



O USO DE HISTÓRIAS MULTISSENSORIAIS NUMA BIBLIOTECA PÚBLICA

Teresa Patrícia José Prudêncio Miguel

**Projeto de Intervenção apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa
para a obtenção do grau de mestre em Educação Especial**

2015



Instituto Politécnico de Lisboa



O USO DE HISTÓRIAS MULTISSENSORIAIS NUMA BIBLIOTECA PÚBLICA

Teresa Patrícia José Prudêncio Miguel

**Projeto de Intervenção apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa
para a obtenção do grau de mestre em Educação Especial**

Orientador: Professora Doutora Clarisse Nunes

2015

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço à Escola Superior de Educação a oportunidade de formação que tive ao longo deste curso. Esta Instituição tornou-se, sem dúvida, uma referência na minha formação pessoal e profissional. A todos os professores da Escola Superior de Educação que tanto me ensinaram e o interesse pessoal que demonstraram por todos os alunos trabalhadores estudantes como eu, o meu reconhecimento.

À minha orientadora, professora Clarisse Nunes, devo um agradecimento muito especial por tudo o que me ensinou, como me ensinou e o exemplo que me deu como professora. Pelas muitas horas e dias de orientação que disponibilizou para que esta tese tomasse corpo e se tornasse objetivo concretizado, muito obrigado. Muito obrigado pela professora, orientadora, psicóloga, amiga e mentora que foi ao longo destes anos de trabalho.

Ao meu pai e à minha mãe que sempre me incentivaram a ajudaram a prosseguir com a minha formação profissional, sem a vossa ajuda nunca teria conseguido, nesta altura da minha vida, concretizar este projeto pessoal que foi tão gratificante para mim e que sei, vos enche de orgulho. Obrigado por tudo, porque é impossível descrever toda a ajuda que me deram e o que ela significou para mim.

Ao meu marido agradeço toda a colaboração que me deu e a paciência que teve para que eu tivesse disponibilidade para me dedicar plenamente a este curso.

Ao Tomé e à Constança que tantas vezes pediram à mãe para brincar e a mãe disse que não podia por ter de estudar, obrigado pelo vosso amor incondicional e paciência. Agora podemos brincar à vontade! Mais tarde vão perceber que fiz este esforço por vocês e como exemplo para vocês.

RESUMO

As crianças e jovens com multideficiência (MD) apresentam limitações significativas em várias áreas do seu desenvolvimento e na aprendizagem. Sendo inquestionável o seu direito à educação e o acesso à participação em atividades de caráter lúdico e social estas precisam de ambientes que promovam o seu desenvolvimento e a aprendizagem. Para tal é fundamental a sua inclusão na escola e na comunidade.

Com o presente estudo pretendemos conhecer os recursos e os programas existentes numa biblioteca pública para crianças e jovens com MD e suas famílias, e ainda perceber como é que as Histórias Multissensoriais (HMS) podem ser usadas para facilitar o acesso destas a este tipo de espaços.

O estudo de natureza qualitativa implicou a realização de um projeto de intervenção enquadrado numa abordagem de Investigação-Ação. Participaram no estudo 21 sujeitos: uma bibliotecária, cinco crianças, cinco jovens e dez mães. A recolha dos dados foi feita através de entrevistas semiestruturadas, questionários, observação participante, notas de campo e pesquisa documental. O projeto desenvolveu-se em quatro fases: i) conceção do projeto de intervenção na biblioteca; ii) planificação do projeto de intervenção que consistiu em duas vertentes: a criação e a construção de três Histórias Multissensoriais (HMS) e o estabelecimento do programa semanal das sessões de conto das HMS; iii) concretização do projeto de intervenção – dinamização das HMS na biblioteca pública e iv) avaliação do projeto.

As HMS foram construídas segundo os interesses das crianças e jovens participantes no projeto, e contadas no decorrer de oito sessões. Os resultados mostram que o uso de HMS proporciona oportunidades para a inclusão de utilizadores com MD em idade escolar e suas famílias na biblioteca. As famílias pareceram satisfeitas e a maioria das crianças e os jovens manifestou agrado durante a sua participação nas sessões, pelo que concluímos ter sido esta uma experiência positiva.

Palavras-chave: histórias multissensoriais, multideficiência, inclusão na comunidade, biblioteca pública.

ABSTRACT

Children and teenagers with multiple disabilities (MD) show significant limitations in several areas of development and learning. Because it shouldn't be questionable their right to education and access to participate in ludic and social activities, they need contexts which promotes their development and learning. For that it's essential their inclusion in the school and community.

The present study proposes to know the means and programs that exist in a public library for children e teenagers with MD and their families, and still understand how multisensory story can be used to give some facilities to access at these kinds of contexts.

The study with a qualitative character provides the realization of a project and its intervention inside an Action-Investigation purpose. In this project, we had 21 participants: one library employee, five children, five teenagers and ten mothers. All the information had been done through semi-structured interviews, questionnaires, participated observations, several notes and documentary research. This project had been developed in four steps: i) conception of the project introduced in the library; ii) the planning project of the intervention which consisted in two steps: the creation and the construction of three multisensory stories and the weekly programs of the multisensory stories sessions; iii) realization of the intervention project – streamlined the multisensory story in the public library and iv) evaluation of the project.

The three multisensory stories were built on bases of the children's and teenager's interest which participated in the project and told their stories in eight sessions. The results reveal that using multisensory story gives opportunities for the inclusion of MD's users in school age and their families in a library. Families seem to be satisfied and most children and teenagers were pleased when they participated in the sessions, consequently, we think it was a good experience.

Keywords: multisensory stories, multiple disabilities, inclusion in community, public library.

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Quadro de termos usados no 12º Congresso Mundial IASSID em 2004	3
Figura 2. Esquema - Alunos com multideficiência	4
Figura 3. Folheto de divulgação das sessões para angariação de participantes	51
Figura 4. Tipologia de Técnicas Observacionais usadas em CSH	59
Figura 5. Processo de análise de conteúdo das entrevistas	59
Figura 6. Páginas da história <i>O piquenique do Zé</i>	65
Figura 7. Páginas da história <i>A Lili vai à praia</i>	65
Figura 8. Páginas da história <i>O Luís vai ao café</i>	66
Figura 9. Excerto do <i>storyboard</i> da história <i>A Lili vai à praia</i>	67
Figura 10. Páginas das histórias que requerem movimento dos participantes	68
Figura 11. Evolução da construção da página 10 da história <i>O piquenique do Zé</i>	72
Figura 12. Cartazes de divulgação das sessões de dinamização das Histórias Multissensoriais	74

ÍNDICE DE TABELAS

	Pág.
Tabela 1. Critérios de seleção das crianças e jovens participantes no estudo	49
Tabela 2. Métodos e técnicas de recolha de dados usados durante as fases do projeto	57
Tabela 3. Instrumentos de recolha de dados utilizados nas diversas fases do Projeto de Intervenção	58
Tabela 4. Registos em vídeo realizados durante as sessões na biblioteca	60
Tabela 5. Instrumentos de análise de dados recolhidos nas diversas fases do Projeto de Intervenção	61
Tabela 6. Fases do Projeto de Intervenção	62
Tabela 7. Plano das sessões de conto das Histórias Multissensoriais	69
Tabela 8. Sessões de conto das Histórias Multissensoriais realizadas	75
Tabela 9. Síntese das estratégias usadas para contar as Histórias Multissensoriais	78
Tabela 10. Síntese das estratégias usadas para interagir com as crianças e jovens	80
Tabela 11. Síntese dos comportamentos das crianças observados durante as sessões de dinamização das Histórias Multissensoriais	85
Tabela 12. Síntese dos comportamentos dos jovens observados durante as sessões de dinamização das Histórias Multissensoriais	91

LISTA DE ABREVIATURAS

CAA Comunicação Aumentativa e Alternativa

HMS Histórias Multissensoriais

MD Multideficiência

NEE Necessidades Educativas Especiais

SPC Símbolos Pictográficos para a Comunicação

TAC Tecnologias de Apoio à Comunicação

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS

RESUMO

ABSTRACT

INDICE DE FIGURAS

INDICE DE TABELAS

LISTA DE ABREVIATURAS

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1.1. Crianças e jovens com multideficiência	3
1.1.1. Explicitação do conceito de multideficiência.....	3
1.1.2. Principais características e necessidades das crianças e jovens com multideficiência.....	5
1.1.3. Desafios à educação de crianças e jovens com multideficiência	6
1.2. Inclusão e Multideficiência.....	7
1.2.1. Inclusão: conceito e fundamentos	7
1.2.2. Inclusão de alunos com MD no ensino regular e na comunidade	10
1.3. Histórias Multissensoriais.....	13
1.3.1. Explicitação do conceito: Histórias Multissensoriais.....	13
1.3.2. Principais características das Histórias Multissensoriais	15
1.3.3. Dinamização de Histórias Multissensoriais	16
1.3.4. Resultados de investigação sobre o uso de Histórias Multissensoriais.....	18
1.4. A biblioteca pública – espaço social e de conhecimento.....	22
CAPÍTULO 2 – CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO.....	24
2.1. Caracterização do espaço e funcionamento da biblioteca pública.....	24
2.2. Atividades de lazer desenvolvidas pelas famílias com os filhos	27
2.2.1. Atividades em que participam.....	28
2.2.2. Gostos e preferências	30
2.3. Experiência dos participantes com bibliotecas, histórias e livros.....	33
2.3.1. Experiências relacionadas com bibliotecas e livros	33
2.3.2. Características do envolvimento com livros e histórias	36

2.3.3.	Preferências relacionadas com o conto de histórias	37
2.3.4.	Frequência de espaços e programas específicos para crianças e jovens com NEE	38
2.4.	Identificação do problema e objetivos do Projeto de Intervenção	39
2.4.1.	Identificação do problema de estudo	39
2.4.2.	Descrição dos objetivos do projeto e questões orientadoras	42
CAPÍTULO 3 – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....		44
3.1.	Descrição da natureza do estudo.....	44
3.2.	Participantes no estudo	46
3.2.1	Caracterização dos participantes no estudo.....	46
3.2.2	Identificação dos critérios de seleção dos participantes.....	48
3.2.3	Descrição dos procedimentos relativos à seleção dos participantes	50
3.3.	Métodos e técnicas de recolha de dados	52
3.3.1	Pesquisa documental	52
3.3.2	Questionário	52
3.3.3	Entrevista.....	53
3.3.4	Observação	55
3.3.5	Notas de campo	56
3.4.	Métodos e técnicas de análise de dados.....	58
3.4.1.	Análise dos dados dos questionários	58
3.4.2.	Análise de conteúdo das entrevistas.....	58
3.4.3.	Análise de conteúdo dos dados de observação.....	60
CAPÍTULO 4 – CONCEÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO		62
4.1.	Descrição das fases do projeto de intervenção	62
4.2.	Planificação do projeto de intervenção	63
4.2.1.	Construção de Histórias Multissensoriais	64
4.2.2.	Planificação das sessões de conto das Histórias Multissensoriais	69
4.3.	Implementação do projeto de intervenção	70
4.3.1.	Atividades desenvolvidas	70
4.3.2.	Resultados da dinamização do conto das Histórias Multissensoriais	76
4.3.2.1.	Estratégias utilizadas pela contadora de histórias.....	76
4.3.2.2.	Comportamento das crianças e jovens face ao conto de HMS.....	80

4.3.2.3. Comportamento das famílias durante o conto de histórias.....	91
4.4. Avaliação do projeto de intervenção	95
4.4.1. Opinião dos participantes	96
4.4.1.1. Percepções da bibliotecária face à experiência vivida.....	96
4.4.1.2. Percepções da bibliotecária face às HMS.....	97
4.4.1.3. Percepções das famílias face à experiência vivida	98
4.4.1.4. Percepções das famílias face às Histórias Multissensoriais	101
4.4.2. Balanço final do projeto de intervenção.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
1. Recursos e programas existentes na biblioteca pública para crianças e jovens com NEE.....	108
2. Percepção dos pais sobre a frequência da biblioteca pelos seus filhos com multideficiência	108
3. Rotinas de lazer das famílias e hábitos de leitura e audição de histórias.....	109
4. Construção de Histórias Multissensoriais para alunos com multideficiência ..	110
5. Dinamização da hora do conto com as Histórias Multissensoriais.....	110
6. Mudanças nas concepções e práticas educativas da bibliotecária	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113
ANEXOS	118
Anexo A. A programação da biblioteca pública.....	119
Anexo B. Atividades em que as crianças participam	120
Anexo C. Atividades em que os jovens participam.....	121
Anexo D. Gostos e preferências das crianças.....	122
Anexo E. Gostos e preferências dos jovens.....	123
Anexo F. Dificuldades das crianças na participação em atividades	124
Anexo G. Dificuldades dos jovens na participação em atividades.....	125
Anexo H. Experiência das crianças com bibliotecas e livros	126
Anexo I. Experiência dos jovens com bibliotecas e livros	127
Anexo J. O envolvimento das crianças com livros e histórias	128
Anexo K. O envolvimento dos jovens com livros e histórias	129
Anexo L. Características do envolvimento das crianças com o conto de histórias	130
Anexo M. Características do envolvimento dos jovens com o conto de histórias	131
Anexo N. Participação das crianças e jovens em programas específicos.....	132

Anexo O. Experiência e formação profissional da bibliotecária	133
Anexo P. Folheto de divulgação das sessões para angariação de participantes	134
Anexo Q. Consentimento informado preenchido pelos pais	135
Anexo R. Questionário aos pais	136
Anexo S. Transcrição de uma entrevista realizada aos pais	138
Anexo T. Parte de um relatório da Unidade Hermenêutica do grupo de entrevistas aos jovens criado pelo programa Atlas-ti.....	142
Anexo U. Guião da 1ªentrevista à bibliotecária.....	145
Anexo V. Guião da 1ªentrevista aos pais.....	147
Anexo X. Grelha de registo e análise da observação em vídeo das sessões de conto das HMS	149
Anexo Y. Storyboard da História Multissensorial – O piquenique do Zé-	153
Anexo Z. Storyboard da História Multissensorial –A Lili vai à praia.....	158
Anexo AA. Storyboard da História Multissensorial –O Luís vai ao café	163
Anexo BB. Guião da 2ª entrevista à bibliotecária	168
Anexo CC. Network – Perceções da bibliotecária face à experiência vivida.....	170
Anexo DD. Guião da 2ª entrevista aos pais.....	171
Anexo EE. Network-Opinião dos pais das crianças sobre a experiência vivida	173
Anexo FF. Network-Opinião dos pais dos jovens sobre a experiência vivida	174
Anexo GG. Network-Opinião dos pais das crianças sobre as Histórias Multissensoriais	175
Anexo HH. Network-Opinião dos pais dos jovens sobre as Histórias Multissensoriais	176

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo analisar o papel que as Histórias Multissensoriais, enquanto recurso pedagógico, podem desempenhar na educação de crianças e jovens com multideficiência, nomeadamente o desenvolvimento de competências relacionadas com a literacia e a promoção da inclusão na comunidade. As Histórias Multissensoriais são livros especiais que, através da exploração de objetos estimulam o envolvimento destas crianças e jovens com o mundo que os rodeia, contribuem para a aquisição de competências comunicativas e para a socialização com os outros.

As bibliotecas públicas são espaços que, segundo as orientações nacionais e internacionais, devem atrair e apoiar todos os públicos da comunidade onde se situam, inclusive as crianças e jovens com necessidades educativas especiais. As Histórias Multissensoriais podem ser usadas também nestes contextos para promover atividades acessíveis a crianças e jovens com problemáticas mais graves, e a diversificar a oferta de programas, incluindo programas específicos do interesse das famílias destas crianças e jovens, proporcionando-lhes momentos muito prazerosos de educação, lazer e convívio.

O presente estudo está organizado em quatro capítulos, seguidos das considerações finais. Visto que se trata de um projeto de investigação-ação, pareceu-nos adequado, depois de uma breve introdução para esclarecer o tema e a organização do estudo, proceder no primeiro capítulo ao enquadramento teórico para um entendimento prévio dos conceitos que se cruzam ao longo do corpo do trabalho a propósito desta investigação. Em seguida, no segundo capítulo contextualizámos o estudo por informar acerca do contexto, participantes, identificação do problema do estudo e os objetivos do projeto de intervenção. No terceiro capítulo explicamos a natureza do estudo e os procedimentos metodológicos adotados relativamente à seleção dos participantes, aos métodos de recolha e análise dos dados usados. No capítulo quatro descrevemos a conceção, implementação e avaliação do projeto de intervenção. Descrevemos o processo de construção das HMS e as sessões de dinamização das HMS. Por fim,

apresentamos as conclusões que consideramos pertinentes após este processo de investigação. A estrutura deste trabalho é finalizada com os anexos que considerámos necessários para melhor ilustrar e compreender este estudo. A maioria dos elementos em anexo encontra-se nessa secção por não haver garantia de estarem visualmente atraentes e legíveis no corpo do trabalho.

CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1.Crianças e jovens com multideficiência

1.1.1. Explicitação do conceito de multideficiência

A terminologia usada para descrever as crianças e os jovens com multideficiência não parece ser consensual entre os autores internacionais. Para termos uma ideia da variedade de terminologias associadas ao conceito de multideficiência usadas pelos investigadores em 2004, por exemplo, podemos observar a figura 1.

Overview of terms and abbreviations used in 41 presentations and posters in the 12th World Congress of IASSID (Journal of Intellectual Disability Research, 2004)

Profound multiple disabilities	PMD
Profound and multiple disabilities	P(a)MD
Profound intellectual and multiple disabilities	PI(a)MD
Profound intellectual multiple disabilities	PIMD
Profound and complex disabilities	PCD
Severe intellectual and motor disabilities	SIMD
Severe and profound intellectual disabilities	SPID
Severe multiple disabilities	SMD
Complex intellectual and sensory disabilities	CISD
Children with complex needs	CCN
Intellectual disabilities	ID

IASSID=International Association for the Scientific Study of Intellectual Disability.

Figura 1. Exemplo de termos usados por diversos autores nas 41 apresentações do 12º Congresso Mundial IASSID¹ (Nakken & Vlaskamp, 2007)

Apesar de se observar o uso de diversas terminologias relacionadas com a multideficiência, a ideia subjacente ao conceito é, na generalidade, semelhante. Há uma certa unanimidade de que as pessoas com multideficiência são um grupo heterogéneo, com diferentes capacidades e limitações significativas, quase sempre muito dependentes de terceiros ou de tecnologias de apoio para a realização de atividades quotidianas como a higiene pessoal, alimentação, comunicação ou deslocação (cf. Snell, 2002; Nunes, 2005). Vejamos algumas designações trazidas ao nosso conhecimento por vários autores e destaquemos aquela que é utilizada em Portugal.

¹ *Journal of Intellectual Disability Research* em 2004

Alguns autores são de opinião que este conceito se refere a pessoas que possuem, pelo menos, duas limitações severas que podem ser ao nível sensorial (cegueira ou surdez), deficiência mental, deficiência motora ou paralisia cerebral (Snell, 2002). Outros consideram de forma similar que os indivíduos com multideficiência apresentam no seu perfil, em primeiro lugar, um atraso mental severo ou profundo e associados a essa condição, outras limitações graves que podem ser sensoriais ou motoras (Orelove e Sobsey, citado in Nunes, 2009). Para Tadema, Vlaskamp e Ruijsenaars (2007) o conceito de multideficiência refere-se aos casos em que os indivíduos apresentam deficiência intelectual profunda e, associadas a esta deficiência, também manifestam deficiências físicas, sensoriais e problemas de saúde. Outros autores destacam neste grupo as limitações cognitivas severas ou profundas, que surgem associadas a outras problemáticas, como por exemplo: deficiência sensorial, limitação no movimento e problemas comportamentais (NICHCY, 2004).

A diversidade que se encontra neste grupo deve-se à complexa combinação de problemáticas que, estando associadas num mesmo indivíduo, podem resultar numa condição única, diferente de qualquer outro. No entanto estas problemáticas “não têm um efeito meramente aditivo” (Nunes, 2009, p. 16) é a combinação entre elas e o grau de severidade das mesmas que dificulta com maior ou menor gravidade a sua compreensão do que os rodeia e envolvimento com o mundo (cf. Bruno, 2006; Nunes, 2009). O esquema apresentado na figura 2 ilustra como este grupo é heterogéneo e retrata o conceito de multideficiência que é usado em Portugal.



Figura 2. Alunos com multideficiência (Adaptado de Nunes, 2005, p.10)

1.1.2. Principais características e necessidades das crianças e jovens com multideficiência

As crianças e jovens com MD apresentam limitações muito significativas que afetam o seu envolvimento com o mundo que os rodeia e com os outros indivíduos (Saramago, Gonçalves, Nunes, Duarte, & Amaral, 2004). Isto é, a combinação de deficiências e limitações que apresentam reduzem de forma muito significativa as suas experiências resultando na falta de competências básicas de carácter social e comunicativo, o que reduz a compreensão do mundo que os rodeia e da informação que recebem (Nunes, 2005). A maioria destas crianças e jovens apresenta ainda limitações ao nível da comunicação (não usam a fala para comunicar de modo a conseguirem expressar-se de modo eficaz). Mas apresentam igualmente capacidades e potencialidades que podem ser treinadas e maximizadas para que o seu envolvimento com o mundo que os rodeia possa ser positivo para o seu bem-estar e qualidade de vida (Paulyn & Canarby, 2009).

Face às limitações que apresentam estas crianças e jovens necessitam de apoio continuado para compensar a sua dependência pessoal e facilitar a aprendizagem de competências funcionais, comunicativas, sociais e até académicas (Saramago, et al., 2004). Necessitam ainda de cuidados médicos uma vez que a sua saúde é muitas vezes frágil. Por exemplo, são frequentes os casos de epilepsia, problemáticas graves de natureza esquelética ou problemas respiratórios que obrigam estas crianças e jovens à permanência prolongada nos hospitais, ou em casa, rompendo com as rotinas sadias para o seu desenvolvimento social, como por exemplo a ida à escola, o que afeta a sua qualidade de vida. Também é frequente necessitarem de tecnologias de apoio à comunicação, e outras tecnologias de apoio às atividades da rotina diária como a alimentação, higiene, deslocação e posicionamento (NICHCY, 2004).

Embora as necessidades ao nível da manutenção da saúde física e de apoio nas atividades quotidianas sejam muito significativas para os próprios e em particular para os seus cuidadores (família ou outros) não podemos esquecer outras necessidades de carácter social, afetivo e emocional que devem ser asseguradas. Falamos da saúde mental e da qualidade de vida que resulta de terem uma vida significativa em resultado de um envolvimento com o mundo que os rodeia com acesso à educação, ao lazer e à

plena participação na escola e na comunidade onde vivem (Nunes, 2002). Estas experiências variadas proporcionam interações comunicativas intensas e significativas com outras pessoas, facilitam o relacionamento com crianças e jovens da mesma idade e a partilha de experiências em conjunto que contribuem substancialmente para o seu desenvolvimento pessoal e social (cf. Murray & Greenberg, 2006; *National Consortium on Deaf-Blindness*, 2007).

1.1.3. Desafios à educação de crianças e jovens com multideficiência

Face à informação descrita sobre as crianças e os jovens com MD atesta-se que estes apresentam necessidades muito específicas, sendo das mais expressivas da população com NEE que frequenta o contexto escolar. Segundo Nunes (2008) estas crianças e jovens apresentam NEE de alta intensidade e baixa frequência. Quer dizer que a incidência de alunos com MD é extremamente reduzida em relação ao total da população escolar com NEE, mas as suas limitações são, normalmente, muito graves.

Estes alunos apresentam dificuldades face à aprendizagem: aprendem mais lentamente, manifestam dificuldades de memorização e de generalização das aprendizagens (cf. NICHCY, 2004; Tadema, 2007). Estas dificuldades, associadas a limitações sensoriais impedem-nas de receber a informação na totalidade e de a compreender plenamente (Durkel, 2004). Por outro lado, as suas dificuldades de expressão traduzem-se no uso de formas de comunicação muito simples: os gestos simples, o posicionamento corporal, expressões faciais, vocalizações (Nunes, 2009), bem como, por vezes, o uso de Tecnologias de Apoio à Comunicação (TAC), frequentemente desconhecidas dos docentes de ensino regular (Nunes, 2012). Este facto dificulta o processo de ensino e aprendizagem em contexto de sala de aula, sendo fundamental a planificação de um ensino e treino sistemático de competências comunicativas, de modo a poderem aprender, participar ativamente nas atividades escolares e interagir com os outros (cf. Downing, 1999; Downing 2005; Sigafos, 2006).

Para que os alunos com MD atinjam sucesso educativo necessitam de apoios ou de adequações no ambiente que os ajude a concretizar com sucesso as tarefas do dia-a-dia, e ainda para apoiar a participação em atividades académicas (Orelove, Sobsey &

Silberman, 2004). Ao nível da comunicação estes alunos necessitam de tecnologias de apoio, frequentemente complexas e dispendiosas, mas acima de tudo de oportunidades de interação comunicativa em ambientes naturais com os seus pares. Os alunos com MD necessitam ainda de vivenciar experiências de aprendizagem significativas em ambientes naturais e estruturados (Nunes, 2008) e de aprender competências funcionais, comunicativas e socio-comportamentais.

Os alunos com MD têm direito à inclusão escolar, que na prática se traduz na realização frequente de atividades conjuntas com os pares em sala de aula, embora com recurso a estratégias específicas, como por exemplo, a aprendizagem colaborativa, ensino individualizado, ensino multiníveis que pode ser ministrado pelo professor titular de turma ou disciplina (cf. Nunes, 2005; Munde, Vlaskamp, Ruijsenaars, & Nakken, 2009). Inferimos que a prática da inclusão destes alunos na escola de ensino regular apresenta vantagens significativas para os próprios, tornando-os elementos com sentido de pertença ao meio escolar e às comunidades onde vivem.

Consideramos útil salientar que *os desafios à educação destes alunos* neles mesmos e nas suas limitações, parece importante lembrar que muitas vezes o desafio está nos outros. Ou seja, quem apresenta limitações são os adultos que trabalham com estes alunos em contexto escolar. Kliewer (2008) menciona que em diversos estudos, alguns dirigidos por si mesmo, há fortes evidências que a atitude dos professores é fulcral na forma como tratam estes alunos, no modo como investem nas estratégias educativas, apostam na flexibilidade curricular e na procura de boas ideias para ensinar toda a turma, incluindo os alunos com MD. Um dos estudos mencionado por Kliewer (2008) mostra também que essas atitudes dos professores podem tornar-se mais positivas se forem promovidas mais ações de informação sobre as potencialidades dos alunos com MD. Observemos com mais detalhe aspetos relacionados com a inclusão de crianças e jovens com MD na escola e na comunidade.

1.2. Inclusão e Multideficiência

1.2.1. Inclusão: conceito e fundamentos

A opinião dos autores sobre *inclusão* converge de um modo geral para um conceito que se relaciona com uma situação positiva, desejável, porém exigente e

desafiadora, condizente com a sociedade moderna e civilizada em que queremos viver. Loxley (2001), por exemplo, explica que *inclusão* não é meramente a inserção de crianças com algum tipo de deficiência, provenientes das escolas ou instituições de ensino especial nas escolas de ensino regular. Para este autor a inclusão é um processo de assimilação não só de crianças com dificuldades de aprendizagem, limitações sensoriais ou físicas nas escolas de ensino regular, mas também de crianças com qualquer outro tipo de desvantagem que prejudique a sua aprendizagem e sucesso escolar. Para Correia (2003) *inclusão* implica “... a inserção de um aluno com NEE, em termos físicos, sociais e académicos nas escolas regulares...” (p. 11). Já Waitoller e Kozleski (2013) consideram que a inclusão é um movimento global que emerge da necessidade de incluir todos os alunos na escola, independentemente da sua condição. Como destaca Rodrigues (2008) a inclusão procura favorecer “a heterogeneidade em lugar da homogeneidade, a construção de saberes em lugar da sua mera transmissão, a promoção do sucesso para todos, em lugar da seleção dos academicamente mais aptos e a cooperação em lugar da competição” (p. 11).

A inclusão compreende a coexistência e interação de pessoas num mesmo meio: escola, trabalho, comunidade, etc., independentemente de serem diferentes no género, na sua condição física, religião, cultura ou situação económica (cf. Loxley, 2001; Rodrigues, 2006; Stainback & Stainback, 1999; Waitoller & Kozleski, 2013). Portanto, a inclusão consagra-se “como um Direito Humano emergente” (Rodrigues, 2014, s/p). Para que este direito se materialize a instituição escolar precisa de ter recursos que facultem uma educação adequada a cada aluno, e de meios que concebam uma comunidade aberta e solidária, sem atitudes discriminatórias (cf. Booth & Ainscow, 2002; Freire, 2008; Mantovani, 2006; Rodrigues, 2008; Sanches & Teodoro, 2006).

A educação inclusiva é reconhecida na comunidade internacional, como um “processo de aumento da participação e de diminuição da exclusão da cultura, do currículo e da comunidade da escola regular local” (Florian, 2011, p.3). Nesta perspetiva Katz (2013) diz-nos que a educação inclusiva “tem sido reconhecida globalmente como um objetivo para os sistemas educativos mundiais” (p.155).

Analisando os seus fundamentos Loxley (2001) afirma que a inclusão é um ideal que se relaciona com os direitos das crianças, com a tolerância, pluralismo e equidade.

As bases motivadoras para a defesa do ideal da inclusão na sociedade são várias, a saber, estar relacionada com os direitos humanos, com a justiça social e com o direito constitucional (pelo menos dos países signatários da Declaração de Salamanca², em 1994). Resulta também da pressão crescente de associações de pais de crianças e jovens com deficiência, de associações de deficientes e outras forças sociais, relaciona-se igualmente com uma tomada de consciência das populações modernas para as questões associadas à defesa dos direitos das minorias, dos mais desprotegidos e desfavorecidos social e economicamente. Bautista (1997) também defende também um fundamento de base filosófica muito interessante para que os alunos com deficiência usufruam do direito à inclusão escolar que é a “ideia de normalidade”, conceito que se considera relativo (pois o que é normal hoje não o foi no passado e eventualmente não será no futuro). Baseado na conceção de Bengt Nirje (1969), Bautista assegura que as crianças com algum tipo de dificuldade e as suas famílias, têm direito à mesma vida pautada pela normalidade que as restantes famílias com filhos cujo desenvolvimento é típico. Essa normalidade passa pela rotina de sair de casa de manhã e ir à escola como e com os outros, voltar ao fim do dia. Para Bautista a implicação direta deste conceito na inclusão escolar é que ele implica necessariamente o “princípio da individualização”, todos os alunos, com ou sem NEE, têm direito a ter uma educação que se ajuste às suas características e particularidades. Deste modo, os alunos complementam a sua educação formal com a informal, ou seja podem aprender na escola competências que vão além do que está evidente no currículo formal, por exemplo: os comportamentos sociais e comunicativos, a criação de laços de amizade, o saber brincar, jogar, partilhar no recreio e até o saber comer na cantina escolar. Os alunos com deficiência podem aprender mais facilmente as competências sociais e da comunicação de modo informal, com os seus pares e em ambientes naturais do que em situações simuladas ou controladas com recurso a pessoal especializado (Bautista, 1997).

² A Declaração de Salamanca trata-se de uma resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas sobre os direitos das pessoas com deficiência, com destaque para o direito das crianças com deficiência ao acesso à educação. Assinada por mais de 100 países, incluindo Portugal que se comprometeram a legislar e aplicar de forma concreta medidas contra a segregação e a favor da inclusão das crianças e jovens com deficiência. Foi um momento histórico que resultou num documento que fundamenta todo o processo de inclusão social e escolar.

Outros autores usam termos sinónimos de inclusão que são: “ interação social”, “inclusão social” e “ participação social” (Bossaert, Colpin, Pijl & Petry, 2011, p.74), sendo este último mais adequado por estar em conformidade com o termo que originalmente surge na *Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde*³ da Organização Mundial de Saúde em 2001. Em suma, como diz Loxley (2001) hoje a escola tem que dar uma resposta educativa diversa porque todos os alunos também são diversos entre si.

1.2.2. Inclusão de alunos com MD no ensino regular e na comunidade

A inclusão de alunos com MD nas escolas de ensino regular foi apenas regulamentada em 2008⁴, embora estes já frequentassem estes contextos educativos anteriormente. Olhando um pouco mais para trás no tempo verificamos que desde 1976 que em Portugal se procura dar alguma atenção à defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Também na revisão constitucional de 1997 se referia, na alínea g) do artigo 74º do nº2 que o Estado tinha a obrigação de “... promover e apoiar o acesso dos cidadãos portadores de deficiência ao ensino e apoiar o ensino especial, quando necessário ...” (Araújo, 2011, p.9). Mas o grande impulso para a criação da escola inclusiva em Portugal foi, sem dúvida, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 2006, da qual o nosso país foi signatário com mais 126 países. Portugal, como os restantes países, comprometia-se a reconhecer os direitos humanos das pessoas com deficiência sendo obrigado a implementar num prazo razoável de tempo medidas legislativas concretas, com impacto significativo nas sociedades, nestas famílias em particular e nos próprios (Araújo, 2011). Destacamos ainda o Plano de Ação – PAIPDI⁵ que pretende garantir a implementação de medidas concretas e práticas sustentadas, como por exemplo, acabar até ao ano de 2015 com a segregação das crianças e jovens em idade escolar nas Instituições de Educação Especial.

³ Atualmente, em Portugal, todos os alunos beneficiados pelas medidas de apoio da educação Especial são sujeitos à avaliação da sua atividade e participação escolar e ao nível da saúde física com base neste documento usualmente conhecido por CIF.

⁴ Decreto – Lei 3/2008 de 7 de janeiro.

⁵ PAIPDI – 2006 – o I Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade. Pode ser consultado em <http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaoespecial/index.php?s=directorio&pid=31>

Centrando a atenção na inclusão de alunos com MD, segundo o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro a inscrição destes alunos pode ser feita numa turma de referência (que deve acompanhar ao longo de toda a escolaridade) e a sua participação neste contexto acontecer durante o máximo de tempo letivo possível e desejável, atendendo às limitações e possibilidades de cada criança / jovem. Este documento legislativo possibilita a criação de Unidades de Apoio Especializado à Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita, as quais devem ter as condições necessárias para prestar apoio terapêutico e educativo (Nunes, 2008). Mas a inclusão de alunos com MD, à semelhança de outro tipo de NEE representa “. . . uma tarefa de grande envergadura” e “. . . um desafio” (Correia, 2003, p.242).

Independentemente da maior ou menor dificuldade que o processo de inclusão de crianças e jovens com MD pode representar é fundamental criar as condições para que todas tenham acesso à escola e ao sucesso escolar. Como defende Rogers (2012) a inclusão atravessa a responsabilidade inequívoca dos agentes políticos e conseqüentemente das escolas, mas não se pode esquecer a responsabilidade social e pessoal de cada cidadão. A autora aponta para o dever ético e moral de cada um de nós de cuidar do “outro”, mais desfavorecido em qualquer sentido, e no sentido físico também. Acrescenta que no caso específico da educação, esta só pode ser bem-sucedida para todos os alunos, com e sem NEE, quando é suportada por relações de amor, cuidado e solidariedade (p.11).

A inclusão social e educativa é difícil porque, como explica Rodrigues (2009) “É neste terreno [a sociedade em que vivemos] controverso, desigual e crescentemente complexo que a inclusão procura prevalecer ...” (p. 300). Ou seja, quanto mais o discurso político e social destaca a necessidade de proteger e dignificar as minorias, mais a sociedade é ameaçada pelo fenómeno da exclusão. E a escola não é imune a estas questões sociais, porque ela mesma é um setor da sociedade onde se vive.

Como nos diz Rogers (2012) a inclusão de alunos com NEE pode permitir que estes “...aprendam em resultado de relações sociais positivas” e promover “ ... o desenvolvimento saudável do sentimento de si...” (p. 1). Por sua vez, Loxley (2001) diz-nos que “ ...inclusão é mais do que educação compreensiva, equidade e sentido de pertença...(p.118). A inclusão pressupõe a alteração das práticas educativas, entre

muitas outras. Assim, pela opinião destes três autores inferimos que as vantagens da inclusão escolar, e por extensão na comunidade, podem assumir três dimensões: a pessoal, relacionada com os sentimentos positivos de autoestima que o próprio aluno com NEE pode desenvolver; a comunitária que implica o sentido de pertença a um grupo ou comunidade por parte de alunos com deficiência; e a de melhoramento da comunidade escolar, no sentido de se tornar uma escola para todos.

A inclusão escolar de alunos com NEE pressupõe dois princípios essenciais: a remoção de barreiras que limitem o seu acesso à aprendizagem e a criação de condições propícias para que acedam a respostas educativas adequadas às suas necessidades educativas (Correia, 2003). Como nos dizem Stainback e Stainback (1999) “Quando existem programas adequados, a inclusão funciona para todos os alunos com e sem deficiências, em termos de atitudes positivas mutuamente desenvolvidas, de ganhos nas habilidades académicas e sociais e de preparação para a vida na comunidade.” (p.22). Ou seja, uma comunidade escolar que acolhe alunos com capacidades e necessidades distintas é um contexto que permite aprendizagens curriculares comuns, bem como aprendizagem de heranças culturais, de habilidades da vida diária, de convivência social, de comunicação que são significativas para todos para todos.

Correia (2003) entende que a inclusão tem por objetivo assumir a diversidade como um fator positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares melhores e que uma das vantagens da inclusão de crianças ou jovens com deficiência no contexto escolar é a promoção gradual da “consciencialização e sensibilização” (p. 54) da comunidade escolar. No caso das escolas básicas, alguns estudos têm mostrado que a aceitação e a inclusão de alunos com deficiência são mais fáceis. A inocência das crianças mais pequenas permite que as medidas de inclusão fluam com mais naturalidade. Por sua vez, no caso das escolas secundárias esse processo é mais difícil. A criação de grupos e amizades baseadas em interesses comuns exclui facilmente aqueles, por exemplo, cuja idade mental é, quase sempre, inferior à dos colegas com idade cronológica igual, o que torna as suas conversas, comportamentos e vivências muito díspares dos seus pares. Nas escolas secundárias o processo de inclusão tem sido possível através de projetos de turma específicos, devidamente orientados pelos professores, a participação parcial de alunos com NEE em atividades extracurriculares e

a colaboração de um moderador (um professor) que medeie as interações sociais e as iniciativas conjuntas entre o aluno e os seus pares (cf. Bauer & Bays, 2001; Bossaert et al., 2011; Marchesi et al., 2001).

As questões colocadas pelos mais céticos sobre o processo de inclusão assentam sobretudo nas questões do acesso ao currículo comum ensinado na escola regular. Não sendo fácil, não deixa de ser possível, como sugerem vários autores, com a introdução de um conjunto de práticas que os professores podem assimilar formação pessoal ao longo da vida e experimentar em sala de aula (Waitoller & Kozleski, 2013). No caso particular da educação de alunos com MD poderá ser necessário recorrer a estratégias específicas que promovam a sua aprendizagem e interação com pessoas e objetos, como é o caso das HMS.

1.3. Histórias Multissensoriais

1.3.1. Explicitação do conceito: Histórias Multissensoriais

Histórias multissensoriais (HMS) são uma abordagem pedagógica criada a pensar nas crianças e jovens com MD, mas também com outras problemáticas, como por exemplo, aqueles com problemáticas associadas ao espectro do autismo. São investigadas e criadas há três décadas. Chris Fuller dirige desde 1993 a *Bag Books*, uma instituição londrina que constrói e divulga HMS, mantendo uma estreita ligação ao nível da investigação com várias universidades: *University of Dundee*, na Escócia, *University of Birmingham* e *City University* em Londres (cf. Nunes, 2011; Bag Books, 2012; Penne et al, 2012). A *PAMIS*⁶, uma outra organização integrada na *University of Dundee*, na Escócia, também tem dado um importante contributo para a investigação, criação e divulgação deste tipo de histórias.

As HMS são particularmente úteis para aqueles que não usam a fala para comunicar, nem entendem a palavra escrita. Estas dificuldades condicionam o acesso à informação e a experiências aprazíveis ligadas ao conto de histórias e à relação com o livro, as quais estão acessíveis às crianças e jovens com desenvolvimento normal. (cf. Nunes, 2011; Bag Books, 2012). Pelos mesmos motivos, estas crianças e jovens também são involuntariamente excluídos das aprendizagens associadas à literacia.

⁶ Esta organização trabalha com pessoas com multideficiência e as suas famílias.

Poderíamos apontar várias razões que justificam esta preocupante realidade, mas destacamos apenas uma como exemplo: as prioridades dos professores destes alunos para outras áreas de intervenção como por exemplo a Comunicação Aumentativa e Alternativa⁷ (CAA) e as Atividades da Vida Diária⁸ (AVD). Daí que alguns investigadores tenham vindo a lutar pela sensibilização e formação dos professores para que estas competências sejam trabalhadas com os alunos com MD, através das HMS ou outros meios (cf. Fenlon, McNabb & Pidlypchak, 2010; Proença, 2010).

Enquanto a Bag Books tem vindo a desenvolver histórias subordinadas a temáticas tradicionais, como por exemplo a história do Aladino, mas narradas de forma simples para que sejam compreensíveis às crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE) mais complexas, a PAMIS promove a construção de histórias personalizadas, particularmente associadas ao quotidiano da criança ou jovem para quem foi especificamente criada. Esta instituição acredita que deste modo a história torna-se mais significativa para esta população e defende que pode ser uma ajuda para o cumprimento de um currículo adequado, tendo em consideração os programas educativos desenvolvidos com estas crianças e jovens. Também podem ser o ponto de partida para a abordagem de temas sensíveis para elas, como por exemplo a ida ao dentista ou as alterações físicas na puberdade (cf. *Scottish Funding Council*, 2012; Young, Fenwick, Lamb & Hogg, 2011).

Chamam-se histórias porque consistem numa narrativa onde existem personagens, um enredo e um final, se possível, surpreendente e interessante para a criança/jovem. São multissensoriais porque apelam à exploração de diferentes sentidos: tato, olfato, paladar e movimento (quinestésico). Estes estímulos são por natureza pouco comuns nos livros de histórias tradicionais, mas fundamentais nas HMS (Nunes, 2011), apelando à interação das crianças e jovens que as “ouvem”⁹ e sentem. Pretende-se que aqueles que participam na sua dinamização manipulem os objetos da história à medida

⁷ CAA- abreviatura de Comunicação Aumentativa e Alternativa

⁸ AVD- abreviatura que se refere a atividades que fazem parte da rotina diária como o comer e a higiene pessoal.

⁹ Utilizamos o termo *ouvem* porque é habitualmente usado nas situações em que as crianças ouvem um adulto a contar oralmente uma história ou a ler um livro. No entanto, o termo aparece entre parênteses porque no caso das crianças com multideficiência, muitas vezes, são também surdas e por isso não se pode aplicar o termo *ouvir* de forma literal em todas as situações.

que ouvem a narrativa para que haja um envolvimento efetivo e tenham uma experiência prazerosa e estimulante (Young, et al., 2011).

No entanto, dadas as dificuldades severas do público-alvo destas histórias, o objetivo fundamental não é tanto a compreensão do seu conteúdo, até porque a compreensão por parte destas crianças e jovens é discutível e difícil de medir (Young et al., 2011), mas o seu envolvimento com os objetos e a interação com as outras pessoas presentes na dinamização destas histórias, nomeadamente o contador da história e outros ouvintes, o que pode ser uma experiência muito positiva para eles. Participar na dinamização de uma HMS é uma experiência educativa, sensorial e social. Este tipo de histórias, descrito como sendo simultaneamente complexo e simples, é criado tendo em consideração as características peculiares de pessoas com problemáticas severas, como é o caso dos sujeitos com MD, sendo, no entanto, acessíveis a todos (Grace, 2013).

1.3.2. Principais características das Histórias Multissensoriais

Estas histórias distinguem-se das demais logo pelas suas características físicas. Muito longe do formato de livro tradicional, as HMS são usualmente acondicionadas em caixas de cartão onde constam pelo menos três elementos: i) as páginas das histórias; ii) o *storyboard*¹⁰ e iii) o texto numa página formato A3 para orientação do contador de histórias. Cada história tem cerca de 10 páginas que consistem em placas formato A3 de materiais diversos, de acordo com o critério do seu construtor. 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 disfrutam (Young et al., 2011). Mesmo assim, é desaconselhado que estas histórias sejam exploradas por crianças ou adultos com problemáticas severas sem supervisão de um adulto responsável (Bag Books, 2011).

Uma boa história, em qualquer caso, é aquela que atrai a atenção da criança/jovem, estimula a sua curiosidade e capta o seu envolvimento físico e emocional. No caso das HMS a narrativa, os objetos e a sua dinamização devem ser pensados para

¹⁰ Designação atribuída por nós ao guião da história. Uma explicação mais detalhada pode ser consultado no ponto 4.2.1 – Construção de Histórias Multissensoriais.

atingir também estes objetivos fundamentais. E visto que, quem à partida, vai disfrutar destas histórias pode ter problemas de visão ou audição severos, dificuldades em tolerar o contacto com certas texturas, pode não usar a fala para comunicar e apresentar problemas motores que dificultem a manipulação de objetos, é muito importante que estas histórias contenham objetos estimulantes pela sua cor, forma ou textura. Podem incorporar botões, *switches* e outros materiais sonoros atrativos para serem acionados pela criança / jovem produzindo a “causa-efeito” tão estimulante para eles. Podem ser utilizados também objetos reais, texturas e formas que simulam os objetos reais e partes de objetos (cf. Bag Books, 2011; Nunes, 2011).

1.3.3. Dinamização de Histórias Multissensoriais

A dinamização das HMS é tão importante quanto a sua construção. Embora não exista uma fórmula única de sucesso para dinamizar uma HMS, os investigadores são unânimes quanto à importância de alguns fatores que apresentaremos em seguida (cf. Young, et al., 2011; Preece & Zhao MA, 2014).

O contador da história é um elemento muito importante no efeito que a história pode ter nos “ouvintes” porque é aquele que, pela entoação da sua voz, dá vida à história. No caso das histórias tradicionais, muitos elementos despertam a atenção das crianças, como é o caso das ilustrações (a cor e a forma). Nas HMS, a palavra falada do contador da história é o elo de ligação entre o “ouvinte” e os objetos que lhe são mostrados. Por isso, como sugere a Bag Books (2011) é essencial a alternância da entoação da voz (sussurrar ou falar alto) e até algum exagero nas expressões faciais e na articulação das palavras, ou seja, a inclusão de algum dramatismo ou teatralidade para que os objetos nas páginas ganhem vida e a narrativa faça sentido. Este estilo de dinamização das HMS é muito característico dos contadores de histórias da Bag Books.

A experiência social proporcionada por estas histórias às crianças e jovens com MD, ou seja, a participação regular neste tipo de experiências tem vantagens para o seu desenvolvimento a vários níveis: comunicativo, linguístico, emocional e comportamento social (Knijn, 2010/2011). Estudos revelam ainda que este tipo de experiência (a dinamização de HMS) promove interações sociais de alta qualidade (cf. Boer & Wikkerman, 2008; Penne et al., 2012). O papel desempenhado pelo contador da

história para se atingir estes objetivos é fundamental. Este deve estimular as crianças e jovens para quem dinamiza a história a estabelecer contacto físico regular e sistemático com o livro. O contacto físico é muito importante para ajudar a criança ou jovem a manipular os objetos da história (Young, et al., 2011). 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). Este contato físico por si só é muito enriquecedor para a criança / jovem, mas pode-se ir mais além. Por exemplo, se a história que se vai contar inclui, algures na narrativa, uma personagem que cumprimenta outra pode-se dar um forte abraço na criança a quem estamos a contar a história. Isto pode ser muito relevante para ela, não só ao nível da compreensão da história, mas também a nível emocional e afetivo porque estas crianças e jovens carecem deste tipo de expressões sociais de afeto, tal como as demais.

Quanto à dinamização das HMS tem sido sugerido que o número de crianças e jovens não seja muito alargado, que estejam dispostos em semicírculo e posicionados em frente ao contador de histórias. Parece ser conveniente, em particular se o grupo incluir elementos com problemas do espectro do autismo ou outras dificuldades ao nível da concentração (que podem levantar-se da cadeira e tentar sair do local), realizar a dinamização da história num canto de uma sala onde a saída esteja de certo modo impedida pela presença do contador de histórias. Permitir a presença de acompanhantes também é vantajosa para apoiar as crianças e jovens durante a dinamização da história, 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).

1.3.4. Resultados de investigação sobre o uso de Histórias Multissensoriais

Em Portugal destaca-se o estudo de Paula Proença, realizado em 2010, o qual investigou o uso de HMS com 10 jovens, entre os 8 e os 18 anos na APPACDM¹¹ de Vila Real, em Sabrosa. Embora tenha atribuído também às histórias utilizadas no seu estudo a designação de HMS, verifica-se que o seu conceito não é idêntico ao utilizado pela Bag Books ou pela PAMIS. As suas histórias diferem ao nível do formato, dos materiais e na dinamização. São histórias dirigidas a crianças ou jovens com limitações no funcionamento cognitivo, mas com capacidades motoras e orais, portanto casos menos graves do que os referidos nos estudos antes mencionados. A autora evidencia preocupação pelo acesso destas crianças e jovens à literacia e por isso, defende que qualquer história original, tradicional, poesia ou lenda pode ser transformada numa HMS. Os resultados do seu estudo apontam para benefícios ao nível do comportamento dos participantes durante as sessões de dinamização das histórias. Destaca que as crianças e jovens ao longo do estudo mostraram-se mais capazes de compreender o que escutavam, mostraram-se mais alertas durante as sessões aos estímulos sensoriais propostos; conseguiram registar na sua memória os estímulos sensoriais mais significativos para eles, houve um enriquecimento da sua oralidade e as relações interpessoais foram potenciadas (Proença, 2010).

Internacionalmente esta temática tem sido alvo de vários estudos, alguns dos quais passamos a referir. Em 2008, foi publicado um estudo na Holanda da autoria de Boer e Wikkerman e implicou a utilização de histórias construídas pela PAMIS. O estudo teve como objetivo perceber as vantagens do uso destas histórias com crianças com MD. Embora tenham reconhecido que é muito difícil medir os efeitos destas histórias pelas características inerentes às pessoas com MD, defendem que o uso de filmagens das sessões de dinamização das histórias e o seu confronto com as entrevistas aos pais ou cuidadores sobre a sua perceção dos efeitos da experiência nos participantes resulta em dados válidos. Os investigadores encontraram similaridades entre a estimulação promovida em sessões de snoozelen¹², por exemplo, e a dinamização das

¹¹ APPACDM – Sigla para Associação Portuguesa de Pais e Amigos dos Cidadãos portadores de Deficiência Mental.

¹² As salas Snoezelen permitem que sujeitos com dificuldades, deficiências ou outras limitações, possam usufruir da estimulação sensorial. Este é portanto um ambiente multissensorial que permite estimular os

HMS, no entanto as vantagens desta última experiência é o carácter social que pode assumir. O estudo reconhece ainda que a experiência de participar na audição ou dinamização de uma história é positiva para qualquer pessoa independentemente das suas limitações e mostrou que as HMS podem ter uma influência positiva na melhoria dos níveis de atenção e concentração, no reconhecimento e antecipação da história e em alguns casos no desenvolvimento do uso da linguagem oral (Boer & Wikkerman, 2008).

Em 2010 a PAMIS também realizou um estudo sobre a dinamização de HMS, tendo como objetivo verificar o envolvimento da criança com a história e o progresso deste envolvimento ao longo das repetições. Pretendia ainda verificar o impacto da abordagem de temas associados à vida quotidiana dos jovens. A metodologia foi semelhante ao estudo mencionado anteriormente. Foram realizadas observações durante a dinamização de HMS e entrevistas semiestruturadas aos pais e profissionais sobre as mesmas. Participaram oito sujeitos com MD, com idades compreendidas entre os 4 e os 19 anos. Os investigadores concluíram que este tipo de histórias é importante, tal como é o conto de histórias tradicionais para as crianças com desenvolvimento típico. Defendem igualmente o formato de história personalizada. E da análise dos comportamentos observados os investigadores verificaram alterações positivas na maioria dos casos, tendo sido promovidos momentos de atenção conjunta entre crianças/jovens e adultos (contadores das histórias). Concluem que as histórias podiam ser personalizadas e envolver um tópico referente a uma dificuldade específica da criança ou jovem e, portanto, ser uma base de ajuda para se analisar um determinado problema pessoal. Constataram ainda o valor da repetição e confirmaram que o momento da dinamização é particularmente aprazível para as crianças e jovens (Young, et al., 2011).

Um outro estudo (Durando, 2008) incidiu sobre a literacia em estudantes com MD. Da análise das 82 respostas recebidas aos inquéritos enviados a professores de alunos com MD, a investigadora concluiu que as atitudes e a formação dos professores condicionam a prioridade que dão às questões da literacia quando desenvolvem o currículo dos seus alunos. O facto de os docentes considerarem que os alunos com MD

sentidos primários tais como o toque, o paladar, a visão, o som, o cheiro, sem recorrer às capacidades intelectuais, mas sim às capacidades sensoriais de cada participante (<http://educamais.com/snoezelen-o-que-e/>)

não atingem altas competências literárias como ler e escrever histórias condiciona o investimento nesta área. Concluíram ainda que muitas vezes o acesso a instrução de competências literárias produz resultados positivos inesperados e que professores mais preparados são aqueles que tendem a investir mais na área da literacia.

No ano de 2010/2011, Knijn da Universidade de Utrecht coordenou um estudo sobre o efeito da dinamização de HMS nos comportamentos sociais dos participantes com MD. Foi usado o modelo de histórias desenvolvido pela PAMIS e os participantes foram crianças de uma instituição na África do Sul. Os participantes tinham entre 5 e 34 anos (assumindo-se que todos eles tinham idade mental próxima dos dois anos). Durante seis semanas foram realizadas dez sessões de dinamização de uma HMS, sendo filmadas a primeira e a última sessão. Deste modo, os investigadores pretendiam comparar os comportamentos e retirar as conclusões pretendidas de acordo com os objetivos do estudo. Os principais resultados apontaram para efeitos significativos ao nível das “respostas sociais”, dos níveis de atenção e menor receio na exposição das capacidades motoras. Concluíram também que as HMS têm um efeito positivo e contribuem para a melhoria das atitudes e comportamentos sociais. Verificaram ainda que esses efeitos tiveram repercussões positivas no desempenho destas crianças e jovens noutras áreas de intervenção educativas. Consideraram que as HMS foram uma abordagem promissora para os participantes no estudo.

Em 2012 foi publicado outro estudo focado na interação entre contadores de histórias e pessoas com MD durante a sua dinamização, usando modelo de HMS proposto pela PAMIS. A recolha de dados foi realizada através de filmagens das sessões de conto de histórias ao longo de 10 semanas. A interação observada foi medida com recurso à escala *Maternal Behavior Rating Scale de MBRS, Mahoney 1992*. Os objetivos deste estudo implicaram a descrição do estilo de interação dos contadores de histórias durante a dinamização das mesmas. As principais conclusões mostram que o momento da dinamização de uma HMS promove interações de alta qualidade, mas verificou-se que os contadores de histórias revelaram dificuldades em estar atentos às subtis formas de comunicação típicas das pessoas com MD, como por exemplo: as expressões corporais, faciais e vocalizações. Também não se observaram melhorias no estilo de dinamização das histórias por parte dos contadores, o que deveria ter

acontecido uma vez que se esperava que estivessem gradualmente mais familiarizados com a história e também com as suas reações dos “ouvintes” (Penne et al, 2012).

Relativamente ao acesso a experiências relacionadas com o desenvolvimento de competências de literacia, o estudo de Fenlon, McNabb e Pidlypchak, publicado em 2010, aborda as potencialidades de crianças e jovens com MD ao nível da leitura. As conclusões deste estudo destacam a importância de se estabelecer rotinas significativas ao nível da literacia, evidencia que todos têm potencial para desenvolver competência de literacia e que o nível de competências por eles atingido depende não só das tecnologias já existentes, mas acima de tudo da atitude dos seus professores na forma como organizam o currículo, planificam as atividades e as ideias que aplicam. Embora este estudo aborde outros tipos de livros adaptados, por exemplo os que recorrem a Símbolos Pictográficos para a Comunicação, as conclusões podem aplicar-se também ao uso de novas abordagens pedagógicas como o referente às HMS para alunos com MD (Fenlon, McNabb & Pidlypchak, 2010).

O mais recente estudo por nós conhecido data de 2014, e foi encomendado pela Bag Books ao *Centre for Education and Research School of Education Northampton University*. Este estudo tinha como objetivo verificar o impacto do uso das histórias construídas pela Bag Books por contadores de histórias em diversos contextos educativos com crianças e jovens com MD. Os dados foram recolhidos através de entrevistas e de observações das sessões de dinamização das histórias. As conclusões deste estudo mostram que as HMS contribuem para o ensino, apoio e o prazer na aprendizagem, em particular no caso de alunos com MD. Apesar de se constatar variações nos estilos de dinamização, nas reações dos alunos e no estilo de cada contador de histórias, a conclusão é que estas histórias contribuem para a literacia, para enriquecer o currículo destes alunos e para proporcionar-lhes momentos repletos de significado e prazer (Preece & MA, 2014).

Outros estudos revelam que as HMS podem ajudar indivíduos com MD a lidar com questões sensíveis, tais como a epilepsia (Young et al., 2011), ajudar a desenvolver competências relacionadas com a literacia (cf. Fornefeld, 2013; Watson, Lamb & Hogg, 2002) e apoiar a interação e a diversão (Bag Books, 2011).

1.4 A biblioteca pública – espaço social e de conhecimento

A biblioteca pública é uma conceito nascido há mais de 150 anos em Portugal. O Decreto real de 2 de Agosto de 1870 já mencionava a existência de bibliotecas públicas sendo o seu principal objetivo: fornecer livros aos leitores. Porém a evolução deste ideal foi lento e difícil face às convulsões políticas e sociais que foram, por um lado dotando este serviço público de alguma modernidade embora em alguns períodos da história tenham sido vividos retrocessos. Em 2005 o serviço da biblioteca pública ainda não cobria todos os concelhos do nosso país (Calixto, 2007). As bibliotecas públicas portuguesas regem-se por diretrizes definidas em documentos internacionais como por exemplo o *Public Library Manifesto*¹³ assinado em 1994 sob as orientações da UNESCO e da IFLA¹⁴. Este manifesto é um guia para melhorar a prestação do serviço público, a organização interna e o funcionamento das bibliotecas públicas. A biblioteca é, portanto, “...uma força viva para a educação, a cultura e a informação, e como agente essencial para a promoção da paz e do bem-estar espiritual nas mentes dos homens e das mulheres.” (Manifesto IFLA/UNESCO sobre Bibliotecas Públicas, 1994, p. 1, versão portuguesa). De acordo com as linhas gerais deste documento, as bibliotecas públicas são um meio pelo qual todos os cidadãos, sem distinção (de raça, credo, situação económica ou social), podem aceder ao conhecimento. O serviço das bibliotecas públicas também podem transformar as sociedades em meios mais livres, prósperos e desenvolvidos com cidadãos culturalmente mais desenvolvidos que valorizam a educação. As bibliotecas públicas devem ser ainda um espaço inclusivo e criar condições de acesso que correspondam aos anseios, interesses e necessidades dos seus utentes, do público infante-juvenil ao público sénior. A biblioteca pode contribuir para a educação para a literacia, quer a literacia tradicional associada à leitura, quer a literacia informática (Calixto, 2007).

Mas os objetivos da biblioteca pública são hoje mais alargados do que a mera disponibilização de informação escrita, sendo também um espaço promotor de cultura e educação. É comum a programação destes espaços culturais incluírem atividades

¹³ Este documento pode ser consultado em http://www.unesco.org/webworld/libraries/manifestos/index_manifestos.html

¹⁴ IFLA – sigla inglesa para Federação Internacional das Associações de Bibliotecas. Pode ser consultada a versão portuguesa em <http://www.ifla.org>

diversas como teatro, exposições, sessões de leitura, convite de autores, *workshops* diversos, e tantas outras. Para tal são necessários meio financeiros e parcerias que muitas vezes são difíceis de gerir, principalmente em tempos de recessão económica (Calixto, 2007). E “apesar dos ideais de promoção da alfabetização e das literacias e de apoio aos mais desfavorecidos no acesso à informação, a verdade é que as bibliotecas são frequentadas sobretudo pelas classes médias e sempre enfrentaram sérias dificuldades em exercer alguma força de atração sobre aqueles que necessitariam dos seus serviços” (Calixto, 2007, p. 33). E acrescenta que perante este problema a biblioteca deve equacionar novas formas de prestação de serviços, novas iniciativas e modelos de atração para os cidadãos que usualmente não recorrem aos serviços da biblioteca ou nem conhecem o que esta tem para oferecer. As bibliotecas são “um ponto de encontro cultural” (p. 34) e “um espaço de interação social” (Calixto, 2007, p. 35). Por estas razões e por serem inclusivas e gratuitas, as bibliotecas são um espaço adequado à visita regular de crianças e jovens com NEE, incluindo aqueles com MD. É um espaço que atualmente já não pode ter barreiras físicas que dificultem o acesso a utentes com limitações motoras que se deslocam em cadeiras de rodas. Reconhecendo que este grupo também deve ter acesso a atividades educativas e culturais a questão que se coloca é se de facto estas crianças e jovens frequentam a biblioteca junto com a sua família, se têm o hábito de consultar ou requisitar livros ou de participar em atividades promovidas naquele espaço.

Se um dos princípios orientadores da biblioteca é a inclusão, se tem a missão de promover a educação e a cultura da população, atrair todos os utentes com meios e atividades diversificadas e também apoiar os mais desfavorecidos e as minorias, seria de esperar que a biblioteca tivesse também objetivos definidos para as crianças e jovens com NEE.

CAPÍTULO 2 – CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

2.1. Caracterização do espaço e funcionamento da biblioteca pública

A biblioteca pública que serviu de contexto para a implementação deste projeto de intervenção serve um município da zona centro de Portugal com cerca de 51.729 habitantes¹⁵. Inaugurado no ano de 1997, este espaço localiza-se no centro da cidade com boa acessibilidade pedonal e de transportes públicos. Trata-se de um edifício de piso térreo com uma área útil de 1.680 m², construído de raiz para servir de biblioteca. Inclui uma área de receção, uma sala de leitura para utilizadores adultos, uma sala infanto-juvenil, uma sala para a “Hora do Conto”, uma sala de audiovisuais, um auditório, duas pequenas salas de trabalho para grupos e diversas outras salas de depósito e de trabalho, interditas ao público, para uso da bibliotecária e restante equipa.

As condições do espaço são boas, sendo um espaço é muito agradável, com mobiliário confortável e bastante luz natural. Tem cerca de 90 metros de prateleiras de livre acesso e 160 lugares sentados. Em termos arquitetónicos não apresenta barreiras à circulação de pessoas com limitações motoras e também dispõe de casas de banho para pessoas com deficiência, embora a porta principal de acesso não tenha sistema de abertura automática. Tem um acervo bibliográfico diversificado e adequado às necessidades e exigências do público que serve. Conta com 62.928 volumes para consulta e 21 computadores disponíveis para os utilizadores, nove deles com ligação à internet. Neste espaço também é possível usar os computadores e aceder à internet.

A sala infanto-juvenil, onde se desenvolveu o projeto de intervenção, tem dimensões generosas com espaço para leitura com mesas de pequenas dimensões adequadas à estatura média das crianças. As estantes são igualmente acessíveis, têm mesas redondas para jogos, computadores com acesso à internet e um canto para os bebés com caixotes de livros acessíveis às crianças mais pequenas. A decoração é simples mas divertida e adequada à faixa etária a que se destina. Paredes meias com esta sala encontra-se a sala da “Hora do Conto”, construída em forma de anfiteatro para a dinamização e conto de histórias para as crianças em idade pré-escolar.

¹⁵ Dados do Censo de 2011 - Instituto Nacional de Estatística.

O funcionamento da biblioteca parece adequado às necessidades dos utilizadores. O espaço está aberto 281 dias por ano. Não encerra no período do verão, pelo contrário, abre uma extensão – a biblioteca de praia – numa praia do concelho, onde presta um serviço idêntico ao do edifício principal com empréstimo de livros, periódicos e dinamização de atividades para crianças. Durante o ano a biblioteca está aberta 42 horas por semana, de segunda a sábado. A extensão do horário à segunda-feira até às 19 horas e a abertura aos sábados denota um esforço na gestão horária de modo a corresponder às necessidades dos utilizadores que não podem deslocar-se à biblioteca nos dias úteis ou no típico horário de expediente.

De acordo com os dados estatísticos de 2013¹⁶, a biblioteca registou um total de 11.096 utilizadores, na sua maioria utilizadores habituais do espaço. Foram feitos 1.325 empréstimos, cerca de 232 a utilizadores com idade inferior a 14 anos de idade. O espaço recebeu cerca de 23.600 visitantes no âmbito de visitas guiadas de escolas e outras entidades, sendo a taxa de ocupação de lugares de 40%.

Esta biblioteca apresentou em 2013 um programa de atividades regular e variado para o público infantil e juvenil. O público-alvo destas atividades foram as escolas e também as famílias, tendo sido a “Hora do Conto” realizada mensalmente. O último sábado de cada mês era dirigido às famílias e durante uma semana destinava-se às escolas. Verificou-se também a receção de autores convidados para apresentação dos seus livros, bem como a dinamização de atividades de trabalhos manuais e leitura, exposições, ateliês de animação da leitura com autores convidados, promoção de atividades de intercâmbio entre a Universidade Sénior e as escolas do município, visitas guiadas à biblioteca para as escolas, atividades associadas à Comemoração do Dia Mundial da Criança e atividades diversas resultantes de parcerias entre a biblioteca e outras entidades públicas ou indivíduos como é o caso, por exemplo, dos torneios de xadrez. Ao todo foram realizadas, no ano de 2013, 23 sessões da “Hora do Conto”, 13 encontros com escritores para apresentação dos seus livros, 18 exposições de livros, dois ateliês de leitura e 30 ateliês de temática diversa.

Verificamos ainda que não estão disponíveis dados relativos ao número de utilizadores com idade inferior a 14 anos (considerada a faixa etária infanto-juvenil).

¹⁶ In: Mapa estatístico da biblioteca de 2013.

Também não é feita qualquer referência a crianças ou jovens com NEE. Depreendemos que não foram desenvolvidas iniciativas específicas para utilizadores com estas características. Não se observou a existência de equipamento especial, livros ou tecnologias de apoio para facilitar o acesso de crianças com necessidades especiais à biblioteca. Da análise de conteúdo à primeira entrevista com a bibliotecária transparece uma preocupação desta profissional pela qualidade e diversidade da oferta cultural para os utentes de todas as faixas etárias (ver Anexo A¹⁷).

A bibliotecária reforçou a necessidade de trabalhar em equipa, ouvir as escolas e as sugestões do público, apesar das iniciativas estarem condicionadas pela autorização da Câmara Municipal, organismo público que tutela a biblioteca municipal. Usualmente são as limitações nas verbas atribuídas que não permitem a concretização de uma programação mais rica e diversificada. Daí que tenha mencionado o valor prático das parcerias com entidades públicas e privadas para ultrapassar os problemas relativos à crescente falta de verbas e para a variação das iniciativas no âmbito da programação, como podemos perceber pelas suas palavras “... *não podemos fazer realmente as atividades com a diversidade que gostaríamos...*” [Entrevista 1_1:166, (34:34)]. No entanto, no contexto de crise, mencionado várias vezes durante a entrevista, até mesmo as parcerias existentes ficaram inativas, em particular com as entidades públicas, como podemos comprovar nas palavras da bibliotecária “... *Fazíamos até muito com a Direção Geral do Livro e das Bibliotecas que tinha uma carteira de itinerâncias culturais e essas itinerâncias passavam pelas várias bibliotecas...*” [Entrevista 1_1:145, (32:32)]. A parceria com as escolas parece funcionar apenas na garantia da existência de público para assistir à programação proposta pela própria biblioteca, mesmo nestes casos, as escolas mais aderentes às iniciativas são aquelas que pela proximidade, os alunos podem deslocar-se a pé até à biblioteca, porque “... *os que estão nas freguesias mais distantes não conseguem devido à falta de transportes...*” [Entrevista 1_1:138, (30:30)].

Na programação de 2013 a bibliotecária destaca como atividades realizadas para o público infanto-juvenil o projeto das bibliocaixas, as visitas guiadas, os jogos e

¹⁷ Todas as networks resultantes da análise de conteúdo das entrevistas deste estudo podem ser consultadas nos Anexos para uma melhor visualização.

torneios de xadrez, os espetáculos no auditório, as atividades culturais diversas, a hora do conto e os *workshops* ou as oficinas, sendo estes últimos as mais frequentes.

Relativamente ao público infanto-juvenil com NEE, de acordo com o testemunho da bibliotecária, não se tem verificado a necessidade de aquisição de equipamento especial porque estas crianças frequentam a biblioteca integradas em visitas escolares e estão acompanhadas pelos professores de educação especial que prestam o apoio necessário à sua participação nas atividades. Como refere a própria: “...vêm geralmente com os professores” [P1_1:70 (20:20)]. Quanto ao desenvolvimento de iniciativas para famílias com filhos com NEE, a bibliotecária assume que deveriam de existir, seria até desejável, mas desconhece onde essas crianças vivem, pelo que sente dificuldade em contactar as suas famílias. Refere que “...seria útil até alguém que [nos] pudesse dar formação” [P1_1:211 (50:50)] e “...mais conhecimentos para saber[mos] como lidar com essas crianças” [P1_1:212 (50:50)] para desenvolver atividades e construir recursos específicos para crianças e jovens com NEE. Para além disso, a aquisição de equipamento ou tecnologias de apoio estaria dificultado pela falta de recursos financeiros.

2.2. Atividades de lazer desenvolvidas pelas famílias com os filhos

Na primeira entrevista realizada às famílias tivemos acesso a informação necessária para planificar o projeto de intervenção a desenvolver na biblioteca pública. Na nossa opinião era necessário, em primeiro lugar, perceber que atividades de lazer as famílias costumavam realizar com os seus filhos com MD. Também pretendíamos perceber em que atividades, segundo a opinião dos pais, os seus filhos mostravam maior envolvimento e em quais demonstravam mais limitações, em particular no que diz respeito ao envolvimento dos seus filhos com livros e conto de histórias. Face à temática do nosso projeto parecia-nos importante perceber qual o tipo de envolvimento que estas crianças e jovens tinham com livros e histórias no contexto familiar.

Para melhor compreender os interesses dos participantes organizámos os dados considerando duas dimensões: i) temas resultantes da análise de conteúdo e ii) grupos de participantes. Relativamente aos temas foi possível ficar a conhecer: i) as atividades em que as crianças e jovens participavam; ii) os seus gostos e preferências e ainda iii) as

dificuldades sentidas na participação nas atividades. Quanto à segunda dimensão, considerámos os dois grupos de participantes: crianças e jovens. Deste modo poderemos comparar as duas realidades e verificar eventuais alterações nos hábitos das famílias tendo em conta a idade dos participantes, critério segundo o qual foram constituídos os dois grupos. Observemos então as atividades de lazer em que as crianças e jovens com MD participam com a sua família, considerando os dois grupos constituídos.

2.2.1. Atividades em que participam

Grupo 1: Crianças

Face à análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos pais concluímos que as atividades em que as crianças participam são pouco variadas, embora se distribuam por quatro categorias: atividades de exterior; atividades domésticas, atividades lúdicas e terapias. No geral estas crianças acompanham as atividades que a família realiza. Para os pais o envolvimento dos filhos nas atividades significa estar presente, como se ilustra no excerto “...*ele está connosco, claro! Está envolvido...*”[Entrevista 2_2:9, (12:12)].

As atividades de lazer podem ser atividades de interior e de exterior, mas são as últimas que marcam a rotina familiar. Nas atividades de exterior estão incluídos passeios e caminhadas (n=12), bem como idas à praia e ao pinhal (n=8). As famílias mencionaram outras atividades que implicam a saída de casa, como por exemplo a visita a familiares e a ida às compras, sendo, estas pouco expressivas (Ver Anexo B). Nas atividades de interior, os pais fizeram referência a atividades da vida diária que, na sua opinião também podem ser uma forma de lazer, como é o caso da culinária. Estas atividades foram pouco expressivas no conjunto de atividades mencionadas (n=2). Os seus filhos costumam brincar e jogar (n=11), embora não tenham especificado como o fazem e com quem. Os pais mencionaram igualmente a ida às terapias. Pensamos que estas atividades surgem com maior frequência porque as crianças têm ainda um considerável apoio terapêutico que marca a sua rotina semanal e os pais entenderam referi-las como sendo atividades em que os seus filhos participam.

Questionados sobre as pessoas com quem usualmente as crianças desenvolvem estas atividades, os pais apontaram a família nuclear (n=6) e a família alargada (n=4). Observemos agora as atividades em que o grupo de jovens participa.

Grupo 2: Jovens

À semelhança do que se registou no grupo de crianças, verificámos que os jovens participam num conjunto pouco sortido de atividades e que são as atividades de exterior que predominam nas respostas (Ver Anexo C), apesar de participarem noutras atividades relacionadas com terapias e lazer. Nas atividades de exterior destacam-se os passeios, as caminhadas e as visitas (n=9), as saídas ao café e às compras (n=5) e ainda as idas à praia e os piqueniques (n=5) como se ilustra no seguinte excerto: “...*passear assim até à mata, fazer um piquenique...*” [Entrevista 7_7:6, (8:8)]. Salientamos também atividades que, sendo de interior, implicam a saída da família de casa, como por exemplo a ida a festas e a espetáculos (n=5). Mas parece pertinente contextualizar este tipo de experiências para perceber que estas só acontecem em situações e locais muito específicos, como referiu um dos pais entrevistados “.... *As festas de Natal e essas festas de final de ano que às vezes fazem, por exemplo na APPC*¹⁸...” [Entrevista P1_1:22, (22:22)].

Ao analisar os dados referentes às atividades em que os jovens participam verificamos que o fazem numa maior diversidade de atividades em casa, variando estas entre ver televisão (n=3), ouvir música (n=3) e atividades de interação pai/filho, como por exemplo cantar para o filho (n=6; todas elas proferidas pela mesma família). Verificou-se ainda um conjunto de respostas (n=5) pouco elucidativo em que alguns pais mencionaram que os filhos acompanham as atividades que se realizam em família.

Os pais dos jovens também optaram por incluir a ida às terapias como atividades em que os seus filhos participam, mas estas não obtiveram muita expressão (n=3). As terapias parecem ter um impacto menor na rotina destes jovens do que na rotina das crianças, talvez porque nestas idades há menos acesso a esse tipo de serviço de saúde.

Comparando os resultados dos dois grupos (crianças e jovens) verificamos que os participantes do grupo 1 (crianças) envolvem-se mais com os pais em brincadeiras e atividades da vida diária do que os participantes do grupo 2 (jovens). Como referiram alguns pais do grupo 1: “... *jogamos às cartas...*” [Entrevista 7_7:2, (8:8)]; “...*brincamos...*” [Entrevista 9_9:6, (8:8)]. Parece ainda ser comum aos dois grupos a

¹⁸ APPC – sigla para Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral.

opção por atividades ao ar livre ou de exterior. Os dois grupos referiram a opção por realizar passeios na praia e no pinhal, mas a resposta relacionada com a praia foi mais expressiva para o grupo das crianças, como revelou um dos pais das crianças “ ... a praia é, se calhar aquela em que ele mais se manifesta...” [Entrevista 2_2:10, (12:12)]. Por sua vez, os piqueniques foram mencionados apenas pelo grupo dos jovens e a ida ao café como um hábito familiar só no grupo dos jovens.

2.2.2. Gostos e preferências

Grupo 1: Crianças

Observemos agora a opinião dos pais sobre os gostos e as preferências dos filhos face às atividades que realizam. A análise de conteúdo remete para a preferência por atividades de estimulação sensorial, atividades que envolvem animais, atividades lúdicas, atividades da vida diária, atividades relacionadas com passeios e com água (cf. Anexo D). De todas estas atividades, os pais assumem como preferidas dos seus filhos as atividades lúdicas (n=19), destacando-se o brincar e jogar (n=12), como podemos notar nas palavras dos próprios “...jogos de dominó que ela adora...” [Entrevista 1_1:45, (12:12)] e “...gosta muito de brincar à bola...” [Entrevista 7_7:4, (10:10)]. Os passeios constituem outro tipo de atividades que os pais assinalam como preferidas dos seus filhos (n=19), como partilhado nas entrevistas: “...chegava o fim de semana e começava a ficar nervosa, tem de sair de casa...” [Entrevista 1_1:58, (19:19)], “...adora andar de carro...” [Entrevista 1_1:63, (19:19)], “...de camioneta...” [Entrevista 1_1:65, (19:19)], “...uma vez fomos de comboio, não foi? (dirigindo-se à filha) até Aveiro. Adorou...” [Entrevista 1_1:66, (19:19)]. Outro grupo de atividades preferidas são as relacionadas com o contacto com a água (n=13), como por exemplo ir à praia e tomar banho (higiene pessoal). Estas preferências são muito claras nas expressões dos pais ao referirem, por exemplo, “...gosta de chapinhar na água...” [Entrevista 2_2:33, (22:22)], “ ...desde pequenino que gostou do banho...” [Entrevista 8_8:24, (20:20)]. Alguns pais assinalaram ainda que os filhos gostavam de ouvir canções e histórias, muito embora com uma reduzida frequência.

Grupo 2: Jovens

A análise de conteúdo às entrevistas realizadas permitiu-nos perceber que os gostos e as preferências dos seus filhos são semelhantes às do grupo das crianças. Nesse sentido definimos seis categorias de atividades, a saber: atividades de estimulação sensorial, atividades terapêuticas, atividades lúdicas, atividades da vida diária, atividades relacionadas com passeios e atividades relacionadas com água (ver Anexo E).

A preferência dos jovens aponta para atividades de estimulação sensorial, onde se destaca a audição de música (n=8), como disseram alguns pais “...gosta...vai sempre a ouvir música também no carro...” [Entrevista 1_1:15, (18:18)], “...quando ouve aquelas músicas reage...” [Entrevista 9_9:31, (22:22)]. Quanto às atividades lúdicas os jovens parecem preferir o contacto e a convivência com amigos e familiares (n=7), como ilustra as palavras de um dos pais “...gosta de estar com o irmão...” [Entrevista 2_2:9, (15:15)] e “...gosta de ir ver a avó...” [Entrevista 2_2:25, (21:21)]. Ainda que de uma forma residual alguns pais disseram que os filhos gostavam de atividades ligadas a histórias, como se ilustra com o seguinte exemplo “... gosta também muito que eu lhe conte histórias...” [Entrevista 1_1:56, (26:26)]. Também se verifica o gosto particular por atividades que envolvem a água, sejam elas lúdicas ou atividades da vida diária (n=15). Os jovens nutrem igualmente particular apreciação por atividades relacionadas com passeios (n=15).

Comparando as preferências das crianças com as dos jovens retiramos dados interessantes: em ambos os grupos houve referência ao gosto por ouvir histórias, ainda que com uma frequência reduzida (a mesma nos dois grupos). Há outros gostos e preferências que são comuns às crianças e aos jovens, são eles: o andar de carro, atividades relacionadas com a água (ir à praia, à piscina ou tomar banho) e atividades relacionadas com a música. No caso das crianças, ainda se nota a preferência pelo brincar, já os mais velhos preferem estar com amigos e familiares a conviver e a participar em jogos, destacando-se que já não têm muito interesse por brinquedos, como disse um dos pais “...objetos...não. Não tenho um objeto que ela tenha, assim que goste...brinquedos ela não aprecia muito...” [Entrevista 1_1:72, (28:28)]. Os jovens também parecem preferir atividades mais diversificadas relacionadas com passeios e frequentam com maior frequência espaços públicos, tendo em vista socializar com

outros, como são os casos da ida ao café e ao futebol, o que não acontece com o grupo de crianças. Como elucidou um dos pais de um jovem “...*Ele gosta de ir com o irmão ao campo da bola ver os outros jogarem futebol...*” [Entrevista 2_2:6, (14:14)].

2.2.3. Dificuldades de participação em atividades

Grupo 1: Crianças

Os pais apontam que as dificuldades de participação em atividades por parte dos seus filhos decorrem de dois fatores: as características dos contextos onde estas decorrem e as características das crianças (ver Anexo F), salientando-se a primeira. Os pais lamentam o desconhecimento das pessoas em relação às dificuldades que estas crianças e suas famílias têm para participar em atividades e frequentar espaços públicos (n=9), apontaram para o mau planeamento das acessibilidades públicas, para as dificuldades relacionadas com as atitudes das pessoas (n=10). Consideram ainda que as dificuldades de participação derivam, em parte, da falta de acessibilidade dos espaços públicos (n=11). É perturbador o sentimento que transparece nas palavras dos pais relativamente a estas dificuldades. Por exemplo, um dos pais referiu “...*não sabem o que estes meninos precisam e as dificuldades que têm...*” [Entrevista 2_2:64, (36:36)] ou “...*vou para uma caixa [no supermercado] que tem prioridade, há sempre alguém que diz: “E como é que eu sei que ele é ou não é?...”*” [Entrevista 7_7:27, (30:30)]. Em alguns casos, estes pais enfrentam também problemas associados às características particulares dos seus filhos, nomeadamente a nível do comportamento e do posicionamento, como nos disse um deles “...*quando entra num supermercado, as luzes e o barulho transtornam-no...*” [Entrevista 7_7:28, (30:30)] (ver Anexo F).

Grupo 2: Jovens

A principal dificuldade mencionada pelos pais também se relacionou com as características do contexto, destacando-se dificuldades ligadas à: acessibilidade a espaços públicos (n=26), atitudes das pessoas (n=4) e deslocação e posicionamento do filho (n=2) (ver Anexo G). As experiências são muito particulares e por isso encontramos pais que vêm uma realidade muito negativa neste assunto e outros conseguem apontar alguns aspetos positivos, como referiu uma mãe “... *a F. nunca foi discriminada nesse aspeto...*” [Entrevista 6_6:52, (36:36)].

Estes pais parecem concentrados nas dificuldades associadas aos contextos e nas atitudes das pessoas, e como essas questões os afetam emocionalmente (n=5), como desabafou um dos entrevistados: “... *não pensam nas diferenças...*” [Entrevista 9_9:87, (36:36)]. Os pais dos jovens também se preocupam com o futuro dos filhos (n= 4) e se haverá respostas institucionais para eles (n=1).

O que podemos destacar das respostas dos pais dos dois grupos quanto a este tema é que os pais das crianças focam as suas preocupações no contexto presente: o estado e planeamento das acessibilidades e as atitudes das pessoas face às necessidades e limitações dos seus filhos. Já os pais dos jovens, apesar de partilharem das mesmas preocupações dos pais das crianças quanto ao presente, acrescentam uma preocupação acrescida com o futuro dos seus filhos. Um dos pais confessou “... *gostávamos de ter um futuro para ele...*” [Entrevista 9_9:75, (36:36)], “... *estamos sempre à espera não sei de quê. Nada, não temos nada. Não temos esperanças para lado nenhum...*” [Entrevista 9_9:78, (36:36)]. Os pais dos jovens também foram o único grupo que descreveu as consequências emocionais que derivam das dificuldades de participação em atividades. Podemos perceber isso pelas palavras dos pais quando nos disseram que “...*isso afeta a vontade de voltar a ir...*” [Entrevista 1_1:107, (38:38)] e “... *pensei: “nunca mais venho cá!...”*” [Entrevista 1_1:108, (38:38)].

2.3. Experiência dos participantes com bibliotecas, histórias e livros

2.3.1. Experiências relacionadas com bibliotecas e livros

Grupo 1: Crianças

Pela análise dos dados das entrevistas percebemos que algumas crianças não têm o hábito de ouvir histórias, como disse um dos pais “... *não temos esse hábito...*” [Entrevista 2_2:53, (28:28)]. Parece não haver investimento na exploração de livros e conto de histórias porque percebem que os seus filhos não manifestam interesse por esse tipo de atividades, como explicaram alguns pais “... *Tem imensos, mas não. Mas também se calhar é pelos temas, não é?...*” [Entrevista 1_1:107, (24:24)], “...*Já tentámos, mas isso também lhe passa ao lado, ele não...não dá atenção...*” [Entrevista 8_8:30, (26:26)], “...*não passa assim muito interesse...*” [Entrevista 9_9:75, (26:26)].

Pelo contrário, outros pais asseguraram ter essa rotina “... *lemos livros para o J...*” [Entrevista 7_7:3, (8:8)].

Constatamos ainda que muitas crianças nunca frequentaram uma biblioteca pública com os pais (n=9) (ver Anexo H). Os pais apontaram várias razões para não o terem feito: não sentirem necessidade de ir a uma biblioteca porque têm livros em casa; ausência de curiosidade ou interesse pelo espaço “... *nunca pensei assim: olha vou à biblioteca ver outros livros ou conhecer o espaço!...*” [Entrevista 9_9:47, (18:18)]; não ter conhecimento da existência de programas específicos na biblioteca “...*não tenho aquela ideia da biblioteca como um espaço onde existem atividades...*” [Entrevista 1_1:54, (18:18)]; não receber informação sobre as atividades desenvolvidas na biblioteca “... *Embora saiba que às vezes isso acontece, mas que me chegue a informação, não me chega...*” [Entrevista 1_1:55, (18:18)]; e ainda o receio pelo comportamento do filho “... *tenho medo que estraguem qualquer coisa...*” [Entrevista 2_2:31, (20:02)]. Só uma família manifestou que deveria frequentar este espaço.

Mas há experiências positivas relacionadas com bibliotecas e livros relatadas pelos pais das crianças. Por exemplo, três dos pais mencionaram que leem histórias para os seus filhos, dois disseram que os seus filhos até têm livros preferidos, um deles mencionou que teve uma boa experiência numa biblioteca com material adaptado às necessidades do seu filho numa instituição de apoio a pessoas com paralisia cerebral (já referido anteriormente). E por último um dos pais referiu que tem por hábito comprar livros para o filho. Eis algumas expressões dos pais das crianças que atestam estas experiências: “...*a irmã começa lá a ler os livros, mas faz aqueles sons mais agudos e o J interessa-se logo...*” [Entrevista 7_7:6, (26:26)], “...*no centro de paralisia cerebral agora têm lá aquela biblioteca apenas com histórias adaptadas e enquanto ela tem de estar no standing-frame eu vou para lá e ela vê uma história...*” [Entrevista 1_1:50, (16:16)] e “...*Dou-lhe os livros e ele vê...*” [Entrevista 2_2:55, (28:28)].

Grupo 2: jovens

As respostas dos pais apontaram para uma ausência de experiências relacionadas com bibliotecas e livros, ainda que existam experiências positivas. Os pais manifestam também algumas opiniões sobre bibliotecas e livros (ver Anexo I).

A maioria dos pais nunca frequentou uma biblioteca pública com o seu filho (n=8). Apenas uma mãe relatou ter ido uma vez a uma biblioteca com o filho. As razões apontadas foram diversas: receios relacionados com o comportamento do jovem (n=11) “... é ir para lá e ela põe-se aos pinotes e acaba por pôr as pessoas todas assim a olhar...” [Entrevista 7_7:16, (18:18)], saber que não há atividades específicas naqueles espaços (n=6) “...nunca houve nenhuma iniciativa...” [Entrevista 1_1:35, (24:24)], não ter conhecimento de atividades específicas para os seus filhos (n=4) “...Não sei...basicamente não sei de nenhuma [atividade]...” [Entrevista 2_2:14,(19:19)] e por fim, nunca terem sentido necessidade de frequentar uma biblioteca com os seu filho (n=3) “... só para consultar livros...pronto, não parece que se justifique...” [Entrevista 1_1:33, (24:24)]. Pelo menos um dos pais mencionou que as bibliotecas deviam ter mais livros específicos para jovens com deficiência “...houvesse livros assim, interessantes para eles...” [Entrevista 2_2: 43, (34:34)]. Um desses pais também confessou que até deviam investir mais na socialização dos filhos por frequentar estes espaços com eles “... Também se calhar nos pais que (...) não investem. De a levarem e fazer com que os outros tenham que aceitar ali a presença dela...” [Entrevista 7_7:45, (30:30)].

Neste grupo também registámos a existência de experiências positivas, destacando-se o facto de os pais contarem histórias e lerem livros aos filhos, como disseram alguns deles “...costumamos contar sempre duas ou três...” [Entrevista 1_1:57, (26:26)], “...o [livro] que ela pegar é o que eu leio...” [Entrevista 7_7:37, (24:24)], “...gosta de ouvir [histórias]...” [Entrevista 2_2:34, (26:26)], “...gosta também muito que eu lhe conte histórias...” (Entrevista 1_1:56, (26:26)).

Em síntese, encontramos similaridades entre as respostas dos dois grupos em relação ao tema das experiências com bibliotecas e livros. A ausência de experiências é comum a estas famílias, destacando-se em particular a frequência de bibliotecas públicas. As razões apontadas são diversas. A opinião dos pais também pode ter condicionado a procura pela biblioteca como espaço para lazer e educação. No entanto, não temos dados suficientes para assegurar que tenha sido assim no caso de todos os entrevistados, porque apenas um dos pais referiu que a biblioteca apenas serve para requisitar livros, desconhecendo os restantes recursos desse espaço público. É muito interessante verificar que nos dois grupos houve pais que, mesmo assim, sentiram que

estavam de certa forma em falta para com os filhos por referir que apesar das dificuldades deviam frequentar a biblioteca com os filhos, e outro disse que deviam investir mais na socialização do filho, logicamente por frequentar este tipo de espaços públicos com ele. As experiências positivas assentam no contexto familiar onde algumas famílias contam histórias ou leem livros para estas crianças e jovens.

2.3.2. Características do envolvimento com livros e histórias

Grupo 1: Crianças

Segundo as opiniões dos pais as crianças mostram algum envolvimento com as histórias e livros (ver Anexo J), sendo este demonstrado através de vários comportamentos: escolha das histórias que querem ouvir (n=6), como se ilustra com o seguinte excerto: “... *ele é que escolhe os livros que quer ver...*” [Entrevista 9_9:83, (24:24)], pega nos livros (n=3), aponta e faz perguntas (n=2), como disse uma das famílias “... *gosta de apontar e perguntar...*” [Entrevista 9_9:12, (8:8)], vocaliza quando vê livros (n=2) como afirmou uma das entrevistadas “... *vai dizendo o piu-piu ou carro...*” [Entrevista 7_7:41, (28:28)] e tenta folhear os livros (n=4), como se ilustra no seguinte excerto: “... *tenta folhear as páginas e consegue...já...se forem aquelas mais grossas de cartão...*” [Entrevista 2_2:49, (26:26)]. Foi referido também que a criança mostra curiosidade pelas imagens não importa sobre o que seja, podendo ser, por exemplo, um catálogo do supermercado, como expressou um dos pais “ *às vezes dou-lhe aqueles catálogos do supermercado e ele olha para os desenhos, as fotografias dos produtos...*” [Entrevista 2_2:51, (26:26)].

Grupo 2: Jovens

Os pais descreveram vários comportamentos dos filhos quando estes interagem com livros e histórias, bem como as limitações manifestadas nesta área (ver Anexo K). Na sua opinião os jovens gostam acima de tudo de mexer em revistas e papéis, como nos disse a entrevistada 1 “... *passa de uma mão para a outra e está...pronto, está entretida com aquilo...*” [Entrevista 1_1:66, (28:28)]. Também mostram envolvimento com os livros olhando para as imagens; alguns viram as páginas dos livros e outros folheiam-nos, como se ilustra neste exemplo “... *gosta mais é de folhear...*” [Entrevista 2_2:36, (28:28)]. Foram descritos ainda outros comportamentos: rasgar as folhas,

escolher os livros, apontar para as letras, tentar falar sobre as imagens, segurar os objetos e antecipar a página seguinte.

Concluindo, as crianças e os jovens parecem ter acesso a livros de vários formatos (livros de histórias, revistas ou folhetos) e os pais parecem facultar este tipo de objeto aos filhos para que o explorem. No caso das crianças ainda há um envolvimento conjunto dos pais com os filhos para contar/ouvir a história e explorar o livro. No caso dos jovens, parece que o hábito de contar a história é menos frequente, mas os pais continuam a disponibilizar livros de qualquer formato (livros, revistas, catálogos) para os seus filhos se entreterem a explorar, dado demonstrarem interesse no seu manuseamento, na textura das folhas, nas imagens e nas cores.

2.3.3. Preferências relacionadas com o conto de histórias

Grupo 1: Crianças

As preferências relatadas pelos pais relacionam-se com três categorias: tipo de livros preferidos, tópicos preferidos nas histórias e formatos preferidos (ver Anexo L). Quanto ao tipo de livros, segundo os pais os filhos preferem livros “...*que tenham cores...*” [Entrevista 2_2:50, (24:24)], “...*que tenham música, botões que deem música, barulho...*” [Entrevista 9_9:69, (26:26)] e “...*com aquelas texturas e se tiver imagens melhor...*” [Entrevista 2_2:48, (26:26)]. Relativamente aos tópicos das histórias, a maioria (n=5) indicou haver preferência por histórias “... *simples que remetem para o quotidiano...*” [Entrevista 1_1:73, (22:22)], “...*histórias básicas do nosso dia a dia...*” [Entrevista 1_1:34, (9:9)], seguindo-se a preferência por histórias que “... *têm animais...*” [Entrevista 9_9:70, (24:24)] e, por fim, com menos frequência, as histórias “...*infantis...*” [Entrevista 7_7:26, (26:26)]. No que diz respeito ao formato, a maioria (n=9) é de opinião que os filhos preferem os livros às histórias em formato digital. Também se observou uma elevada referência ao facto de o filho não manifestar interesse por histórias de qualquer formato (digitais, orais ou em livro). Quer dizer que este grupo de crianças manifestava gostos distintos a este nível.

Grupo 2: Jovens

As preferências dos jovens estão relacionadas com três aspetos: o tipo de livros, as formas de contar as histórias e os formatos (ver Anexo M). Olhando para o tipo de

livros os jovens preferem livros de histórias, outros livros sensorialmente atrativos “...ela gosta particularmente de livros com algumas texturas, sons...” [Entrevista 1_1:94, (36:36)] e um deles prefere livros com *pop-ups*. Quanto à forma de contar as histórias, segundo os pais os jovens preferem histórias “...gravadas...” [Entrevista 1_1:89, (36:36)], “...também os DVDs...” [Entrevista 1_1:92, (36:36)] e de ouvir uma história com o apoio de um livro “... eu vou buscar um livro do (...) irmão e ponho-me a...e mostro-lhe os desenhos dela e os livros que ela tem aí...” [Entrevista 6_6:39, (30:30)]. Um dos pais referiu que o filho gosta especialmente que seja a mãe a contar a história e uma mãe mencionou que o filho “...gosta assim também de dramatização...quando nós batemos à porta – o toc-toc...” [Entrevista 1_1:98, (36:36)]. Quanto ao formato os pais referiram haver preferência por livros digitais e livros com texturas e sons, e ainda pela leitura de histórias oralmente.

Em conclusão, podemos dizer que estes dois grupos, apesar da diferença de idades, têm um gosto comum pelos livros e parecem gostar que lhes contem histórias. As crianças mostram interesse por livros sensorialmente atrativos, os jovens também, mas estes parecem gostar igualmente de histórias digitais. Conseguimos perceber os gostos das crianças relativamente aos temas das histórias (com animais, sobre o seu quotidiano...), enquanto que no grupo dos jovens não conseguimos qualquer informação sobre o assunto. Tanto as crianças como os jovens mostram interesse no envolvimento com a história, com a pessoa que lhes conta a história, com o livro em formato físico ou com a história digital no computador.

2.3.4. Frequência de espaços e programas específicos para crianças e jovens com NEE

Verificamos a existência de duas situações antagónicas: alguns pais salientam a participação em programas específicos e outros referem a ausência de participação em programas específicos, obtendo-se nesta categoria um maior número de referências (ver Anexo N). Os pais são ainda de opinião que devia haver mais atividades específicas para crianças e jovens com as características dos seus filhos. De um modo geral, os pais consideram que “... não há assim muitas atividades só, só especificamente para estas crianças...” [Entrevista 1_1:25, (22:22)], sendo que quatro deles nunca participaram

num programa específico e referiram não existir programas adequados às necessidades deles. Apenas um dos pais mencionou ter visitado uma biblioteca com equipamento adequado às necessidades do/a filho/a numa instituição de apoio a crianças com paralisia cerebral.

Registámos ainda que um dos pais referiu ter assistido a um programa específico sobre a temática da deficiência, mas este era dirigido aos pais e não às crianças. Observou-se uma outra referência como se ilustra no seguinte excerto “... *uma vez até fui a Leiria, a um parque que diziam que era o primeiro parque acessível para estas crianças, inclusivo. Era um parque da APPC e tudo. E qual não foi o meu espanto quando não vi lá nem um único brinquedo em que o R. pudesse andar...*” [Entrevista 2_2:65, (30:30)]. Os pais dos jovens disseram que “...*não há...*” [Entrevista 1_1:24, (22:22)] atividades fora do âmbito das instituições de apoio para as pessoas com deficiência. Também manifestaram algum descontentamento relativamente à falta de divulgação de informação a esse respeito, pois aqueles que procuraram essa informação, mesmo na internet, não obtiveram resultados. Esse descontentamento foi claro nas palavras de um dos pais quando disse “... *nunca surgiu e nunca ninguém veio cá ter comigo para ir com a F...*” [Entrevista 6_6:16, (18:18)].

Em suma, percebemos que os pais das crianças e dos jovens sentem que não há resposta na comunidade relativamente à programação de atividades lúdicas para a faixa etária dos seus filhos e com NEE, pelo que a frequência de espaços públicos de lazer e programas específicos para estas crianças e jovens é escassa por parte destes pais.

2.4. Identificação do problema e objetivos do Projeto de Intervenção

2.4.1. Identificação do problema de estudo

As crianças e jovens com MD têm direito à educação nos contextos regulares de ensino. A revolução que a sua presença provocou nas escolas de ensino regular tem concentrado o interesse dos investigadores que estudam problemáticas associadas à educação inclusiva. Os desafios levantados por esta questão têm servido de tema para inúmeros estudos. Porém, a nossa preocupação reside numa vertente que, na nossa opinião, parece ter recebido menos atenção que é a inclusão destas crianças e jovens na comunidade e o envolvimento das famílias neste processo. De facto, a inclusão escolar é

uma faceta da inclusão na comunidade. A escola, qual instituição ao serviço da comunidade, é em si mesma uma área da comunidade. E, nessa perspectiva, se estas crianças e jovens estão incluídos na escola, a inclusão na comunidade é uma realidade. No entanto, parece-nos evidente a raridade com que se vê famílias com filhos com MD nos espaços públicos de lazer ou a participar em atividades educativas para crianças e jovens com desenvolvimento típico. A nossa experiência no uso reiterado de bibliotecas públicas permite-nos afirmar que estes espaços não são frequentados regularmente por utilizadores com deficiências graves. Atrevemo-nos até a dizer que devem ser raras as situações em que as famílias de crianças e jovens com MD em idade escolar utilizam estes espaços em situações de lazer por iniciativa da própria família. Por outro lado, nunca nos apercebemos ou tivemos conhecimento de programas específicos neste tipo de espaços que possam corresponder às necessidades educativas de crianças e jovens com MD ou que atraiam as famílias com filhos com este tipo de problemática. Os dados apresentados nos pontos 2.2. e 2.3 confirmam esta nossa perceção.

Todavia, atualmente as bibliotecas públicas demonstram uma preocupação muito particular na melhoria da resposta educativa para os utilizadores mais jovens. A existência de espaços infanto-juvenis com prateleiras com um número considerável de títulos tem sido considerada condição basilar para o funcionamento das bibliotecas públicas. E programas específicos como a “Hora do Conto”, destinado a escolas e a famílias, bem como a abertura das bibliotecas, pelo menos aos sábados, são bons exemplos deste esforço por chegar a todos os tipos de utilizadores.

Porém, ainda não é comum estes contextos disporem de livros adaptados, tecnologias de apoio e programas específicos para utilizadores com problemas neuromotores graves, baixa-visão, surdez, cegueira ou MD em idade escolar, como observámos aquando a caracterização do funcionamento de uma biblioteca pública, no ponto 2.1. Observando esta realidade perguntamo-nos porque é que isso acontece. Será que a sociedade oferece condições de acesso a atividades de lazer para essas crianças e jovens, nestes contextos? Remetendo-nos à nossa experiência pessoal, não temos registo que isso aconteça, pelo menos, com regularidade e na área geográfica da nossa residência. Esta perceção resulta da nossa experiência pessoal, e é confirmada com dados recolhidos na fase preliminar do estudo e anteriormente apresentados. Na nossa

opinião parece existir um “problema de inclusão” em relação ao qual consideramos haver necessidade de intervir, no sentido de refletir e atuar sobre esta situação, propondo uma melhoria desta realidade.

Aliado ao problema apresentado está também presente o nosso interesse nesta temática. Partilhamos uma profunda preocupação pelos desafios que atravessam as famílias com filhos com MD e ao mesmo tempo uma esperança muito segura de um futuro mais digno e justo para eles. Isto é, entendemos haver necessidade de assegurar a estas crianças e jovens e também às suas famílias oportunidades de participação em atividades de lazer realizadas na comunidade, particularmente atividades de literacia em bibliotecas públicas.

Assim, surge a necessidade de se estudar a possibilidade de estas crianças e jovens realizarem atividades significativas em contextos inclusivos, comuns aos demais cidadãos. Mais especificamente, pretendemos perceber o que é necessário mudar, na comunidade em geral e na biblioteca pública em particular para que estas crianças e jovens e suas famílias possam participar em atividades de lazer num espaço comunitário. Ou seja, pensamos ser útil analisar especificamente a inclusão de crianças e jovens com MD numa biblioteca pública.

Decidimos aliar a esta investigação um recurso que consideramos ser muito interessante: as HMS. Como verificámos no primeiro capítulo as HMS parecem ser um recurso muito útil na educação de crianças e jovens com MD e ao mesmo tempo são recursos que fazem todo o sentido num contexto como a biblioteca porque são livros, contém histórias e podem contribuir para o desenvolvimento destas crianças e jovens. A nossa opção pelo uso de HMS decorre da nossa experiência e formação profissional. Os resultados positivos obtidos no âmbito do uso de HMS com alunos com MD aumentaram o nosso interesse por este tipo de recurso educativo que ainda é pouco utilizado em Portugal (Boer & Wikkerman, 2008; Beek, 2010; Penne et al, 2012). Daí que este estudo se apresente como ponto de partida para uma possibilidade de mudança positiva ao nível do contexto estudado, da experiência de vida dos participantes e do próprio investigador. Pode ainda contribuir para a investigação ao nível da inclusão de crianças e jovens com MD na comunidade, bem como também ao nível da sua educação, particularmente no que à criação e utilização de HMS diz respeito. Em

termos sociais entendemos ser este um tema que é útil estudar e que pode levar à aquisição de novos saberes. Por conseguinte, a escolha do problema descrito implicou questionar qual a relevância do fenómeno a estudar e que pessoas beneficiam com os resultados (Nunes, 2012).

2.4.2. Descrição dos objetivos do projeto e questões orientadoras

Tendo por base a problemática apresentada no tópico anterior colocamos as seguintes hipóteses de ação para o nosso projeto de intervenção:

- A. O uso de HMS promove a inclusão de utilizadores com MD em idade escolar e suas famílias na biblioteca pública.
- B. O uso de HMS não garante, por si só, a inclusão de utilizadores com MD em idade escolar e suas famílias na biblioteca pública.
- C. O uso de HMS não promove a inclusão de utilizadores com MD em idade escolar e suas famílias na biblioteca pública.

Considerando estas hipóteses de ação questionamos: i) Que tipo de respostas existem nas bibliotecas públicas para crianças e jovens com NEE em geral, e com MD em particular? e ii) De que modo as HMS podem ser usadas para promover o acesso de crianças e jovens com MD a bibliotecas públicas? Estas questões constituíram o “fio condutor da investigação” (Quivy & Campenhoudt, 1995, p. 46) que nos propusemos fazer e que aqui apresentamos. Com o propósito de responder a estas questões definimos dois objetivos gerais complementares para o presente projeto de intervenção:

- 1. Conhecer os recursos e os programas existentes numa biblioteca pública para utilizadores com NEE, bem como a perceção da bibliotecária sobre o uso da biblioteca por crianças e jovens com MD e suas famílias.
- 2. Perceber como é que as HMS podem ser usadas para facilitar o acesso de crianças e jovens com MD a bibliotecas públicas, o que pressupõe:
 - 2.1 Conhecer a perceção dos pais sobre o uso da biblioteca por crianças e jovens com MD e suas famílias.
 - 2.2 Compreender as rotinas de lazer das famílias e os hábitos de leitura e audição de histórias pelos filhos com MD.

- 2.3 Construir HMS para crianças e jovens com MD e dinamizar o seu conto numa biblioteca pública.
- 2.4 Analisar a dinamização da hora do conto com as HMS, considerando três dimensões: i) as estratégias usadas pelo contador de histórias; ii) o comportamento das crianças e os jovens face às HM, ao contador de histórias e aos outros e iii) os comportamentos dos pais durante o conto de histórias.
- 2.5 Perceber as mudanças nas conceções e nas práticas educativas decorrentes da participação no programa de sessões de conto de histórias multissensoriais na biblioteca pública.

Para responder a estas questões e procurar alcançar os objetivos delineados, passamos a clarificar o caminho percorrido.

CAPÍTULO 3 – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

3.1. Descrição da natureza do estudo

Para ajudar a compreender se a inclusão de crianças e jovens com MD é possível numa biblioteca pública e como se pode concretizar considerámos importante desenvolver um projeto de intervenção, o qual se enquadra numa abordagem de investigação-ação (Coutinho, 2014). Deste modo procurámos aliar o “país prático”, que Hill e Hill (2012) referem, correspondente à fase empírica da investigação, ao “país teórico” que diz respeito a uma dimensão teórica, o qual está, quase sempre, longos anos à frente nos ideais dos seus percursores.

Por conseguinte, para responder às questões formuladas inicialmente a propósito da problemática descrita pareceu-nos clara a necessidade de seguir um paradigma sociocrítico que valorize a vertente prática e o conhecimento que daí resulta. Realçamos que este paradigma parte de uma conceção ideológica em que a investigação tem por objetivo a mudança e a transformação da realidade (Coutinho, 2014), o que consideramos corresponder ao caso do nosso estudo. Ou seja, perante a problemática e as questões enumeradas anteriormente, pareceu-nos fazer sentido recorrer a um paradigma que se caracteriza “pela proximidade do real pela predominância da praxis, da participação e da reflexão crítica e intencionalidade transformadora” (Coutinho, 2014, p.362).

No decorrer deste tipo de investigação salientamos igualmente a importância da interpretação do investigador quanto aos dados, mas também da interpretação dos participantes face à realidade sobre a qual serão questionados. Como refere Coutinho (2014) “investigar implica interpretar ações de quem é também intérprete, envolve interpretações de interpretações – a dupla hermenêutica em ação.” (p. 19). Por outro lado, serão evidentes não só a relevância da interpretação dos resultados como a relatividade das conclusões.

Justificada a escolha do paradigma que sustenta esta investigação, passamos à clarificação da abordagem de investigação-ação e da metodologia seguida no nosso estudo. A estratégia da investigação-ação apresenta-se como a mais adequada a situações sociais, envolve questões práticas em vez de grandes problemáticas teóricas,

pretende a mudança, envolve técnicas de recolha de dados que não perturbam as práticas e o princípio do ciclo – reflexão/ação/reflexão (Afonso, 2005), o que entendemos ser o caso do nosso estudo. E, na realidade, este estudo partiu da reflexão e estudo de uma situação social, uma questão prática apresentada na forma de uma pergunta inicial que, na opinião de Quivy e Campenhoudt (1995), deve ser “clara, exequível e pertinente” (p.30).

A Investigação-ação, conceito criado pelo psicossociólogo americano Kurt Lewin em 1947, é uma estratégia de investigação que envolve três fases que nos parecem adequadas à problemática que procuramos resolver, a saber: o planeamento, a ação e a pesquisa de factos sobre os resultados da ação que se repetem numa espiral sucessiva até serem atingidos os objetivos desejados (cf. Afonso, 2005; Bogdan & Biklen, 1994; Vilelas, 2012). Ou seja, a investigação levada a cabo implicou a recolha de dados através de uma mudança na realidade estudada (a ação planeada e executada), sem colocar em causa o normal funcionamento do espaço onde decorre a ação – a biblioteca. O objetivo foi a mudança de uma realidade social e educativa que o autor do estudo verificou ter potencial para melhorar. Como afirma Coutinho (2014) a investigação-ação é na verdade “(...) uma nova forma de investigar que dá maior relevo ao social, pondo os participantes no mesmo plano de intervenção” (p.368). No caso do presente estudo os participantes tiveram um papel ativo em várias fases do plano de investigação como veremos adiante.

O estudo segue uma metodologia qualitativa, uma vez que o objetivo é “investigar ideias, descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspetiva dos atores intervenientes no processo” (Coutinho, 2014, p.28). O que se pretende é perceber, a partir de uma situação concreta, geradora de intensas interações sociais, as ideias e os sentimentos que os participantes nutriram relativamente à participação num programa educativo e cultural específico para crianças e jovens com NEE, desenvolvido num espaço público. Ou seja, criámos uma situação de inclusão social para obter dados ricos em significado pessoal e social. Procurámos enveredar por uma linha de investigação tipicamente qualitativa através de um método indutivo em que, o investigador constrói a explicação dos factos à medida que recolhe e analisa os dados (Hill & Hill, 2012).

3.2. Participantes no estudo

3.2.1 Caracterização dos participantes no estudo

O estudo contou com a participação de 21 sujeitos: uma bibliotecária, cinco crianças, cinco jovens e dez mães. A caracterização da bibliotecária resultou dos dados obtidos pelas entrevistas prestadas pela mesma. No caso dos pais, foram tidos em consideração algumas respostas dadas nas entrevistas, mas prevaleceram dados resultantes das observações não participantes, conversas informais constantes e notas de campo. No caso particular das crianças e jovens participantes, a sua caracterização deriva da análise dos dados dos questionários e, das observações não participantes e participantes (estas últimas resultantes da análise dos registos em vídeo das sessões de conto das histórias multissensoriais).

Bibliotecária:

Uma licenciatura em História facultou-lhe o acesso ao sistema de ensino como professora de História numa escola pública de ensino básico e posteriormente numa escola profissional. Durante esse tempo adquiriu experiência na organização em bibliotecas escolares. O interesse nessa área cresceu ao ponto de ter realizado uma pós-graduação em Ciências Documentais e ter deixado a docência para se dedicar profissionalmente à função de bibliotecária. Concorreu a um lugar na Câmara Municipal como técnica superior da biblioteca municipal, função que tem desempenhado até ao presente. Responde por uma equipa de técnicas que trabalha nos diversos setores da biblioteca municipal, como ela própria refere “...*faço um pouco de tudo...*”[Entrevista 1_1:32, (14:14)] A programação cultural é da sua responsabilidade embora conte com as sugestões dos elementos da equipa. Este aspeto é particularmente notório no sector infanto-juvenil, onde notamos um cunho muito pessoal da técnica que dinamiza as atividades para as escolas e o A Hora do Conto, no último sábado de cada mês.

A experiência como docente e bibliotecária, 19 anos e 16 respetivamente, conferem a esta participante características únicas que associam o conhecimento específico no funcionamento de uma biblioteca com a sensibilidade relativa às questões da importância do acesso de crianças e jovens com deficiência à educação e à cultura. A sua formação pessoal e experiência profissional estão patentes na *network* que se

resultou da análise de conteúdo da primeira entrevista realizada à bibliotecária (Ver Anexo O).

Famílias:

O elemento parental mais presente foram as mães: responderam ao primeiro contacto telefónico da autora do estudo e disponibilizaram-se para responder aos inquéritos por questionário e por entrevista. Foram elas que na sua maioria se deslocaram às sessões de conto das histórias na biblioteca. Algumas referiram claramente alguma dificuldade de gestão do seu tempo devido à falta de apoio conjugal para realizar atividades desta natureza com os filhos. Registámos também o envolvimento de três pais. Dois deles deslocaram-se sempre à biblioteca com toda a família para assistir às sessões de conto das histórias, um outro, substituiu a mãe no acompanhamento da filha a uma das sessões. Um destes pais também presenciou a primeira entrevista realizada à mãe do jovem participante. Embora não tenha sido uma entrevista de grupo, a sua presença e concordância com a entrevistada (a esposa) mostrou o seu interesse neste estudo. Estas mães parecem estar muito ocupadas no acompanhamento dos filhos às várias terapias que eles frequentam: hipoterapia, hidroterapia, fisioterapia, terapia ocupacional e psicomotricidade. Costumam envolver os filhos em atividades domésticas como é o caso das deslocações ao supermercado e atividades domésticas em casa. Mas também procuram passar algum tempo com os filhos em passeios ao ar livre, junto à praia e no campo ou em casa. As atividades com os filhos com deficiência envolvem essencialmente a família nuclear. De uma maneira geral estas mães manifestam alguma indignação e frustração por não haver atividades específicas para crianças com as limitações que as suas apresentam ou então por não terem acesso à informação sobre essas atividades.

Crianças:

Contámos com a participação de cinco crianças, duas do sexo masculino e três do sexo feminino, cuja idade está compreendida entre os quatro anos e nove meses e os 10 anos. Embora inicialmente não existisse a intenção de incluir crianças com menos de seis anos de idade, a dificuldade em encontrar participantes para este grupo levou-nos a decidir alargar a faixa etária dos elementos que o constituíam. Estas crianças

apresentam limitações muito significativas ao nível do funcionamento cognitivo e motor. Quatro delas apresentam deficiência motora, deslocando-se em cadeira de rodas e manifestando dificuldade em manusear e explorar objetos com as mãos. Nenhuma usa a fala para comunicar embora algumas, com muita dificuldade, verbalizem algumas palavras. No entanto, três delas interagem facilmente com os adultos e manifestam comportamentos comunicativos como o gesto, o sorriso e o olhar. Três crianças usam os Símbolos Pictográficos para a Comunicação (SPC) na escola, porém nenhuma delas se fez acompanhar de comunicadores ou tabelas de comunicação fora do contexto escolar. Quanto ao diagnóstico duas crianças têm paralisia cerebral, uma Síndrome de Weaver, uma outra Síndrome de Pallister-Killiam e uma outra tetraparésia espástica.

Jovens:

O grupo de jovens era constituído por cinco sujeitos, três do sexo feminino e dois do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos. Uma das adolescentes tem uma síndrome rara não diagnosticada (uma cromossomopatia) e os restantes quatro têm paralisia cerebral. Os cinco jovens apresentam limitações motoras, sendo que quatro deles deslocam-se em cadeira de rodas e manifestam graves limitações no manuseamento dos objetos com as mãos. Nenhum jovem usa a fala para comunicar. Apenas dois deles conseguem verbalizar poucas palavras com muita dificuldade, mas interagem e manifestam comportamentos comunicativos como o gesto, os movimentos corporais, o sorriso e o olhar. Apenas dois destes jovens usam um sistema de comunicação alternativo – objetos de referência, mas apenas no contexto escolar. Uma jovem do grupo usa o sistema SPC apenas em contexto escolar e, por esse motivo não se fez acompanhar de nenhum recurso de comunicação para as sessões de conto das histórias. Os dados que acabámos de revelar foram solicitados às famílias através de um questionário.

3.2.2 Identificação dos critérios de seleção dos participantes

Para a seleção das crianças e jovens participantes no estudo e suas famílias definimos vários critérios. O primeiro critério relacionou-se com o perfil de funcionamento destes participantes: procurámos crianças ou jovens que não usavam a fala para comunicar e que apresentavam dificuldades complexas ao nível do

funcionamento intelectual e/ou motor. Outro critério definido foi a idade. Pretendíamos envolver neste estudo crianças ou jovens em idade escolar, pelo que considerámos útil formar dois grupos: i) um com crianças com idades compreendidas entre os seis e os 12 anos e ii) outro com jovens entre os 13 e os 18 anos. A separação em dois grupos prendeu-se com duas razões relacionadas com o número de elementos por sessão, que se pretendia reduzido, e a temática das histórias que deveria estar relacionada com as vivências típicas de cada faixa etária. O terceiro critério relacionou-se com a área de residência. O contexto do estudo seria uma biblioteca municipal e por isso teríamos de nos cingir à população do município ou áreas limítrofes. Em suma, seleccionámos crianças e jovens que correspondessem aos critérios A (perfil de funcionalidade), B (idade) e C (residência), os quais estão sintetizados na tabela que se segue.

Tabela 1

Critérios de seleção das crianças e jovens participantes no estudo.

	Critérios	Descritores
A	Perfil de funcionalidade	Apresentar limitações graves ao nível: <ul style="list-style-type: none"> - da comunicação: não usa a fala para comunicar; - do funcionamento motor, principalmente na manipulação de objetos; - do funcionamento intelectual.
B	Idade	Ter entre os 6 e os 18 anos;
C	Residência	Morar na área de influência da biblioteca municipal.

O processo de seleção das famílias decorreu naturalmente da existência no agregado familiar de uma criança ou jovem com o perfil pretendido para o estudo e que estivesse disponível para participar no estudo.

A seleção da bibliotecária resultou do processo de escolha da biblioteca onde se desenvolveu o estudo. Os critérios estabelecidos para a seleção deste contexto foram dois: a: i) ser uma biblioteca pública e ii) situar-se na área da nossa residência. A opção por uma biblioteca pública justifica-se porque desejámos distanciarmo-nos de um estudo focado numa biblioteca escolar nas quais, por esforço das equipas educativas, a inclusão de alunos com NEE já tem um percurso definido e em muitos casos, consolidado. Por isso, a biblioteca pública, na comunidade onde vivemos, pareceu-nos ser uma aposta interessante e útil. A proximidade da biblioteca permitiu a frequência regular do espaço não só para as visitas preparatórias, mas também para o contacto

regular com a bibliotecária e a sua equipa e, conhecer melhor o contexto, aproveitando para observar melhor o ambiente e os comportamentos dos utilizadores. Este último aspeto mostrou-se relevante uma vez que num projeto de investigação-ação o processo de observação e avaliação é constante.

Determinada a biblioteca na qual gostaríamos de realizar o projeto de intervenção contactámos a bibliotecária responsável por esse espaço, a qual acedeu imediatamente em colaborar neste estudo. Na entrevista inicial a bibliotecária mostrou muito interesse no tema do estudo e revelou preocupação pela problemática levantada por nós. Como a própria referiu “...*seria excelente se a biblioteca conseguisse apoiar mais essas crianças...*”[Entrevista 1_1:214, (52:52)] e mostrou-se favorável a uma programação “...*com atividades específicas para elas [as crianças com NEE], pois isso seria muito bom...*” [Entrevistas 1_1:240, (48:48)].

3.2.3 Descrição dos procedimentos relativos à seleção dos participantes

O contacto com a bibliotecária procedeu-se através da nossa deslocação à biblioteca para solicitar uma reunião com a responsável do espaço. Nesta reunião explicámos brevemente os objetivos do estudo e foi assegurado que o assunto seria levado à atenção da vereadora da cultura da Câmara Municipal para obtenção da autorização necessária. Essas reuniões são mensais, por isso aguardámos algum tempo por essa autorização formal que foi encaminhada à responsável pela biblioteca por e-mail e posteriormente a nós, verbalmente.

Relativamente às famílias, a estratégia inicialmente adotada foi solicitar a dois agrupamentos de escolas da cidade, onde existem Unidades de Apoio Especializado à Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita, autorização para divulgar o estudo junto das famílias dos alunos apoiados por essas unidades. Caso estas famílias estivessem interessadas em participar, seria facultado o contacto do autor do estudo para explicar detalhadamente os objetivos do estudo e o alcance do seu envolvimento. Os agrupamentos de escolas contactados responderam positivamente à nossa solicitação, mas o contacto com as famílias nunca foi feito pela escola e este processo arrastou-se muito tempo. Em virtude desta situação, enveredámos por uma estratégia diferente.

No caso de cinco famílias estabelecemos contacto direto porque já havíamos trabalhado com elas ou tínhamos o seu contacto. Por outro lado, divulgámos o estudo junto de um elemento de uma instituição de saúde da localidade onde sabíamos que muitas destas crianças faziam regularmente tratamentos. Então, solicitámos a divulgação do estudo e dos seus objetivos junto dessas famílias e disponibilizámos o nosso contacto, caso estivessem interessadas em participar. Também foi elaborado um pequeno folheto que podemos observar na figura 3¹⁹ com a divulgação das sessões de HMS na biblioteca, o qual continha uma parte destacável para os interessados deixarem o seu contacto. Essa informação foi recolhida e assim conseguimos mais cinco famílias para participar no estudo.

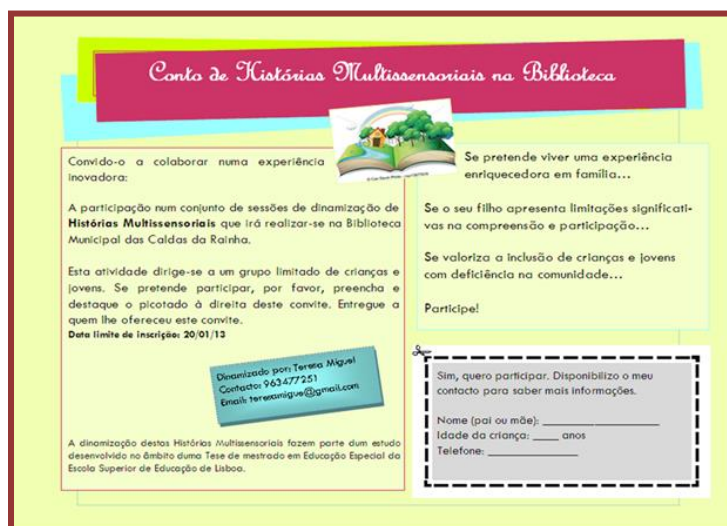


Figura 3. Folheto de divulgação das sessões para angariação de participantes.

Foram excluídas três famílias cujos filhos não cumpriam os critérios de seleção definidos. Depois da assinatura do consentimento informado pelas famílias (Anexo Q) concluímos esta fase do processo de seleção dos participantes. Das dez famílias contactadas para participarem neste estudo, três acabaram por não comparecer às sessões de conto das HMS alegando o agravamento do estado de saúde dos filhos. Por esta razão, estas três famílias não foram contactadas para a fase final de entrevistas de avaliação das sessões de conto das HMS.

¹⁹ Para uma melhor visualização da informação escrita (Ver Anexo P)

3.3. Métodos e técnicas de recolha de dados

A recolha de dados foi feita através do recurso a: questionário com questões fechadas, entrevista semiestruturada, observação participante e pesquisa documental. Foram ainda realizadas notas de campo. A entrevista “um dos fundamentos metodológicos da investigação qualitativa” (Flick, 2002) foi o processo de recolha de dados mais relevante, não só pelo número de entrevistas realizadas, no total de 19, mas pela qualidade dos dados obtidos, seguindo-se as observações. Portanto, a realização deste estudo compreende a utilização de técnicas complementares: a observação indireta, com o uso de um questionário e as entrevistas, mas também a observação direta do conto das histórias multissensorial, através do recurso ao uso de registos vídeo (Quivy & Campenhoudt, 1995). O recurso a esta estratégia metodológica permitiu-nos recolher dados não-verbais dos participantes, nomeadamente os comportamentos que foram revelados nos vídeos das sessões. Salientamos igualmente o facto de nos ter possibilitado recolher “material espontâneo” e “autêntico” em comparação com a ordenação de ideias e produção de um discurso mais ou menos coerente que resulta das entrevistas (Quivy & Campenhoudt 1995, p.199).

3.3.1 Pesquisa documental

Foram facultados pela bibliotecária documentos que caracterizam a biblioteca enquanto serviço público camarário e registos internos sobre a utilização do espaço pelos utilizadores e sobre a programação anual da biblioteca para o público infanto-juvenil. Estes últimos dados eram referentes ao ano de 2013 (os dados mais recentes) e foram úteis ao nosso estudo para registar o estado atual da oferta desta biblioteca ao nível da programação educativa.

3.3.2 Questionário

Como justifica Flick (2002), aplicar um breve questionário em conjugação com a entrevista permite a obtenção de alguns dados antes de realizar a entrevista e usar o tempo de entrevista para as questões fundamentais. O questionário que usámos na primeira fase da recolha de dados teve como principal objetivo caracterizar a criança/jovem relativamente à sua idade e limitações físicas e sensoriais (Anexo R).

Estas informações foram importantes para justificar a constituição dos grupos e também foram tidas em consideração na criação das HMS. O seu preenchimento pelos pais formalizou a recolha de um conjunto de dados que puderam ser observados quando conhecemos a criança/jovem ou foram transmitidos informalmente pelos pais por altura dos primeiros contactos. Por outro lado, o preenchimento do questionário com dados sociodemográficos evitou que este tipo de assunto fosse trazido à atenção durante a primeira entrevista, gastando tempo precioso para os pais.

3.3.3 Entrevista

A nossa decisão pelo recurso à realização de entrevistas derivou da sugestão de Quivy e Campenhoudt (1995) que defendem que após as leituras iniciais, a realização de entrevistas é um método de recolha de dados útil ao processo de investigação para percebermos melhor os fenómenos e a realidade que pretendemos estudar. Optámos pela realização de entrevistas semiestruturadas, ou seja, um modelo de entrevista que integra características de entrevistas semiestruturadas e das estruturadas, as que obedecem a um guião rígido (Afonso, 2005). Optámos por este modelo intermédio porque se por um lado a ajuda de um guião poderia colmatar a nossa inexperiência enquanto entrevistadores, a liberdade controlada que a entrevista semiestruturada dá, poderia fornecer-nos dados sobre as famílias que surgem naturalmente durante a conversação que por vezes são decisivos para a condução da investigação. Isto não invalida a utilidade dos objetivos bem definidos que se introduzem no guião de entrevista, mas ter a liberdade de fazer uma questão adicional ou permitir que o entrevistado se expresse livremente podem fornecer-nos dados que posteriormente se mostram ricos e interessantes para contextualizar alguns dados e compreender melhor a realidade que estamos a estudar.

As 19 entrevistas semiestruturadas foram realizadas em dois momentos distintos: no início do projeto de intervenção (1ª fase) e no final do mesmo (4ª fase). Nas 11 entrevistas procurámos conhecer as perceções da bibliotecária e dos pais sobre: i) os hábitos de lazer da família da criança ou jovem com MD; ii) as atividades favoritas da criança/jovem; iii) a relação da criança/jovem com livros e histórias; iv) as dificuldades sentidas pela família no acesso a espaços e atividades de lazer. Deste modo pensámos

ser possível conceber um projeto adequado à realidade dos participantes. Os dados obtidos contribuíram igualmente para a construção de HMS adequadas ao perfil de cada grupo de participantes (crianças e jovens). Em anexo apresentamos a transcrição de uma das entrevistas realizadas neste estudo (Anexo S) e o respetivo relatório produzido pelo programa de computador Atlas.ti (Anexo T).

As oito entrevistas realizadas na 4ª fase do projeto, também semiestruturadas, tinham como objetivo final conhecer a apreciação realizada pelos participantes acerca da experiência vivida e verificar eventuais alterações ao nível das conceções que haviam partilhado na fase inicial. Por conseguinte, optámos por fazer, primeiro, entrevistas exploratórias para conhecer melhor o fenómeno e a realidade que se pretendia estudar (Quivy & Campenhoudt, 1995). Precisávamos saber pela bibliotecária se a biblioteca costumava fazer programas específicos para utilizadores com NEE e se era frequente estas procurarem o espaço da biblioteca para ocupar o seu tempo de lazer (Anexo U). Também necessitávamos de perceber através das famílias que rotinas de lazer estas tinham com os filhos, se existia o hábito de lhes contar histórias ou se já conheciam o formato de HMS. As entrevistas iniciais foram fundamentais para o levantamento destes dados (Anexo V).

Cada entrevista semiestruturada realizada neste estudo obedeceu a um guião que compreendia um conjunto de objetivos aos quais correspondia uma ou mais questões (Afonso, 2005). Os guiões de entrevistas foram muito úteis porque, como refere Afonso (2005) serviram de “instrumento de gestão” da própria entrevista (p.99). A nossa falta de experiência foi facilmente detetável pela falta de controlo deste processo com alguns entrevistados mais opiniosos ou eloquentes que tendiam a divagar nas suas respostas. Denota-se ao longo do processo de entrevista alguma evolução positiva da parte da gestão do tempo de entrevista e apego ao guião. E percebemos que, na verdade, “o guião tem uma função protetora” (Flick, 2002, p.95) em conversas tendencialmente abertas e indefinidas. Como explicam Quivy e Campenhoudt (1995)

o método da entrevista, seguido de uma análise de conteúdo, é seguramente o que mais se utiliza em paralelo com os métodos de observação. A sua complementaridade permite, com efeito, efectuar um trabalho de investigação

aprofundado que, quando conduzido com a lucidez e as precauções necessárias, apresenta um grau de validade satisfatório (p. 200).

3.3.4 Observação

Recolhemos dados através da observação participante (Flick, 2002) porque considerámos importante analisar os comportamentos dos participantes durante as sessões de dinamização das histórias na biblioteca. Como explica Coutinho (2014) “através da observação o investigador consegue documentar atividades, comportamentos e características físicas sem ter de depender da vontade e capacidade de terceiras pessoas” (p.136). Por outro lado, este tipo de técnica é comumente usada nos estudos relacionados com HMS e pessoas com MD, como se documentou no ponto 1.3 do presente trabalho.

Como o autor do estudo era também participante, uma vez que era o contador da história, optámos por efetuar a observação através do recurso ao registo vídeo. Esta opção permitiu captar reações e pormenores que durante o conto das histórias, certamente nos passaram despercebidos e que foi possível analisar posteriormente na análise dos registo vídeo (Flick, 2002). O recurso ao uso do vídeo foi ainda vantajoso para observar os comportamentos não-verbais das crianças e dos jovens, pois como estas não usavam a fala para comunicar, não era possível saber a sua opinião sobre as histórias e a experiência vivida na biblioteca, a não ser através da observação dos seus comportamentos comunicativos: expressões faciais, movimentos corporais e vocalizações. Como referem Quivy e Campenhoudt (1995) os dados recolhidos através de vídeo permite recolher “material espontâneo” e “autêntico” (p.199), quando se compara com a ordenação de ideias e a produção de um discurso mais ou menos coerente que resulta da entrevista. E este aspeto foi muito importante para o caso dos pais acompanhantes. Embora tenham sido entrevistados antes da realização do projeto de intervenção, foi possível ter mais dados sobre as suas perceções e comparar as respostas das entrevistas com os seus comportamentos espontâneos durante as sessões.

Partilhamos ainda a opinião de Flick que, baseando-se em Bergman (1985), lembra que “enquanto as situações observadas desaparecem irremediavelmente depois de terminadas, os filmes podem ser visionados e analisados, sem limites de repetição”

(2002, p. 157). O uso de duas câmaras fixas e uma terceira móvel (utilizada por um colaborador deste estudo) permitiram não só filmar a ação central do conto da história pelo contador a cada participante, mas também registar as reações do restante grupo. Depois partimos para o preenchimento das grelhas de análise dos comportamentos, nas quais registámos os comportamentos que considerámos mais relevantes para o nosso estudo, sendo que esses dados foram tratados qualitativamente. Logo, não fizemos uma observação naturalista, de bloco na mão para registar a situação em análise (Coutinho, 2014). Entendemos ter realizado uma observação de carácter misto e como observador participante (Angrosino 2012, citado em Coutinho, 2014). Podemos perceber melhor as opções tomadas observando a figura que se segue, onde colorimos as técnicas usadas dentro das possíveis na investigação em Ciências Sociais e Humanas.

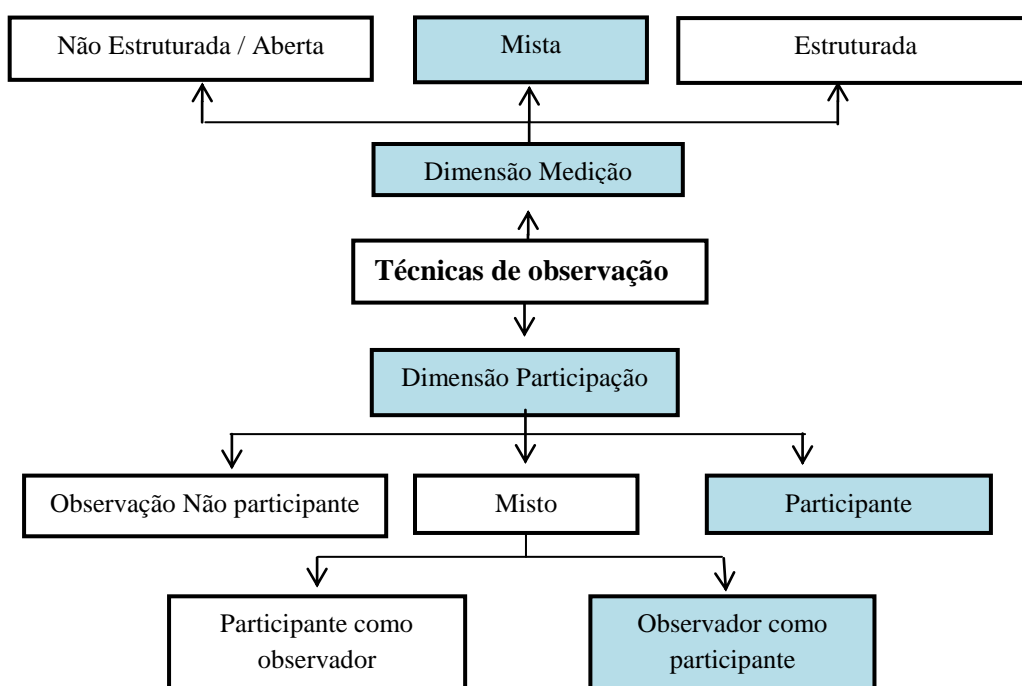


Figura 4. Tipologia de Técnicas Observacionais usadas no presente estudo (Coutinho, 2014, p.137)

3.3.5 Notas de campo

As notas de campo foram realizadas: i) durante as visitas ao espaço da biblioteca, uma delas guiada pela bibliotecária responsável, ii) após as entrevistas realizadas aos participantes e iii) ao longo do período das sessões de conto das histórias na biblioteca. Procurámos registar aspetos que despertaram a nossa atenção no decurso

da recolha de dados (Bogdan & Biklen, 1994). A postura dos entrevistados durante as entrevistas adicionou dados relevantes sobre as suas opiniões e perceções, acrescentando informação valiosa ao discurso produzido. As notas produzidas durante as visitas à biblioteca forneceram dados importantes que foram tidos em conta na preparação das sessões de conto das HMS. As notas produzidas após as sessões de conto das histórias forneceram dados sobre os comportamentos *não gravados* referentes à chegada das famílias à biblioteca e à forma como se comportavam nos momentos anteriores e posteriores às sessões. Para sintetizar diremos que este estudo compreende duas técnicas de observação complementares: a observação indireta com o uso de um questionário e entrevistas, mas também a observação direta com recurso ao uso de registos vídeo (Quivy & Campenhoudt, 1995). Na tabela 2 descrevemos os métodos e as técnicas de recolha de dados usados neste projeto de investigação, considerando as diversas fases do mesmo.

Tabela 2

Métodos e técnicas de recolha de dados usados durante as fases do projeto.

Métodos e técnicas de recolha de dados usados durante as fases do projeto		
Fases do Estudo	Métodos usados	Técnicas usadas
1ª Fase Conceção do Projeto	Métodos não interferentes Métodos de recolha direta	Pesquisa documental; Observação não participante; Inquérito por questionário aos pais; Inquérito por entrevista semiestruturada à bibliotecária; Inquérito por entrevista semiestruturada à bibliotecária
3ª Fase Concretização do Projeto de Intervenção	Métodos interferentes ²⁰ Métodos não interferentes	Observação participante: registo em vídeo das sessões de conto das histórias na biblioteca; Pesquisa documental: análise de documentos pessoais produzidos pelas mães ao longo do projeto;
4ª fase Avaliação do Projeto de Intervenção	Métodos de recolha direta	Inquérito por entrevista semiestruturada à bibliotecária; Inquérito por entrevista semiestruturada à bibliotecária.

As técnicas descritas permitiram-nos recolher uma diversidade de dados, tendo sido necessário utilizar vários instrumentos como se descreve na tabela 3.

²⁰ Métodos que implicam a interação direta com as pessoas que são estudadas (Lee, 2003)

Tabela 3

Instrumentos de recolha de dados utilizados nas diversas fases do Projeto de Intervenção

1ª Fase Conceção do Projeto	2ª Fase Definição do Projeto de Intervenção	3ª Fase Concretização do Projeto de Intervenção	4ª Fase Avaliação do Projeto de Intervenção
<ul style="list-style-type: none"> • Guião para a 1ª entrevista à bibliotecária • Questionário aos pais • Guião para a 1ª entrevista aos pais 	/	/	<ul style="list-style-type: none"> • Guião para a 2ª entrevista à bibliotecária • Guião para a 2ª entrevista aos pais

3.4. Métodos e técnicas de análise de dados

3.4.1. Análise dos dados dos questionários

O tratamento dos dados das questões do questionário implicou uma leitura descritiva, não comparativa das respostas, o que serviu para caracterizar cada participante como um todo, percebendo, no conjunto as suas características, nomeadamente o perfil de funcionamento das crianças e jovens no geral.

3.4.2. Análise de conteúdo das entrevistas

Para análise dos dados obtidos através das entrevistas adotou-se a análise de conteúdo, o que facilitou a análise sistemática do corpo de texto produzido pelas declarações dos entrevistados (Coutinho, 2014). Essa sistematização permitiu depurar o conteúdo do texto trazendo à nossa atenção as palavras, frases ou ideias que correspondem às *unidades de análise*. Vilelas (2009) descreve este processo como um “desmembramento do texto” (p. 338) em categorias seguido de reagrupamentos analógicos. Estas unidades foram depois organizadas em *categorias conceptuais*. Chamada também de análise de conteúdo categorial, este método de análise envolveu processos indutivos de identificação e separação das unidades de registo para a sua agregação em categorias (Madureira, 2012). O processo de categorização foi facilitado pela existência de objetivos bem definidos no guião de entrevista onde existiam categorias pré-definidas (cf. Vilelas, 2009 e Ghiglione & Matalon, 1997 citado in Coutinho, 2014). No entanto, sempre que necessário introduzimos categorias que resultaram da agregação de unidades de análise que surgiram do discurso dos entrevistados.

Explicitando este processo diremos que as entrevistas foram gravadas por dictafone e posteriormente transcritas em computador com recurso a um processador de texto. O documento em formato *word* foi convertido em formato RTF ou *Rich Text Format* para se poder analisar o seu conteúdo no programa Atlas.ti.5.0, software utilizado para a análise de dados qualitativos. Dado o volume de entrevistas realizadas (n=19), foram criadas seis unidades hermenêuticas. A primeira correspondeu à análise de conteúdo da primeira entrevista da bibliotecária, a segunda à análise de conteúdo da primeira entrevista realizada aos pais do grupo das crianças e a terceira à análise de conteúdo da primeira entrevista concretizada com os pais do grupo dos jovens. As restantes três unidades hermenêuticas incluíram as entrevistas finais dos mesmos elementos referidos acima. Após inserção do conteúdo das entrevistas nas respetivas unidades hermenêuticas procedemos à sua análise. Com o programa Atlas.ti 5.0 foi possível identificar as unidades de registo nas entrevistas de forma sistemática, agrupá-las hierarquicamente em subcategorias, categorias e *supercategorias* ou temas e estes últimos em grandes blocos temáticos (Madureira, 2012). Este processo pode ser ilustrado na figura 5.

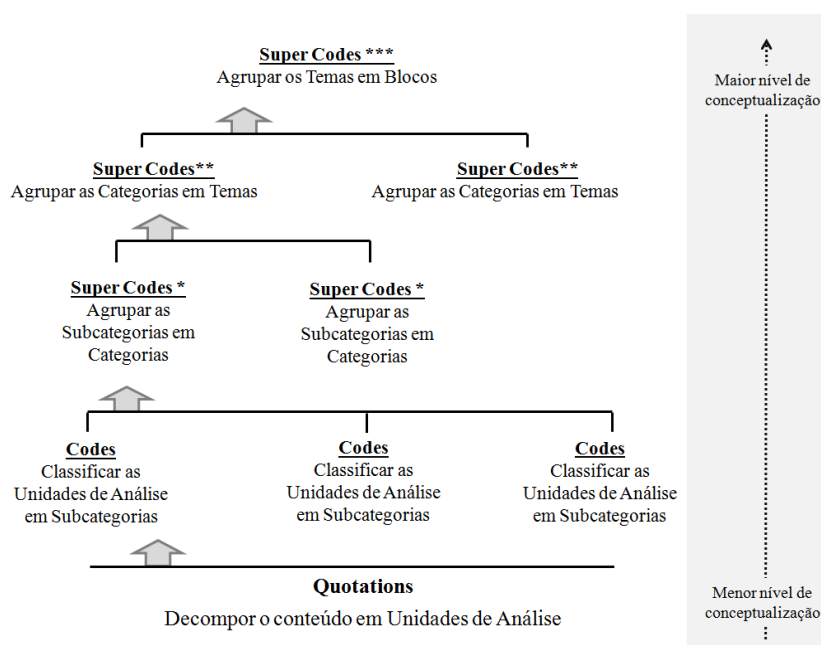


Figura 5. Processo de análise de conteúdo das entrevistas (Nunes, 2012, p.199).

A utilização do programa Atlas.ti 5.0 permitiu ainda criar *networks* que sistematizaram o processo indutivo de categorização do conteúdo das entrevistas. As

networks facilitaram a compreensão da relação criada entre as categorias, permitindo fazer uma leitura holística das percepções dos participantes sobre as temáticas abordadas nas entrevistas (Madureira, 2012).

3.4.3. Análise de conteúdo dos dados de observação

Por se tratar de uma observação não estruturada, seguimos a sugestão de Afonso (2005), ou seja não nos submetemos a “instrumentos de planeamento estratégico cuidadosamente elaborados” (p. 93). Elaborámos grelhas de registo e análise de fácil leitura onde estavam patentes os dados essenciais das observações (Anexo X). Os registos foram organizados por sessão, correspondendo a cada uma três vídeos, à exceção da última sessão por motivo de falha técnica, o que permitiu recolher dados em perspetivas diferentes. Estes registos permitiram-nos: i) ter uma visão global de todos os envolvidos, ii) analisar a interação que a criança/jovem que estava no momento a ouvir e explorar a história e iii) observar os comportamentos das outras crianças/jovens presentes nesses momentos de espera. A tabela 4 regista o número de vídeos realizados e a duração das mesmas.

Tabela 4

Registos em vídeo realizados durante as sessões na biblioteca

Título da História	Momentos do conto da história (M)	Grupo	Câmara de filmar			Total
			Câmara A	Câmara B	Câmara C	
História 1 “O piquenique do Zé”	M1(1ª vez)	Crianças	21,28 min.	13,46 min.	14,06 min.	48,08 min.
	M2 (repetição)	Crianças	15,37 min.	16,22 min.	16,07 min.	48,06 min.
História 1 “O piquenique do Zé”	M1(1ª vez)	Jovens	9,19 min.	26,35 min.	27,27 min.	63,20 min.
	M2 (repetição)	Jovens	29,07 min.	30,43 min.	31,13 min.	100,03 min.
História 2 “A Lili vai à praia”	M1(1ª vez)	Crianças	23,14 min.	21,25 min	23,20 min.	67,59 min.
	M2 (repetição)	Crianças e Jovens	19,13 min.	19,18 min	-----	38,31 min.
História 3 “O Luís vai ao café”	M1(1ª vez)	Jovens	21,54 min.	23,15 min.	21,58 min.	66,27 min.
	M2 (repetição)	Jovens e Crianças	17,37 min.	18,12 min.	-----	35,49 min.

Efetuámos depois a análise dos comportamentos das crianças e dos jovens, bem como da contadora de histórias e das famílias observados em cada sessão de conto da

história. No total foram preenchidas oito grelhas correspondentes às oito sessões de conto das HMS na biblioteca, quatro sessões para o grupo das crianças e outras quatro para o grupo dos jovens. Para analisar os dados recolhidos utilizámos vários instrumentos, que apresentamos de forma sucinta na tabela 5.

Tabela 5

Instrumentos de análise de dados recolhidos nas diversas fases do Projeto de Intervenção

1ª Fase Conceção do Projeto	2ª Fase Definição do Projeto de Intervenção	3ª Fase Concretização do Projeto de Intervenção	4ª Fase Avaliação do Projeto de Intervenção
<ul style="list-style-type: none"> Recursos do programa Atlas.ti 5.0 nomeadamente as Networks que resultaram da análise de conteúdo das primeiras entrevistas 	/	<ul style="list-style-type: none"> Grelha de registo e análise dos registos vídeo das sessões de conto das histórias 	<ul style="list-style-type: none"> Recursos do programa Atlas.ti 5.0 nomeadamente as Networks que resultaram da análise de conteúdo das últimas entrevistas

CAPÍTULO 4 – CONCEÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

4.1. Descrição das fases do projeto de intervenção

Para concretizar o projeto de intervenção desenhado para aplicar na biblioteca pública definimos quatro fases, as quais se encontram explicitadas na tabela 6.

Tabela 6

Fases do Projeto de Intervenção

1ª Fase	2ª Fase	3ª Fase	4ª Fase
Conceção do Projeto de Intervenção	Planificação do Projeto de Intervenção	Concretização do Projeto de Intervenção	Avaliação do Projeto de Intervenção
<ul style="list-style-type: none">• Seleção do contexto e dos participantes• Escolha e conhecimento do contexto• Definição e escolha dos participantes• Recolha e análise de dados iniciais para a caracterização da situação (Entrevistas e Questionários) e para a construção das HMS	<ul style="list-style-type: none">• Criação e construção das HMS• Estabelecimento do programa de sessões de conto das HMS	<ul style="list-style-type: none">• Conto das HMS• Recolha de dados referentes ao conto das HMS (registos vídeo das sessões de conto)	<ul style="list-style-type: none">• Recolha de opiniões dos participantes sobre o Projeto de Intervenção

A primeira fase considerada como fase preliminar correspondeu à conceção do projeto de intervenção, o que implicou a escolha do contexto e a seleção dos participantes. Após contactos formais e autorizações necessárias, foram feitas visitas ao espaço da biblioteca para o conhecer. Efetuaram-se notas de campo, questionários e entrevistas às famílias selecionadas e que viriam a participar no estudo, assim como entrevistas iniciais à bibliotecária. Esta fase teve como principal objetivo a caracterização do contexto e o conhecimento das perceções dos participantes relativamente a questões essenciais para a temática da investigação. A segunda fase foi orientada para a planificação do projeto de intervenção que consistiu em duas vertentes: a criação e a construção das HMS e o estabelecimento do programa das sessões de

conto das histórias. A concretização do projeto de intervenção correspondeu à terceira fase do projeto, implicou a implementação do plano de ação estabelecido, tendo-se procedido ao conto das HMS e registo vídeo das sessões realizadas. Na quarta fase procedemos à avaliação do projeto de intervenção através da recolha de opiniões dos participantes (bibliotecária e pais), formalizada na segunda ronda de entrevistas.

4.2. Planificação do projeto de intervenção

A conceção deste projeto desenvolveu-se a partir de duas ideias iniciais: primeiro consideramos importante incrementar iniciativas práticas promotoras da inclusão na comunidade, e segundo estamos pessoalmente interessados em divulgar o conceito de HMS. Julgamos que as HMS poderão ser um recurso útil para promover a inclusão na comunidade, mas também para promover a educação e o lazer das crianças e jovens com MD. Para tal, entendemos ser útil definir um plano de ação que contemple a dinamização de sessões onde se possa contar essas histórias. Desejamos que essas sessões sejam um acontecimento natural, semelhante às restantes atividades desenvolvidas na biblioteca para o público infanto-juvenil, nomeadamente a Hora do Conto que acontece ao último sábado de cada mês.

A organização do plano de intervenção teve em consideração a idades e as características das crianças e jovens participantes, tendo-se formado dois grupos distintos: um grupo de crianças e um grupo de jovens. Esta resolução decorreu ainda do facto de na análise de conteúdo das entrevistas iniciais realizadas aos pais se ter percebido que havia diferenças entre crianças e jovens relativamente ao seu envolvimento com histórias e livros, bem como a nível das preferências relativas ao tipo de histórias, gostos pessoais e atividades de lazer. Por outro lado, não desejámos ter um grupo excessivamente numeroso de participantes nas sessões, porque isso iria gerar longos períodos de espera entre cada página de história, fator que talvez fosse entediante para os participantes, pelo que constituímos dois grupos distintos.

O projeto de intervenção concretizou-se em dois momentos complementares: o primeiro diz respeito à conceção e construção de HMS a usar e o segundo à planificação das sessões a dinamizar para contar as histórias construídas. Seguidamente descrevemos

o modo como se planeou e concretizou cada um destes momentos, começando pela conceção e construção das histórias, a qual decorreu no mês de fevereiro de 2014.

4.2.1. Construção de Histórias Multissensoriais

Foram concebidas e construídas três histórias multissensoriais: *O piquenique do Zé*, *A Lili vai à praia* e *O Luís vai ao café*, cada uma com 10 páginas. Embora consideremos que estas histórias devem ser personalizadas, feitas *à medida da criança* (Young & Hogg, 2010) para serem mais significativas para quem as ouve, o facto de se pretender dinamizar a atividade de conto de histórias com um grupo de crianças e jovens, não foi possível atender a esse princípio. Por esse motivo optámos por uma solução intermédia: construir uma história à medida do grupo, recorrendo à informação resultante das primeiras entrevistas sobre as atividades de lazer consideradas mais significativas para as crianças e jovens participantes no projeto. Desta forma procurámos conceber e construir histórias cujos temas fizessem sentido para todos os elementos de cada um dos grupos constituídos, considerando as suas experiências de vida, os seus gostos pessoais e o que era mais significativo para eles, segundo a percepção das famílias. Resumindo, o primeiro passo realizado tendo em vista a construção das HMS correspondeu à escolha do assunto de cada história.

História A– O piquenique do Zé

O tema da primeira história está relacionado com a realização de atividades ao ar livre, tópico referido por todas as famílias entrevistadas. Os pais haviam referido os passeios em família pelo campo, pela praia e piquenique como uma forma regular de recreação familiar e que estas atividades eram do agrado dos filhos, porque gostam muito de andar de carro. Face a estes dados decidimos elaborar uma história que falasse destas experiências, atribuindo-lhe o título de *O piquenique do Zé*. Na figura 6 apresentam-se algumas das páginas construídas.



a) Página 1

b) Página 2

c) Página 6

d) Página 8

e) Página 10

Figura 6. Algumas páginas da história multissensorial – *O piquenique do Zé*

História B– A Lili vai à praia

O tema da segunda história seguiu o mesmo princípio da história anterior. Foi escolhido um assunto ligado às rotinas de lazer das famílias das crianças mais novas. Alguns pais mencionaram nas entrevistas que os seus filhos manifestavam muito interesse pelos estímulos sensoriais que a água fresca e a areia da praia lhes proporcionam. Por esta razão decidimos elaborar uma história que fala da ida à praia, a qual designámos de *A Lili vai à praia* (ver figura 7). O nome da personagem da história - Lili- foi dado por uma das crianças participantes no projeto.



a) Página 1

b) Página 2

c) Página 6

d) Página 8

e) Página 9

Figura 7. Algumas páginas da história multissensorial – *A Lili vai à praia*.

História C- O Luís vai ao café

A terceira história foi construída especificamente para o grupo de jovens. Constatámos nas entrevistas dos pais dos jovens que estes tinham o hábito de acompanhar os pais ao café, ao fim de semana. Este tema pareceu-nos interessante e de algum modo significativo para este grupo, pelo que construímos uma história sobre este tópico, à qual atribuímos o título: *O Luís vai ao café* (ver figura 8).



a) Página 1

b) Página 2

c) Página 5

d) Página 7

e) Página 9

Figura 8. Algumas páginas da história multissensorial – *O Luís vai ao café*.

O passo seguinte disse respeito à conceção da narrativa da história, a qual passou pela elaboração de guiões designados por nós *storyboard*. Esta tarefa constituiu uma etapa prévia à construção física das três histórias antes anunciada. De acordo com a Wikipedia²¹ e a Infopédia²² o *storyboard* funciona como um roteiro organizador de um filme ou de uma animação que se deseja construir. Esse roteiro contém uma série de ilustrações ou imagens organizadas sequencialmente, as quais permitem pré-visualizar o filme ou a animação que se pretende construir. As ilustrações são acompanhadas ainda de indicações ou informações técnicas. Embora o presente projeto de intervenção não se relacione com a produção de um filme ou de uma animação, considerámos útil seguir este modelo para elaborar os guiões com a sequência da narrativa das nossas histórias.

Face à especificidade das histórias a construir os *storyboard* integraram as seguintes dimensões: título da história, número da página, texto dessa página (narrativa), o objeto a adicionar na página, os procedimentos a seguir para construir cada página e para se contar a história, e o tipo de estimulação que se pretendia realizar. Logo, os *storyboard* ajudaram a definir o formato das histórias e os materiais a usar. Na figura 9 apresentamos parte de um *storyboard* arquitetado (ver os *storyboard* completos nos Anexos Y, Z e AA).

²¹ <https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Storyboard#Storyboard>

²² Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2014. [consultado em 2014-12-20, 21:29:18]. Disponível na Internet: <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/storyboard>

Página 1 (capa)			
Texto	Objeto	Procedimentos para elaborar a página da história	Tipo de estimulação
A Lili vai à praia.	Pá e ancinho	Página - (Capa) 30x40 cm contraplacado (superfície branca)	Visual; Auditiva.
		Objetos - fixos à página.	
		Procedimentos para contar a história	
		1. Aponta para os objetos.	

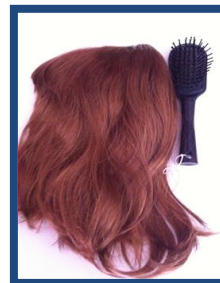
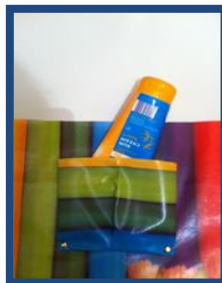
Página 2			
Texto	Objeto	Procedimentos para elaborar a página da história	Tipo de estimulação
A Lili está muito feliz. Hoje é dia de ir à praia e a Lili vai usar os seus chinelos novos.	Chinelo de praia	Página - tamanho 30x40 cm	Visual; Auditiva; Tátil.
		Objeto - fixo à página.	
		Procedimentos para contar a história	
		1. Aponta para o objeto nomeando-o. 2. Ajuda a CR a apalpar o objeto.	

Figura 9. Excerto do *storyboard* da história multissensorial - *A Lili vai à praia*.

Foram criadas três narrativas originais seguindo-se um padrão: escolha de um tema de reconhecimento fácil, e definição de uma personagem principal e de um enredo simples, baseado, essencialmente, num encadeamento sequencial de ações concretas e familiares para o grupo de participantes no projeto. Decidimos que as narrativas das histórias se desenrolariam ao longo de 10 páginas, tendo-se escrito a narrativa de cada história, indicando o conteúdo correspondente a cada página. Na conceção de cada história tivemos presente a preocupação do apelo aos sentidos: visão, audição, paladar, tato e olfato, procurando ir ao encontro dos estímulos e sensações que os participantes mais gostavam, segundo os seus pais.

À medida que os *storyboard* foram elaborados procedemos à última fase da construção das histórias: a sua produção física. Quanto ao formato decidimos usar contraplacado tamanho A3 em fundo branco, por ser resistente e permitir apresentar os objetos em cada página com contraste e textura. No que diz respeito aos materiais a usar, decidimos recorrer a objetos ou partes de objeto de associação fácil à ação descrita (conteúdo da história). Os objetos foram fixos à placa de contraplacado ou ficaram amovíveis com velcro, conforme o que se considerou mais adequado. O modo de fixação foi quase sempre feito com a aplicação de uma tacha sobre o objeto. Inserimos em todas as histórias objetos destacáveis com os quais pretendíamos que a criança/jovem realizasse um determinado movimento, como por exemplo: colocar uma garrafa no balde do lixo, como pode ser visto na figura 10. Considerámos que esta

opção poderia suscitar a curiosidade das crianças/jovens e criar maior envolvimento deles com a história.



a). Página 9 da história - *O piquenique do Zé*

b). Página 3 da história - *A Lili vai à praia*

c). Página 4 da história - *O Luís vai ao café*

Figura 10. Páginas das histórias multissensoriais que exigiam movimento aos participantes.

Os objetos usados nas histórias foram adquiridos em espaços comerciais comuns, porém houve a necessidade de se adaptar alguns ou de os construir propositalmente para poder transmitir de uma forma mais clara a ideia da narrativa. Por exemplo, na primeira história *O piquenique do Zé* decidimos incluir numa das páginas um cinto de segurança de um automóvel real, porque os pais informaram-nos que os seus filhos gostavam de passear de carro e a ação de colocar o cinto parecia ser uma informação compreensível para eles que iam andar de carro.

As decisões tomadas ao nível da construção e escolha dos materiais a usar na história tiveram em consideração questões relacionadas com a segurança dos utilizadores, a resistência do material e a fidelidade do objeto face à situação real representada, no sentido de facilitar a compreensão da narrativa.

Em síntese, procurámos conceber e construir três histórias com uma narrativa fácil, com interfaces sensoriais relativamente agradáveis e com objetos simples e reais. Resta-nos informar que o processo de construção de cada uma das histórias nem sempre foi linear. Por vezes, foi necessário alterar o que se tinha previamente definido no *storyboard*, no sentido de tornar a história mais adequada ao grupo de crianças e jovens a que se destinava. Portanto, a conceção e construção das três histórias implicou: decidir o tema da narrativa das histórias, conceber a narrativa da história e elaborar o *storyboard*, onde definimos como cada uma das histórias seria construída, e finalmente construir cada uma das histórias.

4.2.2. Planificação das sessões de conto das Histórias Multissensoriais

O segundo momento de definição do projeto de intervenção correspondeu ao estabelecimento de um ciclo de quatro sessões de conto das HMS, apresentado na tabela 7, sendo que cada HMS foi dinamizada duas vezes. Isto é, a sua repetição acontecia na semana a seguir à primeira vez em que era contada.

Tabela 7

Plano das sessões de conto das histórias multissensoriais

Grupos	Nº de sessões planeadas			
	1ª semana [08/03/14]	2ª semana [15/03/14]	3ª semana [22/03/14]	4ª semana [29/03/14]
Crianças	História 1 <i>O piquenique do Zé</i> (1ª vez)	História 1 <i>O piquenique do Zé</i> (repetição)	História 2 <i>A Lili vai à praia</i> (1ª vez)	História 2 <i>A Lili vai à praia</i> (repetição)
Jovens	História 1 <i>O piquenique do Zé</i> (1ª vez)	História 1 <i>O piquenique do Zé</i> (repetição)	História 3 <i>O Luís vai ao café</i> (1ª vez)	História 3 <i>O Luís vai ao café</i> (repetição)

As sessões foram calendarizadas para os sábados do mês de março de 2014 num horário específico para cada grupo: das 15 horas às 16 horas para o grupo de crianças e das 16 horas às 17 horas para o grupo de jovens. Decidimos contar a história *O piquenique do Zé* a ambos os grupos, pelo facto de este ser um tópico mencionado pelas famílias dos dois grupos. Quanto à história *A Lili vai à praia* optou-se por contá-la apenas ao grupo das crianças, porque se percebeu que estas tinham o hábito de ir à praia com os pais, como se disse antes. Por fim, a história *O Luís vai ao café* seria contada apenas ao grupo dos jovens.

A duração do projeto de intervenção e o horário estabelecido para a dinamização das sessões decorreu da disponibilidade das famílias e da autora do estudo. Procurámos atender às limitações apontadas pelas famílias, as quais manifestaram, aquando a realização das primeiras conversas, algumas preocupações relativamente à sua disponibilidade e o horário em que as sessões iriam acontecer. Observámos que algumas mães estavam interessadas em participar no projeto, mas no período de férias escolares estariam ausentes. Por este motivo foi escolhido o mês de março, opção que não colidia

com as férias escolares e, permitia-nos construir as três histórias no mês de fevereiro, após a realização e o tratamento dos dados das primeiras entrevistas aos pais.

Quanto à definição do número de sessões pretendíamos realizar mais do que uma sessão pontual, no sentido de criar uma rotina de ida à biblioteca, mas não podíamos estender a iniciativa no tempo devido à pouca disponibilidade das famílias. Estas foram as razões que nos levaram a definir quatro sessões com frequência semanal (sábado à tarde), o que permitiu às mães assumir o compromisso de participar no projeto, comparecendo com regularidade às sessões planeadas.

Na definição deste plano de intervenção decidimos ainda contemplar ações específicas a desenvolver em cada uma das sessões. A primeira ação definida correspondeu à escolha de um objeto que representasse a história contada, o qual no final do conto da história seria entregue ao pai/mãe pelo contador de histórias. Considerou-se útil este procedimento na medida em que se desejava que durante a semana a família pudesse conversar com o seu educando sobre a experiência vivida na biblioteca. Pretendemos também criar oportunidades para se: i) observar os comportamentos dos envolvidos, em particular o das crianças e jovens; ii) perceber se o uso de um objeto de referência da história era útil para a antecipação do reconto da história na semana seguinte; iii) promover alguma comunicação entre a criança/jovem e a sua família sobre a experiência vivida na biblioteca na semana de intervalo entre as sessões.

4.3. Implementação do projeto de intervenção

A implementação do projeto decorreu de acordo com a planificação definida e apresentada no tópico anterior, considerando os dois momentos descritos: a conceção e construção das histórias e a dinamização das sessões de conto de histórias. As atividades desenvolvidas nestes dois momentos são brevemente descritas no tópico que se segue.

4.3.1. Atividades desenvolvidas

A principal atividade desenvolvida no primeiro momento relacionou-se com a conceção das HMS, a qual, como referimos anteriormente, começou pela escolha do tema, seguindo-se um tempo de amadurecimento da ideia, cerca de uma semana.

Durante esse período consultámos vários livros infantis com temática semelhante, inquirimos informalmente algumas crianças com desenvolvimento típico sobre o que mais gostavam quando realizavam a atividade relacionada com o tema que pretendíamos desenvolver. Conjuntamente começámos a tecer a narrativa das histórias tendo em consideração conselhos de colegas professores de língua portuguesa, professores de primeiro ciclo e uma professora bibliotecária, com os quais trabalhamos com regularidade, sobre as características fundamentais das histórias infantis. Perante a impossibilidade de consultar especialistas em literatura infantil, pareceu-nos útil a opinião de colegas professores com experiência no ensino da leitura e na educação para as competências da literacia para a infância. Na opinião destes colegas, uma história infantil deve ter uma primeira fase de apresentação das personagens, da localização espacial e temporal, seguindo-se um acontecimento inesperado ou problema (que capte a atenção da criança) e posteriormente a finalização com a resolução do problema ou o típico final feliz. Visto que não somos autores de histórias infantis foi para nós a fase de conceção da história em que nos sentimos mais vulneráveis às dúvidas que sempre nos acompanharam neste processo. Pareceu-nos difícil conceber uma história simples, adequada a crianças e jovens com MD e simultaneamente interessante e divertida.

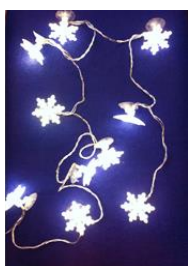
Uma vez esboçada a narrativa, partimos para “as compras” porque percebemos que vaguear pelos locais onde poderiam ser adquiridos os objetos não só permitia adicionar ideias novas. Como também abandonar outras que teoricamente pareciam boas mas que posteriormente, na prática, eram difíceis de concretizar. Por exemplo, alguns objetos eram de fixação difícil às placas (páginas da história), outros eram demasiado volumosos ou visualmente pouco atrativos, pelo que tivemos de abandonar algumas das ideias previamente definidas nos storyboards.

Durante este primeiro momento de conceção das histórias procurámos que as páginas da história não fossem apenas construídas para as crianças tocarem ou cheirarem os objetos. Pretendemos que cada história tivesse, em algum momento, a noção de movimento porque entendemos que este tipo de ação cria maior envolvimento da criança com a história. Embora algumas tivessem graves limitações ao nível dos movimentos dos membros superiores, com ajuda física, podiam participar sem

dificuldade. Esta ideia seria comprovada no momento da dinamização do conto das histórias.

Seguiu-se a montagem das páginas da história, a qual durou aproximadamente quatro horas. Um berbequim, tachas, cordel, pistola de cola quente, tesoura, x-ato e cola foram os materiais necessários para adaptar os objetos e fixá-los às placas que constituíam as páginas das histórias.

Outra atividade por nós desenvolvida neste primeiro momento correspondeu à verificação da “qualidade da história”, no caso das páginas sobre as quais tínhamos dúvidas. Para tal, encontramos a seguinte solução: perguntar a uma criança com desenvolvimento típico o que ela pensava sobre a história, se esta era interessante ou divertida. Se a criança reconhecesse interesse no objeto ou graça no movimento, se ficasse surpreendida com o efeito sonoro ou luminoso, então considerámos estar no caminho certo. Um exemplo deste “teste de verificação da qualidade” foi a construção de uma página que deveria representar a noite. Para isso, decidimos usar, como representado na figura 11, luzes de natal que seriam acionadas pela criança para ilustrar a noite.



a) Luzes de natal



b) Pormenor (floco de neve)



c) Correção do objeto utilizado(estrela)

Figura 11 (a, b, c). Evolução da construção da página 10 da história - *O piquenique do Zé*.

No decorrer da construção da página apercebemo-nos que na verdade as luzes não tinham a forma de estrelas, mas sim de flocos de neve. Decidimos mesmo assim continuar, acreditando que a diferença era mínima e que não valeria a pena fazer qualquer alteração. Depois procedemos ao “teste de verificação da qualidade” dessa página mostrando-a a uma criança com desenvolvimento típico e perguntando-lhe como acabaria a história se usássemos aquela página, ao que esta disse: “*Depois foram todos para casa porque começou a nevar...*”. Com este excerto do que a criança disse

ilustramos que foi muito importante partilhar com outros as dúvidas ao longo da construção da história, porque a nossa visão não é necessariamente a de uma criança e aquilo que queremos que um objeto ilustre nem sempre é a melhor forma de representar aquela ideia ou conceito. Terminada cada história, sujeitámo-la novamente ao teste crítico de uma criança. Realizámos esse teste dispondo as dez páginas da história na sequência correta e pedindo a uma criança que contasse uma história a partir dos objetos expostos. Se a sua história resultasse numa narrativa semelhante à nossa, então considerávamos que os objetos escolhidos eram adequados à narrativa por nós criada. Quer dizer que a leitura que a criança fazia das propostas apresentadas permitiu-nos aferir se os objetos escolhidos eram os indicados para alcançar os objetivos traçados e se a narrativa construída era credível aos olhos de uma criança.

Neste primeiro momento enfrentámos algumas dificuldades, as quais se relacionaram com a construção da narrativa, a escolha dos objetos e respetiva portabilidade da história. Entendemos que ainda nos falta alguma experiência para aprender a usar de forma engenhosa os objetos para que estes não sejam volumosos demais e tornem difícil a sua acomodação numa caixa de dimensões o mais reduzida possível e de fácil transporte. Pensamos que a forma de fixar os objetos também poderá ser melhorada, substituindo as tachas por outras formas mais seguras e permanentes, de modo a garantir que os objetos não saiam das páginas através de ações indesejadas por parte das crianças/jovens. Por exemplo, durante a dinamização das histórias, por uma vez, uma jovem arrancou o objeto da página, gostaríamos que isso não acontecesse.

Antes de iniciarmos a dinamização do conto de histórias foi necessário obter autorização da bibliotecária para uso do espaço da biblioteca municipal e disponibilização das famílias para comparecer semanalmente às sessões de dinamização de HMS no espaço da biblioteca municipal. Embora a participação nas sessões fosse restrita aos participantes do estudo, resolvemos divulgar estas sessões com cartazes ilustrativos, que podemos ver na figura 12 à semelhança do que habitualmente se faz relativamente à Hora do Conto (atividade mensal da responsabilidade da biblioteca). O nosso objetivo era divulgar aos utentes da biblioteca que decorria uma atividade diferente que podia ser assistida por quem demonstrasse interesse, desde que fora do espaço que estava a ser filmado para efeitos de recolha de dados para o nosso estudo.



a) Cartaz da História “*O piquenique do Zé*”

b) Cartaz da História “*O Luís vai ao café*”

Figura 12 . Cartazes de divulgação das sessões de dinamização das Histórias Multissensoriais

A dinamização das sessões do conto de histórias o projeto seguiu estritamente o planeado inicialmente relativamente ao número de sessões concretizadas e ao horário estipulado para cada grupo. Não foi necessário cancelar nenhuma sessão por falta de participantes, ainda que nem sempre todos tenham estado presentes, duas crianças não compareceram a nenhuma sessão e uma das jovens por motivo de doença também não pode participar nas sessões (como se disse anteriormente).

A única alteração ao plano inicial resultou de uma iniciativa da autora do estudo, a qual decidiu na última sessão juntar os dois grupos às 15 horas para ouvirem as duas histórias: a história *A Lili vai à praia*, prevista para o grupo de crianças e a história *O Luís vai ao café*, prevista para o grupo de jovens, como se descreve na tabela 8. Esta alteração tornou possível realizar um pequeno lanche convívio com todos os participantes e comemorar a sua participação no projeto. Para não tomar muito mais tempo às famílias do que o costume noutros sábados as sessões foram abreviadas. Não se realizou o intervalo habitual para despedida do grupo das crianças e receção do grupo dos jovens, uma vez que as histórias foram contadas consecutivamente e todos já estavam devidamente acomodados nos seus lugares. Concluindo, nesta sessão as famílias concordaram em permanecer mais uma hora que o habitual para assistir à dinamização do conto da história prevista para os dois grupos e participarem no lanche convívio. Lembramos que a atividade do lanche não foi prevista no plano inicial.

Tabela 8

Sessões de conto de histórias multissensoriais realizadas.

Grupos	Nº de sessões planeadas			
	1ª semana [08/03/14]	2ª semana [15/03/14]	3ª semana [22/03/14]	4ª semana [29/03/14]
1. Crianças (horário: 15 horas)	História 1 <i>O piquenique do Zé</i> (1ª vez)	História 1 <i>O piquenique do Zé</i> (repetição)	História 2 <i>A Lili vai à praia</i> (1ª vez)	História 2 <i>A Lili vai à praia</i> (repetição)
2. Jovens (horário: 16 horas)	História 1 <i>O piquenique do Zé</i> (1ª vez)	História 1 <i>O piquenique do Zé</i> (repetição)	História 3 <i>O Luís vai ao café</i> (1ª vez)	História 3 <i>O Luís vai ao café</i> (repetição)
				*Ambos os grupos: crianças e jovens (15.00/15.30)
				*Ambos os grupos: crianças e jovens (horário:15.30-16.00)
				(16.30 – 17h) Lanche convívio

Resumindo, como se observa na tabela anterior foram cumpridas as oito sessões planeadas mas, no último dia, os dois grupos ouviram a história destinada às crianças e o mesmo aconteceu no caso da história dos jovens e realizou-se ainda um lanche-convívio, sem nos alongar no tempo.

Outra atividade realizada durante a implementação do conto de histórias foi a gravação das sessões realizadas em vídeo. Recorremos a esta atividade para se poder posteriormente analisar o modo como estas decorreram. Esses dados são apresentados no tópico seguinte. Acrescentamos ainda que a equipa da biblioteca deu-nos toda a ajuda e liberdade para dinamizar o conto das HMS naquele espaço. Por isso sentimos sempre muito à vontade para usar a sala pretendida, adequar o espaço às sessões e permanecer o tempo que quiséssemos a preparar e a realizar a atividade. A bibliotecária acompanhou algumas das sessões recebendo os pais e mostrando-se sempre muito solícita às necessidades que surgiam no momento.

4.3.2. Resultados da dinamização do conto das Histórias Multissensoriais

Os registos em vídeo permitiram-nos descrever o modo como as sessões de dinamização das HMS decorreram, nomeadamente as estratégias usadas pela contadora de histórias (a autora do estudo) e os comportamentos das crianças e dos pais face às histórias. Observemos as conclusões da análise dos dados obtidos.

4.3.2.1. Estratégias utilizadas pela contadora de histórias

Para compreendermos as estratégias usadas no conto de HMS analisámos os dados sob duas perspetivas diferentes, mas complementares: i) as estratégias usadas para contar as histórias; e ii) as estratégias utilizadas para interagir com os participantes, considerando os dois grupos constituídos: as crianças e os jovens.

Globalmente, verificámos que as estratégias implementadas nas primeiras sessões em ambos os grupos (crianças e jovens) não sofreram alterações significativas ao longo das sessões. De certo modo isto deveu-se ao facto de a maioria das crianças e jovens ter aderido positivamente às estratégias adotadas logo nas primeiras sessões, pelo que as mesmas foram consideradas adequadas ao desenvolvimento do plano de intervenção. Como as estratégias foram idênticas para os dois grupos: crianças e jovens considerámos útil apresentar os resultados globais e não especificamente por cada grupo. Se seguíssemos essa estrutura iríamos repetir informação e a leitura dos resultados tornar-se-ia menos interessante. Observemos então os resultados obtidos.

Relativamente às estratégias usadas para contar as histórias podemos dizer que antes de contar a história houve cuidado em preparar a atividade centrando as estratégias na organização do espaço e dos materiais, de modo a permitir que todas as crianças/jovens pudessem ter contacto visual e físico com a história e com os seus colegas participantes. Houve ainda preocupação em receber o grupo de participantes de forma acolhedora, de modo a sentirem-se bem-vindos e confortáveis. A primeira preocupação na preparação do conto das histórias disse respeito ao posicionamento das crianças/jovens e do contador de histórias. A contadora mantinha-se de pé e aproximava-se de cada criança/jovem para mostrar cada uma das páginas da história. Muitas vezes a contadora de histórias debruçava-se e baixava-se em frente à

criança/jovem para ficar ao nível do seu olhar e assim estabelecer melhor contacto visual.

No que diz respeito ao conto da história propriamente dito recorreremos às seguintes estratégias: mostrar cada página da história a cada uma das crianças / jovens presentes, chamando a sua atenção para os objetos aí existentes (mostrando-os e apontando para eles) e dando-lhes oportunidade para que cada uma pudesse explorar individualmente os objetos mostrados. Quando a criança/jovem tinha um tabuleiro na cadeira de rodas, a página da história era colocada sobre o mesmo, no sentido de facilitar o acesso visual e físico à história. Deste modo procurou-se adequar as estratégias às características de cada criança/jovem. Foi dada oportunidade de as crianças/jovens acionarem um botão, apalpar um objeto, colocar um objeto dentro de outro ou cheirar algo, etc. O conto da narrativa da história foi dito oralmente a cada uma das crianças/jovens, sempre da mesma forma (uso da repetição para contar a história), o que permitiu que as crianças/jovens ouvissem o conto da narrativa de cada página várias vezes e se envolvessem no conto da história. A ordem pela qual a contadora de histórias começou a dinamização do conto foi aleatória. Normalmente a escolha surgia no momento e recaída sobre a criança/jovem que manifestava maior inquietação ou ansiedade no momento. No final de cada história contada pela primeira vez, era distribuído a cada criança/jovem um objeto de referência da história para estes levarem para casa.

Resumindo, foram várias as estratégias utilizadas para contar as histórias, as quais, como se sintetiza na tabela que se segue, se organizaram em três momentos distintos: i) preparação da sessão, ii) conto da história e iii) finalização do conto.

Tabela 9

Síntese das estratégias usadas para contar as histórias multissensoriais

Momento	Descrição das estratégias	
Preparação da sessão	Organização do espaço e posicionamento	- Posicionamento das crianças / jovens – preocupação com a sua acomodação - Posicionamento do adulto contador das histórias: em pé, deslocação junto de cada criança/jovem para contar cada página da história
	Receção dos participantes	- Boas-vindas aos participantes: preocupação com o seu acolhimento
Conto da história	Individualização	- Conto de cada página da história junto de cada criança /jovem: mostra dos objetos e manipulação dos mesmos pela criança/jovem
	Repetição	- Conto oral do conteúdo de cada página junto de cada criança/jovem
	Questionamento	- Colocação de questões sobre a história

Quanto às estratégias usadas para interagir com as crianças/jovens, a análise dos dados recolhidos em vídeo permitiu-nos perceber que foram as mesmas para as diversas crianças e jovens que participaram no estudo. As estratégias utilizadas incluíram frequentemente o chamar da atenção das crianças/jovens, recorrendo à linguagem oral. Essas chamadas de atenção aconteciam sempre que o contador das histórias se posicionava à sua frente e lhe mostrava a página da história. Nessa altura dizia-lhes o seu nome de modo a que ela percebesse que estava a dirigir-se a ela.

Outra estratégia observada foi a ajuda dada à criança/jovem para esta tocar nos objetos ou para fazer a ação associada à página, utilizando para isso a ajuda mão-sobre-mão. Quando as crianças/jovens manifestavam algum tipo de rejeição em tocar nos objetos a contadora das histórias tentava motivá-las a fazê-lo, uma ou duas vezes, mas depois não insistia, respeitando a decisão da criança/jovem.

A nível da comunicação observou-se essencialmente o uso da linguagem oral para interagir com a criança/jovem e para lhe dar reforço positivo, o qual era dado depois de a criança/jovem contactar com o conteúdo da página da história, dizendo por exemplo: “Muito bem”. Quando não havia reação por parte da criança/jovem a contadora de histórias procurava atrair a sua atenção verbalmente e suscitar o seu interesse em explorar os objetos dizendo: “ Queres mexer?” ou “ Queres ver como é?”.

Deste modo usava a linguagem oral para incentivar a criança/jovem a explorar os objetos, associando alguma modelação.

A contadora de histórias passava a contar a história à criança / jovem a seguir quando a anterior tivesse estabelecido alguma interação com a página da história, mais propriamente com o objeto aí existente, ou pelo menos reagisse à sua presença e à voz. Por isso, quando as crianças/jovens manifestavam alguma interação com a história, como por exemplo: dirigir o olhar para o objeto, tocar no objeto, realizar a ação ou movimento pretendido naquela página, sorrir, tentar levantar a mão em direção à página, debruçar-se sobre a mesma ou até responder a uma pergunta com o acenar da cabeça, apontar com o dedo ou tentar verbalizar uma palavra, a contadora de histórias dava reforço positivo e passava a página à criança/jovem seguinte. Portanto, o tempo que a contadora de histórias demorava a contar cada página variava consoante a capacidade de resposta de cada criança/jovem.

A colocação de questões simples às crianças/jovens que remetiam para a identificação dos objetos ou para a associação dos objetos da história à sua rotina pessoal foi outra estratégia usada pela contadora de histórias. Esta estratégia foi usada apenas com as crianças/jovens que apresentavam capacidade para corresponder ao solicitado, como era o caso dos que tentavam verbalizar uma ou outra palavra e que pareciam compreender o que estava a ser questionado. Com esta estratégia foi possível explorar as narrativas das histórias. A tabela que se segue sintetiza as estratégias usadas pela contadora de histórias para interagir com as crianças e os jovens.

Tabela 10

Síntese das estratégias usadas para interagir com as crianças e jovens

Momentos	Descrição das estratégias	
Preparação e exploração da página da história	Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> - Uso do nome pessoal da criança/jovem para chamar a sua atenção - Repetição da narrativa junto de cada criança/jovem - Uso de gestos simples - Uso de expressões faciais (sorriso) - Colocação de questões simples - Recurso a pausas para a criança/jovem explorar os objetos e responder
	Apoio	<ul style="list-style-type: none"> - Reforço verbal positivo - Ajuda física mão-sobre-mão - Modelação
	Individualização	<ul style="list-style-type: none"> - Respeito pelas opções da criança/jovem - Respeito pelo tempo que a criança/jovem necessita para explorar a página
Finalização da exploração da página da história	Posicionamento	<ul style="list-style-type: none"> - Afastamento da página da história de perto da criança/jovem - Afastamento da CH em relação à criança/jovem

4.3.2.2. Comportamento das crianças e jovens face ao conto de HMS

De um modo geral o comportamento das crianças e dos jovens foi muito interessante e em alguns casos inesperado. Conhecíamos algumas das crianças/ jovens envolvidas e sabíamos terem já experienciado a dinamização de HMS no contexto educativo. No entanto, outras suscitaram-nos algumas dúvidas se conseguiríamos mantê-las envolvidas com a história, prender a sua atenção aos objetos e com um comportamento adequado ao espaço e à atividade, especialmente atendendo aos receios e expectativas apresentadas pelos pais.

Para compreendermos melhor os comportamentos apresentados pelas crianças e jovens, passaremos à sua descrição considerando cada um dos grupos constituídos: i) o das crianças e ii) o dos jovens. Considerámos ainda útil organizar a apresentação desses dados atendendo aos comportamentos de cada uma das crianças e jovens participantes nas sessões. Os dados resultaram da análise dos registos de vídeo das sessões realizadas, os quais foram registados no instrumento construído para o efeito -Grelha de Registo e Análise da Observação dos Vídeos. Esses dados foram organizados em duas categorias: i) breve descrição dos comportamentos da criança/jovem observados durante a história e ii) análise dos comportamentos da criança/jovem face ao seu envolvimento em quatro

dimensões: a) com a história; b) com o contador de histórias; c) com os pais e d) com as outras crianças/jovens. Passamos então à apresentação dos comportamentos observados nestas duas categorias começando pelo grupo das crianças.

Comportamentos apresentados pelas crianças do grupo 1.

O grupo das crianças era composto por apenas três crianças, pois duas nunca compareceram às sessões de dinamização do conto das histórias na biblioteca. As crianças presentes tinham idades compreendidas entre os quatro anos e nove meses e os dez anos e foram identificadas para este estudo da seguinte forma: criança C., criança M. e criança R.

Criança C.

Fazendo uma breve descrição dos comportamentos apresentados pela criança C. observamos que esta manifestou comportamentos positivos durante as três sessões. Foi uma participante atenta, sorridente e bem-disposta. Estabeleceu uma boa interação comunicativa com a contadora de histórias, os seus pais, e as restantes crianças. Mostrou curiosidade relativamente às páginas das histórias e aos objetos. Explorou os objetos e ouviu com atenção a narrativa. Sorriu e mostrou particular satisfação na realização dos movimentos requeridos em algumas páginas ou no uso de botões que, acionados, produziam luz ou som.

Quanto aos comportamentos de envolvimento da criança C. com a história esta revelou interesse e alguns comportamentos que pareceram lembrar-se da história contada na semana anterior, revelando-se mais à vontade com os objetos e tomando a iniciativa em manipulá-los. O seu envolvimento com a contadora de histórias também considerado bom, mostrando-se atenta e respondendo às questões adicionais de exploração da história. As suas respostas tornaram-se manifestas com acenar com a cabeça, apontar com o dedo ou tentar verbalizar palavras. Manteve também muito bom envolvimento com os pais. A mãe assistiu a duas sessões e o pai a uma sessão de conto das histórias. Nos dois casos, a C. estabeleceu uma boa comunicação solicitando a sua atenção para fazer comentários sobre a história durante os momentos de pausa. Manifestou ainda um bom envolvimento com as restantes crianças. Depois de ouvir e explorar as páginas da história, indicava com a sua mão para a contadora de histórias

passar a página ao menino seguinte. Manteve-se sempre atenta aos comportamentos das outras crianças, mostrava-se apreensiva quando alguma criança estava mais agitada e sorria sempre que alguma outra era elogiada pela contadora de histórias.

Segundo a informação transmitida pela mãe a C. manifestou interesse e satisfação por ir à biblioteca participar nas sessões e, num dos dias, até levou uma amiga para ouvir a história. Os comportamentos foram idênticos nas diversas sessões em que participou. Não se observaram comportamentos de recusa em participar nas sessões, nem preferência particular por uma ou outra história. Em síntese, os comportamentos de C. manifestaram o seu interesse por participar nas sessões de conto de histórias.

Criança M.

Os comportamentos da criança M. foram igualmente positivos, mostrando agrado em participar nas sessões e boa adesão à experiência na biblioteca. O seu envolvimento com as histórias foi escasso, tocava leve e rapidamente com a ponta dos dedos e agarrava-se logo ao pescoço da mãe. Embora, por vezes, os objetos lhe despertassem a atenção, não conseguiu estar atento a eles por mais de uns breves segundos, virando-se logo de costas em direção à mãe posicionada ligeiramente atrás. A contadora de histórias acordou com a sugestão da mãe para que se lhe desse o telemóvel durante os momentos de espera pela página seguinte porque parecia acalmá-lo. Este “contrato” com M. surtiu um efeito muito positivo no seu comportamento. Passou a sentar-se na sua cadeira e cada vez que a contadora de histórias se aproximava, a mãe pedia-lhe o telemóvel que ele devolvia sem reservas. Este aspeto foi muito significativo para a mãe, sempre muito ansiosa com o comportamento do filho, e para nós igualmente, porque notámos que a ansiedade, que parecia ser uma barreira ao seu envolvimento com a história, estava agora ultrapassada. O uso desta estratégia melhorou gradualmente e de forma significativa a sua atenção à história e aos objetos, apesar das dificuldades evidentes em tolerar o contacto com as texturas dos objetos.

Quanto ao envolvimento de M. com a contadora de histórias no início revelou alguma agitação e ansiedade com a aproximação da contadora de histórias, talvez por esta trazer consigo as páginas da história com os objetos que, desde logo percebeu que teria de tocar, algo que visivelmente lhe provocava desagrado ou desconforto ao tato.

No que diz respeito ao envolvimento com os pais, inicialmente solicitava muito o colo da mãe, mas este comportamento foi-se esbatendo à medida que o espaço e a atividade lhes eram mais familiares. Manteve uma boa comunicação com a mãe, correspondendo às suas solicitações. Resta assinalar o seu envolvimento com os pares. O M. revelou em todas as sessões dificuldades significativas em se socializar com outros. Todavia, observaram-se melhorias a este nível, pois chegou, algumas vezes, a olhar para as outras crianças enquanto estas exploravam a página da história.

Em suma, com o passar das sessões o M. tornou-se progressivamente mais colaborante e consciente do comportamento requerido nas sessões. Manifestou ainda um esforço notável em fazer sempre o que a mãe e a contadora de histórias lhe solicitavam. E pareceu retirar alguma satisfação da experiência em geral à medida que a ida à biblioteca se impunha na sua rotina semanal.

Criança R.

Globalmente destacamos a curiosidade que mostrou relativamente aos objetos. Nos momentos de espera pelo conto de cada página o R. costumava vocalizar, bater com as mãos no tabuleiro e com as botas no apoio do seu carrinho de transporte. Segundo a mãe, estes comportamentos eram indicadores de expectativa e solicitação de atenção e, por isso, considerámo-los como positivos neste contexto. De facto estes comportamentos cessavam quando a contadora de histórias se aproximava dele.

Quanto ao envolvimento com as histórias não podemos perceber se R. compreendeu a narrativa, mas ouviu as histórias com atenção e mostrou particular interesse nos objetos. Por vezes, deixava-se guiar pela mão da contadora de histórias através do contacto com as texturas dos objetos, outras vezes esticava ligeiramente a mão para lhes tocar. Pareceu-nos, algumas vezes, que se o deixássemos explorar livremente os objetos, ele tomaria mais tempo que o que lhe foi concedido na dinâmica planeada para as sessões. Foi o caso da história *a Lili vai à praia* em que surpreendeu a própria mãe pela forma como explorou a areia da praia, as pedras e as conchas. Deste modo, podemos concluir que o ponto forte do R. foi o seu envolvimento com os objetos.

No que diz respeito ao seu envolvimento com a contadora de histórias R. pareceu compreender que a sua presença à sua frente indicava que era a sua vez de ouvir a história e de explorar os objetos, visto que parava os comportamentos típicos durante

os momentos de espera (como descrito anteriormente). Também correspondeu positivamente à ajuda que a contadora de histórias lhe prestou para explorar os objetos.

Quanto ao seu envolvimento com os pais, a mãe manteve algum envolvimento com ele, em particular durante os momentos de espera para mantê-lo calmo, mas não estabeleceu qualquer contacto visual ou outro tipo de interação comunicativa com a sua mãe. O mesmo se verificou relativamente ao envolvimento com as outras crianças. Apesar de R. manifestar limitações muito significativas a todos os níveis, foi muito interessante registar a sua curiosidade pelos objetos e o interesse na sua exploração.

Resumindo, podemos dizer que todas as crianças participantes manifestaram um comportamento geral positivo que contribuiu para atenuar a ansiedade dos pais acompanhantes e facilitou o trabalho da contadora de histórias. De todas, destacamos a C. com um comportamento muito positivo a todos os níveis. Mas foi muito interessante observar o esforço enorme que M. mostrou em todas as sessões. Foi muito claro para nós que M. compreendia o que nós e a mãe esperávamos ao nível do envolvimento com a história, e de facto ele esforçou-se muito para ultrapassar as dificuldades de interação social e dificuldades sensoriais claramente manifestas naquelas ocasiões. M. podia simplesmente ter rejeitado a história ou ter optado por um comportamento que levasse a mãe a desistir de estar no grupo para ouvir a história, mas ele não fez isso, e perante as dificuldades e o esforço associado que presenciámos podemos afirmar que foi dos elementos que mais nos marcou nesta experiência. R. foi uma criança extraordinariamente interessante, o seu envolvimento com a história e a interação com os objetos foram marcantes para nós. A curiosidade, a adesão à novidade, o interesse na exploração dos objetos, manifestações tão evidentes numa criança que comunica tão pouco e que interage de forma tão restrita ainda, foi de facto muito interessante de observar. No caso de R., pensamos que a surpresa foi muito mais significativa e comovente para a mãe que, como nos confessou “... *as texturas, acho que lhe despertaram muito interesse porque ele queria mexer, em especial na história da praia...a areia...*” [Entrevista 2_2:13, (11:11)], “...*Ele ficou, não sei, muito ligado à sensação da areia nas mãos...*” [Entrevista 2_2:7, (7:7)]. A tabela 11 aponta de forma sintética os comportamentos das crianças e o seu envolvimento nas quatro dimensões.

Tabela 11

Síntese dos comportamentos das crianças observados durante as sessões

Dimensões analisadas	Crianças			
	C	M	R	
Comportamento geral	Muito positivo: atenta, sorridente e bem-disposta Mostrou curiosidade	Positivo: mostrou agrado e aderiu bem à experiência, apesar de evitar tocar nos objetos	Positivo: apresentou curiosidade pelos objetos	
Comportamentos de envolvimento com:	Histórias	Muito bom envolvimento: prestou atenção, mostrou à vontade com os objetos e iniciativa em manipulá-los	Fraco envolvimento: evitou tocar nos objetos, sendo o contacto fugaz; pouco interesse pelos objetos	Bom envolvimento: prestou atenção e mostrou interesse pelos objetos
	Contador de histórias	Muito bom envolvimento: prestou atenção e respondeu às questões adicionais de exploração da história	Fraco envolvimento: alguma agitação e ansiedade inicial face à sua presença	Bom envolvimento: prestou atenção e aceitou a ajuda dada
	Pais	Bom envolvimento: estabeleceu uma boa comunicação	Bom envolvimento: estabeleceu uma boa comunicação	Fraco envolvimento: não estabeleceu interação
	Outras crianças	Bom envolvimento: manteve-se atenta aos comportamentos das outras crianças	Fraco envolvimento: olhou algumas vezes para as outras crianças	Fraco envolvimento: praticamente não olhou para as outras crianças

Comportamentos apresentados pelos jovens do grupo 2.

Passando à descrição dos comportamentos dos elementos constituintes do grupo dos jovens, indicamos primariamente a forma como identificamos cada um dos quatro elementos: jovem JP., jovem P., jovem C. e jovem R.

Jovem JP.

Em termos gerais o jovem JP. esteve sorridente durante as sessões mostrando boa disposição. Antes do início das sessões, gostava de se balançar, agitar um dos braços e vocalizar de forma muito audível. Por vezes, e segundo a sua mãe, o JP. também tinha estes comportamentos pela expectativa e solicitação da atenção dos outros, mas cessavam sempre que a contadora de histórias se aproximava. Este jovem mostrou-se atento durante a dinamização da história e, em particular, durante a exploração dos objetos. A sua atenção e curiosidade tornaram-se manifestas pela posição corporal que

adotava (debruçava-se sobre a página) e olhava quieta e silenciosamente para os objetos (comportamento oposto ao verificado nos momentos de espera).

O seu envolvimento com a história foi positivo: ouviu a história e explorou os objetos com muita atenção, balançando o braço e colocando a mão sobre os objetos para tocar-lhes. Com a ajuda da contadora de histórias, também realizou os movimentos requeridos em algumas páginas, manifestando agrado através do sorriso. Por vezes, pareceu não tolerar algumas texturas, como o tecido de feltro e a areia, mas reagiu de forma muito positiva aos sons (do rádio a tocar, por exemplo), ao acionar de botões e aos movimentos solicitados (lançar a bola no cesto de basquete). O J.P. estabeleceu muito boa interação com a história e com os objetos nela inseridos.

Também reagiu muito positivamente à contadora de histórias. Mostrou-se sempre atento quando esta contava a narrativa, realizava os movimentos solicitados e aceitava a ajuda mão sobre mão pacificamente e com interesse.

Relativamente ao envolvimento com a sua mãe podemos afirmar que o JP. estabeleceu uma interação comunicativa interessante: correspondeu às solicitações da mãe para que se mantivesse calmo nos momentos de espera. Sempre que balançava o corpo na cadeira, agitava o braço ou vocalizava de forma mais audível, a sua mãe tentava falar-lhe baixinho ao ouvido para se aclamar e, geralmente, o JP atendia aos seus pedidos. Este efeito da mãe sobre o seu comportamento também indicia que o JP percebeu a presença da mãe, interagiu com ela e reagiu positivamente ao que esta lhe pedia. Por outro lado, o JP manteve muito restrito o seu campo de interação com outros, apenas com a sua mãe e a contadora de histórias quando permanecia próxima dele. Em relação aos restantes jovens, o JP. não revelou qualquer tipo de envolvimento.

Jovem C.

A jovem C. esteve sempre muito bem-disposta e colaborante. Demonstrou iniciativa na exploração dos objetos e na participação da dinamização das histórias. Segundo a mãe ir à biblioteca e participar na história era uma alegria para a ela. Mostrou muito entusiasmo durante toda a experiência e estabeleceu muito boa interação comunicativa com todos os presentes.

A C. foi uma ouvinte muito interessada pelas histórias. Manifestou comportamentos reveladores de muita curiosidade pelos objetos, explorou-os com

atenção e realizou todos os movimentos requeridos nas páginas das histórias. Muitas das vezes, realizou as ações, mesmo antes da contadora de histórias demonstrar como se fazia. Evidenciou uma atitude muito positiva e colaborante, conseguiu responder a algumas perguntas simples colocadas através do acenar com a cabeça e do apontar com o dedo, e fez associações simples entre os objetos e a sua utilização.

Também foi a jovem mais colaborante e participativa relativamente às solicitações da contadora de histórias. Realizou sempre os movimentos e a exploração dos objetos que a contadora de histórias lhe solicitou. Atendeu também aos pedidos da contadora de histórias quando o seu comportamento, por causa do entusiasmo excessivo, perturbava a sessão.

Estabeleceu uma interação muito interessante com a mãe. Quando explorava os objetos ou descobria especial interesse ou graça a uma página, olhava para trás, para a sua mãe e sorria apontando para o objeto. Nos momentos de pausa, ou observava os outros ou olhava para a sua mãe a sorrir, parecia querer a sua aprovação ou concordância. Sempre que era corrigida pela sua mãe, correspondia aos seus pedidos.

A C. foi a jovem que mais comunicou com os restantes jovens do seu grupo. Estabeleceu contacto visual e sorriu para todos, mantendo-se quase sempre atenta à forma como exploravam os objetos. Depois da sua vez de ouvir a história e explorar os objetos, era comum empurrar a página da história para o jovem seguinte para que este também a explorasse. Chegou a querer explorar os objetos no momento em que a página da história ainda estava a ser explorada por outros, situação que provocou muito boa disposição a todos os presentes.

Jovem R.

A jovem R. manteve ao longo das sessões de dinamização do conto das histórias uma atitude de rejeição. Segundo a mãe, logo ao entrar no espaço da biblioteca, R. manifestava algum incómodo. Recusou-se quase sempre a ouvir a história e a colaborar na exploração dos objetos. Virava a cara para o lado, olhava para a mãe como que a pedir ajuda e repetia insistentemente a palavra “não”. Foi por insistência da mãe que a R. permaneceu até ao fim das três sessões em que compareceu. Ao conversarmos com a mãe foi difícil perceber os motivos desta rejeição por parte da R. A mãe assegurou-nos que ela gosta de histórias dramatizadas e a presença de outras crianças também é um

motivo de satisfação para a R, na escola, por exemplo. Resolvemos insistir um pouco na sua participação pelo interesse da mãe em colaborar. O comportamento de R. não se alterou ao longo das três sessões na biblioteca. Esses momentos não pareceram ser prazerosos para ela.

Quanto ao seu envolvimento com a história, normalmente, assim que se dava início à história e a contadora de histórias começava a aproximar-se com as páginas da história, a R. começava a mostrar muita ansiedade e a dizer “não” ao que a mãe tentava acalmá-la conversando sobre o que se estava a passar. A contadora de histórias ao aproximar-se da R. contava a história referente àquela página e perguntava sempre à R. se queria tocar nos objetos ou, pelo menos, ver o que estava na página. Em alguns momentos, a R. parecia mais receptiva e foi possível segurar a sua mão e ajudá-la a explorar alguns objetos. Na maior parte das vezes a contadora de histórias contou a narrativa e a R mantinha a sua cara virada para a sua mãe. Por vezes, a R. apesar de evitar o contacto visual com a contadora de histórias e não olhar para a página que estava a ser mostrada, R. parecia que tentava olhar pelo “canto do olho”. Face a este comportamento inferimos que talvez tivesse alguma curiosidade e interesse pelos objetos das histórias. Observámos algumas vezes comportamentos de sorriso face aos sons, às luzes e a alguns movimentos associados à história. Podemos afirmar que houve comportamentos que evidenciaram um fraco envolvimento com a história.

A jovem R. nunca mostrou agrado com a aproximação da contadora de histórias, na maioria das vezes foi a mãe a interlocutora da história. Esse papel foi de certa forma delegado à mãe para que, pelo menos a R. pudesse ouvir a história e olhar para os objetos sem se sentir demasiado pressionada a fazê-lo.

O envolvimento com a sua mãe foi bom. Interagindo com ela durante todas as sessões, para manifestar essencialmente o seu desagrado. A mãe conseguiu, porém, que a R. olhasse e tocasse em alguns objetos. Da parte de R. esta mostrou-se muito dependente da mãe, solicitando-lhe muitas vezes a sua vontade e conversando com ela (por verbalizar poucas palavras facilmente entendíveis para a mãe) durante a dinamização da história. Esta jovem não estabeleceu qualquer contacto visual ou interação comunicativa com os restantes jovens durante as sessões.

Jovem P.

O jovem P. revelou-se um participante muito bem-disposto e sorridente. Compareceu a três das quatro sessões previstas na companhia da sua família inteira (faltou apenas uma vez por motivos de saúde). Embora nunca tivesse participado numa dinamização de conto de uma HMS, mostrou-se muito animado, curioso e colaborante.

O seu envolvimento com a história foi muito bom. Ouviu a história com atenção, tentou explorar com autonomia os objetos, mas quase sempre precisou de ajuda e do uso da estratégia “mão sobre mão” para o guiar a exploração dos objetos. Mostrou curiosidade pelos objetos e quando realizava os movimentos requeridos e observava o efeito da sua ação sobre os objetos (por exemplo: colocar a garrafa no balde do lixo ou colocar a bola no cesto de basquete) ficava muito satisfeito. Manifestou sempre intenção em comunicar durante o conto da história por sorrir, tentar levantar a mão e verbalizar. Repetia muitas vezes a palavra “car” que a mãe explicou que queria dizer “carro”, uma vez que gosta muito de andar de carro.

Também se envolveu de forma muito positiva com a contadora de histórias mantendo sempre contacto visual com ela. Correspondeu sempre a todas as solicitações e, como referido anteriormente, mostrou muita vontade de interagir e comunicar com a contadora de histórias em particular quando esta permanecia junto dele para contar a história e explorar os objetos.

O envolvimento com a mãe (sentada junto a ele) e com o pai e irmãos (ligeiramente à parte do grupo) foi muito positivo e muito interessante, dado o elevado nível de comunicação e boa disposição estabelecido entre todos.

Também com os restantes jovens, o P. conseguiu algum envolvimento. O seu posicionamento na cadeira, ligeiramente recostado dificultava os movimentos corporais necessários para se virar e olhar para os restantes jovens, mas sorriu muitas vezes para os outros e tentou estabelecer algum contacto visual com eles. Desta forma contribuiu para o bom ambiente das sessões de dinamização do conto das histórias.

Sintetizando podemos afirmar que dos quatro jovens presentes, três manifestaram comportamentos favoráveis à dinamização do conto das HMS. Por exemplo JP. reagiu muito bem à presença de outras pessoas na atividade, foi muito

comunicativo e manifestou com clareza a sua boa disposição e interesse nos outros e na exploração dos objetos em particular. No caso da C., podemos afirmar que foi a ouvinte que todos os contadores de histórias querem ter pela frente. Bem-disposta, divertida, reguila mas muito interessada e curiosa por todos os aspetos da história (a narrativa, a dinâmica, a exploração dos objetos e a repetição dos movimentos). No caso de P. foi muito interessante verificar como a história potenciou a sua intenção de verbalizar com outros. P mostrou-se muito colaborante e não rejeitou nenhum aspeto da experiência. O comportamento da R. não foi positivo, mas não conseguimos compreender efetivamente o que causou a sua atitude durante as sessões. Podem ter sido fatores externos ao espaço da biblioteca, às pessoas e à história. Concluimos que dinamizar HMS para crianças e jovens com limitações significativas é um desafio que devemos aceitar e ultrapassar, mesmo naqueles casos que nos parecem mais desafiadores, como foi o caso da R.

Tabela 12

Síntese dos comportamentos dos jovens observados durante as sessões

Dimensões analisadas	Jovens				
	JP	C	R	P	
Comportamento geral	Muito positivo: atento, sorridente e bem-disposto; mostrou expectativa	Muito positivo: mostrou-se sempre bem-disposta e colaborante	Pouco positivo: manifestou uma atitude de rejeição em relação à atividade em geral	Muito positivo: atento, sorridente e bem-disposto	
Histórias	Muito bom envolvimento: ouviu com atenção; mostrou curiosidade e estabeleceu contacto visual com os objetos	Muito bom envolvimento: Mostrou boa compreensão da narrativa, interesse e iniciativa na exploração dos objetos	Fraco envolvimento: mostrou ansiedade e frustração; não mostrou agrado; pontualmente mostrou curiosidade pelos objetos	Muito bom envolvimento: mostrou atenção, curiosidade e estabeleceu contacto visual com os objetos; tentou verbalizar	
Comportamentos de envolvimento com:	Contador de histórias	Muito bom envolvimento: prestou atenção e realizou os movimentos solicitados	Muito bom envolvimento: atendeu aos pedidos relativos ao comportamento e realizou os movimentos solicitados	Fraco envolvimento: deu sinais de ansiedade e rejeição	Muito bom envolvimento: prestou atenção, realizou os movimentos solicitados; muito comunicativo
	Pais	Muito bom envolvimento: estabeleceu uma boa comunicação	Muito bom envolvimento: tomou a iniciativa na interação comunicativa	Bom envolvimento: estabeleceu uma boa comunicação	Muito bom envolvimento: estabeleceu uma boa comunicação e muito boa disposição entre si
	Outras crianças	Fraco envolvimento: estabeleceu contacto visual com os outros jovens	Muito bom envolvimento: tomou a iniciativa na interação comunicativa	Fraco envolvimento: praticamente não estabeleceu contacto visual com os outros jovens	Bom envolvimento: muito sorridente, estabeleceu contacto visual com alguns jovens

4.3.2.3. Comportamento das famílias durante o conto de histórias

Podemos igualmente distinguir o comportamento das famílias, quase sempre as mães, em duas vertentes: a primeira relativamente à dinamização do conto da história e, a segunda, em relação aos seus filhos em particular. Porque se constituíram dois grupos consideramos útil apresentar os resultados obtidos em cada um dos grupos.

Apresentamos em primeiro lugar os dados observados relativamente aos pais (mães) das crianças e de seguida, os dados relativos aos comportamentos dos pais (mães) do grupo dos jovens.

De uma maneira geral as mães foram colaborantes procurando ajudar os filhos a manterem-se sossegados e atentos ao decorrer da atividade. Notámos alguma ansiedade da parte de algumas mães relativamente à tentativa de controlo dos comportamentos dos seus filhos para que não perturbassem a atividade e os restantes utilizadores do espaço da biblioteca. As mães permaneceram sentadas ligeiramente atrás dos filhos de modo a fazerem-lhes notar a sua presença, mas sem tornar esta um fator dominante (criando uma barreira entre a criança/jovem e a contadora de histórias) e também para que as crianças/jovens pudessem estabelecer contacto visual uns com os outros.

O comportamento das mães face à história implicou a interação direta com o seu filho(a). Verificámos que a atividade proporcionou momentos de rica interação comunicativa entre eles, particularmente nos momentos de espera da página seguinte. A presença das mães também foi muito importante para os filhos porque notámos que apesar da contadora de história dar sempre reforço positivo após a exploração das páginas, notámos que a maioria das crianças/jovens procurou o contacto visual com as mães para obter o seu sorriso como forma de aprovação ou reforço positivo. Noutros casos foram as mães que tomaram a iniciativa de dar esse reforço por sorrir para os filhos, verbalizar comentários positivos ou dar uma palmadinha de conforto no seu ombro. Observemos agora mais especificamente os comportamentos apresentados pelas mães do grupo das crianças.

Comportamentos da mãe de C.

Nas primeiras sessões a mãe de C. manteve um ar muito sério e de certo modo exigente em relação à filha, no sentido que esta permanecesse muito atenta e participativa. Com o tempo manifestou maior descontração e interagiu mais com as restantes mães presentes e com a própria contadora de histórias. Durante os momentos de pausa manteve sempre comunicação oral com a filha visto que C. gostava muito de comentar a história e os objetos. Mostrou-se muito assertiva em relação à filha sem deixar de dar reforço positivo sempre que esta respondia acertadamente a uma questão adicional colocada pela contadora de histórias.

Na sessão em que C. foi acompanhada pelo pai pareceu-nos que a interação entre eles foi semelhante à que C. estabeleceu com a mãe: mantiveram uma animada “conversa” durante os momentos de pausa sobre os objetos apresentados e a postura foi bastante descontraída em relação à prestação da filha e à atividade em geral.

Comportamentos da mãe de M.

A mãe de M. foi muito colaborante em todas as sessões. Inicialmente pareceu um pouco receosa pelo comportamento do filho poder incomodar os outros ou perturbar a sessão. Gradualmente, e à medida que a contadora de histórias pontualmente comentava que alguma agitação dos meninos não fazia mal, até era natural e espectável dadas as suas características, pareceu-nos que esta mãe passou a estar mais descontraída a sorridente. A mãe de M. foi uma colaboradora fundamental para que a estratégia adotada funcionasse sem que a contadora de histórias perdesse o foco na atividade.

Comportamentos da mãe de R.

A mãe de R. foi aquela que pareceu abraçar esta iniciativa com mais entusiasmo e curiosidade face aos comportamentos que o filho viria a revelar. Manteve-se sorridente e produziu comentários positivos relativamente às páginas das histórias. Mas permaneceu muito concentrada no seu filho e na forma como reagia à história e à exploração dos objetos. A sua presença foi fundamental para que R. se sentisse mais segura. A mãe mostrou-se preocupada com a impaciência que o filho manifestou nos momentos de espera, pelo que quando R. choramingava a mãe apressava-se a colocá-lo a chucha e a sentá-lo de forma mais confortável na cadeira.

Apresentemos agora mais especificamente os comportamentos das famílias do grupo dos jovens.

Comportamentos da mãe do jovem C.

A mãe de C. estava mais à vontade que as restantes mães talvez porque já conhecesse a contadora de histórias, contudo manifestou algum receio face aos comportamentos que a filha pudesse ter no espaço da biblioteca. Esta mãe colaborou de forma eficiente nas sessões, na logística (sempre pronta para ir buscar algo que fosse necessário), na acomodação dos participantes (sempre pronta em afastar ou aproximar as cadeiras para que todos estivessem bem acomodados no espaço), e nos comentários

positivos tecidos ao longo da dinamização da história (que, confessamos, nos influíram alguma confiança quando mais precisávamos). A sua presença foi muito importante para manter a filha calma, saber esperar a sua vez e evitar os movimentos compulsivos com os braços (a C. agita vigorosamente os braços quando está muito contente).

Comportamentos da mãe do jovem JP.

A mãe de JP. foi uma acompanhante muito prestável e colaborante. À semelhança da mãe de C. (do grupo dos jovens) esteve à vontade porque já conhecia a contadora de histórias. Mostrou-se um pouco apreensiva quanto ao impacto que o comportamento e as vocalizações do JP. pudessem ter no espaço da biblioteca. Esta mãe foi uma ajuda muito significativa porque sem alguém para controlar os movimentos repetitivos de JP. e as tentativas para movimentar a cadeira de rodas, seria impossível a contadora de histórias desenvolver a atividade com a concentração necessária. De forma muito meiga e discreta segredava ao ouvido do filho e dava-lhe beijinhos para ele se manter calmo e esperar pela sua vez para explorar as páginas da história.

Comportamentos da mãe do jovem R.

A mãe da R. colaborou na dinamização da história com muito interesse e esforço, dadas as dificuldades reveladas pela R. em manter-se nas sessões, não desistindo de comparecer. Esteve sempre atenta às necessidades da filha, procurou saber as razões porque esta não queria estar na biblioteca ou ouvir a história. Usou várias estratégias para manter a filha confortável, interessada e participativa o mais possível. Por exemplo, se a R. não queria ouvir a história pela contadora de histórias, mãe repetia a narrativa ao seu ouvido, se a R. se recusava a tocar nos objetos, a mãe tentava levar a sua mão junto deles e, nos momentos de espera, tentava entretê-la com um outro livro qualquer para mantê-la mais calma até chegar a sua vez de ouvir a história.

Comportamentos da mãe do jovem P.

A mãe de P. foi também uma participante muito interessada e bem-disposta. Aliás é de referir que toda a família mostrou um espírito muito interessante, apesar de ser a mãe a manter-se junto do P. nas sessões, a restante família apoiou sempre o filho com comentários elogiosos. Não foi necessária a intervenção da mãe de P. para mantê-lo calmo, porque ele manteve-se sempre bem-disposto e colaborante.

Em conclusão, a maioria das famílias apresentou comportamentos que revelam um envolvimento positivo e colaborante, contribuindo para que as sessões do conto de histórias acontecessem de forma positiva, e ajudando a manter os filhos mais calmos e interessados pela atividade.

4.4. Avaliação do projeto de intervenção

Enveredámos por dois tipos de avaliação: uma ao longo de todo o processo que culminou nas sessões de dinamização do conto das HMS e outra no final, através da realização de entrevistas aos participantes adultos. Como sugere Vilelas (2009) o processo de avaliação de um projeto de investigação-ação envolve os próprios grupos em investigação e decorre, não apenas na fase final do projeto, mas ao longo de todo o processo. Isto porque, é frequente os próprios envolvidos darem sugestões ou recomendações que, uma vez aceites pelo investigador, podem alterar o rumo da investigação ou introduzir pequenas alterações não previstas no plano inicial.

No caso do nosso estudo, durante o processo permitimos que os pais se sentissem à vontade para darem informalmente sugestões que acabaram por alterar e enriquecer as iniciativas de modo a torná-las mais interessantes e adequadas às necessidades das famílias participantes, como foi o caso da escolha do mês para a apresentação das sessões na biblioteca. O facto de introduzirmos questões adicionais durante a exploração das histórias, em particular para aqueles com menos limitações cognitivas, permitiu que o conto da história fosse mais significativo para algumas crianças e jovens mas também mais interessante para a mãe que deu essa sugestão. Deste modo quisemos salvaguardar o nosso respeito pelo princípio inerente ao processo de investigação-ação: proceder à avaliação contínua do projeto por todos.

Quanto à avaliação final, como sugere Vilelas (2009), esta constituiu-se como ... uma forma de questionamento reflexivo e coletivo de situações sociais, realizadas pelos participantes, com vista a melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas sociais ou educacionais, bem como a compreensão dessas práticas e as situações nas quais elas são desenvolvidas ... (p.194), pelo que considerámos a opinião da bibliotecária e dos pais sobre a experiência vivida.

4.4.1. Opinião dos participantes

4.4.1.1. Percepções da bibliotecária face à experiência vivida

A bibliotecária expressou a sua opinião sobre a experiência vivida na segunda entrevista realizada após as sessões de dinamização do conto das HMS (Ver Anexo BB). Passamos a apresentar os resultados considerados mais significativos que resultaram da análise de conteúdo dessa entrevista, os quais reportam-nos para as experiências vividas, bem como para o futuro deste espaço público (Ver Anexo CC).

Relativamente à experiência vivida a bibliotecária comentou três aspetos: o impacto na biblioteca, o impacto nas famílias e nas crianças e jovens presentes e, por último, a sua opinião sobre as HMS. Quanto ao primeiro ponto, referiu “.... *Eu gostei bastante de assistir...*” [Entrevista 1_1:1, (8:8)] e “...*penso que foi uma mais-valia, muito positiva nessa perspetiva...*” [Entrevista 1_1:63, (54:54)]. A entrevistada também considerou que esta iniciativa mostrou maior preocupação com as questões da inclusão e contribuiu para que a equipa da biblioteca fosse mais sensível às crianças e jovens com deficiência. Podemos perceber essa perspetiva nas suas próprias palavras: “...*gostaram [a equipa da biblioteca] de ver a atividade e admiraram...*” [Entrevista 1_1:64, (58:58)]. A própria manifestou o desejo de repetir a experiência no futuro dizendo “...*gostaria muito que viéssemos a concretizar alguma atividade nesta área, para este público...*” [Entrevista 1_1:73, (74:74)].

A bibliotecária também referiu ter ficado satisfeita por observar a reação das crianças/jovens e suas famílias durante a sua permanência no espaço, ou seja “... *ver que eles reagem e a expressão no rosto deles dava perfeitamente para ver que eles estavam a gostar, a interagir com quem comunicava com eles...*” [Entrevista 1_1:83, (26:26)]. Considerou que a existência deste programa foi uma oportunidade para estas famílias e crianças e jovens irem à biblioteca, que percebemos pela expressão da entrevistada “... *deu oportunidade a que eles, durante aquele mês, não é, aos sábados, viessem aqui e pudessem usufruir do conto e do espaço...*” [Entrevista 1_1:18, (10:10)].

4.4.1.2. Percepções da bibliotecária face às HMS

No que diz respeito às HMS, em particular ao formato a bibliotecária confessou “... *é totalmente diferente...*” [Entrevista 1_1: 28, (16:16)] e sobre a dinâmica específica no conto destas histórias disse “... *não fazia ideia que era assim que trabalhavam com estes meninos...*” [Entrevista 1_1:27, (16:16)].

Quanto ao futuro da biblioteca a entrevistada salientou existirem dificuldades e necessidades, contudo apontou também possibilidades. As dificuldades relacionam-se com a localização das famílias com filhos com este tipo de necessidades para estabelecer contacto para divulgação de programação adequada aos seus interesses e necessidades, como referiu “...*Sim, onde é que eles estão e quem temos de contactar para trazê-los...*” [Entrevista 1_1:47, (32:32)]. A inexistência destes programas específicos é em si mesmo uma necessidade desta biblioteca, refere a responsável “... *Até porque nas bibliotecas públicas faz parte dos objetivos terem programação para quaisquer pessoas...*” [Entrevista 1_1:87, (44:44)]. Destaca ainda a falta de formação da equipa da biblioteca por dizer “...*falta-nos as bases científicas...*” [Entrevista 1_1:41, (26:26)] e algumas necessidades ao nível físico e do espaço. No entanto, na nossa opinião, o contacto mais próximo da bibliotecária com a realidade da MD que não incluiu apenas a limitação motora foi muito importante porque tornou claro que não é só a acessibilidade física que deve estar assegurada nestes espaços públicos, deverá também ser a acessibilidade digital: a comunicação, o acesso ao livro adaptado, o acesso às tecnologias da informação para as crianças e jovens com limitações comunicativas, sensoriais e cognitivas. Como a própria entrevistada reconheceu “... *o problema maior é a comunicação, depois ter formação para...*” [Entrevista 1_1:68, (58:58)]. A bibliotecária pareceu reconhecer que para dar uma resposta de qualidade a estes utentes e tornar este espaço mais inclusivo teria de se apostar na melhoria de alguns aspetos ao nível do espaço, mas também que a equipa da biblioteca deveria ter a oportunidade de fazer mais formação para atender às necessidades educativas especiais dos utentes, como sugeriu “...*nós recebemos formação, quem está mais na sala infantil, receber a formação para depois pôr em prática...*” [Entrevista 1_1:53, (40:49)].

Quanto ao funcionamento da biblioteca no futuro, a bibliotecária disse “...*acho que devíamos ter sempre uma parceria convosco porque são as pessoas que têm*

formação específica...” [Entrevista 1_1:36, (24:24)], ou seja, sugeriu que fossem estabelecidas parcerias com profissionais da área da educação especial para que iniciativas como a que assistiu no âmbito deste projeto de intervenção pudessem integrar a programação da biblioteca. Também referiu a construção de mais HMS como uma possibilidade naquele espaço porque, como concluiu “... *são materiais que até nós próprias, não é, com a ajuda de professoras desta área (...) poder-nos-iam ajudar a ter também aqui...*” [Entrevista 1_1: 30, (16:16)].

Portanto a bibliotecária assegurou não haver da sua parte qualquer impedimento para a implementação deste tipo de iniciativas naquele espaço, salvaguardando que apenas aquelas que envolvessem custos avultados é que possivelmente não teriam a autorização da Câmara Municipal por motivo de contenção orçamental.

4.4.1.3. Perceções das famílias face à experiência vivida

A opinião das famílias face à experiência vivida incidiu sobre dois aspetos complementares, a ida à biblioteca e a dinamização do conto das HMS. Começamos por apresentar as perceções das famílias do 1º grupo, o das crianças, e depois então as do 2º grupo, o relativo aos jovens (Ver Anexo DD).

Perceções das famílias - Grupo 1: Crianças

A análise de conteúdo às três entrevistas realizadas permitiu-nos conhecer a sua opinião sobre a existência destas experiências (da ida à biblioteca e da dinamização do conto de HMS), os aspetos positivos dessas experiências e as dificuldades vividas (Ver Anexo EE).

Os pais destacaram como principais dificuldades associadas a esta experiência a falta de disponibilidade e as dificuldades relacionadas com a necessidade de lidar com o comportamento do filho na biblioteca mas destacaram sobretudo que foi uma experiência interessante e agradável (n=12). Alguns dos aspetos positivos mencionados pelos pais foram, por exemplo, a reação favorável do filho, contribuir para o lazer da família e contribuir para o convívio entre todos os participantes na atividade. Passamos a transcrever algumas expressões exemplificativas da satisfação dos pais. Um dos pais disse “...*Foi muito agradável...*” [Entrevista 1_1:1, (8:8)] e “...*Os aspetos mais positivos...a...acho que a convivência...*” [Entrevista 1_1:14, (14:14)]. Outro

expressou-se do seguinte modo “...Foi uma boa experiência...” [Entrevista 2_2:1, (7:7)], “...gostei de sentir que participava numa coisa...num programa que é específico para o R...” [Entrevista 2_2:9, (9:9)] e “... Já que estávamos lá. O irmão, durante a história ia vendo uns livros com a avó e o pai. E depois ficávamos mais um pouco. Aproveitámos a tarde para estar na biblioteca...” [Entrevista 2_2:29, (17:17)]. Por último, outro dos pais entrevistados disse “...Em relação à história e à participação acho que correu muito bem...” [Entrevista 3_3:4, (8:8)]. Na *network* apresentada no Anexo FF podemos observar com mais pormenor estes aspetos.

Quanto à existência destes programas os pais das crianças consideraram que devia haver mais experiências destas (n= 8), como disse um deles “...Era bom que todas as bibliotecas criassem um bocadinho, não é, uma horinha, que houvesse por semana ou assim para contar este tipo de histórias aos miúdos...” [Entrevista 1_1:9, (10:10)]. Também referiram que gostariam de participar no futuro em outras experiências deste tipo, como podemos comprovar pelas palavras de um deles “... Sim, claro. Sem dúvida...” [Entrevista 2_2:20, (23:23)]. Consideraram que estas iniciativas promovem a inclusão na sociedade, ideia que podemos concluir pela opinião de um dos pais “... Por um lado a questão de haver atividades direcionadas especificamente para eles num local público que leva à sensibilização da comunidade em geral para esta problemática...” [Entrevista 3_3:5, (12:12)]. Referiram que este tipo de programas incentiva a frequência da biblioteca, como disse um dos pais “...Achei mais interessante ir à biblioteca com este programa, sim...” [Entrevista 1_1:12, (12:12)]. Por fim, mencionaram ter tido uma boa impressão sobre o espaço da biblioteca “...Achei que sim, era bom. Há muito espaço...” [Entrevista 2_2:30, (19:19)].

Perceções das famílias - Grupo 2:Jovens

Os pais consideraram ser esta experiência positiva, porque: foi interessante e agradável (n=9), foi um momento de partilha e convívio entre famílias (n=8), contribuiu para o lazer da família (n=5), foi específica e diferente (n= 4) e foi importante ter sido desenvolvido numa biblioteca pública. Para ilustrar estas opiniões seguem-se algumas transcrições: um dos pais disse que “... foi [uma experiência] positiva e interessante. Foi agradável...” [Entrevista 3_3:2, (8:8)], outro referiu que uma das vantagens da

experiência foi que o seu filho “...conviveu com os outros meninos...” [Entrevista 1_1:4, (8:8)], outro assinalou as vantagens da iniciativa para a família dizendo “...*Olha isso foi uma coisa boa de sair...da gente sair de casa, sairmos todos, sairmos todos em família. Fomos ouvir a historinha e pronto. Serviu de passeio...*” [Entrevista 2_2:6, (10:10)]. Os pais afirmaram ainda que a existência destas experiências é útil e importante (n=6): “... *É muito pertinente porque não há nada. Não há nada assim de específico para eles...*” [Entrevista 3_3:10, (18:18)] e que gostariam de participar em mais experiências deste tipo (n=6): “...*Eu p’ra mim...viesse outros dias assim como aqueles...*” [Entrevista 2_2:28, (32:32)]. Disseram ainda sentir necessidade de haver mais iniciativas deste género: “...*acho que é uma coisa boa para eles se houvesse mais...*” [Entrevista 2_2:2, (8:8)].

Sobre o local, os pais entenderam que os profissionais manifestaram sensibilidade. Apenas um dos pais considerou que os utentes da biblioteca mostraram pouca sensibilidade à presença de jovens com NEE. Lembramos que esta opinião pode ter sido expressa na sequência de um episódio verificado numa das sessões em que uma jovem, que não queria estar na sessão de dinamização do conto da história, sendo contrariada pela mãe, começou a chorar e alguns utentes da sala ao lado – sala de leitura dos adultos – se queixaram do barulho. Esta atitude indignou alguns pais e posteriormente um deles terá mencionado este aspeto na entrevista. Um dos pais destacou ainda que um dos aspetos positivos “... *foi o facto de ser numa biblioteca pública também...*” [Entrevista 3_3:4, (10:10)] mostrando a importância que teve para os pais, o local onde se desenvolveu a experiência.

Os pais dos jovens apontaram como maiores dificuldades a necessidade de lidar com o comportamento do filho (n=7) e a falta de disponibilidade (cf. Anexo GG), ainda que alguns (n=3) tenham afirmado não ter sentido nenhuma dificuldade.

Comparando as opiniões dos pais dos dois grupos sobre a experiência vivida, salientamos que os pais dos jovens mencionaram com mais do dobro da frequência as dificuldades em lidar com o comportamento do filho. Por outro lado, foram os pais das crianças que disseram sentir falta de disponibilidade para participar plenamente neste

tipo de iniciativas, com o dobro da frequência nas respostas. Pais dos dois grupos referiram não ter sentido qualquer dificuldade em participar nesta experiência.

Sobre os aspetos positivos destacamos que a resposta com maior frequência registada foi de que a experiência foi interessante e agradável. Os pais dos jovens deram uma opinião muito positiva sobre a experiência na globalidade, mas destacaram os aspetos relativos ao convívio entre famílias durante as sessões e o facto da ida à biblioteca ter contribuído para o lazer da família. Como disse um deles “...*foi um bocado de tarde que a gente saiu de casa...*” [Entrevista 1_1:7, (8:8)]. Notámos porém que os pais das crianças, embora também tenham mencionado esses aspetos, fizeram-no com menos frequência e pareceram-nos mais centrados na reação favorável dos seus filhos à experiência e no envolvimento dos filhos com a história, pois foi a resposta com maior frequência. Como expressou a mãe de M. “... *Ele reagia a ver, a ouvir a história e a ver as coisas que lhe colocavam à frente...*” [Entrevista 1_1:17, (14:14)] e “...*A...a mexer nas coisas...a poder tocar nos objetos...a...essencialmente acho que foi isso...*” [Entrevista 1_1:17, (14:14)].

Quanto à opinião sobre a existência destas experiências salientamos o facto de ter sido referida a necessidade de haver mais experiências como esta e disposição em participar nesse tipo de iniciativas. No entanto, os pais das crianças apresentaram uma visão mais alargada desta experiência por referirem, embora com pouca expressão na frequência das respostas, que este tipo de iniciativas promove a inclusão na comunidade e incentivam as famílias a frequentar mais a biblioteca com os seus filhos, mencionando: “... *Por um lado a questão de haver atividades direcionadas especificamente para eles num local público que leva à sensibilização da comunidade em geral para esta problemática...*” [Entrevista 3_3:5, (12:12)]

4.4.1.4. Perceções das famílias face às Histórias Multissensoriais

Opinião das famílias sobre as Histórias Multissensoriais – Grupo 1: Crianças

A totalidade dos inquiridos considerou o formato e a dinâmica do conto das HMS interessante, diferente ou inovador. Um dos familiares considerou que estas histórias são importantes porque são “...*histórias simples, com objetos para os miúdos tocarem e verem...*” [Entrevista 1_1:5, (8:8)] e porque, como disse outra mãe “... *aquilo*

fez sentido para ele [o filho]...” [Entrevista 2_2:7, (7:7)]. A propósito do envolvimento das crianças com a história, a resposta mais frequente foi que o envolvimento foi notado pela forma como as crianças interagiram com os objetos. Todos os pais notaram que as crianças manifestaram interesse e prazer durante a dinamização do conto da história. Podemos perceber isso pelas palavras de um deles que disse sobre a participação do filho “...*Estava mesmo muito, muito, muito satisfeito por mexer na areia...*” [Entrevista 1_1:29, (25:25)]. Outra mãe disse “...*As texturas, acho que lhe despertaram muito interesse porque ele queria mexer, em especial na história da praia... a areia...*” [Entrevista 2_2:13, (11:11)].

Questionados os pais das crianças sobre se haviam falado sobre a história com os filhos registámos algumas respostas positivas no que concerne ao esforço dos pais e às reações dos seus filhos. Por exemplo, um dos pais entrevistados referiu “... *Dizia que íamos estar noutra sítio, que íamos ver outras pessoas e outros meninos, que íamos ouvir uma história e ele ria-se...*” [Entrevista 1_1:46, (28:28)]. Outros pais manifestaram alguma incerteza sobre a capacidade de antecipação do seu filho dizendo “... *Eu notei as reações foi no momento da história...*” [Entrevista 2_2:25, (27:27)] e “...*Pois, como já disse, acho que não. Mostrava-lhe, punha-lhe a pinha na mão. Ele agarrava. Mas daí a ligar isso à história, acho que não...*” [Entrevista 2_2:27, (29:29)].

A história preferida para o grupo das crianças foi, por unanimidade, a história *Lili vai à praia*. A razão apresentada pelos pais foi por se tratar de um tópico familiar para as crianças. Para termos uma ideia mais clara das opiniões destes pais quanto às HMS apresentamos no anexo HH o resultado da análise de conteúdo desta entrevista.

Opinião das famílias sobre as Histórias Multissensoriais – Grupo 2: Jovens

Apenas um dos pais respondeu saber o que são HMS, registando-se seis referências ao desconhecimento sobre este tipo de histórias. Quando ao formato, observaram-se três referências ao facto destas histórias serem divertidas e dinâmicas. Os pais aperceberam-se do interesse destas histórias e da sua adequação às necessidades e limitações dos seus filhos. Como referiu um deles “...*é uma maneira muito engraçada de contar a história, de eles sentirem, de se aperceberem das coisas...*” [Entrevista 2_2:14, (18:18)].

Os pais afirmaram ainda frequentemente que os filhos haviam feito a antecipação da história. Por exemplo os pais do P. referiram que “...*A gente mostrava-lhe a pinha e o irmão perguntava-lhe se ele gostava e ele, pronto, com o sorriso dele dizia tudo...*” [Entrevista 2_2:32, (28:28)].

Quanto ao envolvimento dos jovens com a história, os pais mencionaram que os jovens: demonstraram interesse e prazer durante a dinamização do conto da mesma; perceberam a história e houve interação com os objetos. Como disse um dos pais entrevistados “... *Agarrava ou arrumava as coisas no cesto, ele também gosta de fazer essas coisas...*” [Entrevista 2_2:22, (26:26)]. Um dos pais dos jovens salientou ainda que o seu filho tentou verbalizar durante o conto da história “... *Sim, sim. Carro, por exemplo, ele falava sempre...*” [Entrevista 2_2:23, (26:26)].

A história preferida para o grupo de jovens foi, por unanimidade, a história *O piquenique do Zé*. A razão apontada pelos pais para esta escolha residiu no facto de esta história abordar um tema familiar aos jovens. Para ilustrar as opiniões manifestadas disponibilizamos a *network* para consulta no Anexo II.

Comparando as opiniões dos pais das crianças com os dos jovens sobre as HMS, relativamente ao envolvimento dos filhos com a história os pais das crianças concentraram-se, ou foi mais significativo para eles, na interação que assistiram entre os seus filhos e os objetos (resposta com maior frequência de todas as questões realizadas nas duas entrevistas). Por outro lado, os pais dos jovens referiram com mais detalhe os aspetos positivos do envolvimento dos seus filhos com a história. Ambos os progenitores destacaram o prazer e o interesse manifestado pelos seus filhos durante a dinamização do conto da história.

Quanto à questão da antecipação da história, percebe-se claramente que os pais dos jovens mostraram maior envolvimento nesse desafio lançado pela contadora de histórias. Os pais das crianças não pareceram entender muito bem essa questão, ou por falta de disponibilidade não investiram muito nessa “tarefa de casa”.

Os pais dos jovens também foram os únicos a mencionar que desconheciam estas histórias e apenas um referiu que já tinha ouvido falar delas, porque achava que o seu filho ouvia esse tipo de histórias na escola, dizendo “...*Só na escola, quando ia lá à*

escola às reuniões ou assim...” [Entrevista1_1:36, (30:30)]. A opinião sobre as histórias foi unânime nos dois grupos. Todos consideraram as histórias interessantes e divertidas, dinâmicas e inovadoras. Salientamos que alguns expressaram que esses seriam os motivos porque passaram a considerar estas histórias importantes e adequadas às necessidades dos seus filhos. Os pais perceberam que a manipulação dos objetos e o contacto com as texturas foi o que mais despertou o interesse dos seus filhos.

Por fim, destacamos a escolha da história preferida. Embora a história escolhida pelo grupo das crianças fosse diferente da preferida do grupo dos jovens salientamos que o motivo para a seleção foi igual – tratar-se de um tópico familiar para as crianças e jovens. Como mencionou um dos pais entrevistados, a título de exemplo “... *nota-se que quando são as coisas mais da rotina chamam muito mais à atenção. Não, isso sem dúvida...*” [Entrevista 3_3:18, (29:29)]. Isto é para nós muito interessante porque mostra que a nossa linha de atuação, baseada nas sugestões dos principais autores de estudos sobre construção de HMS (Young et al., 2010) e nas práticas experientes da PAMIS, é a mais adequada. Ou seja, histórias associadas ao quotidiano destes ouvintes com NEE, em particular com MD, parecem ser mais significativas para eles.

4.4.2. Balanço final do projeto de intervenção

Findo o projeto de intervenção relativo à elaboração de HMS e respetivo conto a crianças e jovens com MD na biblioteca pública, o qual decorreu entre os meses de fevereiro e junho de 2014, parece-nos pertinente fazer um balanço final deste projeto do nosso ponto de vista, tendo em consideração todos os dados obtidos até este momento.

O local, a equipa e a responsável pela biblioteca constituíram-se como fatores muito favoráveis à implementação do presente projeto de intervenção. O espaço era adequado e ofereceu condições físicas para a concretização do projeto. A equipa e responsável da biblioteca colocaram-nos à vontade, disponibilizando todos os recursos que estavam ao seu alcance para que as sessões de dinamização do conto de histórias decorressem com naturalidade. Por sua vez, a ajuda prestada foi muito significativa para nós, que éramos inexperientes na dinamização de histórias em locais públicos. A equipa e a bibliotecária mostraram interesse genuíno para assistir algumas vezes às sessões,

receber simpaticamente os participantes e dar apoio e informação acerca das valências da biblioteca aos pais. O balanço a este nível é francamente positivo.

Quanto aos pais, se inicialmente a presença de um elemento acompanhante das crianças e jovens participantes no estudo nos pareceu facultativo, terminado o projeto, podemos concluir que a sua presença foi indispensável, não tanto para auxiliar a criança/jovem a participar na atividade mas para a ajudar a permanecer calma durante os momentos de espera e a antecipar o momento da aproximação da contadora de histórias com a página seguinte de história. Esta ajuda foi particularmente valiosa pois possibilitou que a contadora de histórias permanecesse concentrada no conto da história propriamente dito, ou seja, na sequência das páginas e no desenrolar da narrativa. Ao longo das poucas sessões que constituíram este projeto de intervenção (n=4), parecemos surgir uma crescente empatia e à vontade entre as mães das crianças e jovens participantes. Estes comportamentos foram mais evidentes quando uma criança ou jovem tinha um bom desempenho, uma atitude engraçada ou até fazia uma traquinice, e as restantes mães/pais também se riam e comentavam o facto de forma descontraída e positiva. Em oposição, quando uma das crianças ou jovens manifestava maior inquietação, outras mães procuravam ajudar tentando acalmá-la(o). Pareceram-nos muito significativos estes pequenos gestos potenciais de criação de laços de amizade e afetividade entre todos os envolvidos neste projeto.

Globalmente, os pais foram elementos facilitadores da implementação do projeto. Da totalidade dos dez pais contactados, apenas três não compareceram a nenhuma das quatro sessões, não tendo apresentado qualquer “justificação” e uma participante do grupo de jovens não pôde comparecer por motivo de doença. Os restantes sete tornaram possível a implementação do projeto por se mostrarem assíduos e colaborantes durante as sessões.

Assinalamos ainda que a iniciativa de se realizar o lanche convívio na última sessão foi muito bem recebida e acarinhada pelos pais. A análise dos dados das entrevistas realizadas após a concretização das quatro sessões revelam ser positiva a experiência vivida pelos pais, considerando ter sido esse um momento de partilha e convívio entre famílias. Esta opinião foi manifestada em particular por aqueles que

havam mencionado em entrevista que os programas específicos para crianças com NEE também são uma oportunidade para o convívio entre famílias.

Relativamente às histórias podemos afirmar que o seu uso também correspondeu ao esperado. Os materiais revelaram-se seguros para o manuseio das crianças e dos jovens, interessantes porque despertaram o interesse dos participantes e mostraram-se adequados aos estímulos que havíamos previsto nos *storyboards* de cada história. Certamente um dos aspetos que percebemos que teremos de melhorar é a fidelidade à narrativa que consta no *storyboard*, embora este seja um problema recorrente dos contadores de histórias, como mostra o recente estudo de Preece e Zhao MA (2014) sobre a utilização das HMS da Bag Books. Graças à nossa inexperiência, apesar de termos sido os autores das histórias foi muito difícil repetirmos fielmente as frases da narrativa sem acrescentar uma ou outra expressão. Por vezes, para prender a atenção da criança/jovem chamávamos pelo seu nome pessoal ou acrescentávamos perguntas do tipo: “Não queres ver como é?” ou “Vamos pegar na bola?” e isso depois fazia-nos perder o fio condutor da história. Uma situação muito recorrente e até divertida para os presentes, mas pouco profissional na nossa opinião, foi a nossa constante troca de nomes entre os participantes e o próprio nome da personagem da história. Este aspeto não parece ter prejudicado o decorrer das sessões mas teríamos preferido manter todos os presentes focados na história. Hoje, compreendemos que apenas a experiência afastará o nervosismo que leva a estas situações.

Em relação às sessões, pareceu-nos positivo o facto de podermos programar o conto de cada história e a sua repetição na semana seguinte. É certo que não era objetivo deste estudo verificar os efeitos da repetição das histórias a médio ou longo prazo, mas pelo menos conseguimos, de certo modo, perceber se havia algum efeito positivo para as famílias a antecipação da história e até da própria ida à biblioteca na semana seguinte, e isso foi possível perceber, pelo que se entender ser um resultado positivo do projeto. A realização de quatro sessões ao longo de um mês foi a extensão possível para este projeto, dadas as dificuldades de deslocação e disponibilidade das famílias. Percebemos à partida que se este projeto se arrastasse por mais tempo, seria muito difícil algumas mães/pais conseguirem gerir o seu tempo para poder colaborar nesta iniciativa. Percebemos também as vantagens da realização das sessões semanais e não

quinzenalmente ou mensalmente. Por um lado, isso dificultaria o cumprimento do cronograma do estudo, por outro lado, pensamos que não se teriam criado laços tão fortes entre as famílias e não teria sido tão significativo para as crianças e jovens, uma vez que dificilmente recordariam a última vez que haviam estado na biblioteca se o tempo que mediasse as sessões fosse mais extenso. A mãe de C. até referiu que “... ainda hoje se lembra. Sempre que passa à porta da biblioteca aponta para a porta da biblioteca...” [Entrevista 3_3:2, (8:8)].

Apontamos ainda um outro aspeto muito favorável deste projeto: termos terminado o ciclo de sessões de dinamização das HMS conscientes de ter feito as observações e os registos necessários para estudar os comportamentos dos participantes, verificar as hipóteses de ação apontadas para este estudo e analisar os objetivos propostos. Em termos de recolha de dados, durante a implementação do projeto, podemos afirmar que os recursos tecnológicos usados funcionaram sempre de acordo com as expectativas, à exceção da última sessão, no dia 29 de março, dia em que uma das câmaras de filmar deixou de funcionar e por isso nessa sessão tivemos apenas a recolha de dados relativos de duas delas, como pode ser verificado na tabela 4.

Concluindo, o balanço deste projeto foi muito positivo. Consideramos que os processos de recolha e análise de dados foram pertinentes para compreender as necessidades e preferências dos participantes no projeto, apesar de ter sido um processo moroso, sobretudo, a análise de conteúdo das entrevistas iniciais e finais. A recolha desses dados permitiu-nos construir histórias que corresponderam aos interesses das crianças e jovens. As famílias pareceram satisfeitas, as crianças e jovens manifestaram uma satisfação genuína durante a sua participação nas sessões, pelo que concluímos esta experiência com a clara sensação que valeu a pena porque foi um trabalho conjunto, fruto do interesse de todos pela promoção de iniciativas significativas e interessantes num contexto comum, não formal, para as crianças e jovens com MD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

1. Recursos e programas existentes na biblioteca pública para crianças e jovens com NEE

Os dados obtidos no estudo mostram que a biblioteca pública estudada não dispõe de material específico, adequado às necessidades de crianças e jovens com NEE. Não existem problemas estruturais que condicionem o acesso ao espaço a pessoas com restrições no movimento porque o espaço é de piso térreo, tem boas áreas de circulação e dispõe de casa de banho para pessoas com deficiência motora. Apenas notamos que a porta principal impossibilita a entrada dos que se deslocam em cadeira de rodas e pretendam entrar sozinhos, uma vez que não é uma porta automática.

A maior lacuna observada relaciona-se com a inexistência de: material escrito adaptado, seja livros em braille, com SPC, ou livros multissensoriais; interfaces que e ou teclados adaptados facilitem o acesso a computadores; e mesas adequadas para utilizadores em cadeiras de rodas.

A programação de atividades mais recente também não incluía iniciativas específicas para utentes que apresentam NEE, em particular para os casos de MD, com idades compreendidas entre os cinco e os 18 anos. Contudo, a bibliotecária mostrou-se preocupada com esta situação e manifestou vontade de se informar sobre as características deste grupo de potenciais utilizadores de modo a poder desenvolver no futuro atividades que correspondam às suas necessidades. Esta profissional referiu também que é rara a utilização daquele espaço por crianças ou jovens com MD e suas famílias, sendo que apenas tinha verificado pontualmente a presença de crianças e jovens com NEE inseridos em visitas escolares.

2. Perceção dos pais sobre a frequência da biblioteca pelos seus filhos com multideficiência

Os pais desconhecem o espaço da biblioteca e os serviços que atualmente dispõe para a população em geral. Alguns pensam que é apenas um espaço para requisitar livros o que não corresponde às necessidades dos filhos com MD. Os pais das crianças e

jovens com MD não são frequentadores da biblioteca e isso parece influenciar os hábitos da restante família. Estas famílias não consideram importante para os seus filhos a frequência daquele espaço, a menos que existam atividades específicas para eles. Referiram também não ter informação sobre esse tipo de atividades, quer na biblioteca, quer em outros espaços culturais da cidade. Devido, em parte, a dificuldades relacionadas com o posicionamento e o comportamento dos filhos, os pais preferem atividades ao ar livre. A biblioteca remete-os para uma ideia de silêncio que eles sabem que os filhos têm dificuldade em cumprir. Talvez por isso e pelo facto de não conhecerem bem as potencialidades de literacia dos filhos, estes pais parecem não considerar a biblioteca um espaço de educação e lazer para os seus filhos com MD.

Kliewer (2008) num estudo realizado sobre a influência das atitudes dos professores na forma como investiam na educação dos alunos com MD, mostrou que a mudança de atitudes era possível quando os professores recebiam formação e eram esclarecidos sobre as potencialidades desses alunos. De modo similar, talvez fosse importante desenvolver iniciativas para esclarecer estes pais que os seus filhos têm potencial para adquirir competências relacionadas com a literacia, embora de uma forma alternativa (Fenlon, McNabb & Pidlypchak, 2010).

3. Rotinas de lazer das famílias e hábitos de leitura e audição de histórias

Face aos dados do presente estudo, pareceu-nos evidente que à medida que estas crianças crescem, os hábitos de leitura de histórias e de livros se desvanecem. Verificamos que os pais das crianças mantêm o hábito de lerem histórias ou comprar livros para eles explorarem. No caso dos jovens, alguns pais parecem deixar de investir nesse tipo de hábito. No entanto, foi interessante notar que estes jovens continuam a mostrar muito interesse por livros, revistas ou folhetos enquanto objeto para explorar (folhear, ver as imagens ou carregar nos botões). Mas, dadas as suas dificuldades motoras, estão muito dependentes dos pais para ouvir uma história ou aceder a informação escrita. Na realidade é um processo muito semelhante ao que se passa no caso dos jovens com desenvolvimento típico. Em comparação, os jovens com desenvolvimento típico, quando os pais deixam de lhes ler uma história, eles

prosseguem nos hábitos de leitura de forma independente. No caso dos jovens com MD a dependência é quase total para aceder à informação contida nos livros. Daí a necessidade de dar apoio permanente ao longo da sua vida. Como refere Proença (2010) a leitura de histórias adaptadas às necessidades das crianças e jovens é um hábito aprazível no qual elas podem ter uma participação ativa e gratificante. Por outro lado, é também uma forma de transmitir informação útil e prática para a sua vida (Scottish Funding Council, 2012; Young et al., 2011).

4. Construção de Histórias Multissensoriais para alunos com multideficiência

A consulta atenta das sugestões da Bag Books (2011) e da PAMIS (Scottish Funding Council, 2012) sobre a criação, construção e dinamização das HMS contribuíram de forma positiva para a concretização deste projeto de intervenção. Verificámos que todo este processo deve assentar numa clara informação sobre o que realmente são HMS. A consulta da informação produzida por entidades experientes na área e a assistência ao vivo das dinamizações promovidas pela Bag Books (em junho de 2014) atraiu a nossa atenção para a necessidade de avaliar os comportamentos dos participantes e outras questões associadas à dinamização da história.

A construção das HMS é um processo criativo e aprazível, que exige um senso permanente de análise, autocrítica e descoberta, porque não é fácil ver o mundo que nos rodeia da forma como as crianças e jovens com MD o veem. Até porque não há muita informação sobre o assunto e este grupo é muito heterogéneo nas suas capacidades e limitações cognitivas. A maior dificuldade foi sem dúvida a criação de uma história interessante, com um enredo simultaneamente simples e atrativo. Conhecer os interesses específicos dos participantes no estudo foi essencial para que se conseguisse elaborar um storyboard com uma narrativa minimamente interessante para estas crianças e jovens.

5. Dinamização da hora do conto com as Histórias Multissensoriais

Ao finalizarmos este projeto, concluímos que ser um contador de HMS é muito mais do que ler uma história para crianças. O processo é desafiador não só pela dinâmica muito particular destas histórias mas também pelas características do público-

alvo. A menos que o contador da HMS tenha alguns conhecimentos sobre os comportamentos comunicativos típicos dos casos de MD, será difícil manter um envolvimento de qualidade entre a criança/jovem, o contador de histórias, a história e os objetos. O sucesso da dinamização parece estar na investigação do tema, na preparação prévia, e se possível no conhecimento antecipado dos participantes na dinamização da história. A presença de um acompanhante para cada criança/jovem pareceu-nos fundamental para que os problemas de comportamento, ou outras necessidades possam ser atendidas sem interromper o conto da história (cf. Bag Books, 2011; Young, et al., 2011; Preece & Zhao MA, 2014).

As sessões que decorreram no âmbito deste projeto sensibilizaram os pais das crianças para a frequência da biblioteca, para a necessidade de manter os hábitos de leitura de histórias e livros e para as potencialidades dos seus filhos. Os pais também se mostram muito impressionados com as características singulares destas histórias e da sua dinamização. Todos referiram o interesse em participar em futuras iniciativas do género.

6. Mudanças nas conceções e práticas educativas da bibliotecária

Como referimos anteriormente, mesmo antes da implementação do projeto, a bibliotecária mostrou muita preocupação pela necessidade de corresponder à missão que o *Manifesto das Bibliotecas-IFLA* sugere para as bibliotecas públicas, como por exemplo, a inclusão das minorias e corresponder às necessidades educativas especiais dos utentes com limitações físicas ou mentais (Manifesto IFLA/UNESCO sobre Bibliotecas Públicas, 1994, versão portuguesa).

A bibliotecária na primeira entrevista referiu a necessidade de formação e parcerias para tornar a programação da biblioteca mais diversa, de modo a incluir programas para utentes com NEE. Solicitou informação sobre livros adaptados (o que eram, como se poderiam obter).

Durante este ano (entre março de 2014 e março de 2015) podemos com satisfação apontar alguns aspetos que mostram a mudança de atitudes e ações concretas verificadas na biblioteca que passamos a enumerar: a biblioteca já dispõe de livros adaptados em SPC, a funcionária responsável pela Hora do Conto já realizou uma

sessão com uma adaptação, feita por ela, do livro que ia ser apresentado e no próximo sábado, dia 28 de março, a história apresentada na Hora do Conto será uma história original em SPC “Todos iguais, todos animais” de Liliana Gonçalves, adaptada por Célia Sousa. Notamos portanto algumas mudanças positivas neste espaço, o qual parece estar, de facto, mais inclusivo.

Em conclusão, podemos afirmar que dentro das hipóteses apresentadas neste estudo, confirma-se a hipótese a) - O uso de HMS promove a inclusão de utilizadores com MD em idade escolar e suas famílias na biblioteca pública.

Esperamos confiantes que a experiência positiva que resultou deste projeto de investigação-ação inspire outros a desenvolver iniciativas, como por exemplo, a construção de Histórias Multissensoriais e a promover atividades na comunidade onde vive em benefício dos seus co-cidadãos com MD. Trata-se por isso de um contributo para promover a inclusão das pessoas com MD na comunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (Ed.). (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Lisboa: Asa.
- Araújo, A. (2011). Cidadãos portadores de deficiência: uma aproximação jurídico-constitucional. In N. L. Monteiro (2011), *Seminário APSA sobre Direito, Inclusão e Deficiência*. Lisboa.
- 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>
- Bauer, A.M. & Bays, R. (2001). Everybody Can Play. In A. Bauer & G. Brown (2001), *Adolescents and Inclusion. Transforming Secondary Schools*. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing.
- Bautista, B. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Índex para a inclusão – Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Sintra: Cidadãos do mundo.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J. & Petry, K. (2011). Truly included? A literature study focusing on the social dimension in education. *International Journal of Inclusive Education*, 17 (1), p. 60-79.
- Bruno, M. (2006). *Saberes e Práticas da Inclusão. Dificuldades acentuadas de aprendizagem e deficiência múltipla*. (4ª ed.) Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.
- Calixto, J.A. (Org.) (2007). *Bibliotecas para a vida. Literacia, Conhecimento, Cidadania*. Lisboa: Edições Colibri
- Centre for Education and Research School of Education of Northampton University
- Coutinho, C.P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. (2ª ed.) Coimbra: Almedina.
- Correia, (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Downing, J.D. (2005). *Teaching communication skills to students with severe and multiple disabilities in typical classrooms*. (second edition), Baltimore: Paul Brooks Publishing Co.
- Durando, J. (2008, january). A Survey on Literacy Instruction for Students with Multiple Disabilities. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 102(1), 40-45.

- Durkel, J. (2004). What a concept! The Texas School for the Blind and Visually Impaired. *SEE/HEAR Newsletter*, 2(5), 1-5. Consultado em <http://www.tsbvi.edu>.
- Fenlon, A.G., McNabb, J. & Pidlypchak, H. (2010). “So much Potencial in Reading!” Developing meaningful Literacy Routines for Students With Multiple Disabilities. *TEACHING Exceptional Children*, 43(1), 42-48.
- Fornfeld, B. (2013). Storytelling with all our senses; mehr-sinn geschichten. In Grove (Ed.), *Using storytelling to support children and adults with special needs: Transforming lives through telling tales* (pp. 78-85). Exeter: Swales & Willis Ltd.
- Flick, U. (2002). Métodos qualitativos na investigação científica. Lisboa: Monitor Projetos e Edições. Lda.
- Florian, L. (2011, August). Introduction – Mapping international developments in teacher education for inclusion. *Prospects*, 41, 319-321. Springer, Doi: 10.1007/s11125-011-9202-x.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da educação*, 16(1), 5-20.
- Grace, J. (2013). *How can I use a sensory story in my school*. Folheto consultado em <http://sensoryplaytray.com/wp-content/uploads/2013/07/How-can-I-use-a-sensory-in-my-school.pdf>
- Hill, M. & Hill, A. (2012). *Investigação por questionário*. (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Jiménez, B. R. (1993). Uma escola para todos: a integração escolar. In R. Bautista (Coord.), *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Katz, J. (2013). The three block model of universal design for learning (UDL): Engaging students in inclusive education. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 153-194.
- Kliwer, C. (2008). *Seeing All Kids as Readers*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Knijn, T. (2010/2011). *Multisensory Storytelling: the effect on positive social responsiveness in children with profound multiple disabilities*. Study year 2010/2011. Utrecht University.
- Lee, R.M. (2003) *Métodos não inferentes em pesquisa social*. (E. Freitas, trad.) Trajetos. Lisboa: Gradiva.
- Loxley, G. (2001). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Bukingham: Open University Press.
- Madureira, I. (2012). *Tornar-se professor de Educação Especial- Uma abordagem biográfica*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Lisboa – Instituto de Educação. Lisboa.
- Mantovani, M. T. E. (2006). O direito de ser, sendo diferente, na escola. In D. Rodrigues (org.), *Inclusão e educação – doze olhares sobre a educação inclusiva*. (pp. 183-210). São Paulo: Summus editorial.

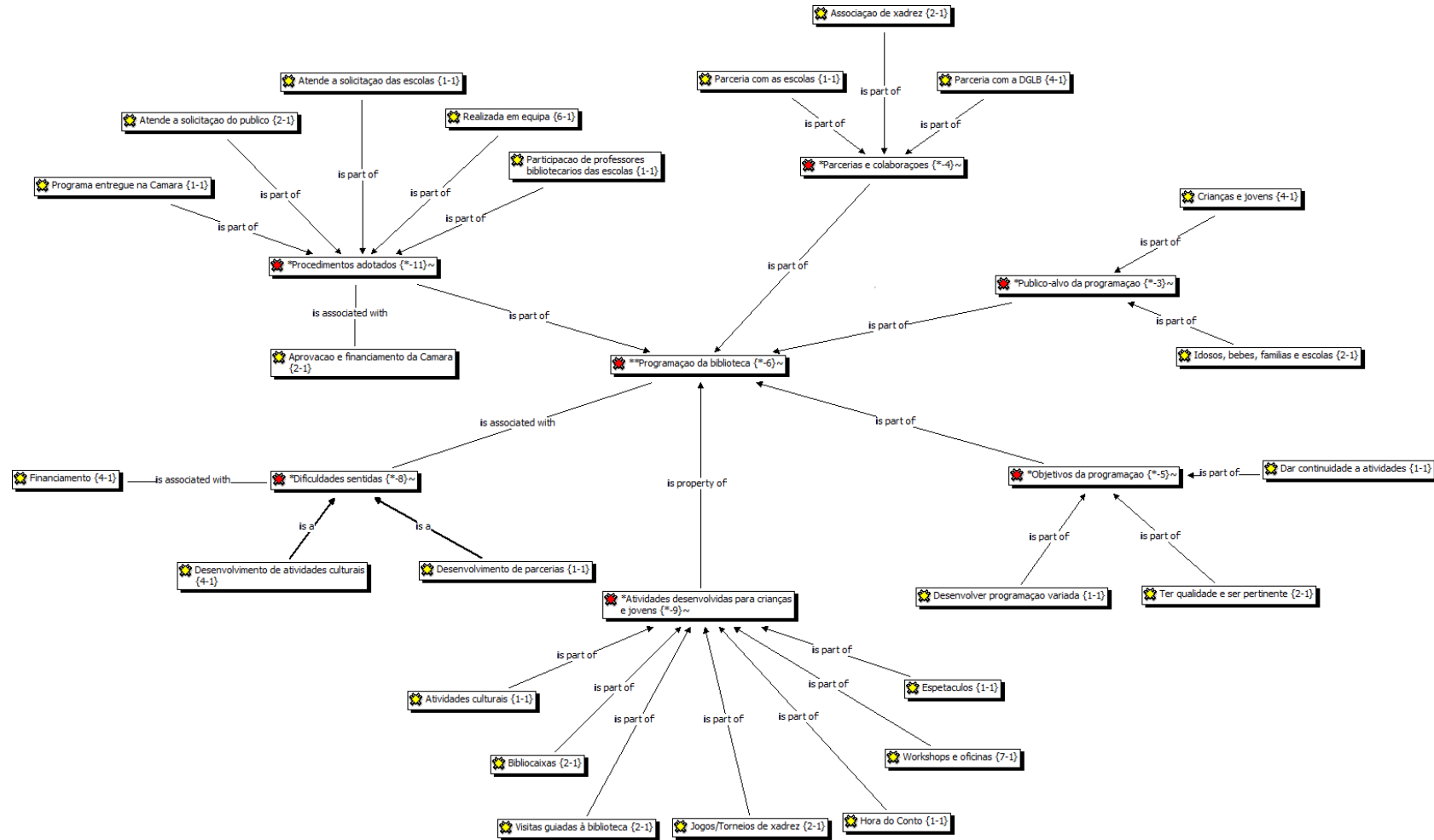
- Marchesi, A. (2001) A prática nas escolas inclusivas. In Rodrigues, *Educação e diferença*. Porto: Porto Editora.
- Murray, C. & Greenberg, M.T. (2006). Examining the importance of social relationships and social contexts in the lives of children with high-incidence disabilities. *The Journal of Special Educational*, 4 (39), 220-233.
- Munde, V. S., Vlaskamp, C., Ruijsenaars, A. J. J. M. & Nakken, H. (2009). Alertness in individuals with profound intellectual and multiple disabilities: A literature review. *ELSEVIER Research in Developmental Disabilities*,30, 462-480.
- Nakken, H. & Vlaskamp, C. (2007, junho). A need for a taxonomy for Profound Intellectual and Multiple Disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*,4 (2), p. 83-87.
- National Consortium of Deaf Blindness. (2007, junho). *Harmonius Interactions*, 1, 1-4. Consultado em <http://www.dblink.org/lib/topics/topics.cfm>
- NICHCY, (2004, january). Severe and multiple disabilities. *Disability Fact Sheet*, (10). Consultado em <http://www.nichcy.org>
- Nunes, C. (2002). *Crianças e jovens com multideficiência e surdocegueira. Contributos para o sistema educativo*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.
- Nunes, C. (2005). Os alunos com multideficiência na sala de aula. In I, Sim-Sim (Ed.), *Necessidades Educativas Especiais: dificuldades da criança ou da escola?* Lisboa: Texto Editores
- Nunes, C. (2008). *Alunos com multideficiência e com surdocegueira congénita. Organização da resposta educativa*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- 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. (2011, abril). *Histórias Multissensoriais. Caixas de Histórias*. Folheto Consultado em <http://multideficiência.ning.com>
- Nunes, C. (2012). *Apoio a pais e docentes com alunos com multideficiência: Conceção e desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Lisboa- Instituto de Investigação. Lisboa.
- Orelve, F. P., Sobsey, D. & Silberman, R.K. (2004). *Educating Children with Multiple Disabilities. A Collaborative Approach*. (4ª ed.) Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co.
- Pauly, J. & Canarby, S.(Ed.) (2009). *Profound Intellectual and Multiple Disabilities-Nursing Complex Needs*. United Kingdom: Wiley-Blackwell Publishing.

- Penne, (2012, february). Staff interactive style during multisensory storytelling with persons with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*.56 (2), p. 167-178.
- Preece, D. & Zhao MA, Y. (2014). *An Evaluation of Bag Books Multi-Sensory Stories*. School of Education. University of Northampton.
- Proença, P. (2010). *Histórias Multissensoriais – uma metodologia inovadora*. Projeto de Investigação apresentado à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (4ª Ed.) Lisboa: Gradiva
- Rogers, C. (2012, Setembro). Inclusive education and intellectual disability: a sociological engagement with Martha Nussbaum. *International Journal os Inclusive Education*, 1, 1-15. Consultado em <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2012.727476>
- Rodrigues, D. (Ed.). (2006). *Investigação em Educação Inclusiva.1*. Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.
- Rodrigues, D. (2008). Desenvolver a educação inclusiva – dimensões do desenvolvimento profissional. *Inclusão: revista da educação especial*, 4(2), 7-16. Consultado em: http://www.institutoconscienciago.com.br/pdf/ae/revista_6.pdf
- Rodrigues, D. (2014, 26 de Fevereiro). Inclusão: um direito humano emergente. Público. Consultado em: <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/inclusao-um-direito-humano-emergente-1626249>
- Scottish Funding Council, (2012, march). Multi-sensory Storyteling. *Profound and Complex Needs Newsletter*, p. 13.
- Sanches, I & Teodoro, A. (2006). *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos*. Revista Lusófona de Educação.
- Saramago, A., Gonçalves, A., Nunes, C., Duarte, F. & Amaral, I. (2004). *Avaliação e Intervenção em multideficiência*. Lisboa: Centro de Recursos para a Multideficiência. Ministério da Educação. Direcção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sigafoos, J., Arthur-Kelly, M. & Butterfield, N. (2006). *Enhancing Everyday Communication for Children with Disabilities*. Baltimore: Paul Brooks Publishing Co.
- Snell, M. (2002). *Education of individuals with severe and multiple disabilities*. Consultado em março de 2009 em <http://www.answers.com/topic/education-of-individuals-with-severe-and-multiple-disabilities>
- Stainback, S. & Stainback , W. (1999). *Inclusão. Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Tadema, A.C., Vlaskam, C. & Ruijssenaars, W. (2007, may). The validity of support profiles for children with profound multiple learning difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 147-160.

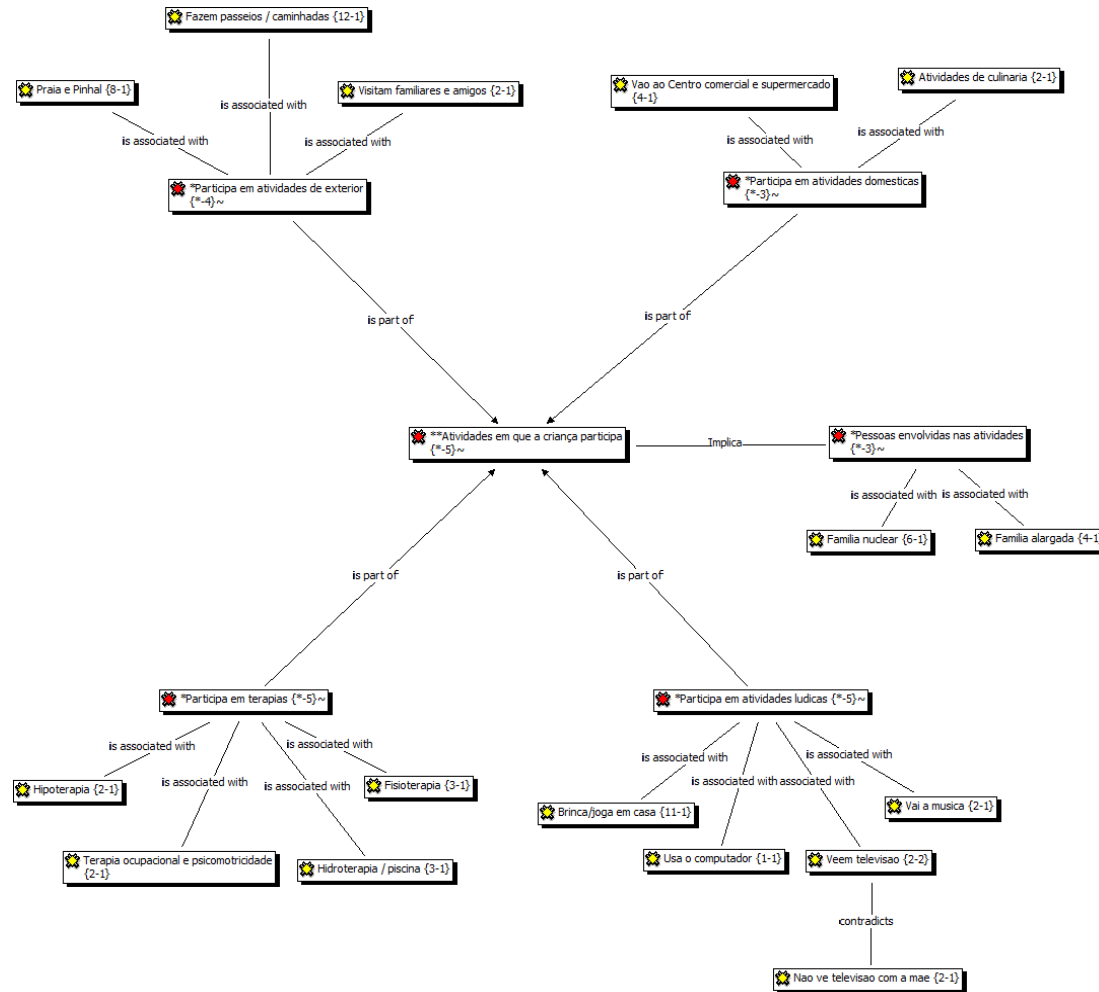
- UNESCO. (Ed.) (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção. Necessidades Educativas Sociais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- UNESCO- IFLA. (1994). *Public Library Manifesto*. Consultado em http://www.unesco.org/webworld/libraries/manifestos/index_manifestos.html
- Vilelas, J. (2009). *Investigação - O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Waitoller, F.R. & Kozleski, E.B. (2013). Working in boundary practices: Identity, development and learning in partnership for inclusive education. *Journal Teaching and Teacher Education*, 31, 35-45.
- Watson M., Lambe L. & Hogg J. (2002). *Real Lives: Real Stories*. PAMIS/University of Dundee, Dundee.
- Young, H., Fenwick, M., Lamb, L. & Hoog, J. (2011, may). Multi-sensory storytelling as an aid to assisting people with profound intellectual disabilities to cope with sensitive issues: a multiple research methods analysis of engagement and outcomes. *European Journal of Special Needs Education*, 26 (2), 127-142.

ANEXOS

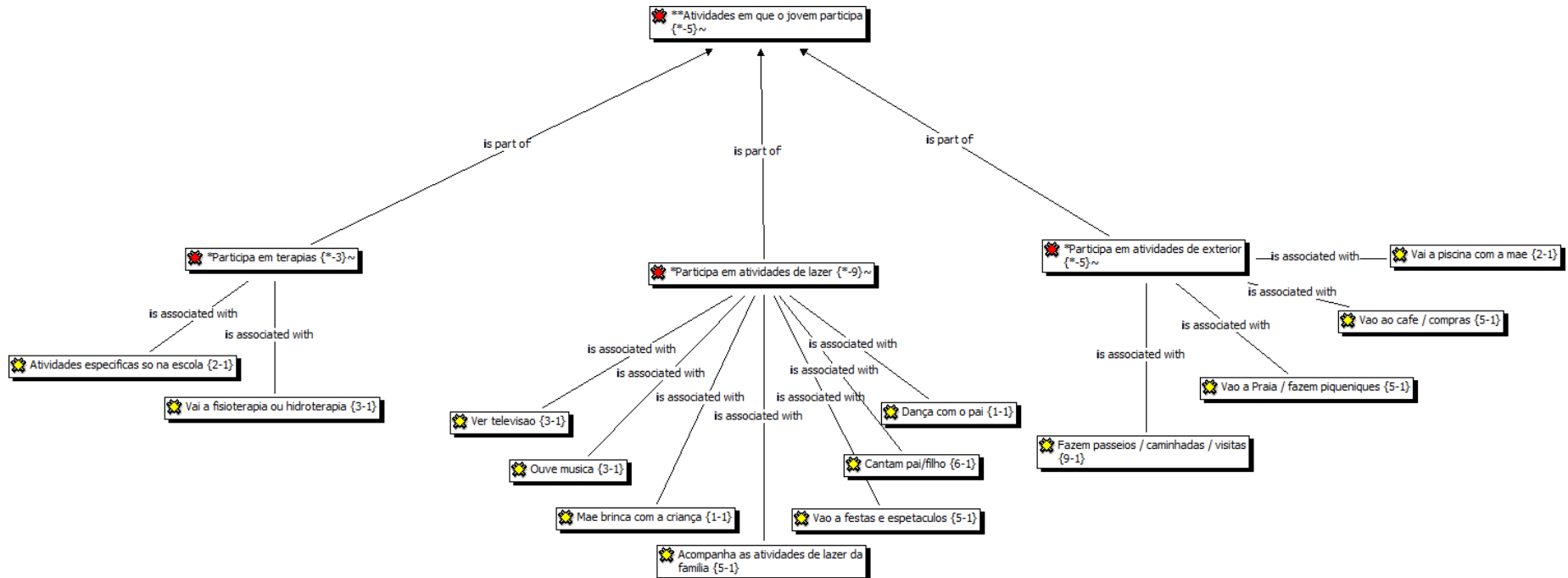
Anexo A. A programação da biblioteca pública.



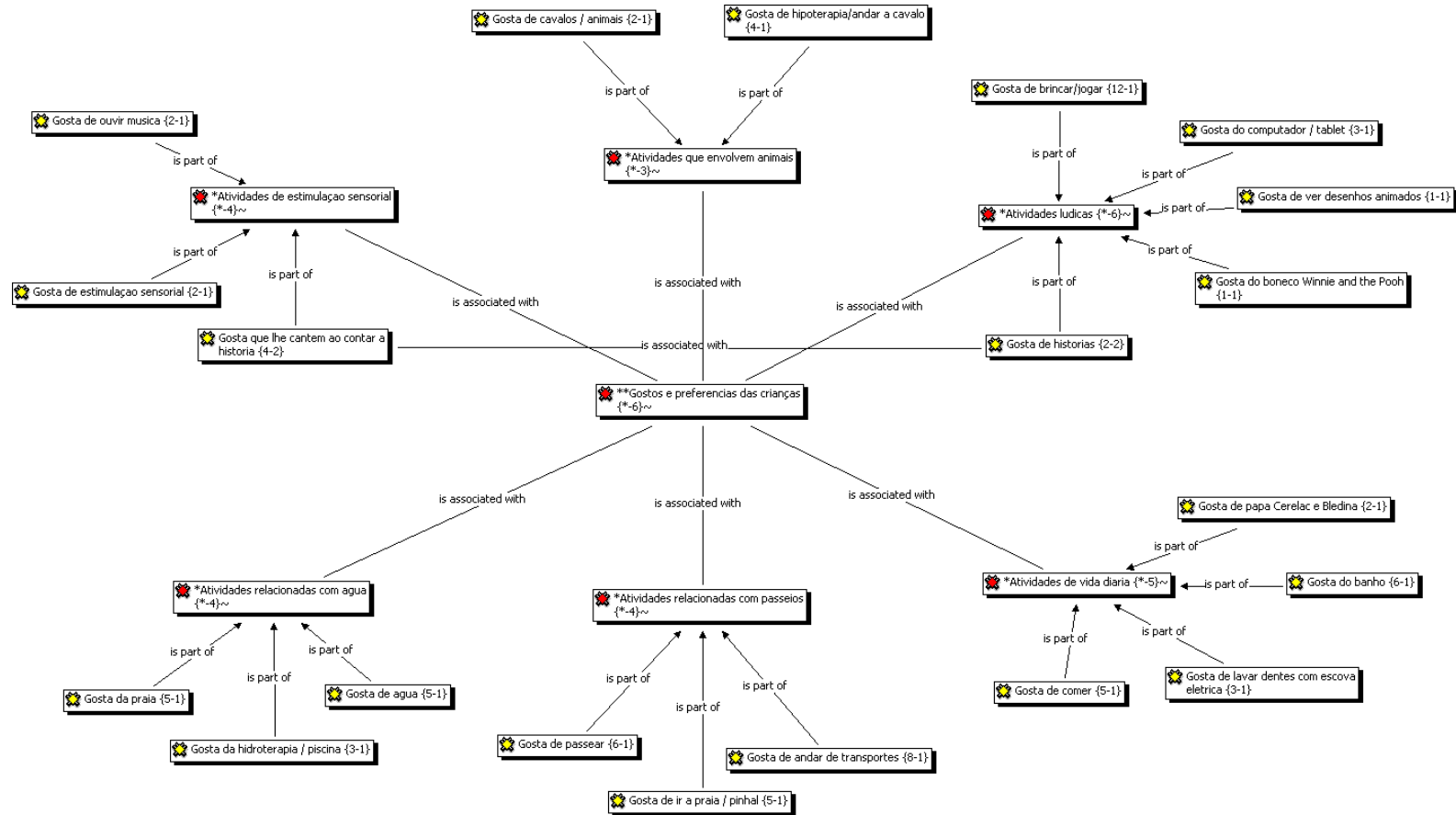
Anexo B. Atividades em que as crianças participam.



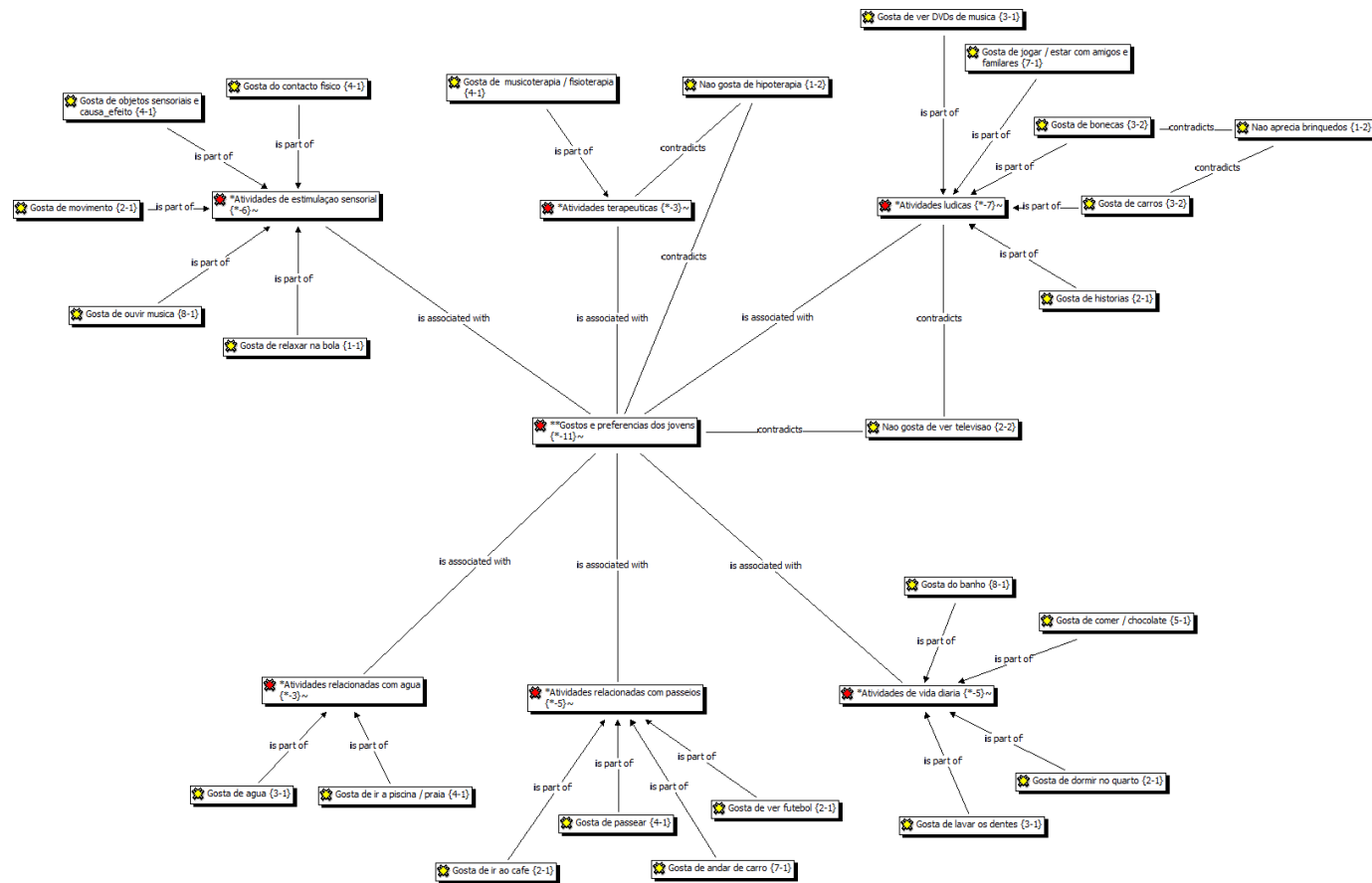
Anexo C. Atividades em que os jovens participam.



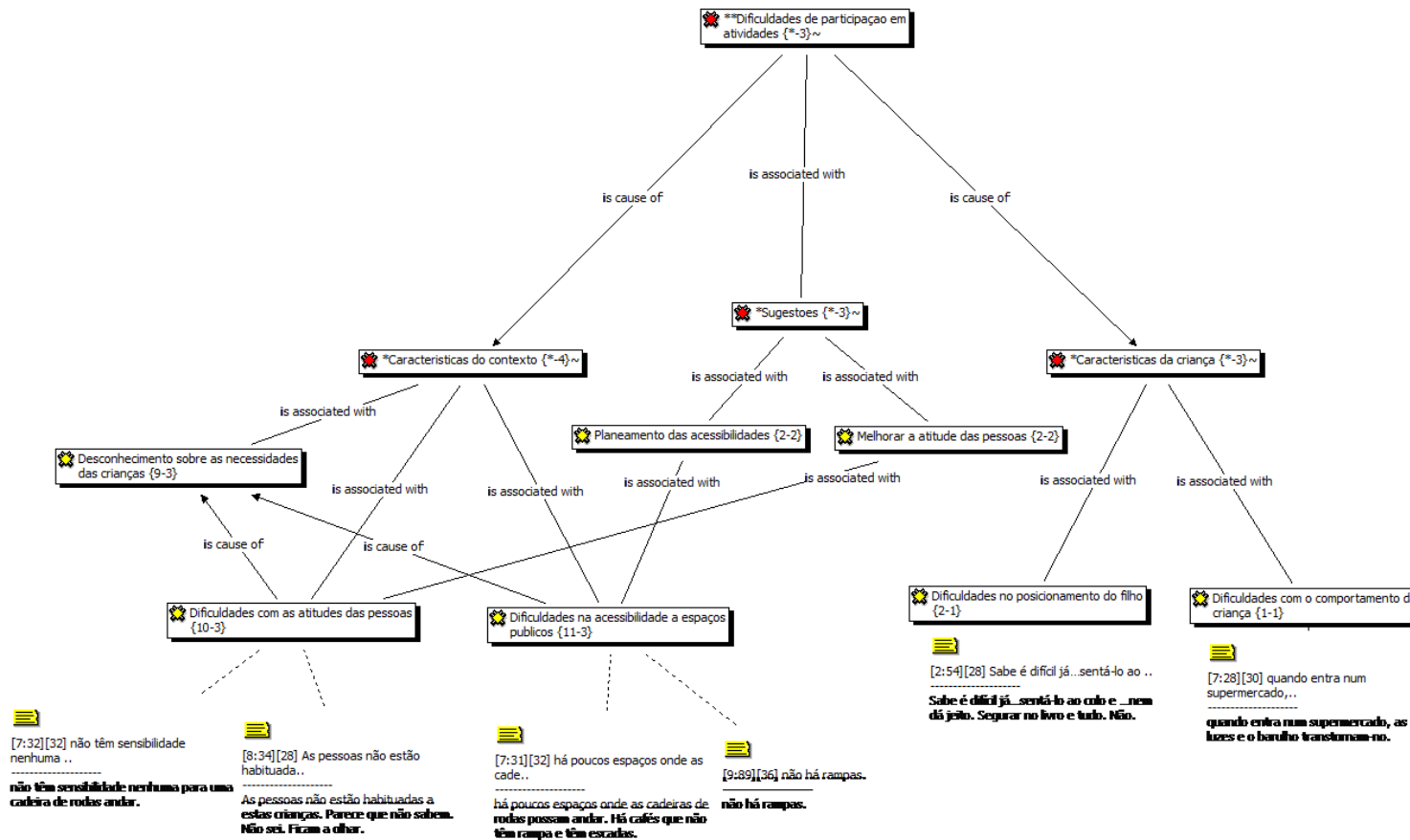
Anexo D. Gostos e preferências das crianças.



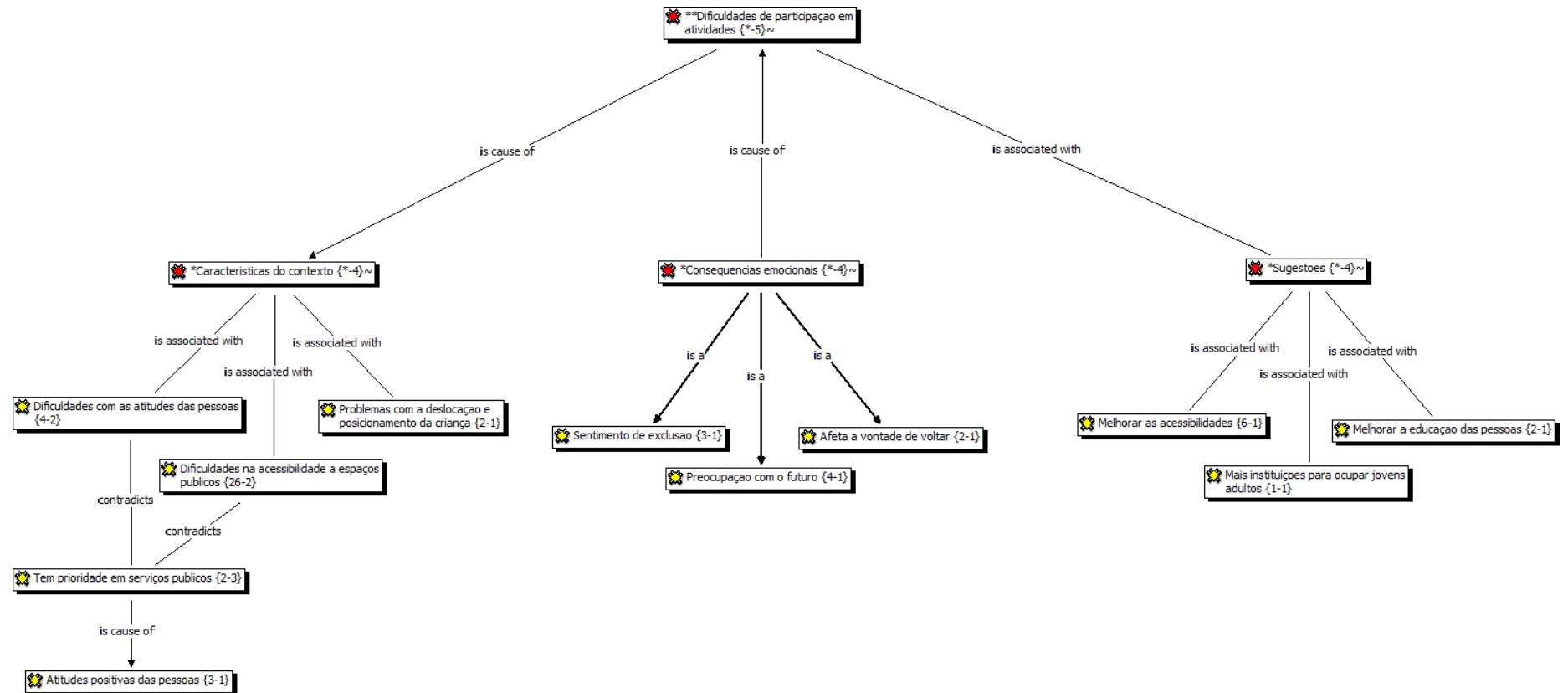
Anexo E. Gostos e preferências dos jovens.



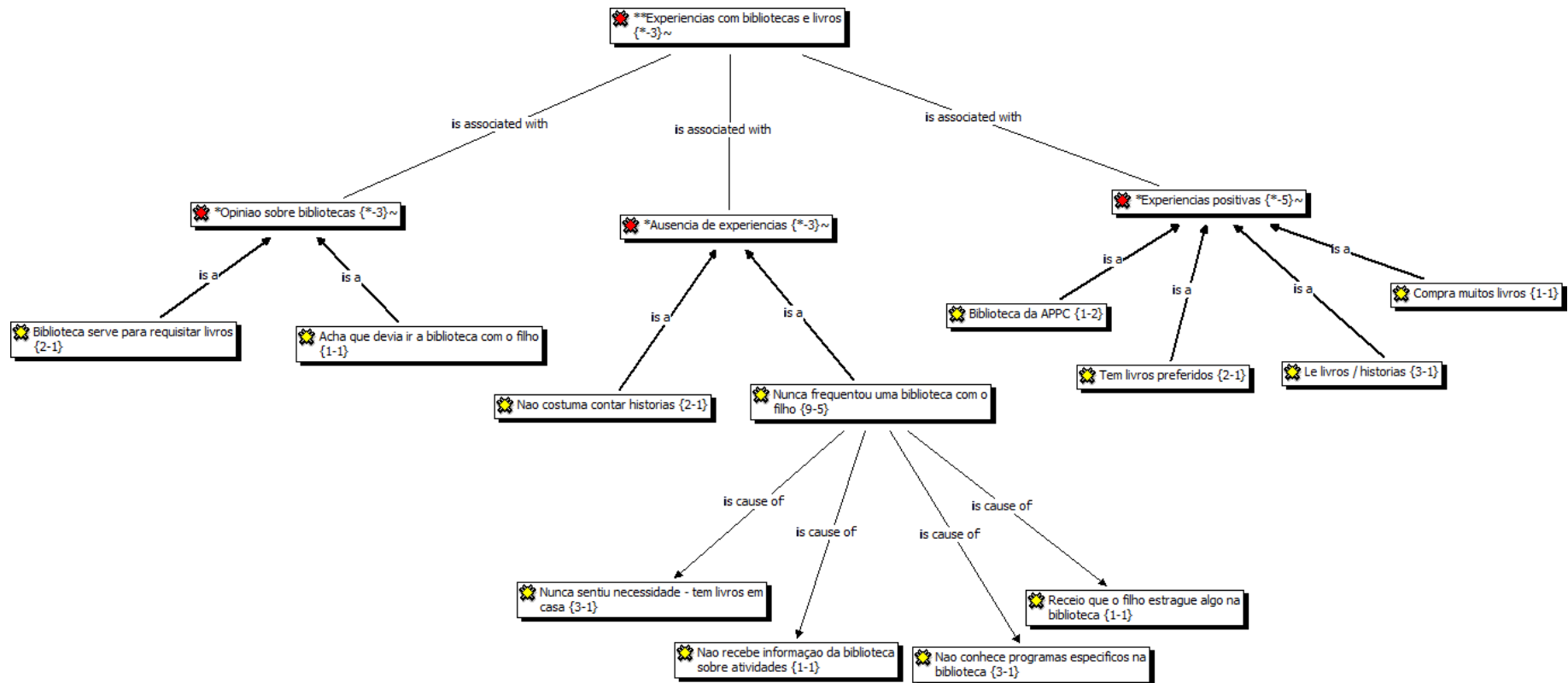
Anexo F. Dificuldades das crianças na participação em atividades.



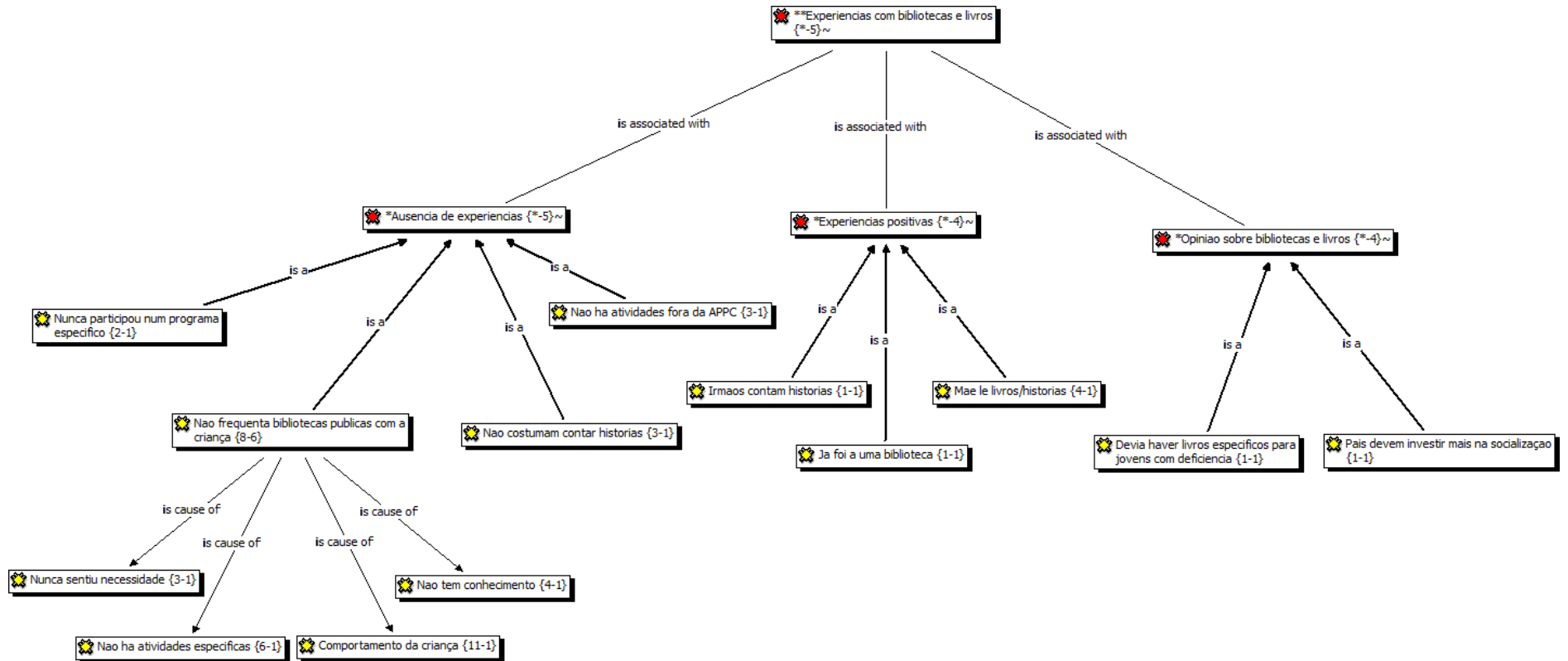
Anexo G. Dificuldades dos jovens na participação em atividades.



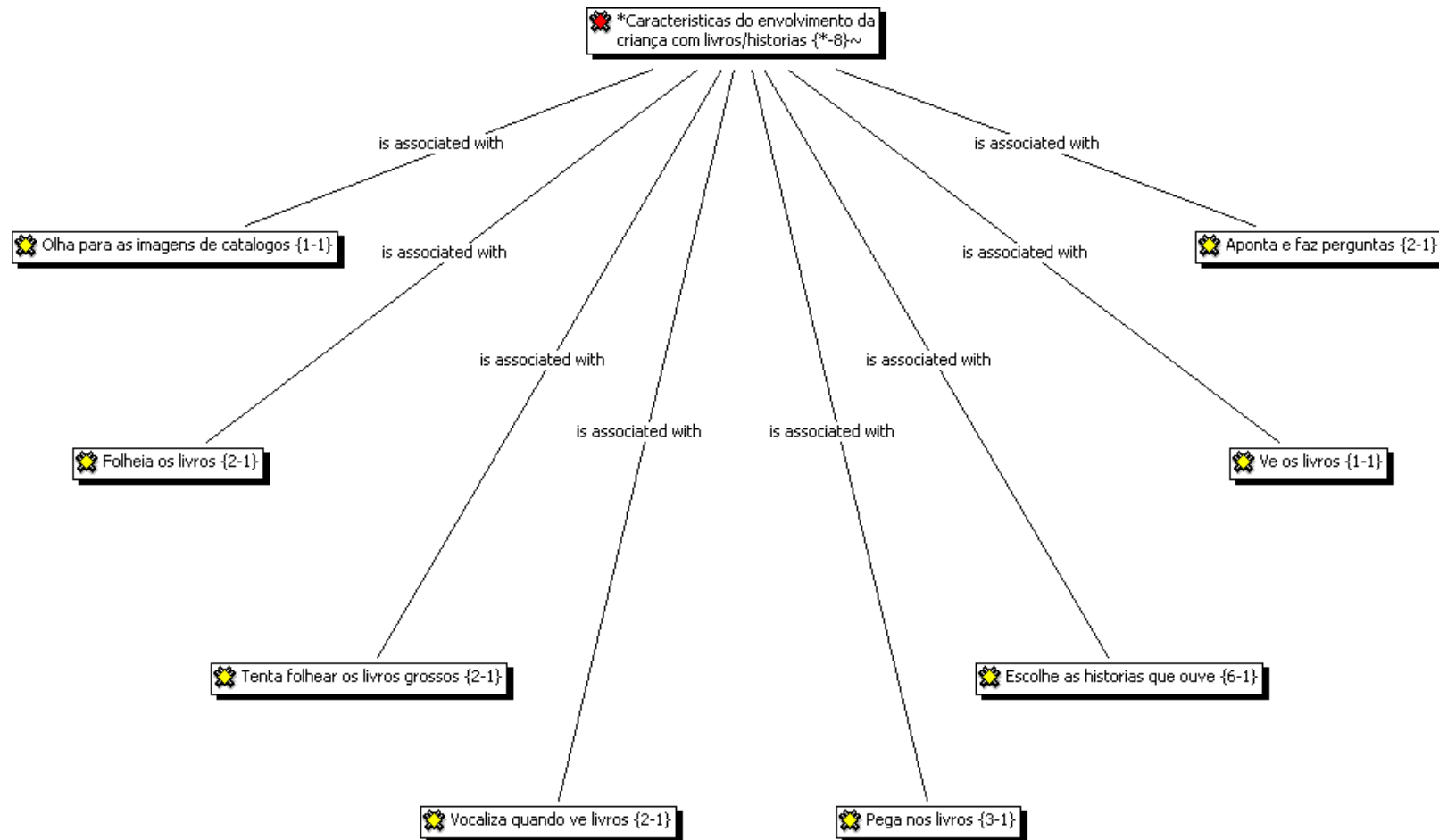
Anexo H. Experiência das crianças com bibliotecas e livros.



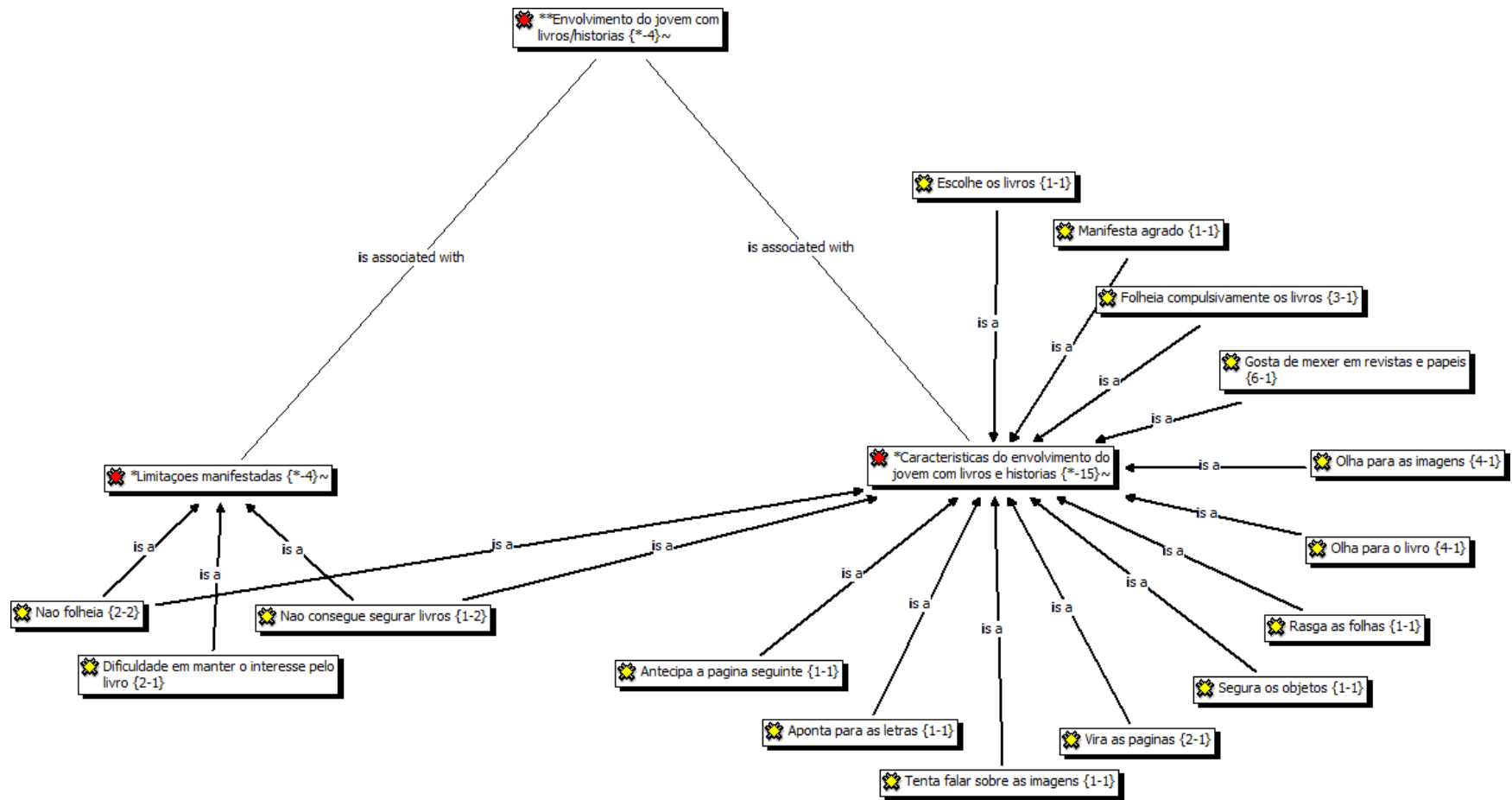
Anexo I. Experiência dos jovens com bibliotecas e livros.



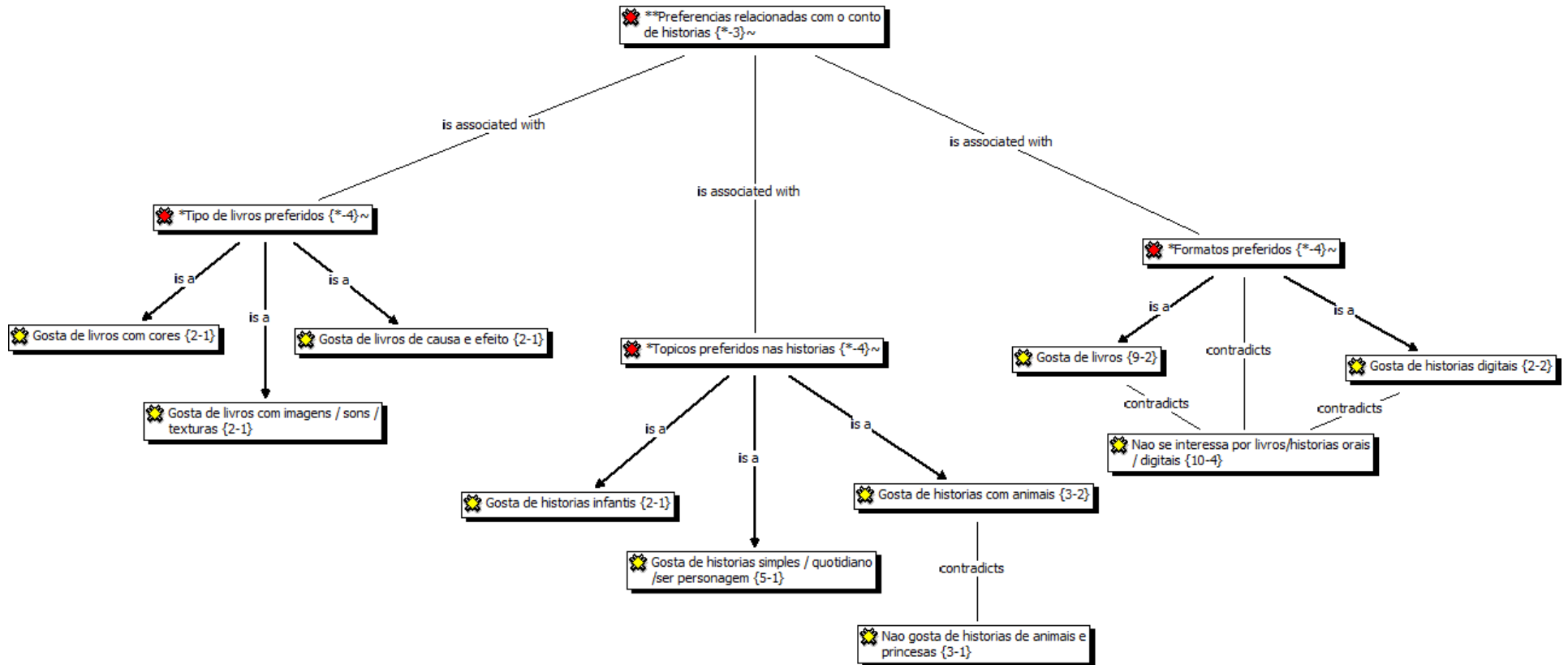
Anexo J. O envolvimento das crianças com livros e histórias.



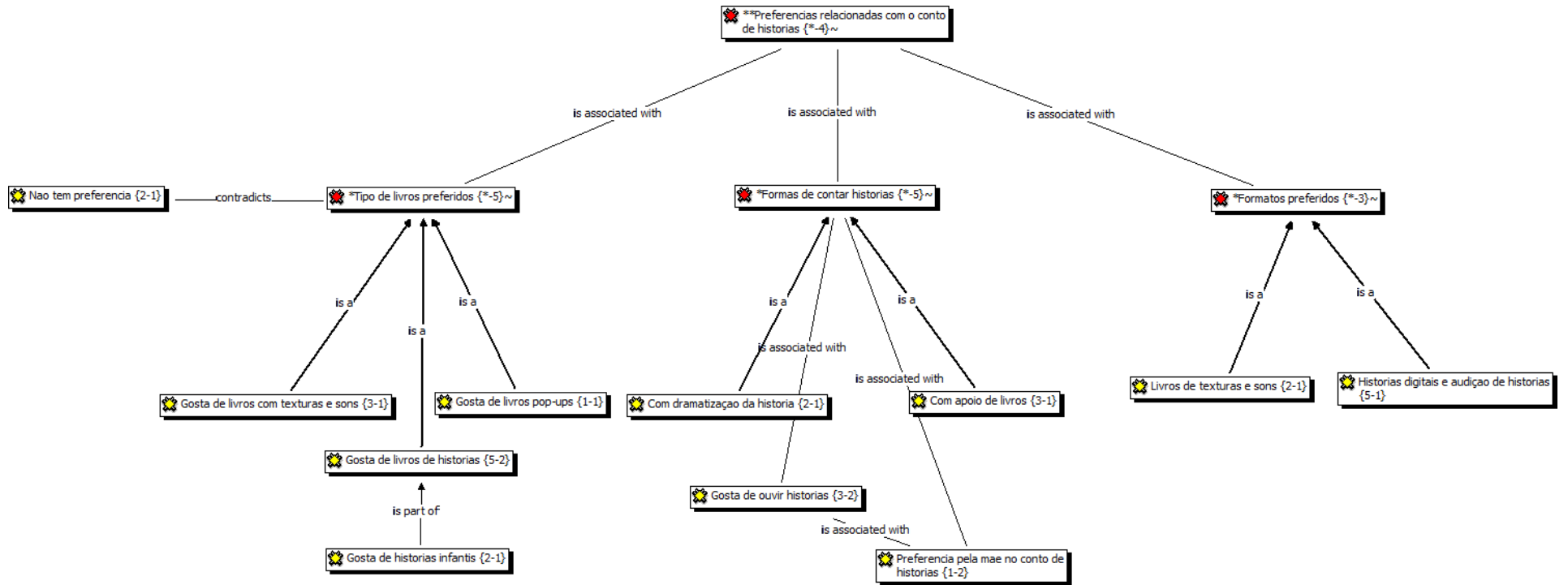
Anexo K. O envolvimento dos jovens com livros e histórias.



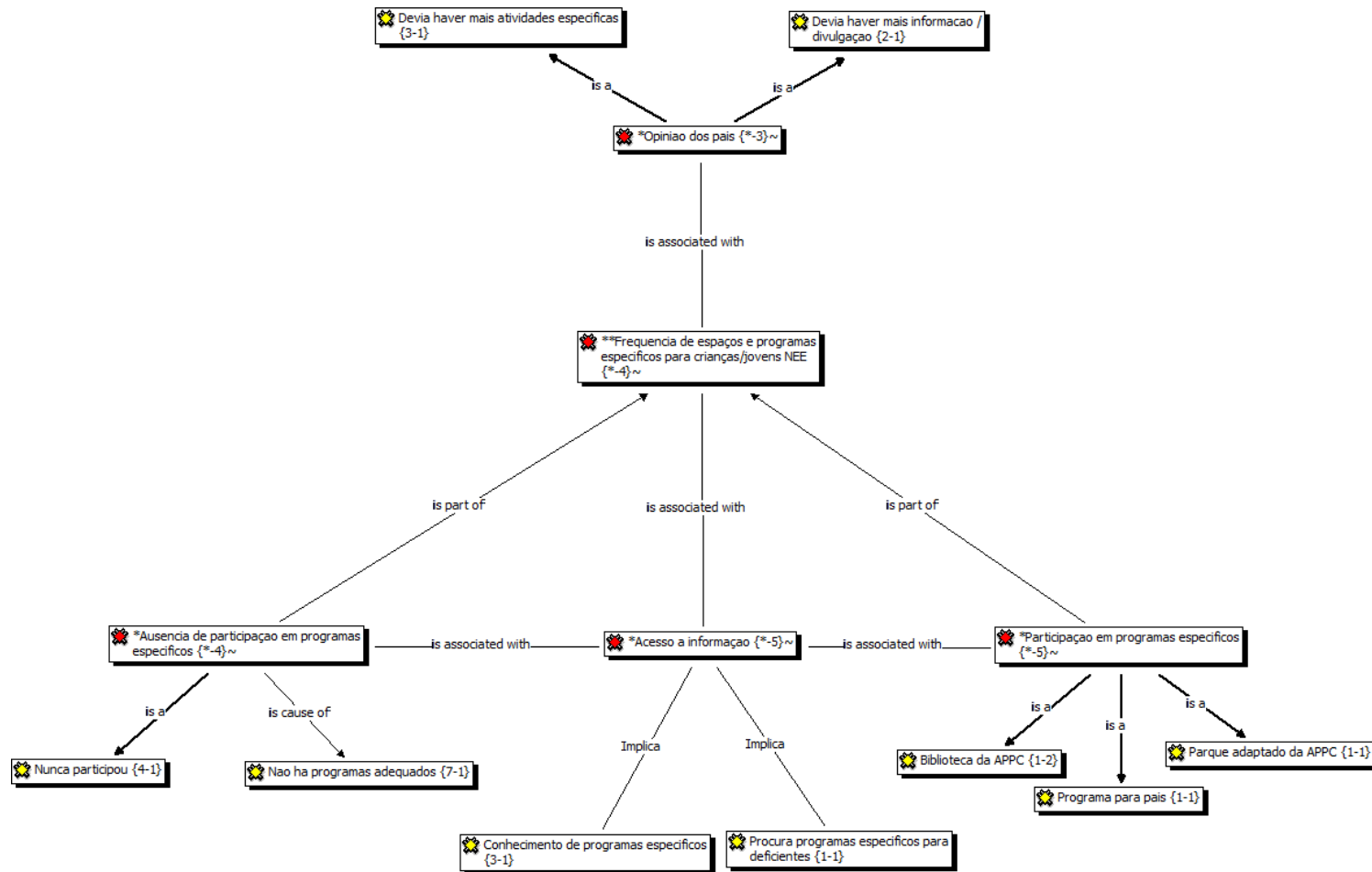
Anexo L. Características do envolvimento das crianças com o conto de histórias.



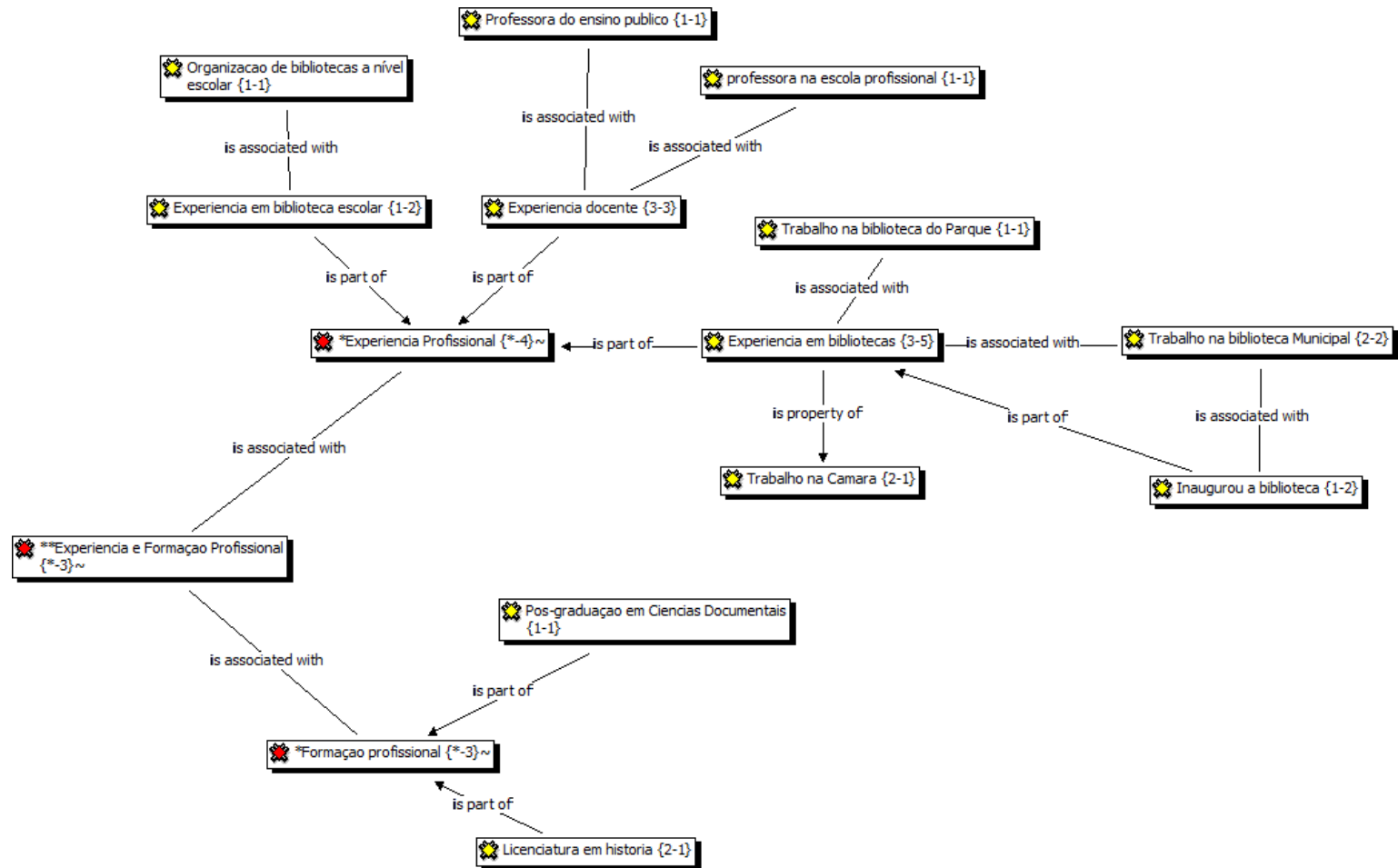
Anexo M. Características do envolvimento dos jovens com o conto de histórias.



Anexo N. Participação das crianças e jovens em programas específicos.



Anexo O. Experiência e formação profissional da bibliotecária.



Anexo P. Folheto de divulgação das sessões para angariação de participantes.

Conta de Histórias Multissensoriais na Biblioteca



Convido-o a colaborar numa experiência inovadora:

A participação num conjunto de sessões de dinamização de **Histórias Multissensoriais** que irá realizar-se na Biblioteca Municipal das Caldas da Rainha.

Esta atividade dirige-se a um grupo limitado de crianças e jovens. Se pretende participar, por favor, preencha e destaque o picotado à direita deste convite. Entregue a quem lhe ofereceu este convite.

Data limite de inscrição: 20/01/13

Dinamizado por: Teresa Miguel
Contacto: 963477251
Email: teresamiguel@gmail.com

A dinamização destas Histórias Multissensoriais fazem parte dum estudo desenvolvido no âmbito duma Tese de mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Se pretende viver uma experiência enriquecedora em família...

Se o seu filho apresenta limitações significativas na compreensão e participação...

Se valoriza a inclusão de crianças e jovens com deficiência na comunidade...

Participe!

Sim, quero participar. Disponibilizo o meu contacto para saber mais informações.

Nome (pai ou mãe): _____

Idade da criança: ____ anos

Telefone: _____

Anexo Q. Consentimento informado preenchido pelos pais.



TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____ declaro ter sido informada/o por -----, a frequentar o Mestrado de Educação Especial na Escola Superior de Educação de Lisboa, e estar ciente dos propósitos e termos em que decorrerá o presente estudo, bem como da minha participação voluntária no mesmo, dos limites da confidencialidade e das demais questões. Assim, disponho-me a participar no estudo que pretende realizar um conjunto de sessões de conto de Histórias Multissensoriais na biblioteca municipal das Caldas da Rainha.

A minha participação assentará na realização de entrevista conduzida pela investigadora.

Este estudo não me trará qualquer despesa ou risco. Foi-me assegurada total confidencialidade e proteção da informação que forneço à investigadora.

Em suma, declaro que entendi os objetivos do projeto e concordo participar, voluntariamente, neste projeto de intervenção.

Assinatura:

Data: ___/___/___

Anexo R. Questionário aos pais.

Estudo: O USO DE HISTÓRIAS MULTISSENSORIAIS NUMA BIBLIOTECA PÚBLICA

Questionário – Caracterização das crianças e jovens

Objetivo: caracterizar a criança/jovem participante no estudo.

Informação: todas as informações prestadas são confidenciais

Instruções de preenchimento do questionário:

- O questionário deve ser preenchido pelo pai ou mãe da criança / jovem
- **Assinale com uma cruz** a opção que melhor retrata a situação do seu (sua) filho(a)

Responda por favor às seguintes questões:

1. Idade do seu filho:

5/6 anos	7/8 anos	9/10 anos	11/12 anos
13/14 anos	15/16 anos	17/18 anos	Mais de 18 anos

2. Como se movimenta:

Anda sozinho	Desloca-se com a ajuda de uma cadeira de rodas	Outra situação. Indicar qual.

3. Como usa as mãos:

Segura objetos	Explora objetos	Dificuldade em usar as mãos

4. Como comunica:

Usa a fala	Usa símbolos ou imagens	Usa objetos	Usa outras formas. Indicar algumas

5. Capacidades sensoriais - visão e audição:

Vê bem	Vê mal / usa óculos	Ouve bem	Ouve mal /usa prótese

6. Diagnóstico do seu filho:

Paralisia cerebral	Uma síndrome	Desconhecido	Outro. Indicar qual

É tudo, **muito obrigado pela sua colaboração!**

Anexo S. Transcrição de uma entrevista realizada aos pais.

Transcrição da Entrevista com a mãe do JP

TM – Entrevistadora

Dia:23/01/2014

MJP– Mãe do JP

Hora: 13.40h

TM – Então queria agradecer a sua participação nesta entrevista. E queria em primeiro lugar dizer qual é o tema. Portanto esta entrevista faz parte de um estudo sobre o uso de Histórias Multissensoriais numa biblioteca pública. E com esta entrevista aos pais eu gostava de saber quais são os vossos hábitos de lazer da vossa família mas também quais são os hábitos do vosso filho, como é que ele ocupa os tempos livres, quais são as atividades que mais gosta e dessa forma perceber um pouco quais são as vivências da vossa família. Esta entrevista é confidencial, portanto nada do que vai ser dito aqui será divulgado e por isso eu peço autorização para gravar. Pode ser?

MJP- Sim.

TM – Então a primeira pergunta é: Que atividades é que a vossa família faz nos tempos livres?

MJP- Vamos ao café. Vamos passear. Temos almoços com a família frequentes. Não tenho muito mais. TM- Muito bem.

TM – E dessas atividades, quais são aquelas em que o JP se sente mais envolvido?

MJP- Sim. Nos almoços de família, ele quando está presente gosta da convivência com as outras crianças, sente-se muito feliz e reage muito à convivência com as outras pessoas.

TM - E que atividades ou experiências é que ele vive fora da escola? Ele neste momento está em casa, não é? Que Atividades é que ele tem para passar os tempos livres? Com o que é eu ele se distrai e se ocupa aqui em casa?

MJP- Sim. Adora passear com a cadeira para trás e para a frente. Portanto, os interruptores das luzes para ligar e desligar. Sente-se muito feliz. E abrir as portas e fechar as portas, também gosta. E pronto, mais ou menos é isso. TM- Muito bem.

TM – E com quem ele é ele gosta de fazer as atividades que mais gosta? Gosta de fazer sozinho ou gosta de fazer com alguém?

MJP- Gosta de fazer com a mãe e depois quando o pai chega manifesta-se muito. Reage se não falam para ele. Com o pai ou com pessoas que ele conhece. A pessoa se entra e não se mete com ele, ele manifesta-se logo (imita o som). Faz a sua queixinha que ninguém se mete com ele. TM- Muito bem.

TM – Alguma vez participou com o JP em algum programa especialmente para crianças com multideficiência?

MJP- Só na escola. Na escola quando estava com outros meninos. TM – Sim, sim. MJP- De outra maneira não. TM- De resto... MJP- Não. TM- Muito bem.

TM- E alguma vez foi a alguma biblioteca com o JP? Fazer alguma atividade?

MJP- Não.

TM – Então quais são as rotinas do dia-a-dia que o JP mais gosta? Por exemplo a hora do banho ou a hora do comer? Há assim alguma rotina diária de que ele goste?

MJP- O que ele gosta mais e do banho. Gosta da mãe quando chega ao quarto para se deitar fica muito feliz. É o mundo dele, fica mesmo muito radiante. Pronto, acho que ele acha que ali que é o mundo dele. Gosta do banho. Gosta de lavar os dentes. Quando e digo ao JP que lhe vou lavar os dentes, fica feliz, manifesta-se também. Não é fácil lavar, mas gosta. TM- Muito bem.

TM – Por exemplo, ele gosta de andar de carro, gosta de ir ao café com os pais? Há assim alguma coisa que ele goste desse gênero?

MJP- Gosta muito. Quando o pai chega a casa e diz: “ João come tudo que vai com o pai no pópó grande”. Manifesta-se muito feliz. Gosta muito de ir. A gente diz que vai ao café. Ele também gosta que a gente diga e gosta de ir. Entra no carro. Entra no carro fica muito contente a dançar e fazer barulho. A manifestar alegria. Quanto mais o carro anda, mais alegre ele fica. Sabe que vai na viagem grande. TM- E ele gosta assim de ver televisão ou de ouvir música? MJP- Não. Ver televisão ele não aprecia assim muito. Mas agora de ouvir música, ele conhece as músicas. As músicas das novelas ou mesmo dos programas que ele ouve todos os dias, que é aqueles programas. Quando ouve aquelas músicas reage (...).

TM – Então, já me disse algumas coisas favoritas que ele gosta. Gosta de algumas rotinas como o banho, o andar de carro, ouvir música. Muito bem. E agora coisas favoritas do JP? Pessoas ou alimentos, objetos, há assim alguma coisa que o JP tenha especial preferência?

MJP- Só se for os interruptores das luzes. TM- Sim? MJP- Objetos. TM- Gosta muito? MJP- Quando é que faça barulho, que acende e apaga e faça barulho. Objetos também gosta só que ele parte é tudo, pronto. Vê um objeto e enquanto não partir tudo não pára de bater. TM- Sim, sim. MJP- Gosta muito de bater. E era mais quê? TM- Ou um alimento, ou um local, ou uma pessoa? MJP- A pessoa... o pai dele é... (risos) ... é a preferência, pronto. Estando o pai ninguém pára nesta casa. Canta muito para ele. Canta: “Vamos cantar”. E ele canta mais ele. Canta , dança, dá-lhe na cabeça, pronto. Passa horas e horas naquilo. TM- Que giro! Muito bem. MJP- Comida. Chocolate, então. TM- É o que ele mais gosta. JMP- Pois. (risos) TM- Muito bem.

TM – Então e qual é a reacção do JO aos livros? Ele liga aos livros?

MJP- As fotografias, se eu disser: “Olha quem está aqui!” e mostrar ele fica um bocadinho atento a olhar para a fotografia. A gente diz quem é que é e ele fica ali um bocadinho atento. Mas não, pronto. Não é... TM- Muito bem. Mas livros assim que ele pegue e folheie... MJP- Não, não. Folhear não. A gente pode é desfolhar e dizer: “está aqui uma bonita, um bebé, ou isto ou aquilo.” Reage muito bem aos bebés. Quando é que é uma criança mais pequena, vê que é um bebé, ele reage. Reage e não faz mal nenhum. Não agarra nem nada. TM- E quando vocês estão ao pé dele assim com um livro ou uma revista ele presta alguma atenção? MJP- Sim. Quando a gente lhe mostra. TM- Exatamente.

TM- E vocês contam-lhe histórias?

MJP- Sim, histórias. Mas mais canções do que histórias. Canções de rotina que ele já conhece, gosta de ouvir. TM- Eu ia perguntar-lhe que tipo de histórias é que ele gosta de ouvir. Não há assim uma história que ele costume ouvir? MJP- História, história, não. É mais é as cantigas. TM- Que cantigas é que ele gosta de ouvir? MJP- Então é... aquelas que o pai sabe. TM- É as que o pai sabe. Muito bem. MJP- É “A Machadinha” e essas assim... “O balão sobe”, “O mar rebola na areia”. Essas todas que ele sabe. Conhece-as todas. TM- Muito bem. Então ele gosta sempre das mesmas músicas que ouve, não é? MJP- Sim, das que está acostumado a ouvir, sim. Reage mais. TM- A memória... MJP- Fica lá no ouvido. TM- Muito bem.

TM – Que dificuldades é que vocês têm sentido quando frequentam espaços públicos com o JP? Espaços de lazer, que pode ser o café ou outros lugares assim? Que dificuldades é que têm sentido?

MJP- Pronto, temos que segurar a cadeira com muita força porque ele tem muita força e ele não quer estar no mesmo sítio. E ele com a cadeira, vai tudo à frente, não é? Não tem a noção. Tudo o que apanhar à frente da cadeira vai tudo. Em casa é igual. Destrava a cadeira e a gente não o consegue controlar. Pronto, a maior dificuldade é essa. Mesmo numa casa onde haja uma mesa onde tenha uma toalha e coisas em cima, ele puxa e se a gente estiver distraídos, vem tudo parar ao meio do chão, não é? Pronto. TM- E isso é uma dificuldade associada ao JO, não é? MJP- Sim, uma dificuldade muito grande. TM- E assim do espaço para onde vocês vão, há alguma coisa que não esteja tão adequada a estas crianças? Vocês têm encarado algumas dificuldades que tenha a ver, sei lá, com os acessos ou com... MJP- Sim. A gente quando vai, também não vamos muito longe. Vamos a famílias que...pronto, quando têm condições... Quando não têm, a gente leva-o, fica um bocadito no carro e depois trazemos. Conforme o espaço que a gente tem. Se a gente tiver acesso para levar a cadeira, pronto. E como também não se consegue transportar ao colo, não conseguimos tirá-lo da cadeira. Pomos num sofá ou num maple ou numa coisa qualquer em casa dessa pessoa. Ou no chão em cima duma manta, como já tem acontecido. TM- Então vocês é que se adaptam, não é? MJP- Sim pois. Quando não temos condições para ter a cadeira (...) TM- E assim em locais públicos, como é que vocês fazem? MJP- Sim... a gente também não vai assim... Só se é quando é preciso com a cadeira para ir ao médico ou ir assim... TM- Vocês têm sentido alguma dificuldade quando frequentam esses lugares? MJP- É... pronto, a gente está muito tempo à espera e ele fica inquieto e ninguém o segura. TM- É só isso. Muito bem.

TM – Então, acha que podia apresentar assim alguma ideia, alguma sugestão para melhorar esses locais, para que eles sejam mais acessíveis a crianças como o JP? Ou acha que como as coisas estão, estão bem?

MJP- Nem todos estão bem, não é? Mas...pronto. TM- O que é que acha que está mal que poderia mudar? MJP- Olhe mudar...as esperas... a esperas nas consultas havia de ter prioridade para as crianças. TM- Sim. MJP- A gente chegar lá, estar lá um bocadinho, sermos atendidos e virmos embora. Porque elas, pronto, custam a segurar. E se agente for a ver. A gente andar com a cadeira nos passeios e assim, também não há condições. Não há condições para a gente andar com a cadeira na rua. Há uma, os passeios às vezes são tortos, não há coisas para se subir e depois vem os carros, vem as pessoas. Não é nada fácil. TM- Pois não. MJP- Não há acessos para agente andar com a cadeira na rua com estas crianças. Há muito poucos, há muito poucos sítios que tenham espaços para isso. TM- O que é que acha que poderia ser feito para melhorar? MJP- Então, muita coisa. Mais rampas, mais espaços, passeios mais largos, essas coisas assim. Para a gente poder sair à rua com eles. TM- Exatamente. MJP- Não é fácil! TM- Pois não. Não é.

TM – Então, estamos a finalizar esta entrevista, gostaria de acrescentar alguma ideia sobre o que estivemos a falar?

MJP- Eu gostava... O que eu gostava é que arranjassem instituições para poderem pôr estas crianças porque eu estou... pronto estou um bocadinho ... preocupada. Porque aqui em casa é preocupante para mim é preocupante para ele, que está... TM- Essa é a sua maior preocupação agora, não é? Neste momento? MJP- É uma preocupação, pois claro! TM- Muito bem. MJP- Olhe, alguma coisa, também não sei se também dava para isto, não dava? TM- Pois, podemos falar, não é?

TM – E houve algum assunto que não tivesse sido falado aqui que quisesse acrescentar? Era só essa preocupação?

MJP- A preocupação. A preocupação do meu filho é o futuro, o futuro dele porque... pronto. É que a gente assim temos sempre... não temos. Queremos... gostávamos de ter um futuro para ele. Saber o futuro, pronto. TM- Ter a certeza. MJP- Ter a certeza. Que assim... estamos sempre à

espera não sei de quê. Nada, não temos nada. Não temos esperanças para lado nenhum, não é?
TM- Muito bem.

TM- Então, muito obrigado. Pela informação que me prestou nesta entrevista.

MJP- Está bem. Se calhar isto já tem que tirar. Se calhar não está bem falado, bem dito. Não há problema eu... TM- Não, está tudo bem.

Anexo T. Parte de um relatório da Unidade Hermenêutica do grupo de entrevistas aos jovens criado pelo programa Atlas-ti.

HU: entrevista jovens

File: [C:\Documents and Settings\Clarisse\Ambiente de trabalho\TeseTeresa\entrevista jovens.hpr5]

Edited by: Super

Date/Time: 22-04-14 17:23:27

Codes-quotations list

Code-Filter: All

Code: Acompanha as atividades de lazer da familia {5-0}

P 1: Transcrição_entrevista_mãe_R.rtf - 1:17 [ela faz sempre...faz todas as at..] (18:18) (Super)

Codes: [Acompanha as atividades de lazer da familia]

ela faz sempre...faz todas as atividades que a família participa.

P 1: Transcrição_entrevista_mãe_R.rtf - 1:42 [A R acompanha sempre, sempre..] (16:16) (Super)

Codes: [Acompanha as atividades de lazer da familia]

A R acompanha sempre, sempre as atividades da família.

P 7: Transcrição_entrevista_mãe_C.rtf - 7:11 [quando vamos à piscina ou quan..] (14:14) (Super)

Codes: [Acompanha as atividades de lazer da familia]

quando vamos à piscina ou quando vamos à praia é com a família toda.

P 9: Transcrição_entrevista_mãe_JP.rtf - 9:3 [almoços com a família] (8:8) (Super)

Codes: [Acompanha as atividades de lazer da familia]

almoços com a família

P 9: Transcrição_entrevista_mãe_JP.rtf - 9:4 [Nos almoços de família,] (10:10) (Super)

Codes: [Acompanha as atividades de lazer da familia]

Nos almoços de família,

Code: Afeta a vontade de voltar {2-0}

P 1: Transcrição_entrevista_mãe_R.rtf - 1:107 [E isso afeta a sua vontade de....] (38:38) (Super)

Codes: [Afeta a vontade de voltar]

E isso afeta a sua vontade de... MR - de voltar a ir.

P 1: Transcrição_entrevista_mãe_R.rtf - 1:108 [Pensei:
"nunca mais venho cá!"] (38:38) (Super)

Codes: [Afeta a vontade de voltar]

Pensei: "nunca mais venho cá!"

Code: Antecipa a pagina seguinte {1-0}

P 1: Transcrição_entrevista_mãe_R.rtf - 1:82 [antecipa à
pagina seguinte] (32:32) (Super)

Codes: [Antecipa a pagina seguinte]

antecipa à pagina seguinte

Code: Aponta para as letras {1-0}

P 7: Transcrição_entrevista_mãe_C.rtf - 7:29 [põe-se a
apontar nas revistas ..] (22:22) (Super)

Codes: [Aponta para as letras]

põe-se a apontar nas revistas as letras como se tivesse a
ler.

Code: Atitudes positivas das pessoas {3-0}

P 6: Entrevista_mãe_F.rtf - 6:50 [A senhora é atenciosa
fica-me ..] (36:36) (Super)

Codes: [Atitudes positivas das pessoas]

A senhora é atenciosa fica-me com ela, pronto,

P 6: Entrevista_mãe_F.rtf - 6:51 [porque toda a gente
acarinha a..] (36:36) (Super)

Codes: [Atitudes positivas das pessoas]

porque toda a gente acarinha a F.

P 6: Entrevista_mãe_F.rtf - 6:52 [A F. nunca foi uma criança
dis..] (36:36) (Super)

Codes: [Atitudes positivas das pessoas]

A F. nunca foi uma criança discriminada nesse aspeto

Code: Atividades especificas so na escola {2-0}

P 2: Transcrição_entrevista_mãe_P.rtf - 2:15 [E o que ele faz é lá na escoli..] (19:19) (Super)
Codes: [Atividades especificas so na escola]

E o que ele faz é lá na escolinha,

P 9: Transcrição_entrevista_mãe_JP.rtf - 9:13 [Só na escola.] (16:16) (Super)
Codes: [Atividades especificas so na escola]

Só na escola.

Code: Cantam pai/filho {6-0}

P 9: Transcrição_entrevista_mãe_JP.rtf - 9:35 [Canta muito para ele.] (24:24) (Super)
Codes: [Cantam pai/filho]

Canta muito para ele.

P 9: Transcrição_entrevista_mãe_JP.rtf - 9:36 [Canta: "Vamos cantar".] (24:24) (Super)
Codes: [Cantam pai/filho]

Canta: "Vamos cantar".

P 9: Transcrição_entrevista_mãe_JP.rtf - 9:37 [E ele canta mais ele.] (24:24) (Super)
Codes: [Cantam pai/filho]

E ele canta mais ele.

P 9: Transcrição_entrevista_mãe_JP.rtf - 9:38 [Canta] (24:24) (Super)
Codes: [Cantam pai/filho]

Canta

P 9: Transcrição_entrevista_mãe_JP.rtf - 9:50 [mais canções do que histórias...] (28:28) (Super)
Codes: [Cantam pai/filho]

mais canções do que histórias.

P 9: Transcrição_entrevista_mãe_JP.rtf - 9:51 [É mais é as cantigas.] (28:28) (Super)
Codes: [Cantam pai/filho]

É mais é as cantigas

Anexo U. Guião da 1ª entrevista à bibliotecária.

Guião de Entrevista realizada ao responsável pela Biblioteca Municipal

Tema: conhecer a programação cultural e a acessibilidade da biblioteca direcionadas para o público infanto-juvenil, em particular para as crianças e jovens com Necessidades Especiais.

Tipo: semiestruturada.

Objetivos :

- Conhecer os recursos e programas dinamizados na biblioteca para as crianças e jovens.
- Descrever o espaço e as adaptações feitas para acolher os utilizadores mais novos.
- Caracterizar os utilizadores do espaço infanto-juvenil da biblioteca.
- Identificar as acessibilidades do espaço e da programação destinados aos utilizadores com Necessidade Especiais

Blocos	Objetivos	Para um Formulário de Questões
Bloco I Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	1. Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	a) Agradecimento da presença b) Informação sobre o tema e os objetivos da entrevista c) Confirmação do caráter confidencial das informações prestadas d) Solicitação autorização para gravar a entrevista
Bloco II Formação e experiência profissional	2. Saber a formação e a experiência pessoal 3. Saber a experiência que tem relacionada com bibliotecas	e) Prestação de esclarecimentos sobre a formação pessoal f) Prestação de esclarecimentos sobre experiência profissional
	4. Conhecer as funções desempenhadas na biblioteca 5. Perceber as características do trabalho de programação de atividades na biblioteca	g) Explicação sobre a função que desempenha na biblioteca h) Indicação sobre há quanto tempo desempenha essas funções i) Descrição da equipa de trabalho j) Descrição do trabalho de programação de atividades culturais
Bloco III Caracterização	6. Caracterizar os utilizadores mais jovens	k) Caracterização dos utilizadores mais jovens da biblioteca

das crianças e jovens utilizadores da biblioteca		l) Contextualização do uso do espaço, com a família ou em iniciativas escolares
Bloco IV Funcionamento da biblioteca	<p>7. Conhecer os recursos da biblioteca</p> <p>8. Identificar os recursos utilizados com mais frequência</p> <p>9. Conhecer Projetos/Iniciativas para as crianças e jovens</p> <p>10. Perceber as dificuldades de funcionamento</p>	<p>i.</p> <p>m) Descrição do espaço destinado aos utilizadores mais jovens</p> <p>n) Enumeração das principais adaptações feitas para acolher esses utilizadores</p> <p>o) Nomeação dos recursos que a biblioteca tem à disposição das crianças e jovens</p> <p>p) Identificação dos recursos mais solicitados pelos utilizadores mais novos (requisição de livros, computadores, programas especiais, conto de histórias, encontros com escritores...)</p> <p>q) Indicação do tipo de programas que tem sido desenvolvido para esse público</p> <p>r) Descrição de projetos ou iniciativas desenvolvidas pela biblioteca destinado ao público mais jovem</p> <p>s) Explicação das dificuldades sentidas ao nível da programação e gestão da biblioteca</p>

Anexo V. Guião da 1ª entrevista aos pais.

Guião de Entrevista realizada aos pais das crianças e jovens participantes nas sessões de Histórias Multissensoriais

Tema: conhecer as atividades de lazer das famílias com crianças e jovens com multideficiência e perceber as dificuldades sentidas no acesso a espaços públicos de lazer.

Tipo: semiestruturada.

Entrevistada: pais da crianças e jovens que participantes nas sessões de Histórias Multissensoriais.

Objetivos :

- Conhecer os hábitos de lazer da família da criança/ jovem com multideficiência.
- Identificar as atividades favoritas da criança.
- Perceber a relação da criança/jovem com livros e histórias.
- Conhecer as dificuldades sentidas pela família no acesso a espaços e atividades de lazer.

Blocos	Objetivos	Para um Formulário de Questões
Bloco I Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	1. Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	a) Agradecimento da presença b) Informação acerca do tema e os objetivos da entrevista c) Confirmação do caráter confidencial das informações prestadas d) Solicitação de autorização para gravar a entrevista
Bloco II Hábitos de lazer da família e da criança/jovem	2. Conhecer os hábitos de lazer da família e da criança 3. Conhecer o tipo de experiências que o filho tem em espaços	e) Explicação sobre quais as atividades que a família realiza nos seus tempos livres f) Descrição das atividades de lazer que são desenvolvidas pelo filho. g) Descrição das atividades e experiências que o filho vive fora da escola h) Nomeação das que o filho mais gosta e com quem as realiza. i) Explicação sobre a experiência que tem na frequência de bibliotecas públicas na companhia do filho j) Referência à eventual participação em programas especialmente

	públicos de lazer	dirigidos a crianças com necessidades especiais
Bloco III Gostos e hábitos da criança/jovem	4. Identificar aspetos da rotina da criança/jovem que sejam do seu agrado	k) Descrição das rotinas diárias que são do agrado do filho l) Referência a objetos, pessoas ou locais favoritas da criança
Bloco IV Experiências relacionadas com livros e histórias	5. Conhecer o contacto que a criança/jovem tem com livros e histórias	m) Descrição da relação que o filho estabelece com os livros n) Explicação sobre se o filho gosta de ouvir histórias o) Descrição da forma como são contadas as histórias ao filho
Bloco V Inclusão da criança em contextos informais de lazer (locais públicos)	6. Perceber as dificuldades sentidas pela família no acesso a programas ou espaços públicos de lazer 7. Conhecer alguma sugestão para melhorar a inclusão da criança nas situações referidas	p) Explicação da dificuldade que sente quando frequenta espaços públicos de lazer com o filho q) Solicitação de sugestões que poderiam tornar essas experiências mais interessantes para o filho
Bloco VI Conclusão da entrevista	8. Acrescentar alguma ideia pertinente quanto ao tema da entrevista	r) Indicação de alguma coisa ideia sobre o envolvimento e cooperação entre a família e a comunidade s) Referência a alguma ideia que não tenha sido abordada

Anexo X. Grelha de registo e análise da observação em vídeo das sessões de conto das HMS (1 das 8 realizadas).

GRELHA DE REGISTO E ANÁLISE DA OBSERVAÇÃO DE VÍDEO

História B	”A Lili vai à Praia”
Momento 1	1ª vez que a história foi contada ao grupo
Grupo	CR - Crianças
Data	22 de março 2014
Descrição do contexto onde a história é contada	As três crianças (CR) estão dispostas em semicírculo com as mães sentadas ao seu lado, ligeiramente atrás, sendo possível manterem contacto visual umas com as outras. A contadora de histórias (CH) posiciona-se em frente das crianças.
Observação	A C. está acompanhada do pai e de uma amiga.

Descrição do comportamento da contadora de histórias	
Estratégias usadas para contar a história	A CH posiciona-se em frente das CR. Utiliza uma página da história de cada vez. Cada página é contada e explorada por uma CR de cada vez, começando pela CR colocada à sua direita. Cada página tem associado um texto e uma ação que é repetida por cada CR. As ações podem ser o acionar de um botão, apalpar um objeto, colocar um objeto dentro de outro ou cheirar um objeto. No final da história é dado um objeto referente ao tema da história, neste caso foi escolhida uma pulseira com um búzio. O búzio é um objeto que consta da página da história que tem a areia com as conchas e pedrinhas da praia. Durante o conto da história, em algumas páginas a CH coloca questões simples às CR que remetem para a identificação dos objetos ou para a associação dos objetos da história e a rotina das CR.
Estratégias usadas para interagir com a criança	A CH coloca-se em frente da CR e chama-a pelo seu nome, como por exemplo: “Olha Maria...”. A página é posicionada perto da CR, se esta tiver tabuleiro na cadeira de rodas, a página é colocada sobre o mesmo. A CH debruça-se ou baixa-se em frente à CR de modo a ficar ao nível do seu olhar e assim estabelecer contacto visual. De acordo com as características da página e da CR a CH incentiva verbalmente a CR a explorar os objetos, dizendo, por exemplo: “Queres mexer?” ou “Queres ver como é?”. As CR são ajudadas a tocar nos objetos pela CH. Sempre que a CR toca nos objetos ou faz a ação associada à página a CH dá reforço verbal ou gestual positivo, como por exemplo: “Muito bem”, “Boa” ou um toque ou uma festa na face ou na cabeça da CR. Quando as CR manifestam algum tipo de rejeição a CH, após uma ou duas tentativas para atraí-la, não insiste.

Criança M.	Breve descrição dos comportamentos da CR observados durante a história
	M. tem o telemóvel junto do ouvido enquanto espera pela sua vez para interagir com a história. Esta é uma forma de mantê-lo calmo e colaborante com a atividade. Com o telemóvel fica mais calmo e sossegado. Quando a CH se aproxima, a mãe tira-lhe o telemóvel para ele prestar atenção visual à história. Nesse momento fica mais agitado, mas presta atenção à história por breves segundos. Parece sentir-se muito desconfortável ao tocar em certos objetos. Toca apenas com a ponta dos dedos e de forma muito rápida. Volta a colocar o telemóvel junto do ouvido para ouvir música. Sempre que a mãe lhe tira o telemóvel M. choraminga, mas cumpre o combinado e durante breves segundos olha para os objetos da página e parece ouvir a CH contar a história. Toca com a ponta dos dedos e de forma muito rápida na areia da caixa de areia. Em seguida, pela primeira vez, dirige a atenção para outra CR que está a explorar a areia, um objeto da história (a caixa de areia). Sobe para o colo da mãe. Quando a CH se aproxima, M. desvia o olhar do telemóvel, olha brevemente para a página apresentada pela CH e toma a iniciativa de tocar no objeto mesmo antes de a CH começar a contar a história referente à página. Poucos segundos depois volta a pôr o telemóvel frente à cara para ver o vídeo. Quando a CH se aproxima para contar a próxima página da história a mãe tira-lhe o telemóvel e o M. volta a sua atenção visual para a CH mantendo-se atento até a CH terminar, sem mostrar qualquer agitação. Depois, pede o telemóvel à mãe e esta entrega-lho. M. está a cumprir com o que foi acordado no início da história e melhorou o comportamento. Durante os momentos de espera M. mantém-se calmo e sentado.
Análise dos comportamentos da criança face a várias dimensões	
Dimensões	Comportamentos observados
a) Envolvimento com a história	M. consegue olhar por breves segundos para a página da história, ouve a história com alguma impaciência e toca nos objetos muito rapidamente. Por exemplo, toca na areia de praia com a ponta dos dedos das mãos, mas parece fazer-lhe muita impressão. Levanta-se da cadeira duas vezes durante a atividade.
b) Envolvimento com o contador de histórias	Parece perceber que quando a CH se aproxima deve prestar atenção ao que ela faz, nomeadamente olhar para a página e tocar nos objetos.
c) Envolvimento com os pais	Parece comprometido com a mãe quanto ao uso do telemóvel nos momentos de espera. Quando a mãe lhe retira o telemóvel da mão M. aceita com calma e procura olhar e tocar nos objetos da página o mais rapidamente possível para pedir o telemóvel outra vez. Já pede o telemóvel de uma forma mais calma e sem choramingar.
d) Envolvimento com as outras crianças	Pela primeira vez, apesar de manter o telemóvel junto de si, M. vira-se na direção de R. e observa-o a mexer na areia da praia.
Dimensão	Descrição do comportamento da mãe/pai
Face ao filho(a)	Controla a agitação do M. de uma forma muito discreta e eficiente: usa o telemóvel para manter o filho entretido e calmo nos momentos de espera, entre cada página da história. Por vezes, diz algo ao ouvido do filho para acalmá-lo. Apesar de lhe dar colo quando está mais agitado, tenta que ele permaneça sentado na cadeira.
Face à história	Mantém-se atenta à história. Colabora com a CH quando retira o telemóvel do filho sempre que a CH se aproxima para contar a história. Faz este movimento de forma muito subtil e discreta. Mostra-se um elemento fundamental para manter o M. atento e participativo.

Criança C.	Breve descrição dos comportamentos da CR observados durante a história
	A CH dirige-se a C. e pergunta-lhe oralmente se ela se lembra qual a história que vão ouvir. A C. parece estar a tentar lembrar-se e, depois de a CH lembrar o tema da história, a C. sorri e acena positivamente com a cabeça. Na semana anterior a C. tinha dito que a personagem desta história se chamaria Lili a que a CH acedeu. A C. mostra uma expressão facial que reflete que ela se lembra disso, mas não consegue verbalizar o nome da personagem. A CH ajuda-a. Mantém-se visualmente atenta às páginas da história e revela curiosidade em relação aos objetos. Na página que tem um chinelo de praia, a CH pergunta para que serve o objeto e a C. aponta para o seu pé e sorri. A CH dá reforço positivo, oralmente. A C. parece fazer a associação correta entre o objeto e a sua utilidade. A CH faz-lhe perguntas adicionais para explorar a história e os objetos apresentados, uma vez que a CR manifesta comportamentos comunicativos que permitem responder a essas solicitações. A C. responde à CH com sorriso, por apontar com o dedo nos objetos ou para si mesma e abanar a cabeça (movimento convencional de sim e não). Tenta verbalizar algumas palavras simples que são quase perceptíveis, como por exemplo: “pai” ou “sim”. Na página da história com a areia, as conchas e as pedrinhas, a C. toma logo a iniciativa para as apanhar e dá ao pai. No final da história a CH dá a cada CR um objeto referente à história para levar para casa. Neste caso é uma pulseira com um búzio. C. recebe a pulseira com entusiasmo e dá ao pai.
Análise dos comportamentos da criança face a várias dimensões:	
Dimensões	Comportamentos observados
a) Envolvimento com a história	A C. está sorridente e bem-disposta. Mantém-se atenta visualmente e muito participativa. Adere de forma muito positiva à exploração das páginas da história e responde corretamente às perguntas adicionais colocadas oralmente pela CH, apontando.
b) Envolvimento com o contador de histórias	Presta muita atenção visual e auditiva quando a CH conta a história. Sorri muito para a CH e responde a todas as perguntas que esta faz, com gestos simples. Também tenta verbalizar algumas palavras.
c) Envolvimento com os pais	Chama o pai oralmente e toca-lhe com a mão no braço, durante os momentos de pausa da história, para conversar com ele.
d) Envolvimento com as outras crianças	Estabelece alguma comunicação com a amiga durante os momentos de “pausa”.
Dimensão	Descrição do comportamento da mãe/ pai
Face ao filho(a)	Pai ajuda a C. a segurar a página da história para ver melhor e tocar nos objetos.
Face à história	Colabora com a CH e procura estimular a filha a responder às questões colocadas.
Face aos outros	Levou uma amiga da C. para ouvir a história. Insiste para que ela se sente junto ao grupo e vai buscar uma cadeira para ela se sentar.

Criança R.	Breve descrição dos comportamentos da CR observados durante a história
	Faz vocalizações enquanto espera pela sua vez. Bate com as mãos no tabuleiro. Aumenta o volume das vocalizações à medida que espera pela sua vez de ouvir a história. Bate com o pé na cadeira e chucha na chupeta que a mãe entretanto lhe colocou na boca. Toca e segura nos objetos da história apresentados pela CH lhe mostra. Fáz-lo com a ajuda física da CH mas está colaborante. Logo a seguir, tapa os olhos com os punhos cerrados. Parece cansado. Quando a CH se aproxima com a caixa de areia referente à página da história seguinte, o R. fica muito interessando no tabuleiro de areia (página da história). Deixa de bater com o pé na cadeira. Desencosta-se da cadeira e debruça-se sobre a caixa de areia. Foca o olhar na caixa de areia enquanto mexe na areia com as duas mãos. Parece reagir muito bem à manipulação da areia da praia.
Análise dos comportamentos da criança face a várias dimensões	
Dimensões	Comportamentos observados
a. Envolvimento com a história	Enquanto a CH conta a história às outras CR, R. vocaliza muito alto e bate com as mãos no tabuleiro. Mas quando a CH se aproxima R. fica em silêncio e presta atenção visual à história.
b. Envolvimento com o contador de histórias	Não estabelece contacto visual, mas não é indiferente à sua presença. Colabora muito bem com a CH por fazer o que esta solicita.
c. Envolvimento com os pais	Não estabelece interação nem contacto visual com a mãe.
d. Envolvimento com as outras crianças	Não estabelece interação nem contacto visual com as outras CR.
Dimensões	Descrição do comportamento da mãe/ pai
Face ao filho(a)	Mostra-se atenta aos comportamentos do filho. Procura silenciá-lo colocando-lhe a chucha na boca. Sorri e fica muito surpreendida com os comportamentos positivos do filho, em especial, a reação do R. à areia.
Face à história	Fica muito surpreendida com a página que contém o tabuleiro com a areia da praia. Mostra-se muito atenta e colaborante. Ajuda o filho a manipular os objetos.

Anexo Y. Storyboard da História Multissensorial – O piquenique do Zé-

Página 1 (capa)

Texto	Objeto	Procedimentos para elaborar a página da história	Tipo de estimulação
O piquenique do Zé	Cesta (parte de objeto) Toalha e garrafa de água a sair da cesta (parte de toalha xadrez vermelho e branco)	Capa – Placa de contraplacado 30x40cm (superfície castanha)	Visual; Auditiva.
		Objetos - presos à capa.	
		Procedimentos para contar a história	
		1. Mostra a capa e aponta para os objectos.	

Página 2

Texto	Objeto	Procedimentos para elaborar a página da história	Tipo de estimulação
O Zé está muito contente. Hoje vai fazer um piquenique, com os pais. Ele gosta muito. Já no carro, a mãe põe o cinto de segurança no Zé.	Cinto de segurança (objeto real)	Página – tamanho igual à capa (superfície branca).	Visual; Auditiva; Tátil.
		Objeto - destacável da página.	
		Procedimentos para contar a história	
		1. Aponta para o objeto.	
		2. Destaca o objeto da página.	
		3. Segura o cinto e aperta-o junto da barriga da CR.	

Página 3

Texto	Objeto	Procedimentos para elaborar a página da história		
<p>O Zé e os pais chegam ao pinhal.</p> <p>O pai apanha um ramo de pinheiro e diz: “Olha Zé, que giro! Queres um para ti?”</p>	<p>Rama de pinheiro (objeto real)</p>	<p>Página – tamanho igual à capa (superfície branca)</p> <p>Objeto – destacável da página.</p>	<p>Visual;</p> <p>Auditiva;</p> <p>Tátil.</p>	
		Procedimentos para contar a história		
		<p>1. Aponta para o objeto.</p> <p>2. Coloca o objeto B na mão da CR e ajuda-a a segurá-lo.</p>		

Página 4

Texto	Objeto	Procedimentos para elaborar a página da história		
<p>“Sim, pai, Hum os troncos são estranhos!” – diz o Zé.</p> <p>“Sim, Zé, mas as pinhas cheiram bem!” – diz o pai.</p>	<p>Casca de pinheiro (objeto real)</p> <p>Ramo de pinheiro com pinhas (objeto real)</p>	<p>Página – tamanho igual à capa (superfície branca)</p> <p>Objeto A (casca de pinheiro) – preso à página.</p> <p>Objeto B (ramo com pinhas) – preso à página.</p>	<p>Visual;</p> <p>Auditiva;</p> <p>Tátil;</p> <p>Olfativa.</p>	
		Nota- ambientador de pinheiro incorporado na página.		
		Procedimentos para contar a história		
		<p>1. Segura a mão da CR e convida-a a apalpar o objeto A.</p> <p>2. Aproxima a página da CR para tocar e cheirar o objeto B.</p>		

Página 5

Texto	Objeto	Procedimentos para elaborar a página da história		
<p>Entretanto a mãe prepara o piquenique.</p> <p>Em cima da toalha põe os pratos e os copos e depois a comida.</p>	<p>Toalha (parte de objeto real; xadrez branco e vermelho)</p> <p>Prato e copo de plástico</p>	<p>Página – tamanho igual à capa (superfície castanha)</p> <p>Objeto A– toalha presa à página. Objeto B – prato plástico colocado com velcro ao fundo da página.</p> <p>Objeto C – copo plástico colocado com velcro ao fundo da página.</p>	<p>Visual;</p> <p>Auditiva;</p> <p>Tátil.</p>	
		Procedimentos para contar a história		
		<ol style="list-style-type: none"> 1.Nomeia e aponta para o objeto A 2.Destaca o objeto B posicionando-o sobre a toalha. 3.Destaca o objeto C posicionando-o no canto superior direito da mesa. 4.Segura a mão da CR e ajuda-a a apontar para cada objeto nomeando-os. 		

Página 6

Texto	Objeto	Procedimentos para elaborar a página da história		
<p>A mãe trouxe frango e batatas fritas para comer. E pergunta ao Zé: - “Queres mais batata frita Zé? O Zé diz que sim.</p>	<p>Pacote de batata frita (objeto real)</p>	<p>Página – tamanho igual à capa (superfície castanha)</p> <p>Objeto – preso à página.</p>	<p>Visual;</p> <p>Auditiva;</p> <p>Tátil.</p>	
		Procedimentos para contar a história		
		<ol style="list-style-type: none"> 1. Segura a mão da CR e convida-a a apalpar o objeto. 		

Página 7

Texto	Objeto	Procedimentos para elaborar a página da história	
O pai do Zé está com sede e vai buscar uma cerveja, a mãe está a beber água e o Zé sumo.	Lata de cerveja, garrafa de água e pacote de sumo. (objetos reais)	Página – tamanho igual à capa (superfície branca)	Visual; auditiva; Tátil.
		Objetos – presos à página sequencialmente.	
		Procedimentos para contar a história	
		1.Segura a mão da CR e convida-a a apalpar/ apontar cada um dos objetos.	

Página 8

Texto	Objeto	Procedimentos para elaborar a página da história	
Para animar o piquenique o pai liga o rádio e começam a ouvir música. É uma animação!	Rádio (rádio de plástico ou gravador de voz com botão)	Página – (superfície branca)	Visual; Auditiva; Tátil.
		Objeto - preso à página.	
		Procedimentos para contar a história	
		1.Segura a mão da CR e ajuda-a a tocar no botão para ouvir a música.	

Página 9

Texto	Objeto	Procedimentos para elaborar a página da história	
Começa a anoitecer. São horas de ir para casa. O pai arruma a cesta no carro e a mãe coloca o lixo no caixote do lixo.	Aro de um balde do lixo (parte de objeto) Garrafa de água presa com um fio.	Página – tamanho igual à capa (superfície branca)	Visual; Auditiva.
		Objetos – presos à página.	
		Procedimentos para contar a história	
		1. Segura a garrafa e faz o movimento para dentro do balde.	

Página 10

Texto	Objeto	Procedimentos para elaborar a página da história	
No regresso a casa, o Zé, cansado mas feliz, olha as estrelas no céu.	Estrelas luminosas (grinalda de luzes a pilhas)	Página – tamanho igual à capa (superfície revestida a azul escuro).	Visual; Auditiva.
		Objeto - fixo na página com fios e interruptor escondidos na parte de trás da página.	
		Procedimentos para contar a história	
		1. Posicionar a página ligeiramente acima da CR e ligar as luzes.	

Anexo Z. Storyboard da História Multissensorial –A Lili vai à praia.

Página 1 (capa)

Texto	Objeto	Procedimentos para elaborar a página da história	Tipo de estimulação
A Lili vai à praia.	Pá e ancinho	Página – (Capa) 30x40 cm contraplacado (superfície branca)	Visual; Auditiva.
		Objetos – fixos à página.	
		Procedimentos para contar a história	
		1. Aponta para os objetos.	

Página 2

Texto	Objeto	Procedimentos para elaborar a página da história	Tipo de estimulação
A Lili está muito feliz. Hoje é dia de ir à praia e a Lili vai usar os seus chinelos novos.	Chinelo de praia	Página – tamanho 30x40 cm	Visual; Auditiva; Tátil.
		Objeto – fixo à página.	
		Procedimentos para contar a história	
		1. Aponta para o objeto nomeando-o. 2. Ajuda a CR a apalpar o objeto.	

Página 3

Texto	Objeto	Procedimentos para elaborar a página da história	Tipo de estimulação
A mãe da Lili prepara o saco de praia. Não se podem esquecer do protetor solar.	Objeto A - Tecido plastificado com bolso Objeto B - Frasco de protetor solar	Página – tamanho 30x40 cm Objeto A – fixo à página. Objeto B – destacável da página.	Visual; Auditiva; Tátil.
		Procedimentos para contar a história	
		1. Aponta para o objeto A. 2. Ajuda a CR a apalpar o objeto A com a sua mão. 3. Retira o objeto B do bolso do objeto A e mostra à CR, nomeando-o.	

Página 4

Texto	Objeto	Procedimentos para elaborar a página da história	Tipo de estimulação
Quando chegam à praia a mãe estende as toalhas na areia.	Toalha (parte de objeto)	Página – tamanho 30x40 cm Objeto A- fixo à página	Visual; Auditiva; Tátil;
		Procedimentos para contar a história	
		1. Aponta para o objeto. 2. Ajuda a CR a apalpar o objeto com a sua mão.	

Página 5

Texto	Objeto	Procedimentos para elaborar a página da história	Tipo de estimulação
“ Lili, queres os teus brinquedos para brincar na areia?” – pergunta o pai.	Brinquedos de praia	Página – tamanho 30x40 cm	Visual; Auditiva; Tátil.
		Objetos - fixos à página	
		Procedimentos para contar a história 1.Nomeia e aponta cada objeto. 2. Segura a mão da CR para apalpar os objetos.	

Página 6

Texto	Objeto	Procedimentos para elaborar a página da história	Tipo de estimulação
Mais tarde o pai leva a Lili para a água. Gostam de brincar juntos na água fresquinha.	Água (saco com gel azul)	Página – tamanho 30x40 cm	Visual; Auditiva; Tátil.
		Objeto – fixo à página	
		Procedimentos para contar a história 1.Aponta para o objeto nomeando-o. 2. Ajuda a CR a apalpar o objeto.	

Página 7

Texto	Objeto	Procedimentos para elaborar a página da história	Tipo de estimulação
“Lili, já está a ficar com frio. Vem brincar na areia” – diz a mãe. A Lili gosta de sentir a areia macia nas mãos.	Areia (caixa com areia)	Página – sem suporte físico Objeto - isolado	Visual; Auditiva; Tátil.
		Procedimentos para contar a história	
		1. Mostra o objeto à CR. 2. Ajuda a CR a colocar a sua mão na areia e a brincar com a areia.	

Página 8

Texto	Objeto	Procedimentos para elaborar a página da história	Tipo de estimulação
Mas primeiro a Lili põe o chapéu na cabeça por causa do sol.	Boné	Página – tamanho 30x40 cm Objeto- fixo à página.	Visual; Auditiva; Tátil.
		Procedimentos para contar a história	
		1. Aponta o objeto nomeando-o. 2. Aponta para a cabeça da CR enquanto diz o texto.	

Página 9

Texto	Objeto	Procedimentos para elaborar a página da história	Tipo de estimulação
Mais tarde o pai e a mãe levam a Lili à beira – mar. Vão apanhar pedrinhas, conchas e búzios. As conchas e os búzios cheiram a mar.	Caixa de areia com pedrinhas conchas e búzios	Página – sem suporte físico	Visual; Auditiva; Tátil; Olfativa.
		Objeto A- isolado	
		Procedimentos para contar a história 1. Mostra o objeto à CR. 2. Ajuda a CR a colocar a sua mão na areia e a procurar uma pedrinha, uma concha e um buzio, nomeando-os. 3. Aproxima a concha para a CR cheirar.	

Página 10

Texto	Objeto	Procedimentos para elaborar a página da história	Tipo de estimulação
Está a ficar tarde. A mãe diz que está na hora de ir para casa. Quando chegarem a casa o pai vai fazer um colar de conchas para oferecer à Lili.	Colar de conchas	Página – tamanho 30x40 cm	Visual; Auditiva; Tátil.
		Objeto – Fixo à página	
		Procedimentos para contar a história 1. Aponta para o objeto. 2. Destaca o objeto e coloca nas mãos da CR.	

Anexo AA. Storyboard da História Multissensorial –O Luís vai ao café.

Página 1 (capa)

Texto	Objeto	Procedimentos para elaborar a página da história	Tipo de estimulação
O Luís vai ao café.	Tablete de chocolate grande	Página – (Capa) 30x40 cm contraplacado (superfície branca)	Visual; Auditiva.
		Objeto – fixo à página.	
		Procedimentos para contar a história	
		1.Aponta para o objeto.	

Página 2

Texto	Objeto	Procedimentos para elaborar a página da história	Tipo de estimulação
O Luís está entusiasmado porque hoje vai ao café com os pais. Quando vão ao café a mãe leva a carteira para comprar um doce ao Luís.	Objeto A- Carteira Objeto B- Dinheiro	Página – tamanho 30x40 cm	Visual; Auditiva; Tátil.
		Objeto A – fixo à página. Objeto B- dentro do objeto A	
		Procedimentos para contar a história	
		1.Aponta para o objeto A nomeando-o. 2.Ajuda a CR a abrir o objeto A e ver o objeto B.	

Página 3

Texto	Objeto	Procedimentos para elaborar a página da história	Tipo de estimulação	
Já acabaram de almoçar. O pai do Luís convida todos para irem ao café. Antes de sair de casa o pai veste o casaco porque está frio.	Tecido grosso de lã com fecho	Página – tamanho 30x40 cm Objeto – fixo à página.	Visual; Auditiva; Tátil.	
		Procedimentos para contar a história		
		1. Aponta para o objeto nomeando-o. 2. Ajuda a CR a apalpar o objeto com a sua mão. 3. Ajuda a CR a fechar o fecho.		

Página 4

Texto	Objeto	Procedimentos para elaborar a página da história	Tipo de estimulação	
Antes de sair de casa, a mãe do Luís penteia os cabelos com uma escova. O Luís gosta muito dos cabelos da mãe porque cheiram bem!	Objeto A- Cabeleira Objeto B- Escova	Página – tamanho 30x40 cm Objeto A- fixo à página Objeto B- destacável da página	Visual; Auditiva; Tátil; Olfativa.	
		Procedimentos para contar a história		
		1. Destaca o objeto B e faz o movimento de “pentear” sobre o objeto A. 2. Aproxima a página para a CR cheirar o objeto A.		

Página 5

Texto	Objeto	Procedimentos para elaborar a página da história	Tipo de estimulação
“Luís vamos pôr o gorro porque ainda faz frio!” – diz a mãe.	Gorro de lã	Página – tamanho 30x40 cm Objeto - fixo à página	Visual; Auditiva; Tátil.
		Procedimentos para contar a história	
		1.Nomeia e aponta para o objeto. 2. Segura a mão da CR para apalpar o objeto.	

Página 6

Texto	Objeto	Procedimentos para elaborar a página da história	Tipo de estimulação
O Luís gosta muito de ir ao café porque vê muitos amigos e vizinhos. Na rua encontram o senhor Vítor a passear o seu cão. O cão do senhor Vítor tem uma trela para não fugir.	Trela de cão	Página – tamanho 30x40 cm Objeto– fixo à página	Visual; auditiva; Tátil.
		Procedimentos para contar a história	
		1.Aponta para o objeto nomeando-o. 2. Ajuda a CR a segurar a ponta do objeto com a sua mão.)	

Página 7

Texto	Objeto	Procedimentos para elaborar a página da história	Tipo de estimulação
Do outro lado da rua o Luís ouve os amigos: “Queres vir jogar à bola?” O Luís fica contente. Ele gosta de jogar com os amigos. “Já voltamos” – responde o pai do Luís.	Bola pequena e cesto	Página – sem suporte físico Objeto A - fixo à página Objeto B - destacável	Visual; Auditiva; Tátil.
		Procedimentos para contar a história	
		1. Mostra os objetos à CR. 2. Coloca o objeto B na mão da CR e ajuda-a a fazer o movimento para dentro do cesto..	

Página 8

Texto	Objeto	Procedimentos para elaborar a página da história	Tipo de estimulação
Quando chegam ao café cumprimentam os amigos que estão na esplanada. O Luís diz -“Boa tarde a todos!”	Digitalizador de voz (com a gravação <i>Boa tarde a todos!</i>)	Página – tamanho 30x40 cm Objeto- fixo à página.	Visual; Auditiva; Tátil.
		Procedimentos para contar a história	
		1. Aponta o objeto nomeando-o. 2. Segura a mão da CR e ajuda-a a acionar o digitalizador de voz.	

Página 9

Texto	Objeto	Procedimentos para elaborar a página da história	Tipo de estimulação
O senhor Manuel do café vem ter com eles e pergunta o que querem comer. Os pais do Luís pedem um café para cada um. “Hum, o café cheira bem!”- diz o Luís.	Chávena com pires e aroma de café	Página – tamanho 30x40 cm	Visual; Auditiva; Olfativa.
		Objeto A- fixo à página	
		Procedimentos para contar a história	
		1. Aponta para o objeto A e nomeia-o. 2. Aproxima a página da CR e ajuda-a a cheirar.	

Página 10

Texto	Objeto	Procedimentos para elaborar a página da história	Tipo de estimulação
Por fim, antes de irem para casa, a mãe ajuda o Luís a escolher um doce para comer. O Luís a escolhe um chocolate. Agora sim, o Luís vai jogar à bola com os amigos o resto da tarde.	Tablete de chocolate pequena (igual à tablete da capa da história)	Página – tamanho 30x40 cm	Visual; Auditiva; Gustativa.
		Objeto A – Fixo à página	
		Procedimentos para contar a história	
		1. Aponta para o objeto A e B. 2. Ajuda a CR a escolher um dos objectos. 3. Dá a provar à CR um bocadinho de chocolate.	

Anexo BB. Guião da 2ª entrevista à bibliotecária.

Guião de Entrevista realizada ao responsável pela Biblioteca Municipal

Tema: A percepção pessoal da entrevistada sobre o projecto de intervenção desenvolvido na biblioteca

Tipo: semiestruturada.

Entrevistada: técnica superior responsável pela biblioteca municipal.

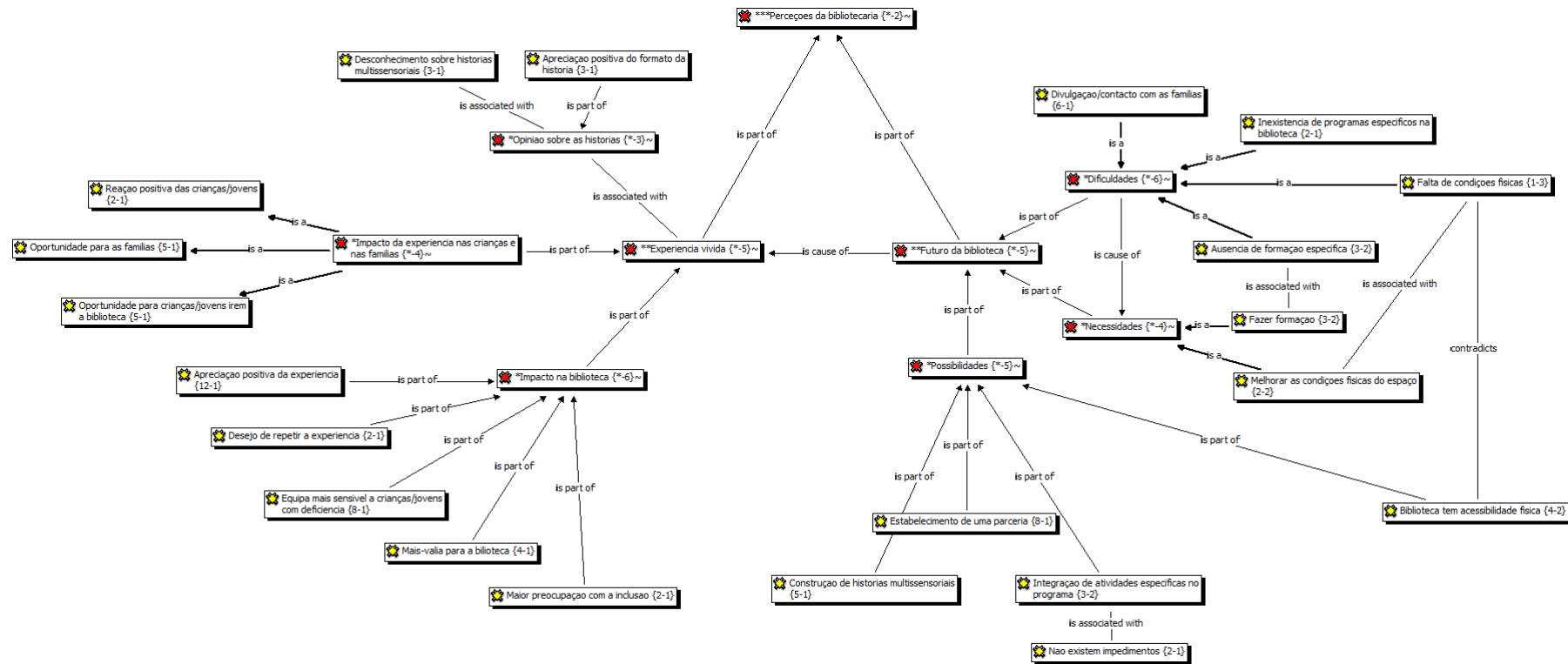
Objetivos :

- Conhecer as percepções da bibliotecária sobre o projecto desenvolvido na biblioteca pública
- Perceber as mudanças nas concepções e nas práticas educativas decorrentes da participação na biblioteca

Blocos	Objetivos	Para um Formulário de Questões
Bloco I Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	11. Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	t) Agradecimento da presença u) Informação sobre o tema e os objetivos da entrevista v) Confirmação do carácter confidencial das informações prestadas w) Solicitação autorização para gravar a entrevista
Bloco II Opinião sobre o programa assistido	12. Conhecer a opinião da entrevistada sobre o conto das histórias na biblioteca 13. Perceber os aspetos positivos e negativos da experiência	x) Conhecimento da opinião da entrevistada sobre a atividade de conto das histórias que assistiu na biblioteca y) Enumeração dos aspetos mais positivos dessa experiência z) Identificação dos aspetos menos positivos

<p>Bloco III</p> <p>Opinião sobre as histórias multissensoriais</p>	<p>14. Conhecer a opinião da entrevistada sobre as histórias multissensoriais</p>	<p>aa) Conhecimento da opinião da entrevistada sobre o formato específico das histórias multissensoriais utilizadas para crianças e jovens com NEE</p> <p>bb) Conhecimento da opinião da entrevistada sobre a dinamização dessas histórias</p> <p>cc) Perceber as vantagens da utilização das histórias multissensoriais em programas específicos na biblioteca pública</p>
<p>Bloco IV</p> <p>Opinião sobre a inclusão deste tipo de atividade específica no programa regular da biblioteca</p>	<p>15. Perceber as mudanças nas concepções acerca da dinamização deste tipo de programas específicos na biblioteca</p> <p>16. Perceber as mudanças nas concepções acerca do uso da biblioteca por CR e J com NEE</p>	<p>dd) Perceber a viabilidade da integração deste tipo de programa específico na programação geral da biblioteca</p> <p>ee) Explicação sobre a repercussão deste projecto na equipa de colaboradores e nos utentes da biblioteca</p> <p>ff) Identificação das principais dificuldades associadas à implementação deste tipo de atividades na biblioteca no futuro</p>
<p>Bloco V</p> <p>Conclusão da entrevista</p>	<p>17. Perceber as necessidades/sugestões sentidas</p> <p>18. Acrescentar alguma ideia pertinente quanto ao tema da entrevista</p>	<p>gg) Indicação de alguma sugestão ou necessidade que não tivesse sido abordada</p> <p>hh) Referência a alguma ideia que não tenha sido abordada</p>

Anexo CC. Network – Perceções da bibliotecária face à experiência vivida.



Anexo DD. Guião da 2ª entrevista aos pais.

Guião de Entrevista realizada aos pais

Tema: Conhecer as perceções das famílias de crianças e jovens com multideficiência sobre a experiência vivida com histórias multissensoriais na biblioteca pública.

Entrevistados: pais das crianças e jovens que participantes nas sessões de Histórias Multissensoriais.

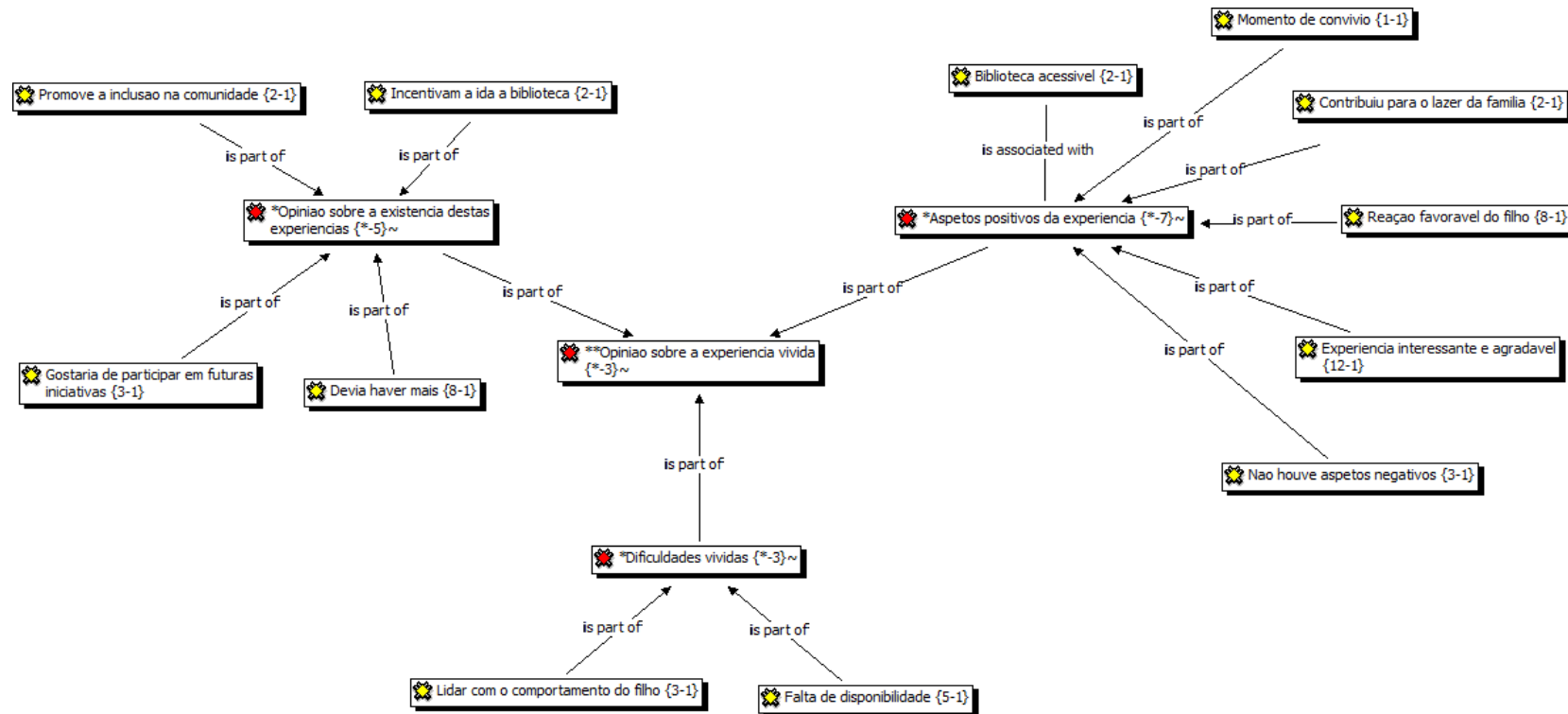
Objetivos:

- Conhecer as opiniões das famílias sobre a experiência vivida com o filho na biblioteca pública
- Identificar a história favorita do filho.
- Conhecer a opinião dos pais sobre os comportamentos do filho face às histórias contadas

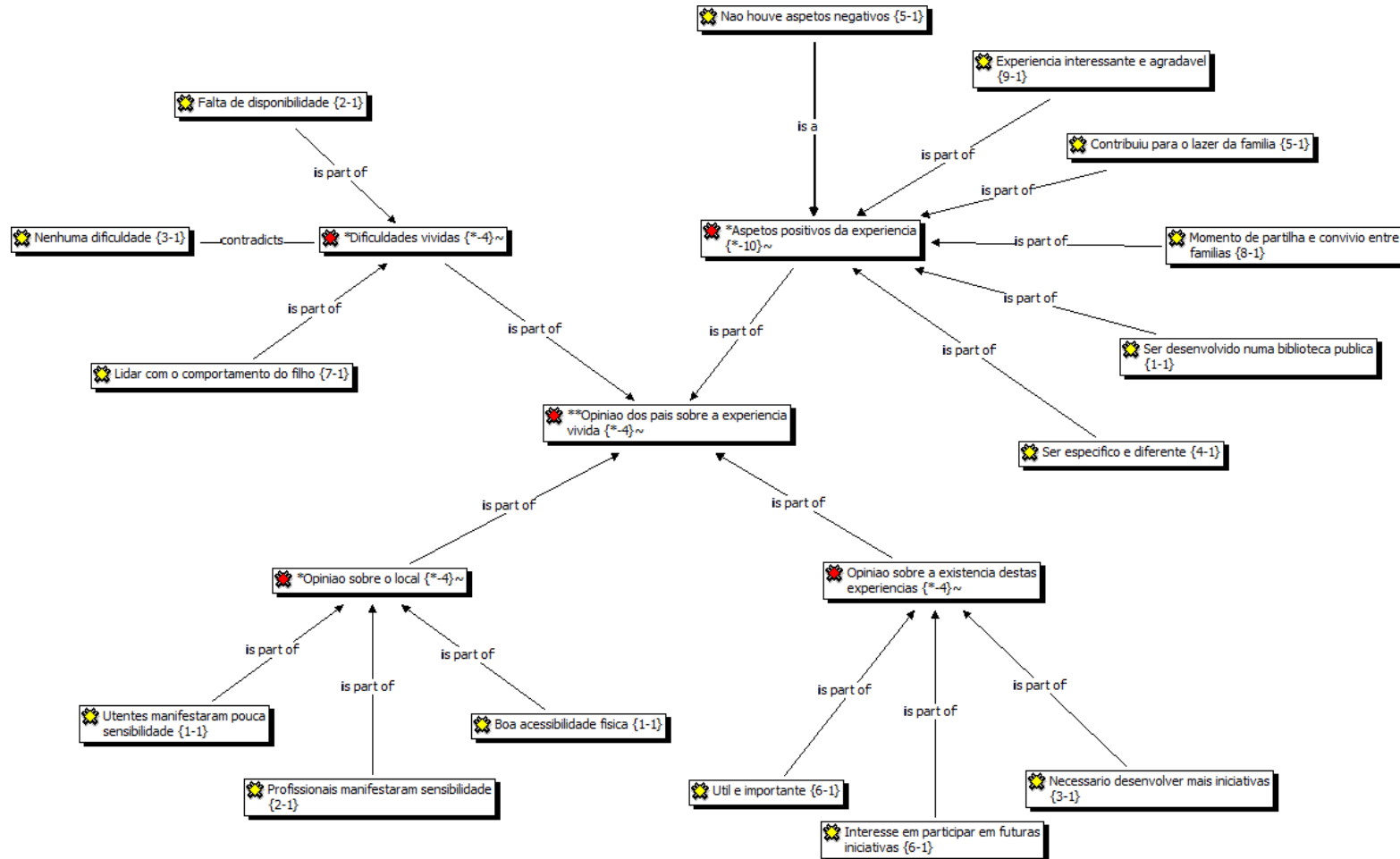
Blocos	Objetivos	Para um Formulário de Questões
Bloco I Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	t) Agradecimento da presença u) Informação acerca do tema e os objetivos da entrevista v) Confirmação do caráter confidencial das informações prestadas w) Solicitação de autorização para gravar a entrevista
Bloco II Opinião dos pais sobre a experiência vivida	Conhecer a opinião da família sobre a experiência vivida	x) Gostaria de começar por lhe perguntar qual a sua opinião sobre a experiência que viveu com o seu filho na biblioteca? y) Quais os aspetos mais positivos que destaca? E os que foram menos positivos? z) Quais as dificuldades sentidas durante a participação nesta experiência?
	Conhecer a opinião dos pais sobre a sua participação futura neste tipo de iniciativa na comunidade	aa) Na sua opinião qual a pertinência do desenvolvimento deste tipo de atividade para crianças com dificuldades numa biblioteca pública? Voltaria a participar neste tipo de atividade, no futuro? Porquê?
Bloco III Comportamentos da criança face às histórias contadas	Identificar a história preferida pela criança	bb) Na sua opinião, das histórias contadas qual foi a mais significativa para o seu filho? Isto é, qual foi a história que ele preferiu? Porque acha que ele preferiu essa?
	Conhecer a opinião da família sobre os comportamentos da criança face às histórias contadas	cc) Gostaria agora que descrevesse, se possível, como é que o seu filho reagiu a esta experiência. dd) E em casa, como é que ele reagiu quando lhe dizia que ia à biblioteca ouvir uma história?

<p>Bloco VI</p> <p>Conclusão da entrevista</p>	<p>Acrescentar alguma ideia pertinente quanto ao tema da entrevista</p>	<p>ee) Gostaria de nos dar mais alguma ideia sobre a experiência vivida?</p> <p>Agradecimento pela colaboração prestada.</p>
---	---	--

Anexo EE. Network-Opinião dos pais das crianças sobre a experiência vivida.



Anexo FF. Network-Opinião dos pais dos jovens sobre a experiência vivida.



Anexo GG. Network-Opinião dos pais das crianças sobre as Histórias Multissensoriais.

