

ENVOLVIMENTO E DESENVOLVIMENTO
SOCIAL DE UMA CRIANÇA COM PERTURBA-
ÇÃO DO ESPETRO DE AUTISMO - O CON-
TRIBUTO DO CONTO DE HISTÓRIAS

Ana Isabel Rodrigues

Projeto de intervenção apresentado à Escola Superior de Educa-
ção de Lisboa para obtenção de grau de Mestre em Educação em Edu-
cação Especial - Ramo de Cognição e Multideficiência

| | ' ' | | ' ' |

ENVOLVIMENTO E DESENVOLVIMENTO SOCIAL DE UMA CRIANÇA COM PERTURBA- ÇÃO DO ESPETRO DE AUTISMO - O CON- TRIBUTO DO CONTO DE HISTÓRIAS

Ana Isabel Rodrigues

Projeto de intervenção apresentado à Escola Superior de Edu-
cação de Lisboa para obtenção de grau de Mestre em Educação em
Educação Especial - Ramo de Cognição e Multideficiência

Orientadora: Professora Doutora Isabel Pizarro Madureira

Coorientadora: Professora Doutora Clarisse Nunes

2019-2020

| | ' | | | ' |

AGRADECIMENTOS

Foi com um desejo muito grande que se iniciou este projeto. A aspiração de poder contribuir para o sucesso educativo de uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo levou a uma determinação de aprofundar o conhecimento no âmbito desta perturbação.

Deste modo, tenho a agradecer à Professora Doutora Isabel Pizarro Madureira pelo apoio prestado, pela total disponibilidade e por colocar aquelas questões que faziam duvidar e repensar, enriquecendo o meu conhecimento nesta área.

À Professora Doutora Clarisse Nunes pelos ensinamentos e dedicação prestadas, por me dar a conhecer as Histórias Multissensoriais e Histórias Sociais™, que me deram tanto prazer construir.

À instituição por me ter permitido elaborar este estudo nas suas instalações.

Gostaria de agradecer aos encarregados de educação por terem dado o consentimento relativamente à participação dos seus educandos neste estudo e em particular ao grupo de crianças fantástico que percorreram comigo este caminho e que tanto me fizeram crescer. Um agradecimento especial à C, uma menina maravilhosa, por tudo o que me ensinou e pelo sentimento de realização que me permitia sentir cada vez que estava com ela.

Aos meus amigos que me escutaram e me deram alento quando me sentiam a fraquejar. E principalmente àquela amiga única onde me inspirei e com quem tantas emoções partilhei.

Por último à minha família, o meu porto de abrigo, que escutavam os meus silêncios e se mantinham na retaguarda a amparar nos momentos mais difíceis, em especial aos meus filhos que tiveram de me dividir com este projeto e que nada cobraram.

A todos agradeço profundamente.

RESUMO

Este estudo incide no contributo do conto de Histórias no envolvimento e desenvolvimento social de uma criança com Perturbação do Espectro de Autismo. Estas crianças revelam com frequência limitações no seu desenvolvimento social, manifestando dificuldades em interagir socialmente com os seus pares e revelando-se pouco sensíveis às iniciações dos outros. O presente projeto decorre de uma situação problema identificada na nossa intervenção, levando-nos a querer saber em que medida o conto de diferentes tipos de histórias promovem o envolvimento, a participação e o desenvolvimento de competências sociais numa criança com Perturbação do Espectro de Autismo. Para tal definiram-se os seguintes objetivos: Caracterizar o contributo do conto de diferentes tipos de histórias na promoção do desenvolvimento de competências sociais de uma criança com Perturbação do Espectro de Autismo; Conhecer a forma como a criança com Perturbação do Espectro de Autismo se envolve e participa no conto de diferentes tipos de histórias; Compreender a influência de diferentes tipos de intervenção (conto de histórias em grande grupo, pequeno grupo e individual) na promoção de interações sociais de uma criança com Perturbação do Espectro de Autismo.

O projeto foi desenvolvido com um grupo de 17 crianças de uma sala de jardim de infância de uma Instituição Particular de Solidariedade Social.

Este estudo teve por base o paradigma socio-crítico numa abordagem investigação-ação, implicando assim uma identificação da problemática, que conduziu à identificação das necessidades de intervenção. Seguiu-se a imprescindível planificação do projeto de intervenção, visando as necessidades encontradas anteriormente. Após esta planificação procedeu-se à construção das histórias e à implementação do projeto de intervenção e à avaliação dos resultados obtidos.

Foram utilizadas várias técnicas de recolha e análise de dados, nomeadamente a pesquisa documental, a observação naturalista, as escalas de envolvimento e os testes sociométricos.

Os resultados obtidos revelam que os diferentes tipos de história contribuíram para a promoção do desenvolvimento de competências sociais da criança com Perturbação do Espectro de Autismo, uma vez que possibilitaram uma melhoria na comunicação

verbal na interação com os pares, assim como na autonomia pessoal e cidadania. Os resultados revelam ainda um maior controlo emocional assim como uma melhoria na capacidade de resolução de problemas. Verificou-se que as histórias multissensoriais foram as que mais fomentaram o envolvimento e a participação da criança na hora do conto. Percebeu-se ainda que os diferentes contextos de intervenção desencadearam comportamentos distintos da criança nos diferentes tipos de história. Foi no conto de histórias em contexto individual que a criança demonstrou um maior envolvimento e participação. Contudo, os contextos de pequeno e grande grupo facilitaram as interações da criança, sendo evidente uma maior interação da criança com os pares em contexto de pequeno grupo nas histórias multissensoriais e um maior recurso à linguagem oral em contexto de pequeno e grande grupo nas histórias de autor. De notar ainda que o projeto de intervenção também teve repercussões no grupo de crianças, sendo visível uma maior aceitação destas para com a criança em estudo, tornando-a parte integrante do grupo.

Palavras-chave: Histórias Multissensoriais, Histórias Sociais™, Histórias de autor, desenvolvimento de competências sociais, Perturbação do Espectro de Autismo, Envolvimento, Participação.

ABSTRACT

This study focuses on the contribution of the storytelling to the involvement and social development of a child with autism spectrum disorder. These children often reveal limitations in their social development, manifesting difficulties in interacting socially with their peers and proving to be insensitive to the initiations of others. This project stems from a problem situation identified in our intervention, leading us to want to know to what extent the tale of different types of stories promote involvement, participation and development of social skills in a child with Autism Spectrum Disorder. The following objectives have been defined: To characterize the tale's attribute of different types of stories in promoting the development of social skills of a child with Autism Spectrum Disorder; To know the way the child with Autism Spectrum Disorder gets involved and participates in the tale of different types of stories; To understand the influence of different types of intervention (tales in large group, small group and individual) in promoting social interactions of a child with Autism Spectrum Disorder.

The project was developed with a group of 17 children from a kindergarten room of a Private Social Solidarity Institution.

This study was based on the socio-critical paradigm in an action research approach, thus implying an identification of the problem, which led to the identification of intervention needs. It was followed by the essential planning of the intervention project, aiming the needs previously found. After this planning, the stories were constructed and the intervention project was implemented, and the results obtained were evaluated.

Several techniques of data collection and analysis were used, namely documentary research, naturalistic observation, scales of involvement and sociometric theses.

The results obtained reveal that the different types of history have contributed to the promotion of the development of social skills of the child with autism spectrum, since they allowed an improvement in verbal communication in interaction with peers, as well as in personal autonomy and citizenship. The results also reveal a greater emotional control as well as an improvement in problem solving capacity. It was found that multisensory stories were the ones that most fostered children's involvement and participation in the tale. It was also perceived that the different contexts of intervention trig-

gered distinct behaviors of the child in different types of stories. It was in the storytelling in individual context that the child demonstrated a greater involvement and participation. However, the small and large group contexts facilitated the child's interactions, being evident a greater interaction of the child with peers in a small group context in the multisensory stories and a greater use of oral language in a small and large group context in the author's stories. It should also be noted that the intervention project also had repercussions on the group of children, being visible a greater acceptance of them towards the child under study, making it an integral part of the group.

Keywords: Multisensory Stories, Social Stories TM, Author Stories, development of social skills, Autistic Spectrum Disorders, Involvement, Participation.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	15
1. DEFINIÇÃO DA PROBLEMÁTICA	18
1.1 Caracterização da criança e do contexto educativo	19
1.2. Caracterização da criança com PEA	20
1.3 Identificação da problemática	22
1.4 Definição das questões orientadoras	23
1.5 Objetivos do estudo.....	24
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	26
2.1 Criança com perturbação do espectro do autismo	27
2.1.1 Evolução Histórica	30
2.1.2 Prevalência	32
2.1.3 Etiologia	33
2.1.4 Caracterização e necessidades das crianças com perturbação do espectro de autismo.....	36
2.2 Desenvolvimento social da criança.....	39
2.3 Envolvimento da criança.....	41
2.4 Participação da criança nas atividades	44
2.5 Desenvolvimento social na criança com PEA	47
2.6 O conto de histórias no jardim de infância	50
2.7 Histórias multissensoriais	51
2.7.1 Explicação do conceito de histórias multissensoriais e principais caraterísticas	51
2.7.2 As histórias multissensoriais em Portugal e no estrangeiro	53
2.7.3 Dinamização de Histórias Multissensoriais	56
2.8 As histórias sociais™	58
2.8.1 Explicação do conceito de histórias sociais™ e principais características	58
2.8.2 As histórias Sociais™ em Portugal e no estrangeiro.....	61
3. ESTUDO EMPÍRICO	64
3.1 Enquadramento metodológico	65
3.1.1 Natureza do estudo	65
3.2 Participantes	68

3.3 Métodos e técnicas de recolha de análise de dados.....	68
3.3.1 Pesquisa documental	70
3.3.3 Escala de envolvimento.....	71
3.3.4 Teste sociométrico.....	72
3.4 Procedimentos éticos.....	74
3.5 Conceção do projeto.....	75
3.5.1 Escala de competências sociais e pessoais	76
3.5.2 Teste sociométrico.....	77
3.5.3 Análise de conteúdo das notas de campo anteriores à intervenção	80
4. PLANIFICAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO.....	82
4.1 Planificação do projeto.....	84
4.2 Construção das histórias.....	85
4.3 Primeira fase da intervenção – comportamentos observados	88
4.3.1 Análise dos comportamentos face ao conto da história de autor “O valor da amizade”.....	89
4.3.2 Análise dos comportamentos face ao conto da história multissensorial “As partilhas da Maria”	93
4.3.3 Análise dos comportamentos face ao conto da história Social “Já sei brincar no recreio”.....	97
4.3.4 Análise da escala de envolvimento	101
4.4 Avaliação da criança após a primeira fase de intervenção.....	102
4.5 Segunda fase da intervenção – Construção das histórias.....	104
4.6 Segunda fase da intervenção – comportamentos observados	106
4.6.1 Análise dos comportamentos face ao conto da história de autor “O rato Renato não quer partilhar”	106
4.6.2 Análise dos comportamentos face ao conto da história multissensorial “A surpresa”	110
4.6.3 Análise dos comportamentos face ao conto da história social™ “Já sei partilhar”.....	114
4.7 Análise da escala de envolvimento na 2ª parte da intervenção.....	117
4.8 Avaliação final do projeto.....	119
4.8.1 Resultados das grelhas de observação de competências sociais e pessoais.....	119

4.8.2 Resultado dos testes sociométricos	120
5. DISCUSSAO DOS RESULTADOS	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	136
ANEXOS	149
Anexo A. PIIP	149
ANEXO B. Relatório síntese	174
ANEXO C. Guião dos testes sociométricos.....	183
ANEXO D. Grelha de competências sociais e pessoais	185
ANEXO E. Escala de envolvimento	195
ANEXO F. Consentimento informado.....	197
ANEXO G. matriz dos sociogramas das escolhas	201
ANEXO H. Sociogramas antes da intervenção: Escolhas	203
Anexo I- Sociograma antes da intervenção: perguntas rejeições.....	207
ANEXO J. Matriz dos testes sociométricos antes da intervenção: perguntas positivas	212
ANEXO K. Transcrição das notas de campo antes da intervenção	215
ANEXO L. Exemplo de análise de conteúdo das notas de campo antes da intervenção.....	216
ANEXO M. Storyboard da HMS “as partilhas da Maria”	218
ANEXO N. História Social™ “Já sei brincar no recreio”	224
ANEXO O. Exemplo de uma transcrição das histórias da 1ª fase de intervenção.....	235
ANEXO P. Exemplo de uma análise de conteúdo das histórias da 1ª fase de intervenção.....	240
ANEXO Q. Exemplo de escalas de envolvimento preenchidas através da transcrição das histórias da 1ª fase de intervenção	246
ANEXO R. Exemplos de transcrição das notas de campo da fase intermédia da intervenção	248
ANEXO S. Exemplos de análises de conteúdo das notas de campo da fase intermédia da intervenção	250
ANEXO T. Storyboard da HMS “A surpresa”	251
ANEXO U. História Social™ “Já sei partilhar”	257
ANEXO V. Exemplo de transcrição das histórias da 2ª fase da intervenção	267

ANEXO W. Exemplo de análises de conteúdo das histórias da 2ª fase da intervenção.....	270
ANEXO X. Exemplo da escala de envolvimento preenchida a partir da transcrição das histórias da 2ª fase da intervenção	275
ANEXO Y. Matriz dos testes sociométricos do final da intervenção: Escolhas	278
ANEXO Z. Sociogramas da fase final da intervenção: Escolhas	280
ANEXO AA. Sociogramas da fase final da intervenção: Rejeições.....	284
ANEXO AB. Matriz dos testes sociométricos no final da intervenção: Rejeições	288

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- <i>Nível de gravidade para transtorno do espectro autista</i>	28
Tabela 2- <i>Características comportamentais da PEA</i>	38
Tabela 3- <i>Quadro conceitual referente à participação na sala de aula (Black-Hawkings (2014)) adaptação de Madureira (2018, p.39)</i>	45
Tabela 4- <i>Checklist para recolha de informação sobre a criança</i>	60
Tabela 5- <i>Nível de aquisição de competências pessoais e sociais da C</i>	75
Tabela 6- <i>Comportamentos da criança- Análise das notas de campo antes da intervenção</i>	79
Tabela 7- <i>Etapas do projeto de intervenção</i>	82
Tabela 8- <i>Cronograma da intervenção</i>	83
Tabela 9- <i>Duração do conto das histórias</i>	87
Tabela 10- <i>Frequência dos comportamentos reveladores de envolvimento ocorridos no conto da história de autor "o valor da amizade" nos diferentes contextos</i>	90
Tabela 11- <i>Frequência dos comportamentos reveladores de participação no conto da História de autor "O valor da amizade" nos diferentes contextos</i>	90

Tabela 12-Frequência das emoções demonstradas no conto da História de autor "O valor da amizade" nos diferentes contextos.....	90
Tabela 13-Frequência de estratégias do contador, facilitadoras do envolvimento e participação ocorridos nos três contos da História de autor "O valor da amizade"	91
Tabela 14-Frequência dos comportamentos reveladores de envolvimento ocorridos no conto da HMS "As partilhas da Maria" nos diferentes contextos	93
Tabela 15-Frequência dos comportamentos reveladores de participação na interação com o contador, ocorridos no conto da HMS "As partilhas da Maria" nos diferentes contextos	93
Tabela 16-Frequência das emoções demonstrados no desenrolar da história ocorridos no conto da HMS "As partilhas da Maria" nos diferentes contextos.	94
Tabela 17-Frequência das estratégias do contador, facilitadoras do envolvimento e participação ocorridos no conto da história multissensorial "As partilhas da Maria" nos diferentes contextos	95
Tabela 18-Frequência dos comportamentos reveladores de envolvimento ocorridos no conto da história Social "Já sei brincar no recreio" nos diferentes contextos.	97
Tabela 19-Frequência dos comportamentos reveladores de participação na interação com o contador, ocorridos no conto da HS TM "Já sei brincar no recreio" nos diferentes contextos	98
Tabela 20-Frequência das emoções demonstradas no desenrolar da história ocorridos no conto da história social "Já sei brincar no recreio" nos diferentes contextos	99
Tabela 21-Frequência das estratégias do contador, facilitadores do envolvimento e participação demonstradas no desenrolar da história ocorridos no conto da história social "Já sei brincar no recreio" nos diferentes contextos.....	99
Tabela 22-Comportamentos da criança-Análise das notas de campo na fase intermédia da intervenção	102
Tabela 23- Duração do conto das histórias da 2ª fase da intervenção	105
Tabela 24-Frequência de comportamentos reveladores de envolvimento no conto da história de autor "O rato Renato não quer partilhar."	106

Tabela 25-Frequência dos comportamentos reveladores de participação no conto da história de autor “O rato Renato não quer partilhar” nos diferentes contextos	107
Tabela 26-Frequência das emoções demonstradas no conto da história de autor “O rato Renato não quer partilhar” nos diferentes contextos.....	109
Tabela 27- Frequência de estratégias do contador, facilitadoras do envolvimento e participação ocorridos nos 3 contos da História de autor “O rato Renato não quer partilhar”.....	109
Tabela 28-Frequência dos comportamentos reveladores de envolvimento ocorridos no conto da história multissensorial “A surpresa” nos diferentes contextos	111
Tabela 29-Frequência dos comportamentos reveladores de participação ocorridos no conto da história multissensorial “A surpresa” nos diferentes contextos	112
Tabela 30- Frequência das emoções demonstradas no conto da história multissensorial “A surpresa” nos diferentes contextos	112
Tabela 31-Frequência de estratégias do contador, ocorridos no conto da história multissensorial “A surpresa” nos diferentes contextos	113
Tabela 32-Frequência dos comportamentos reveladores de envolvimento ocorridos no conto da história Social™ “Já sei partilhar” nos diferentes contextos .	115
Tabela 33-Frequência dos comportamentos reveladores de participação ocorridos no conto da história Social ™ “Já sei partilhar” nos diferentes contextos	116
Tabela 34-Frequência das emoções demonstradas no conto da história Social TM “Já sei partilhar” nos diferentes contextos	116
Tabela 35- Frequência das estratégias ocorridas no conto da história Social ™“Já sei partilhar” nos diferentes contextos.....	117
Tabela 36-Nível de aquisição de competências sociais e pessoais da C.....	119

ÍNDICE DAS FIGURAS

<i>Figura 1-</i> Sociograma da 1ª pergunta das escolhas	78
<i>Figura 2-</i> Sociograma da 2ª pergunta das escolhas	78
<i>Figura 3-</i> Sociograma da 3ª pergunta das escolhas	78
<i>Figura 4-</i> Sociograma da 1ª pergunta das rejeições	79
<i>Figura 5-</i> Sociograma da 2ª pergunta das rejeições	79
<i>Figura 6-</i> Sociograma da 3ª pergunta das rejeições	79
<i>Figura 7-</i> Fotografias da HMS “As partilhas da Maria”	87
<i>Figura 8-</i> Fotografias da HS™ “Já sei brincar no recreio”	88
<i>Figura 9-</i> Fotografias da HMS “A surpresa”	105
<i>Figura 10-</i> Fotografias da HS™ “Já sei partilhar”	105
<i>Figura 11-</i> Sociograma da 1ª pergunta de escolhas.....	121
<i>Figura 12-</i> Sociograma da 2ª pergunta de escolhas.....	121
<i>Figura 13-</i> Sociograma da 3ª pergunta de escolhas.....	121

ÍNDICE DOS GRÁFICOS

<i>Gráfico 1-</i> Comportamentos de maior frequência nos contos da história de autor "O valor da amizade" nos diferentes contextos	89
<i>Gráfico 2 -</i> Comportamentos de maior frequência nos contos da HMS "As partilhas da Maria" nos diferentes contextos.....	93
<i>Gráfico 3-</i> Comportamentos de maior frequência nos contos da história Social “Já sei brincar no recreio” nos diferentes contextos.....	98
<i>Gráfico 4-</i> Perfil de envolvimento da criança no conto dos diferentes tipos de história na 1ª parte da intervenção	102
<i>Gráfico 5-</i> Comportamentos de maior frequência nos contos da história de autor “O rato Renato não quer partilhar” nos diferentes contextos	107
<i>Gráfico 6-</i> Comportamentos de maior frequência nos contos da HMS “A surpresa” nos diferentes contextos	110

<i>Gráfico 7-</i> Comportamentos de maior frequência nos contos da história Social “Já sei partilhar” nos diferentes contextos.....	114
<i>Gráfico 8-</i> Perfil de envolvimento da criança no conto dos diferentes tipos de história na 2ª parte da intervenção	118
<i>Gráfico 9-</i> Envolvimento da criança ao longo das sessões nos vários contextos	125
<i>Gráfico 10-</i> Participação da criança ao longo das sessões nos vários contextos	127
<i>Gráfico 11-</i> Tipo de estratégias utilizadas ao longo das sessões nos vários contextos.....	129
<i>Gráfico 12 -</i> Comparação dos sentimentos mais frequentemente demonstrados nas duas fases da intervenção	131

ABREVIATURAS

APA - American Psychiatric Association

HMS – Histórias multissensoriais

HSTM- Histórias sociais

HA- história de autor

PEA- Perturbação do espectro de autismo

Ind.- História implementada em sessão individual

Peq. Grupo- História implementada em sessão de pequeno grupo

Gran. Grupo- História implementada em sessão de grande grupo

1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' '

Com a elaboração do projeto de intervenção que ora se apresenta procurou-se promover o desenvolvimento social de uma criança com Perturbação do Espectro de Autismo (PEA), através do conto de histórias multissensoriais (HMS), de histórias sociais (HS) e de histórias de autor, bem como perceber ainda se o maior envolvimento por parte da criança nessa atividade se pode associar ao tipo de história e/ou ao contexto em que a mesma é contada.

Sendo a leitura de histórias uma atividade recorrente e quase diária no jardim-de-infância e que tantos benefícios traz a cada criança, sentiu-se necessidade de possibilitar essa experiência mágica a uma criança, portadora de Perturbação do Espectro de Autismo, tentando diversificar os contextos e o tipo de histórias a contar. Deste modo, perceber quais as histórias e temáticas interessantes para a criança em estudo permitiu criar oportunidades prazerosas de aprendizagem e despertar o seu interesse.

No decorrer deste projeto optou-se pela utilização da terminologia perturbação do espectro de autismo (PEA) uma vez que é a nomenclatura que atualmente é utilizada pela American Psychiatric Association (APA).

Este trabalho encontra-se estruturado em três partes. Na primeira parte, apresenta-se uma caracterização da criança e do contexto, a problemática, a hipótese de ação e os objetivos do projeto de intervenção. Na segunda parte, de enquadramento teórico, começa-se por fazer uma breve abordagem ao conceito de perturbação do espectro de autismo, referindo o modo como foi sendo encarado e as alterações que foi sofrendo ao longo dos tempos. De seguida, aborda-se a etiologia, assim como as características desta perturbação. A revisão da literatura procura ainda compreender como se caracteriza o desenvolvimento social da criança e de que forma esse desenvolvimento pode ser afetado nas crianças portadoras de PEA. Para construir e intervir de modo fundamentado usando histórias multissensoriais e sociais emergiu a necessidade de, na revisão da literatura, procurar também sublinhar a importância do conto de histórias de autor, de HMS e de HSTM, identificando os conceitos e características das mesmas, o modo como a sua utilização foi sendo investigada ao longo dos anos, assim como a forma como deverão ser dinamizadas pelo educador.

Na terceira parte, procurou-se contextualizar o estudo empírico sublinhando a motivação que levou à escolha do tema e fundamentando a metodologia. Definiu-se

assim a natureza do estudo, os seus participantes, os métodos e técnicas usadas e os procedimentos éticos necessários à sua concretização.

Seguidamente foi feita uma recolha documental com vista à utilização de vários métodos, de modo a corroborar a documentação oficial previamente tratada, com o propósito de detetar as necessidades fulcrais para uma intervenção adequada. Procedeu-se à elaboração um storyboard da HMS e um guião das HSTM, advindo também a criação e construção das mesmas com base na literatura que foi sendo recolhida. Seguiu-se a dinamização das histórias com a leitura de duas histórias comuns, duas HMS e duas HSTM por nós construídas em três tempos e ambientes distintos: de forma individual, à criança com PEA, em pequeno grupo de quatro elementos e em grande grupo, incluindo a criança com PEA, perfazendo um total de 18 sessões. Para finalizar o nosso estudo procedeu-se à análise dos comportamentos demonstrados pela criança, originando uma comparação dos resultados obtidos entre o conto dos três tipos de história.

CAPITULO 1. DEFINIÇÃO DA PROBLEMÁTICA

| ' ' | | ' ' |

1.1 Caracterização do contexto educativo

Este projeto de intervenção decorreu numa IPSS no concelho de Vila Franca de Xira, distrito de Lisboa. A instituição, com novas instalações desde 2008, abarga as valências de creche, jardim-de-infância e centro de estudos, realizando ainda ações de apoio social à população da freguesia através de um gabinete de apoio social. Contudo, somente as valências de creche e de jardim-de-infância estão sediados no mesmo edifício, cada uma em seu bloco, dispondo ainda de um espaço exterior com boas dimensões e com equipamentos adequados a ambas as valências. A maioria das crianças que a frequentam enquadram-se num estatuto social e económico médio baixo.

O estudo centrou-se numa das seis salas de jardim-de-infância constituída por 17 crianças de cinco e seis anos, uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa. A educadora titular do grupo privilegia como modelo educativo o Movimento da Escola Moderna (MEM) para dar resposta a uma necessidade sentida pela própria, considerando o interesse e participação das crianças, mas também por uma necessidade coletiva das várias salas de jardim-de-infância em procurar uniformizar a metodologia de trabalho utilizada. Contudo a estruturação do trabalho pedagógico pretende ser abrangente e aberta a outras metodologias.

O espaço educativo está organizado por zonas de trabalho de modo a permitir que as crianças realizem atividades previamente escolhidas e por uma área polivalente para trabalho coletivo. Os materiais encontram-se ao alcance das crianças e à sua disposição para que estas possam estar nas zonas de trabalho sozinhas, em pares ou em pequeno grupo. Todo o espaço da sala é enriquecido com as produções das crianças que retratam e dão sentido à vida do grupo, apoiam as aprendizagens, sugerem e provocam projetos. A aprendizagem curricular é feita essencialmente através de Projetos, projetos estes que surgem maioritariamente dos interesses das crianças e das suas interrogações sobre o que “queremos fazer”, o que “queremos saber” ou o que “queremos mudar”.

1.2. Caracterização da criança com PEA

Após a pesquisa bibliográfica realizada relativamente à problemática foram perceptíveis várias características comuns em crianças com PEA, sendo uma delas a dificuldade em estabelecer relações sociais com outros. Deste modo, consideramos fundamental conhecer as interações pessoais desta criança com o restante grupo de pares apreciando as suas competências pessoais e sociais.

Com o objetivo de perceber as capacidades, assim como as dificuldades da C, foi realizada uma pesquisa documental relativa ao historial escolar e clínico da criança, fornecidos pela família e pela educadora de infância.

A criança em estudo é a C, tem 5 anos de idade (nascida a 05-08-2014), e o seu agregado familiar é composto unicamente pelos progenitores. Apesar de a C ter um irmão mais velho com 11 anos por parte do pai, a sua convivência é esporádica, não partilhando momentos do dia-a-dia.

Segundo o plano individual de intervenção precoce, a criança em causa foi referenciada à equipa local de intervenção precoce (ELI) em Outubro de 2016 (anexo A), pela médica, com os critérios de elegibilidade referentes a “atraso de desenvolvimento por condições específicas- Perturbação do espectro do autismo” e “por atraso global de desenvolvimento e atraso grave da linguagem”. A nível clínico e terapêutico é acompanhada em consultas de desenvolvimento e em otorrinolaringologia no hospital de Vila Franca de Xira e em oftalmologia. A C. realizou exames de audiometria e tímpano grama não apresentando alterações dos valores considerados aconselháveis. Também realizou Eletroencefalografia com sono pós- privação, com interpretação clínica de eletrogénese bem estruturada e de acordo com a faixa etária.

Em setembro de 2016, a C. começou a frequentar a instituição onde ainda hoje se encontra, fazendo desde então o seu percurso sempre acompanhada pela mesma equipa pedagógica e simultaneamente auxiliada por uma professora de educação especial da equipa local de intervenção precoce. Iniciou um ano mais tarde terapia ocupacional, 1 vez por semana e terapia da fala duas vezes por semana.

De acordo com o relatório síntese da equipa local de intervenção precoce de Vila Franca de Xira (anexo B) e ao longo do seu percurso pré-escolar, a C. fez uma evolução

muito favorável, nas competências relacionadas com a aprendizagem e a exploração do meio. Gradualmente foi vindo a superar as dificuldades de comunicação e a ter intencionalidade na interação com os pares. Aumentou e melhorou as diversas formas de comunicação tanto verbal como não-verbal. Já consegue construir frases com significado e contextualizadas. Contudo, é na área relativa à socialização que demonstrou no segundo semestre do ano letivo 2018/2019 muita dificuldade em lidar com a frustração. Segundo o mesmo documento, apresenta comportamento de oposição e algum descontrolo das emoções quando é contrariada.

Ainda faz por diversas vezes brincadeiras paralelas às dos seus pares e quando existe alguma tentativa de jogo simbólico ou trabalho colaborativo com os colegas, demonstra muita agressividade ou comportamentos de autoagressão. Relativamente à comunicação, os progressos foram vastos principalmente na aquisição de vocabulário e na construção frásica, revelando contudo, alguns constrangimentos na receção de mensagens orais, demonstrando dificuldades na compreensão e relato de acontecimentos. Segundo registos da educadora, a Carolina já consegue fazer escolhas e verbalizá-las, é participativa no trabalho de um para um e demonstra boa autonomia nas rotinas do seu dia-a-dia. Evidencia muito gosto pelo desenho, já representa vários elementos perceptíveis no seu desenho e dá-lhe significado revelando um bom domínio da motricidade fina. As suas áreas de brincadeira favoritas são a casinha, onde brinca e realiza jogo simbólico, a área da biblioteca, onde permanece durante períodos de 15 minutos, brincando ao faz de conta e encenando o conto de uma história a outros amigos, a área das experiências, onde tenta reproduzir as experiências que já foram desenvolvidas na sala. As suas brincadeiras ainda tendem a ser muitas vezes paralelas aos seus pares, responde e inicia pequenas interações mas não as consegue manter por muito tempo. Algumas vezes opta por se retirar na área de brincadeira, contudo e atualmente responde de modo agressivo com o seu grupo de pares. Empurra, bate e grita com os colegas sempre que pretende alguma coisa e não consegue. Retira da mão deles os brinquedos, sem que exista previamente um esforço para o pedir. Esse comportamento de oposição já ocorre também com o adulto quando este lhe impõe alguma regra ou a chama para alguma atividade que não é do seu agrado. Apesar de não existir agressão nestes confrontos com o adulto, já ocorreu por mais de uma vez existir autoagressão, sendo necessária a inter-

venção do adulto para que a criança se consiga acalmar. Os mesmos registos referem que a C. tem vindo a revelar alguns comportamentos desadequados relativamente à alimentação. Come em grandes quantidades, parece nunca estar saciada, chegando mesmo a apanhar comida que se encontre no prato dos colegas, caída na mesa ou até mesmo no chão.

1.3 Identificação da problemática

A competência social é uma capacidade que envolve a partilha com o outro, a resposta e iniciativa em diferentes contextos e que vai sendo desenvolvida ao longo da vida. Lemos e Meneses (2002) citam Gresham e Elliott (1987) ao referir que “A competência social desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano em geral e no funcionamento adaptado na escola, afetando as relações com os professores, a aceitação pelos pares e a realização académica” (p. 267). Como é sabido a perturbação do espectro de autismo apresenta entre outras características, um défice nas interações pessoais. Antunes (2009), afirma que existe por parte das crianças com PEA uma dificuldade em criar empatia e cumplicidade, uma vez que não é frequente um desejo de intimidade, nem demonstram muita facilidade em partilhar afetos. Deste modo, urge uma necessidade em proporcionar a estas crianças aprendizagens específicas capazes de desenvolver estas competências sociais, tão importantes ao longo da sua vida. Para Densmore (2007), é fundamental que a criança com PEA aprenda o modo como os seus pares brincam e como se comportam nos vários contextos, para que tal seja possível é necessário criar estratégias promotoras de brincadeiras recorrendo a “explicações e prática orientada quanto à capacidade de fazer e de conservar amigos”, tornando as suas relações pessoais edificantes e encorajadoras (Attwood, 2010, p.83). Acredita-se assim, que estas competências sociais podem ser desenvolvidas, ficando este desenvolvimento dependente da intervenção do educador na capacitação da criança de ferramentas fundamentais na socialização. Hewitt (2006), considera que ao ser ensinada, a criança vai interiorizando momentos satisfatórios de sucesso nas interações, permitindo-lhe posteriormente responder adequadamente em diferentes contextos sociais. Deste modo, a

importância do adulto é essencial, devendo partir dele a intencionalidade educativa que fomenta e facilite a interação entre as crianças com PEA e os seus colegas.

É um desafio para todos os profissionais, promover a participação e o envolvimento das crianças com PEA em todas as áreas de desenvolvimento. O mesmo se passa com o conto de histórias em atividades comuns às dos seus pares com desenvolvimento típico, em contexto natural. A envolvimento da criança com PEA que permita um usufruto pleno desta experiência não é uma tarefa fácil, uma vez que estas se alheiam com frequência no conto de histórias comuns, por não irem ao encontro dos seus interesses ou por serem pouco atrativas.

Perante a caracterização da criança em estudo, pretendemos perceber se a utilização sistemática do conto de diferentes tipos de histórias (multissensoriais, sociais e histórias de autor) contribui de algum modo para o seu desenvolvimento social.

Tendo por base esta inquietação ambicionamos modificar ou modelar os comportamentos desajustados da criança com PEA, melhorando o seu desenvolvimento social e ampliando as interações sociais com os seus pares. Assim sendo, criaram-se histórias HMS e HSTM que correspondem aos interesses e necessidades da criança e, em seguida, durante a intervenção, contaram-se essas mesmas histórias em diversos contextos. Considerando o seu gosto por livros e histórias mas percebendo que nem sempre estas se mostram suficientemente estimulantes para captar ou manter a sua atenção, encarámos esta intervenção como uma estratégia para envolver a criança na hora do conto e para promover a sua participação e a aprendizagem de competências sociais.

1.4 Definição das questões orientadoras

Segundo Carmo e Ferreira (2008) qualquer investigação implica que se parta de um problema, que nos ajudará a colocar hipóteses e a procurar as respostas para produzir um determinado conhecimento.

“O primeiro passo numa investigação surge quando se procura a resposta a uma pergunta, dificuldade ou problema.” (Almeida & Freire, 1997, p. 38).

Sendo assim, e concebendo um trabalho que se pretendeu prático e reflexivo a questão de partida que fundamenta a realização do presente projeto de intervenção é:

- Em que medida o conto de diferentes tipos de histórias promove o envolvimento, a participação e o desenvolvimento de competências sociais numa criança com PEA?

1.5 Objetivos do estudo

Este projeto tem como propósitos, por um lado, o conhecimento sobre o contributo das HMS, HS e de outras no desenvolvimento social de uma criança com PEA, promovendo a participação, a interação social e o envolvimento desta no conto de histórias e, por outro, modificar alguns comportamentos e melhorar as suas interações sociais com os pares nos seus ambientes naturais.

Assim os objetivos gerais para a nossa investigação são:

- Caracterizar o contributo do conto de diferentes tipos de histórias na promoção do desenvolvimento de competências sociais de uma criança com PEA
- Conhecer a forma como a criança com PEA se envolve e participa no conto de diferentes tipos de histórias
- Compreender a influência de diferentes contextos de intervenção (conto de histórias em grande grupo, pequeno grupo e individual) na promoção de interações sociais de uma criança com PEA.

Deste modo e tendo em conta estes objetivos gerais delineamos os seguintes objetivos específicos:

- Avaliar o desenvolvimento de competências sociais, o nível de envolvimento e de participação da criança com PEA no conto de histórias;
- Identificar o tipo de histórias que poderão ser facilitadoras do envolvimento da criança;
- Conhecer o tipo de histórias que poderão ser facilitadoras da participação da criança;
- Identificar os contextos (individual, pequeno grupo, grande grupo) onde a criança demonstra maior envolvimento e participação;

- Equacionar e implementar um plano de ação tendo em vista a dinamização do conto de histórias junto de uma criança com PEA e dos seus pares;
- Avaliar o desenvolvimento de competências sociais da criança com PEA após a implementação do plano de ação.

CAPITULO 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

| " | | | "

Neste capítulo são abordadas temáticas que importa analisar, de modo a fundamentar a problemática subjacente ao projeto de Intervenção.

2.1 Criança com perturbação do espectro do autismo

O termo autismo deriva da palavra grega “Autos” que significa “de si mesmo”, e “Ismo” que indica “orientação” ou “estado”. Segundo (Marques, 2000), “daqui resulta o termo autismo que, em sentido lato, pode ser definido como uma condição ou estado de alguém que aparenta estar invulgarmente absorvido em si mesmo”. (p. 25)

Autismo é um termo usado para descrever uma deficiência grave na qual os primeiros sintomas se manifestam antes dos 3 anos de idade, podendo o rastreio ser feito por volta dos 18 meses, completando uma avaliação diagnóstica aos 30 meses (Frith, 2005).

Ao fazer uma leitura pelos diversos autores que estudam esta problemática foi possível constatar várias concepções sobre o que se entende por PEA. Antunes (2012), defende que a PEA resulta de uma perturbação de comportamento. Contudo, Jordan (2000) acrescenta que para além de consistir numa perturbação de comportamentos padronizados, estes possuem causas associadas. Em outras perspetivas é possível considerar a PEA como uma perturbação socio relacional (Kaufman, 2016). Segundo Kaufman, (2016), a PEA não é uma perturbação comportamental, encarando-a como uma perturbação socio relacional em que o problema se funda na dificuldade em criar e manter relacionamentos sociais, e não nos comportamentos estereotipados. Nesta concepção, pretende-se descobrir a causa que está subjacente a determinado comportamento e tentar resolvê-la, em detrimento da pretensão de terminar com esse comportamento. Correia (1997) considera que a PEA é “um problema neurológico que afeta a perceção, o pensamento e a atenção traduzido numa desordem desenvolvimental vitalícia que se manifesta nos três primeiros anos de vida” (p. 57). Nielsen (1999) acrescenta que este problema neurológico se caracteriza por um défice da comunicação e das interações sociais. Barthélémy et al. (2000), corroboram a opinião de Mello (2001) quando referem que as características destas crianças não são comuns a todas, tendo uma intensidade diversa de caso para caso indo “do grau leve ao severo” (Mello, p.20).

Foi em 1975, que o termo autismo emergiu pela primeira vez oficialmente na Classificação Internacional de Doenças, (CID), sendo qualificado como uma psicose da infância. Até à data os documentos oficiais como o Diagnostic and Sattistical Manual of Mental Disorders (DSM) I e II, apenas faziam referência à esquizofrenia de tipo infantil. Segundo a APA, só em 1980 o DSM-III integrou pela primeira vez a categoria de diagnóstico específico, considerando o autismo uma perturbação do desenvolvimento. Após a revisão feita do DMS III, em 1987, a designação altera-se para autismo infantil, na categoria de Perturbações Globais do Desenvolvimento. Com o surgimento da DSM-IV é incluída a PEA na categoria dos distúrbios generalizados do desenvolvimento com o nome de distúrbio autista, e onde são agregadas a esta categoria geral alguns subtipos de perturbações devido às semelhanças com algumas características da PEA: Perturbação Autística, Síndrome de Asperger, Perturbação de Rett, Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância e a Perturbação Global do Desenvolvimento sem outra Especificação. Uns anos mais tarde, e com o surgimento do DMS-V (2015) uma nova abordagem emergiu, deixando de ser reconhecidas diferentes categorias de diagnóstico, mas sim uma variação mais ou menos contínua em que, para melhor caraterizar a situação é necessário recorrer a determinados especificadores que se relacionam com o nível de gravidade em consonância com o grau de apoio que a pessoa necessita para se adequar aos seus contextos de vida (Filipe, 2012).

Tabela 1

Nível de gravidade para transtorno do espectro autista

Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3 "Exigindo apoio muito substancial"	Deficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não-verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as acções.

<p>Nível 2 "Exigindo apoio substancial"</p>	<p>Deficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não-verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não-verbal acentuadamente estranha.</p>	<p>Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.</p>
<p>Nível 1 "Exigindo apoio"</p>	<p>Na ausência de apoio, deficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação</p>	<p>Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos às aquisições.</p>

Nota: Retirado de DMS V, (2015, p.52)

Segundo a APA (2013), foram alterados ainda os critérios de diagnóstico, emergindo um novo critério “défices na comunicação social”, critério este que agrupou num só, dois critérios anteriormente referidos como “défice de interação social” e os “défices da comunicação”. Pereira (2014) refere Gradzinski et al. (2013) e Schmidt, (2012) quando afirma que foram ainda incluídos nos critérios de diagnóstico, os aspetos sensoriais, critérios estes que teriam sido desvalorizados até à data.

Deste modo, “o transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.” (DSM-V, p. 31)

No entanto, alguns autores têm-se mostrado relutantes relativamente a estas alterações levadas a cabo no DSM-V. Filipe (2012), refere que o fato de não existir uma diferenciação única da Síndrome de Asperger tem levantado a possibilidade de uma revisão alargada sobre a inclusão desta Síndrome, uns por considerarem útil a distinção com o autismo típico, outros por ponderarem a possibilidade de apoiar a criação de novos serviços especializados para situações consideradas como formas menos graves da PEA. Também Wing et al. (2011) colocam em causa diagnósticos precedentemente realizados com base nos critérios da DSM-IV, assim como questionam a supressão das subcategorias de diagnóstico como a Síndrome de Asperger, interrogando-se ainda sobre a fusão dos défices de comunicação e défices de interação social num só critério.

No que concerne às várias questões levantadas a APA (2013) afirma que todas as alterações realizadas tiveram por base o conhecimento científico dos vários elementos dos diferentes grupos de trabalho e acrescenta ainda que, após alguns estudos, os diagnósticos anteriormente realizados de acordo com os critérios da DSM-IV mantiveram-se na maioria dos casos após terem sido submetidos aos novos critérios da DMS-V.

Apesar de ainda não existir claramente qual o impacto real das mudanças propostas na DSM-V, Volkmar e Reichow (2013) mencionam a possibilidade de um diagnóstico mais precoce, permitindo assim um acesso mais eficaz ao apoio especializado.

2.1.1 Evolução Histórica

Foi em 1910, que Bleuler, utilizou pela primeira vez a palavra “autismo” ao tentar descrever determinados comportamentos de pacientes esquizofrénicos, como sinónimo de perda de contato com a realidade (Pereira, 1998). De acordo com Rozental (1993), “Autismo” era então um adjetivo utilizado em psiquiatria e era aplicado a pessoas muito introvertidas e retraídas podendo manifestar-se em pessoas tímidas ou com depressões severas ou até mesmo derivado a um tumor cerebral. Jean Marc Itard, em 1801, que fez as primeiras descrições de crianças invulgares, tais como Vítor, o rapaz selvagem de Aveyron (Geschwind, 2009), contribuiu com as suas descrições para a construção do conceito de PEA. Porém, o primeiro trabalho científico publicado e reconhecido internacionalmente foi realizado por Leo Kanner, psiquiatra australiano, em 1943 intitulado “Autistic Disturbances of affective contact” (Pereira 1998). Neste artigo

Kanner, após uma descrição detalhada dos casos de 11 crianças que apresentavam comportamentos atípicos em relação a outras crianças, agrupou um conjunto de comportamentos característicos que se baseavam na dificuldade em estabelecer relações sociais, na falha no uso de linguagem comunicativa e a fixação por rotinas e estereotípias, que deram origem a uma perturbação denominada como perturbação autista (Hewitt, 2006). Kanner considerava que estas crianças teriam uma boa capacidade cognitiva relativamente a aspetos como memória, vocabulário e capacidades visuais, apresentavam um forte interesse por números e letras, demonstravam uma boa capacidade para ler e escrever e muitas vezes apresentavam macrocefalia e infeções repetidas (otites). Para além destas características estas crianças apresentavam padrões alimentares perturbados, uma solidão extrema precoce. O autor considerava ainda que as famílias eram inteligentes e com um nível socioeconómico elevado. (Ozonoff, Rogers e Hendren, 2003)

Cerca de 1 ano mais tarde, Hans Asperger, pediatra austríaco, descreveu a “Psicopatia Autística” através da sua experiência com um grupo de rapazes que exibiam características semelhantes à dos quadros autistas. Contudo, durante alguns anos as contribuições do autor não foram inteiramente reconhecidas, fato que só veio a acontecer na década de 80, quando foi traduzido pela primeira vez para inglês e após ter sido referido num trabalho de investigação sobre o autismo e os seus condicionalismos por Lorna Wing (Secadas, 1995; Pereira, 1998; Cavaco, 2009). Foram vários os autores, tal como Lorna Wing, a encontrar semelhanças significativas entre as teorias de Asperger e os primeiros artigos de Kanner (Hewitt, 2006). Essas semelhanças baseavam-se num contacto visual muito pobre, estereotípias verbais e comportamentais, um estado de isolamento constante, interesses especiais relativamente a objetos e comportamentos bizarros, assim como o ar aparentemente normal das crianças que observavam (Hewitt, 2006). Contudo, Newchaffer et al. (2007), refere que existiam divergências nas três áreas distintas da perturbação. Na primeira, as capacidades linguísticas, Asperger relatou a fluência na fala das crianças em estudo apesar de não utilizarem esta linguagem com efeitos de comunicação. Já Kanner relatou alguns casos em que não existia linguagem oral e nos restantes não se utilizava a linguagem para comunicar. Relativamente à segunda área, as capacidades motoras e de coordenação, Asperger descreveu os seus casos como pouco aptos para as atividades motoras, referindo ainda a dificuldade que

estas crianças apresentavam também na motricidade fina. Por seu lado, Kanner relatou apenas um caso de descoordenação motora global e fina, mas onde conferia boa capacidade na coordenação dos músculos. Por fim e relativamente à última área, as capacidades de aprendizagem, Leonard, et al., (2010) afirmam que sob o ponto de vista de Kanner “estas crianças aprendiam mais facilmente através de rotinas e mecanizações, enquanto Asperger mencionava que os seus pacientes aprendiam mais facilmente se produzissem espontaneamente e sugeria que eles seriam pensadores do abstracto” (p. 548).

Lorna Wing, em 1976, identificou défices específicos em três áreas do desenvolvimento e que prevalecem até aos dias de hoje como critérios diagnósticos relativos às PEA: as dificuldades de relacionamento social, as dificuldades de comunicação e a falta de flexibilidade de pensamento e comportamento. Esta tríade de dificuldades comuns às PEA ficou mais conhecida como “Tríade de Wing” (Pereira, 2006).

2.1.2 Prevalência

A taxa de prevalência da PEA tem vindo a sofrer flutuações. São vários os autores que consideram que este fato pode estar relacionado com um crescente desenvolvimento de instrumentos cada vez mais precisos para o efeito, assim como de uma maior sensibilidade no diagnóstico desta patologia.

Os estudos de Fombonne, em 2003, e de Kim, em 2011, entre outros, são referidos pela Federação Portuguesa de Autismo, revelando um aumento significativo de incidência desta problemática. É referido ainda que numa população de 10 000 indivíduos, 10 apresentam PEA. Não obstante, Callias (2000), afirma que existe uma tendência para que o nível mais severo tenha maior prevalência no sexo feminino.

Pereira (2006), baseia-se no DSM-III, quando refere que entre a década de sessenta e a de oitenta existiu um aumento de 4 a 6 por cada 10 000 indivíduos.

Sun & Allison (2010), realizaram uma pesquisa em seis países asiáticos entre a década de 1980 e 2008, em que foi possível constatar uma maior prevalência do sexo masculino do que do feminino.

Nos Estados Unidos da América, em 2012 foram realizados estudos publicados pelo Center for Disease Control and Prevention, onde se refere que a prevalência é de 1

para 88 crianças, e comparando com os resultados em 2014, verifica-se um aumento da prevalência, apontando para valores de 1 para 68 crianças.

De acordo com a DSM-IV, estima-se que 5 em cada 10.000 crianças apresentem um diagnóstico de PEA, sendo mais recorrente no sexo masculino. Tendo em conta um estudo realizado, em Portugal Continental a prevalência total é de 9,2 e nos Açores de 15,6, por cada 10000 crianças (Oliveira et al. 2007). Finalmente na DSM-V menciona-se a falta de clareza acerca da maior prevalência da PEA, já que “as frequências relatadas de transtorno do espectro autista, nos Estados Unidos e em outros países, alcançaram 1% da população, com estimativas similares em amostras de crianças e adultos. Ainda não está claro se taxas mais altas refletem a expansão dos critérios diagnósticos do DSM-IV de modo a incluir casos subliminares, maior conscientização, diferenças na metodologia dos estudos ou aumento real na frequência do transtorno.” (APA,DSM-V, 2015)

2.1.3 Etiologia

Apesar de toda a investigação, as causas do autismo continuam sem respostas definitivas. Vários investigadores debatem aspetos entre a natureza psicológica e a biológica (Pereira, 1996). Ao longo dos anos foram surgindo várias teorias sobre a etiologia do autismo, sendo que as principais são: as teorias psicogénicas, as biológicas e as psicológicas.

Uma das primeiras teorias surgiu através de Kanner e os seus estudos com crianças autistas, uma vez que encarava as mães dessas crianças como muito inteligentes, mas afetivamente frias. Considerava-se esta frieza por parte dos pais como uma consequência da ausência de retorno que a criança tinha ao afeto. Neste sentido, atribuíam-se os défices cognitivos e linguísticos nas crianças como resultado de um isolamento social da criança com PEA. Não existia assim nenhuma perturbação biológica, mas sim, uma perturbação emocional (Wing, 1997, referida por Pereira, 2006). Também Winnicott corroborava esta teoria, baseando-se no caso de Vitor¹, o menino selvagem.

¹ Victor de Aveyron (cerca de 1788 — 1828) foi uma criança selvagem que foi encontrado na França em 1798, sendo adotado então pelo educador francês Jean Marc Gaspard Itard. (Wikipédia, a enciclopédia livre)

Segundo Pereira (2006), esta teoria foi defendida por alguns autores. Nos anos 50 e 60, o psicanalista Bettelheim, psicólogo judeu, desenvolveu a “teoria das mães-frigorífico”, acreditando que o autismo seria causado pela indiferença da mãe em relação à criança. (Martins, 2012). Deste modo a PEA podia manifestar-se numa resposta desajustada a um ambiente desprazível. Oliveira (2009) refere que Boatmen e Suzek (1960) consideravam como causa a falta de estimulação e rejeição parental; Garcia e Rodrigues (1997) consideravam que “as crianças autistas eram normais no momento do nascimento, mas (...) devido a fatores familiares adversos no decorrer do seu desenvolvimento, desencadearam um quadro autista” (p. 251).

No entanto, com o passar dos anos, estudos punham em causa a credibilidade desta teoria. Casos de maus tratos a crianças por parte das famílias, não davam origem a um quadro de autismo. Não existia qualquer suporte empírico que comprovasse que o autismo pudesse decorrer de atitudes parentais (Marques, 2000; Pereira, 2006). A associação do autismo a fatores orgânicos também veio a questionar quem acreditava numa causalidade de fatores parentais na etiologia do autismo. Kanner veio a demarcar-se desta teoria, colocando como possível causa para o autismo a origem biológica, pois argumentava que as crianças nasciam com uma inaptidão para estabelecer contacto com outras pessoas. (Fadda & Cury, 2016)

Hoje em dia, acredita-se que os indícios existentes na PEA aludem para uma origem neurológica como base. Segundo Marques (2000), atualmente já existe consenso quanto ao facto de as perturbações representarem a parte visível ou perceptível de um “defeito” neurobiológico. Equaciona-se a possibilidade de que o autismo derive de uma perturbação de determinadas áreas do sistema nervoso central, vindo a afetar a linguagem, o desenvolvimento cognitivo e intelectual e a capacidade de estabelecer relações. Em 1983 Rutter (1974), citado por Pennington (1997), salienta que o atraso intelectual não era comum a todos os indivíduos com PEA, contudo afirma que se verificam diversas funções cognitivas que se encontram alteradas através de défices de abstração, sequencialização e compreensão de regras; dificuldades na compreensão da linguagem oral; dificuldade na transição entre atividades sensoriais; dificuldades nas aprendizagens em geral muito devido a uma híper seletividade de estímulos; Dificuldade na leitura dos seus comportamentos e dos outros. Deste modo, o autor dava a entender que as dificul-

dades na compreensão do significado emocional ou social poderiam ter origem num défice cognitivo. Filipe (2012), acrescenta que com os progressos ao nível do neurodesenvolvimento, é possível distinguir a PEA como uma perturbação do desenvolvimento do sistema nervoso central, havendo a possibilidade do seu surgimento acontecer no período pré-natal.

O desenvolvimento progressivo nos estudos biológicos através dos avanços nas técnicas de estudo do cérebro têm vindo a originar várias teorias; Teorias genéticas; teorias imunológicas; Anomalia bioquímica; teoria da disfunção cerebral do hemisfério esquerdo; de tipo infeccioso. Hortal, Bravo, Mitjá e Soler (2010) apontam a possibilidade das alterações importantes no comportamento, na comunicação e no desenvolvimento cognitivo resultarem de um problema em algumas funções do cérebro, contudo os autores excluem possíveis causas genéticas. Já Lima e Levy (2012) sugerem que as PEA resultam de uma alteração orgânica de origem genética. Anteriormente, também Asperger teorizou que a origem do autismo poderia advir de um fator genético (falha genética, hereditariedade) e ambiental (lesão cerebral durante o parto, encefalite).

Herbert et al. (2006), referem que “o factor genético como causa das PEA não é claro, mas é provável que, estas sejam o resultado de um único gene, e que em alguns casos que se desenvolvem a partir de uma combinação de suscetibilidade genética com a exposição ambiental” (p. 672).

Trevathan e Shinnar (2006), Wing e Potter (2002) também consideram que existe uma sustentação convincente para a origem genética da PEA. A estes autores juntam-se também Marques (2000) e Foutain, Winter e Bearman (2013), ao salientarem a existência de um conjunto de fatores multicausais, isto é, perturbações biológicas diversas. Baron-Cohen (1997), por sua vez, acredita que a criança com PEA apresenta dificuldades em desenvolver a “teoria da mente”, os indivíduos com PEA não têm capacidade de depreender o seu estado mental, não existindo assim a capacidade de usar as próprias experiências para pensar se estas serão iguais ou diferentes nos outros (Martos & Martinez, 2001; Rocha, Fernandes, & Rocha, 2010). Frith (2001) denomina de “cegueira mental” sendo a criança incapaz conhecer os estados mentais para si mesmo e nos outros, não conseguindo atribuir crenças e desejos a estes. Esta desordem poderá gerar graves alterações nas relações interpessoais.

2.1.4 Caracterização e necessidades das crianças com perturbação do espectro de autismo

A maior dificuldade manifestada por crianças com PEA, reflete-se no relacionamento interpessoal, devido à dificuldade que têm em lidar com pessoas ou com situações sociais (Kaufman, 2016). Mesmo sendo a PEA uma subcategoria da perturbação do desenvolvimento, Marques (2000) refere que as características da primeira diferenciam-se das características de outras perturbações do desenvolvimento, visto que estas “se relacionam essencialmente com a socialização, o jogo, a linguagem, a comunicação bem como o nível de atividade e o repertório de interesses” (citados por ...por Gonçalves, 2011, p.24) e Antunes (2012) afirma que mostram dificuldade em sentir empatia. A publicação da DSM-V (2015), refere também que as “ características essenciais do transtorno do espectro autista são prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B). Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (Critérios C e D).” (p.53)

Considerando a tríade de défices anteriormente referidos, indagamo-nos sobre a fase do desenvolvimento em que são notórias estas dificuldades. Mello (2007), afirma que as alterações provocadas nas crianças com PEA estão “presentes desde idade muito precoce, tipicamente antes dos três anos de idade, com impacto múltiplo e variável em áreas nobres do desenvolvimento humano como as áreas de comunicação, interação social, aprendizado e capacidade de adaptação” (p.16). São vários os autores que corroboram esta opinião (Lampreia 2007, Gonçalves, 2011, Oliveira 2010). Também na DSM-V (2015), está documentado que “a idade e o padrão de início também devem ser observados para o transtorno do espectro autista. Os sintomas costumam ser reconhecidos durante o segundo ano de vida (12 a 24 meses), embora possam ser vistos antes dos 12 meses de idade, se os atrasos do desenvolvimento forem graves, ou percebidos após os 24 meses, se os sintomas forem mais sutis.” (p.55)

Ao tentar caracterizar a tríade de deficiências constatam-se as dificuldades de relacionamento social com outros. Estas dificuldades verificam-se na criança que se alheia por completo do contacto com o outro, a criança que consegue responder a uma

interação social mas não a consegue iniciar ou até à criança que se mostra ativa mas desajeitada, no modo como se relaciona com o outro. (Jordan, 2000). Reconhecem-se as dificuldades de comunicação, em que existe uma dificuldade na compreensão, em manter contacto visual, no uso de expressões faciais, na gestualidade e na postura corporal. Em alguns casos a criança revela dificuldade em manter uma conversação, noutros casos a criança não usa a fala nem recorre com facilidade à comunicação gestual. A comunicação é utilizada como utensílio para satisfazer uma necessidade e não com o objetivo de partilhar informação ou interesses (Jordan, 2000). Verificam-se por fim as dificuldades de flexibilidade de pensamento e comportamento. Existe uma recorrência de comportamentos obsessivos, estereotipados e repetitivos como forma despropositada de reagir a uma alteração de rotina, demonstrando muita dificuldade em lidar com imprevistos e frustrações. Certas alterações à rotina podem dar origem a crises profundas, podendo desencadear comportamentos de autoagressão ou hétero agressão. Segundo Bandeira de Lima (2011), a criança revela ainda pouca criatividade e imaginação, demonstrando um fascínio pela rotação de objetos como por luzes ou reflexos. A criança com menos comprometimento revela características muito semelhantes, mas mais elaboradas, podendo desenvolver interesses obsessivos. Jordan (2000), assegura ainda que a aprendizagem é realizada através da memorização, visto que existe uma grande dificuldade na generalização de conceitos.

Wing e Gould (1979), referidos por Hewitt (2006), após um estudo epidemiológico conceberam que as crianças com PEA manifestavam uma tríade de perturbações muito específicas que se agrupavam nos seguintes sintomas:

- Limitação extrema na capacidade de se envolver em convívios sociais, que implicam Interação mútua;
- Comprometimento da capacidade de se envolver em convívios sociais que impliquem a livre expressão da Comunicação quer recetiva quer expressiva;
- Pouca capacidade de imaginar ou de fantasiar (Jogo Simbólico), como consequência destas perturbações a criança manifesta um repertório restrito de comportamentos e interesses limitados e obsessivos.

Segundo Lewis (2005) as características de crianças com PEA têm aspectos comuns que se caracterizam pela tríade de deficiências de Wing (Lewis, 2005): alheamento social, problemas de comunicação e comportamento repetitivo e estereotipado. O autor afirma ainda que o nível de incidência varia conforme a perturbação. Essas características são apresentadas na tabela seguinte.

Tabela 2
Características comportamentais da PEA

Características	Comportamentos observados
Alheamento social	<p>Na primeira infância, podem ser sinais de alerta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não erguer os braços em resposta à aproximação dos pais; <ul style="list-style-type: none"> • Não responder à voz dos pais; • Não apontar para atrair a atenção de outra pessoa para alguma coisa. As crianças autistas: • Podem interagir com os outros e demonstrar comportamentos de vinculação diferentes dos adotados pelas outras crianças. Por exemplo: <ul style="list-style-type: none"> - Desinteresse pelas outras pessoas ou pelo que fazem; - Não partilham os seus interesses pessoais com outros; • Envolvem-se de forma obsessiva em atividades aparentemente sem sentido (ex.: remexer objetos ou papéis, balancear-se para trás e para a frente no mesmo sítio); • Raramente adotam comportamentos com o intuito de iniciar uma interação com os outros; • Apresentam pouca capacidade para reconhecer pessoas familiares; • Demonstram pouca ou nenhuma reação às emoções dos outros, podendo adotar comportamentos desadequados às situações.
Problemas de comunicação	<p>As crianças autistas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentam ausência de intenção comunicativa; • Desenvolvem a linguagem mais tarde e cerca de 50% destas crianças não consegue produzir um discurso útil e intencional; • Tendencialmente, não usam meios verbais ou não verbais para comunicar com os outros; <ul style="list-style-type: none"> • Apresentam um rosto pouco expressivo; • Não usam a direção do olhar ou os gestos para comunicar ou interagir; • Podem chorar ou gritar, mas não exprimem ou explicitam as razões desse comportamento; • Podem, com a idade, começar a indicar o que querem, mas será sempre de forma diferente das restantes crianças (ex.: podem orientar a mão da mãe para um objeto que pretendam, mas não irão olhar para a mãe quando o fizerem); • Podem desenvolver um vocabulário razoável e uma sintaxe adequada, mas vão apresentar uma linguagem caracterizada por anormalidades pragmáticas: <ul style="list-style-type: none"> • Prosódia anormal; • Dificuldades de alternância dialogal; • Interrupções inadequadas; • Repetição automática de palavras ou sons (ecolalia);

Comportamento repetitivo e estereotipado	<ul style="list-style-type: none"> • Podem falar espontaneamente, mas apresentam um discurso centrado nos seus interesses particulares e não se concentram no discurso dos outros; • Apresentam uma linguagem literal e centrada em informações concretas (ausência de metáforas e alusões); <ul style="list-style-type: none"> • Têm dificuldades em entender as metáforas e a ironia. <p style="text-align: center;">As crianças autistas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Necessitam de um ambiente imutável onde podem adotar sempre o mesmo tipo de comportamentos; • Apresentam comportamentos obsessivos por padrões regulares nos objetos e podem colecionar objetos que dispõem de forma sistemática e regular, demonstrando ansiedade quando ocorrem alterações
--	--

Nota: Elaborado a partir de Lewis (2005).

As crianças com PEA necessitam de uma vida organizada e estruturada. Existe uma necessidade de preparar estas crianças para uma aquisição de competências de modo a possibilitar uma maior autonomia no seu dia-a-dia. Esta convicção é partilhada por Nielsen (1999) que acredita que“(…) eles necessitam de praticar competências funcionais, em termos de situações da vida real” (p.42).

O autismo é um desafio para todos os profissionais, deverá existir por parte destes informação e compreensão para que possam fazer a diferença.

Dever-se-á ter sempre em consideração a individualidade de cada criança, pois, nem todas as crianças com PEA evidenciam as mesmas características.

2.2 Desenvolvimento social da criança

Fiore (2002), refere que para que surjam capacidades observativas, compreensivas e para que se consiga pôr em prática a informação social que se vai obtendo, têm de subsistir competências básicas de imitação, interação não-verbal e capacidades organizativas.

Ao contrário de outros mamíferos, o ser humano quando nasce necessita de cuidados para sobreviver. Tanto a nível físico, para se proteger, alimentar, regular a temperatura corporal, sendo ainda neurologicamente imaturos, levando a uma dependência desenvolvimental e emocional. Em suma, nascemos indefesos.

Quill, Bracken e Fair (2002), afirmam que a criança nos primeiros anos de vida realiza aquisições através da imitação, da interação recíproca, da atenção conjunta, começando a desenvolver assim competências sociais e comunicativas. Embora as

crianças mais novas exibam padrões comuns de desenvolvimento, vão criando personalidades distintas devido a fatores biológicos e inatos, deste modo “o desenvolvimento da personalidade está entrelaçado com as relações sociais” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, citados por Cancela, 2013, p.16).

Para a criança se relacionar com o outro através de gestos e imitação, utilizando os meios não-verbais, implica o seu olhar para o outro, possibilitando a capacidade de imitar os seus movimentos labiais necessários para a produção da fala. Lampreia (2003) afirma que esta competência é muito importante para o desenvolvimento das capacidades verbais.

Muitos têm sido os conceitos de competências sociais, contudo todos eles apresentam semelhanças entre si, afirmando que os comportamentos sociais se convertem em capacidades sociais quando realizados de forma apropriada. Da mesma maneira as capacidades sociais ao serem exercidas de modo adequado tornam-se competências sociais gerais (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2006 referidos por Cancela, 2013)

O desenvolvimento social é um processo dinâmico e interativo, é um “processo de iniciação da criança num sistema de reciprocidade que começa com os pais e depois se alarga à comunidade.” (McCoby (1992), citados por Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.262)

Vygotsky (1991) assegura que as funções no desenvolvimento da criança surgem inicialmente ao nível social e só depois ao nível individual. O autor afirma que a aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados. Oliveira (1995) afiança que Vygotsky, acredita que a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas, e que estas estão dependentes do contato da criança com o ambiente que a rodeia. Deste modo o desenvolvimento da criança está dependente do ambiente sócio-cultural e só se avultará se tiver experiências de vida e interações sociais com outros, ficando, contudo, impossibilitado de ocorrer na inexistência destas situações de aprendizagem. Também nas orientações curriculares para a educação pré-escolar vem referida a importância dos contextos sociais em que a criança vive e das interações experienciadas, no modo como esta apreende a sua identidade e respeita a dos outros, alcançando valores sociais (Silva, 2016). Afirma-se ainda que é “nessa inter-relação que

a criança vai aprendendo a atribuir valor aos seus comportamentos e atitudes e aos dos outros, reconhecendo e respeitando valores que são diferentes dos seus. A educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros” (p.33).

De acordo com Hauser-Cram et al. (2014), o desenvolvimento social está profundamente aliado ao desenvolvimento emocional, pois consideram que é na interação social que a criança se torna consciente dos seus sentimentos e emoções, apreendendo assim as capacidades sociais necessárias para interagir com os outros. Também Cole e Cole (2004) admitem que o entendimento por parte da criança acerca das suas emoções é essencial para o modo como “as crianças adquirem os padrões, valores e conhecimento da sua sociedade” (p. 391). Só com este entendimento é possível aprender a controlá-las e demonstrá-las aos outros, desenvolvendo em simultâneo a empatia. Ao demonstrar cuidado para com o outro a criança começa a apresentar, segundo Papalia et al. (2001), comportamentos pró-sociais, comportamentos estes que só poderão ocorrer quando “a criança é cada vez mais capaz de pensar com base na representação” (p.374), características estas possíveis de observar por volta dos dois anos de idade. Matos (2014) cita Caballo (1987,1995), ao referir que os indivíduos com melhores competências sociais demonstram uma maior facilidade no discurso, um melhor contato visual, apresentando ainda uma postura corporal e facial mais descontraída. Segundo a autora, Del Prette e Del Prette (1996) afirmam que conseqüentemente o contrário acontece em indivíduos socialmente menos competentes. Contudo, o desenvolvimento social não é estanque, ocorrendo de formas muito variadas em cada indivíduo, existindo também quem encontre mais obstáculos. Garcia e Rodrigues (1997), sugerem que tal poderá acontecer devido à dificuldade em estabelecer relações sociais, a falta de motivação e de competência para responder às interações.

2.3 Envolvimento da criança

O envolvimento significativo da criança no seu ambiente natural e nas atividades tem sido referido por Carpenter et al. (2015), como variável para potenciar uma aprendizagem sustentável na criança.

McWilliam e Bailey (1992, 1995), citados por Almeida e Grande (2014), definem envolvimento como “a qualidade de tempo que as crianças passam a interagir ativa e atentamente com o seu ambiente (adultos, pares, materiais) de uma forma desenvolvimental e contextualmente adequada em diferentes níveis de competência” (p. 1531). Contudo existem inúmeras definições, com diversas interpretações. Enquanto Kruif e William (1999) descrevem envolvimento como a contabilização do tempo de participação da criança numa atividade, já na Nacional Reserch Council (2001) interpreta-se este conceito como a atenção disponibilizada por um indivíduo a uma determinada pessoa ou atividade. Henriques (2018) refere que Kuth (2008), revela uma interpretação distinta ao afirmar que o envolvimento da criança representa “o tempo e a energia que estes investem em atividades propositadas” (p. 542), dando assim importância não só a quantidade de tempo de interação da criança, mas também à qualidade da interação estabelecida. Skinner e Belmont (1993), acrescentam ainda a esta ideia a importância da qualidade emocional das crianças tanto no início como no decorrer das atividades (Henriques 2018). Valente (2017), faz referência a McWilliam e Bailey (1992), relatando a crença dos autores nos vários fatores que podem influenciar o envolvimento. O ambiente físico, o ambiente social, as características do educador e as características individuais da criança. A autora cita ainda Pinto et al. (2006), por este mencionar a superioridade de estudos com enfoque em apenas dois fatores, o ambiente físico e o social. Assim a autora entende por ambiente físico, a disposição da sala e dos materiais assim como da relação com as pessoas que a frequentam; ambiente social, que reporta para a estrutura da rotina e dos horários, contemplando também as transições entre atividades; características do educador, mencionando a formação, a experiência e o tipo de interação do mesmo; e as características individuais da criança tendo em consideração a idade e o desenvolvimento desta, assim como as incapacidades e o temperamento.

Carpenter (2011), reconhece que atividades que considerem os interesses da criança serão certamente facilitadores no seu envolvimento. Quanto à relevância deste envolvimento, o autor salienta que este abarca diversas dimensões sendo elas a curiosidade, a consciência, investigação, descoberta, antecipação, persistência e iniciativa. Para Carpenter (2011), no decorrer da atividade, e com o objetivo de avaliar o envolvimento, a participação e a estimulação da atenção da criança, o docente deverá sempre ter pre-

sentas estas sete dimensões. No que concerne à curiosidade, esta tem de despertar na criança o desejo de conhecer, explorar e aprender. A consciência refere-se ao reconhecimento da atividade e à resposta evidenciada. A investigação equivale ao empreendimento da criança em encontrar algo mais numa atividade ou experiência. A descoberta corresponde a um comportamento de surpresa ou excitação da criança face a uma atividade. A antecipação alude a uma previsão de algum acontecimento que se irá notar no decorrer de uma atividade ou experiência. A persistência indica ao docente o esforço e a determinação da criança em alcançar um objetivo. E por fim a iniciativa demonstra um interesse ou necessidade que originam um pedido, movimento ou indicação autodirigida.

Por seu lado Formosinho e Araújo (2004), ao fazer referência à escala de envolvimento da criança², indicam dois elementos da mesma, sendo o primeiro a lista de indicadores característicos de um comportamento de envolvimento onde estão incluídos a concentração, a energia, a complexidade e criatividade, a expressão facial e postural, a persistência, a precisão, o tempo de reação, os comentários verbais e a satisfação. No segundo elemento da escala de envolvimento da criança, os autores referem os níveis de envolvimento numa escala de 5 pontos. O nível 1 indicia a ausência de atividade, sendo os restantes quatro níveis indicadores de atividade frequentemente interrompida, atividade mais ou menos contínua, atividade com momentos intensos e atividade intensa mantida.

Formosinho e Araújo (2004) citam Laevers (1994) por considerarem o envolvimento como uma qualidade da atividade humana “que é: a) reconhecido pela concentração e persistência; b) caracterizado pela motivação, atração e entrega à situação, abertura aos estímulos e intensidade da experiência (quer ao nível físico, quer ao nível cognitivo) e por uma profunda satisfação e energia; c) determinado pelo impulso exploratório e pelo padrão individual de necessidades ao nível desenvolvimental; e d) indicador de que o desenvolvimento está a ter lugar” (p.86). Os autores referem ainda Vygotsky (1995), ao afirmar que o envolvimento da criança estará diretamente relacionado com as atividades que permitam a esta funcionar no limite das suas capacidades, possibilitando

² Escala traduzida e adaptada da escala original The Leuven Involvement Scale for Young Children (leavers (1994)

assim uma aprendizagem profunda, intensa e duradoura. Estudos levados a cabo por Formosinho e Araújo (2004), levantam a possibilidade da escassa qualidade do envolvimento estar também relacionada com a dificuldade dos docentes na gestão da sua sala quando o número de crianças é superior a 20 elementos.

2.4 Participação da criança nas atividades

De acordo com Freire-Ribeiro (2011) tem ocorrido nos últimos anos uma defesa da criança como pessoa capaz de participar com ideias próprias e com direitos. Considera-se atualmente que a criança deverá ser ouvida e tida como participante, implicando para isso ser considerada “no contexto escolar e na relação com os restantes atores do espaço educativo” (Tomás & Gama, 2011,p.3). Deste modo, os autores acreditam que a ideia da “criança como um recetor passivo de conhecimentos e experiências dos adultos” (p.3) deverá ser alterada, pois esta visão não permite à criança nenhum tipo de participação no contexto onde está inserida. Folque (2014), considera fundamental que a criança possa ser encarada como agente no seu processo educativo, reconhecendo a importância da valorização dos seus conhecimentos para a aquisição de novas aprendizagens. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (2016), sustentam que “O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (Silva, Marques & Mata, 2016, p.47); acrescentam ainda que quando a criança é ouvida e participa por iniciativa própria melhora as suas aprendizagens. Será deste modo obrigação da escola “garantir a verdadeira participação da criança pela adoção de estratégias que assegurem a sua efetiva valorização como ator social e como cidadão” (Freire-Ribeiro,2011,p.19). Para tal o papel do educador é fundamental de modo a guiar e avaliar atividades promotoras da participação da criança de acordo com os seus interesses e motivá-la para a aprendizagem e que estas ocorram através de experiências que vão sendo proporcionadas à criança (Berthelsem & Brownlee, 2005). Vieira (2015) amplia esta ideia afirmando, que para além do anteriormente referido o docente deverá ter a preocupação de uma constante avaliação das aprendizagens para detetar também as

necessidades da criança e ajudar a que esta consiga ultrapassar as duas dificuldades. Contudo, Nisa (2009) salienta a diferença de cada aluno relativamente ao “saber, interesses diversos, estratégias e ritmos próprios de aprendizagem (p. 30), valorizando uma aprendizagem diferenciada que “ implica, necessariamente, a utilização de estratégias de diferenciação” (p.30). O autor afirma que deste modo as crianças sentem-se aceites e respeitadas o que resultará numa melhor autoestima que, por sua vez, lhes permitirá uma participação mais ativa nas atividades. Por isso, a forma como os docentes distribuem os alunos pela sala, o modo como gerem a sua rotina diária, as regras e as modalidades de aprendizagem deverão conduzir a ambientes mais acolhedores, originando também um aumento de interações de todas as crianças da sala (Correia, Rodrigues, Martins, Santos & Ferreira, 2013). Por considerar que todas estas dimensões têm influência no dia a dia de uma sala, Black-Hawkings (2014), citado por Madureira (2018), criou um quadro conceptual facilitador na orientação e recolha de evidências sobre os processos de participação da criança. Deste modo será apresentada a Tabela 3 com a dimensão “participação e colaboração: aprendendo juntos”, juntamente com os itens a considerar assim como exemplos de algumas questões pertinentes.

Tabela 3
Quadro conceptual referente à participação na sala de aula (Black-Hawkings (2014)) adaptação de Madureira (2018, p.39)

Participação na sala de aula		
Dimensão	Itens a considerar	Exemplos de questões a colocar
Participação e colaboração: aprendendo juntos	<ul style="list-style-type: none"> - Crianças aprendem juntas na sala de aula - Professores e outros membros da escola aprendem juntos na sala de aula - Professores e outros membros aprendem juntos fora da sala de aula 	<ul style="list-style-type: none"> - Quem aprende em conjunto? Quem não aprende em conjunto? - Quais as estratégias e práticas de ensino que promovem a colaboração? - Quais as estratégias e práticas de ensino que constituem barreiras à colaboração? - No âmbito da cultura (valores e crenças) da classe porque é que alguns indivíduos/grupos aprendem juntos? - Por que razões existem barreiras para alguns indivíduos/grupos aprenderem juntos?

Lopes et al. (2016), acrescenta que a qualidade da interação educador-criança pressupõe três domínios “...suportados pela teoria e por evidências empíricas: Apoio Emocional (e.g., relações positivas, sensibilidade, consideração pelas perspectivas das crianças), Organização da Sala (e.g., gestão positiva de comportamentos) e Apoio ao Nível da Instrução (e.g., desenvolvimento de conceitos e promoção da linguagem) (ver Hamre, 2014).” (p.86)

Para que seja possível ao docente respeitar e responder ao mesmo tempo às diferenças de cada criança, Madureira (2018) refere a premência de identificar as metodologias de ensino que permitam a participação e a aprendizagem de todos e que, segundo a autora, passará por privilegiar a detecção de fatores dificultadores da participação e da aprendizagem, deixando de se concentrar nas características individuais das crianças e das famílias como explicação para qualquer falta de aproveitamento escolar (Madureira, 2018 cita Ainscow; Miles, 2013; Booth; Ainscow, 2002). São vários os modelos pedagógicos para a educação de infância que valorizam a pedagogia da participação como meio privilegiado para promover o desenvolvimento (Oliveira Formosinho, 2007). Existem defensores de outros modelos como, o modelo HighScope, o modelo Reggio Emilia, ou o Movimento Escola Moderna. O modelo HighScope defende a criança como elemento capaz de desenvolver competências que lhe permitam planificar atividades e refletir sobre essas escolhas e resultados, tornando-a ativa na sua própria aprendizagem. Já o modelo Reggio Emília defende uma aprendizagem centrada na criança e integrada na comunidade, em que as relações e partilhas possibilitam o desenvolvimento de competências, sendo pautada pela imensa valorização de todas as formas de expressão. O Movimento Escola Moderna defende aprendizagens através de projetos cooperativos, tendo por base os interesses e saberes dos alunos e o contexto cultural onde estão inseridos, onde é assegurada a participação das crianças na gestão do seu currículo.

Com o objetivo de identificar princípios, estratégias e práticas surgiu também o conceito de desenho universal para a aprendizagem³, que pretende desenvolver um

³ Segundo Nunes & Madureira (2015) Este conceito “é geralmente atribuído a David Rose, Anne Mayer e seus colegas do Center for Applied Special Technology (CAST) (Edyburn, 2010; Alves, Ribeiro & Simões, 2013) e corresponde a um conjunto de princípios e estratégias relacionadas com o desenvolvimento curricular (CAST, 2014) que procura reduzir as barreiras ao ensino e à aprendizagem (Domings, Crevecoeur & Ralabate, 2014; Rapp, 2014).” (P.132)

modelo de intervenção através de práticas pedagógicas que permitam a criação de um currículo atendendo às necessidades de todas as crianças. (Nunes & Madureira, 2015, citam National Center on Universal Design for Learning [NCUDL], 2014; Quaglia, 2015) para sublinharem que este conceito procura garantir a participação e o êxito da criança, reduzindo fatores que possam dificultar o processo de ensino aprendizagem e proporcionar atividades que permitam “múltiplos meios de envolvimento, de representação e de expressão (King-Sears, 2009)” (Nunes & Madureira, 2015, p.132). Madureira (2018), refere que ao proporcionar múltiplos meios de envolvimento, desenvolver-se-ão atividades que diferem nos interesses e formas como são apresentadas, devendo estas explorar o trabalho individual, em pequeno e grande grupo, de forma mais espontânea ou numa rotina mais estruturada, assegurando assim o envolvimento e a motivação de todas as crianças para a aprendizagem (Cast, 2011); ao proporcionar múltiplos meios de representação, a autora cita Cast (2011), afirmando que se deverá recorrer a diferentes formas de abordar o conteúdo a ser trabalhado, facilitando assim a compreensão e aquisição de conceitos por parte das crianças.

Os estudos empíricos que têm vindo a ser desenvolvidos sugerem uma relação entre a qualidade dos contextos educativos e a participação das crianças e no seu envolvimento no processo de tomada de decisões (Sheridan, 2007; Sheridan & Samuelsson, 2001). Este pensamento é visível nas propostas de Pianta e Hamre (2009) relativamente à avaliação da qualidade das interações docente -criança, fundamentadas nas teorias da vinculação e da autodeterminação. Também o estudo implementado por Lopes, Correia e Aguiar (2016) “parece indicar que os educadores que relatam mais práticas baseadas na Tomada de Decisão pelo Adulto manifestam, em contexto de sala, menos apoio emocional e práticas de menor qualidade ao nível da gestão de comportamentos e da promoção do desenvolvimento cognitivo e da linguagem.” (p.100).

2.5 Desenvolvimento social na criança com PEA

Jordan (2000), com base em estudos de Kanner e Asperger constatou a dificuldade em interagir socialmente nas crianças com PEA, embora alguns mostrassem não compreender a reciprocidade na interação, outros nem a estabeleciam. Estas crianças demonstram assim pouca capacidade no processamento da informação social, devido à

sua dificuldade em executar ações simultâneas tal como perceber atividades de cariz funcional, devido ao fato das constantes mudanças e adequações a que estão sujeitas. Para o autor, as realizações de atos sociais adequados estão muitas vezes associadas às dificuldades cognitivas frequentemente presentes.

Para além destas limitações as crianças com PEA também apresentam dificuldades na comunicação, quer através da linguagem não-verbal, quer da linguagem verbal. Muitas destas crianças apresentam também dificuldades relativamente à atenção conjunta, à capacidade de usar símbolos não verbais (como dizer adeus...) e à ausência da fase de lalação no processo de aquisição da linguagem, que antecede o início da fala. A Shánchez-Cano (2007), refere que crianças entre os dois e os quatro anos com PEA exibem “uma espécie de gíria que substitui a linguagem, mas desprovida de conteúdo semântico e de intenção comunicativa” (p.547), utilizando a linguagem de forma não funcional.

Segundo Jordan (2000) é necessário ajudar estas crianças e quem as rodeia a criar canais de comunicação, para que exista a oportunidade de interação social, evitando situações de incompreensão das formas de comunicação da criança, visto estas podem deflagrar danos como a auto e a hétero agressividade.

Papalia et al. (2001) descrevem a existência de dois tipos de agressão: Se por um lado a agressão pode ser instrumental, como forma de alcançar um propósito; por outro lado a agressão poderá ser hostil, sendo o objetivo principal magoar a outra pessoa. É então, essencial que a criança aprenda a controlar o seu comportamento, tentando adequá-lo às normas sociais (Cole & Cole, 2004). Uma vez que a criança aprende a interagir com o outro e a observar os seus comportamentos é fundamental a relação com adultos e pares, pois através da convivência a criança aprende a modelar comportamentos (Hauser-Cram, et al., 2014). A competência da criança na comunicação, negociação, cooperação assim como na demonstração de preferências e aceitação de compromissos desempenham um importante papel na interação social (Katz & McClellan, 2006). Desse modo, ao manifestarem dificuldades nestes domínios terão conseqüentemente relações menos positivas com os seus pares.

O perfil de desenvolvimento desta perturbação não é linear, uma vez que o perfil de funcionalidade destas crianças a nível da socialização pode ser diverso. De acordo

com Barthélémy, Fuentes, Howlin e Gaag (2000), as crianças com PEA podem ser apáticas ou indiferentes na relação com o outro, ou podem mostrar-se muito ativas, intrusivas e peculiares nas suas interações sociais. Bandeira de Lima, (2012), explica estas reações com a falta de compreensão da criança com as situações sociais, pois em vez de fazerem a leitura global cingem-se a detalhes, estes aspetos levarão a problemas no modo como se expressa e regula as suas emoções, na compreensão e partilha das emoções dos outros (Barthélémy et al., 2000; Bandeira de Lima, 2012).

Em suma, não há dúvida que as crianças com PEA, revelam dificuldades em aceitar limites impostos pelo contexto familiar e social. Mas torna-se necessário conhecê-las, entendê-las e contextualizar os seus comportamentos. O mesmo acontece com as atitudes que adotam nas relações e interação sócio-afetiva (Shoen-Ferreira, 2011 citando Rutgers & cols., 2007). São crianças que estão frequentemente em conflito porque não compreendem os outros nem se sentem compreendidas. O facto de ficarem perdidas nos seus próprios pensamentos, como se estivessem noutra mundo, não é favorável ao estabelecimento de uma dinâmica relacional de maior qualidade. O isolamento parece ser a forma que estes indivíduos utilizam para melhor conviverem com as suas dificuldades (Zuñiga, 2005). Barthélémy et al. (2000), afirmam ainda que pode existir ou grande sofrimento por parte da criança na medida em que pode estar ciente da sua dificuldade em se relacionar com o outro ou pode ter pouca compreensão sobre as suas limitações. Apesar disto, o autor refere a possibilidade de progressos no desenvolvimento, incluindo uma maior competência para interagir com o contexto no final da infância.

Embora a causa do autismo seja um assunto para muitas investigações em curso, Trevathan e Shinnar (2006), afirmam que esta não deve ser descurada sem um diagnóstico precoce, no sentido de melhor o compreender e consequentemente intervir de forma a possibilitar melhores resultados funcionais nas crianças com a implementação de um plano de intervenção adequado à criança, de forma a melhorar substancialmente o seu modo de vida e potencializar todas as suas capacidades, através de uma perspectiva inclusiva (Barthélémy et al., 2000). Valente (2017), cita Sperry, Neitzel, e Engelhardt-Wells (2010), quando assegura que uma das estratégias mais eficazes para a promoção do desenvolvimento social de uma criança passa por dar instruções diretas. Contudo, a autora refere LeGoff (2004) e Gena (2006), por considerarem o aumento de iniciativas e

oportunidades de interação entre as crianças como a estratégia mais fiável. Gena (2006) afirma ainda a importância de ensinar uma criança com PEA a envolver-se em interações sociais, acreditando que para que tal seja possível esses comportamentos terão de lhe ser ensinados, pois através da imitação a criança poderá aprender comportamentos socialmente relevantes.

2.6 O conto de histórias no jardim de infância

As histórias existem desde há muitos séculos atrás e são apreciadas por toda e qualquer criança. Sendo assim, contar histórias é uma das atividades mais apreciadas e antigas da humanidade, constituindo uma das práticas da cultura humana que antecede o desenvolvimento da escrita. Foi através das histórias que a humanidade encontrou uma forma significativa de expressar experiências, acontecimentos e de os transmitir às gerações seguintes (Mateus et al., s/d). Esta atividade tem efeitos positivos na educação das crianças, encorajando o desenvolvimento social e emocional (Fox, 1993; Hughes, 2004 citados por Young e Lambe, (2011), sendo por isso importantes a nível social, cultural e educacional (Young, Fenwick, Lambe & Hogg, 2011). Segundo Henriques (2009), “a história tem uma função educativa importante, pois desenvolve-se em clima de afetividade, proximidade, respeito, sendo estas as bases para qualquer relação” (p. 11)

As histórias podem, inclusivamente, ajudar as crianças a conhecer e a identificar as diferentes emoções, como a alegria, a tristeza, o medo, a segurança, a gratidão e a injustiça, entre outros. Como afirma Marafigo (2012) as “histórias podem fazer a criança ver o que antes não via, sentir o que não sentia e criar o que antes não criava”. Bettleheim (1988) citado por Henriques (2009), revela que o conto de uma história necessita de distrair e despertar a curiosidade da criança para captar a sua atenção. Todavia, para opulentar a sua vida, “ela tem de estimular a sua imaginação; tem de ajudá-la a desenvolver o seu intelecto e esclarecer as suas emoções; tem de estar sintonizada com as suas angústias e as suas aspirações; tem de reconhecer plenamente as suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam (p.12) ”.

As histórias pela importância que apresentam, no desenvolvimento cognitivo e da linguagem das crianças devem fazer parte do seu dia-a-dia e chegar a todas elas independentemente das dificuldades e particularidades que apresentam. Ouvir histórias

é uma experiência única (Park, 1998, citado por Ten Brug, van der Putten, Penne, Maes & Vlaskamp, 2011) que faz parte do dia-a-dia de muitas crianças, sendo que as crianças com PEA também têm o direito de usufruir desta experiência.

Quando pensamos nas crianças com PEA e nas suas especificidades facilmente concluímos que, as dificuldades que as mesmas apresentam ao nível da compreensão da linguagem verbal poderão comprometer a compreensão da própria história e logo a atividade do conto de histórias poderá tornar-se, para elas, uma atividade pouco agradável e sem interesse (Ten Brug et al., 2011). As crianças com PEA enfrentam inúmeros obstáculos sociais, deste modo necessitam de algum apoio, principalmente numa situação nova ou que lhe cause angústia.

2.7 Histórias multissensoriais

Partindo do pressuposto que o ser humano explora e apreende o mundo através dos sentidos e sabendo que as crianças com PEA demonstram algumas dificuldades na exploração de ambientes multissensoriais, pareceu-nos enriquecedor juntar o conto de histórias à exploração de diferentes estímulos sensoriais com o objetivo de tornar a aprendizagem mais significativa.

O conto de histórias é uma prática recorrente do jardim-de-infância. Todavia, Ten Brug et al. (2011) afirmam que algumas crianças ao apresentarem dificuldades mais complexas do seu desenvolvimento revelam um maior impedimento na compreensão da linguagem oral, impossibilitando a melhor compreensão da história. Foi então que emergiram as HMS.

2.7.1 Explicitação do conceito de histórias multissensoriais e principais características

A estimulação sensorial tem vindo a apresentar, segundo a bibliografia, muitos benefícios na aprendizagem da criança. Ferreira (2015), após um estudo realizado, percecionou benefícios ao nível da atenção nas atividades, da interação social, da comunicação e do conhecimento pessoal. Revelou também que as crianças vieram a revelar uma maior iniciativa na exploração e manipulação de objetos, tendo sido ainda visível

uma redução de comportamentos estereotipados. Deste modo, e segundo Proença (2006), as HMS “constituem-se como estratégias multissensoriais visando elas uma situação de jogo que encerra em si, palavras com significado e significante, momentos privilegiados de experimentação nas diferentes áreas sensoriais, conjugando diferentes estratégias psicopedagógicas, fomentando a relação pedagógica de sucesso, promovendo aprendizagens significativas” (p.50).

Segundo Miguel (2015) as “Histórias Multissensoriais (HMS) são uma abordagem pedagógica criada a pensar nas crianças e jovens com multideficiência, mas também com outras problemáticas” (p.13), e que oferecem a possibilidade de exploração de estímulos pouco comuns nas histórias tradicionais. Estas podem ser contadas a crianças de todas as idades, com dificuldades na compreensão da linguagem oral, assim como as que apresentam graves limitações cognitivas, incluindo as que têm MD ou perturbações do espectro do autismo (Bag Books, 2011). Contudo os autores alertam para o desaconselhamento da exploração destas histórias por crianças ou adultos com problemáticas severas sem supervisão de um adulto responsável (Bag Books, 2011).

Como qualquer história, as HMS têm um título, um início, uma sequência lógica de ideias e um final, sendo o conteúdo da história composto pelas frases referidas nas várias páginas que a compõem, às quais se encontram associados os respetivos estímulos sensoriais (Gomes, 2016). Contudo estas histórias apresentam características únicas e diferentes das histórias comuns. Denominam-se histórias por serem constituídas por uma narrativa onde existem personagens, um enredo e um final, se possível, surpreendente e interessante para a criança. São multissensoriais porque apelam à exploração de diferentes sentidos: tato, olfato, paladar e movimento (Nunes 2011). De acordo com a autora, as HMS são pequenas histórias escritas que recorrem a estímulos sensoriais variados, de forma a captar a atenção de crianças com limitações graves. Os estímulos estão relacionados com o conteúdo da história e motivam as crianças a reagir de diferentes modos como por exemplo, alterando as suas expressões faciais, tocando e explorando os estímulos apresentados. Estas histórias apelam ao sentido quinestésico (movimento), e são multissensoriais porque permitem a exploração de diferentes sentidos: tato (contato físico com objetos) e olfato, e permitem ainda uma maior interação e envolvimento por parte da criança com a história e com o contador. (Nunes, 2011). O seu for-

mato difere do livro comum, pois geralmente são arrumadas em caixas de cartão que contêm no seu interior um storyboard⁴, assim como as páginas em tamanho A3 que des- te fazem parte e a narrativa da história para orientação do contador de histórias. As HMS deverão ter entre seis a oito páginas, sendo que o seu tempo de dinamização deve- rá ficar circunscrito entre três a seis minutos. (Ten Brug, 2015)

As páginas podem ser em cartão rijo, contraplacado de madeira ou acrílico. Cada página tem afixado ao centro um ou dois objetos que ilustram a narrativa. A forma de fixação dos objetos e outros detalhes também são características que variam de acordo com as opções do construtor, mas que têm de garantir a segurança daqueles que as des- frutam (Young et al., 2011).

As HMS (livro físico e texto) são criadas tendo em consideração as preferências e capacidades da pessoa com MD, no sentido de lhe dar oportunidade de se envolver na atividade (Vlaskamp et al., mencionados por Ten Brug, 2015) e de compreender a histó- ria.

Para além destas características, e devido à fraca capacidade de atenção das pes- soas com PEA, as frases devem ser curtas e explícitas, tendo em atenção o período limi- tado de alerta e de atenção das mesmas. Assim, a duração da história deve ser ajustada às capacidades do ouvinte, assim como às suas capacidades de compreensão da lingua- gem (Ten Brug, 2015).

A problemática dos futuros utilizadores destas histórias pode ser variada, por isso, é também importante que contenham objetos estimulantes pela sua cor, forma ou textura. Podem ser utilizados também objetos reais, texturas e formas que simulam os objetos reais e partes de objetos (Bag Books, 2011; Nunes, 2011).

2.7.2 As histórias multissensoriais em Portugal e no estrangeiro

Já existem em Portugal alguns estudos sobre HMS é o caso de Proença, (2010), Miguel, (2015), Gomes, (2016) Nunes, (2017) e Henriques (2018) que realizaram o seu estudo no âmbito de dissertações para obtenção de grau Mestre e ainda o estudo de Matos, Rocha, Cabral e Bessa (Matos, Rocha, Cabral & Bessa, 2015).

⁴ Storyboard – Assim denominado por Nunes (2011) referindo-se ao guião de instruções especí- ficas sobre como ler a HMS e como apresentar os estímulos sensoriais ao ouvinte. (Tem Brug, 2015)

Segundo Proença (2010), e após realizar um estudo com 10 crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 18 anos, considerou uma melhoria de aprendizagens assim como de comportamentos no decorrer da intervenção com HMS. A autora afirma uma melhor compreensão das temáticas trabalhadas com as crianças, conseguindo ainda enriquecer a linguagem oral tal como o modo como se relacionam com os seus pares. (Proença, 2010). Gomes (2016), refere que posteriormente ao seu estudo, Proença tem vindo a dinamizar ações de formação acerca destas histórias tanto em Portugal como em Espanha.

Matos, Rocha, Cabral e Bessa (2015), tentaram perceber de que modo as HMS ajudariam a colmatar algumas dificuldades de aprendizagem em pessoas com deficiência intelectual. Como participantes deste estudo estavam incluídas 18 pessoas com idades compreendidas entre os 22 e os 44 anos. A história construída e aplicada no estudo foi apresentada em PowerPoint, onde existiam ainda vários estímulos sensoriais. Em conclusão referem que o uso destes estímulos favoreceu a memorização e aquisição de conteúdos da história, alcançando assim melhores resultados.

De acordo com Miguel (2015), o uso de HMS desenvolve oportunidades para a inclusão, tanto para crianças com multideficiência como para suas famílias.

Com o seu estudo, Gomes (2016) considerou, entre outras coisas que, “o conhecimento prévio acerca dos indivíduos a quem se vai contar a história constitui o ponto de partida para a construção de uma HMS. Ou seja, para que o ouvinte se interesse e se envolva com a história é basilar que esta se adegue às suas características, gostos e necessidades, caso contrário a história pode não despertar o seu interesse, condicionando o benefício que pode retirar da experiência do conto da história” (p. 125). Percebeu-se “...que a metodologia das HMS é muito específica e têm características únicas (...) essas características se relacionam com a estrutura do «livro» em si, mas também com o conteúdo das páginas da história. A este nível concluímos ser importante o «livro» ter poucas páginas, às quais se prendem os estímulos sensoriais, e ter uma narrativa simples e clara, recorrendo a frases curtas”. (p.111).

Por fim, Henriques (2018), concluiu com o seu estudo que as HMS, constituem um recurso pedagógico capaz de estimular a criança com multideficiência a envolver-se mais no conto de histórias. “Podem, portanto, tornar-se uma ferramenta essencial e

transdisciplinar ao longo das suas aprendizagens. Neste tipo de histórias importa conjugar diversos estímulos sensoriais com o apelo a uma relação pedagógica que promova efetivas oportunidades de interação social e física” (p.78). A autora refere ainda que “os comportamentos dos participantes foram globalmente positivos, tanto nas sessões de conto de histórias comuns, como nas HMS. Concluimos, porém, que o seu envolvimento foi superior nas sessões do conto de HMS” (p.79).

Relativamente às investigações estrangeiras relacionadas a esta temática e segundo Nunes (2017), um dos primeiros estudos surgiu em 2008, por Jonckheere. Este tinha o intuito de analisar o efeito das HMS no bem-estar e no envolvimento do ouvinte, resultando no decorrer da atividade um aumento de ambos. Todavia esse crescimento não se verificou após as sessões do conto de histórias. Para além deste, Miguel (2015) refere o estudo de Boer e Wikkerman (2008), em que se recorreu à utilização das HMS construídas pela PAMIS⁵, de modo a perceber as vantagens do uso destas histórias em crianças com multideficiência. Apesar de considerarem muito difícil medir os efeitos destas histórias, os investigadores encontraram semelhanças entre este tipo de estimulação e a promovida pelas sessões nas salas snoozelen⁶. Constataram ainda melhorias na socialização, na atenção, concentração e em alguns casos no desenvolvimento da linguagem oral (Boer & Wikkerman, 2008). Outros estudos como o de Halfens (2010), que concluíram uma melhoria na capacidade de resposta social dos participantes; Young et al. (2011) que mencionam os benefícios no envolvimento no conto das histórias, aludindo à continuação do uso destas histórias para a educação destas crianças; Penne (2012) que aferiu a promoção de interações de alta qualidade, apesar da dificuldade dos contadores perceberem as formas subtis de comunicação dos participantes; e Hettiarachchi e Ranaweera (2013) que relatam um aumento do vocabulário destas crianças, tal como progressos nas suas capacidades comunicativas.

Henriques (2018), menciona o estudo datado de 2014, com Preece e Zhao, quando vieram demonstrar que as HMS trariam benefícios para a socialização e expressão com os outros, conseguindo ainda perceberem as preferências destas crianças.

⁵ PAMIS- Promoting A More Inclusive Society, uma instituição privada de solidariedade social escocesa (Brug et al., 2016)

⁶ As salas Snoezelen são ambientes multissensoriais que permitem a estimulação sensorial a pessoas com dificuldades, deficiências ou outras limitações. (<http://educamais.com/snoezelen-oque-e/>)

Por sua vez, Ten Brug, Munde, van der Putten e Vlaskamp (2015) revelam com o seu estudo que quando os estímulos eram oferecidos de forma mais dinâmica, o nível de alerta dos participantes era mais elevado.

Outro estudo levado a cabo por Ten Brug van der Putten Maes e Vlaskamp (2015) confrontou as linhas orientadoras para o conto de HMS e a atenção dos ouvintes com multideficiência. Ficou demonstrado uma atenção média em 69% do tempo da história, melhorando até à 5ª sessão, contudo, e a partir desta voltou a diminuir gradualmente até à 10ª.

O último estudo teve lugar em 2016 com os mesmos autores Ten Brug, van der Putten, Penne, Maes e Vlaskamp, que desta vez concluíram que a atenção dirigida à história foi mais elevada perante HMS do que perante ouviu histórias comuns.

2.7.3 Dinamização de Histórias Multissensoriais

O contador da história desempenha aqui um papel muito importante. É ele o elo de ligação entre o “ouvinte” e os estímulos que lhe são mostrados. Como sugere Bag Books (2011), é fundamental e de extrema conveniência a alternância da entoação da voz (sussurrar ou falar alto), assim como a utilidade de articulação das palavras e expressões faciais exageradas. Ao empenhar dramatismo e teatralidade no decorrer do conto de histórias, possibilita que os estímulos encontrados nas páginas adquiram vida e que a narrativa faça sentido.

Deve existir por parte do contador de histórias uma estimulação para que a criança possa manusear e explorar o livro livremente. O contacto físico é muito importante para ajudar a criança ou jovem a manipular os objetos da história (Young, et al., 2011). Este contacto físico por si só, é muito enriquecedor, mas podemos, para além dele, proporcionar à criança outras experiências, como a experiência do abraço, do beijinho, do carinho do contador de histórias. Estes gestos e este envolvimento emocional poderão ajudar a criança a compreender melhor a história, mas também, e sobretudo a usufruir de expressões sociais de afeto.

No decorrer da dinamização dever-se-á ter em consideração o número de crianças e jovens de maneira a que não seja muito alargado; deverão estar dispostos em semicírculo e posicionados em frente ao contador de histórias. Permitir a presença de

acompanhantes também é vantajoso para apoiar as crianças durante o processo, nomeadamente para conter tentativas de se ausentarem do espaço, ajudar a dar atenção a alguma necessidade pessoal e encorajar a manutenção da atenção, mesmo durante os períodos de espera pela sua vez de explorar a página da história (Bag Books, 2011).

Segundo Gomes (2016), poderão ainda ser adotadas várias estratégias pelo contador, as quais podem e devem estar relacionadas com o posicionamento do contador de histórias, sendo que este deverá baixar-se e colocar-se na sua frente para mostrar as páginas da história ao nível do olhar da criança e esta poder estabelecer contato visual com o conteúdo de cada página; a dinamização das HMS, através da repetição da narrativa junto das crianças, lendo-a oralmente e possibilitando às mesmas a oportunidade de ouvir a narrativa de cada página várias vezes e tempo para explorarem as páginas e os objetos da história, individualmente consoante o seu ritmo e optar na apresentação de uma página da história de cada vez a todas as crianças; as características das HMS, possibilitando a associação do objeto à ação descrita na narrativa (e.g. “Cada página tem de um lado o texto da história e do outro o objeto que é mostrado à criança”) e ainda oferecer-lhe a possibilidade de manipular esse objeto, realizando ações variadas como: “apalpar, cheirar e colocar o objeto na cabeça”. Gomes (2016) afirma que na interação com as crianças a perita T enfatiza a repetição da narrativa de cada página junto de cada uma das crianças, assim como aproximação de cada página da história ao nível das crianças, nomeadamente “ao nível do seu olhar”. A perita T também refere a necessidade de incentivar as crianças a tocarem nos materiais da página e a realizarem a ação proposta, “eu ajudo a criança e incentivo-a oralmente a tocar no objeto, se for necessário pego-lhe na mão para ela explorar o objeto ou fazer o movimento requerido naquela determinada página”. (p.49); e ainda o posicionamento das páginas face ao aluno, pois segundo Young, et al., (2011), citados por Miguel (2015), é muito importante o contato físico na ajuda à manipulação dos objetos da história”. Por vezes, dadas as dificuldades de manipulação da criança ou jovem, o contador de histórias pode ajudar usando a estratégia “mão-sobre-mão” que consiste em colocar a sua mão sobre a mão da criança para que esta explore a textura ou manipule o objeto, ou “mão-sob-mão”, colocando a sua por baixo da criança / jovem no sentido de facilitar a exploração dos objetos (Chen, 1999 citado em Nunes, 2009, p. 75)”.

2.8 As histórias sociais™

O livro infantil proporciona uma variadíssima gama de oportunidades para o desenvolvimento de atividades pedagógicas (Oliveira, 1996 citado por Fernandes & Souza, sd.). Segundo o autor, através do livro o educador pode, com atividades lúdicas, fomentar saberes educativos na criança, estimulando a imaginação das mesmas. Oliveira (1996) refere ainda que sendo esta uma forma de comunicação, potencia o desenvolvimento de comunicação da criança com atividades como o conto de histórias. Assim a literatura infantil “não é, portanto, uma literatura de crianças e nem uma literatura sobre crianças, mas uma literatura para crianças, cujos componentes intrínsecos devem ser adequados às exigências do seu público” (Magalhães, 2001, citado em Fernandes & Sousa, s.d., p.37).

2.8.1 Explicação do conceito de histórias sociais™ e principais características

As recorrentes dificuldades de comunicação e de socialização das crianças com PEA levaram a que Carol Gray, em 1991, criasse as primeiras histórias sociais™.

Estas proporcionam às crianças com PEA um aumento na confiança por meio da repetição, o que torna essas experiências difíceis menos assustadoras e mais previsíveis.

As histórias são pequenas e bem explicadas, tornando-as de fácil compreensão, sendo muitas vezes acompanhadas por imagens descritivas. As histórias sociais são fáceis de implementar e são usadas por muitos profissionais para desenvolver uma ampla gama de comportamentos.

Segundo Kokina e Kern (2010), essas histórias tinham como objetivo ajudar as dificuldades sociais de pessoas com esta perturbação como método para promover a auto regulação e a auto consciência. Reynhout e Carter (2011) citam Gray (2003) ao indicarem que as HS™ fornecem pistas sociais, perspectivas e reações comuns quando descrevem uma situação ou conceito através de um formato muito específico. Gray (2000, citado por Ozdemir, 2008) reconhece a possibilidade de utilização destas histórias em várias ocasiões, quer na explicação da alteração de uma rotina, na descrição de situações sociais assim como, na aprendizagem de competências sociais ou académicas

e no treino de competências adaptativas. Gray e Garand (1993) expuseram o que consideraram como princípios básicos na elaboração de Histórias Sociais™. “Uma história social é uma história curta e simples, escrita sob o ponto de vista da criança, que procura ensinar comportamentos sociais adequados” (citados por Brilha, 2012, p. 49). Desta forma a criança deverá ter habilidades linguísticas básicas, a história deve ser individual, considerando o nível da compreensão do aluno. No que respeita aos pressupostos definidos por Gray para classificar uma HS™, estas devem incluir quatro tipos de frases: as frases descritivas (usadas para descrever uma situação e as pessoas nela envolvidas), as perspectivas (descrevendo as reações, respostas ou sentimentos dos outros), as frases diretivas (orientam para a obtenção do comportamento desejado) e afirmativas (descrevem claramente comportamento socialmente pretendido). Deverão também ser cooperativas (indicando quem poderá ajudar a criança em determinada situação) e por fim dando-lhe algum controlo, de modo a possibilitar a identificação da criança com a situação. (Kokina & Kern, 2010). Gray (2004), recomenda “o uso da proporção de uma frase diretiva para duas ou mais frases dos outros tipos em todas as histórias sociais” (Kokina & Kern, 2010, p. 813). Considerando a importância de uma intervenção individualizada, a HS™ deverá ser construída e pensada para uma criança específica, visando a aprendizagem de comportamentos ou a alteração de comportamentos desviantes (Brilha, 2012). Para tal será de extrema importância a avaliação da criança e dos seus contextos, nunca descurando o comportamento alvo como base para o conteúdo da história (Sansosti et al., 2004).

Ferreira (2017), refere Delano e Stone (2008), afirmando que os autores reconhecem a importância da recolha de dados sobre a criança, tais como idade, gostos, interesses e competências.

Tabela 4
Checklist para recolha de informação sobre a criança

<p>Documente-se das informações sobre a criança e identifique o comportamento desafiador.</p> <ul style="list-style-type: none">• Qual a idade da criança?• O que a criança gosta e não gosta? <p>Quais são as habilidades da criança em ler e escrever?</p> <ul style="list-style-type: none">• Quais comportamentos desafiadores que atualmente interferem no envolvimento acadêmico e / ou social da criança?• Defina os comportamentos desafiadores em termos concretos e observáveis.• Avalie a situação alvo e identifique a função do comportamento desafiador.• Recolha dados para identificar os antecedentes e as consequências do comportamento desafiador e para descrever a taxa de linha de base do comportamento.• Desenvolva uma hipótese sobre a função do comportamento desafiador.• Desenvolva uma história social™ baseada em funções.• Identifique habilidades que possam substituir o comportamento desafiador do aluno e que tenham a mesma função que o comportamento desafiador. Identifique informações sociais importantes (por exemplo, conceitos sociais, regras sociais e respostas a perguntas) e sobre a situação-alvo (gray 2000). <p>Identifique as ações que outras pessoas no ambiente podem executar para apoiar a criança.</p> <ul style="list-style-type: none">• Reveja as diretrizes de Gray (2000) para escrever histórias sociais™. Escreva uma narrativa consistente com as habilidades de leitura dos alunos.• Reveja a narrativa da história e forneça ao aluno oportunidades de adicionar informações à história.• Com base na opinião do aluno, escreva a história completa.• Implemente a intervenção, colete dados e monitore o progresso.• Identifique estratégias adicionais que os professores possam implementar inicialmente para apoiar o aluno.• Identifique procedimentos de reforço e correção de erros.• Desenvolva um método (por exemplo, frequência, duração) para coletar dados sobre o (s) comportamento (s) desafiador (es) e o (s) comportamento (s) de substituição.• Identifique uma programação para a leitura da história e um meio para monitorar a leitura da história.• Implemente a intervenção.• Recolha dados e monitore o progresso. <p>Tome decisões baseadas em dados para orientar a implementação, modificação e desvanecimento da intervenção.</p>

Nota: Retirado de Delano & Stone (2008) citados por Brilha (2012, p. 50)⁷

Gray (2015) acrescenta a estes critérios, mais alguns a ponderar, como a utilização de frases rítmicas e repetitivas. A narrativa deve ser escrita na primeira ou terceira pessoa e deve conter uma linguagem clara e positiva, a autora considera também como benéfica a utilização de ilustrações de modo a apoiar o texto. Autores como Kokina e Kern (2010) ou Quirnbach et al., (2009), corroboram com a autora, encarando como estratégia vantajosa a utilização do recurso à imagem na construção das HS™. Benish e Bramlett (2011) referem ainda outras vantagens nestas histórias, sublinhando a sua fácil aplicabilidade em diferentes contextos (em casa, na escola

⁷ Tradução nossa

ou utilizadas em terapias), mostram-se intuitivas na sua dinamização, bem como no fato de serem pouco dispendiosas e da sua implementação implicar pouco tempo. Gray e Garand (1993), afirmam ainda que estas histórias podem ser desenvolvidas em diferentes formatos, passando pela leitura, pelo recurso à informática ou até pela utilização de equipamentos áudio (citado em por Xin & Stuman, 2011)

2.8.2 As histórias Sociais™ em Portugal e no estrangeiro

Apesar do conceito de histórias sociais ser recente, a sua fiabilidade já foi submetida em diversos estudos, levando à alteração de alguns critérios tidos inicialmente como fundamentais. Kokina e Kern (2010) esclarecem que Gray não considerava as HS™ uma ferramenta que permitisse a mudança de comportamentos. A autora acreditava que uma maior compreensão social originaria consequentemente uma melhoria comportamental por parte destas crianças. As HS™ foram originalmente construídas para crianças com PEA. Contudo, poderão ser também um instrumento enriquecedor para crianças com dificuldade intelectual ou comprometimento na linguagem compreensiva, uma vez que este tipo de histórias indica na sua narrativa como, quando, onde e porquê, permitindo assim à criança a compreensão de situações sociais ou comportamentos adequados (Reynhout & Carter, 2011). Inicialmente, Gray e Garand (1993) não aconselhavam o uso de ilustrações, considerando estas como elemento distrator. Como explicado anteriormente esta recomendação foi posteriormente revista considerando-se nos dias de hoje uma mais-valia o recurso a pistas visuais na utilização de HS™. Apesar das alterações, a base de construção das HS™ manteve-se, a narrativa deverá conter comportamentos positivos assim como a informação de "onde e quando uma situação ocorre, quem está envolvido, o que acontece e porquê" (Gray, 1998, citado por Styles, 2011, p.416).

Tal como Benish e Bramlett (2011), também Ferreira (2017) referem que Ozdemir (2010) considera as HS™ uma estratégia pertinente com crianças com PEA, dadas as suas características, tendo em conta que alguns estudos admitem a possibilidade de diminuição de comportamentos como gritos ou agressão. Brilha (2012), refere o estudo realizado por Crozier e Tincani (2006) revelando melhorias após a introdução de histórias na aquisição de competências sociais por parte das crianças, como a maior durabili-

dade da permanência da criança num determinado sítio e um maior número de interações com os seus pares. Smith (2001), afirma que estas histórias são vistas pelos professores como uma forma de intervenção válida e eficaz (citado por Kokina & Kern, 2010). Segundo os autores, um estudo conduzido por Reynhout e Carter, (2006), veio afirmar que as histórias mais “desviantes” são as que parecem ter mais efeito.

Segundo Reynhout e Carter (2006), a “Teoria da Mente”⁸ de Baron-Cohen, é uma das razões apontadas para o sucesso na intervenção com HSTM: Ao considerar a dificuldade de perceção do outro na criança com PEA, a introdução de frases perspetivas na narração de histórias possibilitará à criança observar e identificar estados emocionais do outro. Deste modo a criança dotar-se-á dessa ferramenta facilitando a sua perceção relativamente ao outro. A outra razão para o alegado sucesso deriva da “Teoria da Coerência Central”⁹. Ao apreciar a dificuldade de generalização e consequentemente dificuldade na compreensão da criança, a possibilidade de obter informação fragmentada e antecipada através da narrativa facilita a compreensão do todo por parte da criança. (Kokina & Kern, 2010)

Contudo são vários os autores como Sansosti et al. (2004), que criticam alguns dos estudos publicados, por os considerarem pouco fundamentados teoricamente, acreditando existir uma falha no controle experimental, assim como falta de dados de manutenção. Dadas as várias lacunas acreditam ser prematuro a sua validação empírica. Kokina e Kern (2010) revelam ainda estudos mais recentes como os de Crozier e Tinca-ni (2007) que têm vindo a demonstrar uma maior preocupação com a validade da investigação.

Em Portugal foram encontrados poucos estudos sobre a implementação de histórias sociais em crianças com PEA, contudo, todos eles apresentaram no final resultados positivos. No estudo de Ferreira (2017), a autora considera que o objetivo de “minimizar os comportamentos sociais desadequados nas brincadeiras entre pares” foi alcançado. Tal como este, o objetivo de “desenvolver interações positivas no grupo de crian-

⁸ Estudos pioneiros realizados por Baron-Cohen que investigaram “a habilidade infantil em compreender e prever o comportamento próprio e alheio por meio da atribuição de estados mentais, tais como desejo, emoção e crença” Silva et al. (2012, p.151)

⁹ “Teoria da coerência central”
Dificuldade em juntar partes de informações para formar um todo provido de significado. (Happé, 1994)

ças”, foi atingido, uma vez que se observou um aumento das interações positivas” (p. 44). A autora refere ainda que o resultado dos testes sociométricos revelou na criança com PEA uma diminuição das rejeições após a intervenção. Ferreira, (2017) observou uma diminuição na quantidade de conflitos e um aumento das interações positivas da criança em estudo, inferindo que a implementação de HSTM contribuiu para o aparecimento de comportamentos sociais mais adequados por parte da criança.

Brilha (2012), conclui que o seu estudo carecia de uma maior duração para confirmar se a implementação destas histórias constitui uma forma de ensinar comportamentos sociais, porém considera que são uma estratégia facilitadora na promoção de interações sociais. Foi-lhe ainda possível identificar maior quantidade e variedade de comportamentos comunicativos nas crianças que participaram no estudo realizado.

Vicente (2016) realizou também um estudo com uma criança com PEA onde para além da implementação de HSTM recorreu a um programa de incentivos. A autora considera relevante a adesão da criança a este tipo de histórias e assinala “a eficácia da intervenção através de Histórias Sociais complementada com outra estratégia”

Assim, as Histórias SociaisTM surgiram da imensa necessidade de intervenção perante o défice na interação social da criança com PEA. Por tudo o que foi mencionado, tem-se verificado resultados positivos, na implementação de HSTM necessitando, contudo, de investigações mais aprofundadas e rigorosas de modo a validar o contributo que estas poderão ter no desenvolvimento social das crianças com PEA.

CAPITULO 3. ESTUDO EMPÍRICO

| | " | | "

A segunda parte deste projeto de investigação-ação abrange a componente empírica do mesmo, abordando assim as suas etapas e a metodologia utilizada, tal como a apresentação de todo o processo de intervenção realizado. Desta forma o capítulo será subdividido em três tópicos: Contextualização do estudo e caracterização da criança; Processo de intervenção; A apresentação e discussão de resultados.

No primeiro tópico será descrita a natureza do estudo, os participantes e as técnicas utilizadas para recolha e análise de dados.

Em segundo lugar relatar-se-á as fases do projeto de intervenção, desde a sua conceção, a construção de materiais, assim como a sua implementação.

Por fim e no terceiro tópico expor-se-á a avaliação do projeto de intervenção.

Antes de se iniciar a observação e a intervenção foi estabelecido o contato com a família de modo a obter a autorização da realização do projeto de investigação-ação com a criança no jardim-de-infância frequentado pela mesma. Após a permissão da família, foi produzido um pedido de autorização para a realização do estudo aos pais desta, assim como aos restantes encarregados de educação das crianças da sala em que a criança está inserida, uma vez que todos os elementos do grupo contribuirão para a elaboração do presente estudo.

3.1 Enquadramento metodológico

3.1.1 Natureza do estudo

Este estudo tem por base o paradigma sócio-crítico e uma metodologia qualitativa “(...) uma vez que possibilita a produção de um estudo compreensivo e interpretativo da prática educativa, existindo a preocupação em observar, descrever, interpretar e apreciar o meio e o fenómeno sem procurar controlar (...)” (Ferreira, 2011, p.57). Segundo Coutinho (2011), este paradigma assume um papel importante na componente social e de crítica social. Numa abordagem de investigação-ação tal como a nossa, a autora refere que os resultados decorrentes de uma investigação incitem à discussão e crítica de vários temas que possam incluir “acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção

e reflexão crítica” (Coutinho et al., 2009, p.360). Os participantes no estudo desempenham um papel ativo no mesmo e podem contribuir para a construção dos mecanismos de pesquisa, recolha e análise de dados.

Este estudo recorre a este paradigma, utilizando a metodologia qualitativa, numa lógica que combina a investigação com a ação. Segundo Lewin (1890-1947), este tipo de design estuda questões sociais numa perspetiva científica, visando contribuir para a solução de problemas sociais e integrando os membros do grupo em todos os momentos da investigação.

Segundo Carmo e Ferreira (2008) “o propósito desta investigação é resolver problemas de carácter prático, através do emprego do método científico. A investigação é levada a cabo a partir da consideração da situação real” (p. 228).

Segundo Coutinho (2015), este tipo de investigação implica uma planificação, uma ação e conseqüentemente uma observação seguida de uma reflexão da mesma, permitindo desta forma adequar estratégias ou técnicas aos participantes e ao contexto. Assim, este estudo pretende compreender e agir sobre uma dada situação, ou seja, contribuir para a melhoria do desenvolvimento social de uma criança com PEA.

Os resultados do estudo não são generalizáveis uma vez que se trata de um caso único com especificidades próprias.

Segundo Aguiar; Monteiro; Correia e Pimentel (2011), este tipo de desenho de investigação tem como características, a identificação de um problema num contexto específico e a procura de soluções nesse mesmo contexto (situacional).

O desenho de investigação-ação implica também e geralmente o trabalho em equipa (colaborativa) não existindo distinção entre observados e observadores (participativa). Por fim, as modificações ocorridas serão continuamente avaliadas de modo a melhorar o plano de ação, sendo pertinente e importante a participação dos diferentes intervenientes nesse processo.

Este estudo foi realizado entre novembro de 2019 e novembro de 2020.

No que concerne à organização e estruturação deste projeto, num primeiro momento obteve-se o consentimento informado de todos os participantes, de modo a

colher as autorizações necessárias. De seguida, procedeu-se ao diagnóstico e caracterização inicial da criança através da aplicação de testes sociométricos (anexo C) aos elementos da sala de jardim-de-infância, da escala de observação de competências sociais à criança com PEA (anexo D) e de notas de campo recolhidas através de observação naturalista no decorrer das atividades da sua rotina diária antes da intervenção. Com base na análise do diagnóstico inicial foi identificada a problemática da C. Deste modo, foi realizada uma pesquisa sobre o tema, que deu origem à definição da hipótese de ação, com o propósito de equacionar de forma assentada medidas de intervenção que ajudassem na melhoria da condição inicialmente encontrada.

Para iniciar o segundo momento do estudo, foi desenvolvido um plano de intervenção, privilegiando a construção e dinamização das diferentes histórias. Como tal foi necessário proceder à construção de duas histórias multissensoriais e duas histórias sociaisTM, seguindo-se o conto destas mesmas 4 histórias juntamente com mais 2 histórias de autor, em três contextos diferentes (intervenção individual, em pequeno grupo, em grande grupo) num total de 18 sessões, que decorreram entre os meses de Novembro e Junho, com uma interrupção entre Março e Maio uma vez que os jardins-de-infância encerraram os devido à pandemia de COVID 19. Ao longo das sessões do conto das histórias foi realizada uma recolha de dados (através da gravação em vídeo das sessões), procedendo-se, de seguida, à respetiva análise de conteúdo e ao preenchimento da grelha de envolvimento após cada sessão do conto.

Como forma de avaliar a primeira fase da intervenção, foram efetuadas notas de campo por um período de duas semanas no mês de fevereiro, com o intuito de adequar as histórias às respostas da criança em estudo. Por fim, de modo a avaliar os resultados da intervenção e com o intuito de compreender a influência do contexto e do conto de diferentes tipos de histórias no envolvimento e no desenvolvimento de competências sociais de uma criança com PEA, foram aplicados ao grande grupo os testes sociométricos, aplicando-se ainda a escala de observação de competências sociais à criança com PEA.

3.2 Participantes

Este estudo realizou-se numa instituição de solidariedade social, no concelho de Vila Franca de Xira. Os participantes são 1 criança do sexo feminino com PEA, o grupo de pares constituído por 17 crianças numa sala de jardim-de-infância e a Educadora titular de sala. Todos os elementos do grupo terão 5 anos até ao dia 31 de dezembro de 2019.

Foram efetuados contatos diretos com a educadora de infância, com a diretora pedagógica da instituição e com os encarregados de educação, de modo a obter o consentimento informado necessário ao início do processo de investigação. A obtenção desses documentos garantiu a confidencialidade e o anonimato dos dados recolhidos de todos os participantes do estudo.

No que concerne ao tipo de amostragem utilizada neste projeto esta foi por conveniência, uma vez que se recorreu a um grupo de Jardim de Infância já constituído.

3.3 Métodos e técnicas de recolha de análise de dados

Um estudo de cariz qualitativo existe a necessidade de utilização de várias fontes de informação, visando o máximo rigor e credibilidade. Deste modo cabe ao investigador a escolha dos instrumentos a aplicar, objetivando as questões iniciais do projeto de intervenção. Deste modo, existe a necessidade de recorrer à utilização de diversas fontes de informação, procurando corresponder a critérios de alguma credibilidade e validade, uma vez que estes poderão distinguir uma boa ou uma má investigação num determinado tempo e espaço. Os processos e as técnicas usadas na recolha de dados decorrem das questões e dos objetivos definidos no projeto de intervenção.

Ao realizar um estudo de carácter qualitativo dever-se-á proceder à utilização de várias fontes de informação, com a pretensão de garantir uma maior credibilidade. Segundo Strauss e Corbin (1998), “ as estratégias de investigação podem ser consideradas qualitativas quando têm os seguintes elementos: (i) dados que podem ter origem em diversas fontes (e.g. entrevistas; observações; documentos; gravações e filmes; (ii) informações, escritas e orais, que podem ser identificadas nos artigos científicos, nos

livros ou nas conferências; (iii) procedimentos que os investigadores podem usar para interpretar e organizar os dados (e.g. elaboração de categorias e subcategorias, especificando as relações entre elas).” (Santos & Lima, 2019, p.117). Deste modo, compete ao investigador a escolha de instrumentos e técnicas de recolha adequados ao tipo de estudo em causa. Hébert et al. (2010) considera que “para estabelecer uma articulação entre o “mundo empírico” e o “mundo teórico”, o investigador, (...) deve (...) selecionar um modo de pesquisa, uma ou mais técnicas de recolha de dados e um ou vários instrumentos de registo dos dados” (p. 141). No decorrer deste projeto de intervenção foram utilizados diversos métodos de recolha e análise de dados. Através de fonte primária¹⁰ (Cohen & Manion, 1985), utilizou-se a análise de documental do processo da criança e da sala de jardim de infância uma vez que Godoy (1995) considera este instrumento como um “exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam tratamento analítico, ou que podem ser reexaminadas, buscando-se interpretações novas e/ou complementares” (p.24). Foi de igual modo, utilizada a observação participante¹¹, a qual, segundo Bogdan e Biklen (1991) citados por Máximo-Esteves (2008), “permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto (...) ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (p.87). Recorreu-se ainda à elaboração de notas de campo, à utilização de escalas de competências sociais e à aplicação de testes sociométricos.

As notas de campo foram realizadas por um longo período, procurando-se assim recolher dados antes da conceção do projeto de intervenção, durante a sua implementação. Estas notas foram analisadas através da técnica de análise de conteúdo, construindo para tal grelhas de análise.

A escala de competências sociais e pessoais, elaborada por Pesqueira (2019) com base em dois instrumentos já existentes¹², foi utilizada de modo a aferir as compe-

¹⁰ Fontes primárias são fontes que são originais e diretas para o problema em estudo (ex: artefactos, manuscritos, documentos oficiais, jornais, catálogos, relatórios)

¹¹ “A Observação Participante é realizada em contacto direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa” (Correia, 1999, p.31).

¹² Hogan; W., Hogan, B. K. & The Option Institute e Fellowship (2007). The Son-Rise Program-Developmental Model: Understanding the importance of social Development and creating a curriculum for your Child’s Social Growth.

tências sociais da criança com PEA antes da intervenção e também no final, de modo a avaliar o impacto da intervenção realizada no desenvolvimento da criança.

No que concerne ao teste sociométrico e uma vez que a sua finalidade é determinar o posicionamento sociométrico do indivíduo, isto é “ O teste sociométrico surge (...) como um método de investigação capaz de estudar as constelações sócio-afetivas e de facilitar a compreensão das redes de relações no seio do grupo” (Pereira, 1999, p. 43) Utilizaram-se três questões colocadas às crianças participantes do estudo, pedindo a cada uma delas escolha três colegas que têm a sua preferência ou rejeição em três situações distintas. Tal como nas escalas de competências sociais também os testes sociométricos foram aplicados antes e após a intervenção, já que Northway e Weld (1976), referem que este teste possibilita a análise das relações sociais e afetivas do grupo, permitindo a comparação destes resultados ao longo do tempo. Utilizou-se o programa YED GRAPH para a elaboração dos sociogramas.

Durante a implementação do conto de diferentes histórias, recorreu-se a registos videográficos como instrumento facilitador da aplicação da escala de envolvimento “*Engagement Profile and Scale*”, adaptada por Henriques (2018) (anexo E) com a intenção de aferir o nível de envolvimento e participação da criança com PEA. Formosinho e Araujo (2004) consideram que é possível monitorizar processos de intervenção através do envolvimento demonstrado pelo indivíduo no decorrer da tarefa, acrescentando ainda a possibilidade que dos resultados emergja a regulação dos processos de ensino-aprendizagem.

O presente estudo vai encarar a participação como uma oportunidade de exploração e descoberta por parte da criança, assim como o modo como esta comunica verbal ou gestualmente com o contador e com os participantes, tentando assim despertar o seu sentido crítico.

3.3.1 Pesquisa documental

Num estudo qualitativo a análise documental engloba a pesquisa documental de forma a apoiar os métodos diretos de recolha de informação, legitimar e contrastar a

Hortal, C. (coord.), Bravo, A., Mitjà, S. & Soler, J. M. (2011). Alumnado com transtorno del espectro autista. Barcelona: Editorial GRAÓ

informação previamente obtida ou a reformular acontecimentos importantes para outros sujeitos (Aires, 2011). Beel (1997), acrescenta ainda que este método poderá complementar a informação já retirada através de outros métodos.

Com base na literatura foram recolhidos os dados necessários através da análise de documentos a fim de podermos retirar da documentação analisada alguma informação útil que ajudasse a estruturar a observação essencial e a perceber melhor as problemáticas existentes, identificando, ainda, as áreas em que a criança se mostrava mais envolvida e em quais demonstrava maiores dificuldades.

Para tal consultámos o processo do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) da criança onde tivemos acesso ao PIIP, o relatório médico com o diagnóstico de PEA, relatório síntese do IP objetivando o máximo de informação possível sobre a criança com o intuito de perceber melhor a sua problemática, conhecendo melhor as suas características e necessidades.

3.3.2 Observação naturalista

Este tipo de observação realiza-se no contexto natural, sem interferir com as interações dos participantes, nem com o decorrer do seu dia a dia. (Adler & Adler, 1994, cit. Por Aires, 2011). Bell (1997), citado por Correia (2009), refere que ao realizar uma observação, esta poderá ser mais ou menos estruturada e participante, afirmando ainda, que com a observação pretende-se sobretudo, observar e registar dados para futura análise.

A realização de observações naturalistas teve o intuito de conhecer a criança em contexto de jardim-de-infância, a relação que estabelece com os pares e o envolvimento que apresenta nas diferentes atividades promovidas na sala.

3.3.3 Escala de envolvimento

No decorrer de um projeto de investigação CLDD¹³ Research Project (Carpenter et al., 2011; Carpenter et al., 2015) foi elaborado um instrumento com o propósito de possibilitar a avaliação, o registo e a medição do envolvimento de crianças com multi-

¹³ Complex Learning Difficulties and Disabilities

deficiência Bhogal (2016). Este instrumento tinha como propósito analisar o envolvimento de uma criança numa determinada atividade. Este instrumento intitulado “Engagement Profile and Scale” permite aos profissionais avaliarem o envolvimento da criança, tentando encontrar estratégias de aprendizagem que aumentem o envolvimento da criança e conseqüentemente possibilitem uma maior aprendizagem. (Henriques, 2018 cita Carpenter et al., 2011; Carpenter et al., 2015).

Henriques (2018) cita Carpenter et al., (2011); Carpenter et al., (2015), afirmando que a escala está subdividida em duas partes: o perfil de envolvimento e a escala de envolvimento. Esta escala numérico-descritiva permite avaliar comportamentos reveladores de “consciência, curiosidade, investigação, descoberta, antecipação, persistência e iniciativa” (p.41), tendo como referência a seguinte pontuação:

- 0- “Ausência de envolvimento”
- 1- “Nível baixo ou mínimo de envolvimento”
- 2- “Envolvimento parcialmente mantido”
- 3- “Envolvimento quase sempre mantido”
- 4- “Nível máximo de envolvimento”

Assim como Henriques (2018), também nós optámos por utilizar a escala de envolvimento, não utilizando contudo a original mas sim a alterada pela autora “grelhas de observação de competências pessoais e sociais”¹⁴ (anexo E), de modo a registar e medir o envolvimento, permitindo descrever os comportamentos durante o conto das histórias. Assim, este instrumento, possibilita uma adaptação das ações do docente, facilitadoras a um maior o envolvimento da criança.

3.3.4 Teste sociométrico

Segundo Estrela (2008) os testes sociométricos permitem “captar de modo fácil as relações espontâneas, destacando, ainda, a posição de cada indivíduo no grupo, em

¹⁴ Instrumento elaborado por Pesqueira (2018), nos seguintes documentos “- Hogan, W., Hogan, B. & The Option Institute e Fellowship (2007). The Son-Rise Program-Developmental Model: Understanding the importance of Social Development and Creating a Curriculum for Your Child’s Social Growth(...)

- Hortal, C. (coord.), Bravo, A., Mitjà, S. & Soler, J.M. (2011). Alumnado com transtorno del espectro autista. Barcelona: Editorial GRAÓ” (p. 135)

função dessas relações” (p.367). Northway e Weld (1999) afirmam também que a sua aplicabilidade é simples e que qualquer profissional que esteja a trabalhar com a criança poderá realizá-los. Também Oliveira (1999), afirma que o teste sociométrico surge como um método de investigação competente para o estudo das relações sócio-afetivas, permitindo compreender com maior facilidade as inter-relações num determinado grupo. Farinha (2005), cita Moreno (1978) que considera quatro etapas essenciais à realização destes testes:

“1. Formulação de uma pergunta a todos os membros do grupo para que escolham aqueles indivíduos, que façam igualmente parte do grupo, que mais desejariam, e que menos desejariam ter por companheiros em determinadas atividades específicas ou situações particulares;

2. Levantamento das respostas e construção de uma tabela;

3. Elaboração da matriz sociométrica e do sociograma;

4. Interpretação dos resultados do sociograma.” (1978, p.80)

O autor acrescenta ainda que para que a sua aplicação seja útil e válida as crianças deverão perceber o que se está a ser questionado, sendo que a explicação deverá ser adequada à idade da criança. Tem de existir obrigatoriamente algum conhecimento prévio do grupo, tendo este de ter contato frequente durante pelo menos um mês, construindo relações entre os vários elementos. O teste deve ser também aplicado num ambiente natural, evitando-se o contato entre as crianças sujeitas ao teste de modo a não falsear os resultados. Importa ainda assegurar a presença de todo o grupo de crianças na sala, para que nenhum resultado seja alterado por simples esquecimento de algum elemento; não se deve insistir numa resposta, caso a criança se recuse a responder.

Pesqueira (2000), refere Northway e Weld (1976), afirmando a existência de três critérios, isto é três situações reais baseadas no dia a dia e experiência do grupo. Consideram-se então 3 situações e pede-se a cada criança que indique três colegas com quem prefira estar e três colegas com quem não gostaria de estar. Com base nas respostas obtidas são construídas as matrizes sociométricas onde constam as informações referentes ao grupo. Numa tabela de duas entradas as escolhas efetuadas são representadas na horizontal e as escolhas recebidas na vertical. Após o preenchimento da referida tabela será possível identificar os três tipos sociométricos: os populares, os escolhidos pelo

grupo; os rejeitados, os menos escolhidos pelo grupo e os esquecidos, aqueles que apesar de não serem rejeitados obtêm uma percentagem de escolha baixa (Farinha, 2005). Segue-se a elaboração do sociograma, ou seja a representação gráfica do que está representado na matriz, facilitando contudo a leitura dos resultados (Farinha, 2005).

Na fase de diagnóstico inicial, a elaboração e aplicação do teste sociométrico (anexo C) teve como objetivo conhecer as relações interpessoais da criança com PEA no seu grupo de pares e a forma como esta é aceite pelo grupo; após a intervenção, procurou-se analisar as relações pessoais entre as crianças do grupo e a criança com PEA teriam evoluído positivamente.

Tendo em conta a idade do grupo de crianças foram colocadas as seguintes questões:

Escolhas:

1ª pergunta: Com quem gostas mais de brincar na casinha das bonecas? De todos os colegas diz-me três nomes.

2ª pergunta: Quem são os colegas com quem gostas mais de brincar no recreio? De todos os colegas diz-me três nomes.

3ª pergunta: Quem gostavas de levar para brincar contigo em tua casa? De todos os colegas diz-me três nomes.

Rejeições:

1ª pergunta: Com quem não gostas de brincar na casinha das bonecas? De todos os colegas diz-me três nomes.

2ª pergunta: Quem são os colegas com quem não gostas de brincar no recreio? De todos os colegas diz-me três nomes.

3ª Pergunta: Quem não gostavas de levar para brincar contigo em tua casa? De todos os colegas diz-me três nomes.

3.4 Procedimentos éticos

Quando realizamos uma investigação em educação há "... questões éticas próprias que devem ser respeitadas" (Kramer, 2002), pois deve-se ter "... todos os cuidados que envolvam as relações humanas" (Margarida, 2008).

Houve assim necessidade de informar os participantes acerca dos objetivos do presente estudo e das estratégias delineadas e, posteriormente, solicitar autorização para participar e recolher dados, o que pressupôs o recurso ao documento “Termo de consentimento informado” (Anexo F).

O consentimento informado “...é uma exigência moral a ser observada por investigadores” (Gaiva, 2009, p.140), no qual o sujeito está “... envolvido direta ou indiretamente na investigação e recebe orientação detalhada sobre os procedimentos” (Idem).

Foi pedido uma autorização por escrito aos encarregados de educação de todos os participantes do estudo, através de um consentimento informado, uma vez que são estes os principais responsáveis por qualquer decisão ou situação referente aos seus educandos e nada se deve fazer sem o consentimento e conhecimento dos respetivos encarregados de educação.

Nesse documento solicitámos ainda autorização para a recolha de imagens em vídeo (filmagem) e garantimos que os dados seriam utilizados exclusivamente para os fins do estudo, afirmando o anonimato e a confidencialidade das informações recolhidas. Previamente, informámos os pais dos objetivos do estudo e de como este iria decorrer.

Foi garantida a confidencialidade dos dados recolhidos assim como da identidade de todos os participantes do estudo por forma a respeitar a “... questão ética e legal” (Gaiva, 2009, p.142) e facilitar a relação entre o pesquisado e o pesquisador tornando-a mais descontraída e espontânea (Idem).

3.5 Conceção do projeto

De modo a elaborar um projeto de intervenção adequado e pertinente foi necessário aprofundar a caracterização da criança anteriormente apresentada.

Nesse sentido, utilizaram-se algumas técnicas e instrumentos de observação e avaliação que nos forneceram dados consistentes de modo a melhor definir a problemática. Foram então realizadas observações através da utilização do instrumento “grelhas de observação de competências pessoais e sociais” da C. Foram ainda aplicados testes sociométricos a todo o grupo de crianças e realizadas algumas notas de campo, aferindo

através de observação naturalista o modo como a criança em estudo se relacionava com os restantes colegas. Seguidamente descreve-se o processo de aplicação de cada um destes instrumentos.

3.5.1 Escala de competências sociais e pessoais

Como método de observação e registo dos comportamentos da C foram utilizadas “grelhas de observação de competências sociais e pessoais” (anexo D), instrumento este adaptado por Pesqueira (2019). Cada dimensão subdivide-se em categorias, sendo que por sua vez estas subdividem-se em cinco itens sobre o comportamento a observar. Para poder avaliar cada item recorre-se a uma escala numérica de 0 a 2, sendo que o 0 equivale a ausente, 1 a emergente e 2 a adquirido. Na tabela seguinte apresentam-se os níveis de aquisição obtidos para a C após a observação da criança em diferentes momentos da rotina e diferentes contextos. O nível de aquisição de cada dimensão calcula-se somando os valores obtidos em cada item, dividindo-se por fim pela quantidade de categorias de cada dimensão.

Tabela 5
Nível de aquisição de competências pessoais e sociais da C

DIMENSÃO	CATEGORIA	NÍVEL DE AQUISIÇÃO (MÁX. 10)	NÍVEL DE AQUISIÇÃO POR DIMENSÃO
Contato visual e comunicação não-verbal	Contato visual interativo	10	9
	Partilha de expressões	9	
	Comunicação não-verbal	9	
Comunicação verbal	Vocabulário/ conteúdo	8	6
	Capacidades de conversação	5	
	Função da comunicação verbal	5	
Interação social com pares	Relação com pares	6	6
	Tipo de atividade	8	
	Duração da interação	5	
Flexibilidade	Flexibilidade e adaptação à mudança	9	9
Autonomia pessoal e cidadania	Resolução de dificuldades	5	5
	Controlo das emoções	2	
	Adequação do comportamento ao contexto	7	
	Respeito pelos outros	7	

Através da observação desta tabela é possível apurar que a C revela como pontos fortes as dimensões relacionadas com a contato visual e comunicação não-verbal e a flexibilidade, alcançando uma média de nove valores. Demonstra, contudo, maior dificuldade nas capacidades de conversação e na função da comunicação, ambas integradas na dimensão da comunicação verbal. Apresenta ainda dificuldades na categoria relativa à resolução de problemas, sendo o seu maior obstáculo o controlo das emoções, onde obteve somente dois valores, indicadores estes relacionados com a dimensão da autonomia pessoal e cidadania. A dimensão referente à interação social com os pares obteve o valor 6. Com base nestes resultados parece-nos possível inferir que a reduzida capacidade de conversação da C e a sua deficitária percepção da função da comunicação, acerbam a sua dificuldade em controlar as emoções e resolver problemas. Uma vez que não é capaz de transmitir inteiramente o que pensa ou sente, terá maior dificuldade na resolução de pequenos conflitos, criando um desequilíbrio nas emoções sentidas. Deste modo estes aspetos são para nós considerados prioritários numa futura intervenção. Parece-nos fundamental apropriar a criança de competências sociais para comunicar e se relacionar com o outro, melhorando conseqüentemente o controlo das suas emoções.

3.5.2 Teste sociométrico

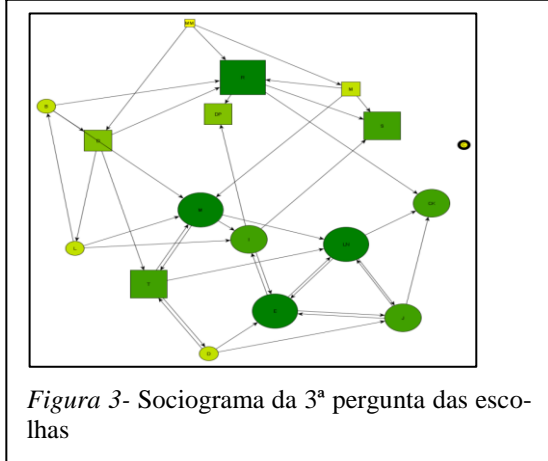
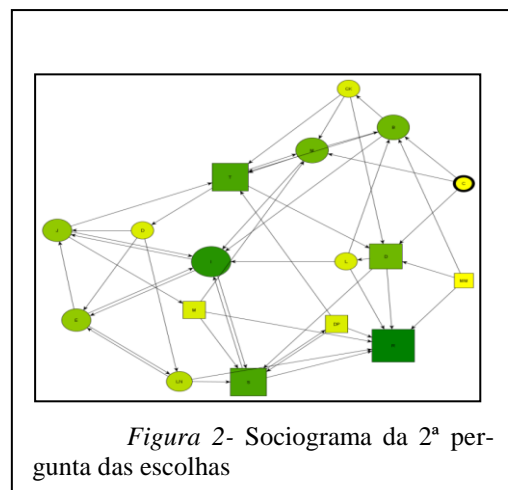
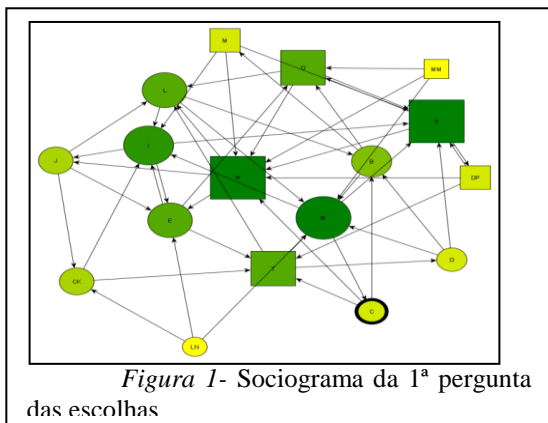
De forma a compreender melhor de que modo a criança com PEA se relaciona com os restantes pares e tentando caracterizar as suas interações interpessoais procedeu-se a aplicação dos testes sociométricos, uma vez que estes podem facilitar a avaliação do nível de integração dum criança ou jovem no grupo, permitindo a descobrir o modo como a criança se está a integrar, com o intuito de melhorar a intervenção pedagógica a realizar (Northway & Weld, 1999). Segundo os autores, através destes testes “podemos descobrir em que grau é que ela é aceite pelos outros elementos do grupo”.

Por este motivo, e tentando perceber a aceitação e a percepção que o grupo de crianças tem sobre a C, considerou-se este teste como uma mais-valia a uma melhor caracterização da criança e adequação da futura intervenção às suas necessidades. No que concerne à leitura dos sociogramas apresentados no decorrer deste trabalho importa referir que a apresentação das posições sociométricas está associada a cores, sendo que nas respostas relativas à preferência, o verde corresponde a uma posição sociométrica

elevada e o amarelo uma posição sociométrica reduzida. Relativamente às respostas de rejeição, a cor verde equivale a uma menor posição sociométrica e o amarelo a uma posição sociométrica destacada. É ainda possível verificar os elementos femininos do grupo, por estarem representados com um círculo, e os masculinos, por serem figurados com um quadrado.

A análise das matrizes sociométricas (anexo G) revela que a C conseguiu indicar os colegas preferidos nas duas primeiras questões colocadas, contudo não nomeou nenhum colega na 3ª pergunta, verbalizando que em casa brincava com a mãe e com o pai. No que diz respeito às preferências dos participantes, a C foi escolhida somente por um dos elementos na primeira pergunta, nas duas seguintes não foi mencionada, conforme se observa nas figuras 1,2 e 3 (ver anexo H). De forma a compreender melhor estas figuras acrescenta-se que a cor verde corresponde às crianças mais escolhidas e o amarelo as menos escolhidas. Quanto maior o tamanho e intensidade de cor verde, maior é o número de relações positivas que a criança tem sobre a pergunta formulada. A criança em estudo está representada por uma linha preta mais intensa.

Escolhas do grupo:



Quanto às rejeições a C foi a participante que obteve maior número de nomeações na 1ª e na 3ª pergunta (anexo I), ficando na 2ª pergunta concomitantemente com uma outra participante (ver anexo J). Foram 6 os participantes que não anunciaram a C como uma das suas rejeições, contudo sete crianças rejeitaram-na nas três questões feitas para este efeito, existindo um total de 29. Consequentemente poder-se-á inferir que esta criança é indiferente ao grupo quando se trata de escolher alguém com quem partilhar um momento de brincadeira, sendo pouco escolhida. Relativamente às rejeições, parece-nos preocupante o fato da criança ser a mais rejeitada nas três situações; poder-se-á depreender que a sua agressividade e dificuldade em manter uma interação social com os colegas poderão justificar e estar na base das rejeições verificadas.

Rejeições do grupo:

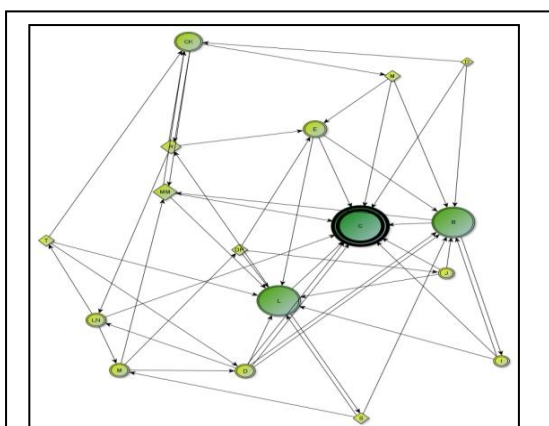


Figura 4- Sociograma da 1ª pergunta das rejeições

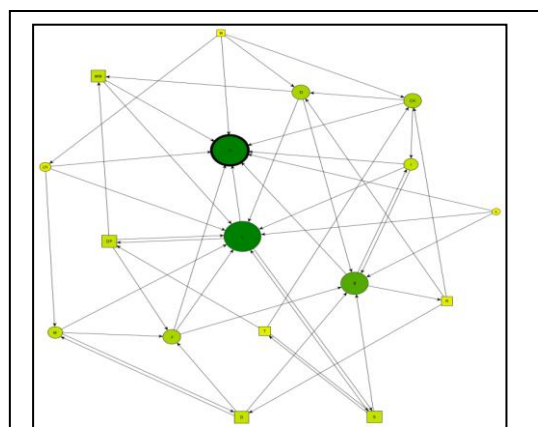


Figura 5- Sociograma da 2ª pergunta das rejeições

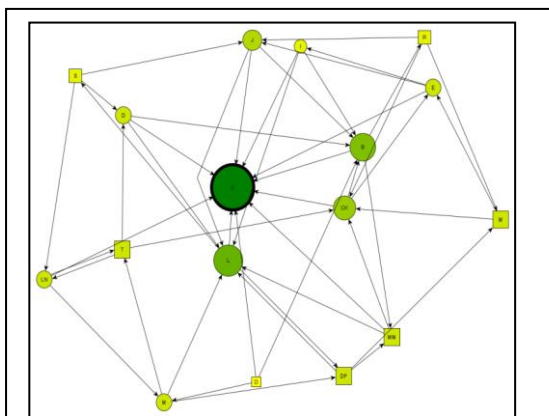


Figura 6- Sociograma da 3ª pergunta das rejeições

Contudo, importa realçar que a M foi a única criança que nomeou a C numa das escolhas, foi também nomeada pela C numa escolha recíproca, verificando-se ainda que nunca enunciou o nome da C em nenhuma resposta negativa. Perante os resultados considera-se necessário criar situações que proporcionem mais oportunidades de interação entre ambas que ajudem a desenvolver competências sociais na C e ao mesmo tempo promover uma boa relação e uma crescente empatia e aceitação por parte da M. Poderá ser possível, com base nos sociogramas, propor uma participação mais direta da M na aproximação da C perante o restante grupo.

3.5.3 Análise de conteúdo das notas de campo anteriores à intervenção

Com o propósito de identificar de forma mais detalhada as competências sociais da criança com PEA e de modo a obter indicadores viáveis aos objetivos do estudo, procedeu-se a uma análise de conteúdo¹⁵ às notas de campo recolhidas antes de qualquer intervenção, de modo a conferir, através das unidades de registo, as principais capacidades e dificuldades da criança na relação com os seus pares.

Desta forma e após a transcrição das notas de campo (anexo K) realizada em contexto de sala, as várias unidades de registo foram agrupadas em subcategorias e categorias. Assim sendo, a análise de conteúdo das notas de campo (anexo L) realizadas, fez emergir três categorias: i) Competências sociais, ii) Principais necessidades, iii) Principais dificuldades.

Tabela 6
Comportamentos da criança -Análise das notas de campo antes da intervenção

TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	NOTAS DE CAMPO ANTES DA INTERVENÇÃO				TOTAL	%
			1ª	2ª	3ª	4ª		
Competências sociais manifestadas	Cumprimento de regras sociais	Aceita pedir desculpa perante indicação do adulto	1				1	2,5
		Acata as instruções dos pares		1			1	2,5

¹⁵ Flick, (2005), descreve o procedimento de análise de conteúdo como um método adequado na observação de material escrito.

		Pedido para ajudar numa determinada ação			1		1	2,5	
		Aceita ajuda por parte dos pares			1		1	2,5	
		Aceita agradecer perante indicação do adulto			1		1	2,5	
Principais dificuldades manifestadas	Dificuldade na interação social	Cospe os seus pares	1			3	4	10	
		Desinteresse em interagir com os pares			1		1	2,5	
		Recusa pedir ajuda aos pares			1		1	2,5	
		Protesta			1		1	2,5	
	Dificuldade no controlo das emoções	Interrompe a atividade levantando-se	1					1	2,5
		Chora e grita	2	2				4	10
		É agressiva com colegas	2	1	2	1		6	15
		Autoagride-se				1		1	2,5
		Retira objetos dos pares sem o pedir			1			1	2,5
		Chora		1	3			4	10
		Dificuldade na partilha		1			1	2,5	
Principais necessidades manifestadas	Necessidade de acompanhamento nas interações sociais	Controlo dos comportamentos de agressão	1				1	2,5	
		Explicação de modos adequados de interação com pares	1	1	2	1		5	12,5
		Consolo no contato físico com o adulto				1	1	2	5
		Desvalorização do comportamento por parte do adulto					1	1	2,5
	Necessidade de repreensão do adulto	Repreensão face a comportamentos	1					1	2,5
SUBTOTAL							40	100	

De acordo com a tabela 6 a C manifestou competências sociais integram o cumprimento de regras sociais e a interação com outros, uma vez que a criança é capaz de acatar pedidos de adultos e colegas e consegue interagir com o adulto para obtenção de algum auxílio. Como principais necessidades da criança sobressaiu a necessidade de intervenção e mediação do adulto nas interações com os colegas e o reconforto do adulto em situações de descontrolo emocional. Por fim, relativamente às principais dificuldades é notória a dificuldade na interação com os outros assim como a dificuldade no controlo das emoções.

CAPITULO 4. PLANIFICAÇÃO, IMPLI-
MENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROJETO DE
INTERVENÇÃO

| ' ' | | ' ' |

Este capítulo tem como finalidade a explicitação e a apresentação dos resultados obtidos durante as diferentes etapas da implementação conjunta das histórias de autor, histórias multissensoriais e Histórias Sociais TM. A apresentação encontra-se estruturada considerando os diferentes tipos de história assim como os contextos da sua implementação, em duas fases distintas, a 1ª e a 2ª fase de intervenção. Assim, destacamos a análise dos dados iniciais para caracterização da problemática. Nesta etapa efetuaram-se notas de campo, escalas de competências e testes sociométricos e a análise documental relacionada com a criança. A segunda etapa baseou-se na planificação do projeto de intervenção, incidindo por um lado na criação e construção de duas HMS e HSTM e por outro, no estabelecimento da programação das sessões de conto das histórias. Na terceira etapa procedeu-se à implementação da 1ª fase do projeto de intervenção, através do conto de diferentes tipos de histórias e do registo videográfico das sessões realizadas. Com o propósito de melhorar e adequar a 2ª fase da intervenção às necessidades da criança e atingir os objetivos propostos neste projeto de intervenção surge a quarta fase, onde através de notas de campo se avaliou o progresso da criança e se adequou o tema das histórias para a 2ª fase da intervenção. Na quinta etapa, implementou-se a 2ª fase do projeto de intervenção. A avaliação do projeto de intervenção correspondeu à sexta etapa através da aplicação das mesmas escalas de competências sociais e dos testes sociométricos.

Tabela 7
Etapas do projeto de intervenção

1ª ETAPA Conceção do projeto de intervenção	2ª ETAPA Planificação do projeto de intervenção	3ª ETAPA Implementação da 1ª parte do projeto de intervenção	4ª ETAPA Reavaliação da intervenção através de notas de campo	5ª ETAPA Implementação da 2ª parte do projeto de intervenção	6ª ETAPA Avaliação do projeto de intervenção
Definição dos participantes e do contexto	Escolha da história de autor, criação e construção das HMS e das HS TM	Conto dos diferentes tipos de histórias	Recolha e análise das notas de campo no final da 1ª parte da intervenção	Conto dos diferentes tipos de histórias	Recolha e análise dos dados finais do projeto de intervenção (escala de competências sociais, notas de campo e testes sociométricos)

Reco- lha e análise dos dados ini- ciais para a caracterização da problemática (análise docu- mental, escala de competên- cias sociais, notas de campo e testes socio- métricos	Estabeleci- mento do pro- grama de ses- sões de conto das histórias	Recolha de dados refe- rentes ao conto das histórias (registos vídeo das sessões de conto)	Escolha da história de autor, criação e construção das HMS e das HS TM	Recolha de dados referen- tes ao conto das histórias (registos vídeo das sessões de conto)
---	---	--	--	--

4.1 Planificação do projeto

Este projeto surgiu com a intenção de promover a participação, o desenvolvi-
mento social e o envolvimento de uma criança com PEA no conto de diferentes tipos de
histórias, tentando, por outro lado, moldar alguns comportamentos e melhorar as com-
petências sociais da criança com os pares nos seus ambientes naturais. Consideramos
que tanto as HMS como as HSTM poderão dar um forte contributo no envolvimento e
participação da criança no conto de histórias capacitando-a de competências facilitado-
ras a uma melhor interação social. Deste modo, compreendemos a utilidade da conceção
de um plano de ação considerando a dinamização das sessões do conto da história, per-
mitindo o primeiro contato com cada história num contexto individual.

Tabela 8
Cronograma da intervenção

Cronograma da Intervenção	
	Set. Out. Nov Dez Jan. Fev. Mar Abr Mai. Jun.
Recolha e análise inicial	Mês todo
Aplicação de escalas e testes	Mês todo
Escolha e elaboração de materiais para a construção das HMS e HS TM	Mês todo
H A individual	2
HMS individual	5
H S TM individual	9

H A peq. Grupo	12	12
Notas de campo fase inter- média	33 a 14	
HMS peq. Grupo	6	16
HS TM peq. Grupo	9	19
H A gran. Grupo	13	23
HMS gran. Grupo	16	26
H S TM gran. Grupo	20	30

Ao observar a tabela 8, pode ver-se que a escolha e elaboração de materiais para a construção das histórias ocorram em dois momentos distintos do projeto de intervenção, sendo que a última HMS e HSTM foram construídas após uma pausa no final da 1^a fase da intervenção. Esta pausa serviu para uma recolha e análise das capacidades e dificuldades demonstradas pela criança a meio da intervenção, através de notas de campo, de modo a adequar as histórias escolhidas e construídas na 2^a fase da intervenção. De salientar que as histórias foram apresentadas sempre pela mesma ordem nas duas fases da intervenção, isto é, os três tipos de história foram contadas primeiramente em contexto individual, seguidamente em pequeno grupo e por último em grande grupo.

Este cronograma sofreu alterações devido ao período de confinamento e por consequência o encerramento de todos os jardins-de-infância do país devido à pandemia da Covid 19. Por esse motivo a 2^a parte da intervenção só teve o seu início no mês de Junho, altura da reabertura dos mesmos. Como consequência desse período de confinamento o número de participantes nas sessões de grande grupo sofreu alterações, uma vez que o grupo ficou reduzido a 14 elementos devido à desistência de frequência do jardim-de-infância por parte de três elementos. Essa redução também foi notada na realização dos testes sociométricos na 2^a parte da intervenção.

4.2 Construção das histórias

Este projeto de intervenção procurou colmatar as dificuldades mais evidentes da criança relacionadas com a capacidade de conversação e a dificuldade relativa à resolução de problemas através de histórias que lhe dessem acesso a ferramentas fundamentais para a resolução de pequenos conflitos e dando-lhe a conhecer novas formas de comunicação. Tendo em consideração a análise das notas de campo, que indicaram uma

grande resistência da criança na partilha de materiais e brincadeiras, foi este o ponto de partida para a escolha e construção das histórias na primeira fase da intervenção.

Tentando adequar o tema do livro à criança e tendo em conta a melhoria do desenvolvimento social da criança, as histórias de autor foram escolhidas pela importância de ter um amigo. Assim, e ao escolher a primeira história de autor, foi selecionado o livro “O valor da amizade”, livro este que aborda a importância da amizade e o seu valor inigualável no nosso bem-estar e felicidade.

De seguida procedeu-se à construção de uma HMS “As partilhas da Maria”, construção esta que implicou a escolha do tema, a conceção da narrativa e a elaboração de um storyboard¹⁶ (anexo M) e a criação física da história. Tal como a revisão da literatura sugere, procurou-se escolher temas significativos para a C, considerando os seus gostos e preferências tal como os fantoches, a música e a comida, mas com o propósito de fomentar a partilha de objetos e experiências e a comunicação com outros participantes.

A história “As partilhas da Maria” foi construída tendo por base as características sugeridas na literatura consultada, designadamente o uso de um ou dois elementos por página e a exploração dos vários sentidos: visão, audição, paladar, tato e olfato. Antes de iniciarmos a conceção da história foi construído o Storyboard, onde ficou registado o título, a narrativa, o número de páginas, bem como os objetos correspondentes. Procurou-se criar uma narrativa com encadeamento sequencial de modo a assegurar uma boa compreensão por parte da criança. Após a elaboração do storyboard procedeu-se à conceção física da história. Para tal, e de acordo com a literatura recolhida sobre o assunto, foi usado contraplacado de 2 mm para maior durabilidade e em tamanho A3 com fundo branco para maior contraste dos objetos. Alguns destes objetos estavam fixos, contudo a grande maioria era amovível de modo a facilitar a exploração dos mesmos e com o intuito de facilitar a compreensão da história foram utilizados objetos reais ou partes de objetos. Na figura seguinte apresentam-se exemplos das páginas da história construída.

¹⁶ <https://pt.wikipedia.org/wiki/Storyboard>



Capa da história

Página 2

Página 3

Página 4

Figura 7- Fotografias da HMS “As partilhas da Maria”

A literatura assegura que as HSTTM foram desenvolvidas para crianças com PEA e revelaram eficácia na diminuição de comportamentos disruptivos e melhorando na capacidade de interação social da criança (Hochdorfer et al., 2010; Crozier & Tincani, 2007; Sansosti et al., 2004; Scattone et al., 2006; Scattone, 2008; Kokina e Kern, 2010; Quirnbach et al., 2009, Ozdemir, 2008). Assim, e com o propósito de diminuir a ocorrência de alguns comportamentos pouco aceitáveis e de promover o desenvolvimento social da criança, desenvolveu-se uma História SocialTM intitulada “Já sei brincar no recreio” em que a narrativa foi criada com ênfase no espaço do recreio (anexo N). A escolha do recreio foi feita por ser o espaço do jardim-de-infância onde foram visíveis vários momentos de frustração por parte da criança, dada a sua dificuldade em interagir e partilhar brinquedos e brincadeiras. Esta História SocialTM, abordou a partilha de um brinquedo e de um equipamento lúdico e teve como objetivo capacitar a criança de competências que a ajudassem a ter iniciativa na interação com os seus pares, abordando-os de forma correta, pedindo para entrar numa brincadeira ou para partilhar de um brinquedo. Tal como a literatura sugere, a história foi construída para exemplificar comportamentos positivos, com fotografias reais dos espaços e da criança a quem é destinada a intervenção. Procurou-se despertar o interesse da criança através da melodia das palavras, criando narrativas rimadas, uma vez que esta demonstra grande interesse pela música e por canções. A história constituída por 10 páginas e em cada uma delas existe a fotografia da situação a resolver associada ao texto correspondente (cf. Figura 8).

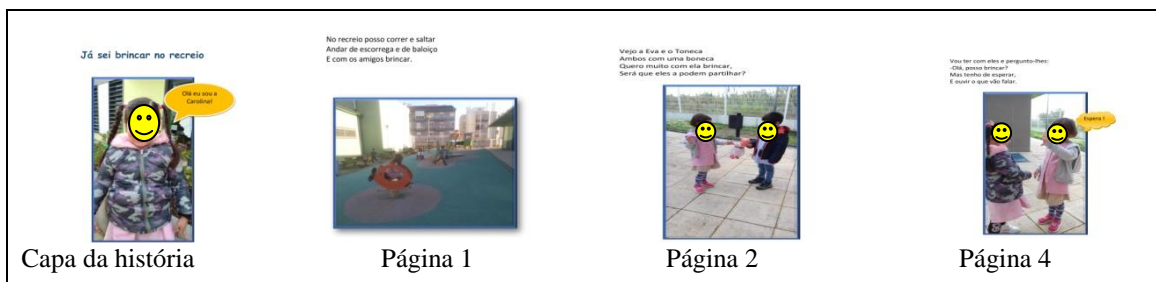


Figura 8- Fotografias da HS™ “Já sei brincar no recreio”

4.3 Primeira fase da intervenção – comportamentos observados

Seguidamente apresenta-se os resultados referentes às primeiras nove sessões do conto de histórias a uma criança com PEA. Cada tipo de história (HA, HMS e HS™) foi dinamizado em contexto individual, em pequeno e em grande grupo. A duração das histórias revelou-se muito distinta entre si. A HMS foi aquela que teve uma maior duração, com um total de 78’03’’, uma vez que a criança manipulou e explorou os diversos objetos várias vezes. A história de autor, nos vários contextos, teve um total de 31’43’’ e a HS™, foi a história que se revelou mais curta, com 18’18’’ no conjunto dos contextos. Nas histórias de autor e nas HMS é ainda possível verificar um ligeiro aumento da duração em contextos com mais participantes.

Tabela 9
Duração do conto das histórias

Tipo de histórias/contextos	H A	HMS	HS™	TOTAL
Individual	10’15’’	22’15’’	5’46’’	38’16’’
Pequeno grupo	10’40’’	25’36’’	6’35’’	42’51’’
Grande grupo	10’48’’	30’12’’	5’57’’	46’57’’
Total	31’43’’	78’03’’	18’18’’	128’09’’

Estas sessões foram filmadas, transcritas (anexo O) e posteriormente analisadas (anexo P), tendo em consideração quatro itens que considerámos pertinentes para este estudo de modo a tentar conhecer o tipo de histórias que poderão ser facilitadoras do

envolvimento e da participação da criança com PEA. Assim os itens considerados foram: estratégias utilizadas pelo contador, envolvimento, participação e emoções demonstradas pela criança no decorrer das sessões. Contudo pretendemos ainda identificar os contextos onde a criança demonstra maior envolvimento e participação e desta forma as sessões foram implementadas em contexto individual, de pequeno grupo e de grande grupo. Nos gráficos seguintes analisamos cada sessão tendo em consideração os quatro itens anteriormente referidos assim como o contexto como foi aplicada. Assim, estas são as siglas que encontrarão no decorrer da análise através de gráficos:

HA- história de autor

HMS- História multissensorial

HS- História social

Ind.- História implementada em sessão individual

Peq. Grupo- História implementada em sessão de pequeno grupo

Gran. Grupo- História implementada em sessão de grande grupo

4.3.1 Análise dos comportamentos face ao conto da história de autor “O valor da amizade”

Este gráfico descreve o nível de envolvimento, participação, as estratégias do contador e as emoções demonstradas pela criança no decorrer das sessões da história de autor “O valor da amizade”.

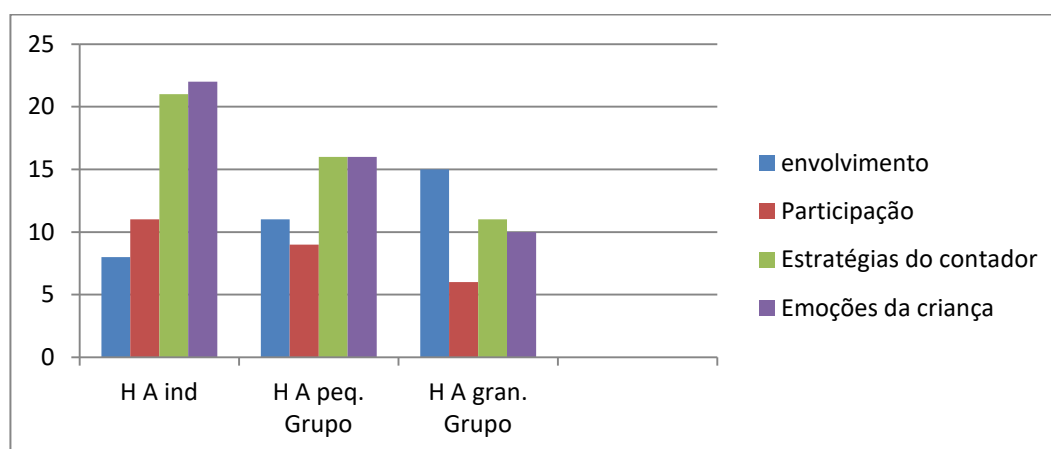


Gráfico 1- Comportamentos de maior frequência nos contos da história de autor "O valor da amizade" nos diferentes contextos

Quando analisamos o gráfico 1 é possível visualizar que quando a história foi contada individualmente existiu por parte da criança uma maior demonstração de emoções assim como uma maior participação no decorrer da história. Também se registou um maior número de estratégias por parte do contador da história. No entanto, nas sessões de pequeno e grande grupo, existiu por parte da criança um maior envolvimento.

Tabela 10

Frequência dos comportamentos reveladores de envolvimento ocorridos no conto da história de autor "o valor da amizade" nos diferentes contextos

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	SESSÕES DAS HISTÓRIAS DE AUTOR			TOTAL
		Sessão Individual	Sessão Peq. Grupo	Sessão Gran. grupo	
Comportamentos reveladores de envolvimento	Procura contato visual com o contador	2	3	6	11
	Revela atenção	1	1	1	3
	Procura contato visual com o livro	2	3	1	6
	Demonstra curiosidade de conhecer outros acontecimentos	2	2	2	6
	Antecipa o desenrolar da história	1	4	1	6
	Revela persistência	0	3	5	8
Subtotal		11	16	16	43

Segundo a tabela 10, e ao comparar o conto da história de autor nos diferentes contextos, é possível verificar um ligeiro aumento de comportamentos reveladores de envolvimento nos contextos de pequeno e grande grupo em relação ao contexto individual. No entanto, notamos que o envolvimento da criança foi aumentando à medida que as sessões do conto iam decorrendo, sobressaindo a procura do contato visual com o contador, assim como a persistência evidenciada, apresentando ainda um maior número de comportamentos demonstrativos de antecipação na sessão de pequeno grupo.

Tabela 11

Frequência dos comportamentos reveladores de participação no conto da História de autor "O valor da amizade" nos diferentes contextos

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	SESSÕES DAS HISTÓRIAS DE AUTOR			TOTAL
		Sessão Individual	Sessão Peq. Grupo	Sessão Gr. grupo	
Comportamentos reveladores de participação na interação com o contador	Responde a questões sobre a história	7	5	2	14
	Imita gestos e palavras	3	3	2	8
	Pede para contar a história	1	0	0	1
	Acede e cumpre pedido do contador	0	1	0	1
	Utiliza a linguagem oral para comunicar	0	0	2	2
Subtotal		11	9	6	26

No que concerne aos comportamentos reveladores de participação na interação com o contador (cf. Tabela 11), torna-se evidente a diminuição da participação de C ao longo das sessões, mostrando-se menos participativa nas sessões de pequeno grupo e ainda menos nas de grande grupo. No entanto, foi na sessão de grande grupo que a criança utilizou a linguagem oral para comunicar por iniciativa própria.

Tabela 12

Frequência das emoções demonstradas no conto da História de autor "O valor da amizade" nos diferentes contextos

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	SESSÕES DAS HISTÓRIAS DE AUTOR			TOTAL
		Sessão Individual	Sessão pequeno grupo	Sessão Grande grupo	
Emoções demonstradas no desenrolar da história	Demonstra prazer	5	5	0	0
	Revela Distração	7	0	2	9
	Revela desinteresse	3	9	7	19
	Apresenta estereotípias associadas à ansiedade	3	0	0	3
	Revela tensão e/ou ansiedade	4	2	1	7
Subtotal		22	16	10	48

De acordo com a tabela 12, é possível verificar que a manifestação de emoções durante o desenrolar da história acontece sobretudo na sessão individual, diminuindo nas sessões de pequeno e grande grupo. Apesar de ser na sessão individual onde se verifica um maior número de comportamentos indicadores de distração, foi

nas sessões de pequeno e grande grupo que existiu um aumento dos comportamentos reveladores de desinteresse. Observa-se ainda uma diminuição de comportamentos reveladores de tensão ou ansiedade e a ocorrência de estereotípias foram também desaparecendo, mostrando que ao longo das sessões a criança foi ficando mais serena. Este aspeto poderá estar relacionado com o desconhecimento da história na 1ª sessão, levando a um maior número de comportamentos reveladores de distração e de tensão/ ansiedade. Ainda fica perceptível que tal como no conto da história em situação individual como em pequeno grupo se observaram demonstrações de prazer por parte da criança, algo que não aconteceu no conto da história em grande grupo, podendo inferir que as sessões de grande grupo poderão não proporcionar muitos momentos prazerosos para a C.

Tabela 13

Frequência de estratégias do contador, facilitadoras do envolvimento e participação ocorridos nos três contos da História de autor “O valor da amizade”

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	SESSÕES DAS HISTÓRIAS DE AUTOR			OTAL ⁷
		Sessão Individual	Sessão Peq. Grupo	Sessão Gr. grupo	
Estratégias do contador facilitadoras do envolvimento e participação	Interage fisicamente com a criança	7	2	1	10
	Suscita a atenção face ao livro com gestos	8	5	3	16
	Suscita a atenção através da entoação	6	1	1	8
	Realiza reforço positivo	0	2	1	3
	Modela comportamentos	0	2	3	5
	Faz perguntas e pedidos	0	2	2	4
	Corrige frases mal estruturadas	0	2	0	2
Subtotal		21	16	11	8

Ao analisar a tabela 13, é possível verificar uma diminuição das estratégias do contador, facilitadoras do envolvimento e participação ao longo das sessões de pequeno e grande grupo, talvez o aumento do número de crianças por sessão, tenha obrigado o contador a partilhar a sua atenção por todos os participantes da história. Este fator poderá assim estar diretamente relacionado com a diminuição da participação da criança assim como do aumento do seu desinteresse. No entanto, regista-se a necessidade, por

parte do contador, em modelar comportamentos e fazer perguntas e pedidos, sobretudo nas sessões de pequeno e grande grupo.

4.3.2 Análise dos comportamentos face ao conto da história multissensorial “As partilhas da Maria”

No gráfico seguinte apresentamos o nível de envolvimento, participação, as estratégias do contador e as emoções demonstradas pela criança no decorrer das sessões da HMS “As partilhas da Maria”, com o objetivo de analisar os de maior e menor ocorrência.

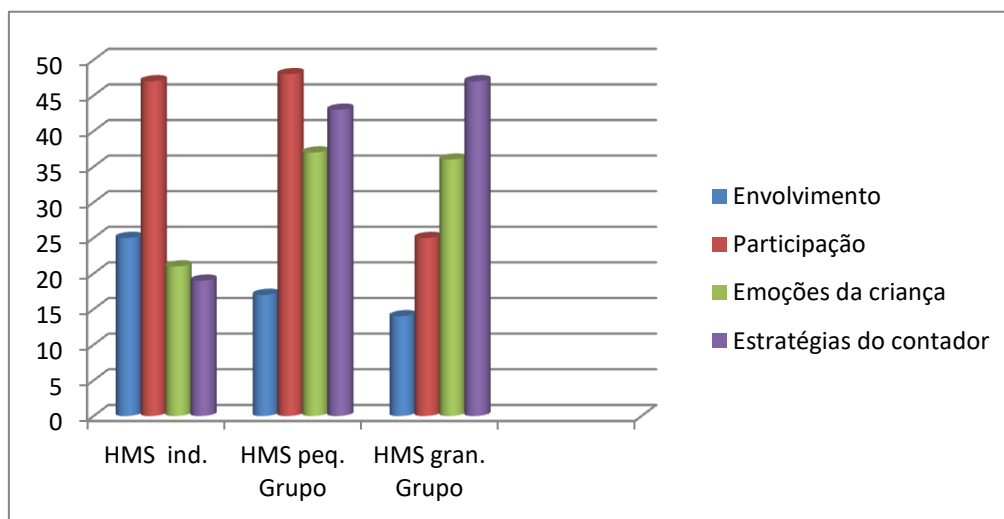


Gráfico 2 - Comportamentos de maior frequência nos contos da HMS "As partilhas da Maria" nos diferentes contextos

De acordo com o gráfico 2, podemos constatar que foi em contexto individual que a C mostrou um maior número de comportamentos reveladores de envolvimento, comportamentos estes que foram sendo menos evidentes nos outros contextos. Os comportamentos reveladores de participação foram muito evidentes tanto nas sessões individuais como em pequeno grupo, contudo diminuíram bastante na sessão de grande grupo. As estratégias do contador assim como as emoções demonstradas foram, no entanto, aumentando desde a sessão individual até à sessão em grande grupo.

Tabela 14

Frequência dos comportamentos reveladores de envolvimento ocorridos no conto da HMS “As partilhas da Maria” nos diferentes contextos

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	SESSÕES DA HMS “AS PARTILHAS DA MARIA”			Total
		Sessão Individual	Sessão Peq. grupo	Sessão Gr. Grupo	
Comportamentos reveladores de envolvimento	Demonstra atenção	3	5	4	12
	Procura contato visual com o livro	2	0	0	2
	Procura contato visual com o adulto	5	0	0	5
	Insiste na auto regulação dos comportamentos verbais	1	1	0	2
	Revela persistência na interação com objetos	2	1	0	3
	Revela persistência na interação com o adulto	2	0	0	2
	Revela iniciativa na interação com objetos	5	1	1	7
	Revela iniciativa na exploração dos objetos	3	6	0	9
	Inicia diálogo com o contador Explora objetos através dos sentidos	4	0	2	6
	Mostra curiosidade em provar os ingredientes	1	0	0	1
	Mostra curiosidade pelos objetos	7	7	6	20
	Antecipa	0	1	1	2
Subtotal		35	22	14	71

É evidente (cf. tabela 14) a maior frequência de comportamentos reveladores de envolvimento no conto da HMS em contexto individual relativamente às sessões em pequeno e grande grupo. Foi, no entanto, possível verificar que a criança demonstrou mais atenção, uma maior iniciativa e antecipação na sessão de pequeno grupo. É também notório que a curiosidade pelos objetos foi sempre uma constante nas 3 sessões.

Tabela 15

Frequência dos comportamentos reveladores de participação na interação com o contador, ocorridos no conto da HMS “As partilhas da Maria” nos diferentes contextos

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	SESSÕES DA HMS “AS PARTILHAS DA MARIA”			TOTAL
		Sessão individual	Sessão Peq. Grupo	Sessão Gr. Grupo	

Comportamentos reveladores de participação na interação com os objetos	Interage com objetos da história	2	2	1	5
	Identifica objetos e classifica-os	5	0	0	5
Comportamentos indicadores de participação na interação com o contador	Demonstra compreensão das indicações anteriormente transmitidas	2	0	0	2
	Responde a questões colocadas durante a história	17	21	11	49
	Utiliza o gesto para comunicar	1	4	2	7
	Utiliza a linguagem oral para comunicar	5	0	0	5
	Imita gestos e palavras do contador	7	4	3	14
	Imita e interage com objetos da história	3	0	0	3
	Acede e cumpre pedido do contador	5	1	7	13
	Interage com os participantes	0	16	3	19
Subtotal		47	48	25	122

Relativamente aos resultados apresentados na tabela 15 os comportamentos de participação da criança, tanto na sessão individual como na de pequeno grupo foram semelhantes e frequentes. Contudo, esta foi menos ativa na sessão de grande grupo. É possível verificar que existiram por parte da criança diversos comportamentos de interação com os restantes participantes, assim como um aumento de respostas na sessão em pequeno grupo.

Tabela 16

Frequência das emoções demonstradas no desenrolar da história ocorridos no conto da HMS “As partilhas da Maria” nos diferentes contextos.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	SESSÕES DA HMS “AS PARTILHAS DA MARIA”			TOTAL
		Sessão individual	Sessão Peq. Grupo	Sessão Gr. Grupo	
Emoções demonstradas no desenrolar da história	Demonstra prazer perante as personagens da história	7	4	11	22
	Apresenta estereotípias motoras associadas a excitação	5	6	8	19
	Revela desinteresse	3	8	8	19
	Revela tensão e/ou ansiedade/desconforto perante situações que envolvem experiências tácteis	6	6	3	15
	Acata instruções dos participantes	0	3	0	3
	Procura a aprovação do adulto	0	4	1	5

	Dificuldade na partilha	0	3	2	5
	Apresenta dificuldade em compreender o que lhe é pedido	0	3	0	3
	Apresenta ansiedade	0	0	1	1
	Apresenta dificuldade em lidar com situações imprevistas	0	0	2	2
	Subtotal	21	37	36	94

No que diz respeito às emoções demonstradas pela criança, representadas na tabela 16, pode constatar-se uma menor frequência na sessão individual, contudo, nesta sessão foram manifestadas maioritariamente emoções prazerosas para a criança no decorrer da história. Nas sessões de pequeno e grande grupo, as demonstrações de prazer e estereotípias associadas à excitação intensificaram-se, podendo inferir que a criança se divertiu ao ver os seus colegas a explorar a história. Porém, nesses mesmos contextos foi demonstrado um maior desinteresse, assim como alguns comportamentos em que a criança revela dificuldade na partilha de materiais ou brincadeiras com os colegas. Estes resultados indicam-nos que o contexto de grande grupo não é o mais propício em manter o interesse da criança na história, contudo fornece ao contador informações importantes sobre algumas das suas dificuldades na interação com os pares.

Tabela 17

Frequência das estratégias do contador, facilitadoras do envolvimento e participação ocorridos no conto da história multissensorial “As partilhas da Maria” nos diferentes contextos

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	SESSÕES DA HMS “AS PARTILHAS DA MARIA”			Total
		Sessão individual	Sessão Peq. grupo	Sessão Gr. Grupo	
Estratégias do contador facilitadoras do envolvimento e participação	Suscita atenção através da entoação	2	0	0	2
	Interage fisicamente com a criança	4	2	4	10
	Auxilia a criança através de gestos e palavras	3	0	0	3
	Suscita a atenção face ao livro com gestos	5	1	1	7
	Utiliza o reforço positivo	3	2	1	6
	Corrige a dicção ou frases mal estruturadas	2	3	1	6
	Antecipa através de explicação a ação seguinte	0	1	2	3
	Associa a linguagem oral ao gesto	0	1	1	2
	Utiliza objetos para manter e captar a atenção da criança	0	4	0	4
	Repete perguntas e pedidos	0	6	3	9
	questiona e realiza pedidos	0	7	17	24
	Modela comportamentos	0	12	11	23
Incentiva a realização de uma ação	0	1	2	3	

	Verbaliza o nome da criança	0	2	0	2
	Interrompe a narração	0	1	0	1
	Suscita a atenção face à história com sons	0	0	1	1
	Reduz o tempo de espera	0	0	2	2
	Incentiva a novas aprendizagens	0	0	1	1
	Subtotal	19	43	47	109

As estratégias adotadas pelo contador da história (c.f. tabela 17) foram aumentando no decorrer das sessões da HMS. As duas estratégias mais utilizadas pelo contador foram as questões e os pedidos realizados à criança tal como a modelação de comportamentos da mesma, pretendendo assim fornecer algumas competências relacionais com os outros, ajudando-a a responder corretamente e a adotar comportamentos aceites pela sociedade. Ao observar o aumento do número de estratégias nos contextos de pequeno e grande grupo e confrontando estes resultados com os obtidos sobre o nível de envolvimento e participação da criança no conto da HMS, pode-se considerar que existiu um esforço do contador em manter a criança interessada na história, principalmente em contexto de pequeno e grande grupo, esforço este que não obteve resultados no envolvimento demonstrado. Contudo, este aumento de estratégias pode estar relacionado com o aumento de participação da criança em contexto de pequeno grupo.

4.3.3 Análise dos comportamentos face ao conto da história Social “Já sei brincar no recreio”

No gráfico seguinte apresentamos o nível de envolvimento, participação, as estratégias do contador e as emoções demonstradas pela criança no decorrer das sessões da HSTM “Já sei brincar no recreio”.

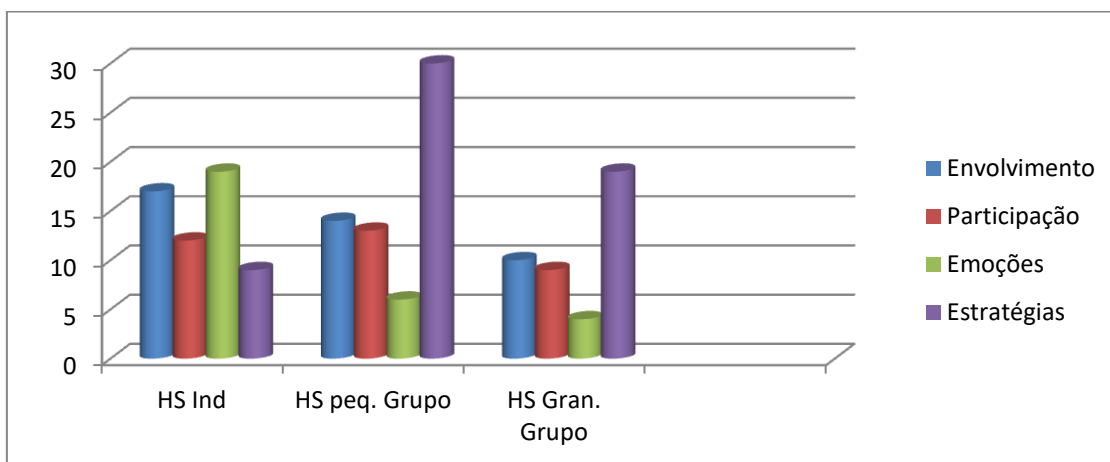


Gráfico 3- Comportamentos de maior frequência nos contos da história Social “Já sei brincar no recreio” nos diferentes contextos

Ao analisar o gráfico 3, podemos verificar que em contexto individual, C mostrou vários comportamentos de envolvimento no decorrer do conto da história, comportamentos estes que diminuíram na sessão de pequeno grupo, sendo muito menos evidentes na sessão de grande grupo. No que concerne à participação esta foi mais evidente no conto da história em pequeno grupo, no entanto a criança manteve-se participativa durante todas as sessões. O número de estratégias utilizadas pelo contador foi mais acentuado nos contextos de pequeno e grande grupo. As emoções demonstradas pela criança aconteceram nos diferentes contextos, no entanto foram diminuindo nas sessões de pequeno e grande grupo.

Tabela 18

Frequência dos comportamentos reveladores de envolvimento ocorridos no conto da história Social “Já sei brincar no recreio” nos diferentes contextos.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	SESSÕES DA HISTÓRIA SOCIAL “JÁ SEI BRINCAR NO RECREIO”			TOTAL
		Sessão Individual	Sessão Peq. Grupo	Sessão Gr. Grupo	
Comportamentos reveladores de envolvimento	Procura contato com o contador	3	2	1	6
	Procura contato com os participantes	0	0	1	1
	Revela atenção	2	3	2	7
	Procura contato visual com o livro	2	1	0	3
	Explora imagens através dos sentidos	1	1	0	2
	Revela iniciativa na interação	1	2	0	3

	com o contador				
	Mostra curiosidade pelas imagens	2	2	0	4
	Antecipa o desenrolar da história	1	2	2	5
	Mostra iniciativa em comunicar com o contador	0	2	1	3
Subtotal		12	15	7	34

Na tabela 18 é visível um ligeiro aumento do envolvimento em contexto de pequeno grupo diminuindo acentuadamente em contexto de grande grupo. No entanto, foi possível verificar que a criança demonstrou mais atenção e uma maior iniciativa na sessão de pequeno grupo, talvez por já ter tido contato anterior com a história. Contudo, e talvez pelo mesmo motivo, não foi revelada nenhuma reação indiciadora de curiosidade por parte da criança na sessão de grande grupo. Pode-se inferir que o envolvimento da criança aumentou durante a sessão de pequeno grupo pois o fato de conhecer a história permitiu-lhe demonstrar comportamentos de iniciativa e de antecipação no decorrer da mesma.

Tabela 19

Frequência dos comportamentos reveladores de participação na interação com o contador, ocorridos no conto da HSTM “Já sei brincar no recreio” nos diferentes contextos

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	SESSÕES DA HISTÓRIA SOCIAL “JÁ SEI BRINCAR NO RECREIO”			TOTAL
		Sessão individual	Sessão Peq. Grupo	Sessão Gr. Grupo	
Comportamentos reveladores de participação	Responde a questões colocadas durante a história	9	10	6	25
	Acede e cumpre o pedido do contador	1	1	1	3
	Utiliza o gesto para comunicar	1	1	0	2
	Utiliza a linguagem oral para comunicar	1	1	1	3
	Imita gestos e palavras	0	0	1	1
Subtotal		12	13	9	34

Relativamente aos resultados apresentados na tabela 19 ficou demonstrada uma semelhança no número de comportamentos reveladores de participação, tanto na sessão individual como na de pequeno grupo. Contudo esta foi menos ativa na sessão de gran-

de grupo, indiciando que o contexto de grande grupo não é o mais facilitador ao envolvimento da criança.

Tabela 20

Frequência das emoções demonstradas no desenrolar da história ocorridos no conto da história social “Já sei brincar no recreio” nos diferentes contextos

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	SESSÕES DA HST TM “JÁ SEI BRINCAR NO RECREIO”			TOTAL
		Sessão individual	Sessão Peq. Grupo	Sessão Gr. Grupo	
Emoções demonstradas no desenrolar da história	Demonstra prazer perante as personagens da história	14	5	0	19
	Revela desagrado perante a espera	3	0	0	3
	Revela desconforto e ansiedade	2	1	0	3
	Revela desinteresse	0	0	3	3
	Revela agressividade	0	0	1	1
Subtotal		19	6	4	29

De acordo com os dados apresentados na tabela 20, fica patente um maior número de demonstrações de prazer na sessão individual por parte da criança, momentos estes muito associados à visualização de fotografias dela própria e de colegas na ilustração da história. Demonstrou, no entanto, comportamentos de desagrado perante a espera, levando a momentos de desconforto e ansiedade por não saber como lidar com as situações sugeridas na história. Estes comportamentos foram-se esvanecendo nas restantes sessões, talvez por perceber que as questões colocadas no decorrer da história lhe davam as respostas logo de seguida. Na sessão em grande grupo a postura da criança alterou-se por completo revelando desinteresse e alguma agressividade num momento em que uma colega tenta captar a sua atenção.

Tabela 21

Frequência das estratégias do contador, facilitadores do envolvimento e participação demonstradas no desenrolar da história ocorridos no conto da história social “Já sei brincar no recreio” nos diferentes contextos

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	SESSÕES DA HMS “AS PARTILHAS DA MARIA”			Total
		Sessão individual	Sessão Peq. Grupo	Sessão Gr. Grupo	
Estratégias do contador facilitadora	Direciona o livro para o olhar da criança	1	3	1	5
	Questiona sobre a história	1	6	4	11

doras do envolvimento e participação	Reforça a informação	1	3	3	7
	Suscita a atenção face ao livro com gestos	3	6	1	10
	Corrige a dição ou frases mal estruturadas	2	3	1	6
	Suscita a atenção através da entoação	1	0	0	1
	Interrompe a narração	0	1	1	2
	Utiliza o reforço positivo	0	1	1	2
	Modela comportamentos	0	7	7	14
Subtotal		9	30	19	58

Ao analisar a tabela 21, é visível um maior número de estratégias utilizadas pelo contador nas sessões de pequeno e grande grupo. Depreende-se que o objetivo do contador foi consolidar os comportamentos socialmente aceitáveis, através de questões colocadas sobre a história ou do reforço da informação fornecida, complementando com a modelação de comportamentos da criança. Ao perceber que foi na sessão de pequeno grupo que se verificou um maior número de estratégias e ao relacionar estes resultados com os resultados obtidos ao nível da participação e do envolvimento da criança destaca-se que foi nesse mesmo contexto onde a C revelou um maior envolvimento e participação na história. A utilização destas estratégias pode ter permitido à criança mostrar-se mais envolvida e participativa. No entanto, na sessão de grande grupo as estratégias utilizadas pelo contador não se revelaram suficientes para manter os níveis de participação e envolvimento da criança, mostrando-se desinteressada. Este fato pode estar relacionado com o maior número de participantes ou por ser a criança já ter tido contato com a história pela terceira vez.

4.3.4 Análise da escala de envolvimento

De seguida apresentamos um gráfico que sintetiza os comportamentos de envolvimento da C, analisados através das grelhas de envolvimento das 9 sessões do conto dos diferentes tipos de história. Este indica-nos o envolvimento da criança nos diferentes tipos de história e nos diferentes contextos.

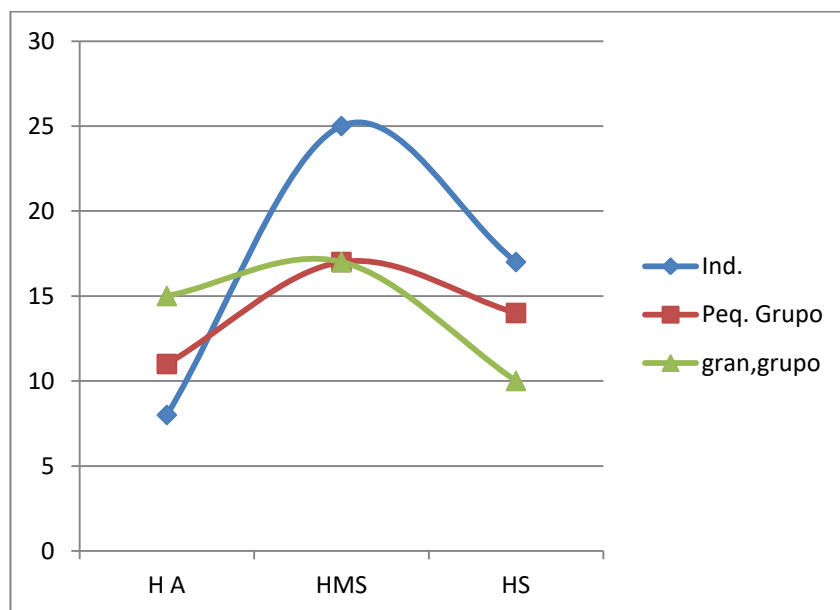


Gráfico 4- Perfil de envolvimento da criança no conto dos diferentes tipos de história na 1ª parte da intervenção

Ao analisar os resultados obtidos da escala de envolvimento da criança (anexo Q), fica perceptível um maior envolvimento da criança em todas as sessões das HMS, relativamente aos restantes tipos de história, salientando ainda que o nível mínimo de envolvimento neste tipo de histórias foi o máximo demonstrado nas histórias de autor e nas HSTM. Podemos então inferir que este tipo de história poderá contribuir para um maior envolvimento da criança. Relativamente ao conto da história de autor foi verificado um maior envolvimento em contexto de grande grupo, sendo o menor envolvimento observado na história individual. Já no conto da HSTM, observou-se o inverso, demonstrando maior envolvimento em contexto individual e menor em contexto de grande grupo. Pode-se depreender que no conto das histórias de autor a criança se mostra mais envolvida na presença dos seus pares. Discordante deste fato, está a análise feita às restantes histórias, onde o envolvimento demonstrado pela criança vai diminuindo em contexto de grande grupo.

4.4 Avaliação da criança após a primeira fase de intervenção

Os dados recolhidos com recurso a notas de campo após a 1ª fase da intervenção (anexo R) tiveram como objetivo perceber de que forma, esta primeira fase terá sido

interiorizada pela criança e acima de tudo perceber e adequar a temática mais apropriada para utilizar nas histórias que serão introduzidas numa fase posterior. Neste sentido, a temática a explorar deverá ser a que a criança revela maiores fragilidades dentro do seu desenvolvimento social.

A análise dos dados obtidos através das notas de campo (anexo S), realizadas nas semanas de 3 a 14 de Fevereiro de 2020, revela as competências sociais demonstradas pela criança assim como as suas principais dificuldades e necessidades neste âmbito após a 1ª fase de intervenção como se descreve na tabela 22.

Tabela 22

Comportamentos da criança -Análise das notas de campo na fase intermédia da intervenção

SÍNTESE DAS NOTAS DE CAMPO REALIZADAS NA FASE INTERMÉDIA DA INTERVENÇÃO												
Temas	Categorias	Notas de campo									Total	%
		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª		
Competências sociais manifestadas	Iniciativa na interação com os colegas	6	0	1	1	2	2	1	0	0	13	17,5
	Retribuição às interações dos colegas	0	1	0	0	0	0	1	0	0	2	2,7
	Cumprimento das regras sociais	6	1	1	0	0	1	0	1	0	10	13,5
Principais dificuldades manifestada	Dificuldade na interação social iniciada pelo outro	5	1	1	1	0	1	3	1	2	15	20,3
	Dificuldade no controlo das emoções	5	2	1	2	0	0	1	0	1	12	16,2
	Manifestação de desinteresse ou cansaço	9	0	0	0	2	0	0	0	0	11	14,9
Principais necessidades manifestadas	Necessidade de acompanhamento na gestão das relações sociais	5	1	0	0	0	1	3	0	1	11	14,9
Subtotal		36	6	4	4	4	5	9	2	4	74	100

Os resultados apresentados na tabela anterior, refletem as competências sociais, as dificuldades e as necessidades da criança após a primeira fase de intervenção. Ao comparar estes dados com outros obtidos antes da intervenção, revelaram-nos alguma evolução nas competências que a criança demonstrou, evidenciando, contudo, algumas dificuldades mais específicas. Na análise das notas de campo realizadas antes da 1ª intervenção, já descritas anteriormente na pág. 72, foram identificadas competências

sociais nas categorias cumprimento de regras sociais e interação com outros, uma vez que a criança revelou alguma interação com os adultos, apesar de pouca com os seus pares. Sobressai a necessidade de intervenção e mediação do adulto nas interações com os colegas e o reconforto do adulto em situações de descontrolo emocional, assim como muita dificuldade na interação com os pares assim como a dificuldade no controlo das emoções.

Numa fase intermédia da intervenção, os resultados mostram uma maior iniciativa da criança na interação com os pares apesar de existir pouca retribuição desta às interações dos colegas, indiciando ainda alguma dificuldade em acatar os pedidos ou desejos dos colegas. Este aspeto é demonstrado (cf. Tabela 22) quando observamos que a maior dificuldade manifesta-se na interação social iniciada pelo outro. Fica ainda patente uma melhoria no controlo das emoções, com uma frequência menos acentuada após a 1ª fase da intervenção. Como principal necessidade da criança manteve-se a necessidade de intervenção e mediação do adulto nas interações.

Com base nestes resultados é possível inferir a capacidade da criança interiorizar o modo como se deve dirigir ao outro quando deseja algo, na grande maioria das vezes, pedindo o pretendido, contudo ainda vem demonstrando muita dificuldade em acatar desejos e pedidos dos colegas assim como na partilha de objetos quando estes estão na sua posse. Sendo esta atualmente a sua maior dificuldade existiu uma necessidade em adequar da segunda fase da intervenção, procurando histórias alusivas à partilha de objetos e brincadeiras. Tendo este fator em consideração, a história de autor escolhida para a 2ª fase da intervenção será “O rato Renato não quer partilhar”. Também a HMS e a história social TM foram construídas com o pressuposto de estimular a partilha de objetos e brincadeiras, tentando assim melhorar as competências da criança nestas suas dificuldades.

4.5 Segunda fase da intervenção – Construção das histórias

Após avaliar a primeira fase da intervenção foram perceptíveis sinais positivos demonstrados pela criança relativamente à sua capacidade de comunicação e iniciativa ao se dirigir aos colegas, pedindo corretamente objetos ou ações. No entanto, foi visível alguma dificuldade em acatar pedidos e opiniões dos outros quando eram estes a ter a

iniciativa de interação para com a criança. Deste modo foi necessário adequar as temáticas dos diferentes tipos de história. Assim, para história de autor, escolhemos “O rato Renato não quer partilhar”, como HMS construímos “A surpresa” e como HSTM elaborámos “Já sei partilhar”.

Procurou-se construir um storyboard (anexo T) e uma HMS que fomentasse a brincadeira conjunta assim como a partilha dos objetos, criando situações de escolha de objetos, corridas de carros e construções com legos, considerando que desencadearia situações propícias à conversação e a pedidos entre colegas.

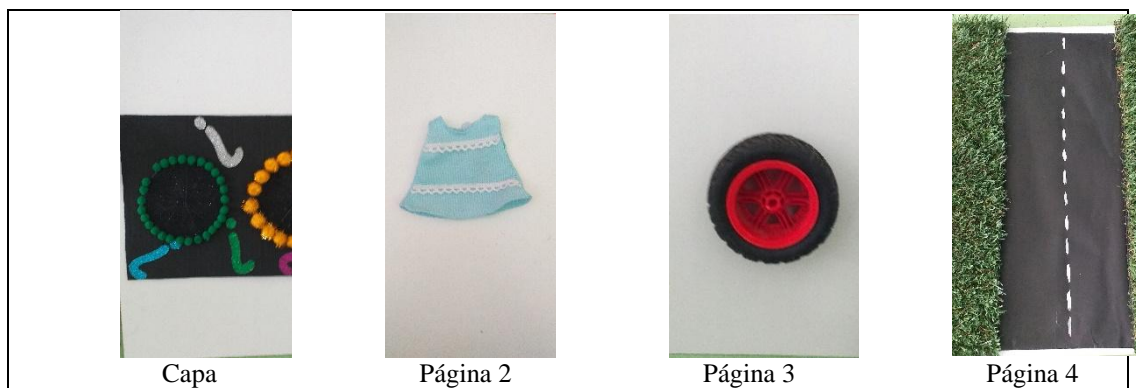


Figura 9- Fotografias da HMS “A surpresa”

O mesmo ocorreu na construção da História SocialTM (anexo U), onde foi considerada a dificuldade da criança em aceitar pedidos e opiniões dos seus pares, existindo a preocupação de ajudar a criança a partilhar objetos. Deste modo pretendeu-se disponibilizar à criança alternativas corretas e estratégias para lidar com situações semelhantes no seu dia a dia.

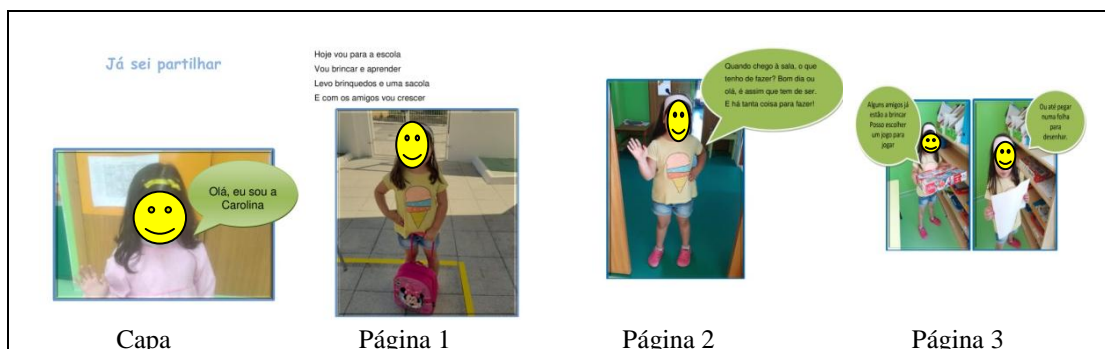


Figura 10- Fotografias da HSTM “Já sei partilhar”

4.6 Segunda fase da intervenção – comportamentos observados

Apresentamos, neste ponto, os dados relativos aos comportamentos manifestados pela C durante o decorrer da 2ª fase da intervenção nos diferentes contextos educativos, num total de nove sessões do conto de histórias. Expomos esses comportamentos fazendo uma comparação dos mesmos tendo em consideração cada tipo de história. Os dados apresentados foram contabilizados, analisados e discutidos.

Estes dados foram obtidos através da transcrição (anexo V) e consequente análise de conteúdo de cada sessão (anexo W). Cada tipo de história (HA, HMS e HSTM) foi dinamizado em contexto individual, em pequeno e em grande grupo. A HMS foi aquela que teve uma maior duração no total dos três contextos, com um total de 53'49'', devido à exploração e manuseamento dos diversos objetos da história. A história de autor, nos vários contextos, teve um total de 35'33'' e a HSTM foi a história que se revelou mais curta, com 16'36'' no conjunto dos contextos. Na tabela seguinte apresenta-se um resumo do tempo de duração de cada tipo de história e dos diferentes contextos.

Tabela 23
Duração do conto das histórias da 2ª fase da intervenção

Tipo de histórias/contextos	H A	HMS	HS TM	TOTAL
Individual	12'43''	14'35''	5'39''	32'57''
Pequeno grupo	11'38''	19'40''	5'37''	36'55''
Grande grupo	11'12''	19'34''	5'20''	36'06''
Total	35'33''	53'49''	16'36''	105'58''

4.6.1 Análise dos comportamentos face ao conto da história de autor “O rato Renato não quer partilhar”

No gráfico seguinte apresentamos o nível de envolvimento, participação, as estratégias do contador e as emoções demonstradas pela criança no decorrer das sessões da história de autor “O rato Renato não quer partilhar”, com o objetivo de analisar os de maior e menor ocorrência.

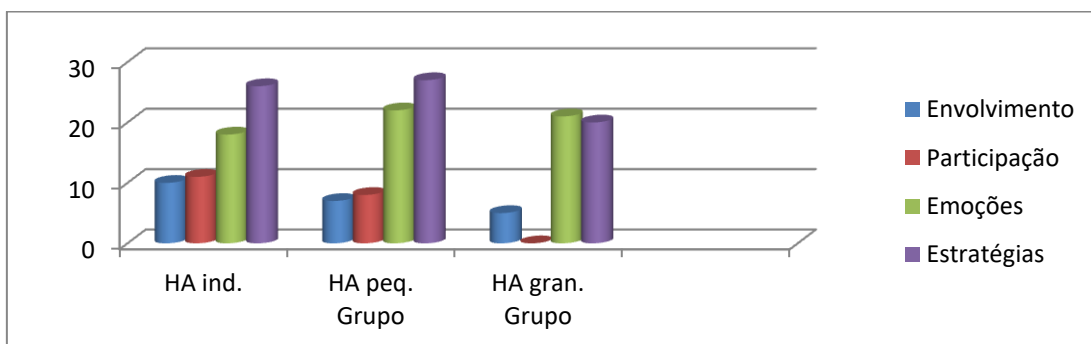


Gráfico 5- Comportamentos de maior frequência nos contos da história de autor “O rato Renato não quer partilhar” nos diferentes contextos

Ao analisar o gráfico 5, podemos verificar que a C, em contexto individual e pequeno grupo, mostrou um nível muito baixo de envolvimento, baixando ainda mais à medida que o número de participantes aumenta. No que concerne à participação, esta foi mais evidente no conto da história individual, diminuindo ligeiramente na sessão de pequeno grupo, verificando-se ainda que na sessão de grande grupo uma total ausência de participação por parte da criança no conto da história. As estratégias utilizadas pelo contador diminuíram um pouco nesta sessão de grande grupo relativamente às outras sessões. Foi em contexto individual que a criança demonstrou um menor número de emoções, sendo em contexto de pequeno grupo onde foi visível um maior número destes comportamentos.

Tabela 24

Frequência de comportamentos reveladores de envolvimento no conto da história de autor “O rato Renato não quer partilhar.”

Categorias	Subcategorias	Sessões da 2ª história de autor			Total
		Sessão Individual	Sessão Peq. Grupo	Sessão Gr. Grupo	
Comportamentos reveladores de envolvimento	Procura contato visual com o contador	3	8	9	20
	Revela atenção	2	3	4	9
	Procura contato visual com o livro	7	4	2	13
	Demonstra curiosidade de conhecer outros acontecimentos	3	0	2	5
	Antecipa o desenrolar da história	3	1	0	4
	Revela iniciativa nas interações	0	3	0	3
Subtotal		18	19	17	54

Ao confrontar o conto da história de autor nos diferentes contextos (cf. Tabela 24), é perceptível, um baixo envolvimento da criança nestas sessões, percebendo que a criança revelou um nível de envolvimento muito semelhante em todos os contextos. No entanto, foi apenas no conto da história em pequeno grupo que se verificou alguma iniciativa por parte desta, levando-nos a inferir que a presença dos pares e o conhecimento prévio da história poderá favorecer a iniciativa nas interações sociais da criança.

Tabela 25

Frequência dos comportamentos reveladores de participação no conto da história de autor “O rato Renato não quer partilhar” nos diferentes contextos

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	SESSÕES DAS HISTÓRIAS DE AUTOR			TOTAL
		Sessão Individual	Sessão Peq. grupo	Sessão Gran. Grupo	
Comportamentos reveladores de participação na interação com o contador	Responde a questões sobre a história	9	7	0	16
	Imita gestos e palavras	2	0	0	2
	Utiliza a linguagem oral para comunicar	0	1	0	2
Subtotal		11	8	0	19

Relativamente aos comportamentos reveladores de participação na interação com o contador (cf. Tabela 25), torna-se evidente a diminuição de comportamentos reveladores de participação da C ao longo das sessões, mostrando-se mais participativa nas sessões individuais, sendo a sessão de grande grupo onde se manifesta a ausência desses comportamentos. No entanto, foi na sessão de pequeno grupo que a criança utilizou a linguagem oral para comunicar, podendo indiciar mais uma vez a vantagem do conto de histórias em pequeno grupo, permitindo à criança interagir com o grupo de pares e assim utilizar a linguagem oral para comunicar.

Tabela 26

Frequência das emoções demonstradas no conto da história de autor “O rato Renato não quer partilhar” nos diferentes contextos

Categorias	Subcategorias	Sessões das histórias de autor			Total
		Sessão Individual	Sessão Pequeno grupo	Sessão Grande grupo	
Emoções demonstradas no desenrolar da história	Demonstra prazer	4	4	0	8
	Revela desinteresse	12	16	21	49
	Revela dificuldade na compreensão de conceitos	2	0	0	2
	Revela tensão e/ou ansiedade	0	2	0	2
Subtotal		18	22	21	61

De acordo com a tabela 26, é notório a total ausência de comportamentos demonstrativos de prazer da criança na sessão de grande grupo, revelando unicamente comportamentos indiciadores de desinteresse, desinteresse este que foi aumentando consoante o aumento do número de participantes nas sessões. Fica também patente uma diferença abismal entre as demonstrações de prazer ao longo das sessões comparativamente a momentos reveladores de desinteresse por parte da criança.

Tabela 27

Frequência de estratégias do contador, facilitadoras do envolvimento e participação ocorridos nos 3 contos da História de autor “O rato Renato não quer partilhar”.

Categorias	Subcategorias	Sessões da história de autor “o valor da amizade”			Total
		Sessão Individual	Sessão Peq. Grupo	Sessão Gr. Grupo	
Estratégias do contador facilitadoras do envolvimento e participação	Interage fisicamente com a criança	0	2	0	2
	Suscita a atenção face ao livro com gestos	5	4	0	9
	Suscita a atenção face ao livro	1	0	5	6
	Suscita a atenção através da entoação	8	10	13	31
	Realiza reforço positivo	1	1	0	2
	Modela comportamentos	2	0	0	2
	Faz perguntas e pedidos	9	8	2	19
	Corrige frases mal estruturadas	1	2	0	3
Subtotal		26	27	20	74

Ao analisar a tabela 27, é possível verificar uma diminuição das estratégias do contador, facilitadoras do envolvimento e participação na sessão de grande grupo. Contudo, regista-se ao longo das sessões, por parte do contador, a necessidade em suscitar a atenção da criança através da entoação. Podemos assim inferir que nas histórias de autor o contador recorre a estratégias que lhe permitam captar a atenção da criança, por perceber que esta se mostra desinteressada, não utilizando tanto estratégias que podem manter a atenção da criança como nos outros tipos de história.

4.6.2 Análise dos comportamentos face ao conto da história multissensorial “A surpresa”

Este gráfico mostra o nível de envolvimento, participação, as estratégias do contador e as emoções demonstradas pela criança no decorrer das sessões da história multissensorial “A surpresa”.

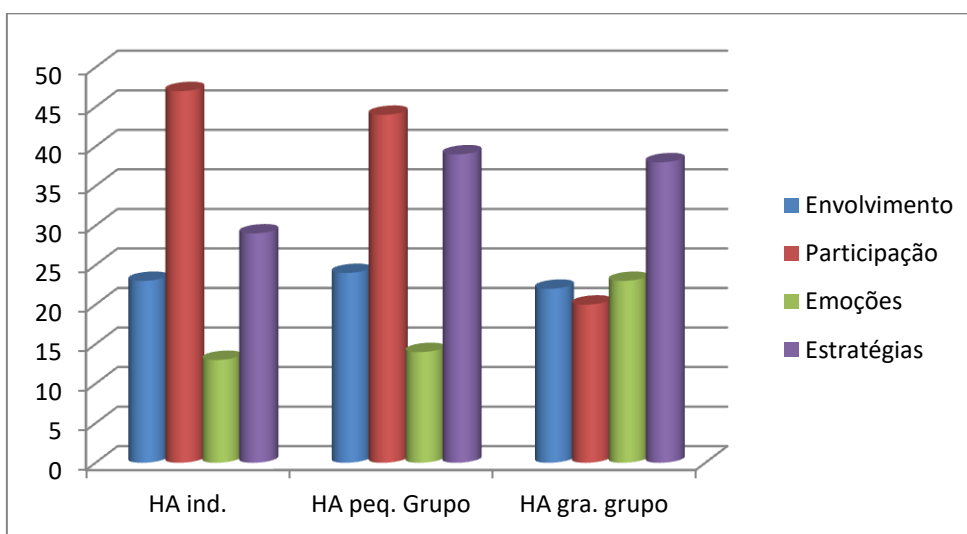


Gráfico 6- Comportamentos de maior frequência nos contos da HMS “A surpresa” nos diferentes contextos

De acordo com o gráfico 6, podemos constatar que em contexto individual a C mostrou mais comportamentos de participação no decorrer da história, comportamentos, estes que foram sendo menos evidentes nas sessões seguintes, contudo estes diminuíram bastante na sessão de grande grupo. O envolvimento demonstrado pela criança foi muito congruente nos diferentes contextos, mostrando uma ténue diminuição em contexto de

grande grupo. No entanto, as estratégias do contador, assim como os sentimentos e emoções demonstrados, foram aumentando ao longo das sessões.

Tabela 28

Frequência dos comportamentos reveladores de envolvimento ocorridos no conto da história multissensorial "A surpresa" nos diferentes contextos

Categorias	Subcategorias	Sessões da história multissensorial			Total
		Sessão Individual	Sessão Peq. Grupo	Sessão Gran. Grupo	
Comportamentos reveladores de envolvimento	Demonstra interesse	1	0	0	1
	Procura contato visual com o livro	1	0	1	2
	Procura contato visual com o adulto	4	4	3	11
	Insiste na auto regulação dos comportamentos verbais	1	0	0	1
	Revela persistência na interação com objetos	2	3	1	6
	Revela persistência na interação com o adulto	1	0	1	2
	Revela iniciativa na interação com objetos	5	4	2	11
	Revela iniciativa na interação com o adulto	2	2	0	4
	Inicia diálogo com o contador	5	6	5	16
	Explora objetos através dos sentidos	4	2	2	8
	Mostra curiosidade pelos objetos	4	3	3	10
	Antecipa acontecimentos	0	3	3	6
Subtotal		30	27	21	78

Ficou patente (cf. Tabela 28) um nível semelhante de envolvimento nos diferentes contextos, notando-se um decréscimo de envolvimento nas sessões em grande grupo. Ao observar as subcategorias verificou-se uma diminuição mais acentuada de comportamentos relativos à iniciativa e à exploração dos objetos. Também foi possível observar que a criança demonstrou uma maior antecipação de acontecimentos nas sessões de pequeno e grande grupo, depreendendo que tal ocorreu por já ter conhecimento prévio da história em contexto individual.

Tabela 29

Frequência dos comportamentos reveladores de participação ocorridos no conto da história multissensorial “A surpresa” nos diferentes contextos

Categorias	Subcategorias	Sessões das história multissensorial			Total
		Sessão individual	Sessão Peq. Grupo	Sessão Gran. Grupo	
Comportamentos indicadores de participação na interação com os objetos	Interage com objetos da história	7	5	2	14
	Identifica objetos e classifica-os	5	0	0	5
	Interage com os objetos recorrendo ao jogo simbólico	0	2	2	4
Comportamentos indicadores de participação na interação com o contador	Responde a questões colocadas durante a história	14	13	4	31
	Demonstra compreensão das indicações anteriormente transmitidas	1	2	0	3
	Utiliza o gesto para comunicar	2	5	0	7
	Utiliza a linguagem oral para comunicar	7	5	2	23
	Imita gestos e palavras do contador	4	3	3	10
	Interage com os participantes da história	2	3	7	12
	Acede e cumpre pedido do contador	5	6	1	12
Subtotal		47	44	20	111

Relativamente aos resultados obtidos (cf. tabela 29) ficou demonstrada uma equidade nos comportamentos de participação da criança, tanto na sessão individual como na de pequeno grupo. Contudo, verificou-se uma grande diminuição destes comportamentos nas sessões de grande grupo, tanto na interação com objetos como na interação com o contador.

Ao analisar os dados é ainda perceptível a existência, por parte da criança, de um maior número de comportamentos de interação com os restantes participantes na sessão de pequeno e grande grupo.

Tabela 30

Frequência das emoções demonstradas no conto da história multissensorial “A surpresa” nos diferentes contextos

Categorias	Subcategorias	Sessões das história multissensorial			Total
		Sessão individual	Sessão Peq.	Sessão Gran.	

			grupo	grupo	
Emoções demonstradas no desenrolar da história	Demonstra prazer perante as personagens da história	12	9	6	27
	Demonstra satisfação e entusiasmo associado às estereotípias	0	2	1	3
	Revela descontentamento quanto à espera	0	2	2	4
	Revela cansaço	0	1	4	5
	Revela desinteresse/ distração	1	0	10	11
Subtotal		13	14	23	50

No que diz respeito às emoções demonstradas pela criança (cf. tabela 30), pode constatar-se uma menor frequência no contexto individual, no entanto, nesse contexto foram manifestadas maioritariamente emoções positivas por parte da criança no decorrer da história. Na sessão de grande grupo, foram várias as demonstrações de desinteresse por parte da criança. Foram ainda registadas algumas estereotípias associadas à excitação em contexto de pequeno e grande grupo, podendo inferir que a C manifestou prazer ao ver os seus colegas a explorarem a história. Também é possível salientar alguns comportamentos de desagrado quanto à espera maioritariamente na sessão de grande grupo, uma vez que a criança revelou interesse em participar mais na exploração da história, ficando desagrada quando não o podia fazer.

Tabela 31

Frequência de estratégias do contador, ocorridos no conto da história multissensorial “A surpresa” nos diferentes contextos

Categorias	Subcategorias	Sessões das história multissensorial			Total
		Sessão individual	Sessão Peq. grupo	Sessão Gran. grupo	
Estratégias utilizadas pelo contador	Suscita atenção através da entoação	3	2	1	6
	Interage fisicamente com a criança	2	1	0	3
	Auxilia a criança através de gestos e palavras	4	2	3	9
	Recorre ao jogo simbólico	1	2	2	5
	Utiliza o reforço positivo	6	7	7	20
	Corrige palavras ou ações	3	0	3	6
	Reforça a informação	4	5	3	12
Realiza questões sobre a história	6	11	10	27	

	Suscita atenção face ao livro	0	2	0	2
	Suscita a atenção através de gestos	0	1	3	4
	Modela comportamentos	0	6	6	12
	Subtotal	29	39	38	106

No que respeita às estratégias adotadas pelo contador da história (cf. Tabela 31), estas foram aumentando no decorrer das sessões de pequeno e grande grupo no conto da HMS, podendo significar a possibilidade de ter existido uma adequação do comportamento do contador no sentido de captar e manter a participação e o envolvimento da criança, tal como aconteceu na primeira HMS. Foi possível verificar um recurso, por parte do contador, a estratégias relativas à realização de questões e à modelação de comportamentos maioritariamente em contexto de pequeno e grande grupo. Uma vez que nos contextos de pequeno e grande grupo a criança demonstrou comportamentos indicadores de participação, pode-se considerar que existiu da parte do contador uma adequação de estratégias para incentivar a criança a interagir, utilizando comportamentos socialmente aceites na sua relação com os pares.

4.6.3 Análise dos comportamentos face ao conto da história social™ “Já sei partilhar”

Este gráfico sintetiza o nível de envolvimento, participação, as estratégias do contador e as emoções demonstradas pela criança no decorrer das sessões da história social TM “Já sei partilhar”.

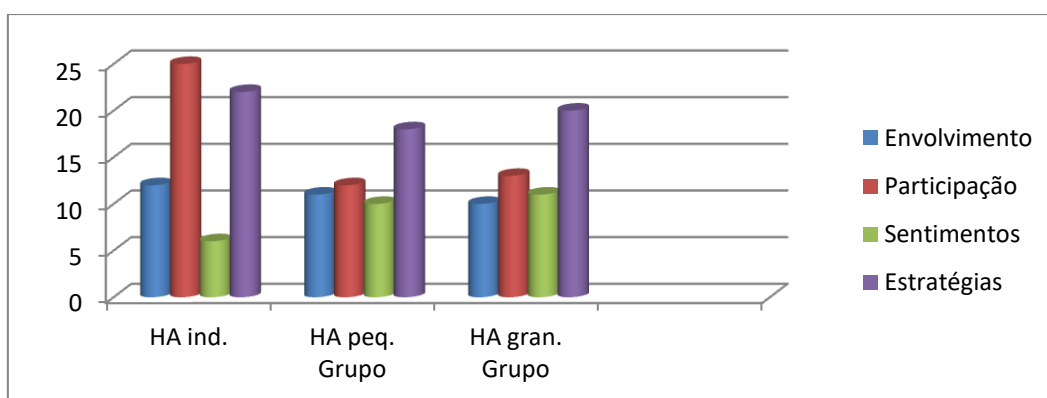


Gráfico 7- Comportamentos de maior frequência nos contos da história Social “Já sei partilhar” nos diferentes contextos

Ao observar o gráfico 7, podemos verificar que a C, nos diferentes contextos, manteve um nível de envolvimento semelhante entre sessões. No que concerne à participação esta foi mais evidente no conto da história individual, diminuindo acentuadamente nas sessões de pequeno e grande grupo. Foi utilizado um maior número de estratégias na sessão individual e um menor número no contexto de grande grupo. Podemos ainda verificar que os sentimentos evidenciados pela criança foram aumentando consoante o número de participantes aumentava.

Tabela 32

Frequência dos comportamentos reveladores de envolvimento ocorridos no conto da história Social™ “Já sei partilhar” nos diferentes contextos

Categorias	Subcategorias	Sessões das história Social “Já sei partilhar”			Total
		Sessão Individual	Sessão Peq. grupo	Sessão Gran. Grupo	
Comportamentos reveladores de envolvimento	Procura contado visual com o contador	3	3	6	12
	Procura o contato visual com o livro	2	1	1	4
	Revela iniciativa na interação com o contador	1	2	1	4
	Mostra curiosidade pelas imagens	4	2	1	7
	Revela persistência	1	0	0	1
	Antecipa o desenrolar da história	0	1	1	2
	Revela atenção	0	0	1	1
Total		11	9	11	31

De acordo com os dados acima apresentadas (cf. Tabela 32) fica patente a equidade de comportamentos reveladores de envolvimento no conto da história social™ ao longo das diferentes sessões. Também é possível verificar que o único comportamento indicador de persistência ocorreu no conto individual, mas, por outro lado, na sessão de grande e pequeno grupo, foram visíveis comportamentos de antecipação de acontecimentos da história. Desta forma pode-se inferir que a persistência poderá estar relacionada com a primeira abordagem da criança à história, no entanto, a antecipação de acontecimentos e a curiosidade estarão relacionados com o contato preliminar da história.

Tabela 33

Frequência dos comportamentos reveladores de participação ocorridos no conto da história Social™ “Já sei partilhar” nos diferentes contextos

Categorias	Subcategorias	Sessões das história Social “Já sei partilhar”			Total
		Sessão individual	Sessão Peq. Grupo	Sessão Gran. Grupo	
Comportamentos reveladores de participação	Responde a questões colocadas durante a história	8	6	5	19
	Utiliza o gesto para comunicar	8	5	8	21
	Utiliza a linguagem para comunicar	9	1	0	10
Subtotal		25	12	13	50

No que concerne aos comportamentos reveladores de participação na interação com o contador (cf. Tabela 33), torna-se evidente a diminuição de comportamentos reveladores de participação da C ao longo das sessões, mostrando-se menos participativa nas sessões de pequeno e grande grupo. Em contexto de grande grupo, a subcategoria em que se verificou um maior decréscimo de comportamentos foi referente à utilização da linguagem oral.

Tabela 34

Frequência das emoções demonstradas no conto da história Social™ “Já sei partilhar” nos diferentes contextos

Categorias	Subcategorias	Sessões das história Social “Já sei partilhar”			Total
		Sessão Individual	Sessão Peq. grupo	Sessão Gran. Grupo	
Emoções demonstradas no desenrolar da história	Demonstra prazer	3	6	4	13
	Revela ansiedade ou desconforto	2	1	1	4
	Revela desinteresse	1	4	6	11
Subtotal		6	11	11	28

De acordo com a tabela 34, é possível verificar que a sessão de pequeno grupo é aquela onde a criança se mostra mais descontraída e aquela onde existe um maior número de comportamentos reveladores de momentos prazerosos, contudo, também é possível verificar a ocorrência de alguns comportamentos indiciadores de desinteresse, algo

que não aconteceu tão acentuadamente na sessão individual. O aumento dos comportamentos demonstrados pela criança nas sessões de pequeno e grande grupo, estão assim, diretamente relacionados com o surgimento de comportamentos reveladores de desinteresse.

Tabela 35

Frequência das estratégias ocorridas no conto da história Social TM“Já sei partilhar” nos diferentes contextos

Categorias	Subcategorias	Sessões das história Social “Já sei partilhar”			Total
		Sessão Individual	Sessão Peq. Grupo	Sessão Gran. Grupo	
Estratégias do contador facilitadoras do envolvimento e participação	Direciona o livro para o olhar da criança	1	1	1	3
	Questiona sobre a história	6	4	9	19
	Reforça a informação	5	3	3	11
	Modela comportamentos	2	5	0	7
	Suscita a atenção face ao livro com gestos	2	2	0	4
	Corrige a dição ou frases mal estruturadas	2	0	0	2
	Realiza reforço positivo	4	2	1	7
	Interrompe a narração	0	1	3	4
Total		22	18	17	57

Relativamente às estratégias utilizadas pelo contador no decorrer do conto (cf. Tabela 35), é possível verificar uma ligeira diminuição das estratégias do contador na sessão de grande grupo. Contudo, regista-se a necessidade do contador em suscitar a atenção da criança através da entoação, tentando assim captar a sua atenção. Na sessão de pequeno grupo verifica-se uma preocupação, por parte do contador, na modelação de comportamentos. No entanto, em grande grupo, observa-se uma forte recorrência a perguntas realizadas à criança, indiciando que esta estratégia se deve ao fato de haver mais participantes nessa sessão.

4.7 Análise da escala de envolvimento na 2ª parte da intervenção

Apresentamos de seguida um gráfico que sintetiza os comportamentos de envolvimento da C, analisados através das grelhas de envolvimento das 9 sessões decorrentes

do conto dos diferentes tipos de história da 2ª fase da intervenção. Este gráfico indica-nos o envolvimento da criança nos diferentes tipos de história e nos diferentes contextos.

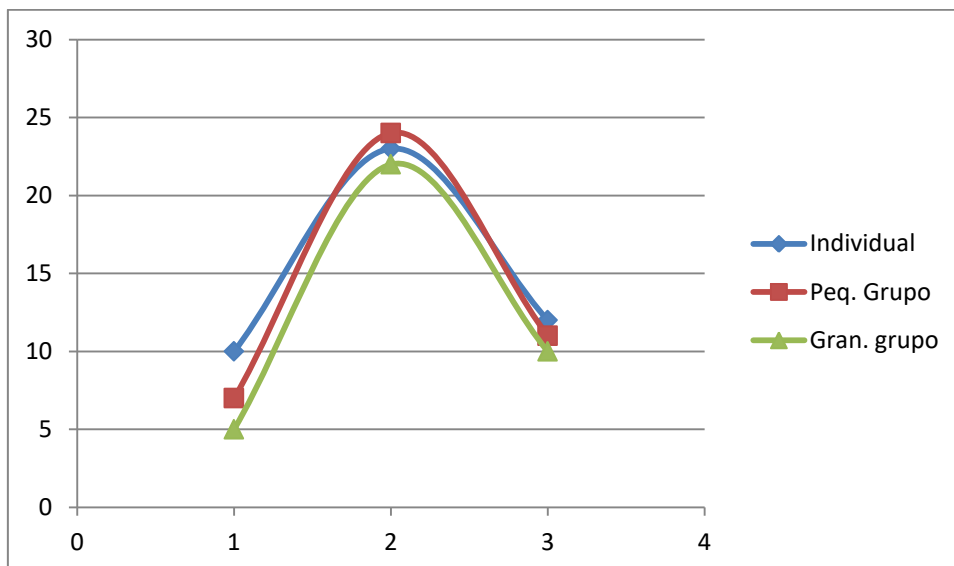


Gráfico 8- Perfil de envolvimento da criança no conto dos diferentes tipos de história na 2ª parte da intervenção

No que concerne ao envolvimento demonstrado pela criança nas sessões de conto de histórias na 2ª fase da intervenção (cf. Gráfico 8) (anexo X), fica mais uma vez patente um maior envolvimento em todas as sessões do conto das HMS, mantendo-se em todos os contextos com valores que corroboram um envolvimento “na maioria das vezes” mantido. O conto da história de autor foi onde na generalidade se obteve um menor envolvimento por parte da criança, revelando-se “emergente” no contexto individual e em pequeno grupo, baixando para o “não foco” no contexto de grande grupo. Os valores de envolvimento registados no conto de HSTM mostraram-se ligeiramente melhores comparativamente aos do conto da história de autor. Em todos os contextos demonstraram um envolvimento “emergente”, contudo com valores mais elevados.

4.8 Avaliação final do projeto

Neste tópico descrevemos o comportamento da criança relativamente aos resultados da escala de desenvolvimento social e dos testes sociométricos obtidos após intervenção realizada através das sessões do conto de histórias.

4.8.1 Resultados das grelhas de observação de competências sociais e pessoais

Com o objetivo de analisar os progressos da criança, foram preenchidas, no final do ano letivo, as grelhas de observação de competências sociais e pessoais já anteriormente preenchidas e analisadas no início do projeto de intervenção de modo a verificar possíveis alterações nas diferentes dimensões. Finalizada a fase da implementação das estratégias da nossa intervenção e concluídos todos os procedimentos anteriormente referidos, apresentamos de seguida as tabelas de análise das últimas grelhas de observação de competências.

Tabela 36
Nível de aquisição de competências sociais e pessoais da C

DIMENSÃO	CATEGORIA	NÍVEL DE AQUISIÇÃO (MÁX. 10)	NÍVEL DE AQUISIÇÃO POR DIMENSÃO
Contato visual e comunicação não-verbal	Contato visual interativo	10	10
	Partilha de expressões	10	
	Comunicação não-verbal	10	
Comunicação verbal	Vocabulário/ conteúdo	9	≈ 8
	Capacidades de conversação	6	
	Função da comunicação verbal	8	
Interação social com pares	Relação com pares	9	8
	Tipo de atividade	9	
	Duração da interação	7	
Flexibilidade	Flexibilidade e adaptação à mudança	9	9
	Resolução de dificuldades	8	
Autonomia pessoal e cidadania	Controlo das emoções	6	≈ 8
	Adequação do comportamento ao contexto	9	
	Respeito pelos outros	7	

Através da observação desta tabela 36 é possível observar logo à partida progressos em quase todas as dimensões, não existindo nenhum nível de aquisição abaixo de 6, podendo inferir-se que a C não manifesta dificuldades significativas em qualquer dimensão. A C continua a manter como pontos fortes as dimensões relacionadas com a

contato visual e comunicação não-verbal e a flexibilidade, sendo que a primeira aumentou 2 níveis e a segunda dimensão se manteve igual. Relativamente à dimensão comunicação verbal foi evidente uma melhoria em todas as categorias. No entanto, a mais acentuada foi na categoria função da comunicação verbal onde aumentou 3 níveis de aquisição, lembrando que esta era a categoria em que a criança revelava maiores dificuldades, dando aqui provas da sua evolução. A criança também aumentou a sua capacidade em todas as categorias da dimensão interação social com pares, sendo a categoria relação com pares a que demonstrou maior aumento, aumentando 3 níveis. Quanto à última dimensão, e ao comparar com a tabela de análise do início do projeto de intervenção foi nesta que se revelou maior evolução. Na categoria resolução de dificuldades a criança subiu de 5 para 8, no controlo das emoções revelou um aumento de 2 para 6, na adequação do comportamento ao contexto passou de 7 para 9 e no respeito pelos outros manteve o mesmo nível de aquisição.

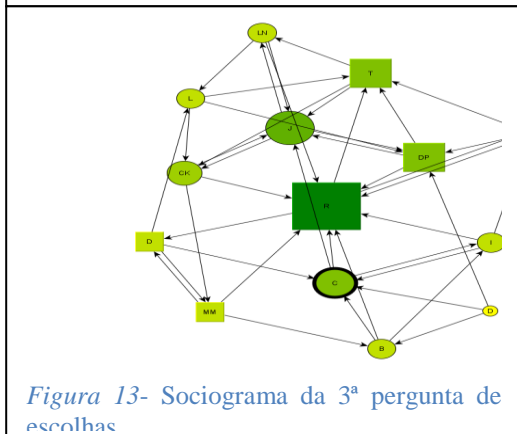
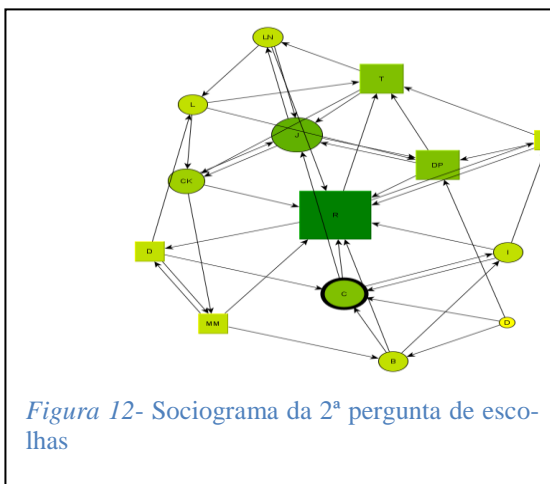
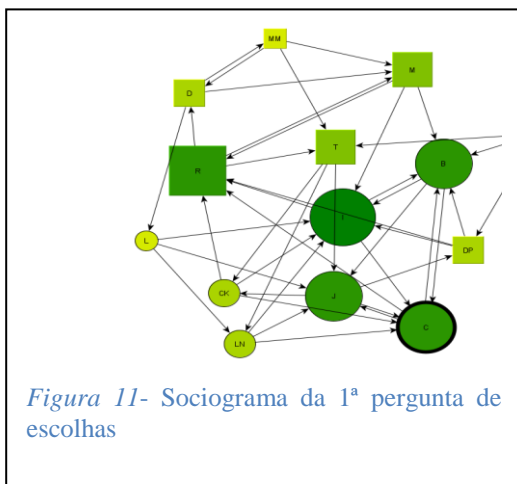
Com base nestes resultados parece-nos possível inferir que a capacidade de conversação da C e a percepção da função da comunicação, faz diminuir comportamentos de frustração e irritabilidade, influenciando o controlo das emoções e a resolução de problemas. Atualmente e, uma vez que aumentou a capacidade de conversação e melhorou a função da comunicação verbal, ao já ser capaz de transmitir alguma informação sobre desejos ou sentimentos aos outros, melhorou substancialmente a capacidade de resolução de problemas, assim como no controlo das suas emoções, melhorando por sua vez a relação com os seus pares.

4.8.2 Resultado dos testes sociométricos

Com o objetivo de verificar a existência de diferenças significativas entre o início da intervenção e o final da mesma, fomos analisar os dados concernentes aos testes sociométricos, com os procedimentos já descritos no ponto 3.5.2. Relembramos que nas perguntas relativas à preferência, a cor verde corresponde a uma posição sociométrica elevada e o amarelo uma posição sociométrica reduzida. Relativamente às perguntas de rejeição, a cor verde equivale a uma menor posição sociométrica e o amarelo a uma posição sociométrica destacada. É ainda possível verificar os elementos femininos do

grupo, por estarem representados com um círculo, e os masculinos, por serem figurados com um quadrado.

Ao se proceder à análise dos sociogramas, os resultados indicam que a C conseguiu indicar os colegas preferidos nas três primeiras questões colocadas, ao contrário do que tinha acontecido no início da intervenção. No que diz respeito às escolhas do grupo (anexo Y), verificou-se que a C foi escolhida por 5 dos elementos na primeira pergunta, por quatro na segunda pergunta e por três na terceira. Os resultados obtidos nesta última fase do projeto de intervenção foram bastante diferentes dos resultados auferidos no primeiro momento. Existiu por parte do grupo de participantes uma escolha consistente, ficando patente que a C não foi das crianças menos escolhidas (anexo Z).



No que concerne às rejeições a C obteve nomeações por parte de 3 participantes (anexo A), ficando com um total combinado de 8. Em balanço global a criança não foi a mais escolhida nestas perguntas de rejeição. Apesar de se encontrar entre os sete ele-

mentos mais escolhidos, é visível uma maior equidade nas escolhas, estando estas mais distribuídas por todo o grupo (ver anexo AB). Não foi possível obter da parte da criança nenhuma nomeação válida, uma vez que esta respondeu a todas as perguntas, nomeando os colegas de jardim-de-infância da sala do lado. Em suma, poder-se-á depreender que a criança, apesar de continuar a ser nomeada por alguns elementos do grupo, diminuiu de forma notória a rejeição demonstrada pelo grupo no início do projeto de intervenção.

CAPITULO 5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

| | " | | "

Neste capítulo procedemos à discussão dos resultados obtidos, nas diferentes fases da intervenção, com o objetivo de responder à nossa pergunta de partida: Em que medida o conto de diferentes tipos de histórias promove o envolvimento, a participação e o desenvolvimento de competências sociais numa criança com PEA?

Deste modo, no gráfico seguinte apresentam-se os resultados relativos ao envolvimento da criança em cada sessão do conto de histórias nos diferentes contextos.

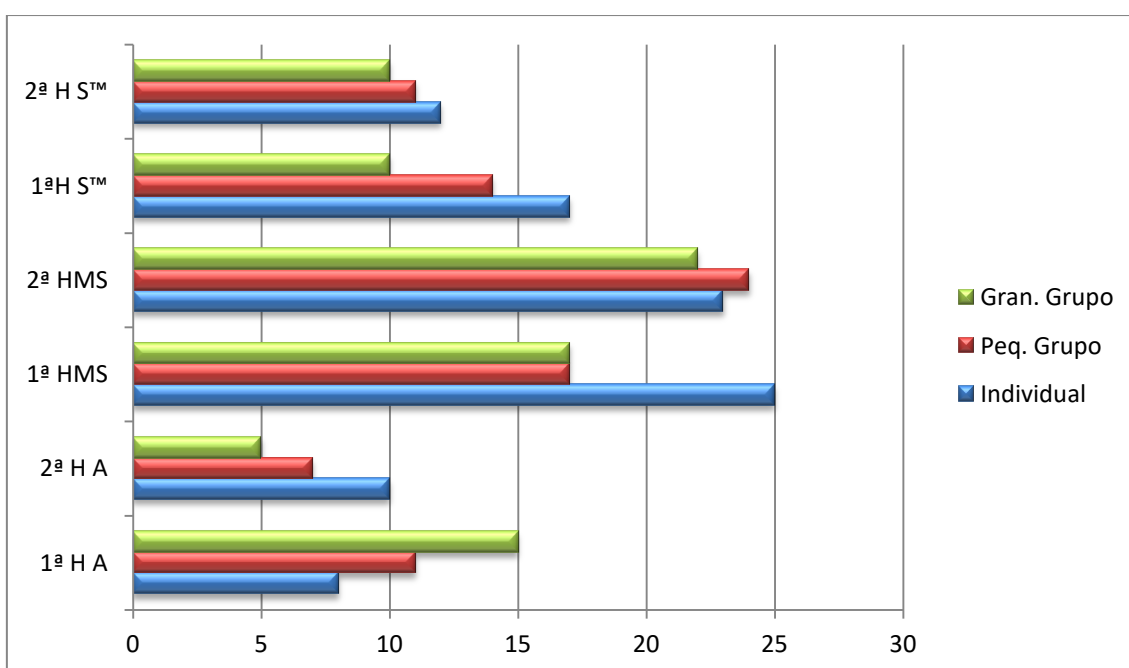


Gráfico 9- Envolvimento da criança ao longo das sessões nos vários contextos

Relacionando os resultados obtidos (cf. Gráfico 9), é notório um envolvimento bastante mais acentuado da criança durante o conto das duas HMS. Carpenter (2011) afirma que as atividades mais facilitadoras do envolvimento são aquelas que têm em consideração os interesses da criança. Nessa medida os resultados obtidos poderão estar associados à preocupação havida na construção das HMS no sentido de ir ao encontro dos gostos e interesses da criança.

Com um envolvimento ligeiramente menor surgem as HSTM; de notar que foi nas histórias de autor onde se verificou um menor envolvimento da criança. Apesar de ter existido uma preocupação em apresentar histórias com uma temática semelhante às outras, a criança mostrou-se desinteressada e pouco envolvida. Estes dados corroboram a opinião de Ten Brug et al. (2011) ao considerar que o conto de histórias comuns como o conhecemos poderá tornar-se numa atividade pouco agradável ou desinteressante para uma criança com PEA.

No que se refere aos diferentes contextos, parece evidente que quando as HMS são contadas à criança, de forma individual ou em pequeno grupo esta apresenta-se bastante envolvida. Já em contexto de grande grupo, em ambas as histórias, foi verificado um menor envolvimento. O mesmo sucede nas HSTM, onde foi perceptível o mesmo padrão nos resultados obtidos nas HMS, visto que em ambas as histórias a criança revelou um maior envolvimento em contexto individual, descendo gradualmente até às sessões de grande grupo, onde é observado um menor envolvimento. Relativamente às histórias de autor, este padrão não se verificou, uma vez que se uma disparidade de comportamentos face ao contexto. De fato, na 1ª história a criança revela um maior envolvimento em contexto de grande grupo e na 2ª o envolvimento revela-se superior na sessão individual. Estes resultados poderão prender-se com motivações pessoais da criança.

Em quase todos os tipos de história contada em contexto de pequeno e grande grupo verificou-se uma diminuição da curiosidade por parte da criança, inferindo-se que tal aconteceu por já existir um conhecimento prévio da história e eventualmente por deixar uma atenção individualizada e exclusiva por parte do contador. Contudo verificou-se um aumento de comportamentos reveladores de antecipação e persistência, levando-nos a depreender que estes comportamentos poderão estar relacionados com o conhecimento prévio da história e com a presença de outros participantes na hora conto. Torna-se evidente que o reconto permite à criança apropriar-se da história e reconhecer o seu desfecho. Estes resultados mostram a importância de recontar histórias a crianças com PEA quando pretendemos promover o seu envolvimento.

Deste modo, julgamos possível inferir que as HMS favorecem um maior envolvimento da criança. Estes resultados vão ao encontro dos estudos anteriormente realiza-

dos por Henriques (2018), nos quais se constata que as HMS possibilitam um maior envolvimento da criança com multideficiência comparativamente às histórias de autor.

Relativamente aos comportamentos de participação demonstrados pela criança obtivemos os resultados indicados no gráfico seguinte.

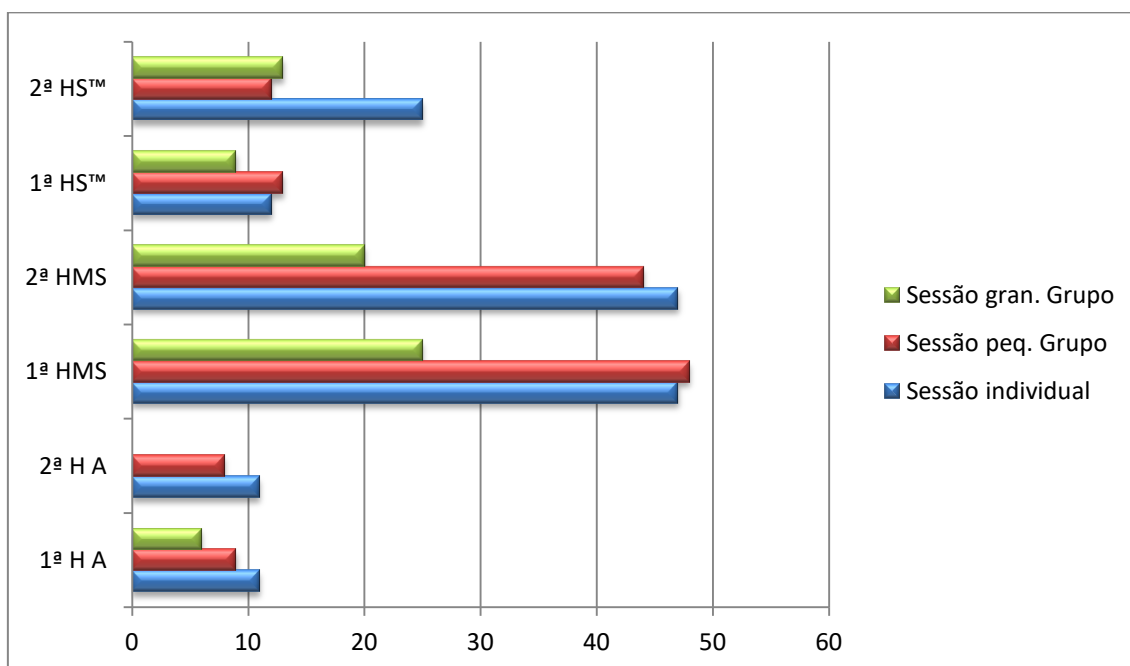


Gráfico 10- Participação da criança ao longo das sessões nos vários contextos

A análise do gráfico 10 permite-nos constatar que foi perante o conto de HMS que a criança demonstrou uma maior participação em praticamente todas as sessões do conto de histórias.

Esta participação diminuiu nas sessões das HS™, contudo, e na globalidade, o tipo de história onde se registou uma menor participação da criança foi nas histórias de autor. Consideramos que a possibilidade de exploração dos objetos, nas HMS, assim como a visualização de fotografias de si própria e dos seus pares, nas HS™ tornou estas atividades mais aliciantes, refletindo-se, desta forma, na sua maior participação.

Deste modo, e observando os resultados obtidos na avaliação dos comportamentos referentes à participação da criança julgamos ter conseguido identificar o tipo de histórias que poderão ser facilitadoras da participação, inferindo que as HMS favorecem também uma maior participação da criança.

Relativamente aos diferentes contextos, parece existir um padrão de maior participação da criança nas sessões individuais em todos os tipos de história, diminuindo na maioria das sessões em contexto de grande grupo. Consideramos assim que perante um menor número de participantes a criança tem mais oportunidades de participação existindo simultaneamente uma maior disponibilidade por parte do contador na exploração da história.

Nas HMS, foi ainda perceptível uma maior interação da criança em contexto de grupo do que em contexto individual. Este fato poderá salientar a importância do conto de histórias na promoção de interações sociais da criança corroborando os estudos levados a cabo por Preece e Zhao (2014) que consideraram as HMS como um contributo para a socialização e interação com os outros.

Se nas HSTM, foi notória uma diminuição de quase todos os índices de participação no decorrer das sessões, nas histórias de autor tal não se verificou. Embora se tenha registado uma menor participação nas histórias de autor é de assinalar que, apesar disso, quando participou, a criança recorreu à linguagem oral em contexto de pequeno e grande grupo. Estes resultados corroboram as conclusões de Oliveira, (1996), citado por Fernandes & Souza, (sd.) quando refere que o conto de histórias constitui uma forma de comunicação, que pode potenciar o desenvolvimento da comunicação da criança.

Em síntese, foi em contexto de grande grupo onde se verificou, na maioria das sessões, uma menor interação com objetos e participantes. Contudo, e apesar de resultados menos satisfatórios, consideramos que as sessões de grande grupo constituem uma estratégia que deverá ser mantida, de modo a promover a interação com pares tão importante para o desenvolvimento social da criança.

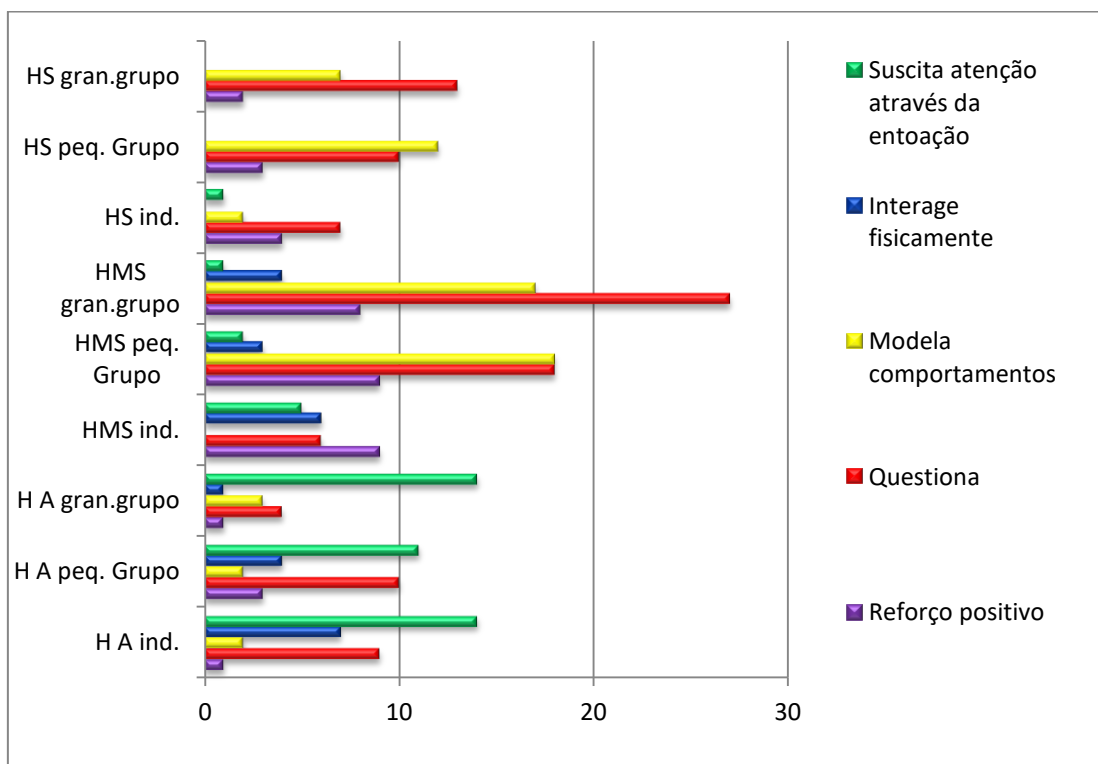


Gráfico 11– Tipo de estratégias utilizadas ao longo das sessões nos vários contextos

No que concerne às estratégias utilizadas ao longo das sessões e nos vários contextos, e de acordo com o gráfico 11, conseguimos constatar que existiu por parte do contador uma adequação de estratégias consoante o tipo de histórias. Nas HMS, assim como nas HSTM, foi visível o recurso a questões colocadas sobre a história, e à modelação de comportamentos. Já nas histórias de autor é possível verificar uma maior utilização de estratégias que suscitam a atenção face à sua entoação, percebendo-se assim que o contador sentiu alguma necessidade de teatralizar ou alterar o tom de voz nestas sessões. Ao relacionar a estratégia mais utilizada nas histórias de autor com o menor envolvimento e participação demonstrados pela criança neste tipo de história, podemos inferir que estas estratégias tinham como principal objetivo captar o envolvimento e a participação da criança. No entanto, nas HMS e nas HSTM, onde foi revelado uma maior participação e envolvimento por parte da criança, o contador recorreu a estratégias que lhe permitissem manter a criança envolvida e participativa.

No que diz respeito à eventual influência dos diferentes contextos, foi perceptível uma adequação de estratégias por parte do contador, pois em contexto individual verifi-

cou-se com mais frequência a interação física entre o contador e a criança o que leva a crer que essa interação ocorre pela possibilidade de uma intervenção mais individualizada.

Por sua vez, é possível verificar um acentuado recurso à modelagem de comportamentos em sessões com mais participantes, principalmente em sessões de pequeno grupo. Este fato, leva-nos a inferir que existiu por parte do contador, uma preocupação de transmitir à criança competências sociais, para que esta aprenda a interagir de forma mais assertiva com os seus pares correspondendo, segundo Lopes et al. (2016), ao “Apoio ao Nível da Instrução (e.g., desenvolvimento de conceitos e promoção da linguagem” (p.86).

Deste modo, consideramos que algumas das estratégias utilizadas pelo contador, podem ter promovido o desenvolvimento social da criança. Desenvolvimento este que se torna evidente perante a análise da grelha de competências pessoais e sociais preenchida no final da intervenção; na comunicação verbal, na relação com os pares, na resolução de dificuldades, no controlo das emoções e na adequação do comportamento ao contexto. Para esta melhoria, contribuíram também de forma significativa as HSTTM devido às próprias características da história, que apontam para a regulação de comportamentos. Durante o processo de intervenção a criança foi revelando a aquisição de algumas competências sociais explícitas na HSTTM anteriormente implementada. Estes resultados vão ao encontro das afirmações de Gray (2003) ao mencionar que estas histórias fornecem pistas sociais, perspetivas e reações comuns quando descrevem uma situação ou conceito através de um formato muito específico. Também Reynhout & Carter (2011), consideram que este tipo de histórias permite à criança a compreensão de situações sociais ou comportamentos adequados. Esta melhoria ao nível do desenvolvimento social da criança é querente com os resultados obtidos através da aplicação dos testes sociométricos na fase final do estudo, onde é evidente que a criança é escolhida de forma consistente por parte dos pares. É possível inferir que a C conseguiu criar relação com alguns elementos do grupo de crianças. Esta situação corrobora a ideia de que ao ensinar uma criança com PEA a envolver-se em interações, através da imitação, esta poderá aprender comportamentos socialmente relevantes (Gena, 2006)

Relativamente às rejeições, e apesar de a criança continuar a ser nomeada por alguns elementos do grupo, diminuiu de forma consistente o número de rejeições demonstrado pelo grupo no início do projeto de intervenção, inferindo-se que a sua maior capacidade em comunicar e a sua maior facilidade na interação com os pares e poderão justificar e estar na base destes resultados.

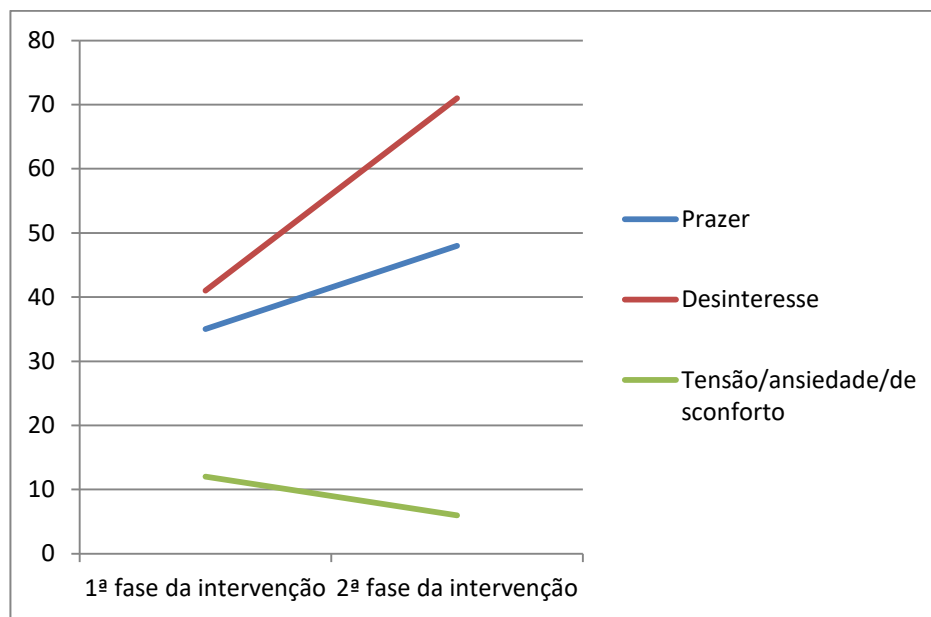


Gráfico 12 - Comparação dos sentimentos mais frequentemente demonstrados nas duas fases da intervenção

Através dos resultados obtidos da comparação de sentimentos demonstrados pela criança no decorrer dos contos, ficou patente um aumento do número de comportamentos demonstrativos de prazer no conto das HMS e HSTM, dando a entender que a criança teve mais momentos prazerosos na 2ª fase da intervenção. Este fato poderá ser resultante da inexistência de contato e conhecimento prévio sobre as HMS e as HSTM. Também o desinteresse por parte da criança aumentou na segunda fase de intervenção, no entanto, estes dados resultam em grande medida de um índice de desinteresse enorme da criança face à 2ª H A. A nosso entender, este desinteresse poderá advir de fatores pessoais da criança. Ao comparar os comportamentos indicadores de tensão e ansiedade no decorrer dos contos ocorridos na 1ª e na 2ª fase da intervenção, foi observado um decréscimo destes comportamentos na 2ª fase. Deste modo, é possível inferir que as

melhorias verificadas através da análise da grelha de competências sociais e pessoais relativas à iniciativa da criança na interação com os pares ajudaram a criança a ter um maior controlo das suas emoções. Acreditamos que ao conseguir estabelecer interações com os pares a criança sente menos dificuldade em controlar as suas emoções, indo assim ao encontro das convicções de Jordan (2000). O autor afirma que ao ajudar estas crianças e quem as rodeia a criar canais de comunicação, para que exista a oportunidade de interação social, poder-se-ão evitar situações de incompreensão das formas de comunicação da criança, que poderiam levar a atos de auto e a hetero agressão.

Ao analisar os resultados do estudo realizado verificamos que existiram melhorias a nível do envolvimento e do desenvolvimento social da criança; no entanto, não foi possível, perceber se estes resultados se mantiveram no tempo, como veio a negar Jonckheere (2008) relativamente ao envolvimento, ou como veio a validar Halfens (2010) relativamente à capacidade de resposta social dos indivíduos com multideficiência. Consideramos ser importante obter dados mais consistentes sobre este aspeto, e nessa medida será importante que novas investigações procurem resultados a longo prazo neste tipo de intervenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

| " | | " |

Este projeto tem como propósitos, por um lado, o conhecimento sobre o contributo das HMS, HSTM e de outras no desenvolvimento social de uma criança com PEA, promovendo a participação, o desenvolvimento social e o envolvimento desta no conto de histórias e, por outro, modificar alguns comportamentos e melhorar as suas interações sociais com os pares nos seus ambientes naturais.

Uma criança com PEA tem associado a si uma tríade de perturbações englobando o alheamento social, os problemas de comunicação e o comportamento repetitivo e estereotipado Lewis (2005). Deste modo, um deficitário discernimento das regras sociais e a dificuldade de agir perante elas originam um isolamento social e possíveis problemas comportamentais da criança. Ao identificar estas dificuldades comportamentais na C procurámos encontrar uma forma de facilitar a sua interação social e consequente desenvolvimento social.

Numa pesquisa atenta procurámos obter alicerces que nos permitissem alcançar essas melhorias, descobrindo assim a importância dos diferentes tipos de história. Atendendo a diversos estudos, constatamos as indicações que estes nos davam para os benefícios das HMS no envolvimento e na melhoria das interações sociais, percebemos os benefícios das histórias de autor na melhoria da comunicação e do acréscimo de vocabulário na criança e detetámos a possibilidade da diminuição de comportamentos disruptivos e consequente melhoria na qualidade da interação social na utilização das HSTM. Decidimos assim, implementar no nosso projeto o conto destes três tipos de história baseando-nos também no gosto que a C demonstrava por folhear e manusear o livro.

Com base nos resultados obtidos na nossa intervenção, concluímos que foi possível melhorar o envolvimento e o desenvolvimento social da criança, nomeadamente na função da comunicação, na interação social, na resolução de dificuldades e no controlo das emoções. Por sua vez, os resultados dos testes sociométricos vieram confirmar uma ligeira melhoria na aceitação dos pares relativamente à C.

Embora não possamos aferir sobre qual o tipo de histórias que contribuiu mais para estes resultados julgamos que as HSTM tiveram um papel central na melhoria da comunicação e da interação social. Já no que concerne ao envolvimento e participação da criança, os resultados dão primazia às HMS.

Por outro lado, os contextos mais facilitadores para um maior envolvimento e participação foram os contextos com menos participantes. Apesar de existir alguma equidade entre o contexto individual e em pequeno grupo, foi nas sessões individuais onde foi demonstrado um maior número de comportamentos reveladores de envolvimento e participação. Assim sendo resulta a evidente necessidade de uma intervenção centrada na criança e que privilegia diferentes contextos quando procuramos contribuir para o seu envolvimento e desenvolvimento social.

Deste modo, alegra-nos saber que de alguma maneira contribuímos para a melhoria do desenvolvimento social da criança, aumentando a sua aceitação no grupo de pares e capacitando-a de algumas pistas sociais fundamentais para a sua vida em sociedade, percebendo ainda que existem estratégias capazes de despertar um maior envolvimento e participação na criança. Consideramos, de uma forma geral, que os resultados alcançados foram bastante positivos. Foi extremamente enriquecedor em termos pessoais e profissionais aprender e crescer com a C que tanto também nos ensinou. Deu-nos provas das suas capacidades e sabemos que, no futuro, mais conquistas conseguirá alcançar.

REFERÊNCIAS

Aguiar; Monteiro; Correia e Pimentel (2011). Desenhos de investigação de sujeito único em educação especial. *Análise Psicológica* (2011), vol.29, nº1, p. 167-178. Consultado em: <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/46/pdf>

Almeida, T.; Grande, C. (2014). Conceito de envolvimento da criança em contexto pré-escolar: Estudo do envolvimento de crianças com e sem necessidades educativas especiais em contextos pré-escolares inclusivos. *Actas do IX congresso Iberoamericano de psicologia 2º congresso ordem dos psicólogos portugueses*. Consultado em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/111354/2/259403.pdf>

Almeida, L., Freire, T. (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: Apport

American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Washington, DC. Consultado em: [https://www.jaacap.org/article/S0002-7138\(09\)61059-1/pdf](https://www.jaacap.org/article/S0002-7138(09)61059-1/pdf)

American Psychiatric Association (2006). *DSM-IV-TR-Manual de Diagnóstico e Estatística das perturbações Mentais*. Lisboa: Climepsi Editores. Consultado em: http://dislex.co.pt/images/pdfs/DSM_V.pdf

American Psychiatric Association. (2013). *Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. DSM-V. 5ª edição, Brasil*, Artmad Editora. Consultado em: http://dislex.co.pt/images/pdfs/DSM_V.pdf

Antunes, N. L. (2012). *Mal-Entendidos*. Lisboa: Verso de Kapa.

Bag Books (Ed.) (2011). *Multi-sensory stories for people with learning disabilities. Training Notes*. London. Consultado em <http://www.bagbooks.org/>

Bag Books (Ed.) (2012, november). *Multi-sensory stories for people with learning disabilities. Brochure*. London. Consultado em <http://www.bagbooks.org/>

Bandeira de Lima, C. (2012). *Perturbação do Espectro do Autismo - Definição*. In C. Bandeira de Lima, *Perturbação do Espectro do Autismo - Manual prático de intervenção*. Lisboa: Lidel.

Bandeira de Lima, C., & Baptista, M. (2011, Outubro). *O perfil de neurodesenvolvimento nas perturbações do espectro do autismo*. I Reunião Científica sobre as Perturbações do Espectro do Autismo. Porto.

Baron-Cohen (1997), MINDBLIDNESS na essay on autism and theory of mind
Barthélémy, C., Fuentes J., Howlin, P., Gaag R. (2000). Persons with autism spectrum disorders- Identification, understanding, intervention, Autism Europe – European Commission. Consultado em: <https://www.autismeurope.org/wp-content/uploads/2017/08/persons-with-autism-spectrum-disorders-identification-understanding-intervention.pdf>

Benish, T. M. & Bramlett, R. K. (2011). Using social stories to decrease aggression and increase positive peer interactions in normally developing pre-school children. *Educational Psychology in Practice*, 27 (1), 1-17.

Berthelsen, D. and Brownlee, J. (2005) Respecting Children's Agency for Learning and Rights to Participation in Child Care Programs. *International Journal of Early Childhood*. Netherlands: Springer.

Niza, S. (2009). Contextos cooperativos e aprendizagem profissional: a formação no movimento da escola moderna. *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente* (345-362). Porto: Porto Editora.

Brilha, D. (2012). Comportamentos de interação em alunos com Perturbações do Espectro do Autismo: O contributo de histórias sociais™ na hora do conto, Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa. Consultado em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2295/1/Comportamentos%20de%20intera%20a7%20c3%a3o.pdf>

Cancela, P. (2013). A relação psicossocial numa turma com uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo. Projeto de Investigação realizado no âmbito da Unidade Curricular de Seminário de Projeto – Problemas Cognitivos e Motores. Porto. Consultado em: <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1266/1/PG-EE-179.pdf>

Carpenter, B; Egerton, J.; Cockbill, B.; Bloom, T.; Fotheringham, J.; Rawsan, H. & Thistlethwaite, J. (2015). *Engaging Learners with Complex Learning Difficulties and Disabilities*, Routledge. Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta

Center for Disease Control and Prevention (2012) Consultado em: <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>

Cole, M., & Cole, S. R. (2004), *O desenvolvimento da criança e do adolescente* (4a Ed.), Porto Alegre: Artmed ISBN

Correia, L. M. (1997). Colaboração: Um Pressuposto para o Êxito da Inclusão. *Jornal O Docente. Edição Especial*, p. 9 - 11.

Correia, L.M. (2000). Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares. Porto: Porto Editora.

Coutinho (2015) Coutinho J. V. S. C. & Bosso R. M. V. Revista Científica do ITPAC, Araguaína,8, nº1. Consultado em:

<https://assets.itpac.br/arquivos/coppex/revista%20volume%208/artigo4-1.pdf>

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A. & Bessa, F, Ferreira, M., Vieira S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas., Instituto de Educação, Universidade do Minho. Consultado em:

http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%c3%a7%c3%a3o_Ac%c3%a7%c3%a3o_Metodologias.PDF

Coutinho, M. C. (2011). Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas. Teoria e Prática. Coimbra: Edições Almedina, S.A.

Coutinho, M. C. (2016). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas – Teoria e Prática. (2ª ed.) Coimbra: Almedina.

Estrela, A. (2008). Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de Formação de professores. Porto: Porto Editora.

Fadda & Cury,(2016, jul./set.) Psicologia em Estudo, Maringá, 21,nº 3, 411-423 Consultado em: <https://www.redalyc.org/pdf/2871/287148579006.pdf>

Farinha, J. (2005). Psicologia da Educação – para uma abordagem ecossistémica da relação educativa. Consultado em :

http://w3.ualg.pt/~jfarinha/activ_docente/psic_educ-eb1/mat_pedag/psic_educ.pdf

Federação Portuguesa de autismo. FPDA -Lisboa - Portugal Consultado em:

<https://www.fpda.pt/>

Fernandes, P. & Sousa, V. (sd.). A influencia e o despertar da Literatura Infantil para a formação de adultos leitores. Consultado em:

<https://pt.slideshare.net/EdilsonAlvesdeSouza1/livro-literatura-infantil-construo-recepo-e-descobertas>

Ferreira, E. (2017) Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa. Consultado em:

<file:///C:/Users/HP/Desktop/2o%20ano%20mestrado/H%20sociais%20para%20a%20promo%C3%A7ao%20da%20rela%C3%A7%C3%A3o%20inter pares%20ElsaFerreira.pdf>

Ferreira, A. S. (2011). Uma criança com PEA - Um Estudo de Caso. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Porto. Consultado em:

<http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2370/1/PEA.pdf>

Filipe, C. N. (2012) Autismo – Conceitos, mitos e preconceitos. Lisboa: Verbo.

Flick, U. (2005). Métodos Qualitativos na Investigação Científica. Lisboa: Monitor

Folque, M. A. (2014). O aprender a aprender no Pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (2ª Ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Freire-Ribeiro, I. (2011). Cidadania da criança: escola e sociedade como palcos de participação. EDUSER: revista de educação, 3, 17-26. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação

Gomes, C. (2016). Contar Histórias a crianças com multideficiência: Contributo das Histórias Multissensoriais; dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para a obtenção do grau de mestre em Educação Especial. Consultado em: file:///C:/Users/HP/Desktop/TESE%20FINAL_Carla_Gomes.pdf

Gonçalves, (2011). Alunos com perturbações do espectro do autismo; Utilização do sistema pecs para promover o desenvolvimento comunicativo. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação. Lisboa. Consultado em:

<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1208/1/Alunos%20com%20perturba%C3%A7%C3%B5es.pdf>

Gray, C. (2015). 10 Criteria for Writing a Social Story. In The new social story book: Revised and expanded 15 anniversary edition. Texas: Future Horizons. Consultado em <http://carolgraysocialstories.com/wpcontent/uploads/2015/09/Social-Stories-10.0-10.2-Comparison-Chart.pdf>

Gray, C. (2016). Carol Gray – Social Stories. Consultado em: <http://carolgraysocialstories.com/about-2/carol-gray/>

Garcia, T., & Rodriguez, C. (1997). Necessidades Educativas Especiais – A criança autista. Lisboa: Dinalivro.

Hamre, B. K. (2014). Teachers' daily interactions with children: An essential ingredient in effective early childhood programs. Child Development Perspectives, 8(4), 223- 230. doi: 10.1111/cdep.12090

Hauser-Cram et al. (2014, Novembro) Motivação para o domínio inicial como preditor da função executiva em jovens adultos com deficiências de

desenvolvimento. American Journal on Intellectual and Development Disabilities: 119, n° 6, 536-551.

Henriques, M., (2018). Envolvimento de alunos com multideficiência na hora do conto. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Especial. Lisboa. Consultado em:
https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/10011/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20envolvimen-to%20de%20alunos%20com%20MD%20na%20hora%20do%20conto%20Marina_final.pdf

Hewitt, S. (2006). Compreender o Autismo: Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares. Porto: Porto Editora

Herbet, M. R., Russo, J. P., Yang, S., Roohi, J., Blaxill, M., Kahler, S. G., et al. (2006). Autism and Environmental Genomics. *NeuroToxicology*, 671 - 684.

Hortal, C. (coord.), Bravo, A., Mitjà, S. & Soler, J. M. (2011). Alumnado com trastorno del espectro autista. Barcelona: Editorial GRAÓ.

<https://www.slideshare.net/EdilsonAlvesdeSouza/livro-literatura-infantil-construo-recepo-e-descobertas>

ICD-10. (1992). The classification of mental and behavioural disorders- clinical descriptions and diagnostic guidelines. Geneva: World Health Organization.

Jordan, R. (2000). Educação de crianças e jovens com autismo, Lisboa, Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional

Katz, L & McClellan, D. (2006). O papel do Professor no Desenvolvimento social das Crianças. In Formosinho, J., L. Katz, L., McClellan, D., & Lino, D (Eds.), Educação pré-escolar – A construção social da moralidade (3.ª ed.) (pp. 12- 47). Lisboa: Texto Editora.

Kaufman, R. K. (2016). Vencer o Autismo com o The Son-Rise Program. Lisboa: PapaLetras. Consultado em:<http://www.autismtreatmentcenter.org>

Kokina, A., Kern, L., (2010), Social Story™ Interventions for Students with Autism Spectrum disorders: A Meta- Analysis, *Journal of autism and development Disorders*, Vol. 40, Issue 7, pp. 812-826, DOI 10.1007/s10803009-0931-0

Kruif, R. E. L., & McWilliam, R. A. (1999). Multivariate relationships among development age, global engagement and observed child engagement. *Early Childhood Research Quarterly*, 14, 515-536.

Laidler, James R. (15 de julho de 2004). «Autism-watch.org - The "Refrigerator Mother" Hypothesis of Autism» <http://www.autism-watch.org/causes/rm.shtml>

Lampreia (2003) *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, n. 1, p. 57-65. Consultado em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v8n1/v8n1a08>

Lampreia, C. (2007). A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo. *Estudos de psicologia*, 24 (1), p. 105 – 114

Lemos, M., & Meneses, H. (2002). A Avaliação da Competência Social: versão portuguesa da forma para professores do SSRS. *Psicologia: Teoria e Prática*, 18 (3), 267 – 274. Consultado em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v18n3/a05v18n3.pdf>

Lewis, V. (2005). Distúrbios do Desenvolvimento. In A. Slater, & G. Bremner, *Uma Introdução à Psicologia Desenvolvidora* (J. Pinheiro, Trad., p. 449-468). Lisboa: Instituto Piaget

Lopes, L., Correia, N. & Aguiar, C. (2016). Implementação do direito de participação das crianças em contexto de jardim de infância: As perceções dos educadores. *Revista portuguesa de educação*, 29 (2), 81-108.

Sheridan, S. (2007). Dimensões da qualidade pedagógica na pré-escola. Consultado em: <https://doi.org/10.1080/09669760701289151>

Madureira, I. (2018). *Pedagogia Inclusiva – princípios e práticas*. II CONGRESSO INTERNACIONAL DE DIREITOS HUMANOS E ESCOLA INCLUSIVA: MÚLTIPLOS OLHARES 1 II Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Múltiplos Olhares. Consultado em:

<file:///C:/Users/HP/Downloads/MadureiraI.P.PedagogiaInclusiva-P.ePrticas2017.pdf>

Nunes, C. & Madureira, I. (2015). *Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas*. Consultado em:

file:///C:/Users/HP/Downloads/DUA_Nunes_Madureira_2015.pdf

Marafigo (2012). A importância da literatura infantil na formação de uma sociedade de leitores. Artigo Científico, apresentado ao curso de Pós-Graduação, do Centro Sul-Brasileiro de Pesquisa Extensão e Pós-Graduação, como requisito para a obtenção do Título de Pós-Graduação. São Joaquim.

Marques, C. E. (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo – Ensaio de uma Intervenção Construtivista Desenvolvimentista com Mães*. Coimbra: Editora Quarteto Coleção Saúde e Sociedade.

Martins, C. (2012). *Comunicar o diagnóstico de perturbação do espectro do autismo: aspectos importantes na perspectiva dos pais*. Dissertação de mestrado, Faculdade de medicina da universidade do porto.

Martos, J., Martínez, C. (2001). *Autismo: Una revisión desde la investigación actual*. *Revista de la Escuela de Psicología*, 10(2), 3-10

Matos, A., (2014). “Desenvolvimento das interações sociais de um aluno com Perturbações do Espectro do Autismo através de treino de pares” Dissertação de Mestrado em Educação Especial, na especialidade do Domínio dos Problemas Cognitivo Motores, apresentada ao Departamento de Educação Especial da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre. Coimbra. Consultado em:

https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12885/1/ANA_MATOS.pdf

Maximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Mello, M. S. (2001). *Autismo, Guia Prático*. 2ª edição, Brasília.

Miguel, T.J.P. (2015). *O uso de histórias multissensoriais numa biblioteca pública*. Projeto de Intervenção apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para a obtenção do grau de mestre em Educação Especial. Consultado em:
<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4669/1/O%20uso%20de%20hist%c3%b3rias%20multisensoriais%20numa%20biblioteca%20p%c3%bablica.pdf>

National Research Council. (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics* (J.Kilpatrick, J.Swafford, & B.Findell, Eds.). Washington, DC: National Academy Press.

Newchaffer et al. (2007), *The epidemiology of autism spectrum disorders*. *Revista Public Health*, nº 28, p. 235-258

Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

Northway, M. & Weld, L. (1957). *Testes Sociométricos – Um guia para professores*. Lisboa: Livros Horizonte

Northway, M., & Weld, L. (1999). *Testes sociométricos*. Lisboa: Livros Horizonte.

Nunes C. (2011, abril). Histórias Multissensoriais. Caixas de Histórias. Folheto Consultado em <http://multideficiencia.ning.com>.

Nunes, C. (2001). *Aprendizagem Activa na Criança com Multideficiência – Um guia para educadores*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica. Consultado em: <http://www.deficienciavisual.pt/x-txt-aba-AprendizagemActivaNaCriancaComMultideficiencia-ME.pdf>

Nunes, C. (2009). *Aprendizagem activa na criança com multideficiência-guia para educadores*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção Geral da Inovação e desenvolvimento Curricular.

Nunes, C. (2012). *Apoio a pais e docentes de alunos com multideficiência: Conceção e desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem*. Tese de Doutoramento em Educação apresentada à Universidade de Lisboa. Consultado em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7702/1/ulsd064599_td_tese.pdf

Oliveira, C. (1999). *Os jovens e os seus pares – Estudo sociométrico e psicopatológico de uma população escolar*. Dissertação de Doutoramento em psiquiatria apresentada à Universidade de Coimbra. Consultado em: [file:///C:/Users/HP/Downloads/TES%20OLIV%20C1%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/TES%20OLIV%20C1%20(1).pdf)

Oliveira, A., (2009) *Perturbação do Espectro do Autismo – comunicação*. Pós-Graduação em Educação Especial Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Porto. Consultado em: <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/778/2/PG-EE-2009AndreiaOliveira.pdf>

Oliveira- Formosinho e Araújo, S. (2004). *O Envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação*, *Análise Psicológica* (2004), 1 (XXII): 81-93 Consultado em: <file:///C:/Users/HP/Desktop/2o%20ano%20mestrado/envolvimento%20e%20participa%C3%A7%C3%A3o.pdf>

Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma práxis de participação*. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza, *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.

Oliveira, T. R., (2010). *A intervenção precoce no autismo e trissomia 21: Orientações para boas práticas de intervenção*. Mestrado, Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Coimbra

Oliveira, M. J. M. S. P. (s.d.). Testes Sociométricos. Disponível em:
http://portal.dsej.gov.mo/webdsejspace/addon/upload/Upload_viewfile_page.jsp?id=29218&sid=&.

Ozdemir, S., (2008), The effectiveness of Social Stories on Deacresing Disruptive Behaviour of Children with Autism: Three case Studies, *Journal Of Autism an Development Disorders*, Vol.38, Issue 9, pp 1689:1689-1696, DOI 10.1007/s10803-008-0551-0.

Ozonoff, S., Rogers, S. & Hendren, R. (2003). *Perturbações do espectro do autismo – Perspetivas da Investigação Atual*. Climepsi Editores

PAMIS. (2010). Promoting active engagement. Consultado em
<http://arcuk.org.uk/scotland/files/2010/11/PAMIS-Story-telling>.

Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill.

Penn, A., Ten Brug, A., Mund, 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, 167-178.

Pereira, E. (1996). *Autismo: do Conceito à Pessoa*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação

Pereira, E. (1998). *Autismo: Do conceito à pessoa*. Lisboa: Graforim Artes Gráficas Lda.

Pereira, M. C. (2006). *Autismo – Uma Perturbação Pervasiva do Desenvolvimento*. Vila Nova de Gaia: Coleção Biblioteca do Professor. Edições Gailivro.

Pereira, D. M. (2014). *Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil.

Pesqueira, R. (2019). *Desenvolvimento de Competências Sociais e Pessoais em Crianças com Perturbação do Espectro de Autismo e Perturbação do Desenvolvimento Intelectual – O Papel da Educação Social*. Consultado

em:<file:///C:/Users/HP/Desktop/2o%20ano%20mestrado/Compet%C3%AAs%20Sociais%20e%20Pessoais%20Rafaela%20Pesqueira%20.pdf>

Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2). Consultado em:

<https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X09332374>

Proença, Paula, (2006), *Histórias Multisensoriais – Estratégias para contar histórias a pessoas especiais*, Macedo de Cavaleiros, Instituto Piaget, (monografia) policopiado.

Proença, P. (2010). *Histórias multissensoriais – uma metodologia inovadora*. Projeto de Investigação apresentado à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real

Pennington, B. P. (1997). *Diagnóstico de Distúrbios da Aprendizagem*. São Paulo. Editora Pioneira.

Quirnbach, L.M., Lincoln, A.J., Feinberg-Gizzo, M.J., Ingersoll, B.R., Andrews, S.M., (2009), Social Stories: Mechanisms of Effectiveness in Increasing Game play Skills in children diagnosed with autism Spectrum disorder Using a Protest Posttest Repeated Measures Randomized Control Group Design, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39: 299-32. Consultado em: <https://doi.org/10.1007/s10803-008-0628-9>

R.J. McGill et al. (2015). *Educational Psychology in Practice*, Vol. 31, No. 1, 21–42, <http://dx.doi.org/10.1080/02667363.2014.975785>

Raymond M. Lee, *Métodos não interferentes em pesquisa social*, Gradiva, Lisboa, 2003

Reynhout, G., Carter, M., (2011), Social Stories™: a possible theoretical rationale, *European Journal Of Special Needs Education*, Vol.26, No 3, Agosto, 367-378.

Rocha, J., Fernandes, C., & Rocha, N. (2010). “A capacidade de pensar no que os outros pensam” - Teoria da mente na esquizofrenia- Revisão da literatura. *Cadernos de comunicação e linguagem*, 2, 203-114.

Samuels, R. (2011). The effectiveness of social stories™ to develop social interactions with adults with characteristics of autism spectrum disorder. *British Journal of Learning Disabilities*, 40, 272–285. Consultado em:[file:///C:/Users/HP/Desktop/2o%20ano%20mestrado/historiasociais_2011%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/HP/Desktop/2o%20ano%20mestrado/historiasociais_2011%20(1).pdf)

Sansosti, F.J, Powell-Smith, K.A., Kincaid, D., (2004), *A Research Synthesis of Social Story Interventions for Children with Autism Spectrum Disorders*, *Focus On Au-*

tism And Other Developmental Disabilities, Vol. 19, No 4, pp. 194-204,
DOI:10.1177/10883576040190040101.

Santos, I., Sousa, M. (s.d.) Como intervir na perturbação autista. Consultado em https://www.appda-norte.org.pt/docs/autismo/como_intervir_na_perturbacao_autista.pdf

Sánchez-Cano (2007). La evaluación psicopedagógica. Editorial Graó. Barcelona

Secadas, C. C. (1995). Autismo Infantil: Evaluación Psicopedagógica. In E. Gonzalez, Necesidades Educativas Especiales – Intervencion Psicoeducativa (pp. 247-268). Madrid: Editorial CCS.

Santos, L.A.B., & Lima, J.M.M. (Coord.) (2019). Orientações metodológicas para a elaboração de trabalhos de investigação (2.^a ed., revista e atualizada). Cadernos do IUM, 8. Lisboa: Instituto Universitário Militar. Consultado em: [https://www.ium.pt/s/wp-content/uploads/CIDIUM/Cadernos%20do%20IESM-IUM/Cadernos%20do%20IUM%20N.%C2%BA08%20\(2%C2%AA%20Edi%C3%A7%C3%A3o,%20revista%20e%20atualizada\)%20-%20Orienta%C3%A7%C3%B5es%20Metodol%C3%B3gicas%20para%20a%20Elabora%C3%A7%C3%A3o%20de%20Trabalhos%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o.pdf](https://www.ium.pt/s/wp-content/uploads/CIDIUM/Cadernos%20do%20IESM-IUM/Cadernos%20do%20IUM%20N.%C2%BA08%20(2%C2%AA%20Edi%C3%A7%C3%A3o,%20revista%20e%20atualizada)%20-%20Orienta%C3%A7%C3%B5es%20Metodol%C3%B3gicas%20para%20a%20Elabora%C3%A7%C3%A3o%20de%20Trabalhos%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o.pdf)

Silva (2016).DGE. Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Lisboa: Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações curriculares para a educação pré-escolar. Lisboa: Ministério da Educação.

Styles, A. (2011). Social Stories™: does the research evidence support the popularity?. Educational Psychology in Practice. 27 (4), 415–436

Ten Brug, A., (2015). A good read: A study into the use and effects of multisensory storytelling; a storytelling method for persons with profound intellectual and multiple disabilities. Stichting Kinderstudies.

Ten Brug, A., Munde, V., Van der Putten, A. & Vlaskamp, C. (2015). 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, (ahead-of-print), 1-16.

Ten Brug, A., Van der Putten, A., Penn, A, Maes, B. & Vlaskamp, C. (2011). Multi-sensory storytelling for persons with Profound Intellectual and Multiple Disabilities: An Analysis of the Development, Content and Application in Practice. Journal of

Applied Research in Intellectual Disabilities, 350-359. Consultado em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1468-3148.2011.00671.x?purchase_referrer=www.ncbi.nlm.nih.gov&tracking_action=preview_click&r3_referer=wol&show_checkout=1.

The Gray Center. What are social stories?. Consultado em: <http://www.thegraycenter.org/,em>

Trevathan, E., & Shinnar, S. (2006). Epidemiologia dos transtornos do espectro autista. In I. Rapin, & R. F. Tuchman, A neurological disorder of early brain development. Porto alegre: Artemed Editora S.A

Tomás e Gama, 2011. Cultura de (nao) participacao das criancas em contexto escolar. ACTAS DO II ENCONTRO DE SOCIOLOGIA DE EDUCAÇÃO. EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E (DES) IGUALDADES, Porto, UP, 27 2 28 de Janeiro, 618-638.

Vanderbilt Kennedy Center (s.d.). Consultado em: [file:///C:/Users/HP/Desktop/2o%20ano%20mestrado/Como%20escrever%20uma%20HistoriaSocial\[720\].pdf](file:///C:/Users/HP/Desktop/2o%20ano%20mestrado/Como%20escrever%20uma%20HistoriaSocial[720].pdf)

Vicente, S. (2016). Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra, Coimbra Consultado em: <file:///C:/Users/HP/Desktop/2o%20ano%20mestrado/Historias%20sociais%20PEA.pdf>

Vygotsky, L. (1991). A formação social da mente (J. Neto, L. Barreto & S. Afêche, Trad.) (4ª ed.). São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.

Volkmar, F. R., Reichow, B. (2013). Autism in DSM-5: progress and challenge. Molecular Autism, 4(13). Consultado em: <https://molecularautism.biomedcentral.com/articles/10.1186/2040-2392-4-13>

Wing, L. & Portter, D. (2002). The epidemiology of autism spectrum disorders: Is the prevalence Rising?. Mental Retardation and developmental disabilities. 8, p. 151-161 consultado em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/mrdd.10029?purchase_referrer=scholar.google.pt&tracking_action=preview_click&r3_referer=wol&show_checkout=1

Wing, L., Gould, J. & Gillberg, C. (2011). Autism spectrum disorders in the DSM-V: better or worse than the DSM-IV? Research in Developmental Disabilities, 32, 768-773

Young, H., Fenwick, M., Lambe, L., & Hogg, J. (2011). Multi-sensory storytelling as an aid to assisting people with profound intellectual disabilities to cope with sensi-

tive issues: a multiple research methods analysis of engagement and outcomes. *European Journal of Special Needs Education*, 26(2), 127–142.

Zoñiga, A. (2005). *Descrição e tratamentos dos transtornos da comunicação e da linguagem*. Santos: Livraria Santos

ANEXO A

PIIP

|' '' | | ''



PLANO INDIVIDUAL DE INTERVENÇÃO PRECOCE

ADENDA – PIIP 19/20

Nome da Criança: Carolina Alexandra Ramos Medeiros D.N. 05/08/2014

Processo N° ELIVFX 83/2016

Nome do Pai/Mãe/Rep. Legal Ivan Daniel Frazão Vitorino Medeiros/Cátia Azevedo Silva Ramos

Contactos 916236393 (TLM Mãe)

Equipa Local de Intervenção (ELI)	Vila Franca de Xira
Coordenador da ELI	Dr.ª Helena Valente*
Morada	Cercipóvoa Rua Morgado da Póvoa, nº 1 2625-229 Póvoa de Santa Iria
Contactos	219 533 080

Responsável de Caso	Ana Paula Santos
Contactos	919512700

Data do início do PIIP	Dezembro 2016
-------------------------------	---------------

Datas Previstas para a Avaliação	Novembro 2018
	Março 2019
	Junho 2019 e outubro 2019

Subcomissão de Coordenação Regional LVT
Av. dos Estados Unidos da América, 39 – 9º
1749-062 Lisboa
☎ 21 842 06 66 Fax: 21 824 07 53

Sede da ELI Cercipóvoa
Rua Morgado da Póvoa, nº 1
2625-229 Póvoa de Santa Iria
☎ : 219 533 080/ Fax: 219 533 089
Email: eli.vfx.ipi@gmail.com



1. IDENTIFICAÇÃO DOS ELEMENTOS ENVOLVIDOS NO PIIP

Nome	Atividade/Função/Outro	Serviço a que pertence	Contacto
Cátia Ramos	Mãe		916236393
Ivan Daniel Medeiros	Pai		
Ana Rodrigues	Educadora Titular	Jl Casa do Povo de Vialonga	219521823
Ana Paula Santos	Docente IP	ELI VFX	919512700
Sandra Curva (desde outubro 2019)	Terapeuta Fala (SE)	(SE)	967716988
Vanessa	Terapeuta Ocupacional	Cercitejo	

2. REGISTO DOS ENCONTROS/REUNIÕES DA FAMÍLIA COM OS TÉCNICOS

Quem esteve presente	Motivo	Local	Data
Mãe- Cátia Ramos Docente ELI- Ana Paula Santos Educadora Titular -Ana Rodrigues T Fala SE – Sandra Curva	- Abordagem ao desenvolvimento da criança - Apoios e Consultas médicas Informações sobre os Adiantamentos Escolares. - Troca de estratégias e Informações	Jl Casa do Povo de Vialonga	10/10/2019
Mãe- Cátia Ramos Docente IP – Ana Paula Santos Educadora Titular -Ana Rodrigues	- Apresentação do Programa - Ponto da situação relativamente as consultas médicas	Jl Casa do Povo de Vialonga	20/11/2019



T Fala SE – Sandra Curva	- Atualização e assinatura do PIIP		

5. SERVIÇOS COM OS QUAIS A FAMÍLIA PODE CONTAR

Identificação	Contacto
Hospital Vila Franca Xira- Dra. Helena	
Otorrino- HVFX- Dr Daniel	
Centro Saúde de Vialonga- Ana Isabel Correia	
Terapeuta Ocupacional – 1vez por semana no Jardim Infância	
Terapeuta Fala 1X por semana	
Consulta de Desenvolvimento no Hospital CUF – começou outubro 2019	

Subcomissão de Coordenação Regional LVT
Av. dos Estados Unidos da América, 39 – 9º
1749-062 Lisboa
☎ 21 842 06 66 Fax: 21 824 07 53

Sede da ELIt Cercipóvoa
Rua Morgado da Póvoa, nº 1
2625-229 Póvoa de Santa Iria
☎ : 219 533 080/ Fax: 219 533 089
Email: eli.vfx.ipi@gmail.com



8. AVALIAÇÃO DA CAROLINA NA FAMÍLIA

Instrumentos usados na avaliação	Aplicados por...	Local	Data
(avaliações anteriores consultar programa)			
Observação naturalista	Docente IP	Jl Casa do Povo	outubro 2019
Checklist "Portage"	Docente IP	Jl Casa do Povo	outubro 2019

A CAROLINA

Domínio	Consegue	Tem dificuldades	Data
Cognição			
	Nomeia objetos pequenos e grandes;	Repete rimas familiares	Nov 19
	Junta as duas metades de uma figura para fazer u todo,	Aponta para os objetos compridos e para os curtos	Emparelha símbolos (letras e números)
		Designa a direita e a esquerda em si própria (E)	
Motor			
	Faz encaixes com 3 peças ou encaixa 3 figuras geométricas num tabuleiro de encaixe;	Dobra um papel ao meio imitando o adulto;	novembro 2019



Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

	Dá um pontapé numa bola grande;	Recorta com tesoura (E)	
	Pega no lápis entre o polegar e o indicador, com o lápis apoiado no dedo médio;		
	Salta;		
	Corre.		



Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

Domínio	Consegue	Tem dificuldades	Data
Comunicação/linguagem			
Linguagem Expressiva	Fala enquanto brinca ao faz-de- conta;	Responde apropriadamente ao uso de adjetivos comuns (cansado, contente, frio, etc) (E)	novembro 19
Linguagem Compreensiva	Pergunta “o que é isto?”	Executa séries de duas ordens não relacionadas	
	Diz “eu”, “meu”, em vez do próprio nome;	Falar sobre os temas que estão a ser trabalhados na sala (aquisição de competências)	
	Usa frases compostas (dei um pontapé na bola e ela foi parar a rua)	Relatar acontecimentos; contar como foi o dia na escola, responder a questões como foi uma visita de estudo, o que gostou mais o que gostou menos:	
		Dizer o nome completo e a morada.	
Autonomia			
	Come sozinha;	Ajuda a por a mesa, colocando corretamente os pratos, guardanapos e talheres, com orientações verbais;	novembro 19
	Veste o casaco a camisola e a camisa	.Quando necessário e sem que se lhe recorde, limpa o nariz e assoa-se em 75% das vezes.	
	Calça os sapatos;		
	Calça as meias		



	Pendura o casaco no cabide.		
Socialização			
	É capaz de trazer ou levar um objeto ou ir chamar uma pessoa a outro quarto;	Segue as regras de um jogo (imitando as acções de outras crianças); (E)	novembro 19
	Senta-se perto de um adulto para partilhar um livro de imagens;	Brinca junto de outras crianças e fala com elas enquanto executa o seu jogo (E)	
	Canta e dança ao som da música;	Espera pela sua vez; (E)	
	Permanece dentro do seu pátio ou jardim;		

Domínio	Consegue	Tem dificuldades	Data
Comportamento			
	Criança Simpática	Tem alguma dificuldade em brincar com os colegas, joga em paralelo com os colegas da sala.	novembro de 2019
	Consegue durante a reunião de grupo estar com atenção/concentração o que está a ser dito.	Auto regulação do comportamento- Dificuldade em lidar com a frustração, comportamento de Oposição	
		Regulação das emoções	



OUTROS DADOS RELATIVOS À SAÚDE DA CAROLINA

Ver	OK
Ouvir	Fez exames, está tudo OK
Outros	A Carolina foi referenciada à ELI de VFXira pela Dra. Inês Vaz Silva do Hospital de Vila Franca de Xira, com critérios de elegibilidade 1.2 Atraso de desenvolvimento por condições específicas “apresenta perturbação de espectro do autismo”. Começou a ser seguida em Consulta de Desenvolvimento no Hospital CUF Belém (outubro 2019)



9. OBJECTIVOS DO PIIP

Data: novembro -2019

O que queremos atingir (objetivos)	Quem faz (fontes de apoio)	Como faz (estratégia)	Quando pensamos atingir	Avaliação com a família	
				Data	Nível de satisfação
Melhorar a função da linguagem oral e a comunicação expressiva e compreensiva.	<ul style="list-style-type: none">-Educadora titular-Docente IP- Terapeuta de fala-Família- Terapeuta Ocupacional	<ul style="list-style-type: none">-Reuniões com a equipa multidisciplinar, para avaliar/adequar e balizar estratégias.-Intervenção semanal com a educadora da IPI, para modelagem e aferir os objetivos e estratégias implementadas em contexto de JI e do ambiente familiar.-Adaptação das situações do dia-a-dia de modo a promover na criança a linguagem/comunicação como um meio privilegiado de ação.	-Ao longo do ano letivo		



Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

		<p>- Utilizar uma linguagem simples, clara e direta, mais fácil de entender, através de histórias com ilustrações simples e reais, sequência de imagens, jogo simbólico, jogos de imitação, cantar...</p> <p>- Ver Programa de Competências</p>			
Desenvolver competências sociais e de interações com os pares	<p>-Educadora titular -Docente IP -Família Terapeuta Ocupacional</p>	<p>- Nos momentos de brincadeira, criar rotinas de comunicação; realizar atividades em parceria, a ex: fingir telefonemas. - Diversificar as atividades, aumentando gradualmente a complexidade das mesmas. - Criação de momentos de troca e partilha de objetos, brinquedos... - Envolver a Carolina nas atividades, chamando-a pelo nome e usando o reforço positivo (elogiar)</p> <p>- Ver Programa de Competências</p>	-Ao longo do ano letivo		

Subcomissão de Coordenação Regional LVT
Av. dos Estados Unidos da América, 39 – 9º
1749-062 Lisboa
☎ 21 842 06 66 Fax: 21 824 07 53

Sede da ELi: **Cercipóvoa**
Rua Morgado da Póvoa, nº 1
2625-229 Póvoa de Santa Iria
☎ 219 533 080/ Fax: 219 533 089
Email: eli.vfx.ipi@gmail.com



Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

Promover a autorregulação do comportamento/ frustração através da antecipação das situações Regulação das emoções	-Educadora titular - Docente IP -Família - Terapeuta Ocupacional	-Conversar sobre a situação/problema, de forma simples e objetiva. -Ajudas verbais e físicas por parte dos adultos e pares - Envolver a Carolina em tarefas/atividades de promoção da autonomia Ex, ser responsável por uma tarefa semanal. - Adequar o espaço e materiais às reais capacidades da criança - Ver Programa de Competências	-Ao longo do ano letivo		
Melhorar as capacidades Cognitivas, Motoras e de autonomia	-Educadora titular - Docente IP -Família	-Acompanhamento /orientação individualizado durante a realização de atividades. -Delinear objetivos e estratégias de trabalho, considerando as áreas de dificuldade (cognição; autonomia e motoras). - Ver Programa de Competências	-Ao longo do ano letivo		

Subcomissão de Coordenação Regional LVT
Av. dos Estados Unidos da América, 39 – 9º
1749-062 Lisboa
☎ 21 842 06 66 Fax: 21 824 07 53

Sede da ELi: **Cercipóvoa**
Rua Morgado da Póvoa, nº 1
2625-229 Póvoa de Santa Iria
☎ 219 533 080/ Fax: 219 533 089
Email: eli.vfx.ipi@gmail.com



Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

Subcomissão de Coordenação Regional LVT
Av. dos Estados Unidos da América, 39 – 9º
1749-062 Lisboa
☎ 21 842 06 66 Fax: 21 824 07 53

Sede da ELI: Cercipóvoa
Rua Morgado da Póvoa, nº 1
2625-229 Póvoa de Santa Iria
☎ 219 533 080/ Fax: 219 533 089
Email: eli.vfx.ipi@gmail.com

Níveis de avaliação: NA - Deixou de ser objectivo/necessidade 1- Objectivo não atingido 2 - Mantém-se o objectivo 3- Objectivo foi atingido mas não de acordo com a satisfação da família



Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

4 - Objectivo parcialmente atingido 5- Objectivo atingido de acordo com a satisfação da família

Subcomissão de Coordenação Regional LVT
Av. dos Estados Unidos da América, 39 – 9º
1749-062 Lisboa
☎ 21 842 06 66 Fax: 21 824 07 53

Sede da ELI: **Cercipóvoa**
Rua Morgado da Póvoa, nº 1
2625-229 Póvoa de Santa Iria
☎ 219 533 080/ Fax: 219 533 089
Email: eli.vfx.ipi@gmail.com



Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

Subcomissão de Coordenação Regional LVT
Av. dos Estados Unidos da América, 39 – 9º
1749-062 Lisboa
☎ 21 842 06 66 Fax: 21 824 07 53

Sede da ELI: Cercipóvoa
Rua Morgado da Póvoa, nº 1
2625-229 Póvoa de Santa Iria
☎ 219 533 080/ Fax: 219 533 089
Email: eli.vfx.ipi@gmail.com



PLANO DE TRANSIÇÃO

O (A) _____ vai frequentar a Creche/Jardim de Infância/Escola/Outra situação a partir de ____ / ____ / ____

O que precisamos de desenvolver a partir de ____ / ____ / ____
(6 meses antes da mudança de contexto)

QUE INFORMAÇÃO/DOCUMENTAÇÃO PARTILHAR

Ações a desenvolver com a criança	Quem faz?	Quando	Local	Observações
Ações a desenvolver com a família	Quem faz?	Quando	Local	Observações
Com a creche/jardim de Infância/escola/outra situação	Quem faz?	Quando	Local	Observações
Tipo de informação	Quando	Com quem		

Subcomissão de Coordenação Regional LVT
Av. dos Estados Unidos da América, 39 – 9º
1749-062 Lisboa
☎ 21 842 06 66 Fax: 21 824 07 53

Sede da ELI: Cercipóvoa
Rua Morgado da Póvoa, nº 1
2625-229 Póvoa de Santa Iria
☎ 219 533 080/ Fax: 219 533 089
Email: eli.vfx.lpi@gmail.com



Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

A PREENCHER PELA FAMÍLIA

<input checked="" type="checkbox"/> Participámos na elaboração do PIIP	<input type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/> Estamos de acordo com o PIIP	<input type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/> Concordamos em fazer parte desta equipa e em colaborar na implementação do PIIP	<input type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/> Temos em nosso poder um exemplar deste plano	<input type="checkbox"/>

Assinatura dos pais ou seu representante legal:

.....

Data...../...../.....

ASSINATURA DOS OUTROS ELEMENTOS QUE INTERVÊM NO PIIP

Nome	Assinatura

Subcomissão de Coordenação Regional LVT
Av. dos Estados Unidos da América, 39 – 9º
1749-062 Lisboa
☎ 21 842 06 66 Fax: 21 824 07 53

Sede da ELIt **Cercipóvoa**
Rua Morgado da Póvoa, nº 1
2625-229 Póvoa de Santa Iria
☎ 219 533 080/ Fax: 219 533 089
Email: eli.vfx.ipi@gmail.com



Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

Data...../...../.....

Subcomissão de Coordenação Regional LVT
Av. dos Estados Unidos da América, 39 – 9º
1749-062 Lisboa
☎ 21 842 06 66 Fax: 21 824 07 53

Sede da ELI: **Cercipóvoa**
Rua Morgado da Póvoa, nº 1
2625-229 Póvoa de Santa Iria
☎ : 219 533 080/ Fax: 219 533 089
Email: eli.vfx.ipi@gmail.com

Programa					
Nome: Carolina Alexandra Ramos Medeiros			D.N.:05/08/2014		
Local da Intervenção: Casa Povo Vialonga					
Ano Letivo: 2019/2020 (A partir de novembro 2019)					
Técnico Responsável do Processo: Ana Paula Santos – Docente ELI VFX					
Intervenientes no Plano de Intervenção: Família, Docente, Educadora.					
Áreas a desenvolver	O que queremos atingir Objetivos	Quem faz Fontes de apoio	Estratégia Como Faz	Quando pensamos atingir	Avaliação com a família (Data e Nível de Satisfação)
Autonomia	<p><u>Desenvolver as competências da área da autonomia através dos seguintes objetivos:</u></p> <p>1a) – Ajuda a por a mesa, colocando corretamente os pratos, guardanapos e talheres, com orientações verbais; (E)</p> <p>1b) – Quando necessário e sem que se lhe recorde, limpa o nariz e assoa-se em 75% das vezes.</p>	Família, Docente ELI, Educadora	<p>1a) - Coloque os talheres numa prateleira, separando as facas, garfos e colheres. Ajude, contando em conjunto com a Carolina, o número de talheres que vão ser necessários.</p> <p>Coloque os pratos num armário baixo ou no aparador, de modo a que a criança os possa alcançar e possa ajudar.</p> <p>Inicialmente, ponha a mesa em conjunto com a criança depois, gradualmente, deixe de a ajudar.</p> <p>Elogie a criança pela sua ajuda. Conte à família como a criança ajudou a pôr a mesa. Exemplifique pondo um lugar na mesa. Deixe-a, depois, pôr os restantes lugares.</p> <p>Desenhe um lugar completo numa toalha de papel e comece por fazer com que a criança coloque em cima do desenho os talheres corretos, etc.</p> <p>Coloque os lugares na mesa e "esqueça-se", por exemplo, de um prato ou de um talher. Veja se a criança consegue descobrir e colocar o objeto que falta. Ou ponha tudo excepto as colheres, e faça com que a criança complete; depois ponha tudo menos as colheres e os garfos, e assim por diante, até que seja a criança a</p>	Nos próximos meses	

1

Autonomia	1b) – Quando necessário e sem que se lhe recorde, limpa o nariz e assoa-se em 75% das vezes	Família, Docente IP, Educadora	<p>pôr tudo na mesa.</p> <p>1b) - Ponha lenços de papel, facilmente alcançáveis, nas casas de banho e nos quartos. Encoraje e elogie a utilização dos lenços.</p> <p>Se a criança tem uma constipação forte dê-lhe um pacote pequeno de lenços de papel para trazer com ela. Elogie a criança de cada vez que ela assoa ou limpa o nariz sem ter de lho recordar.</p>		
-----------	---	---	---	--	--

2

<p>Linguagem</p>	<p>- Desenvolver competências na área da linguagem através dos seguintes objetivos</p> <p>1a)- Responde apropriadamente ao uso de adjetivos comuns (cansado, contente, frio, etc);</p> <p>1b)- Relatar acontecimentos, contar como foi o dia na escola, responder a questões como foi uma visita de estudo;</p> <p>1c) - Falar (conversar) com a Carolina sobre os temas que estão a ser trabalhados na sala (por exemplo índios, alimentação);</p> <p>1d) – Dizer o nome completo e a morada (localidade). (E)</p> <p>1e)- Executa series de duas ordens não relacionadas. (E)</p>	<p>Família Educadora Docente IP T. Fala (Subsídio)</p>	<p>1a) - Use o adjetivo "triste", "frio", por ex., e execute uma acção apropriada, por exemplo: "O urso está triste, dá-lhe um beijinho" ou "A mamã tem frio. Onde está o casaco da mamã?", etc. Mais tarde dê oportunidade à Carolina para que ela responda sozinha.</p> <p>Durante a brincadeira manifeste com exagero sentimentos/sensações e nomeios, por ex: "Estou triste" e faça de conta que está a chorar, ou "tenho frio" e faça de conta que está a tremer. Recompense a criança quando ela responder apropriadamente.</p> <p>No jogo de faz-de-conta, dê ênfase aos adjetivos fazendo gestos exagerados, por exemplo: "A boneca está triste". Imite o chorar e elogie a criança se ela participar no jogo e usar o adjetivo.</p> <p>1b) – Quando vão passear ou às compras aproveitar o momento e ir conversando sobre o meio envolvente; ex o que vende no supermercado, a proveniência dos alimentos, as cores e cheiros de diferentes alimentos, dar oportunidade a Carolina sentir a textura e cheiro dos alimentos, conversar sobre objetos e sua utilidade, incentivando a Carolina a perguntar/responder a questões que lhe são colocadas.</p>		
-------------------------	---	--	---	--	--

3

<p>Linguagem</p>	<p>1c) - Falar (conversar) com a Carolina sobre os temas que estão a ser trabalhados na sala (por exemplo índios, alimentação);</p> <p>1d) – Dizer o nome completo e a morada (localidade);</p> <p>1e) – Executa séries de duas ou mais ordens não relacionadas. (E)</p>		<p>1c) - Conversar em casa e na escola com a Carolina sobre os temas que estão a ser tratados na sala. Perguntar o que estiveram a falar nesse dia, se ela não se lembrar dizer "falaram dos índios?" "Onde vivem os Índios", "O que é que a Ana falou que os Índios vestem lembraste?". "Fizeste algum desenho sobre os Índios?" Estas conversas permitem aferir se a Carolina vai memorizando conceitos e adquirindo conhecimento e competências.</p> <p>1d) - Pergunte à criança "Como te chamas?", "Como é que te chamas, Carolina?", "Como é o teu nome todo? Carolina? Carolina quê? Carolina Alexandra____? Oh! Carolina Alexandra.....!". Os membros da família podem dizer, um de cada vez, o nome e o apelido, como por exemplo: "O meu nome é João Pereira", "O meu nome é Joana Pereira, qual é o teu nome?", etc. Chame a criança pelo seu nome todo quando está a falar com ela. Primeiro juntar o nome e o sobrenome, depois juntar o restante nome.</p> <p>1e) Dê à criança ordens simples relacionadas com objectos ou ideias que lhe são muito familiares tais como: "Dá-me o teu livro e fecha a caixa dos brinquedos" ou "Pega na bola e fecha a porta". Recompense a criança com um elogio ou uma guloseima quando ela executar as ordens. Se ela não o fizer execute com ela as actividades pedidas, elogiando-a.</p>		
-------------------------	---	--	--	--	--

4

			<p>Comece com uma ordem e quando a criança for capaz de executar, junte uma segunda ordem.</p> <p>Diga à criança para ouvir com atenção e para fazer o que você mandar. Inclua atividades divertidas, como por exemplo saltar com os dois pés ou ao pé-coxinho.</p> <p>Peça à criança que diga o que vai fazer antes de executar a ordem.</p>		
Desenvolvimento Motor	<p><u>Desenvolver as competências da área motora através dos seguintes objetivos:</u></p> <p>1 a) – Recortar com tesoura; (E)</p> <p>1b)- Dobra um papel ao meio imitando o adulto; (E)</p>	Família, Docente ELI, Educadora	<p>1 a)- Utilize folhetos de supermercados e recorte em volta. Traça um círculo em volta da imagem, para a Carolina poder recortar em cima deste.</p> <p>Faça colagens com os recortes. Elogie sempre que a Carolina consegue recortar em volta da imagem.</p> <p>1b) – Finja embrulhar um lápis, um lápis e cera ou um bombom.</p> <p>Dobre o papel ao meio. Faça a Carolina imitar a ação.</p> <p>Trace uma linha diagonal no papel. Deixe a criança dobrá-lo por essa linha.</p> <p>Una uma ponta do papel com a outra ponta e peça à criança para fazer a dobra.</p> <p>Elogie-a. Diminua a ajuda dada.</p> <p>Deixe-a tentar dobrar outras coisas, tais como toalhas ou lenços.</p> <p>Deixe a treinar dobrar coisas com vincos, como guardanapos e kleenex.</p> <p>Utilize papel de dobragem. Faça a criança dobrá-lo ao meio para fazer tendas. Faça uma "cidade de tendas" com papéis dobrados corretamente.</p>	Nos próximos meses	

5

Cognição	<p><u>Desenvolver as competências da área da Cognição através dos seguintes objetivos:</u></p> <p>1a) – Repete rimas familiares;</p> <p>1b) - Emparelha símbolos (letras e números)</p> <p>1c)- Designa a direita e a esquerda em si própria. (E)</p>	Família Docente ELI Educadora	<p>1a) - Leia e releia rimas e encoraje a criança a repetir consigo as frases. Digam o poema juntas.</p> <p>Diga parte da rima e deixe-a acabar. Vá, gradualmente, dizendo cada vez menos, de modo a que ela acabe por dizer a rima completa. Elogie-a, à medida que ela se vai lembrando de uma parte cada vez mais longa das rimas.</p> <p>Utilize um livro de imagens com rimas de embalar. Deixe a criança usar as imagens como pistas para se lembrar do que vai acontecer a seguir.</p> <p>Se a criança se esquecer da frase seguinte de uma rima, ajude-a dizendo-lhe a primeira palavra e deixando-a acabar.</p> <p>Peça à Carolina para primeiro colocar, em sequência, 3-4 desenhos ilustrando uma lenga-lenga e para, em seguida, lhe dizer a rima.</p> <p>Diga as primeiras palavras de cada frase e deixe a criança acabar. Gradualmente, peça-lhe para ir dizendo cada vez um maior número de palavras em cada frase, até que ela diga tudo sozinha.</p> <p>1b) - Coloque numa mesa, em frente da criança, 5 cartões com letras do alfabeto virados para cima. Segure 5 cartões. Peça à criança para ir desenhando uma letra de cada vez em cada um deles, de modo a poder emparelhá-los com cada um dos cartões da mesa.</p> <p>Use puzzles de letras ou de números. Faça com que a criança coloque os símbolos</p>	Nos próximos meses	

6

Cognição	1c)- Designa a direita e a esquerda em si própria. (E)	<p>no local correto.</p> <p>Comece com símbolos que sejam muito diferentes, tais como: O, T e M.</p> <p>A pouco e pouco, torne a tarefa mais complexa, apresentando: M, W, N ou b, d, p.</p> <p>Acrescente símbolos, tais como: luz de stop, telefone (☎)</p> <p>1c)- Faça um laço com uma fita vermelha no pulso direito da criança para a ajudar a lembrar-se qual é o seu lado direito. Peça-lhe então para apontar para diferentes partes do corpo alternadamente do lado direito e esquerdo (o pé direito, a mão esquerda, etc). À medida que ela vai conseguindo fazer isto sem se enganar, vá reduzindo gradualmente o tamanho do laço, até que finalmente a criança consiga apontar para a esquerda e para a direita sem qualquer ajuda.</p> <p>Se a criança é dextra peça-lhe para ela lhe mostrar a sua mão direita, a mão com que ela escreve.</p> <p>Dê um aperto de mão à criança, usando a mão direita. Diga: "Como estás?" ou "Com que mão é que está a cumprimentar?".</p> <p>Invente um jogo que implique o treino da noção de direita e esquerda.</p>	
----------	--	---	--

7

Socialização	<p>Desenvolver as competências da área da Socialização através dos seguintes objetivos:</p> <p>1a)- Segue as regras de um jogo (limitando as ações de outras crianças); (E)</p> <p>1b) – Espera pela sua vez;</p> <p>1c) – Brinca junto de outras crianças e fala com elas enquanto executa o seu jogo ; (E)</p> <p>1d)- Promover a autorregulação do comportamento/ frustração através da antecipação das situações ;</p> <p>1e)- Regulação Emocional</p>	<p>Família</p> <p>Educador a</p> <p>Docente</p> <p>IP</p> <p>Terapeuta</p> <p>Ocupacional (particular)</p>	<p>1a) - Dê oportunidades para a criança brincar com outras crianças em situações que requeiram o tomar a vez e imitar (por exemplo uma caixa de areia de brincar com pá, cimento ou camiões de carga, ou brincadeira no parque infantil com baloiços, escorrega, carrossel e construções para trepar).</p> <p>1b) – Faça jogos com a Carolina em que brinquem a vez (por exemplo: jogo das cadeiras) e explique a Carolina como funciona o jogo.</p> <p>Quando ela falar em grupo, explicar que deve por o dedo no ar. Elogiar a Carolina e recompensar sempre que ela esperar pela sua vez.</p> <p>1c)- Faculte situações em que a Carolina possa brincar com outras da mesma idade. Por exemplo, brincar na caixa de areia ou com peças de madeira. Assegure-se de que há peças suficientes para todos.</p> <p>Leve a criança ao jardim ou parque infantil e encoraje-a a participar utilizando o equipamento existente.</p> <p>Convide outras crianças para brincar com ela em casa. Ajude as crianças a iniciarem jogos. Reforce-as brincando ou falando sobre o jogo com cada criança individualmente.</p>	
--------------	---	--	--	--

8

<p>Socialização</p> <p>Auto-regulação do comportamento</p>	<p>1d)- Promover a autorregulação do comportamento/frustração através da antecipação das situações ;</p> <p>1e)- Regulação Emocional.</p>	<p>1d) - Conversar sobre a situação/problema, de forma simples e objetiva.</p> <p>-Ajudas verbais e físicas por parte dos adultos e pares</p> <p>- Envolver a Carolina em tarefas/atividades de promoção da autonomia Ex, ser responsável por uma tarefa semanal.</p> <p>- Adequar o espaço e materiais às reais capacidades da criança.</p> <p>Ser firme nos pedidos e "ordens".</p> <p>Elogiar a criança.</p> <p>1e) -Trabalhar com a Carolina as emoções, mostrar imagens de emoções e explicar que o menino está triste porque está a chorar, ou está contente porque se está a rir.</p> <p>Quando a Carolina ou algum colega demonstrar uma emoção chamar a atenção para a emoção que está a sentir nesse momento.</p> <p>Perguntar a Carolina quando está a chorar "Porque é que estas tristes? E dizer quando estamos tristes chora-mos, quando estamos contentes rimos.</p> <p>Em casa sempre que algum elemento da família demonstrar uma emoção, explicar a Carolina.</p>	
--	---	---	--

9

<p>I</p>			
<p>Níveis de avaliação: NA - Deixou de ser objectivo/necessidade 1- Objectivo não atingido 2 - Mantém-se o objectivo 3- Objectivo foi atingido mas não de acordo com a satisfação da família 4 – Objectivo parcialmente atingido 5- Objectivo atingido de acordo com a satisfação da família</p>			

10

ANEXO B

RELATÓRIO SÍNTESE

| | ' ' | | ' ' |



**Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância Sistema Nacional de
Intervenção Precoce na Infância**

Equipa Local de Intervenção de Vila Franca de Xira

**RELATÓRIO SÍNTESE
ANO LETIVO 2018/2019**

IDENTIFICAÇÃO DA CRIANÇA

Nome: Carolina Alexandra Ramos Medeiros

Data de nascimento: 05-08-2014

Idade: 5 anos

Situação Educativa: Pré-escolar

Estabelecimento de Educação: Jardim de Infância da Casa do Povo de Vialonga

Processo nº ELI.VFX/83/2016 - S.N.I. P

IDENTIFICAÇÃO DOS ELEMENTOS DA ELI ENVOLVIDOS NO PROCESSO

Ana Paula Santos – Docente de Intervenção Precoce, técnica responsável de caso

1

Subcomissão de Coordenação Regional LVT
Av. dos Estados Unidos da América, 39 – 9º
1749-062 Lisboa
☎ 21 842 06 66 Fax: 21 824 07 53

Sede da ELI: Cercipóvoa
Rua Morgado da Póvoa, nº 1
2625-229 Póvoa de Santa Iria
Telefone: 219 533 080/ Fax: 219 533 089
Email: eli.vfx.ipi@gmail.com



A Carolina frequenta a Instituição Particular de Solidariedade Social da Casa do Povo de Vialonga desde setembro de 2016, com a educadora Ana Rodrigues e duas auxiliares de ação educativa.

Em outubro/2016 foi referenciada ao SNIPI, Equipa Local de Intervenção Precoce de Vila Franca de Xira, pela Dra. Inês Vaz Silva do Hospital de Vila Franca de Xira, com os critérios de elegibilidade 1.2 Atraso de desenvolvimento por condições específicas - Perturbação do Espectro do Autismo e por Atraso Global do desenvolvimento e Atraso grave da linguagem.

A nível clínico e terapêutico é seguida na USF de Vialonga, pela médica de família, Dra. Ana Isabel Correia; em Consulta de Desenvolvimento Pediátrica, pela Dra. Inês Vaz Silva (HVFXira); em Otorrinolaringologia pelo Dr. Daniel Russo Monteiro (HVFXira), não havendo preocupações a registar e Oftalmologia pela Dra. Rita Couceiro.

Em Janeiro de 2017 iniciou acompanhamento pela Terapeuta Ocupacional Dra. Sofia Almeida (Espaço Tejo Saúde), com sessões semanais de 1h, numa sala do Jardim de Infância da Casa do Povo, para estimulação sensorial tátil.

A Carolina tem acompanhamento Semanal de Terapia da Fala, através de Subsídio, na Instituição. Também é acompanhada em Terapia Ocupacional - Particular (1x por semana).

O apoio de intervenção precoce prestado à Carolina, é feito em contexto de sala de aula de jardim-de-infância desde 22.11.2016 até à presente data.

METODOLOGIAS / ESTRATÉGIAS

Ao longo do ano letivo, foram efetuadas reuniões com a família, e Técnicos envolvidos no processo da criança (Educadora, T. Ocupacional e Terapeuta da Fala) e uma avaliação formal do Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP). O Programa de Intervenção (PI) foi avaliado em vários momentos, tendo por base a calendarização dos objetivos e aquisições da Carolina. Estas avaliações foram efetuadas com todos os Intervenientes.

Os objetivos delineados tiveram em conta as necessidades da Carolina, as preocupações da família e educadora titular, bem como, a avaliação formal com a "Checklist de Verificação de Comportamentos "Programa Portage", e avaliações não formais realizadas pelos vários técnicos intervenientes neste processo.

Assim, foi elaborado um Programa de Intervenção com os seguintes objetivos:

Autonomia

Veste o casaco, a camisola e a camisa;

- Pendura o casaco no cabide;

2 |

Subcomissão de Coordenação Regional LVT
Av. dos Estados Unidos da América, 39 – 9º
1749-062 Lisboa
☎ 21 842 06 66 Fax: 21 824 07 53

Sede da ELI: Cercipóvoa
Rua Morgado da Póvoa, nº 1
2625-229 Póvoa de Santa Iria
Telefone: 219 533 080/ Fax: 219 533 089
Email: eli.vfx.ipi@gmail.com



- Calça as meias.

- Linguagem

- Responde apropriadamente ao uso de adjetivos comuns (cansado, contente, frio, etc);
- Descrever ações em imagens;
- Relatar acontecimentos, contar como foi o dia na escola, responder a questões como foi uma visita de estudo.

- Desenvolvimento Motor

- Cortar e recortar com tesoura;
- Dobrar um papel ao meio (dobragens);
- Desapertar brinquedos de enroscar.

- Cognição

- Fazer a figura humana completa e completar o desenho livre com mais elementos (casa, árvore..)
- Desenhar uma cruz por imitação;
- Classificar os objetos grandes, pequenos e médios;
- Diz se um objeto é pesado ou Leve;
- Adquirir saberes e competências sobre os temas tratados na sala aula (ciclo água, animais- baleias, etc).

- Socialização

- Segue as regras de um jogo (imitando as ações de outras crianças;
- Esperar pela sua vez;
- Brinca junto de outras crianças e fala e interage com elas;
- Promover a autorregulação do comportamento/frustração através da antecipação das situações.



Para se atingirem estes objetivos, foram realizadas reuniões com a presença da família e educadora titular de grupo, procedendo-se à elaboração/discussão e reflexão de objetivos e estratégias de implementadas, para, em caso necessário, se proceder a adequações.

Privilegiou-se a realização de atividades que fomentem a interação entre os pares, a realização de atividades específicas, atividades da escolha criança e outras propostas pela técnica da IP.

O apoio de intervenção realizou-se semanalmente, em contexto educativo, com reforço positivo de atitudes e comportamentos, ajuda verbal, ajuda física e demonstrativa.

RESULTADOS / EVOLUÇÃO

Ao longo do ano, a Carolina fez uma evolução muito favorável, nas competências envolvidas na aprendizagem e exploração do meio. Gradualmente foi superando as dificuldades na comunicação e, a interação com os pares. Aumentou e melhorou a intencionalidade comunicativa através da expressão verbal. A Carolina já constrói frases com significado e contextualizadas.

Assim e após intervenção, a Carolina apresenta as seguintes evoluções nas áreas:

Socialização

A Carolina desloca-se por iniciativa própria, no espaço sala para brincar na casinha (onde estão outras crianças) e para a mesa de atividades. Puxa o adulto, dando-lhe a mão, como forma de solicitar atenção para si, na realização de trabalho de um para um, senta-se e aguarda as propostas de brincadeira que lhe são apresentadas, por bons períodos de tempo. Faz escolhas de atividades entre várias que lhe são apresentadas. Faz jogo simbólico, veste-se de princesa e gosta de brincar em frente do espelho, brinca com bonecas.

Em casa explora o meio envolvente e detém-se por períodos de tempo no cantinho das suas brincadeiras. Realiza brincadeiras/jogos de pares com o irmão e com o primo.

A Carolina demonstra interesse na interação com o adulto, aceita a sua proximidade e o afeto, dá beijinhos e gosta de colo por breves momentos..

No jogo com a bola, apanha-a e manda-a para o adulto, com intencionalidade. Nos jogos de grupo (cantigas de roda/jogos de movimento) participa com agrado e estímulo positivo do adulto.

A Carolina continua com dificuldade em lidar com a frustração e com as regras, manifestando Comportamento de Oposição e algum descontrolo das emoções quando é contrariada.

Brinca junto das outras crianças, mas por vezes faz brincadeira paralela.



Salientam-se um maior interesse nas atividades que envolvem música e dança, livros, jogos de empilhar, puzzles, atividades culinárias e pintura.

Comunicação e Linguagem- A Carolina frequenta Terapia da Fala em contexto educativo.

A Carolina apresenta intencionalidade comunicativa. Já constrói frases de duas ou mais palavras (utilizando sujeito e predicado) com significado e contextualizadas.

O contacto ocular, não representa atualmente motivo de preocupação.

Expressa, de forma regular o nome de muitos animais. Repete expressões em contexto, ex. "já está", "já chega", "não quero". Em termos globais a Carolina aumentou e melhorou o vocabulário. Ainda faz ecolalia, no entanto, às vezes já para pensar na resposta. A Carolina reage ao chamamento do nome. Reconhece e identifica objetos, dando-os ao adulto a pedido ou apontando. Responde à pergunta "O que é isto?" com o nome de objetos familiares. Quando está zangada ou contrariada já vai fazendo tentativas para argumentar usando o "mas".

Na Recepção da Linguagem Oral, a Carolina compreende ordens, pedidos e é capaz de realizar pequenos recados, feitos numa linguagem simples, direta e contextualizada (Anda cá, não, come, pega a colher, vamos à rua, vamos fazer xixi, vai lavar as mãos, dá, senta, vai arrumar, vai buscar o chapéu). Quando solicitada executa-as.

Na comunicação não-verbal, a Carolina partilha interesse na observação de imagens em livros ou jogos. Faz uso de outros gestos comunicativos, como dizer adeus, mostrar um sorriso de agrado e bater palminhas, quando é elogiada. Reconhece expressões faciais, ex. (cara triste, cara zangada). Demonstra gostar muito de música e acompanha o adulto nas cantigas, imitando os gestos, por vezes pede ao adulto para dançar com ela. É capaz de sentar-se no sofá, por pequenos períodos e gosta de ver TV (reclames e desenhos animados).

Apresenta alguma dificuldade em relatar acontecimentos, contar como foi o dia na escola, responder a questões como foi uma visita de estudo. Dificuldade nas noções temporais.

Cognição

A Carolina melhorou o tempo de permanência em jogos e brincadeiras sozinhas ou na atividade partilhada com o educador. É capaz de estar sentada no tapete entre 15 a 20 minutos e pode permanecer sentada em atividade pelo mesmo período de tempo. Demonstra interesse e motivação para a realização das atividades propostas pelo educador, principalmente as que envolvem jogos, música e livros de imagens, teatros, jogos de imitação e expressões, pintura, desenhos e colagem.

Necessita do reforço positivo e demonstrativo, do educador, para se manter interessada e concentrada na realização de atividades mais complexas o mesmo pode suceder na proposta a novas atividades.

A Carolina acompanha a dinâmicas do grupo e demonstra capacidade de realização das rotinas da sala. Realiza jogos de encaixe simples, puzzles e constrói torres de cubos. Associa cores e formas (círculo, triângulo e quadrado). Demonstra conhecer as partes do corpo.



Realiza contagem e identifica os números até pelo menos ao 10.

Faz a figura humana e faz mais elementos no desenho (animais, árvores, flores, casa).

Reconhece alguns opostos principalmente os concretos, tem dificuldade nos abstratos.

A Carolina memoriza facilmente os conteúdos, mas tem dificuldade em estruturar o discurso e passar do concreto para o abstrato, pois durante uma conversa para relatar acontecimentos passados anteriormente por vezes não consegue exprimir o que aconteceu, nem a sequência dos acontecimentos. Dificuldade no raciocínio lógico.

Motora

Na **motricidade global**, a Carolina desloca-se nos espaços de um modo audaz, corre e salta com agilidade, gosta de andar no triciclo. Sobe os degraus do escorrega e usa-o com autonomia. Demonstra interesse por atividades de expressão corporal, gosta de dançar e imita os movimentos do adulto.

Na **motricidade fina**, faz pinça e segura o lápis com preensão palmar. Constrói torres, realiza enfiamentos e encaixa diferentes formas, desenrosca a tampa da cola, realiza colagem de pedacinhos de papel. Corta com tesoura, maior dificuldade no recorte.

Autonomia

Na escola, utiliza a casa de banho com autonomia. Gosta de pôr as mãos na água, lava e seca as mãos, ainda necessita de ajuda para lavar a cara. Faz o controlo dos esfínteres.

No vestuário, veste as calças, cuecas, calça as meias e calça-se. Já tenta vestir a camisola. Consegue descalçar-se e descer/subir as calças e tira as meias.

Na alimentação come sozinha.

Conclusão:

Considera-se assim que a Carolina apresenta alterações nas experiências sensoriais intencionais.

Na linguagem fez muitos progressos durante o ano letivo principalmente na aquisição de vocabulário e na construção frásica, no entanto no comunicar e receber mensagens orais principalmente em compreender e a relatar acontecimentos apresenta dificuldade.

Nas interações interpessoais nomeadamente em iniciar interações sociais e no envolvimento no jogo, sobretudo no jogo partilhado e cooperativo e na autorregulação do Comportamento (frustração) também persistem dificuldades.

Nas aquisições das Competências do Pré-Escolar, memoriza bem (tem uma boa memória visual), mas não consegue organizar o conhecimento que adquire, compreende-lo e posteriormente explica-lo.



MEDIDAS A PROPOR

Propõe-se para o próximo ano letivo:

- Continuação do apoio de Intervenção Precoce em articulação com todos os elementos envolvidos no processo educativo da Carolina;
- Continuidade nas consultas da especialidade;
- Continuação do Acompanhamento em Terapia da Fala e Terapia Ocupacional;
- De forma a adequar o processo de ensino/aprendizagem, a Carolina deve, continuar a beneficiar, de apoio de Intervenção Precoce ao abrigo do Dec. Lei 281/2009 de 6 de Outubro.
- Priorizar as áreas da Comunicação (estruturação do discurso); Cognição; Sensorial (continuando a melhorar a resposta tátil); Socialização/ Comportamento.
- Deverá beneficiar da Constituição da turma ao abrigo do Despacho normativo nº 7-B/2015, de 7 de maio de 2015, artigo 18º, ponto 2, alterado pelo despacho normativo 1 H/2016 art.º 18º (redução de turma, para crianças a integrar no Pré-escolar).



Assinatura do Relatório:

Docente de Intervenção Precoce: _____

Educadora titular: _____

Assinatura dos pais ou seu representante legal: _____

Data: _____

ANEXO C

**GUIÃO DOS TESTES SOCIOMÉ-
TRICOS**

| | ' ' | | ' ' |

Guião do teste sociométrico

Nome: _____

Data: __/__/__

Escolhas

1. Com quem gostas mais de brincar na casinha das bonecas? De todos os colegas diz-me três nomes.
(1) Nome _____
(2) Nome _____
(3) Nome _____

2. Quem são os colegas com quem gostas mais de brincar no recreio? De todos os colegas diz-me três nomes.
(1) Nome _____
(2) Nome _____
(3) Nome _____

3. Quem gostavas de levar para brincar contigo em tua casa? De todos os colegas diz-me três nomes.
(1) Nome _____
(2) Nome _____
(3) Nome _____

Rejeições

4. Com quem gostas mais de brincar na casinha das bonecas? De todos os colegas diz-me três nomes.
(4) Nome _____
(5) Nome _____
(6) Nome _____

5. Quem são os colegas com quem gostas mais de brincar no recreio? De todos os colegas diz-me três nomes.
(4) Nome _____
(5) Nome _____
(6) Nome _____

6. Quem gostavas de levar para brincar contigo em tua casa? De todos os colegas diz-me três nomes.
(4) Nome _____
(5) Nome _____
(6) Nome _____

Foram colocadas 6 questões, três delas pela positiva e outras três pela negativa. As crianças escolheram os colegas pela ordem de preferência.

ANEXO D

GRELHA DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS E PESSOAIS

| ' ' | | ' ' |

Grelha de observação de competências sociais e pessoais

INSTRUMENTO ELABORADO COM BASE NOS SEGUINTE DOCUMENTOS:

- Hogan, W., Hogan, B. K. & The Option Institute e Fellowship (2007). *The Son-Rise Program - Developmental Model: Understanding the Importance of Social Development and Creating a Curriculum for Your Child's Social Growth*. Consultado em http://www.autismbreakthrough.com/wp-content/uploads/2014/03/developmental_model.pdf

- Hortal, C. (coord.), Bravo, A., Mitjà, S. & Soler, J. M. (2011). *Alumnado com trastorno del espectro autista*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

TRADUZIDO POR:

RAFAELA ALEXANDRA DE MATOS PESQUEIRA

JANEIRO 2018

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS E PESSOAIS

Baseada nos instrumentos: *Son-Rise Program* e *Registro Para La Evaluación: Educación Primaria y Secundaria Obligatoria*

A. Informação sobre o instrumento

1. Objetivo:

Identificar as competências sociais e pessoais das crianças com Perturbação do Espectro do Autismo.

2. Organização:

O documento encontra-se organizado em duas partes: 1ª - relativa às competências sociais e 2ª - relativa às competências pessoais.

3. Instruções de preenchimento:

Este instrumento, de preenchimento individual, pressupõe a observação direta da criança.

O instrumento pode ser preenchido por vários profissionais.

O preenchimento por parte da autora do projeto de intervenção implica a realização de 4 observações da criança, em 4 contextos diferentes.

O registo implica o recurso a uma escala de aquisição da competência, sendo que: 0 significa ausente, 1 refere-se a emergente, e 2 que a competência está adquirida.

4. Momentos de Aplicação:

No presente estudo o instrumento será aplicado em três momentos diferentes: antes da intervenção, após 2 meses da intervenção e no final da intervenção.

B. Informação sobre a criança

1. Identificação:

Nome (Código): _____

Ano de escolaridade: _____

C. Responsáveis pelo preenchimento da grelha

1. Observador A: _____

2. Observador B (Autora do estudo): _____

D. Informação sobre o período de observação

1. Observador A:		2. Observador B: Autora do estudo			
Indicação do tempo		Indicação do tempo			
Início		Início			
Fim		Fim			

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS E PESSOAIS

Baseada nos instrumentos: *Son-Rise Program* e *Registro Para La Evaluación: Educación Primaria y Secundaria Obligatoria*

1ª PARTE – COMPETÊNCIAS SOCIAIS

Dimensão: Contacto visual & Comunicação não-verbal			
Categorias	Comportamento observado	Registo 0 1 2	Observações
Contacto visual Interativo	I. Mantém contacto visual para começar / continuar interação		
	II. Faz contacto visual para obter a satisfação das suas necessidades		
	III. Faz contacto visual para atrair a atenção para objetos do seu interesse		
	IV. Faz contacto visual para manter a atenção do outro		
	V. Faz contacto visual para avaliar as pistas sociais de outros		
Partilha de expressões	I. Faz ocasionalmente contacto visual com breves expressões		
	II. Sorri ou ri quando interage		
	III. Imita algumas expressões faciais simples de forma exagerada		
	IV. Demonstra espontaneamente várias expressões faciais		
	V. Responde de forma adequada às expressões faciais do outro		
Comunicação Não-verbal	I. Movimenta fisicamente o outro para obter o que quer		
	II. Faz gestos simples mediante solicitação		
	III. Faz gestos espontaneamente		
	IV. Usa gestos espontaneamente para aumentar a comunicação verbal		
	V. Entende, responde e usa pistas sociais básicas		

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS E PESSOAIS

Baseada nos instrumentos: *Son-Rise Program* e *Registro Para La Evaluación: Educación Primaria y Secundaria Obligatoria*

Dimensão: Comunicação verbal			
categorias	Comportamento observado	Registo 0 1 2	Observações
Vocabulário / Conteúdo	I. Sons parecidos com fala – 50 palavras isoladas		
	II. Frases simples (combina 2/3 palavras)		
	III. Usa frases simples (tipo sujeito e verbo)		
	IV. Usa frases complexas e gramaticalmente corretas		
	V. Formula frases combinadas		
Capacidades de conversação	I. Comunica quando solicitado por outro		
	II. Comunica espontaneamente o que deseja e o que não quer		
	III. Faz perguntas e comentários simples; responde a questões simples e constrói frases originais espontaneamente		
	IV. Faz declarações e perguntas complexas e responde a questões complexas		
	V. Faz comentários reflexivos e perguntas relevantes		
Função da comunicação verbal	I. Para obter o que quer		
	II. Para começar/continuar uma interação		
	III. Para partilhar experiências		
	IV. Para partilhar histórias (relativas ao tema de conversa) e obter informações pessoais durante a conversa		
	V. Para procurar e partilhar informação sobre pensamentos e emoções (dos parceiros e de si próprio)		

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS E PESSOAIS

Baseada nos instrumentos: *Son-Rise Program e Registro Para La Evaluación: Educación Primaria y Secundaria Obligatoria*

Dimensão: Interação social com pares			
categorias	Comportamento observado	Registro 0 1 2	Observações
Relação com pares	I. Não manifesta interesse na interação com pares /colegas		
	II. Brinca ao lado de pares/colegas mostrando interesse, mas sem interagir com eles		
	III. Interage com alguns pares/colegas, apenas em algumas situações/contextos		
	IV. Interage espontaneamente com um grupo pequeno de pares/colegas		
	V. Tem pelo menos um amigo e consegue brincar de forma cooperativa com os outros		
Tipo de atividades	I. Interage em atividades físicas partilhadas		
	II. Interage em torno de objetos e atividades simples		
	III. Interage em situações de jogo simbólico		
	IV. Interage em atividades de role play		
	V. Interage em diversas atividades		
Duração da interação	I. Até 2 minutos		
	II. Entre 3 a 4 minutos		
	III. Entre 5 a 9 minutos		
	IV. Entre 10 a 20 minutos		
	V. Adequado à idade (tipicamente 3-5 minutos por cada ano) - mais de 20 minutos		

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS E PESSOAIS

Baseada nos instrumentos: *Son-Rise Program* e *Registro Para La Evaluación: Educación Primaria y Secundaria Obligatoria*

Dimensão: Flexibilidade			
Categoria	Comportamento observado	Registo 0 1 2	Observações
Flexibilidade e adaptação à mudança	I. Permite que o adulto assista às suas interações repetitivas		
	II. Permite pequenas variações às suas interações repetitivas, e participa física e verbalmente nas interações		
	III. Permite alterações substanciais às suas interações repetitivas e mostra Interesse pela atividade de outra pessoa		
	IV. Demonstra flexibilidade nas suas áreas de Interesse, permite variações na atividade de outra pessoa e partilha o seu tempo de interação entre a sua atividade e a atividade de outro.		
	V. É espontâneo numa vasta gama de atividades		

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS E PESSOAIS

Baseada nos instrumentos: *Son-Rise Program* e *Registro Para La Evaluación: Educación Primaria y Secundaria Obligatoria*

2ª Parte: Competências pessoais

Dimensão: Autonomia pessoal e Cidadania			
Categorias	Comportamento observado	Registo 0 1 2	Observações
Resolução de dificuldades	I. Precisa sempre de ajuda para resolver as dificuldades sentidas		
	II. Precisa de ajuda frequente para resolver as dificuldades sentidas		
	III. Pede ajuda com frequência, apesar de saber resolver a dificuldades sentidas		
	IV. Começa a resolver algumas dificuldades por si mesmo		
	V. Resolve as dificuldades sentidas sem necessitar de ajuda de outros		
Controlo das emoções	I. Não controla as suas emoções, ficando fora de controlo frequentemente		
	II. Mostra-se frustrado perante situações imprevistas		
	III. Controla as suas emoções em algumas situações imprevistas		
	IV. Tem interesse em comunicar os seus sentimentos a terceiros		
	V. Controla as suas emoções e verbaliza-as de forma adequada		
Adequação do comportamento ao contexto	I. Não apresenta comportamentos socialmente adequados, não manifesta hábitos de "saber estar"		
	II. Apresenta alguns comportamentos socialmente adequados, mas apenas num dos contextos de vida		
	III. Apresenta alguns comportamentos que seguem as regras sociais em alguns contextos		
	IV. Apresenta comportamentos que seguem as regras sociais em quase todos os contextos		
	V. Apresenta comportamentos que seguem as regras sociais em todos os contextos		
Respeito pelos outros	I. Não se importa com as opiniões dos outros		
	II. É capaz de prestar alguma atenção às explicações e opiniões dos outros		
	III. É capaz de ouvir e respeitar as opiniões dos outros		
	IV. Respeita as regras do jogo ou da atividade previamente estabelecida		
	V. Mostra respeito pelos outros		

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS E PESSOAIS

Baseada nos instrumentos: *Son-Rise Program* e *Registro Para La Evaluación: Educación Primaria y Secundaria Obligatoria*

Síntese dos resultados obtidos

<i>Dimensões analisadas</i>	Nível				
	Competências sociais básicas	Competências sociais intermédias		Competências sociais avançadas	
	I	II	III	IV	V
<i>Contacto visual & Comunicação não-verbal</i>					
<i>Comunicação verbal</i>					
<i>Interação social com pares</i>					
<i>Flexibilidade</i>					
<i>Autonomia pessoal e Cidadania</i>					

ANEXO E

ESCALA DE ENVOLVIMENTO

| ' ' | | ' ' |

Engagement chart and scale

Student name:

Age:

Lesson / activity:

Target:

Date:

Time:

Date for review:

Completed by:

Overview of relevant issues
e.g. Environment / learner mood / noteworthy factors or differences

What 'next action' are you using from the last scale you completed?
e.g. Introduce a computer-based initial activity to reduce demands on student when s/he first arrives at lesson; explain individually to student before lesson what s/he will be doing.

ENGAGEMENT SCALE

Mark TOTAL engagement score from sheet overleaf:

No Focus		Emerging / fleeting				Partly sustained				Mostly sustained				Fully sustained														
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28

Engagement Indicators	Score (0-4)	What happened? What happened / what didn't happen and why?	Next actions What will I do next time and why? How will I make the activity more appealing (see Inquiry Framework)?
Awareness			
Curiosity			
Investigation			
Discovery			
Anticipation			
Initiation			
Persistence			
Total score	NB NOW CIRCLE TOTAL SCORE ON SCALE (previous page)		

Key for scoring	0	1	2	3	4
	No focus	Low and minimal levels – emerging / fleeting	Partly sustained	Mostly sustained	Fully sustained

ANEXO F

CONSENTIMIENTO INFORMADO

| | ' ' | | ' ' |

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Estudo a realizar:

“Envolvimento e desenvolvimento de competências sociais de uma criança com perturbação do espectro de autismo – o contributo do conto de histórias”.

Pessoa Responsável pelo Estudo: Ana Isabel Rodrigues

Contacto: ana-l-rodrigues@hotmail.com

Este documento contém informação importante em relação ao estudo para o qual foi abordada/o, bem como a decisão de autorizar a sua participação no mesmo. Leia atentamente toda a informação aqui contida.

Na qualidade de Encarregado(a) de Educação, autorizo de livre vontade, a participação do meu educando no estudo cuja temática será o ***contributo das histórias multissensoriais (HMS), histórias sociais (HS) e outras no desenvolvimento de competências sociais de uma criança com perturbação do espectro de autismo (PEA)***, o qual se desenvolve no âmbito da dissertação final do Curso de Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Lisboa a realizar por Ana Rodrigues e sob a orientação da docente Dra. Isabel Madureira. Este projeto tem como objetivos:

- Caracterizar a forma como a criança com PEA se envolve e participa no conto de diferentes tipos de histórias;
- Identificar o contributo do conto de histórias no desenvolvimento de competências sociais de uma criança com PEA;
- Compreender a influência do contexto no envolvimento e participação da criança com PEA nas atividades decorrentes do conto de histórias.

A autora do estudo, Ana Rodrigues, assegura o anonimato dos dados relativos à identificação de todos os participantes e que os resultados obtidos serão divulgados no meio científico, sem prejuízo da confidencialidade e anonimato referidos. Pede-se ainda a autorização para captação de vídeos no momento das intervenções como técnica de análise. Os dados do estudo serão devolvidos para confirmação da informação descrita.

Declaro que compreendi a informação que me foi dada, tive oportunidade de fazer perguntas e as minhas dúvidas foram esclarecidas.

Eu _____ Encarregado de educação
de _____ autorizo a participação e aceito os termos estabelecidos
Data __/__/__

Eu _____ Encarregado de educação
de _____ autorizo a participação e aceito os termos estabelecidos
Data __/__/__

Eu _____ Encarregado de educação
de _____ autorizo a participação e aceito os termos estabelecidos
Data __/__/__

Eu _____ Encarregado de educação
de _____ autorizo a participação e aceito os termos estabelecidos
Data __/__/__

Eu _____ Encarregado de educação
de _____ autorizo a participação e aceito os termos estabelecidos
Data __/__/__

Eu _____ Encarregado de educação
de _____ autorizo a participação e aceito os termos estabelecidos
Data __/__/__

Eu _____ Encarregado de educação
de _____ autorizo a participação e aceito os termos estabelecidos
Data __/__/__

Eu _____ Encarregado de educação
de _____ autorizo a participação e aceito os termos estabelecidos
Data __/__/__

Eu _____ Encarregado de educação
de _____ autorizo a participação e aceito os termos estabelecidos
Data __/__/__

Eu _____ Encarregado de educação
de _____ autorizo a participação e aceito os termos estabelecidos
Data __/__/__

Eu _____ Encarregado de educação
de _____ autorizo a participação e aceito os termos estabelecidos
Data __/__/__

Eu _____ Encarregado de educação
de _____ autorizo a participação e aceito os termos estabelecidos
Data __/__/__

Eu _____ Encarregado de educação
de _____ autorizo a participação e aceito os termos estabelecidos
Data __/__/__

Eu _____ Encarregado de educação
de _____ autorizo a participação e aceito os termos estabelecidos
Data __/__/__

Eu _____ Encarregado de educação
de _____ autorizo a participação e aceito os termos estabelecidos
Data __/__/__

Eu _____ Encarregado de educação
de _____ autorizo a participação e aceito os termos estabelecidos
Data __/__/__

Eu _____ Encarregado de educação
de _____ autorizo a participação e aceito os termos estabelecidos
Data __/__/__

ANEXO G

MATRIZ DOS SOCIOGRAMAS DAS ESCOLHAS

| | ' ' | | ' ' |

Matriz do teste sociométrico do grupo de crianças

Perguntas das escolhas																		N.º Escolhas feitas	n.º Escolhidos	
N= 17 Rapazes=7 Raparigas=10 Critérios=1,2,3	Rapazes							Raparigas												
	T	M	D	R	MM	DP	S	J	M	L	I	E	LN	B	D	C	CK			
Rapazes	T		030						311	202					123			9	4	
	S	002		201	320		113					030						9	5	
	M				322			113		031		200						9	4	
	D	001			133			210			322							9	4	
	R	010		030			001	002	300		100		200		020			003	9	9
	MM		002	111	223					300					030				9	5
	DP	332	003		221			110											9	4
Raparigas	J	030	020								010	103	302				201	9	6	
	M	011					100				232		003	020			300	9	6	
	L				020				303		111			232				9	4	
	I			001			113	230				322						9	4	
	E	300		200					021			133		012				9	5	
	LN				020			010	102					231				303	9	5
	B	010	100	200	002					301		030						020	9	7
	D	001			133			210				322							9	4
	C ¹	300		02	100					030						210			6	5
	CK	130		321					003	010					201					
Total em cada critério		465	112	454	786	000	112	663	323	444	423	463	423	214	241	111	000	313		
Total combinado		15	4	13	21	0	4	15	8	12	9	13	9	7	8	3	0	7		

¹ A criança não conseguiu responder à terceira pergunta referindo que em casa brincava com bonecos.

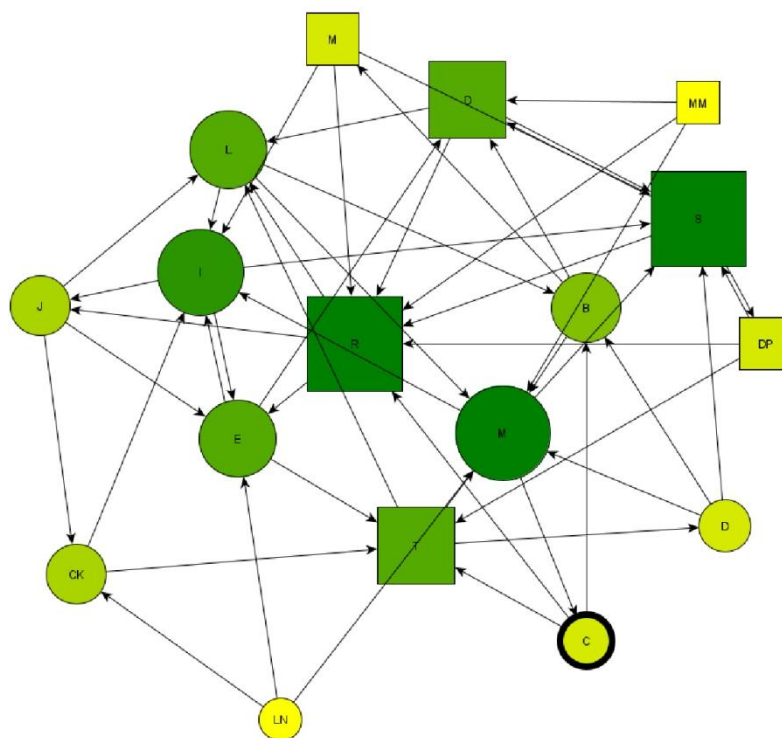
ANEXO H

SOCIOGRAMAS ANTES DA INTERVENÇÃO: ESCOLHAS

| ' ' | | ' ' |

Sociograma das escolhas:

1ª pergunta: Com quem gostas mais de brincar na casinha das bonecas? De todos os colegas diz-me três nomes.



Legenda:

○ Raparigas

□ Rapazes

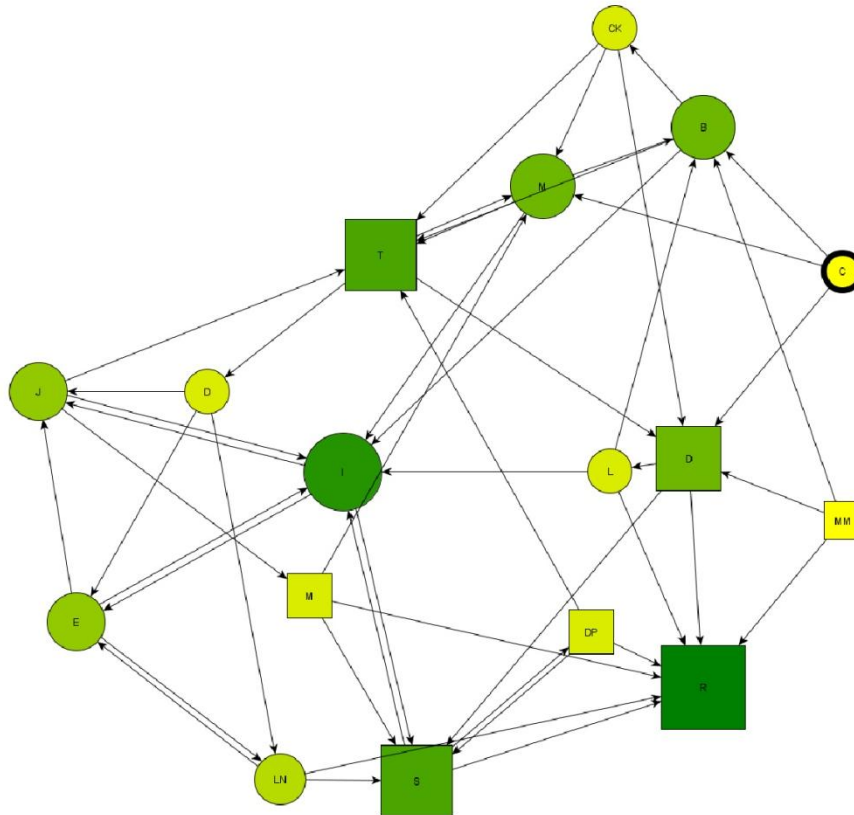
■ Crianças mais escolhidas nesta questão.

■ Crianças menos escolhidas nesta questão

Quanto maior for a forma e a intensidade de cor verde maior número de relações positivas tem aquela criança sobre a pergunta formulada.

Sociograma das escolhas:

2ª pergunta: Quem são os amigos com quem gostas mais de brincar no recreio? De todos os colegas diz-me três nomes.



Legenda:

○ Raparigas

□ Rapazes

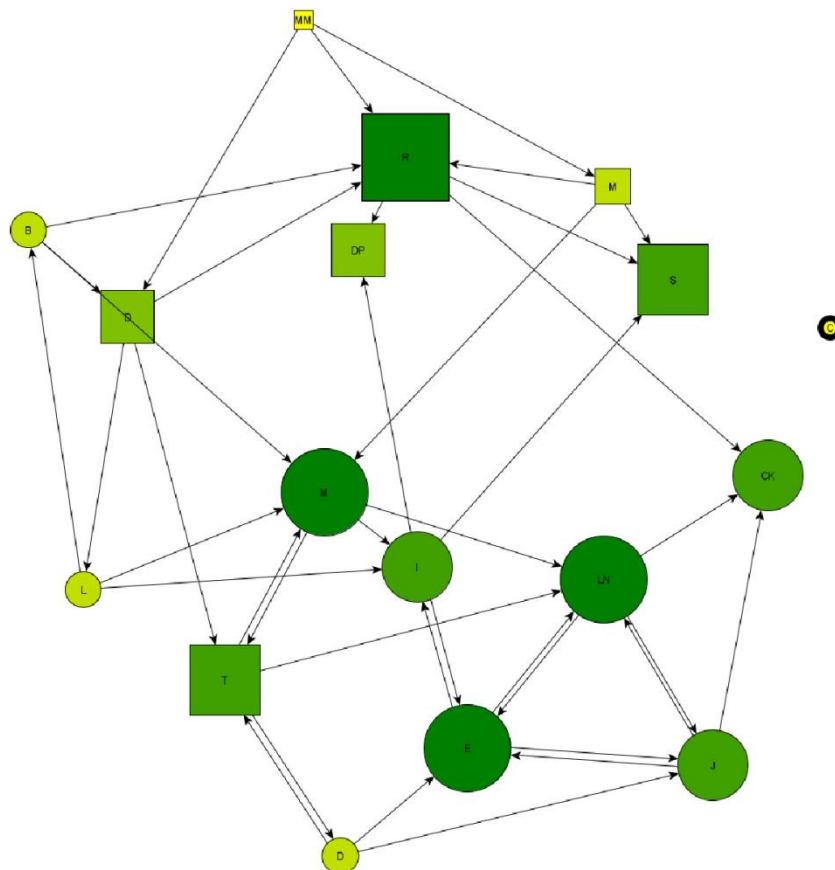
■ Crianças mais escolhidas nesta questão.

■ Crianças menos escolhidas nesta questão

Quanto maior for a forma e a intensidade de cor azul maior número de relações positivas tem aquela criança sobre a pergunta formulada.

Sociograma das escolhas:

3ª pergunta: Quem gostavas de levar para brincar contigo em tua casa? De todos os colegas diz-me três nomes.



Legenda:

○ Raparigas

□ Rapazes

■ Crianças mais escolhidas nesta questão.

■ Crianças menos escolhidas nesta questão

Quanto maior for a forma e a intensidade de cor verde maior número de relações positivas tem aquela criança sobre a pergunta formulada.

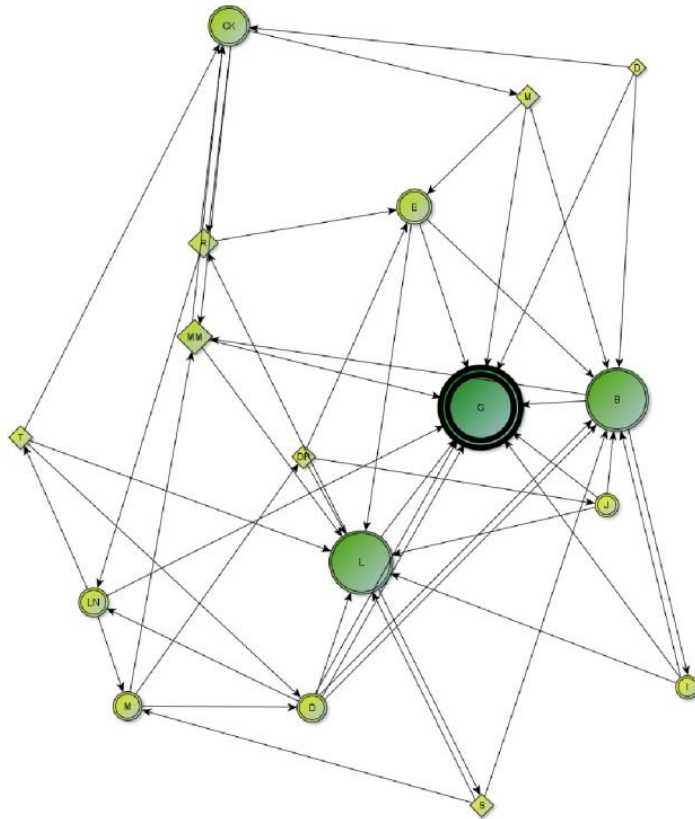
ANEXO I

SOCIOGRAMA ANTES DA INTERVENÇÃO: PREGUNTAS REJEIÇÕES

| ' ' | | ' ' |

Sociograma das perguntas negativas:

1ª pergunta: Com quem não gostas de brincar na casinha das bonecas? De todos os colegas diz-me três nomes.



Legenda:

○ Raparigas

◇ Rapazes

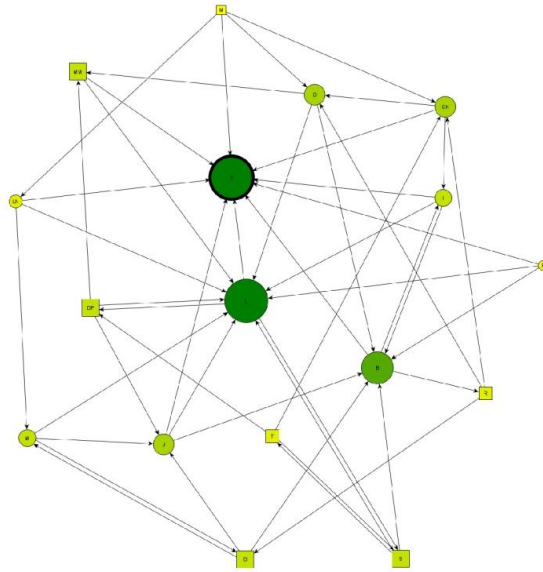
■ Crianças mais escolhidas nesta questão.

■ Crianças menos escolhidas nesta questão

Quanto maior for a forma e a intensidade de cor verde maior número de relações negativas tem aquela criança sobre a pergunta formulada.

Sociograma das perguntas negativas:

2ª pergunta: Quem são os amigos com quem não gostas de brincar no recreio? De todos os colegas diz-me três nomes.



Legenda:

○ Raparigas

□ Rapazes

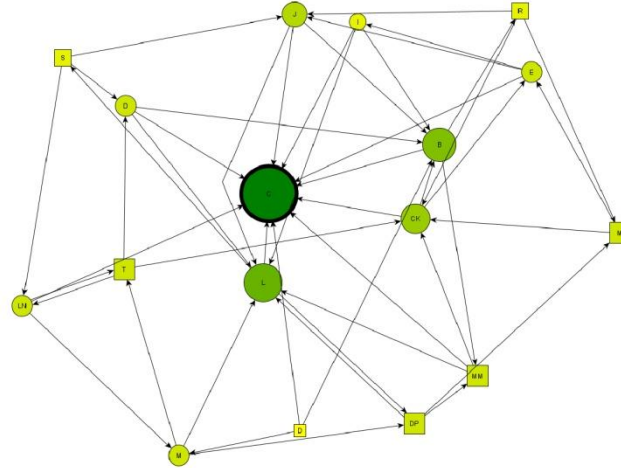
■ Crianças mais escolhidas nesta questão.

■ Crianças menos escolhidas nesta questão

Quanto maior for a forma e a intensidade de cor verde maior número de relações positivas tem aquela criança sobre a pergunta formulada.

Sociograma das perguntas negativas:

3ª Questão: Quem não gostavas de levar para brincar contigo em tua casa? De todos os colegas diz-me três nomes.



Legenda:

○ Raparigas

□ Rapazes

■ Crianças mais escolhidas nesta questão.

■ Crianças menos escolhidas nesta questão

Quanto maior for a forma e a intensidade de cor verde maior número de relações positivas tem aquela criança sobre a pergunta formulada.

ANEXO J

MATRIZ DOS TESTES SOCIO- MÉTRICOS ANTES DA INTER- VENÇÃO: PERGUNTAS POSITI- VAS

| | ' ' | | ' ' |

Perguntas das rejeições																		N.º Escolhas feitas	N.º de escolhidos
N= 17 Rapazes=7 Raparigas=10 Critérios=1,2,3								Raparigas											
	T	M	D	R	MM	DP	S	J	M	L	I	E	LN	B	D	C	CK		
Rapazes	T					020	030			100			002		201		313	9	6
	M											110		300	010	220	032	8	5
	D							030	020	002			300	110		201	003	9	7
	R			030		003		002		100		200			020		311	9	7
	MM									112			030			221	303	9	4
	DP		002			011			230		123		300					9	5
	S	010							003	300	220			001	130	002		9	7
Raparigas	J									211				122		333		9	3
	M	002		310		200	103	020		031								9	6
	L				300		033	121								212		9	4
	I									132				221		313		9	3
	E							001		210	002			32		133		9	5
	LN	100							030	312				001		223		9	5
	B				012	203						320				131		9	4
	D					010					131				223	302		9	4
	C ²																	0	0
	CK		100		300	200						010	001		002	030	023	9	8
Total em cada critério		111	101	230	211	323	122	121	133	120	10,9,8	121	311	112	765	132	10,8,10	335	
Total combinado		3	2	5	4	8	5	4	7	3	27	4	5	4	18	6	29	11	

² A C. não conseguiu responder a perguntas ela negativa, referia amigos que já tinham saído no ano anterior, assim como a mãe e o pai na última pergunta

ANEXO K

**TRANSCRIÇÃO DAS NOTAS
DE CAMPO ANTES DA INTER-
VENÇÃO**

|' '' | | ''

Notas de campo antes da intervenção

21/10/2019

Estavam em pequeno grupo a contabilizar os alimentos constituintes da roda dos alimentos. A C. levantou-se sem que ninguém lhe desse essa indicação. A I. disse-lhe para ela se sentar. Sem dizer nada a C. bateu no braço da colega e voltou a sentar-se. Quando o adulto lhe perguntou porque é que ela bateu na colega, ela respondeu "Porque mandou sentar". O adulto explicou que não se podia bater em ninguém e que devia pedir desculpa à colega pelo que lhe fez. A C. pediu desculpa mas continuou a choramingar. A C. continuou a empurrar a I. depois de ser repreendida pelo adulto, cruzou os braços e começou a chorar e a gritar "Tu és má!".

21/10/2019

Enquanto participava num trabalho de grupo a C. foi buscar a sua cola para colar os alimentos junto de 5 colegas. A J. pegou na cola e automaticamente a C. arrancou a cola da mão da J. e disse: "É minha!" O adulto interveio e disse à J. para pedir a cola à C. e dizer-lhe que precisava de colar os recortes. Ela pediu e a C. deu-lhe a cola para a mão e começou a chorar e a dizer que queria a mãe. O adulto elogiou o fato da C. emprestar a cola. A C. tanto ria como chorava, quando se lhe perguntou porque estava a chorar, ela riu-se novamente e de seguida virou-se para a colega e deu-lhe um beliscão.

5/11/2019

A C. foi ter com o adulto e pediu ajuda para colocar a folha no cavalete. A educadora como naquele momento tinha as mãos sujas, sugeriu que ela pedisse à colega para que ela a ajudasse. A C. saiu com a folha da mão em direção ao cavalete a choramingar e a bater o pé. Tentou colocar a folha sozinha mas não conseguiu, entretanto a educadora conversou com a colega e disse-lhe em voz alta para a C. poder ouvir, que a C. precisava de lhe pedir uma coisa. Deste modo a colega foi ter com a C., contudo de modo muito rude a C. empurrou-a e disse-lhe "Sai daqui, sai daqui!". A educadora sem comentar a atitude da menina repetiu a frase que esperava que esta dissesse "Podes ajudar-me a pôr a folha?"

A C. repetiu a frase proferida pela educadora e começou a chorar. Permitiu que a amiga lhe ajudasse a colocar a folha enquanto continuava a chorar. Assim que a amiga acabou de a ajudar a colocar a folha começou novamente a empurrá-la, sendo necessária a intervenção do adulto ao dizer à C. que não podia empurrar a amiga e que devia agradecer-lhe pois ela conseguiu ajuda-la a colocar a folha. A C. acabou por agradecer mas sempre a chorar e ao dirigir-se de novo para o cavalete, a protestar e a dizer coisas imperfeíveis. O adulto dirigiu-se à criança e acalmou-a com um abraço. A C. limpou logo as lágrimas e retribuiu o abraço.

25-11-2019

A Carolina estava em roda ao lado do S. e começou a cuspir para o colega. O colega falou para ela e disse que aquilo não se fazia, ela continuou a cuspir e ele repetiu o discurso e quando ela se preparava para fazer o mesmo pela terceira vez o adulto interveio, dizendo-lhe que aquele comportamento não era correto. Ela ficou zangada e demonstrou-o na sua expressão facial ao mesmo tempo que cruzou os braços e bateu com o pé. O adulto ignorou a reação e a C. começou a arranhar a sua própria mão e a morder. O adulto pede para parar mas só quando a chamou para perto de si é que a criança descomprimiu e acalmou.

ANEXO L

EXEMPLO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS NOTAS DE CAMPO ANTES DA INTERVEN- ÇÃO

| ' ' | | ' ' |

Análise da 3ª situação das notas de campo antes da intervenção				
Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Competências sociais manifestadas	Cumprimento de regras sociais	Pedido para ajudar numa determinada ação	Dirige-se	"A C. foi ter com o adulto e pediu ajuda para colocar a folha no cavalete."
		Aceita ajuda por parte dos pares	Permite a ajuda da colega	"Permitiu que a amiga lhe ajudasse a colocar a folha..."
		Aceita agradecer perante indicação do adulto	Repete a recomendação do adulto	"A C. repetiu a frase proferida pela educadora..."
			Agradece à colega	"A C. acabou por agradecer..."
Principais dificuldades manifestadas	Dificuldade na interação social	Desinteresse em interagir com os pares	Tenta realizar a ação sozinha	"Tentou colocar a folha sozinha..."
		Recusa pedir ajuda aos pares	Chora quando se sugere que peça ajuda a um colega	"O adulto sugeriu que pedisse ajuda a uma colega...A C. saiu com a folha da mão em direção ao cavalete a choramingar e a bater o pé."
	Dificuldades no controlo das emoções	É agressiva com colegas	Empurra a colega e diz para sair	"...de modo muito rude a C. empurrou-a e disse-lhe "Sai daqui, sai daqui!"
			Empurra a colega depois desta a ter ajudado	"Assim que a amiga acabou de a ajudar a colocar a folha começou novamente a empurrá-la."
		Protesta	Dirige-se para a área de atividade a protestar	"dirigir-se de novo para o cavalete, a protestar e a dizer coisas imperfeíveis".
		Chora	Chora	"...enquanto continuava a chorar."
			Chora	"...começou a chorar."
Chora	"...sempre a chorar..."			
Principais necessidades manifestadas	Necessidade de acompanhamento do adulto nas interações sociais	Explicação de modos adequados de interação com pares	O adulto indica o que a criança deve dizer	" A educadora ... repetiu a frase que esperava que esta dissesse "Podes ajudar-me a pôr a folha ?"
			O adulto intervém	"...a intervenção do adulto ao dizer à C. que não podia empurrar a amiga e que devia agradecer-lhe pois ela conseguiu ajudá-la a colocar a folha."
		Consolo no contato físico com o adulto	Retribui o abraço e enxuga as lágrimas	"O adulto dirigiu-se à criança e acalmou-a com um abraço. A C. limpou logo as lágrimas e retribuiu o abraço."

**ANEXO M. STORYBOARD DA
HMS "AS PARTILHAS DA
MARIA"**

| ' ' | | ' ' |

Storyboard – “As partilhas da Maria”

Página	Capa	
Texto	Objeto	Sentido a estimular
As partilhas da Maria	- Objeto (1) Maria - Objeto (2) Salame de chocolate	Visão Audição Tato

Construção da página da história	Placa em contraplacado, tamanho A3 de cor branca Título da história – escrito na placa em letras grandes Objeto (1) - amovível da página Objeto (2) – fixo à página com velcro
Dinamização da página da história	1 - Mostrar a capa da história. 2 - Ler e apontar para o título da história. 3 - Apontar para a Maria. 4 – Demonstrar a possibilidade de retirar a Maria e manuseá-la.

Página	2	
Texto	Objeto	Sentido a estimular
Olá, sou a Maria Para um salame de chocolate comer. Do que vou precisar para o fazer?	Um ponto de interrogação (1) – objeto real	Visão

Construção da página da história	Placa em contraplacado, tamanho A3 de cor branca Objeto(1)– fixo à página com cola
Dinamização da página da história	1 – Apontar para o objeto 2- Questionar, levando-a a pensar, criando expectativa e curiosidade

Página	3	
Texto	Objeto	Sentido a estimular
Ovos, chocolate, bolacha e açúcar vou usar. E ainda, uma tigela para estes ingredientes colocar. E agora?	Açúcar (1) - objeto real chocolate em pó (2) - objeto real bolacha (3) – objeto real	Visão Audição Tato

Construção da página da história	Placa em contraplacado, tamanho A3 de cor branca Objeto (1) – amovível com velcro; objeto (2) – amovível com velcro; Objeto (3) – amovível com velcro
Dinamização da página da história	1 – Apontar para os objetos 2 – Deixar a criança explorar os objetos 3 – O contador pergunta “Ajudas-me a preparar?”. 4 – Incentivar a criança a participar.

Página	4	
Texto	Objeto	Sentido a estimular
Maria amassa bem todos os ingredientes. Já está, e agora? A massa no papel vegetal vou enrolar Para em seguida no frigorífico descansar.	Tigela (1) – objeto real	Visão Audição Tato

Construção da página da história	Placa em contraplacado, tamanho A-3 de cor branca Objeto 1 – amovível da página com Velcro;
Dinamização da página da história	1– Apontar para o objeto 2– Retirar o objeto da página 3– Colocar o objeto na mão da criança e ensiná-la a usar 4- Colocar dentro da tigela os ingredientes para o salame

Página	5	
Texto	Objeto	Sentido a estimular
O salame já terminei, hum que saboroso! E agora? Com quem o salame vou partilhar? Já sei, ao meu amigo João vou levar. Queres ajudar?	Salame miniatura (1) – objeto real Cesto para transportar o salame (2) – objeto real Pano (3) – objeto real	Visão Audição Tato

Construção da página da história	Placa em contraplacado, tamanho A-3 de cor branca Objeto (1) – amovível da página com velcro Objeto (2) – amovível da página com velcro Objeto (3) – amovível da página com velcro.
Dinamização da página da história	1- Apontar para os objetos 2- Permitir que a criança explore os objetos 3- Deixar a criança colocar o salame no cesto e prepará-lo para levar ao amigo.

Página	6	
Texto	Objeto	Sentido a estimular
À porta da casa do amigo João bati. Sabem o que lhe ofereci? Salame de chocolate fresquinho e docinho... O João gostou E uma canção me cantou.	Porta (1) – Objeto real João (2) – Objeto real Minigravador de voz (3) – objeto real	Visão Audição Tato

Construção da página da história	Placa em contraplacado, tamanho A3 de cor branca Objeto 1- fixo à página com cola quente. Objeto 2 – amovível da página com velcro Objeto 3 - fixo à página
Dinamização da página da história	<ol style="list-style-type: none"> 1- Apontar para os objetos. 2- Deixar a criança explorar os objetos 3- Incentivar a criança a manusear os objetos 4- Incentivar a criança a carregar no botão "on" do gravador para ouvir a canção: "Coração de chocolate bate, bate, bate, bate".

Página	7	
Texto	Objeto	Sentido a estimular
E agora? João diz: e se fossemos os dois lanchar? Vamos pôr a mesa para o salame partilhar? Hum! está tão saboroso, Eu sou mesmo guloso!	Pratos (1) - objeto miniatura Toalha de mesa (2) – objeto real Salame de chocolate (3) – objeto real	Visão Audição Tato Paladar

Construção da página da história	Placa em contraplacado, tamanho A3 de cor branca Objeto 1- amovíveis da página com velcro Objeto 2 – amovíveis da página com velcro. Objeto 3 – amovível da página
Dinamização da página da história	<ol style="list-style-type: none"> 1- Apontar para os objetos. 2- Deixar a criança explorar os objetos 3- Ajudar a criança a pôr a mesa para o lanche 4- Incentivar a criança a provar

Página	8	
Texto	Objeto	Sentido a estimular
E agora, depois de lanchar? Vamos ao dominó jogar?	Peças de dominó (1) - objeto real	Visão Audição Tato

Construção da página da história	Placa em contraplacado, tamanho A3 de cor branca Objeto 1- amovível da página com íman
Dinamização da página da história	1- Apontar para o objeto. 2- Deixar a criança explorar o objeto 3- Ensinar a criança a esperar pela sua vez.

Página	9	
Texto	Objeto	Sentido a estimular
Depois de muito brincar É tempo de a casa regressar... Maria despede-se do João e diz-lhe: Mas que bela tarde, foi muito divertida. É bom ter um amigo com quem partilhar. Obrigada João, gosto muito de ti.	Duas silhuetas (1) - objeto real Coração de papel (2) – objeto real	Visão Audição Tato

Construção da página da história	Placa em contraplacado, tamanho A3 de cor branca Objeto (1)-fixo à página com cola; Objeto (2) – fixo à página com cola.
Dinamização da página da história	1- Apontar para o objeto. 2- Ajudar a criança a arrumar os fantoches nas silhuetas

ANEXO N

**HISTÓRIA SOCIAL™ “JÁ SEI
BRINCAR NO RECREIO”**

| ' ' | | ' ' |

Já sei brincar no recreio



Olá eu sou a
Carolina!

No recreio posso correr e saltar
Andar de escorrega e de balanço
E com os amigos brincar.



Vejo a Eva e o Toneca
Ambos com uma boneca
Quero muito com ela brincar,
Será que eles a podem partilhar?



Vou ter com eles e pergunto-lhes:
-Olá, posso brincar?
Mas tenho de esperar,
E ouvir o que vão falar.



A Eva responde, já está aqui o Toneca
Só temos uma boneca,
Mas não faz mal
Fazemos assim...
Eu dou o banho,
Tu dás o jantar,
E o Toneca na cama a vai deitar!



Agora quero no balanço andar,
Mas está ocupado pela Matilde
Vou ter com ela e pergunto-lhe:
-Olá, posso no balanço andar?
Mas tenho de esperar,
E ouvir o que vai falar.



A Matilde diz: espera um pouco,
Estou quase a terminar
Bom só me resta aguardar
Para depois no baloiço andar.



Enquanto espero conto até cinco,
Um, dois, três, quatro e cinco
Para me distrair e depois no baloiço me divertir



A Matilde a vez me deu
E o meu coração até tremeu
Fiquei tão feliz,
e um beijinho lhe dei no nariz!



**ANEXO 0. EXEMPLO DE UMA
TRANSCRIÇÃO DAS HISTÓRIAS
DA 1ª FASE DE INTERVENÇÃO**

| | ' ' | | ' ' |

Transcrição do conto da história comum através de registo videográfico

Tipo de história	História de autor - "O Valor da Amizade"
Contexto	Individual
Participantes	Criança com PEA e o contador de histórias
Data	03 /12/19
Duração	10.15
Descrição do contexto educativo:	Sala pequena com uma mesa retangular e quatro cadeiras. A criança sentou-se de frente para o contador.

Descrição dos comportamentos observados	Inferências
O contador explicou à criança que ia contar-lhe uma história e que este momento ia ser filmado. A menina colocou os braços em cima da mesa e começou a olhar. Este começou por ler o título da história: "O valor da amizade!" Contador: "A maria tem uma flor, quanto vale a tua flor Maria?" A menina sorriu olhando para o contador, com as mãos cruzadas sobre a mesa.	Apresentava uma postura descontraída
Contador: "Não tem preço a minha flor. Olha só como umas gotas de orvalho..." O contador apontou para a ilustração da página e a C seguiu com o olhar o seu dedo. Contador: "...do regador e uma dose de carinho ela cresce e cresce." A C mudou a sua postura corporal, colocou as mãos abertas sobre a mesa. Manteve-se a olhar para o livro.	Poderia revelar tensão
Contador: "O João tem um papagaio de papel, quanto vale o teu papagaio de papel?" A C mexeu no nariz, olhou para o dedo e desviou o olhar do contador. Este levantou um pouco o tom de voz e utilizou-o de modo mais teatral e assim voltou a ter de novo a atenção da criança, esta sorriu para o contador.	Perdeu a atenção.
Contador: "Não tem preço o meu papagaio de papel". Baixando o tom de voz e fazendo ao mesmo tempo o gesto como estratégia para manter a atenção da C. Esta começa a piscar muito os olhos e a revelar vários tiques que costuma reproduzir com a cara.	Manifestou tiques que geralmente revelam desconforto
Contador: "Olha, olha o vento a soprar!", neste momento o contador soprou para a cara da C ela sorriu, tapou a cara mas retirou logo as mãos, arranjou o cabelo e continua a sorrir.	

Contador: "Leva o papagaio pelo ar", recorreu ao gesto, mas desta vez a C. não acompanhou esse gesto com o olhar, em vez disso começou a mexer na mão, perdendo o contato ocular com o livro e com o contador. Enquanto continuava a ler a história, o contador tocou na mão da menina tentando ganhar de novo a sua atenção. Ela olhou para ele mas logo depois continuou o que estava anteriormente a fazer. O contador voltou a tocar-lhe na mão, nesta ocasião a C. concentrou-se no livro e colocou-se em posição de tensão.	Perdeu a atenção
Contador: "A Maria tem uma boneca! Quanto vale a tua boneca Maria? Não tem preço a minha boneca, na,na,na". O contador utilizou o gesto e o som. A C continuou a recorrer aos tiques da cara. Contador: "Olha dou-lhe um abraço muito apertadooooo!", e enquanto diz isto o contador toca no braço da menina, ela risse e retra de imediato o braço, diz "aii" e chega-se para trás. "E faço de conta que ela é gente." Contador: "O João tem uma bola. Quanto vale a tua bola João? Não tem preço a minha bola, ela parece que nunca se cansa, rebota e rebota..." A C, fez muita pressão com as mãos sobre a mesa. Continua a manifestar vários tiques e estereotípias, afastando o seu olhar do livro.	Volta a revelar tensão
Então o contador começa a levar o livro ao encontro dos seus olhos e consegue-se que a criança se foque no livro. Contador: "A Maria tem um vestido. Quanto vale o teu vestido Maria? Não tem preço o meu vestido, pareço uma princesa, danço e rodoio até às doze badaladas..." A C continuou a mostrar-se muito tensa durante o conto desta página, sempre a piscar os olhos. Contador: "Sabes contar até 12?" C.: "Sim!" Contador: "Então conta lá!", e começou a dar pistas indicando o número 1 e contando com os dedos. C.: "1,2,3,4", fez uma pausa ao mesmo tempo que estava a acompanhar a contagem com os dedos "5,6,7,8,9,10" "11" aqui o contador sobrepôs a sua voz e acrescentou "11,12, plim". Contador: "O João tem um boné. Quanto vale o teu boné João? Não tem preço o meu boné..." A C levou o dedo ao nariz e voltou a distrair-se. O contador tocou-lhe no braço e gesticulou de acordo com as ações narradas na história. A C voltou a olhar para o contador mas logo desviou o olhar, coçou o nariz e olhou para a mão. O contador movimentou o livro para a frente do olhar da menina tentando captar a sua atenção. A C. sorriu e cruza novamente os braços.	Desconforto com o toque
Contador: "Eu sou um capitão, pirata ou explorador parto em aventuras no espaço,	mostrou-se cada vez mais tensa, fazendo estereotípias típicas de quando está desconfortável
	Apresentava um semblante de desinteresse e desconforto
	Perde a atenção

<p>uaauu! Olha para mim sou um inventor. O João também faz experiências, tu também fazes experiências?", pergunta o contador enquanto lhe tocou no braço, C: "Sim".</p> <p>Contador: "A Maria tem uma mala. Quanto vale a tua mala Maria? Não tem preço a minha mala, não, não", diz o contador recorrendo novamente a gestos. Depois diminuiu o tom de voz como se fosse contar um segredo "La dentro está guardado um tesouro" e faz o gesto de silêncio. A C limita o gesto e ri. "Contem tudo o que possas imaginar, estão lá dentro os meus sonhos."</p> <p>"O João tem uma caixa de lápis de cor. Quanto vale a tua caixa de lápis de cor João? Não tem preço a minha caixa de lápis de cor, eu invento mil mundos coloridos." O contador fez uma pausa e olhou para a C que apesar de demonstrar uma postura descontraída, piscou intermitentemente os olhos e percebe-se que apesar de estar a olhar na direção da história, está distante. Ao perceber-se que o contador parou de contar a história a C olhou para ele e ri.</p> <p>Contador pergunta "Onde está o João? Joãoooooo?"</p> <p>"Está aqui!", respondeu a C ao mesmo tempo que apontava para o boneco.</p> <p>Contador: "Ahh, ele está a pintar com o azul e com o amarelo, são os seus lápis preferidos". A C continuou a piscar os olhos e com um olhar distante. Entretanto o contador perguntou "E quais são as tuas cores preferidas?" Deu um segundo para a menina responder como ela não o fez perguntou: "Gostas de pintar? Após a resposta afirmativa da C voltou a perguntar "Com que cor?". A criança que estava a olhar para o livro disse "Com amarelo e com azul." O contador considerando que a C não tinha percebido a pergunta apontou para o João e disse "O João gosta do amarelo e do azul e tu?", apontando para ela.</p> <p>A C respondeu "amarelo e azul.", "então tu também gostas de amarelo e do azul, como o João" disse o contador. A criança confirmou a sua afirmação.</p> <p>Contador: "A Maria também tem uma bicicleta. Quanto vale a tua bicicleta Maria? Não tem preço a minha bicicleta, sabes o que eu faço com ela?" o contador aproximou-se mais da criança, que apesar de olhar para o livro não parece muito envolvida, e faz-lhe a pergunta, promovendo a sua participação e um maior envolvimento. Contador: "Começo a pedalar sem parar, muito, muito, muito rápido. Vê lá se me consegues apanhar!"</p> <p>"Quem aí vem?" Pergunta o contador à C. A menina faz uma careta franzindo o nariz e responde "É o João."</p> <p>Contador: "Ué, o João tem uma trotinete. Quanto vale a tua trotinete João? Não tem preço a minha trotinete, porque eu posso andar com ela pela rua. Zumm, zumm". Enquanto o contador narrava a história a C esfregava o nariz e a cara. Depois parou, deixou ficar a mão sobre a boca e começou a observar a página, olhando também para o contador, parecendo estar atenta ao que estava a ouvir.</p>	<p>Perde a atenção</p> <p>Postura mais descontraída</p> <p>Participa</p> <p>Revela iniciativa</p> <p>Olhar aparentemente distante</p> <p>Participou na história</p> <p>Possivelmente escolheu essas cores por serem as que estavam no livro</p> <p>Pouco</p>	<p>Contador: "Um pé no chão um pé no ar", neste momento a C distraiu-se com um som exterior à sala onde estavam a ouvir a história. E só voltou ao contato ocular com o livro e com o narrador quando este começou a narrar a próxima página.</p> <p>Contador: "A Maria tem um livro. Quanto vale o teu livro Maria. Não tem preço o meu livro, tem todas as histórias do mundo e se eu não gostar do final, sabes o que eu posso fazer?" Neste momento a C, após piscar os olhos por diversas vezes, interrompeu o contador para indicar um passarinho que tinha visto na ilustração da página. Ah pois é um passarinho. E tu sabes o que a Maria faz quando não gosta do final do livro? a C murmura um som "ahh?"</p> <p>Contador: "Ela inventa. E tu gostas de inventar histórias?" A C tapa os olhos com as mãos e quando as retira responde que sim. Ficando com as mãos na cara, como se a tivesse a segurar.</p> <p>Contador: "O João tem um caderno. Quanto vale o teu caderno João? Não tem preço o meu caderno, respondeu ele. E aqui no meu caderno que eu aprendo as letras...". aqui o contador aproximou novamente o livro do olhar da C, quando percebeu que estava a perder a sua atenção e apontando para as letras que estavam desenhadas na página. "E não faz mal se eu me enganar, afinal ainda agora estou a começar. Sabes que letras são estas?" perguntou o contador à C. A menina disse que sim e indica com uma mão o A e o E. procurando contato ocular com o contador e segurando a cabeça com a outra. Quando o contador vira a página a C corrigiu a sua postura e colocou-se mais direita para ver a nova página.</p> <p>Contador: "A Maria tem um ...?" diz o contador apontando para o gato, a Menina respondeu à pergunta, identificando o animal e sorri. "E quanto vale o teu gatinho Maria? Não tem preço o meu gatinho, eu faço-lhe festinhas e fez uma festinha na cara da C. A menina virou a cara e deu uma gargalhada e ele tem um pelo muito macio" continua o contador, fazendo de novo uma festa na cara da menina. Mais uma vez ela sorriu mas limpou a cara na manga da bata.</p> <p>Contador: "E fica tão contente, fica enroscado num cobertor muito quentinho. O João tem um ...?" A C responde "cão num tom de voz entusiasta. "quanto vale o teu cão João. Não tem preço o meu cão, somos bons companheiros, quando me vê, abana a cauda, ele quer...". brincar" A C repete a última palavra dita pelo contador. Apresenta um ar descontraído e mais envolvido. O contador acrescenta "Olha ele a abanar a cauda, está contente!" Mais uma vez a C olha para a página e para o contador indicando estar atenta. Sorriu e disse "ahh, ahh".</p> <p>A maria tem um amigo. Quanto vale o teu amigo Maria. Não tem preço o meu amigo chama-se...". A C esfregou os olhos com muita intensidade mas completou a frase do contador quando este apontou para o João, apesar de o fazer num tom de voz menos enérgico do que anteriormente.</p> <p>O contador continuou "E por acaso tu não sabes que não se pode comprar um sorriso, porque a amizade é mágica. É muito bom ter um ...". "sim, amigo" disse a</p>	<p>envolvimento</p> <p>Antecipa a personagem seguinte</p> <p>Aparentemente atenta</p> <p>Perde a atenção</p> <p>Revela iniciativa e participação</p> <p>Mostra curiosidade</p> <p>Perde a atenção</p> <p>Participa</p> <p>Demonstra interesse</p> <p>Participa</p> <p>Aparenta desconforto ao</p>
--	--	---	---

<p>C.</p> <p>"O João tem uma amiga quem é?". "E a Maria!" respondeu a C. enquanto estava inclinada sobre a mesa a olhar para o livro e para o contador. Este continuou "Enquanto vale a tua amiga João? Não tem preço a minha amiga, chama-se Maria e tem um sol no lugar do coração, ela e todos os outros amigos que me aquecem o coração. Neste momento a C inclinou-se para tentar respirar a próxima página. O contador foca-lhe no peito, simbolizando o coração, como forma de a impedir. A menina volta a piscar os olhos e apresenta algumas estereotípicas.</p> <p>O contador termina: "A Maria e o João têm novos amigos, oh. Quanto valem os novos amigos? A Maria e o João não têm preço cada menino que abre este livro torna-se para nós num novo amigo. E tu conheces o valor da amizade?"</p> <p>Nesta última página do livro a C voltou a apresentar uma postura muscular mais tensa, parecendo estar a fazer algum esforço para permanecer nesta atividade, ao perceber isso o contador tentou dirigir o livro na direção do seu olhar. Para cessar esta atividade, o contador perguntou "Quem são os teus amigos?", ao que a criança respondeu "A Maria e o João" Quando o narrador deu a entender que a história acabou através de uma lenga-lenga conhecida da criança esta terminou a sua frase com um sorriso no rosto. No final pediu para ser ela a contar a história.</p>	<p>toque</p> <p>Participa</p> <p>Participa</p> <p>Revela atenção</p> <p>Participa</p> <p>Revela cansaço</p> <p>Participa</p> <p>Volta a participar</p>
--	--

Tipo de história	História Multissensorial "As partilhas da Maria"
Contexto	Pequeno grupo
Participantes	4 participantes e o contador de histórias
Data	0/12/19
Duração	25' 36"
Descrição do contexto educativo:	O contador coloca-se numa das extremidades de uma mesa retangular de modo a que um pequeno grupo de 4 crianças se coloque na parte lateral das mesmas.

<p>Descrição dos comportamentos observados</p> <p>O contador inicia a história "As partilhas da Maria, esta é a Maria" apresentando o título da mesma. A C que estava a olhar para a primeira página da história faz um som de espanto. Quando um dos participantes toca na Maria o contador indica-lhe que este a pode retirar para poder explorar melhor a personagem da história. Quando o participante S, a retira a C aponta para a boneca e diz "Essa é a minha Maria!" O contador contrapõe "Não, esta é a Maria da história." A C observa durante uns segundos o S, a explorar a Maria e afirma "Eu vou ficar com o João!" O contador continua "Esta é a Maria..." mas a C interrompe e repete "Eu vou ficar com o João!" ao que obriga o contador a retomar "Esta é a Maria" e dirigindo-se às participantes D e E, uma de cada vez, continua "Olá eu sou a Maria!" a C dá uma gargalhada, o contador utilizando a Maria como fantecho, dirigiu-se à C e seguidamente aos restantes participantes e acrescentou "estão bons?" A C tocou na Maria enquanto sorriu e responde em unísono com os colegas à pergunta lançada pela Maria "sim". Então o contador apresenta a 2ª página e lê a sua narrativa "Olá eu sou a Maria e para um salame de chocolate comer, do que vou precisar para o fazer?" A C começa a piscar os olhos, enquanto o S, coloca o dedo no ar e diz "ovos", "Ovos e mais?" pergunta o contador. A E responde "farinha", o contador dá sinal co a cabeça que não é um ingrediente necessário. A C esfrega os olhos e o contador continua "Precisamos de farinha para o salame?". Os participantes respondem que não à exceção da C, que continua a observar. Outra participante responde "pó", o contador questiona "pó?", ao que a menina responde "Pó de chocolate." Então o contador continua, "ah, pó de chocolate" e em seguida dirige o seu olhar para a C e pergunta-lhe de que outro ingrediente precisaria para fazer a receita. A C ficou pensativa mas sem responder, até que o S diz "Açúcar" e neste momento a C repete o ingrediente indicado pelo colega. O contador continua "será que falta alguma coisa?" e pede a um participante para levantar a cortina da página. Ao levantar a página uma das meninas diz "bolachas" e a C repete novamente o ingrediente indicado pelo colega. Ao ser revelada a imagem por baixo da cortina a C diz "E a susana!" ao que o contador continuou com recurso ao fantecho "A Susana não sabia o que íamos precisar mas vocês afinal sabem! Então precisamos de ...". "chocolate" respondeu a E. "ovos" respondeu o S. Neste momento o contador interrompeu "agora é a C, ao que ela respondeu "Açúcar", "E bo...?" perguntou o contador olhando para a outra</p>	<p>Inferências</p> <p>Indicia alguma dificuldade na partilha</p> <p>Persistência</p> <p>Entusiasmo</p> <p>Exploração</p> <p>Participação</p> <p>Pode revelar ansiedade e/ou desconforto</p> <p>A ansiedade poderá provir de uma pergunta à qual ela não sabe a resposta</p> <p>Participação</p>	<p>apanhar mais. Entretanto, o contador continuou "C, tu estavas a querer ver alguma coisa, era o quê?", pergunta o contador, pegando no saco do açúcar como pista. "O açúcar", respondeu a C. O contador prosseguiu "então e já pediste ao S.?", após a criança responder que não ele indica-lhe que deveria pedir o saco ao colega. Então ela pergunta "S, posso ver o açúcar?" e após o colega lhe dar o saco ela leva-o ao nariz para cheirar, sendo necessário o contador questionar "O que se diz C.?", "obrigado", respondeu ela. No entanto alguns restos de chocolate ainda estavam na mesa e captaram novamente a atenção da C, que olhava para ele. O contador pergunta-lhe "C podes dar-me o açúcar para arrumar o açúcar?". Neste momento a criança pareceu baralhada uma vez que primeiro estica a mão para o fantecho e só depois percebe, diz que sim e devolve o saco, voltando a concentrar-se no chocolate juntamente com os colegas. A dada altura, já o pó do chocolate era pouco. Então ela com a mão tenta levar o restante para perto de si e lambe a mesa. Então o contador limpa a mesa com um toalheiro, enquanto ela continua a lambe os dedos. Após terminar, começou a piscar muito os olhos a realizar um pequeno tique com a boca. Depois cheirou os dedos e tentou ainda resgatar algum bocadinho que tenha ficado, enquanto o contador já está a contar a próxima página. Contudo consegue recuperar a sua atenção quando ao ler a narrativa coloca em cima da mesa a tijela. Ai a C tenta colocar a tijela à sua frente. Sem interromper a leitura o contador volta a colocar a tijela onde estava anteriormente. A única reação manifestada pela C, foi um piscar de olhos com maior intensidade, concentrando-se logo de seguida nos ingredientes que o contador colocou em cima da mesa. Ao perguntar o que iriam precisar dois dos participantes nomearam dois ingredientes que não faziam parte da receita, sendo a C, a primeira a dizer "açúcar", ao receber o elogio do adulto sorriu e piscou os olhos. Os seguintes ingredientes foram referidos pelos restantes participantes. No final o contador pediu para não falarem todos ao mesmo tempo e estipulou uma ordem que iria seguir para a confeção do salame. O S, escolheu o primeiro ingrediente a ser colocado na tijela. O contador perguntou se a C queria dar 2 bolachas a cada amigo para todos poderem partilas para a tijela. Ela respondeu que sim e segurou no pacote. O contador lembrou que não era para comer e sim para partir e colocar dentro da tijela, ela sorriu e afirmou com a cabeça que sim. Neste momento a criança retira 2 bolachas e dá a um colega, largando novamente o pacote. Então o contador repetiu a pergunta anteriormente feita "C, queres dar 2 bolachas a cada amigo?", ela voltou a responder que sim, retirou uma bolacha e começou a parti-la para a tijela. Mais uma vez o contador repete a pergunta e volta a ter resposta afirmativa, então o contador acrescenta "falta dar a quem, já deste ao S.?", mas a criança continua a partir bolachas. Destá forma o contador coloca a sua mão sobre a dela, de modo a que esta possa olhar para si, mas apesar disso e menina retira só uma bolacha, fazendo com que o contador lhe desse a ordem direta "tens de dar 2 bolachas à D, duas bolachas à E, e tirar duas bolachas para ti. Destá vez a C conseguiu cumprir o que te tinha sido pedido e após cada participante lhe agradecer ela dizia "de</p>	<p>Estratégia</p> <p>Dá indícios que não percebeu por completo o pedido</p> <p>Talvez por já não existir o chocolate</p> <p>Estratégia Inicialia</p> <p>Reage à contrariedade</p> <p>Interesse e participação</p> <p>Indicia dificuldade na compreensão da linguagem</p> <p>Estratégia ordem direta</p>
---	---	---	---

<p>participante que ainda não tinha referido nenhum ingrediente, ao que esta respondeu "bolacha". A C. continuou com uma postura de observação. O contador ao mesmo tempo que apresentou a 3ª página diz "sim, acho que descobrimos o que é necessário!" A C. acrescentou "sim o necessário é a D". O contador continuou "Ovos, chocolate, bolacha e açúcar eu vou usar e ainda uma tjeila para estes ingredientes todos misturar! E agora estão a ver aqui os ingredientes, podem ver e cheirar um de cada vez." Enquanto dizia isto a D. segurou no saco que continha o açúcar ainda antes de o conseguir retirar, a C. segurou o mesmo saco mas, usando mais força, retirou o saco e afastou a mão da colega. O contador informou "Um de cada vez, a D. pegou primeiro". Mas a C. não retirou o olhar do saco de açúcar, mantendo-o à sua frente. O contador repetiu por mais duas vezes a "Dailia pegou primeiro" ao mesmo tempo que, com a ajuda do fantoche, retira a mão desta de cima do saco e dá oportunidade à D. de lho retirar. A C. fecha os olhos e diz "mas não tenho". O contador disse-lhe que depois a colega lhe retribuirá o saco. Ao ouvir as palavras do contador a C. estica a mão para o objeto que o colega S. tinha na mão. O contador incentiva, referindo novamente que podem passar os ingredientes uns aos outros. Assim o S. dá o pacote das bolachas à C., esta sorri e quando o contador lhe pergunta que ingrediente é aquele ela responde acertadamente. "E o que tu tens aí D.?" a criança também responde ao adulto enquanto trocam as embalagens e a C. tenta abrir o pacote das bolachas. Então o contador dirige-se a ela e pergunta o que ela tem de fazer a seguir. Como a criança não lhe responde este incentiva a D. a pedir-lhe o pacote das bolachas. A D. pergunta-lhe "podes-me passar?" nesse instante a C. olha para o contador, devolvendo o olhar para a colega e disse "Podes!", entregando-lhe assim o pacote e procurando logo de imediato o olhar do adulto que, com um gesto de cabeça, lhe indicou que tinha agido bem. A colega agradeceu e desta forma a C. acelta o saco com o chocolate que o colega lhe cedeu, levando-o de imediato ao nariz para cheirar. De seguida tentou abrir o saco e disse que ia comer, contudo quando a D. lhe disse que ela não podia fazer ela acatou a indicação da colega direcionando o olhar unicamente para o saco do chocolate. Quando o contador disse ao grupo para cheirarem os sacos a C. levou novamente o saco ao nariz. O contador comentou "Cheira a quê ao que a C. respondeu "chocolate". Mais uma vez o contador pediu para passarem o saco que tinham na mão, a C. passou o seu de imediato agarrando no seguinte, sem se dirigir ao colega que estava a seu lado. Então o contador travou a transação do saco e perguntou-lhe "C. o que tu queres?" no entanto o saco do chocolate rasgou-se e deixou cair para cima da mesa algum do pó do seu interior o que chamou logo a atenção da C., colocando logo lá o dedo. Depois ia olhando entre o adulto e o dedo procurando perceber se podia provar. O contador perguntou "ah, é chocolate?", "Sim", respondeu ela, o contador continuou "Assim podem provar". Mal ouviram estas palavras as 4 crianças esticaram as suas mãos e colocaram o dedo para poderem provar o chocolate. A C. optou por fazer um montinho de chocolate e utilizar todos os dedos juntos como forma de</p>	<p>Interesse</p> <p>Deduz-se que o disse por esta colega ter sido a última a referir um ingrediente.</p> <p>Adulto fala mas a criança ignora</p> <p>Ansiedade</p> <p>Estratégia: tenta tranquiliza-la</p> <p>Tenta comunicar som o colega sem falar</p> <p>Exploração</p> <p>Estratégia</p> <p>Accede ao pedido da colega</p> <p>Necessidade de aprovação</p> <p>Exploração</p> <p>Persistência</p> <p>Dificuldade na comunicação e adequação das regras sociais</p> <p>Necessidade de aprovação</p>	<p>nada. "Já está", continua o contador "agora vamos fazer o quê? Vamos partir as bolachinhas todas e pôr cá para dentro, rápido, rápido partir as bolachinhas todas e pôr cá para dentro." Enquanto ouvia as instruções a C. começou a partir as bolachas e a colocá-las dentro da tjeila. O contador continuava "Rápido tenho muita fome, quero provar este salame" então a C. interveio e disse "Eu também!". O S. verbalizou que nunca tinha provado salame e logo de seguida a C. comentou "Eu também tenho fome". O contador respondeu ao seu diálogo "tu também tens fome? Mesmo depois do lanche?" o S. confirmou que já tinham lanchado e o contador explicou "pois foi, por isso a C. não tem fome, ela acabou de lanchar, a C. não tem fome agora." A C. continuou a partir bolachas com o seu olhar concentrado na atividade que estava a realizar. O contador pegou novamente no fantoche e disse "Já temos as bolachas? Agora vamos pôr o quê C.?", a criança responde "o pão com chocolate", o contador corrige repetindo parte da frase que a menina verbalizou "o pó de chocolate?" ao qual a C. disse que sim. Neste momento o contador perguntou à E. se queria pôr o chocolate, após ela aceitar a C. inclinou-se para afrente de modo a ver melhor o interior da tjeila. "Já temos o chocolate e agora o que é que falta?" A C. apontou para a embalagem e disse "açúcar". O contador interveio dizendo que era a vez da D. após esta ter colocado o açúcar a C. acrescentou "Falta o ovo". "Pois é C. mas o ovo vai pôr o S. tu deste as bolachas não foi?" a menina abanou com a cabeça em gesto de consentimento, ficando a observar o colega a partir o ovo. O contador continuou "E agora o que é que a Maria disse que temos de fazer?", ao mesmo tempo que fazia um gesto sugestivo, abrindo e fechando as mãos. Todos responderam em uníssono "Amassar!" e reproduzem o gesto feito anteriormente pelo adulto. O contador pergunta à C. se quer ser a primeira ela responde que sim já com o olhar centrado na tjeila e coloca lá dentro as duas mãos. Como o contador se esqueceu de lhes pedir que arregaçassem as mangas, ele ajuda a C. uma vez que está já as tinha sujas e no momento em que lhe solta o primeiro braço a C. olha para a mão e instintivamente tenta levá-la à boca. O contador diz-lhe que não o pode fazer ao que ela responde após levantar o olhar procurando o olhar do contador "Não é para cheirar", ele tenta corrigi-la dizendo "Não é para comer, cheirar pode cheirar, não é para comer". Uns segundos depois a D. pergunta à C. "podes me passar por favor?" sem hesitar a C. responde "podes" e retira as mãos permitindo que a colega movimentasse a tjeila. Ao retirar as mãos a criança ficou a olhar para as mesmas sorriu e procurou o olhar do contador. Este ofereceu-lhe uma toalhita e perguntou-lhe se ela não queria provar. Ela acenou com a cabeça e começou a lamber os dedos. À medida que iam terminando a tarefa todos os participantes foram provando o salame até que uma das participantes disse que era bom, neste momento o contador perguntou "é bom, é amargo não é?" Alguns dos participantes indicavam com gestos que não, mas a C. não se manifestou e continuava a lamber os dedos e por esse motivo ele formulou novamente a pergunta, dirigindo-a à C. Como ela abanou com a cabeça indicando que sim o contador voltou a repetir a mesma pergunta acrescentando uma mimica indicativa</p>	<p>Participação</p> <p>Interesse</p> <p>Curiosidade</p> <p>Iniciativa</p> <p>estratégia</p> <p>Interesse</p> <p>Curiosidade</p> <p>Participação</p> <p>Accede ao pedido da colega</p> <p>Exploração</p>
---	--	---	---

<p>de se estar desagradada com esse sabor que estava a referir. Desta forma a C. disse que não. "Então é o quê C.?", perguntou o contador. "É bom" respondeu ela. O contador insiste "é o que é bom e doce ou amargo?", "é doce", responde ela enquanto continuava a lamber as mãos. Depois deste momento procedeu-se à limpeza das mãos, a C. mostrou-se autónoma nesta tarefa, realizando-a sozinha. No final o contador pergunta "e agora o que temos de fazer?", o S. responde amassar e após o adulto lhe indicar que essa tarefa já está terminada a D. responde que de deverá colocar no papel. O adulto elogia e desenrola o papel enquanto explica que após esta tarefa deverá colocar o salame no frigorífico. A C. mostra-se interessada ao ver o adulto a desenrolar o papel mas de repente fecha os olhos e fica assim uns segundos, o contador ao se aperceber chama pelo nome dela e pergunta se ela quer colocar o salame no papel, ao qual ela disse que sim. Então com a ajuda do contador a C. vira a tjeia ao contrário e tenta bater com ela na mesa de forma a cair a mistura de salame que está no seu interior. Para quando o primeiro bocado cai e diz que vai provar. O adulto pede de novo ajuda para terminar a tarefa e cria um batimento rítmico ao bater com a tjeia na mesa no entanto a C. diz "já chega", "já chega? Achas que já está? A criança acena afirmativamente com a cabeça. A D. começa a enrolar. Enquanto observava os colegas a C. começou a abanar os braços e a saltitar até ao momento em que repara num bocado de salame que tinha caído para cima da mesa. Faz um gesto de como vai tocar nele com a mão e logo de seguida inclina-se sobre a mesa e começa a lambe-la. O contador pergunta o que ela está a fazer, ela responde "a provar". Então o contador explica que não o pode fazer porque a mesa está suja. A criança volta a sentar-se e fecha os olhos enquanto o adulto lhe explica. Depois do salame embrulhado os participantes respondem à pergunta do contador, dizendo que de seguida este deverá ir para o frigorífico, a C. repete o que os colegas dizem.</p> <p>A narração continua apresentando-se mais uma página. Ao aparecer a cesta a C. inclina-se sobre esta. O contador reforça a ideia da narração e afirma "Temos de levar o salame ao nosso amigo João, então o que temos de fazer ao salame... está aqui uma cestinha... podem mexer" um dos participantes pega na cesta e disse que esta estava vazia. A C. pega na cesta e olha para o seu interior e vira-a ao contrário, abanando-a. De seguida larga a cesta. O diálogo entre os participantes continua pois estes dizem que têm de levar o salame ao João mas o contador simula que não sabe do salame. A C. vai acompanhando com o olhar cada intervenção do grupo, contudo não intervém. Quando o S. simula que vai buscar o salame ao frigorífico e pega nele, a C. esboça um sorriso rasgado ao mesmo tempo de recorre a uma estereotipia. O contador dirige-se a ela e pergunta "onde vamos pôr o salame C.?" uma das participantes responde a essa pergunta indicando que se deveria pôr no cesto. Neste momento a C. já estava a segurar o cesto e após o contador perguntar se deveriam colocar o salame no cesto ela disse que sim. Aproveitando esta ocasião, o contador diz-lhe "se calhar tens de pedir ao S. para te dar o salame!". A Menina sem olhar para o colega diz "S. posso guardar o cesto no salame se faz favor?". O</p>	<p>Possível incomodo devido ao som</p> <p>Estereotipias geralmente associadas ao entusiasmo</p> <p>Reação à chamada de atenção do adulto</p> <p>Curiosidade</p> <p>Exploração</p> <p>Interesse</p> <p>entusiasmo</p>	<p>que já continha um pedaço para ela o dar ao S. também. A C. contou "2". "Já deste à D. um bocadinho, deste à E. outro bocadinho agora falta quem?", perguntou o contador "falta o S.", respondeu a C. que estava, no entanto, a dar mais um pedaço à D. O contador segurou no braço da C. quando esta estava a dar novamente salame à D. A menina direcionou então o braço em direção do S. "Então vá, mas este bocado é muito pequenino não podes dar só este bocadinho ao S.", pede o contador. Enquanto estava a partir o pedaço de salame a dar ao colega a C. comentou "depois para mim está bem?", então o contador responde "Está bem mas primeiro para o S., depois para a Maria e depois para o João, tu és a última está bem. Dá mais um bocadinho ao S.", lembrou o contador. A C. deixou em frente ao S. só um dos dois pedaços que tinha na mão. Por esse motivo o contador segurou na mão dela, com intuito que ela deixasse os bocados que tinha partido para o colega. A C. percebeu e deixou ficar tudo o que tinha na mão. O contador pediu de seguida que a C. desse um bocadinho à Maria e outro ao João. Como no final o bocado que tinha sobrado era visivelmente maior do que os bocados que a criança tinha distribuído o adulto apelou a que ela desse mais um bocadinho a cada colega. Ela aceitou a sugestão e partiu e distribuiu um bocado de salame para cada colega. Os colegas agradeceram e ela respondeu "de nada". Após a distribuição o contador verbalizou "Agora podes comer esse C.". Perguntou de seguida se estava bom a criança disse "não". "Não está bom?" perguntou novamente o contador. A C. abanou a cabeça referindo que não, mas após os colegas dizerem que estava bom ela voltou a recorrer ao gesto para dizer que sim. Enquanto este diálogo se passava ela continuava a comer. A D. colocou o polegar para cima indicando que estava bom e a C. reproduziu o mesmo gesto. O contador continuou "A Maria e o João gostaram muito. Vamos tirar a mesa? A C. acedeu com um gesto de cabeça." E agora depois de lanchar, vamos ao domínio jogar. Vocês sabem jogar ao dominó? Os participantes responderam que sim, exceto a C. que se manteve em silêncio. O contador explicou " Este jogo é muito rápido porque temos poucas peças" O S. acrescentou "são 7 peças para cada um", mas o contador completou esta informação dizendo "sim no jogo original são 7 peças mas eu não tenho aqui 7 peças para cada um por isso vou dar 1 peça ao S., 1 peça à C., (fez aqui uma pausa, pois reparou que a criança estava de olhos fechados e esperou que ela olhasse para si), 1 peça para a D. uma peça para a E." O contador repetiu esta ação mais uma vez e no final perguntou "E quantas peças tu tens?". A criança respondeu "dois" enquanto ajeitava as suas peças à sua frente, o contador interrogou novamente "queres começar a jogar ao dominó?". Depois da C. acenar positivamente com a cabeça, o contador pediu para ela jogar. O jogo começou e quando chegou novamente a sua vez, e apesar de não ter nenhuma das imagens possíveis de jogar, a C. colocou a sua peça no tabuleiro do jogo. Então o contador explicou que ela não tinha nenhum daqueles animais e teria de dar a vez à D. para jogar. A C. não pareceu incomodada com esta situação. Na próxima jogada e C. ia colocar a peça numa das extremidades sem ter em consideração se o animal era igual ou não. Por esse motivo o adulto apontou e</p>	<p>Dificuldade de partilhar o que considera seu</p> <p>Talvez não estivesse a interpretar o que lhe estava a ser perguntado por estar envolvida noutra tarefa</p> <p>Interesse</p> <p>Acatou as indicações</p> <p>Interesse</p>
--	--	---	---

adulto repete a frase corrigindo-a "S, posso guardar o salame no cesto se faz favor?" depois de dois outros momentos de dificuldade por parte da criança, o contador repeliu uma palavra de cada vez apontando ao mesmo tempo para o objeto que ela deveria referir. **Ao mesmo tempo que fazia um esforço para repetir corretamente frase a C,** tentava agarrar no salame. Depois de o ter na mão ela colocou-o dentro do cesto. Após este instante o contador sugeriu que os outros dois participantes colocassem o pano sobre o cesto. Ao passar para outra página o narrador continuou "À porta do João eu bati..." **A Carolina inclinou-se sobre a mesa e abriu a porta sorrindo quando viu o João.**

Após a C, segurar no boneco começou a música e **a menina sorriu.** O contador deu a sua Maria ao S, ao mesmo tempo que o adulto propôs que a Maria e o João dançassem. **A C, ia retirar a Maria das mãos do S,** e por este motivo o contador interveio e disse-lhe que ela não poderia retirar o boneco das mãos dos colegas, perguntando-lhe de seguida o que ela teria de fazer. **A C, disse "posso?", virando-se para o colega mas sem nunca olhar para ele.** O S, disse que sim e trocaram e continuaram a dançar através dos fantoches, ocorrendo **algumas estereotípias, abanando os braços e saltitando, mantendo o sorriso.** Uns segundos depois o contador pediu que dessem os seus fantoches aos outros dois participantes. **A C, ficou ainda durante um bocadinho com o fantoche na mão mas quando o adulto repetiu o pedido esta entregou o seu fantoche à D.** Enquanto as observava a C, sorriu durante uns instantes começando seguidamente a abanar os braços e a realizar estereotípias com a cara com maior intensidade. O contador pergunta "o que será que a Maria e o João vão fazer agora?". Dois dos participantes responderam "vão comer o salame!" e **a C, interveio e disse em "também quero chocolate" e volta a revelar estereotípias indicativas de entusiasmo.** O contador disse "Então vamos ver o que vai acontecer a seguir!" e começou a narrar a página seguinte, após pedir que os participantes colocassem os fantoches no canto da mesa. **A C, ajoitou-se na cadeira e ouviu a narração** e após o adulto perguntar o que teriam de fazer a C, pegou no pano e tentou esticá-lo na mesa. A D, viu que estava com dificuldade e ajudou-a. Depois a E, afirmou "Só há um salame!", então o contador aproveitou este comentário e perguntou "pois é então o que temos de fazer C.? Somos tantos e só temos um salame!" **A menina sorriu** não dando resposta à pergunta do contador. **O contador explicou** "Temos de partilhar o salame com os amigos e parti-lo em seis bocadinhos. Queres dar um bocadinho de salame a cada menino?" **A C, acenou com a cabeça indicando que sim.** Ao abrir a embalagem a C, deu uma grande gargalhada e, **mais uma vez, recorreu a estereotípias.** Ao partir com as mãos o primeiro pedaço de salame, **intercalou o olhar entre ele e o contador levantando a mão em direção à sua boca.** O contador disse que aquele pedaço não era para ela e que ela tinha de partilhar pelos colegas. **A criança disse "sim",** e deu aquele pedaço que tinha na mão à D, e **contou "1",** depois partiu mais um pedaço pequeno do salame e deu à Eva mas como este era muito pequeno o contador direcionou a sua mão

Persisti

Iniciati

Felicid
entusii

Resist
cumpr
ordem

Interes

Iniciati

Entusii

Procur
olhar a

nomeou as duas opções que ela tinha para jogar. **Deste modo ela conseguiu colocar a peça de acordo com as imagens que já estavam em jogo.** Quando o jogo terminou o contador perguntou "Vamos arrumar as peças na caixa?" Todos os participantes **dizeram que sim,** e após este colocar a caixa em cima da mesa a C, foi a primeira a iniciar essa tarefa. O contador finaliza a história lendo a narração da última página. **A C coloca as mãos sobre a mesa numa postura tensa** e no momento em que o contador disponibiliza a Maria para ser arrumada na última página ela mexe um pouco a mão tentando alcançá-la **mas sem muito esforço,** deixando depois o S, segurá-la.

Tensão/cansaço

Cansaço

ANEXO P

EXEMPLO DE UMA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS HISTÓRIAS DA 1ª FASE DE INTERVENÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

Tipo de história	História de autor - "O Valor da Amizade"
Contexto	Individual
Participantes	Criança com PEA e o contador de histórias
Data	03/12/19
Duração	10'15"
Descrição do contexto educativo:	Sala pequena com uma mesa retangular e quatro cadeiras. A criança sentou-se de frente para o contador.

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Frequência	
CONTARE E OUVIR AS HISTÓRIAS COMPORTAMENTOS DO CONTADOR CO OR T A E N A E N T O C	Comportamentos reveladores de envolvimento	Procura contato visual com o contador	Assume uma postura correta e olha para o contador	A menina colocou os braços em cima da mesa e começou a olhar	1	
			Sorri e olha para o contador	A menina sorriu olhando para o contador, com as mãos cruzadas sobre a mesa	1	
			Apercebe-se do silêncio olha para o contador e ri	Ao aperceber-se que o contador parou de contar a história a C olhou para ele e ri	1	
			Revela atenção	Quando o contador vira a página a C corrigiu a sua postura e colocou-se mais direita para ver a nova página.	1	
			Olha para o livro	Manteve-se a olhar para o livro	1	
			Pára e observa a página enquanto olha para o contador	Depois parou, deixou ficar a mão sobre a boca e começou a observar a página, olhando também para o contador	1	
		Procura contato visual com o livro	Inclina-se sobre a mesa e olha para o livro	estava inclinada sobre a mesa a olhar para o livro e para o contador	1	
			Segue o contador com o olhar	a C seguiu com o olhar o seu dedo.	1	
			Inclina-se para esprirear a página seguinte	a C inclinou-se para tentar esprirear a próxima página.	1	
			Demonstra curiosidade de conhecer outros acontecimentos	Interrompe o contador para indicar um passarinho que tinha visto na ilustração...	1	
			Antecipa o desenrolar da história	Antecipa o personagem que irá aparecer na página seguinte	"Quem aí vem?" Pergunta o contador à C. A menina faz uma careta franzindo o nariz e responde "É o João."	1
			Responde a questões sobre a história	Conta até 10	"1,2,3,4", fez uma pausa ao mesmo tempo que estava a acompanhar a contagem com os dedos "5,6,7,8,9,10" responde "É o João."	1
		Responde ao contador		"Sabes contar até 12?", C.: "Sim"	6	
				"Está aqui!", respondeu a C. A menina disse que sim e indica com uma mão o A e o E		
		"A criança que estava a olhar para o livro disse "Com amarelo e com azul."	a criança respondeu "A Maria e o João..."			

Estratégias do contador facilitadoras do envolvimento e participação	Interage fisicamente com a criança	Toca na criança	pressão sobre a mesa	mesa."	
			Coloca-se em tensão muscular	"...colocou-se em posição de tensão."	
			Sopra para a cara	"...o contador soprou para a cara..."	1
			Toca na criança	"...o contador tocou na mão da menina."	5
				"O contador voltou a tocar-lhe na mão..."	
				"...o contador toca no braço da menina..."	
				"O contador tocou-lhe no braço e gesticulou de acordo com as ações narradas na história."	
			Aproxima-se da criança	"...o contador aproximou-se mais da criança..."	1
			Aponta para a imagem	"...apontando para as letras que estavam desenhadas na página."	2
			Direciona o livro para o olhar da criança	O contador apontou para a ilustração..."	2
				"...o contador começa a levar o livro ao encontro dos seus olhos..."	
			"...contador movimenta o livro para a frente do olhar da menina..."	"...recorreu ao gesto..."	4
			Recorre aos gestos	"O contador utilizou o gesto e o som..."	
				"...diz o contador recorrendo novamente a gestos."	
			Dá pistas verbais	"...começou a dar pistas indicando o número 1 e contando com os dedos."	1
Suscita a atenção através da entoação	Aumenta o tom de voz e torna-o mais teatral	"...levantou um pouco o tom de voz e utilizou-o de modo mais teatral."	1		
	Diminui o tom de voz	"...diminuiu o tom de voz como se fosse contar um segredo..."	2		
	Interrompe a história	"Baixando o tom de voz e fazendo ao mesmo tempo o gesto..."	1		
	Faz perguntas	"Ao aperceber-se que o contador parou de contar a história..."			
	"...faz-lhe a pergunta, promovendo a sua participação..."				

Comportamentos reveladores de participação na interação com o contador	Gestos e palavras	Imita Gestos a palavras	Sorri após responder acertadamente à pergunta	"...a menina respondeu à pergunta, identificando o animal e sorriu..."	
			Imita gestos do contador	"A C. imita o gesto e ri."	1
			Repete palavras da história	"A C repete a última palavra dita pelo contador..."	1
			Completa frases	"...completou a frase do contador"	1
			Pede para contar a história	"No final pediu para ser ela contar a história."	1
	Demonstra prazer	Sorri e cruza os braços	Sorri quando o contador inicia a narração	O contador começa a narrar, "A maria tem uma flor, quanto vale a tua flor Maria?" A menina sorriu olhando para o contador	1
			Mostra-se descontraída e envolvida	Apresenta um ar descontraído e mais envolvido	1
			Sorri e cruza os braços	A C. sorriu e cruza novamente os braços.	1
			Olha para o contador e para a página e sorri	a C olhava para a página e para o contador indicando estar atenta.	1
			Vira a cara e dá uma gargalhada	A menina virou a cara e deu uma gargalhada	1
			Perde contato ocular	"...perdendo o contato ocular com o livro e com o contador."	1
			Desvia o olhar do contador	"A C mexeu no nariz, olhou para o dedo e desviou o olhar do contador."	1
			Olha para o contador mas volta a desviar o olhar	"Ela olhou para ele mas logo depois continuou o que estava anteriormente a fazer..."	1
			Desvia o olhar do livro	"...afastando o seu olhar do livro..."	1
			Distral-se	"...distral-se com um som exterior..."	3
	Distral-se	"A C levou o dedo ao nariz e voltou a distrair-se..."			
	Revela desinteresse	Apresenta um olhar distante	"...percebe-se que apesar de estar a olhar na direção da história, está distante."	1	
			"A C continuou a piscar os olhos e com um olhar distante."	1	
			O adulto percebe que está a perder a sua atenção	"...quando percebeu que estava a perder a sua..."	1
	Apresenta estereotipias associadas a ansiedade	Pisca os olhos e realiza estereotipias	Pisca os olhos e realiza estereotipias	"Esta começa a piscar muito os olhos e a revelar vários tiques que costumava reproduzir com a cara..."	1
			Recorre às estereotipias	"A C continuou a recorrer aos tiques da cara."	1
			Faz pressão sobre a mesa e recorre a estereotipias	"A C, fez muita pressão com as mãos sobre a mesa. Continua a manifestar vários tiques e estereotipias..."	1
			Mostra-se tensa	"A C continuou a mostrar-se muito tensa..."	4
	Apresenta uma postura muscular tensa	"...voltou a apresentar uma postura muscular mais tensa,			
	Altera a sua postura e coloca	"A C mudou a sua postura corporal, colocou as mãos abertas sobre a			

Tipo de história	História Multissensorial - "As partilhas da Maria"
Contexto	Pequeno grupo
Participantes	4 Participantes e o contador de histórias
Data	06/01/20
Duração	25'36"
Descrição do contexto educativo:	O contador coloca-se numa das extremidades de uma mesa retangular de modo a que um pequeno grupo de 4 crianças se coloque na parte lateral das mesmas.

Temas	Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
CONTAR E OUVIR AS HISTÓRIAS COMPORTAMENTOS DO CONTADOR E DA CRIANÇA	Comportamentos reveladores de envolvimento	Revela atenção	Mostra-se espantada	A C. que estava a olhar para a primeira página da história faz um som de espanto.	1
			Ajeita-se na cadeira para ouvir a narração	A C. ajeitou-se na cadeira e ouviu a narração da C. que continua a observar.	1
			Observa	Continuou com uma postura de observação.	2
			Mostra-se concentrada na tarefa	A C. continuou a partir bolachas com o seu olhar concentrado na atividade que estava a realizar.	1
			Acompanha o grupo com o olhar	A C. vai acompanhando com o olhar cada intervenção do grupo	1
		Mostra curiosidade em ver com mais pormenor os objetos	Inclina-se sobre a mesa para ver melhor	a C. inclinou-se para a frente de modo a ver melhor o interior da tijela.	1
			Aproxima-se da imagem	Ao aparecer a cesta a C. inclina-se sobre esta.	1
		Antecipa o desenrolar da história	Antecipa uma personagem que ainda não apareceu na história	e afirma "Eu vou ficar com o João!"	1
			Explora objetos através do olfato	Cheira o objeto da página	levando-o de imediato ao nariz para cheirar. ela leva-o ao nariz para cheirar. A C. levou novamente o saco ao nariz.
		Cheira a mão e tenta apanhar		Depois cheirou os dedos e tentou ainda resgatar	1

CONTAR E OUVIR AS HISTÓRIAS COMPORTAMENTOS DO CONTADOR E DA CRIANÇA		Explora objetos através do paladar	mais bocadinhos do ingrediente	algum bocadinho que tenha ficado	2
			Prova os ingredientes	inclina-se sobre a mesa e começa a lambê-la. Então ela com a mão tenta levar o restante para perto de si e lambe a mesa.	
		Explora objetos através do tato	Mexe e observa o objeto da página	olha para a mão e instintivamente tenta levá-la à boca. A C. pega na cesta e olha para o seu interior e vira-a ao contrário, abanando-a.	1
			Tenta abrir o pacote	a C. tenta abrir o pacote das bolachas	1
		Mostra iniciativa na exploração dos objetos	Tenta colocar a tijela à sua frente	a C. tenta colocar a tijela à sua frente.	1
			Tenta abrir o saco	tentou abrir o saco e disse que ia comer.	1
			Coloca duas as mãos dentro da tijela	já com o olhar centrado na tijela e coloca lá dentro as duas mãos	1
			Abre a porta (objeto da página)	A Carolina inclinou-se sobre a mesa e abriu a porta sorrindo quando viu o João.	1
			Tenta esticar o pano	a C. pegou no pano e tentou esticá-lo na mesa.	1
		Mostra iniciativa em responder a pergunta coletiva do contador	É a primeira a identificar um ingrediente	a C. a primeira a dizer "açúcar"	1
		Manifesta persistência na interação com objetos	Junta o ingrediente num montinho para conseguir apanhar o restante	A C. optou por fazer um montinho de chocolate e utilizar todos os dedos juntos como forma de apanhar mais.	1
		Auto regula comportamentos verbais	Esforça-se para repetir a frase corretamente	Ao mesmo tempo que fazia um esforço para repetir corretamente frase a C.	1
		Responde a questões colocadas durante a história	Responde ao contador	responde em uníssono com os colegas à pergunta lançada pela Maria "sim".	21
				ao que ela respondeu "Açúcar"	
				ela responde acertadamente.	
a C. respondeu "chocolate".					
"Sim", respondeu ela					
A C responde que sim					
A C. acenou com a cabeça indicando que sim.	C. disse que não.				
C. disse que não.					

CONTAR E OUVIR AS HISTÓRIAS COMPORTAMENTOS DO CONTADOR E DA CRIANÇA	Comportamentos reveladores de participação			<p>"O açúcar", respondeu a C. A criança disse "sim", "obrigado", respondeu ela. a criança responde Ela respondeu que sim responde "a provar". "falta o S.", respondeu a C. ela disse que sim. responde "a provar". "falta o S.", respondeu a C. ela disse que sim. A criança respondeu "dois" O contador insiste "e o que é bom e doce ou amargo?", "é doce", responde ela enquanto continuava a lamber as mãos. ?" sem hesitar a C. responde "podes" ela sorriu e afirmou com a cabeça que sim abanou com a cabeça em gesto de consentimento A C. acedeu com um gesto de cabeça. A criança acena afirmativamente a C. repete o ingrediente indicado pelo colega. a C. repete novamente o ingrediente indicado pela colega. a C. repete o que os colegas dizem. a C. reproduziu o mesmo gesto.</p>	
		Utiliza o gesto para comunicar	Acena afirmativamente com a cabeça	<p>"Contou "1" "Contou "2" a C. acrescentou "Falta o ovo". A Menina sem olhar para o colega diz "S. posso guardar o cesto no salame se faz favor?". A C. apontou para a embalagem e disse "açúcar". ela pergunta "S. posso ver o açúcar?" ela dizia "de nada". a C. aponta para a boneca e diz "Essa é a minha Maria!" segurou no pacote</p>	4
		Imita gestos e palavras	Repete algo já referido por outros		3
			Repete gesto de outros		1
		Interage com os participantes através da	Comunica com os participantes		16

CONTAR E OUVIR AS HISTÓRIAS COMPORTAMENTOS DO CONTADOR E DA CRIANÇA	Estratégias do contador facilitadoras do envolvimento e participação	linguagem oral		<p>a C. diz "É a susana!" A C. acrescentou " sim o necessário é a D". diz, "mas não tenho", a C. interveio e disse "Eu também!" a C. comentou "Eu também tenho fome". C. disse "posso?", virando-se para o colega, mas sem nunca olhar para ele. Os colegas agradeceram e ela respondeu "de nada". "já chega".</p>	
		Acede e cumpre pedido do contador	Começa a partir as bolachas	Enquanto ouvia as instruções a C. começou a partir as bolachas	1
		Interage com objetos da história	Tenta obter um objeto pertencente ao colega	a C. estica a mão para o objeto que o colega S. tinha.	1
			Toca no objeto e sorri	A C. tocou na Maria enquanto sorriu	1
		Antecipa através de explicação a ação seguinte	O contador explica à criança o que irá acontecer de seguida	O contador disse-lhe que depois a colega lhe retribuirá o saco.	1
		Associa a linguagem oral ao gesto	Repete a pergunta e mima a situação	voltou a repetir a mesma pergunta acrescentando uma mimica	1
		Utiliza objetos para manter e captar a atenção da criança	Segura em objetos que sugerem uma resposta	pegando no saco do açúcar como pista.	1
			Retira objeto distrator	Sem interromper a leitura o contador volta a colocar a tijela onde estava	1
			Introduz novos objetos para obter atenção	consegue recuperar a sua atenção quando ao ler a narrativa coloca em cima da mesa a tijela.	1
			Utiliza o fantoche para comunicar	o contador utilizando a Maria como fantoche, dirigiu-se à C.	1
Repete perguntas e pedidos	Formula a e repete a pergunta	ele formulou novamente a pergunta, dirigindo-a à C o contador repetiu a pergunta anteriormente feita	3		
	Repete as perguntas anteriormente feitas	O contador repetiu por mais duas vezes o adulto repetiu o pedido esta entregou o seu fantoche à D			
	Repete a frase já corrigida	O adulto repete a frase corrigido-a "	1		

AS HISTÓRIAS COMPORTAMENTOS DO CONTADOR E DA CRIANÇA			Dá ordens diretas	o contador lhe desse a ordem direta "tens de dar 2 bolachas à D., duas bolachas à E. e tirar duas bolachas para ti. Desta vez a C. conseguiu cumprir	1
			questiona e realiza pedidos	Faz perguntas	dirige o seu olhar para a C. e pergunta-lhe de que outro ingrediente precisaria para fazer a receita
		O contador comentou "Cheira a quê?"			
		, o contador continuou "C. tu estavas a querer ver alguma coisa, era o quê?"			
		Suscita a atenção face à história com gestos	Realiza gestos que sugerem uma resposta	O contador perguntou se a C. queria dar 2 bolachas a cada amigo	1
				O contador pergunta à C. se quer ser a primeira "Então é o quê C.?", perguntou o contador	1
		Modela comportamentos	Conversa sobre comportamentos adequados e desadequados	contador explicou "Temos de partilhar	3
				contador interveio e disse-lhe que ela não poderia retirar o boneco das mãos dos colegas, perguntando-lhe de seguida o que ela teria de fazer.	
			Incentiva a comunicação entre as crianças	Contador explica que não o pode fazer	5
				O contador incentiva referê que podem passar os ingredientes uns aos outros.	
Corrige comportamentos		O contador incentiva,	4		
		contador prosseguiu "então e já pediste ao S.?", este incentiva a D. a pedir-lhe o pacote das bolachas. o contador travou a transação do saco e perguntou-lhe "C. o que tu queres?"			

L O U F		Sentimentos e emoções demonstradas no desenrolar da história	Incentiva a realização de uma ação	Estimula a realização de uma ação	ele tenta corrigi-la dizendo "Não é para comer, O contador continuava "Rápido tenho muita fome, o contador corrige	1
			Corrige a dição ou conceitos mal interpretados	Corrige os comportamentos da criança	ele tenta corrigi-la dizendo "Não é para comer, cheirar podes cheirar, não é para comer" O contador contrapõe "Não, esta é a Maria da história."	3
			Realiza reforço positivo	Elogia os comportamentos adequados	ao receber o elogio do adulto sorriu e piscou os olhos. com um gesto de cabeça, lhe indicou que tinha agido bem.	2
			Interage fisicamente com a criança	Segura na mão da criança para incentivar um comportamento	Por esse motivo o contador segurou na mão dela, com intuito que ela deixasse os bocados que tinha partido para o colega.	1
				Ajuda a realizar uma ação	Então com a ajuda do contador a C. vira a tijela ao contrário	1
			Verbaliza o nome da criança	Chama a criança pelo nome	contador ao se aperceber chama pelo nome dela e pergunta se ela quer colocar o salame	1
				Apela à participação referindo o nome	Neste momento o contador interrompeu "agora é a C."	1
			Interrompe a narração	Para de falar	fez aqui uma pausa	1
			Demonstra prazer	Sorri quando o colega lhe entrega o ingrediente	Assim o S. dá o pacote das bolachas à C., esta sorri	1
				Sorri e fica em silêncio	A menina sorriu não dando resposta à pergunta do contador.	1
				Sorri quando ouve a música	começou a música e a menina sorriu.	1
				Sorri quando realiza uma ação pedida anteriormente pelo contador e procura o contato visual com este	Ao retirar as mãos a criança ficou a olhar para as mesmas sorriu e procurou o olhar do contador.	1
			Demonstra satisfação e entusiasmo	Sorri e recorre a uma estereotípia	C. esboça um sorriso rasgado ao mesmo tempo de recorre a uma estereotípia. sorriu durante uns instantes começando seguidamente	2

COM POR TAE NTO		associado às estereotipias		a abanar os braços e a realizar estereotipias com a cara com maior intensidade.	
			Dá gargalhada e recorre a estereotipias	deu uma grande gargalhada e, mais uma vez, recorreu a estereotipias	1
			Recorre a estereotipias	algumas estereotipias, abanando os braços e saltitando, mantendo o sorriso a C. começou a abanar os braços e a saltitar volta a revelar estereotipias indicativas de entusiasmo.	3
		Acata instruções dos participantes	Acata as instruções do adulto	o adulto apelou a que ela desse mais um bocadinho a cada colega. Ela aceitou a sugestão	1
			Aceita a correção do adulto	A C. não pareceu incomodada com esta situação.	1
			Aceita as instruções dos colegas	a D. lhe disse que ela não podia fazer ela acatou a indicação da colega	1
		Procura a aprovação do adulto	Depois de olhar para o contador interage com o colega	a C. olha para o contador, devolvendo o olhar para a colega e disse "Podes!",	1
			Olha para o adulto	logo de imediato o olhar do adulto	1
			Olha para o adulto e procura a sua aprovação	intercalou o olhar entre ele e o contador levantando a mão em direção à sua boca. Depois ia olhando entre o adulto e o dedo procurando perceber se podia provar.	2
		Revela ansiedade	Apresenta uma postura tensa	A C coloca as mãos sobre a mesa numa postura tensa	1
			Pisca os olhos quando lhe é colocada uma pergunta	para um salame de chocolate comer, do que vou precisar para o fazer?" A C. começa a piscar os olhos retira a mão desta de cima do saco e dá oportunidade à D. de lho retirar. A C. fecha os olhos	1
			Pisca os olhos quando lhe retiram algo do seu interesse	o contador limpa a mesa com um toalhete, enquanto ela continua a lamber os dedos. Após terminar, começou a piscar muito os olhos	3
				Sem interromper a leitura o contador volta a colocar a tijela onde estava anteriormente. A única reação manifestada pela C. foi um piscar de olhos com maior intensidade,	
		Dificuldade na partilha	Retira o saco da mão de uma colega	a C. segurou o mesmo saco, mas usando mais força, retirou o saco	1
			Afasta a mão da colega	afastou a mão da colega.	1

		Revela desinteresse	Segura o objeto sem se dirigir ao colega	agarrando no seguinte, sem se dirigir ao colega que estava a seu lado.	1	
			Distrai-se com o objeto	o saco do chocolate rasgou-se e deixou cair para cima da mesa algum do pó do seu interior o que chamou logo a atenção da C.	1	
			Distrai-se novamente com o objeto	restos de chocolate ainda estavam na mesa e captaram novamente a atenção da C	1	
			Fecha os olhos quando perde o interesse	A C. mostra-se interessada ao ver o adulto a desenrolar o papel mas de repente fecha os olhos e fica assim uns segundos,	4	
				por isso vou dar 1 peça ao S., 1 peça à C., (fez aqui uma pausa, pois reparou que a criança estava de olhos fechados		
				A C. esfrega os olhos e o contador continua "Precisamos de farinha para o salame?" fecha os olhos enquanto o adulto lhe explica.		
			Não demonstra esforço	ela mexe um pouco a mão tentando alcança-la, mas sem muito esforço	1	
			Continua a realizar a ação e ignora o contador	então o contador acrescenta "falta dar a quem, já deste ao S.?", mas a criança continua a partir bolachas.	1	
			Apresenta dificuldade em compreender o que lhe é pedido	Parece baralhada	Neste momento a criança pareceu baralhada	1
				Responde que sim mas realiza outra ação	C. queres dar 2 bolachas a cada amigo?", ela voltou a responder que sim, retirou uma bolacha e começou a parti-la para a tijela.	1
				Responde mas parece não perceber a pergunta	Perguntou de seguida se estava bom a criança disse "não". "Não está bom?" perguntou novamente o contador. A C. abanou a cabeça referindo que não, mas após os colegas dizerem que estava bom ela voltou a recorrer ao gesto para dizer que sim.	1
153						

ANEXO Q

EXEMPLO DE ESCALAS DE ENVOLVIMENTO PREENCHIDAS ATRVÉS DA TRANSCRIÇÃO DAS HISTÓRIAS DA 1ª FASE DE INTERVENÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

Nome da criança: Criança C	
Data: 02 de Dezembro 2019	
Atividade: História de autor "O valor da amizade"	Sessão individual
Duração: 7'25"	
Descrição do contexto	
Foi pedido à criança que se sentasse numa cadeira adequada ao seu tamanho em frente ao contador da história, tendo uma mesa entre ambos. Nesta atividade participaram as duas autoras deste estudo e a criança.	
Iniciou-se a leitura onde se fez referência à gravação da história e ao título, apontando-se para a capa.	

Não foco vezes Sustentado	Emergente Totalmente								Parcialmente								Na maioria das											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28

Indicadores de envolvimento	Pontuação	O que aconteceu?
Atenção	2	Perde a atenção em vários momentos diferentes
Curiosidade	2	Segue com o olhar o contador da história
Investigação/exploração	0	Não faz perguntas nem tenta explorar
Descoberta	0	Manifesta algum interesse
Antecipação	2	Antecipa o som de alguns animais
Iniciação	2	Nomeia o pássaro e identifica o planeta terra
Persistência	0	Sem persistência
Pontuação final	8	

Chave para a Pontuação	0	1	2	3	4
		Não foco	Níveis baixos e Mínimos	Em parte sustentada	Frequentemente Mantida

Nome da criança: Criança C	
Data: 06 de Janeiro de 2020	
Atividade: conto da HMS: "As partilhas da Maria"	Sessão pequeno grupo
Duração: 25'36"	
Descrição do contexto	
O contador coloca-se numa das extremidades de uma mesa retangular de modo a que um pequeno grupo de 4 crianças se coloque na parte lateral das mesmas.	

Não foco vezes Sustentado	Emergente Totalmente								Parcialmente								Na maioria das											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28

Indicadores de envolvimento	Pontuação	O que aconteceu?
Atenção	3	Mostra-se espantada; Ajeita-se na cadeira para ouvir a narração; Observa; Mostra-se concentrada na tarefa; Acompanha o grupo com o olhar
Curiosidade	2	Mostra curiosidade em ver com mais pormenor os objetos
Investigação/exploração	3	Explora objetos através do olfato; Explora objetos através do paladar; Explora objetos através do tato;
Descoberta	2	Interage com objetos da história;
Antecipação	2	Antecipa uma personagem que ainda não apareceu na história
Iniciação	2	Mostra iniciativa na exploração dos objetos; Mostra iniciativa em responder a pergunta coletiva do contador
Persistência	3	Auto regula comportamentos verbais; Manifesta persistência na interação com objetos
Pontuação final	17	

Chave para a pontuação	0	1	2	3	4
		Não foco	Níveis baixos e Mínimos	Em parte sustentada	Frequentemente Mantida

ANEXO R

EXEMPLOS DE TRANSCRIÇÃO DAS NOTAS DE CAMPO DA FASE INTERMÉDIA DA INTER- VENÇÃO

| | ' | | ' |

A C. escolheu ir para a casinha das bonecas brincar e foi buscar uma boneca. Sem interagir com os outros a criança estava a fazer jogo simbólico com a boneca. De seguida verbalizou em voz alta "Vou fazer um desenhinho!", no entanto foi ter com bacio uma colega que estava a seu lado e pediu para esta lhe emprestar o bacio. A colega disse-lhe "espera C., eu depois já te dou!". A C. entretanto esqueceu o bacio e foi agarrar-se à torneira que um amigo estava a usar. Agarrou-se a ela e disse que não a largava por várias vezes. Depois do colega de lhe ser pedido que largasse a torneira ela respondeu que não, no entanto, e após este lhe explicar que queria tirar uma mala que estava pendurada na torneira ela acatou. Uns minutos mais tarde, a I. foi perguntar à C. se ela queria brincar com ela, ao qual ela respondeu que não afirmando: "Não, estou ocupada!" e repetindo por cinco vezes.

O adulto interveio na brincadeira e pediu a outro colega que fosse brincar com a C. mas mais uma vez ela recusou e disse que estava ocupada, mantendo-se ao lado dos colegas a vê-los brincar. Foi então que foi buscar um boneco e dirigiu-se a uma das crianças que já a tinha convidado e foi perguntar se podia brincar. Quando a colega disse que sim ela respondeu-lhe "Agora não posso!" e afastou-se novamente. O adulto aproximou-se, pegou num vestido que estava no chão e perguntou quem gostaria de o vestir. A C. aproximou-se e disse para vestir no seu bebé. Após vestirmos o vestido os colegas sugeriram levar a boneca ao parque mas mais uma vez a C. afastou-se. O adulto lembrou-a do que os colegas lhe tinham dito e a C. acabou por ir com eles, iniciando interações fazendo-se passar pela boneca mas não manteve a interação por mais de 1 minuto. Voltou a aproximar-se e quando uma colega perguntou o que ela queria comer, ela respondeu de forma contextualizada e manteve o diálogo. Permaneceu durante alguns segundos mas logo de seguida, demonstrou um olhar distante. Contudo quando um colega a abordou sobre o que lhe queria vender, ela voltou à interação e manteve-a por 4 ou 5 minutos. O colega perguntou ao adulto o que ele queria comer e nesse momento a C. voltou a querer interagir, mantendo o diálogo com o adulto. De seguida dirigiu-se ao colega e perguntou: "Posso ficar na cozinha agora?". Após o colega dizer que ainda estava a brincar com o objeto ela voltou a perguntar: "Tu emprestas? Um de cada vez!". O colega aceitou a negociação e mantiveram-se assim por mais 5 minutos. Mas com o decorrer da brincadeira os colegas deixaram de interagir com ela. Então por iniciativa própria ela pegou no banco e deslocou-se para perto deles, iniciando e mantendo a interação por alguns minutos.

No momento em que foram arrumar os brinquedos, o adulto teve de intervir pois a C. afastou-se desta atividade. Como estava a arrumar de forma contrariada, atirava com os brinquedos para dentro do armário, mas ao ser advertida corrigiu o seu comportamento. Nesse momento um colega pediu licença para passar, no entanto a C. não se mexeu e ao ser novamente avisada pelo adulto, começou a chorar e a bater com os pés e quando o adulto a elogiou por estar a arrumar bem recomeçou a chorar, dizendo que queria

Notas de campo - 2ª situação

Ao passar por um colega a C. magoou uma colega na perna. A colega disse-lhe que a tinha magoado e que ela lhe devia pedir desculpa. No entanto, a C. respondeu: " Não há desculpa!" e seguiu o seu caminho. Quando o adulto foi ter com ela para lhe explicar que ela magoou o colega e que ela devia pedir-lhe desculpa. Ela dirigiu-se para o colega, pediu desculpa mas logo de seguida começou a chorar.

3ª situação

Estavam a chegar à sala quando a C. viu a J. com um cavalo de pau na mão. Foi imediatamente ter com ela e perguntou se lhe podia emprestar. A colega aceitou e ela andou pelo corredor a brincar. Quando entram na sala é habitual arrumarem por instantes os brinquedos que trazem até acabarem de tomar o reforço da manhã. Por este motivo três colegas foram ter com a C. para lhe dizer que teria de arrumar o cavalo de pau. Após ter ignorado algumas vezes os pedidos dos colegas a C. respondeu: "Espera!", deu mais umas voltas no cavalo e foi arrumar o cavalo, apesar de fazer uma expressão de zanga.

4ª situação

A C. pediu a uma colega que vestisse uma saia. A amiga disse-lhe que ia brincar noutra sitio, pediu-lhe desculpa e deu-lhe um beijinho. A C. limpou diversas vezes a cara e continuou a insistir para que a amiga vestisse a saia. Quando a colega lhe disse novamente que não queria vestir a saia porque ia fazer um jogo ela ficou zangada e atirou com um brinquedo ao chão.

5ª Situação

A C. sentou-se junto de duas colegas que estavam a brincar com os Pinypons. Perguntou se podia brincar e as colegas aceitaram. Permaneceu na brincadeira durante cerca de 3 minutos mas com muito pouca interação com as restantes colegas.

ANEXO S

EXEMPLOS DE ANÁLISES DE CONTEÚDO DAS NOTAS DE CAMPO DA FASE INTERMÉDIA DA INTERVENÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

Análise da 3ª situação das notas de campo na fase intermédia da intervenção				
Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Competências sociais manifestadas	Retribuição às interações dos colegas	Interação verbal com colega	Pede para o colega esperar	"... respondeu: "Espera!", deu mais umas voltas no cavalo"
	Iniciativa na interação com outros	Pedido para emprestar determinado material	Pede à colega para lhe emprestar determinado brinquedo	" Foi imediatamente ter com ela e perguntou se lhe podia emprestar."
	Cumprimento de regras sociais	Cumprimento do pedido de outros	Arruma o brinquedo	"... foi arrumar o cavalo"
Principais dificuldades manifestadas	Dificuldade na interação social iniciada pelo outro	Desinteresse em responder aos colegas	Ignora os pedidos dos colegas	" Após ter ignorado algumas vezes os pedidos dos colegas"
	Dificuldade no controlo das emoções	Manifestação de comportamentos desadequados	Mostra-se contrariada	" apesar de fazer uma expressão de zanga"

Análise da 4ª situação das notas de campo na fase intermédia da intervenção				
Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Competências sociais manifestadas	Iniciativa na interação com outros	Pedido para entrar na brincadeira	Dirige-se a um colega e pede para brincar	A C. pediu a uma colega que vestisse uma saia
Principais dificuldades manifestadas	Dificuldade na aceitação das opções dos colegas	Dificuldade em acatar as escolhas dos colegas	Insiste para que a colega cumpra o seu pedido	Continuou a insistir para que a amiga vestisse a saia
			Limpa a cara	A C. limpou diversas vezes a cara
	Dificuldade no controlo das emoções	Manifestação de comportamentos desadequados	Fica zangada e atira com o objeto	"... ficou zangada e atirou com um brinquedo ao chão."

Análise da 5ª situação das notas de campo na fase intermédia da intervenção				
Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Competências sociais manifestadas	Iniciativa na interação com os colegas	Interação verbal com colega	Aproxima-se de um colega e diz para vestir a boneca	" A C. sentou-se jun de duas colegas qu estavam a brincar"
		Pedido para entrar na brincadeira	Dirige-se a um colega e pede para brincar	" Perguntou se podi brincar e as colega aceitaram"
Principais dificuldades manifestadas	Manifesta desinteresse ou cansaço	Pouco tempo de interação	Mantém a interação com as colegas durante 3 minutos	" Permaneceu na brincadeira durante cerca de 3 minutos.
			Não mantém a brincadeira com as colegas	"... com muito pouc interação com as restantes colegas."

ANEXO T. Storyboard da HMS "A surpresa"

Storyboard – A Surpresa

Página	Capa	
Texto	Objeto	Sentido a estimular
A SURPRESA	Caixa (1)- objeto real (parte do objeto)	Visão Tato

Construção da página da história	Placa em contraplacado, tamanho A3 de cor branca Título da história – escrito na placa em letras grandes Objeto (1) – fixo à página.
Dinamização da página da história	1 - Mostrar a capa da história. 2 - Apontar para o objeto. 3 – Explorar a textura da caixa

Página	1	
Texto	Objeto	Sentido a estimular
Hoje de manhã tivemos uma surpresa. Ao chegar à sala encontramos uma caixa. O que terá lá dentro? Perguntaram todos em voz alta!	caixa preta grande dividida em três partes (1) - objeto real 	Visão Audição Tato

Construção da página da história	Placa em contraplacado, tamanho A3 de cor branca Objeto (1) – Solto da página.
Dinamização da página da história	1 – Apontar para o objeto 2 - Perguntar à criança o que terá lá dentro. 3 – Vamos adivinhar e depois as mãos colocar?

Página	2	
Texto	Objeto	Sentido a estimular
A Maria resolveu colocar a mão lá dentro e que foi encontrar? Uma boneca pequenina, com uma fita e um lindo vestido azul	Vestido (1) - Parte do objeto	Visão Tato

Construção da página da história	Placa em contraplacado, tamanho A3 de cor branca Objeto (1) – amovível da página com uma textura macia;	
Dinamização da página da história	1 – Narração da história 2 Incentivar a criança a explorar a boneca, fazendo uma descrição física e ao mesmo tempo trabalhar conceitos (grande/pequena, gorda/magra etc); 3 – Perguntar à criança o que podemos fazer com o vestido; 4 – Permitir a criança vestir o vestido na boneca.	

Página	3	
Texto	Objeto	Sentido a estimular
E sabem o que mais havia na caixa? Tanta coisa!!!! Adivinhem, adivinhem... Tem rodas, faz brummmmm, brummmmm E leva-nos a passear. O que será?	Roda do carro (1) - parte do objeto real	Visão Audição Tato

Construção da página da história	Placa em contraplacado, tamanho A3 de cor branca Objeto (1) – amovível com velcro	
Dinamização da página da história	1– Narração da história; 2 -Incitar a criança a responder ao enigma; 3– Incentivar a exploração e nomeação do objeto (1); 4- Perguntar à criança a que lugar pertencerá aquele objeto.	

Página	4	
Texto	Objeto	Sentido a estimular
Ena tantos carros! Uauuuu carros! Azuis, brancos e até há um vermelho!	Estrada (1) – objeto com forma que simula o objeto real Relva (2) Carros (3) – objetos miniatura	Visão Audição Tato

Construção da página da história	Placa em contraplacado, tamanho A3 de cor branca Objeto (1) – fixo à página e construído com cartolina preta; Objeto (2) – fixo à página utilizando relva artificial Objeto (3) – de dentro da caixa sairão alguns carros miniatura e com cores variadas.
Dinamização da página da história	1 – Narração da história 2 - Incitar à exploração da textura da estrada; 3 – Incitar a criança à exploração da textura da relva. 4 – Fazer o percurso da estrada com os carros.

Página	5	
Texto	Objeto	Sentido a estimular
Quando ouviu falar em carros, o João ficou curioso...e foi ver o que havia mais na caixa. E...qual não foi o seu espanto, encontrou muitos legos, grandes, pequenos e coloridos. Logo imaginou o que queria construir... Tantos brinquedos para brincar...	Lego (1) –objeto real	Visão Audição Tato

Construção da página da história	Placa em contraplacado, tamanho A3 de cor branca Objeto (1) – amovível com velcro.
Dinamização da página da história	1- Narração da história 2- explorar e nomear o objeto

Página	6	
Texto	Objeto	Sentido a estimular
Agora vamos passear até à horta nova! O que vamos lá encontrar?	Vaso com terra e alfazema (1) – objeto real	Visão Audição Tato Olfato

Construção da página da história	Placa em contraplacado, tamanho A3 de cor branca Objeto (1) – Amovível com velcro; (vaso pequeno no contem terra e alfazema)
Dinamização da página da história	1 – Narração da história 2 - Permitir a exploração e identificação do objeto; 3 - Ajudar a descobrir e a explorar o conteúdo do objeto através dos vários sentidos;

Página	7	
Texto	Objeto	Sentido a estimular
E agora a Matilde com os carrinhos vai fazer uma corrida contigo Tomás! Sai, quero passar, diz a Matilde.	Estrada com indicação da partida (1) - objeto com forma que simula o objeto real Meta (2) – objeto miniatura Bandeiras aos quadrados no final da estrada (3) – objetos miniatura	Visão Audição Tato

Construção da página da história	Placa em contraplacado, tamanho A3 de cor branca Objeto (1) – fixo à página e construído com cartolina preta, palha e massa de modelar Objeto (2) – objeto miniatura, amovível da página Objeto (3) – objeto miniatura , amovível da página
Dinamização da página da história	1- Narração da história; 2- Utilizar o tato para descobrir diferentes texturas e usufruir de diferentes sensações; 3- Realizar uma corrida de carros com a criança para ver quem chega primeiro ao final do percurso;

Página	8	
Texto	Objeto	Sentido a estimular
Entretanto o João fez uma grande garagem com os legos para os carros da Matilde. Ele chamou-lhe "A garagem da Matilde"	Peças de legos (1) – objeto real	Visão Audição Tato

Construção da página da história	Placa em contraplacado, tamanho A3 de cor branca Objeto (1) – amovível da página.	
Dinamização da página da história	1 – Narração da história; 2 - Incentivar a criança a construir a garagem com as peças dos legos; 3 – Incentivar a criança a guardar os carros na garagem	

Página	9	
Texto	Objeto	Sentido a estimular
Ena! Estamos mesmo cansados de tanto brincar! Vamos os brinquedos arrumar...? Mas que grande alegria e surpresa esta caixa nos veio dar.	Página com velcro para arrumar a boneca, os carros e os legos, à medida que com eles vai brincando: (1) – objeto real	Visão Audição Tato

Construção da página da história	Placa em contraplacado, tamanho A3 de cor branca Objeto (1) – amovível da página	
Dinamização da página da história	1- Narração da história; 2- Incentivar a criança a arrumar os brinquedos na página à medida que os vai utilizando; 3- No final da história incentivar a criança a arrumar os objetos nas divisões corretas. Estão assinaladas com números e/ou cores diferentes.	

ANEXO U

**HISTÓRIA SOCIAL™ “JÁ SEI
PARTILHAR”**

| | ' ' | | ' ' |

Já sei partilhar



Hoje vou para a escola
Vou brincar e aprender
Levo brinquedos e uma sacola
E com os amigos vou crescer





Quando chego à sala, o que
tenho de fazer? Bom dia ou
olá, é assim que tem de ser.
E há tanta coisa para fazer!

Alguns amigos já
estão a brincar
Posso escolher
um jogo para
jogar



Ou até pegar
numa folha
para
desenhar.





Escolho ir desenhar,
Mas a Alexandra
também quer.
O que tenho de dizer?
Os lápis estou a usar,
mas ela também vai
querer.

Ele chega ao pé de mim e diz-me:



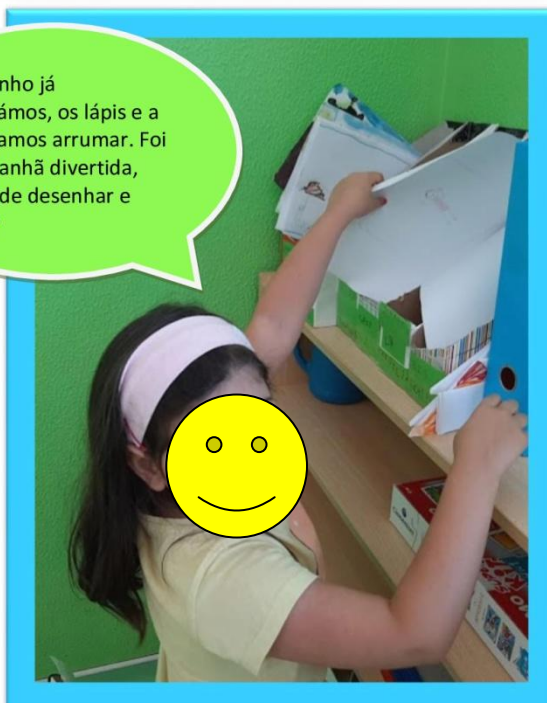


Desenhei o sol
amarelo,
E o Rodrigo desenhou
o mar,
Depois fiz um castelo,
E uma bola para
chutar.





O desenho já terminámos, os lápis e a folha vamos arrumar. Foi uma manhã divertida, Gostei de desenhar e brincar



ANEXO V

**EXEMPLO DE TRANSCRIÇÃO
DAS HISTÓRIAS DA 2ª FASE
DA INTERVENÇÃO**

| | ' ' | | ' ' |

Tipo de história	História Multissensorial "Surpresa!"
Contexto	Individual
Participantes	Criança com PEA e o contador de histórias
Data	05/06/20
Duração	14'35"
Descrição do contexto educativo:	Sala de Jardim de infância com uma mesa em meio círculo entre a criança e o contador. A criança sentou-se de frente para este.

Descrição dos comportamentos observados	Inferências
<p>O contador começa por explicar à criança que lhe vai contar uma história, explicando ainda que este momento vai ser gravado. Começa por dizer o título da história. Contador: "Surpresa! É o nome desta história."</p> <p>A C sorri e coloca as mãos sobre a cara, mantendo-as depois como que a segurar o queixo.</p> <p>O Contador começa: "Hoje de manhã tivemos uma surpresa! Ao chegar à sala encontramos uma caixa. E o que estará dentro da caixa perguntaram todos em voz alta." Enquanto narra a história o narrador apresentou a 1ª página (parte da caixa surpresa). A C olhou com muita atenção mas não tentou explorá-la através do tato. O contador continuou: "O que estará dentro da caixa? E colocou a caixa surpresa em cima da mesa. A C esboçou um grande sorriso e esticou logo a mão para poder mexer. O adulto a brincar com a criança, ia mexendo a caixa e a criança ria enquanto tentava alcançá-la. De repente ela diz a sorrir "uma bebé!". Então o adulto continua a brincar e diz " não podes espreitar é de olhos fechados". Com uma das mãos a C tapa logo os olhos esticando de imediatamente a outra que estava livre enquanto ria. Tocou com a mão na caixa mexendo nos objetos colados e de seguida o contador apresentou a segunda página (Vestido da boneca) "A Maria resolveu colocar a mão lá dentro e o que é que foi encontrar? A menina respondeu "um vestido" sorriu, tapou os olhos e enfiou a mão no primeiro buraco da caixa surpresa. Enquanto isso o contador disse "uma boneca será?". A C acenou com a cabeça e depois de tentar tirar a boneca disse "não consigo!". O adulto perguntou se queria ajuda e quando ela disse que sim ajudou-a a puxar a boneca. Quando a tirou, abriu os olhos e depois de um ar espantado e sorridente disse "ohhhh, tao fofinha a bebé" e de imediato olhou para a página onde estava o vestido da boneca, retirou-o, e depois de ajeitar a fita e explorar a boneca, vestiu-a. O contador repetiu a afirmação da criança e aproveitou para continuar a narração daquela página " é uma boneca pequenina, com uma fita azul e um lindo...". ao fazer uma pausa o contador permitiu que a C completasse a frase nomeando o vestido. O contador voltou a reforçar a resposta da criança e esta continuou a falar "ohhhh que linda!", mostrando a boneca já vestida. O adulto elogia dizendo "foste rápida" e deu indicação para que a menina arrumasse a boneca outra</p>	

<p>página que estava à sua esquerda. Ao perguntar se podia arrumar a boneca a C disse "sim, estou a apertar", enquanto explorava o vestido. O adulto mostrou compreensão e aguardou que terminasse de apertar o vestido e mal terminou a criança acrescentou "já está apertado" e colocou a boneca no sítio que lhe tinha sido indicado. "Agora está perfeito" reforça o adulto. Ao colocar a boneca na página a C volta a verbalizar "ohhh, que fofinha, ela agora vai ficar aqui". O adulto continua a narração da terceira página "E sabes o que mais eles foram encontrar... nada de espreitar!" Disse o adulto ao perceber que a criança estava a espreitar para o segundo buraco da caixa. A criança sorriu e tapou novamente os olhos. Ao apresentar a 3ª página (a roda) a C retirou a mão dos olhos e nomeou logo o objeto apresentado.</p> <p>"Adivinhem, adivinhem, tem rodas, faz vrum, vrum e leva-nos a passear o que será?". Enquanto estava a narrar a história a C estava a explorar o objeto. Retirou-o da página e pô-la a rolar de um lado para o outro. O contador repetiu "o que será que está lá dentro?". Por a criança ter olhado para dentro da roda o contador reforçou "o que está dentro da caixa?" a menina estica logo a mão e tapa os olhos, mas o contador retira-lhe a mão da cara, levanta-lhe a cabeça de modo a poder ter contato visual com a criança e repete a informação "primeiro vais ter de adivinhar. Tem rodas, faz vrum, vrum e leva-nos a passear o que será?" após imitar o som reproduzido pelo adulto e a sorrir a criança fica calada então o adulto continua "será uma boneca?" a criança sorri e abana negativamente com a cabeça. "Então será o quê? O que é que tem rodas e faz vrum vrum?" insiste o contador. A criança põe a mão na cabeça e franze o nariz dando a entender que está a tentar adivinhar. Contador: "Então o que nos leva a passear?"</p> <p>C: "ao parque."</p> <p>Contador: "quando foste à praia foste dentro do quê? Vrummmmmmmmm"</p> <p>C: "o carro"</p> <p>Contador: "pois foi. Será que há carros aqui dentro?"</p> <p>C: "Não!"</p> <p>Contador: "Vamos ver!" e chegou a caixa surpresa um pouco para a frente. A C sorriu fechou os olhos e colocou a mão. Ao retirar o objeto o contador perguntou o que seria, ao que respondeu "É um carro amarelo." De seguida colocou novamente a mão e disse "olha dois." Então o contador continuou a narração da 4ª página (estada com relva) "ena carros, tantos carros. Vermelhos e amarelos, uauuuu!" A C colocou a página sobre a mesa, ofereceu um dos carros ao adulto e ficou com os outros dois na mão. O contador continuou "Então vais pela direita ou pela esquerda?" a C respondeu "pela direita, tu vais para a esquerda." Depois colocou os dois carros no lado esquerdo da estrada. Deste modo o contador interpelou "mas tu não estás no lado direito da estrada! Estás do lado esquerdo. Qual é a tua mão direita?" A criança levantou a mão direita e com a ajuda do contador colocou os carros do lado direito.</p> <p>A Criança sorriu e começou a andar com os carros. Após o adulto verbalizar que tinha ganho a menina respondeu que ela também tinha ganho. De seguida o adulto pediu para que a criança colocasse os carros na página que estava à sua esquerda, ordem que a criança cumpriu sem dificuldade mas ficou com um carro na mão colocando-o no lugar depois do adulto lhe indicar através de gestos. A criança cruzou os braços e ficou à espera da próxima página enquanto acompanhava os movimentos do contador. Este apresentou-lhe então a 5ª página (lego) "Quando ouvir falar de carros o João ficou curioso e foi ver o que mais havia na..." a criança nomeou o objeto que tinha identificado, legos. O contador corrigiu "caixa" e a criança repetiu a palavra. O adulto reforçou novamente a frase "foi ver o que havia na caixa. E qual não foi o seu espanto quando encontrou? O que é que ele encontrou?". "legos" respondeu a C, ao explorar o lego que se encontrava na página. Mal o contador retirou a página da frente da caixa a C sorri e coloca lá as mãos, retirando os legos para fora com um ar sorridente. "uauu legos, muitos legos, grandes pequenos, coloridos. E logo a seguir imaginou o que podia construir" enquanto narra a C ia retirando todos os legos que se encontravam dentro da caixa, fechando novamente os olhos. No final disse "Eu quero construir um avião!". O contador apoiou a sua decisão e foi elogiando à medida que o avião ia ganhando forma. Depois perguntou "O avião anda na estada não é?" primeiro a C respondeu "uhh,uhh", mas logo depois corrigiu "na, na ele anda no céu" e levanta o seu avião e finge que está a voar. Depois disse para o contador "E tu vais fazer um carro!", enquanto pegava nas peças de lego que não tinham sido usadas para as dar ao contador. O contador aceitou o desafio e voltou a questionar "faço o carro para ele andar no céu?". a c. disse "não, para andar no chão." O contador repetiu "ah pois é para andar no chão.". Após a construção dos meios de transporte ambos ficaram a brincar por uns segundos com eles. A C começou a virar o avião que decidiu construir e o contador brincou com ela dizendo "oh não o avião vai cair!" A C sorriu e</p>	
---	--

repetiu o que o contador tinha afirmado e começa a fazer baixar o avião. O contador continua a brincar com ela e ela responde ao jogo do faz de conta, falando com o piloto imaginário. O contador arruma o seu carro na página ao lado e incentiva a criança a fazer o mesmo. Após esta colocar o avião no sítio indicado, aguarda a introdução da 6ª página, mantendo o olhar no contador. Este continua "E agora vamos passear à horta nova? O que vamos lá encontrar?" a C retira de imediato o objeto da página e tenta explorar a terra que se encontra dentro do vaso. Quando se lhe pede para identificar o objeto esta identifica-o como uma planta. Retirou o alecrim do vaso e foi incentivada pelo contador a cheirar. Após dizer que cheira bem, olha para a terra que caiu sobre a mesa, nomeia-a e tenta apanhá-la com a mão. Então o contador sugeriu que ela mexesse, colocando um bocado de terra sobre a sua mão. Esta sorri e começa a mexer na terra que está dentro do vaso até que repara numas folhas que estavam junto com a terra e tenta retirá-la de dentro do vaso. O adulto informa-a que são as folhas do alecrim e sugere que ela o volte a cheirar. Ela cheira e sorri. O contador apresenta de seguida a página 7 (pista de corrida) "E agora a Matilde com os carrinhos vai fazer uma corrida com o amigo Tomás. O contador vai buscar um dos carros guardados na página ao lado da mesma e a C, a sorrir repete-o e coloca o seu carro em posição descolagem. Após a contagem decrescente do contador a C lança o seu carro e diz que chegou primeiro, esboçando um grande sorriso. Após arrumar os carros coloca os braços sobre a mesa à espera da continuação da história, olhando para o contador. O contador prossegue "Entretanto sabes o que o João foi fazer com os legos?" a criança respondeu sim então o contador perguntou-lhe o que ele teria feito de seguida ao que a criança respondeu "um bichinho de contas". Então o contador corrigiu "não ele decidiu construir uma garagem com a Matilde. Vê lá se tu consegues fazer uma garagem!". A C começou logo a retirar as peças de lego e rapidamente construiu a garagem. O adulto sugeriu então tentarem estacionar os carros dentro da garagem. Fez primeiro para demonstrar à criança e esta reproduziu o mesmo gesto. O contador brincou com a criança ao dizer que o carro dela tinha chocado com o outro obtendo uma gargalhada da criança, o contador continuou "Ena estamos mesmo cansados depois de tanta brincadeira vamos os brinquedos arrumar. E que grande alegria e surpresa esta caixa nos veio dar" disse o contador enquanto chegava a caixa para perto da criança. A C neste momento já apresentava um olhar mais distante apesar de começar a arrumar os brinquedos a pedido do contador. Este começou a orientá-la perguntando onde colocariam a boneca. A criança enfiou a boneca no primeiro buraco e identificou a sua cor dizendo "no vermelho". O adulto elogiou e disse "xau boneca" a C repetiu e acrescentou "xau bebé fofinha". Enquanto sorria a C iniciou um diálogo "oh Ana quando eu sou bebé tu cuidavas de mim, o adulto reforçou a afirmação da C, e acrescentou e agora continuo a cuidar não é?", "sim", respondeu a C. O adulto orientou de seguida a arrumação dos carros perguntando onde estes iriam ficar. A C respondeu prontamente "no verde", ao mesmo tempo que segurava neles para os arrumar. O contador mais uma vez elogiou perguntando o que é que ainda faltava arrumar. A C respondeu "o amarelo" começando logo a arrumar os legos. Então o adulto perguntou novamente o que estás a arrumar?" ao que a C respondeu "os legos". O que gostaste mais da história questionou o adulto no final. "O João e a Maria dos fantoches", referindo-se à primeira história multissensorial apresentada.

ANEXO W

EXEMPLO DE ANÁLISES DE CONTEÚDO DAS HISTÓRIAS DA 2ª FASE DA INTERVENÇÃO

|' '' | | ''

Tipo de história	História Multissensorial "Surpresa!"
Contexto	Individual
Participantes	Criança com PEA e o contador de histórias
Data	05 /06/20
Descrição do contexto educativo:	14'35"
	Sala de Jardim de infância com uma mesa em meio círculo entre a criança e o contador. A criança sentou-se de frente para este.

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
CONTAR E OUVIR AS HISTÓRIAS COMPORTAMENTOS DO CONTADOR E DA CRIANÇA	Comportamentos reveladores de envolvimento	Demonstra interesse	Mantem-se atenta	"...coloca as mãos sobre a cara, mantendo-as ... a segurar o queixo."	1
		Procura contato visual com o livro	Foca-se na história	"A C olhou com muita atenção..."	1
		Procura contato visual com o adulto	Dirige o olhar para o adulto	"A criança cruzou os braços e ficou à espera da próxima página enquanto acompanhava os movimentos do contador."	3
				"...mantendo o olhar no contador..."	
		Mantém a atenção no adulto	"...coloca os braços sobre a mesa à espera da continuação da história, olhando para o contador."	1	
			"A criança põe a mão na cabeça e franze o nariz dando a entender que está a tentar adivinhar."		
		Insiste na auto regulação dos comportamentos verbais	Corrige a dição de uma palavra	"...mas logo depois corrigiu "na, na ele anda no céu"	1
		Revela persistência na interação com objetos	Tenta colocar a mão na caixa mesmo quando esta está em movimento	"O adulto a brincar com e criança, ia mexendo a caixa e a criança ria enquanto tentava alcança-la."	1
			Volta a fazer o que lhe foi pedido no início da história	"...tapou novamente os olhos..."	1
		Revela persistência na interação com o adulto	Insiste em colocar a mão na caixa e retira mais objetos	"De seguida colocou novamente a mão e disse" olha dois..."	1
		Revela iniciativa na interação com objetos	Estica a mão para alcançar um objeto	"...esticou logo a mão para poder mexer."	1
			Tem iniciativa para tapar os olhos e continuar a exploração	"...menina estica logo a mão e tapa os olhos..."	1
			Decidiu construir um avião com as peças de lego	"A C começou a virar o avião que decidiu construir..."	1
Retira por iniciativa própria o objeto da página	"...a C retira de imediato o objeto da página..."		1		
Comportamentos	Retira o vestido e decide vesti-lo	"...olhou para a página onde estava o vestido da boneca,	1		

CONTAR E OUVIR AS HISTÓRIAS COMPORTAMENTOS DO CONTADOR E DA CRIANÇA	reveladores de envolvimento		à boneca	retirou-o e vestiu a boneca..."		
		Revela iniciativa na interação com o adulto	Oferece um objeto ao adulto para iniciar uma interação	"...ofereceu um dos carros ao adulto e ficou com os outros dois na mão..." "...enquanto pegava nas peças de lego que não tinham sido usadas para as dar ao contador..."	2	
		Inicia diálogo com o contador	Fala com o adulto sobre o objeto encontrado		"...ela diz a sorrir "uma bebé!"."	1
			Indica a sua dificuldade ao adulto		"...de tentar tirar a boneca disse "não consigo"	1
			Realiza diálogo com o contador		"...depois de um ar espantado e sorridente disse "ohhhh, tao fofinha a bebé..."	1
			Inicia diálogo		"Depois disse para o contador "E tu vais fazer um carro!" "Enquanto sorria a C iniciou um diálogo..."	2
		Explora objetos através dos sentidos	Explora um objeto através do tato		"...a C estava a explorar o objeto."	1
					"...tenta apanhá-la com a mão." "...repara numas folhas que estavam junto com a terra e tenta retirá-la de dentro do vaso..."	2
			Cheira o objeto		"Após dizer que cheira bem..."	1
		Mostra curiosidade pelos objetos	Estica a mão para poder descobrir o objeto escondido		"Com uma das mãos a C tapa logo os olhos esticando imediatamente a outra que estava livre enquanto ria." "Mal o contador retirou a página da frente da caixa a C sorri e coloca lá as mãos..."	2
	Espreita para a caixa				"...a criança estava a espreitar para o segundo buraco da caixa..."	1
	Mostra interesse por uma parte do objeto			"...repara numas folhas que estavam junto com a terra e tenta retirá-la de dentro do vaso..."	1	
	Comportamentos indicadores de participação na interação com os objetos	Interage com objetos da história	Interage com os objetos		"Depois colocou os dois carros no lado esquerdo da estrada." "A criança sorriu e começou a andar com os carros..."	2
			Explora o objeto		"Retirou-o da página e pô-la a rolar..." "...ambos ficaram a brincar por uns segundos com eles..."	2
			Toca nos objetos colados na página		"Tocou com a mão na caixa mexendo nos objetos colados..."	1
			Explora a boneca e coloca-lhe a fita na cabeça		"...depois de ajeitar a fita e explorar a boneca..." "...enquanto explorava o vestido..."	1
Toca e interage com o objeto				"A C começou logo a retirar as peças de lego e "...rapidamente construiu a garagem..."	2	
Identifica objetos e			Identifica e nomeia objetos		"...a C retirou a mão dos olhos e nomeou logo o objeto	4

CONTAR E OUVIR AS HISTÓRIAS COMPORTAMENTOS DO CONTADOR E DA CRIANÇA		classifica-os	Identifica e nomeia a cor do objeto	apresentado.”	1
				“...a criança nomeou o objeto...”	
				“Quando se lhe pede para identificar o objeto esta identifica-o como uma planta...”	
				“...a terra que caiu sobre a mesa, nomeia-a...”	
	Comportamentos indicadores de participação na interação com o contador	Responde a questões colocadas durante a história	Responde a perguntas	“...identificou a sua cor dizendo “no vermelho””	14
				“A menina respondeu “um vestido””	
				“...quando ela disse que sim...”	
				“...a C disse “sim, estou a apertar”	
				“...respondeu “É um carro amarelo.”	
				“...a C respondeu “pela direita, tu vais para a esquerda.”	
				“...“ legos”, respondeu a C.”	
				“...a C respondeu “uhh,uhh...”	
				c. disse “não, para andar no chão.”	
				“...a criança respondeu sim...”	
Demonstra compreensão das indicações anteriormente transmitidas	Reproduz a indicação que lhe foi dada no início da história	“A C sorriu fechou os olhos e colocou a mão...”	1		
		Utiliza o gesto para comunicar		Acena com a cabeça como resposta ao adulto	2
		Comportamentos indicadores de participação na interação com o contador		Utiliza a linguagem oral para comunicar	Verbaliza o objeto que vê na página da história
Verbaliza quando termina uma tarefa	1				
Comenta um dos objetos	2				
Afirma que ganhou a corrida	2				
Explica o objeto que quer construir	1				

CONTAR E OUVIR AS HISTÓRIAS COMPORTAMENTOS DO CONTADOR E DA CRIANÇA		Imita gestos e palavras do contador	Repete expressão do adulto	"...e a criança repetiu a palavra." "...repetiu o que o contador tinha afirmado..." "...a C repetiu e acrescentou "xau bebé fofinha"."	3	
			Repete gestos do adulto	"...esta reproduziu o mesmo gesto..."	1	
		Imita e interage com o contador e com os objetos da história	Imita o contador e interage com os objetos	"...a C. a sorrir repete-o e coloca o seu carro em posição descolagem..."	1	
			Brinca ao faz de conta com o contador	"...ela responde ao jogo do faz de conta..."	1	
		Acede e cumpre pedido do contador	Coloca o objeto onde lhe foi pedido	"...colocou a boneca no sítio que lhe tinha sido indicado..." "Após esta colocar o avião no sítio indicado..."	2	
			Executa tarefa dada	"...sorrisu, tapou os olhos e enfiou a mão no primeiro buraco da caixa surpresa." "A criança levantou a mão direita..."	2	
			Cumpra tarefa sem dificuldade	"...ordem que a criança cumpriu sem dificuldade..."	1	
			Mostra-se sorridente quando ouve o título da história	"Surpresa! É o nome desta história." A C sorri..."	1	
		Sentimentos e emoções demonstradas no desenrolar da história	Demonstra prazer perante as personagens da história	Sorri quando vê a caixa surpresa	"...colocou a caixa surpresa em cima da mesa. A C esboçou um grande sorriso..."	1
				Sorri ao explorar o objeto	"...sorrisu, tapou os olhos e enfiou a mão..." "Esta sorri e começa a mexer na terra..." "Ela cheira e sorri..."	3
	Sorri quando observa o objeto			"Quando a tirou, abriu os olhos e depois de um ar espantado e sorridente..." "...retirando os legos para fora com um ar sorridente."	2	
	Estratégias utilizadas pelo contador		Suscita atenção através da entoação	Sorri	"A criança sorriu..."	1
				Sorri ao ouvir um som	"...após imitar o som reproduzido pelo adulto e a sorrir a criança fica calada..."	1
			Sorri quando o contador brinca ao faz de conta	"O contador brincou com a criança ...obtendo uma gargalhada da criança." "...o contador brincou com ela dizendo "oh não o avião vai cair!" A C sorriu..."	2	
			Sorri por ter ganho a corrida	"...diz que chegou primeiro, esboçando um grande sorriso."	1	
			Revela desinteresse	Apresenta um olhar distante	"A C neste momento já apresentava um olhar mais distante..."	1
			Reproduz um som	"...após imitar o som reproduzido pelo adulto..."	1	
				O adulto intensifica a narração da história	"...o contador brincou com ela dizendo "oh não o avião vai cair!"	1
				Interrompe a narração para que	"...ao fazer uma pausa o contador permitiu que a C completasse	1

ANEXO X

EXEMPLO DA ESCALA DE ENVOLVIMENTO PREENCHIDA A PARTIR DA TRANSCRIÇÃO DAS HISTÓRIAS DA 2ª FASE DA INTERVENÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

Nome da criança: Criança C	Sessão individual	Data: 05/06/2020
Atividade: conto da HMS: "surpresa!"		Duração: 14'35"
Descrição do contexto		
Sala de Jardim de infância com uma mesa em meio círculo entre a criança e o contador. A criança sentou-se de frente para este.		

Não foco	Emergente		Parcialmente				Na maioria das vezes				Totalmente																	
Sustentado	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28

Indicadores de envolvimento	Pontuação	O que aconteceu?
Atenção	4	A C manteve-se atenta à história.
Curiosidade	4	"Mal o contador retirou a página da frente da caixa a C sorri e coloca lá as mãos..."; "...a criança estava a espreitar para o segundo buraco da caixa..."
Investigação/exploração	3	"...repara numas folhas que estavam junto com a terra e tenta retirá-la de dentro do vaso..."; "Retirou-o da página e pô-la a rolar..."
Descoberta	3	"...depois de um ar espantado e sorridente disse "ohhhh, tao fofinha a bebé"..."
Antecipação	2	"A C sorriu fechou os olhos e colocou a mão..."
Iniciação	4	"A C começou a virar o avião que decidiu construir..."; "...a C retira de imediato o objeto da página..."
Persistência	3	"De seguida colocou novamente a mão e disse" olha dois..."
Pontuação final	23	

Chave para a pontuação	0	1	2	3	4
	Não foco	Níveis baixos e Mínimos	Em parte sustentada	Frequentemente Mantida	Sustentada

Nome da criança: Criança C	Sessão de pequeno grupo	Data: 19/06/2020
Atividade: conto da história Social: "Já sei partilhar"		Duração: 5'37"
Descrição do contexto		
O contador senta-se numa mesa redonda com quatro participantes distribuídos à volta da mesa. A C. fica sentada em frente ao contador. O contador conta a história com o livro virado para os mesmos.		

Não foco	Emergente	Parcialmente	Na maioria das vezes	Totalmente																							
Sustentado																											
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28

Indicadores de envolvimento	Pontuação	O que aconteceu?
Atenção	3	Procura contado visual com o contador e com o livro
Curiosidade	3	Inclina-se sobre a mesa para se aproximar da página
Investigação/exploração	0	Não revela exploração
Descoberta	0	Não demonstra descoberta
Antecipação	2	Acrescenta informação ainda não referida pelo contador
Iniciação	3	Verbaliza o gesto representado antes do contador
Persistência	0	Não demonstra persistência
Pontuação final	9	

Chave para a Pontuação	0	1	2	3	4
	Não foco	Níveis baixos e Mínimos	Em parte sustentada	Frequentemente Mantida	Sustentada

ANEXO Y

MATRIZ DOS TESTES SOCIO- MÉTRICOS DO FINAL DA INTERVENÇÃO: ESCOLHAS

| ' ' | | ' ' |

Resultados dos testes sociométricos no final da intervenção

Perguntas das escolhas																N.º Escolhas feitas	n.º Escolhidos
N= 14 Rapazes=6 Raparigas=8 Critérios=1,2,3		Rapazes						Raparigas									
		T	M	D	R	M M	DP	J	B	L	I	D	LN	C	CK		
Rapazes	T		003					221	030				300		112	9	5
	D		300			111		023		202				030		9	5
	M	020		002	111		033	030	200		300					8	6
	DP	011			222			030	100		303					9	5
	R	131	210	323		002										9	4
	MM	303	200	111	032				020							9	5
Raparigas	J						130			011			203	322	9	4	
	L	020					010	202			300		103		031	9	6
	I	002	010		230				103					321		9	5
	LN				010			123		032	301			200		9	5
	B				022			100		003	221			330		9	5
	D	102					233		310					021		9	4
	C				223			310	101		032					9	4
	CK				230	020		011			303		002	100		9	6
Total em cada critério		345	321	223	585	122	242	575	532	124	625	000	202	543	233		
Total combinado		12	6	7	18	5	7	17	10	7	13	0	4	12	8		

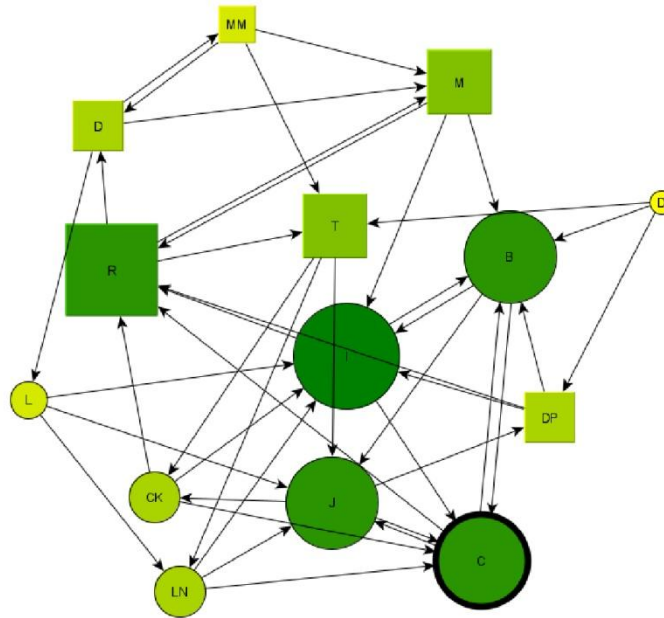
ANEXO Z

SOCIOGRAMAS DA FASE FINAL DA INTERVENÇÃO: ESCOLHAS

| ' ' | | ' ' |

Sociograma das escolhas:

1ª pergunta: Com quem gostas mais de brincar na casinha das bonecas? De todos os colegas diz-me três nomes.



Legenda:

○ Raparigas

□ Rapazes

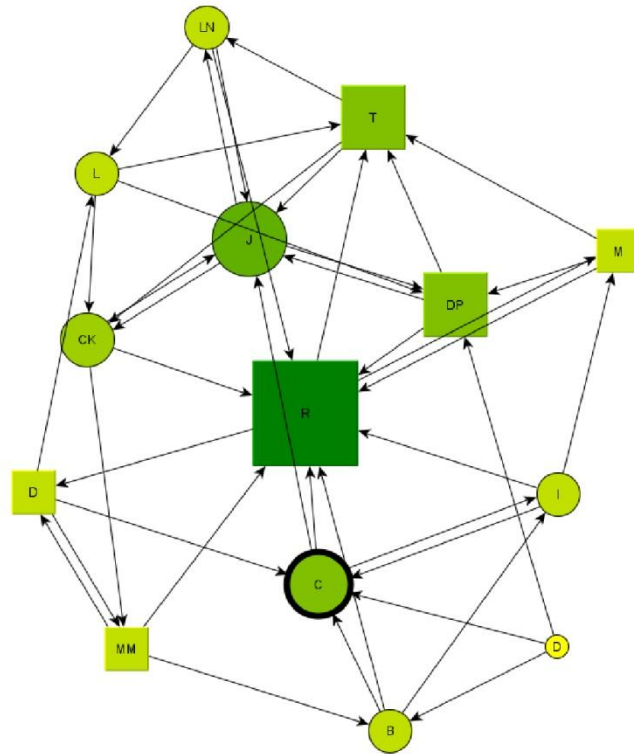
■ Crianças mais escolhidas nesta questão.

■ Crianças menos escolhidas nesta questão

Quanto maior for a forma e a intensidade de cor verde maior número de relações positivas tem aquela criança sobre a pergunta formulada.

Sociograma das escolhas:

2ª pergunta: Quem são os amigos com quem gostas mais de brincar no recreio? De todos os colegas diz-me três nomes.



Legenda:

○ Raparigas

□ Rapazes

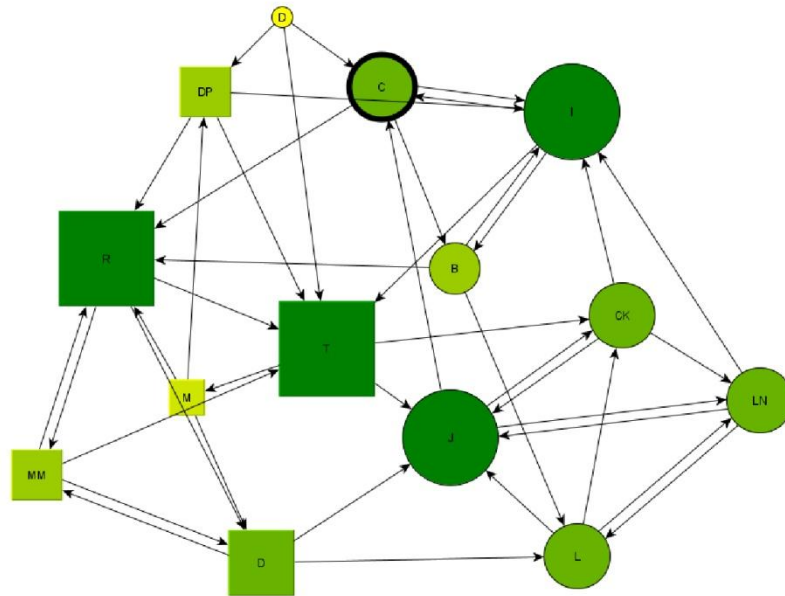
■ Crianças mais escolhidas nesta questão.

■ Crianças menos escolhidas nesta questão

Quanto maior for a forma e a intensidade de cor verde maior número de relações positivas tem aquela criança sobre a pergunta formulada.

Sociograma das escolhas:

3ª pergunta: Quem gostavas de levar para brincar contigo em tua casa? De todos os colegas diz-me três nomes.



Legenda:

○ Raparigas

□ Rapazes

■ Crianças mais escolhidas nesta questão.

■ Crianças menos escolhidas nesta questão

Quanto maior for a forma e a intensidade de cor verde maior número de relações positivas tem aquela criança sobre a pergunta formulada.

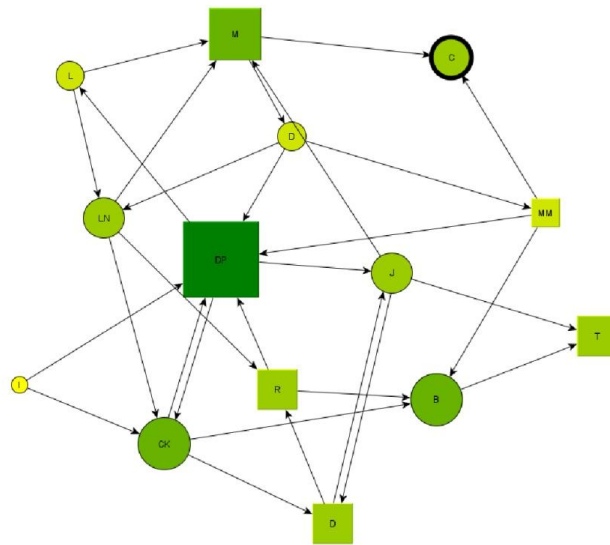
ANEXO AA

**SOCIOGRAMAS DA FASE FINAL
DA INTERVENÇÃO: REJEIÇÕES**

| ' ' | | ' ' |

Sociograma das rejeições:

1ª pergunta: Com quem não gostas de brincar na casinha das bonecas? De todos os colegas diz-me três nomes.



Legenda:

○ Raparigas

□ Rapazes

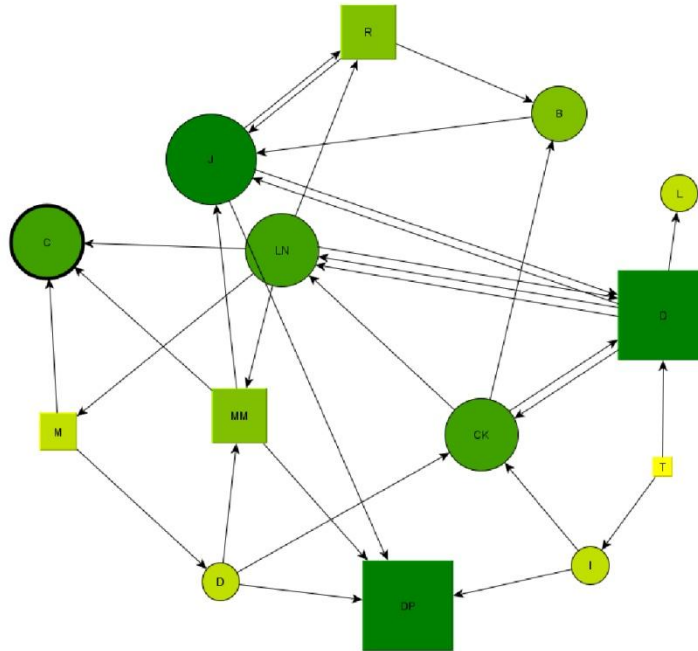
■ Crianças mais escolhidas nesta questão.

■ Crianças menos escolhidas nesta questão

Quanto maior for a forma e a intensidade de cor verde maior número de relações positivas tem aquela criança sobre a pergunta formulada.

Sociograma das rejeições:

2ª pergunta: Quem são os amigos com quem não gostas de brincar no recreio? De todos os colegas diz-me três nomes.



Legenda:

○ Raparigas

□ Rapazes

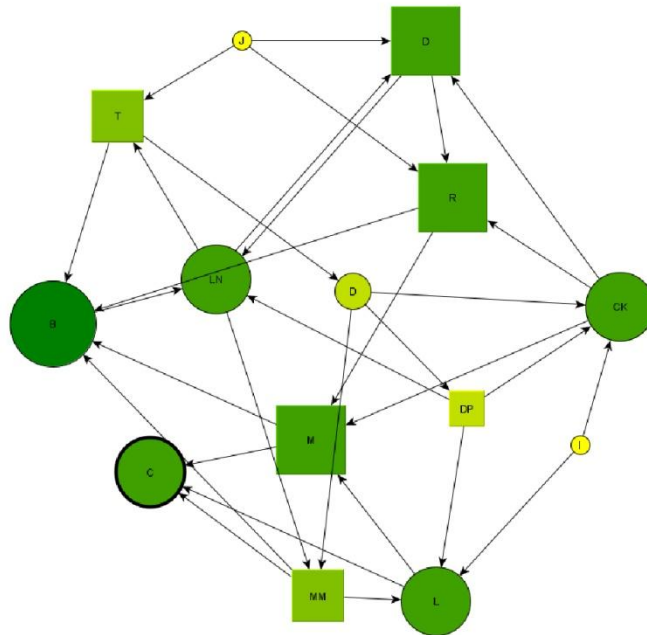
■ Crianças mais escolhidas nesta questão.

■ Crianças menos escolhidas nesta questão

Quanto maior for a forma e a intensidade de cor verde maior número de relações positivas tem aquela criança sobre a pergunta formulada.

Sociograma das rejeições:

3ª Questão: Quem não gostavas de levar para brincar contigo em tua casa? De todos os colegas diz-me três nomes.



Legenda:

○ Raparigas

□ Rapazes

■ Crianças mais escolhidas nesta questão.

■ Crianças menos escolhidas nesta questão

Quanto maior for a forma e a intensidade de cor verde maior número de relações positivas tem aquela criança sobre a pergunta formulada.

ANEXO AB

MATRIZ DOS TESTES SOCIO- MÉTRICOS NO FINAL DA INTERVENÇÃO: REJEIÇÕES

| | ' ' | | ' ' |

Perguntas das rejeições																N.º Escolhas feitas	n.º Escolhidos
N= 14 Rapazes=6 Raparigas=8 Critérios=1,2,3	Rapazes						Raparigas										
	T	M	D	R	M M	DP	J	B	L	I	D	LN	C	CK			
Rapazes	T ³			020				002		010	001				6	4	
	D				102		200		010			021			6	4	
	M							002			120		211		6	3	
	DP						330		203			022		111	9	4	
	R		002				200	020	111						6	4	
	MM						330	020	103	002				211	9	5	
Raparigas	J	101	200	312	023		030								9	5	
	L		212										121		6	2	
	I						220		001					112	6	3	
	LN	003	310	002	130	021								200	9	6	
	B	100						020	003						3	3	
	D					233	311					100		022	9	4	
	C ⁴														0	0	
CK		001	232	003		300		120				010		9	6		
Total em cada critério		202	323	233	223	122	541	240	324	114	010	111	132	333	333		
Total combinado		4	8	8	7	5	10	6	9	6	1	3	6	9	9		

³ À 1ª pergunta, respondeu que gostava de brincar com todos os colegas

⁴ A criança só nomeou colegas da sala do lado