

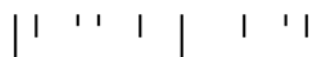


# **HISTÓRIAS MULTISSENSORIAIS: CARACTERÍSTICAS E CONCEÇÕES**

Marisa Reis Rodrigues Mendes

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Especial

2022



# HISTÓRIAS MULTISSENSORIAIS: CARATERÍSTICAS E CONCEÇÕES

Marisa Reis Rodrigues Mendes

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Especial

Orientadora: Professora Doutora Clarisse Nunes

2022

| | ' ' | | ' ' |

# AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Graça e Fernando, pelo apoio dado durante esta etapa e por terem proporcionado o meu contacto com livros e com o conto de histórias desde a infância, contribuindo para torná-los parte natural da minha existência, por isso, este trabalho deve-se também a eles.

Aos meus filhos, Júlia e Pedro, que não só aceitaram com naturalidade a organização familiar que foi necessária para que pudesse ter disponibilidade para realizar este estudo, como me deram ânimo e incentivaram a manter a disciplina de trabalho, mesmo nas semanas em que estivemos todos fechados em casa, em plena Pandemia Covid 19.

Ao meu marido, Luís e à minha irmã, Carla, pela sua paciência ao ouvir-me falar sobre Histórias Multissensoriais e ao escutar os meus desabaços, durante o percurso deste estudo.

À minha tia, Dete, que me enchia de magia, sonhos e alegrias com as histórias que contava, deixando-me a profunda convicção que o acesso ao conto de histórias melhora a vida de todas as pessoas.

A todos os profissionais com quem contactei por disponibilizarem o seu tempo precioso, por partilharem comigo a sua experiência, por expressarem as suas perspetivas e por partilharem as suas Histórias Multissensoriais comigo, proporcionando o acesso a dados que permitiram a realização deste trabalho.

À Professora Doutora Clárisse Nunes: pela partilha de conhecimento; pela organização; pela facilidade em encontrar, com recurso às tecnologias de informação, formas eficazes de orientação do trabalho enquanto atravessávamos a pandemia de COVID 19; pela frontalidade na orientação do trabalho; pela exigência, procurando que chegasse sempre mais além, contudo de uma forma serena e gratificante para mim.

# RESUMO

Este estudo pretendeu investigar as características físicas de um *corpus* constituído por 35 Histórias Multissensoriais e explorar as concepções que dez profissionais têm acerca da construção e conto dessas histórias, em contexto escolar.

Trata-se de uma investigação descritiva que privilegia um olhar compreensivo e interpretativo, através de uma abordagem qualitativa. A recolha dos dados realizou-se através da pesquisa documental, mais propriamente fotografias dos componentes físicos das histórias, e da aplicação de entrevistas semiestruturadas a vários profissionais. Os dados recolhidos foram sujeitos a análise de conteúdo, com recurso ao software de análise qualitativa ATLAS.ti.

Os resultados mostram que as HMS caracterizam-se do ponto de vista físico por: páginas soltas de derivado de madeira ou feitas de cartão rijo reutilizado forrado com plástico autocolante, onde é aplicado, mais frequentemente, um objeto por página com recurso a objetos reais, permanentes na página, amovíveis totalmente ou soltos embora associados à página. A natureza funcional dos estímulos mais utilizada é exploratória, em que sobressaem as qualidades sensoriais relacionadas com a visão e o tato. As histórias são curtas, guardadas, maioritariamente, em caixas de cartão. Verificou-se que os professores assumem a realização de todo o processo de planificação, da construção de forma artesanal ou do conto da HMS. Procedimentos de análise de conteúdo, mostraram que os professores concebem a construção das HMS para um aluno específico, embora a sua utilização ocorra com grupos de alunos. Escolhem objetos reais, do quotidiano dos destinatários e materiais naturais (e.g. fruta, flores). O processo de construção envolve informalidade. O que motiva a construção destas histórias são as reações que as mesmas provocam nos alunos com limitações mais severas. No que diz respeito ao conto, todos os profissionais apontam para o recurso a algum improviso na narrativa ou na forma de facilitar os estímulos, em função da sua avaliação. O respeito pelas escolhas da criança ou jovem é mencionado por todos os participantes. No momento do conto, consideram ser essencial o apoio de outros profissionais. O que suscita maior apreensão para os profissionais é a forma de lidar com o aluno ou o receio de que este não compreenda a história.

**Palavras chave:** história multissensorial; características; concepções; multideficiência.

# ABSTRACT

This study intended to investigate the physical characteristics of a *corpus* constituted by 35 multi-sensory stories (MSS) and to explore the conceptions that ten professionals have about the construction and storytelling of these stories, in a school context.

It is a descriptive investigation that favors a comprehensive and interpretive view, through a qualitative approach. Data collection was carried out through documental research, more specifically photographs of the physical components of the stories, and through the application of semi-structured interviews with various professionals. Data collection were analyzed using content analysis, using qualitative analysis software ATLAS.ti.

Findings from this study indicated that MSS are characterized from a physical point of view by: separate pages made of wood derivatives or made of reused hard cardboard lined with self-adhesive plastic, where one object per page is mounted on, using real objects, permanent on the page, fully removable or detached although associated with the page. The functional nature of the most used stimuli is exploratory, in which sensory qualities related to vision and touch stand out. The stories are short, mostly kept in cardboard boxes. It was found that the teachers assume the carrying out of the entire planning process, handcraft construction or the storytelling of the MSS. Content analysis procedures showed that teachers conceive the construction of HMS for a specific student, although their use occurs with groups of students. They choose real objects, from the everyday life of the listener, and natural materials (e.g. fruit, flowers). The construction process involves informality. What motivates the construction of these stories are the reactions they provoke in listeners with profound and multiple learning difficulties and other special educational needs. With regard to the short story, all professionals point to the use of some improvisation in the narrative or in the way of facilitating the stimuli, were on their evaluation. Respect for the choices of the child or young person is mentioned by all participants in the current study. At the storytelling, they consider the support of other professionals to be essential. What raises greater apprehension for professionals is the way of dealing with the student or the fear that he/she does not understand the story.

**Keywords:** multi-sensory stories, characteristics, conceptions, multiple disabilities.

# ÍNDICE GERAL

<b>AGRADECIMENTOS.....</b>	<b>2</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>4</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>5</b>
<b>ÍNDICE GERAL.....</b>	<b>6</b>
ÍNDICE DE FIGURAS .....	10
ÍNDICE DE TABELAS .....	13
LISTA DE ABREVIATURAS .....	14
<b>1 .INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO .....	2
1.2 IDENTIFICAÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA .....	3
1.3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO .....	4
<b>2 .ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....</b>	<b>6</b>
2.1 CONTO DE HISTÓRIAS E BIBLIOTECAS ESCOLARES .....	7
2.1.1 <i>Importância do conto de histórias na infância</i> .....	7
2.1.2 <i>O papel da biblioteca escolar no conto de histórias.....</i>	8
2.2 MULTIDEFICIÊNCIA E CONTO DE HISTÓRIAS .....	11
2.2.1 <i>Caraterísticas e necessidades das crianças e jovens com multideficiência</i> .....	11
2.2.2 <i>Envolvimento das crianças com multideficiência na atividade de conto de histórias</i> .....	14
2.3 CARATERÍSTICAS E POTENCIALIDADES DAS HISTÓRIAS MULTISSENSORIAIS .....	16
2.3.1 <i>Principais caraterísticas e especificidades das histórias multissensoriais.....</i>	16
2.3.2 <i>Importância da estimulação sensorial no desenvolvimento da criança</i> .....	20
2.3.3 <i>Como construir e contar HMS.....</i>	21
2.3.4 <i>Resultados da investigação: nacional e internacional.....</i>	29
<b>3 .METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>35</b>
3.1 QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS DO ESTUDO.....	36
3.2 NATUREZA E FASES DO ESTUDO .....	37
3.3 PARTICIPANTES NO ESTUDO .....	40
3.3.1 <i>Crítérios definidos para a seleção dos participantes.....</i>	40
3.3.2 <i>Descrição do processo de seleção dos participantes</i> .....	41

3.3.3	<i>Caraterização dos participantes no estudo</i>	43
3.4	TÉCNICAS DE RECOLHA DOS DADOS	47
3.4.1	<i>Inquérito por questionário</i>	47
3.4.2	<i>Pesquisa documental</i>	48
3.4.3	<i>Entrevista semiestruturada</i>	48
3.4.4	<i>Notas de campo</i>	50
3.5	TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS	51
3.5.1	<i>Análise dos dados dos questionários</i>	51
3.5.2	<i>Análise dos dados das entrevistas e da pesquisa documental</i>	51
3.5.2.1	<i>Análise de conteúdo das fotografias</i>	53
3.5.2.2	<i>Análise de conteúdo das entrevistas</i>	55
3.6	PROCEDIMENTOS ÉTICOS	55
<b>4</b>	<b>.APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	<b>57</b>
4.1	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	58
4.1.1	<i>Caraterísticas físicas das HMS estudadas</i>	58
4.2	CONCEÇÕES DOS PROFISSIONAIS SOBRE HMS	77
4.2.1	<i>Caraterísticas das HMS</i>	77
4.2.1.1	<i>Caraterísticas físicas</i>	78
4.2.1.2	<i>Caraterísticas da narrativa das HMS</i>	81
4.2.1.3	<i>Tema das histórias multissensoriais</i>	83
4.2.2	<i>Construção das HMS</i>	85
4.2.2.1	<i>Estratégias usadas para construir as HMS</i>	86
4.2.2.2	<i>Processo de construção das HMS</i>	89
4.2.2.3	<i>Motivações dos profissionais para construir as HMS</i>	90
4.2.3	<i>Conto das histórias multissensoriais</i>	91
4.2.3.1	<i>Estratégias usadas para contar as HMS</i>	93
4.2.3.2	<i>Dificuldades sentidas durante o conto de histórias multissensoriais</i>	97
4.2.3.3	<i>Locais onde as HMS são contadas</i>	98
4.2.3.4	<i>Frequência com que as HMS são contadas</i>	100
4.2.3.5	<i>Destinatários do conto de HMS</i>	102
4.2.3.6	<i>Comportamento dos alunos face às histórias multissensoriais</i>	103
4.2.3.7	<i>Colaboração de outros profissionais</i>	104
4.2.4	<i>Considerações sobre as histórias multissensoriais</i>	106
4.2.4.1	<i>Benefícios do conto de HMS para o aluno</i>	107
4.2.4.2	<i>Benefícios do conto de HMS para o contador</i>	110
4.2.4.3	<i>Opinião favorável face às HMS</i>	111
4.2.4.4	<i>Opinião desfavorável face às HMS</i>	113
4.2.4.5	<i>Receios sentidos pelos participantes</i>	114
4.2.4.6	<i>Sugestões apresentadas pelos participantes</i>	116

4.2.5	<i>Análise global das percepções dos participantes sobre as HMS</i> .....	118
4.3	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	119
4.3.1	<i>Mapeamento das características físicas das HMS</i> .....	119
4.3.2	<i>Concepções dos profissionais sobre as HMS</i> .....	123
4.3.2.1	Concepções referentes à construção de HMS .....	123
4.3.2.2	Concepções referentes ao conto de HMS .....	125
4.3.2.3	Razões que induzem os profissionais a utilizar HMS .....	127
4.3.2.4	Dificuldades sentidas na utilização de HMS .....	127
4.3.2.5	Considerações várias .....	128
<b>5</b>	<b>.CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>129</b>
5.1	CONTRIBUTOS PARA A PRÁTICA .....	130
5.2	LIMITAÇÕES DA PESQUISA .....	131
5.3	ESTUDOS FUTUROS .....	131
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>133</b>
	<b>ANEXOS</b> .....	<b>141</b>
<b>ANEXO A.</b>	NOTA DE CAMPO RELATIVO À FASE DE SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES .....	142
<b>ANEXO B.</b>	QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PARTICIPANTES NO ESTUDO .....	144
<b>ANEXO C.</b>	TÍTULOS DAS HMS RECOLHIDAS, COM INDICAÇÃO DE AUTOR (CODIFICADO) E O NÚMERO DE PÁGINAS .....	147
<b>ANEXO D.</b>	IMAGEM PARCIAL DA TABELA CRIADA PARA ORGANIZAR AS FOTOGRAFIAS DAS HMS NA FASE DA RECOLHA DO MATERIAL .....	148
<b>ANEXO E.</b>	GUIÃO DA ENTREVISTA .....	149
<b>ANEXO F.</b>	TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA A PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (PEE1) .....	153
<b>ANEXO G.</b>	TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA A PROFESSOR DO ENSINO REGULAR (PER) .....	159
<b>ANEXO H.</b>	TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA A PROFESSOR BIBLIOTECÁRIO (PB1) .....	173
<b>ANEXO I.</b>	TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA A PROFESSOR BIBLIOTECÁRIO (PB2) .....	185
<b>ANEXO J.</b>	NOTAS DE CAMPO RELATIVAS ÀS ENTREVISTAS .....	194
<b>ANEXO K.</b>	IMAGEM PARCIAL DO APURAMENTO DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO DE CARATERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES, NA FOLHA DE CÁLCULO (QUESTÕES 2, 3 E 4) .....	196
<b>ANEXO L.</b>	TABELA COM AS SUBCATEGORIAS CRIADAS NO PROCESSO DE ANÁLISE DAS HMS .....	197
<b>ANEXO M.</b>	TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO .....	199
<b>ANEXO N.</b>	DECLARAÇÃO ANEXADA AO PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AO AGRUPAMENTO PARA A RECOLHA DE FOTOGRAFIAS DE HMS 200 .....	
<b>ANEXO O.</b>	MAGNITUDE DAS SUBCATEGORIAS CRIADAS NA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS CARATERÍSTICAS DO CORPUS DE HMS EM ESTUDO .....	201

<b>ANEXO P.</b>	TÍTULOS DAS HMS EM ESTUDO, POR AUTOR, ADAPTAÇÃO, STORYBOARD E Nº DE PÁGINAS.....	202
<b>ANEXO Q.</b>	SUBCATEGORIAS CRIADAS NA ANÁLISE AO CORPUS DE HMS, OCORRÊNCIA POR AUTOR.....	204
<b>ANEXO R.</b>	MAGNITUDE DAS SUBCATEGORIAS CRIADAS NA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS .....	205

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>FIGURA 1.</b>	A BIBLIOTECA ESCOLAR E O CONTO DE HISTÓRIAS .....	9
<b>FIGURA 2.</b>	CONCEITO DE MULTIDEFICIÊNCIA .....	12
<b>FIGURA 3.</b>	EXEMPLOS DE FORMAS DE COMUNICAÇÃO NÃO SIMBÓLICAS USADAS POR PESSOAS COM MD .....	13
<b>FIGURA 4.</b>	ELEMENTOS QUE EM CONJUGAÇÃO COMPÕEM AS HMS.....	18
<b>FIGURA 5.</b>	TEMÁTICAS DAS HMS SEGUNDO O ESTUDO DE NUNES ET AL. (2020) .....	18
<b>FIGURA 6.</b>	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DAS HMS, SEGUNDO NUNES ET AL. (2020) .....	24
<b>FIGURA 7.</b>	SÍNTESE DAS ESTRATÉGIAS USADAS POR MIGUEL (2015) NO SEU ESTUDO PARA INTERAGIR COM AS CRIANÇAS E JOVENS DURANTE O CONTO DE HMS .....	26
<b>FIGURA 8.</b>	MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO: CARACTERÍSTICAS LINGUÍSTICAS DAS HMS.....	30
<b>FIGURA 9.</b>	FASES DO DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO REALIZADO .....	39
<b>FIGURA 10.</b>	PROCESSO DE SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES POR ORDEM TEMPORAL .....	42
<b>FIGURA 11.</b>	NÚMERO DE PARTICIPANTES POR GRUPOS DE IDADES.....	44
<b>FIGURA 12.</b>	TEMPO DE SERVIÇO DOS PARTICIPANTES, EM ANOS .....	45
<b>FIGURA 13.</b>	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO ESPECIAL, EM ANOS .....	45
<b>FIGURA 14.</b>	TEMPO DE SERVIÇO NA ATIVIDADE PROFISSIONAL, POR PARTICIPANTE, EM ANOS.....	46
<b>FIGURA 15.</b>	EXTENSÃO DAS HMS .....	60
<b>FIGURA 16.</b>	NÚMERO DE PÁGINAS POR HISTÓRIA .....	60
<b>FIGURA 17.</b>	MATERIAL DE QUE É FEITO A PÁGINA .....	61
<b>FIGURA 18.</b>	NUMERAÇÃO E NARRATIVA NO VERSO DA PÁGINA .....	62
<b>FIGURA 19.</b>	“PÁGINA DE ROSTO” .....	62
<b>FIGURA 20.</b>	NÚMERO DE ESTÍMULOS POR PÁGINA .....	63
<b>FIGURA 21.</b>	TIPO DE ESTÍMULO USADO NAS HMS .....	64
<b>FIGURA 22.</b>	ILUSTRAÇÃO DO TIPO DE ESTÍMULO: OUTRO .....	65
<b>FIGURA 23.</b>	QUALIDADES SENSORIAIS DOS ESTÍMULOS NA PÁGINA .....	65
<b>FIGURA 24.</b>	SENTIDO INDETERMINADO .....	66
<b>FIGURA 25.</b>	NATUREZA FUNCIONAL DO ESTÍMULO .....	68
<b>FIGURA 26.</b>	FORMA DE FIXAR O ESTÍMULO À PÁGINA.....	69
<b>FIGURA 27.</b>	PROPRIEDADES DA CAPA DA HMS .....	70
<b>FIGURA 28.</b>	NUVEM DE PALAVRAS COM AS SUBCATEGORIAS REFERENTES ÀS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS DAS HMS .....	71
<b>FIGURA 29.</b>	EXTENSÃO DAS HMS, POR AUTOR .....	72
<b>FIGURA 30.</b>	MATERIAL DE QUE É FEITA A PÁGINA, POR AUTOR .....	72
<b>FIGURA 31.</b>	DESTAQUE DA UTILIZAÇÃO DO OBJETO REAL POR TODOS OS AUTORES .....	73

<b>FIGURA 32.</b>	TIPO DE ESTÍMULOS USADOS NAS HMS, POR AUTOR .....	73
<b>FIGURA 33.</b>	NÚMERO DE ESTÍMULOS NA PÁGINA, POR AUTOR .....	74
<b>FIGURA 34.</b>	UTILIZAÇÃO DE 1 OBJETO POR PÁGINA, POR AUTOR .....	74
<b>FIGURA 35.</b>	PROPRIEDADES DA “CAPA” DA HISTÓRIA, POR AUTOR .....	75
<b>FIGURA 36.</b>	NATUREZA FUNCIONAL DO ESTÍMULO, POR AUTOR .....	75
<b>FIGURA 37.</b>	FORMA DE FIXAR OS OBJETOS À PÁGINA, POR AUTOR .....	76
<b>FIGURA 38.</b>	QUALIDADES SENSORIAIS DOS ESTÍMULOS NA PÁGINA, POR AUTOR.....	76
<b>FIGURA 39.</b>	NUVEM DE PALAVRAS SOBRE AS “CARATERÍSTICAS DAS HMS” .....	78
<b>FIGURA 40.</b>	SUBCATEGORIAS AGRUPADAS NAS “CARATERÍSTICAS FÍSICAS” DAS HMS .....	80
<b>FIGURA 41.</b>	NUVEM DE PALAVRAS REFERENTE ÀS “CARATERÍSTICAS FÍSICAS” DAS HMS .....	81
<b>FIGURA 42.</b>	SUBCATEGORIAS AGRUPADAS NAS “CARATERÍSTICAS DA NARRATIVA” .....	82
<b>FIGURA 43.</b>	NUVEM DE PALAVRAS SOBRE AS “CARATERÍSTICAS DA NARRATIVA” DAS HMS .....	82
<b>FIGURA 44.</b>	SUBCATEGORIAS AGRUPADAS NO “TEMA DA HISTÓRIA” .....	83
<b>FIGURA 45.</b>	<i>N.º DE HMS ORIGINAIS E ADAPTADAS</i> .....	84
<b>FIGURA 46.</b>	<i>NUVEM DE PALAVRAS SOBRE O “TEMA DA HISTÓRIA” DAS HMS</i> .....	85
<b>FIGURA 47.</b>	<i>NUVEM DE PALAVRAS SOBRE A “CONSTRUÇÃO DAS HMS”</i> .....	85
<b>FIGURA 48.</b>	<i>SUBCATEGORIAS AGRUPADAS NAS “ESTRATÉGIAS USADAS PARA CONSTRUIR A HMS”</i> .....	88
<b>FIGURA 49.</b>	<i>NUVEM DE PALAVRAS SOBRE AS “ESTRATÉGIAS USADAS PARA CONSTRUIR A HMS”</i> .....	89
<b>FIGURA 50.</b>	<i>SUBCATEGORIAS AGRUPADAS NO “PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA HMS”</i> .....	90
<b>FIGURA 51.</b>	<i>NUVEM DE PALAVRAS SOBRE “PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS HMS”</i> .....	90
<b>FIGURA 52.</b>	<i>SUBCATEGORIAS AGRUPADAS EM “MOTIVAÇÕES”</i> .....	91
<b>FIGURA 53.</b>	<i>NUVEM DE PALAVRAS SOBRE “MOTIVAÇÕES”</i> .....	91
<b>FIGURA 54.</b>	<i>NUVEM DE PALAVRAS SOBRE “CONTO DA HMS”</i> .....	92
<b>FIGURA 55.</b>	<i>SUBCATEGORIAS AGRUPADAS EM “ESTRATÉGIAS USADAS PARA O CONTO” DAS HISTÓRIAS</i> .....	96
<b>FIGURA 56.</b>	<i>NUVEM DE PALAVRAS SOBRE “ESTRATÉGIAS USADAS PARA O CONTO” DAS HISTÓRIAS</i> .....	97
<b>FIGURA 57.</b>	<i>SUBCATEGORIAS AGRUPADAS POR “DIFICULDADES SENTIDAS DURANTE O CONTO DE HMS”</i> .....	98
<b>FIGURA 58.</b>	<i>NUVEM DE PALAVRAS SOBRE “DIFICULDADES SENTIDAS DURANTE O CONTO DE HMS”</i> .....	98
<b>FIGURA 59.</b>	<i>SUBCATEGORIAS AGRUPADAS AO “LOCAL DO CONTO”</i> .....	99
<b>FIGURA 60.</b>	<i>NUVEM DE PALAVRAS SOBRE “LOCAL DO CONTO”</i> .....	99
<b>FIGURA 61.</b>	<i>SUBCATEGORIAS AGRUPADAS NA “FREQUÊNCIA DO CONTO”</i> .....	101
<b>FIGURA 62.</b>	<i>NUVEM DE PALAVRAS SOBRE “FREQUÊNCIA DO CONTO”</i> .....	101
<b>FIGURA 63.</b>	<i>SUBCATEGORIAS AGRUPADAS NOS “DESTINATÁRIOS DO CONTO DAS HMS”</i> .....	102
<b>FIGURA 64.</b>	<i>NUVEM DE PALAVRAS SOBRE “DESTINATÁRIOS DO CONTO DAS HMS”</i> .....	102
<b>FIGURA 65.</b>	<i>SUBCATEGORIAS AGRUPADAS NO “COMPORTAMENTO DOS ALUNOS FACE ÀS HMS”</i> .....	103
<b>FIGURA 66.</b>	<i>NUVEM DE PALAVRAS SOBRE “COMPORTAMENTO DOS ALUNOS FACE ÀS HMS”</i> .....	104

<b>FIGURA 67.</b>	<i>SUBCATEGORIAS AGRUPADAS EM “COLABORAÇÃO DE OUTROS PROFISSIONAIS”</i> .....	105
<b>FIGURA 68.</b>	<i>NUVEM DE PALAVRAS SOBRE “COLABORAÇÃO DE OUTROS PROFISSIONAIS”</i> .....	105
<b>FIGURA 69.</b>	<i>NUVEM DE PALAVRAS SOBRE “CONSIDERAÇÕES SOBRE AS HMS”</i> .....	106
<b>FIGURA 70.</b>	<i>SUBCATEGORIAS AGRUPADAS POR “BENEFÍCIOS PARA O ALUNO”</i> .....	109
<b>FIGURA 71.</b>	<i>NUVEM DE PALAVRAS SOBRE “BENEFÍCIOS PARA O ALUNO”</i> .....	110
<b>FIGURA 72.</b>	<i>SUBCATEGORIAS AGRUPADAS POR “BENEFÍCIOS PARA O CONTADOR”</i> .....	111
<b>FIGURA 73.</b>	<i>NUVEM DE PALAVRAS SOBRE “BENEFÍCIOS PARA O CONTADOR”</i> .....	111
<b>FIGURA 74.</b>	<i>SUBCATEGORIAS AGRUPADAS EM “OPINIÃO FAVORÁVEL FACE ÀS HMS”</i> .....	112
<b>FIGURA 75.</b>	<i>NUVEM DE PALAVRAS SOBRE “OPINIÃO FAVORÁVEL FACE ÀS HMS”</i> .....	112
<b>FIGURA 76.</b>	<i>SUBCATEGORIAS AGRUPADAS EM “OPINIÃO DESFAVORÁVEL FACE ÀS HMS”</i> .....	114
<b>FIGURA 77.</b>	<i>NUVEM DE PALAVRAS SOBRE “OPINIÃO DESFAVORÁVEL FACE ÀS HMS”</i> .....	114
<b>FIGURA 78.</b>	<i>SUBCATEGORIAS AGRUPADAS EM “RECEIOS SENTIDOS”</i> .....	115
<b>FIGURA 79.</b>	<i>NUVEM DE PALAVRAS SOBRE “RECEIOS SENTIDOS”</i> .....	115
<b>FIGURA 80.</b>	<i>SUBCATEGORIAS AGRUPADAS EM “SUGESTÕES”</i> .....	117
<b>FIGURA 81.</b>	<i>NUVEM DE PALAVRAS SOBRE “SUGESTÕES”</i> .....	117
<b>FIGURA 82.</b>	<i>NUVEM DE PALAVRAS RESPEITANTES A TODAS AS SUBCATEGORIAS APRESENTADAS</i> .....	118

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>TABELA 1.</b>	DIRETRIZES DA PAMIS PARA A CONSTRUÇÃO DE HMS .....	23
<b>TABELA 2.</b>	DIRETRIZES DA PAMIS PARA O CONTO DE HMS .....	29
<b>TABELA 3.</b>	PARTICIPANTES EM ESTUDOS NACIONAIS SOBRE HMS .....	31
<b>TABELA 4.</b>	CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES NO ESTUDO: OBRIGATÓRIOS E PREFERENCIAIS .....	40
<b>TABELA 5.</b>	CRITÉRIOS DE SELEÇÃO PREENCHIDOS PELOS PARTICIPANTES NO ESTUDO .....	43
<b>TABELA 6.</b>	NÚMERO DE PARTICIPANTES NO ESTUDO POR ATIVIDADE PROFISSIONAL .....	44
<b>TABELA 7.</b>	SÍNTESE DOS DADOS DE CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES NO ESTUDO .....	46
<b>TABELA 8.</b>	TEMPO DO MATERIAL RECOLHIDO E SELECIONADO PARA ANÁLISE ATRAVÉS DE ENTREVISTA, EM MINUTOS, POR PARTICIPANTE E TOTAL .....	49
<b>TABELA 9.</b>	CRITÉRIOS DE AGRUPAMENTO DAS FOTOGRAFIAS DAS HMS NO SOFTWARE ATLAS.TI, APÓS A IMPORTAÇÃO DE DADOS .....	53
<b>TABELA 10.</b>	CATEGORIAS CRIADAS NO DECORRER DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS FOTOGRAFIAS DAS HMS .....	54
<b>TABELA 11.</b>	TEMA, CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS ATRIBUÍDAS NO PROCESSO DE ANÁLISE DAS HMS .....	59
<b>TABELA 12.</b>	<i>TEMAS E CATEGORIAS ATRIBUÍDAS NO PROCESSO DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS</i> .....	77

## LISTA DE ABREVIATURAS

BE	Biblioteca Escolar
HMS	Histórias multissensoriais
IFLA	International Federation of Library Associations and Institutions
MD	Multideficiência
PNL	Plano Nacional de Leitura
PAMIS	Promove A More Inclusive Society
PB	Professor bibliotecário
PEE	Professor de educação especial
PER	Professor do ensino regular
RBE	Rede de Bibliotecas Escolares
RLVT	Região de Lisboa e Vale do Tejo

# 1 . INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

Na introdução procedemos à contextualização do estudo, à identificação, assim como, à justificação da problemática a estudar e à descrição da organização da presente dissertação.

## **1.1 Contextualização do estudo**

As histórias e o conto de histórias fazem parte da vida do ser humano desde muito cedo, estando presente nos contextos familiar e escolar. Na opinião de vários autores (e.g. Grace, 2015; Young & Lambe, 2011) a inclusão de crianças e jovens com multideficiência (MD) na vida escolar passa também por as envolver neste tipo de atividade: o conto de histórias. Todavia, estas crianças têm, habitualmente, escassas oportunidades de participarem neste tipo de experiências por apresentarem necessidades de aprendizagem muito específicas. Assim, compete ao profissional que com elas trabalha assegurar que tenham oportunidade para aceder e explorar estímulos físicos e interações sociais que as ajudem a compreender o mundo onde se encontram (Nunes, 2008; Saramago, Gonçalves, Nunes, Duarte & Amaral, 2004).

No que diz respeito à atividade do conto de histórias existe uma diversidade de tipos de histórias, de suportes e de modos de as contar, como acontece no caso das histórias multissensoriais (HMS). Estas proporcionam oportunidades para que todas as crianças e jovens possam experienciar e envolver-se no momento do conto (Young & Lambe, 2011). Não se trata de livros convencionais, consistem numa narrativa apoiada por um conjunto de objetos, escolhidos pelas suas qualidades sensoriais, que a criança ou jovem pode tocar, ouvir, ver, cheirar ou saborear à medida que a história é contada (Fuller, 1999; Grace, 2015). Os estímulos sensoriais fortes motivam a participação e o envolvimento da criança ou jovem ouvinte, pela possibilidade de poderem ser explorados e manipulados (Grace, 2015; Nunes et al., 2017). De referir que o formato de dimensões A3 das páginas soltas permitem a exploração dos estímulos e o envolvimento do ouvinte, de acordo com as suas capacidades e respeitando as suas escolhas (Fuller, 1999; 2013). Ora, o conto de HMS transmite uma satisfação mútua para contadores e ouvintes (Boer & Wikkermen, 2008).

Os resultados mostram que as HMS analisadas do ponto de vista físico apresentam características que vão ao encontro das diretrizes de instituições como a Bag Books ou PAMIS (e.g. HMS curtas, páginas soltas, tamanho A3, objetos reais), no entanto, apresentam especificidades que advêm da sua construção pelo próprio

professor, à escala da escola (e.g. páginas de cartão rijo, objetos soltos embora associados à página ou o uso de materiais naturais que são necessários obter para cada vez que a história é contada).

Do procedimento da análise de conteúdo, verifica-se que os profissionais consideram que a construção das HMS é um processo cativante e o incentivo advém das reações que o conto provoca nos alunos. Os professores assumem a realização de todo o processo da planificação, da construção e do conto da HMS. Trata-se de um produto artesanal, construído tendo em conta a adequação às necessidades e interesses de uma criança ou jovem específico, embora seja contada em grupo. No momento do conto, apesar dos materiais serem preparados previamente, os profissionais apontam recorrer ao imprevisto de acordo com as decisões que tomam no momento, resultantes da avaliação que vão fazendo, divergindo de alguma literatura sobre o tema (Grace & Silva, 2017; Grace, 2015; Fuller, 2013; Ten Brug et al., 2012; Vlaskamp Ten Brug & Van der Putten, 2011).

Em síntese, as HMS não são um substituto das histórias tradicionais baseadas em palavras, mas sim histórias em si mesmas, contadas usando palavras e estímulos sensoriais (Grace, 2015) para permitir o acesso da criança/jovem com MD ao conto de histórias e aos benefícios que daí possam resultar.

## **1.2 Identificação e justificação da problemática**

Em parte, decorrente das especificidades apresentadas pelas crianças com MD, não é frequente estas envolverem-se na atividade de conto de histórias. No sentido de criar oportunidades para que estas também possam experienciar e vivenciar a alegria de participar nesta atividade foram criadas por Fuller (1999) as HMS. A investigação nacional realizada em torno das HMS (e.g. Gomes, 2016; Grace & Silva, 2017; Henriques, 2018; Miguel, 2015; Nunes, 2017; Nunes et al., 2020; Oliveira, 2019; Proença, 2010); bem como a internacional (Fuller, 1999; 2013; Grace, 2015; Halfens, 2011; Higgins, 1999; Penne, et al., 2012; Preece & Zhao, 2014, 2015; Safak, Yilmaz & Demiryürek, 2016; Ten Brug, Putten, Penne, Maes & Vlaskamp, 2012; 2015; Ten Brug, Putten, & Vlaskamp, 2013; Ten Brug, Munde, Putten & Vlaskamp, 2015; Young & Lamb, 2011; Young, Fenwick, Lamb & Hoog, 2011) reporta os benefícios para o desenvolvimento e a aprendizagem destas crianças. Porém, o estado da arte evidencia serem escassas as investigações relacionadas com as características das HMS e as

concepções que os professores que as constroem e contam têm delas. Neste sentido, inquietou-nos procurar saber com detalhe as características destas histórias, bem como as concepções que professores de educação especial, professores bibliotecários (PB) e outros profissionais têm acerca da sua construção e conto a crianças e jovens com MD. Para tanto, definiram-se como questões orientadoras do estudo: (i) Quais as características físicas das HMS construídas e contadas em contexto escolar a crianças e jovens com MD? e (ii) Quais as concepções que os profissionais têm acerca da construção e do conto de HMS a crianças e jovens com MD? Para responder a estas questões desenvolvemos um estudo descritivo, privilegiando um olhar compreensivo da situação atual do objeto de estudo (Carmo & Ferreira, 2018), tendo-se definido os seguintes objetivos gerais: (i) Mapear as características físicas das HMS construídas e contadas em contexto escolar a crianças e jovens com MD, por professores de educação especial, professores bibliotecários ou outros profissionais e (ii) Conhecer as concepções que os profissionais que constroem e contam HMS a crianças e jovens com MD têm acerca deste tipo de histórias.

### **1.3 Organização do trabalho**

O trabalho está organizado em três capítulos: o primeiro dedicado ao enquadramento teórico da problemática em estudo, o segundo à apresentação da metodologia de investigação e o terceiro à apresentação e discussão dos resultados da investigação. Passamos agora a especificar cada um destes capítulos.

No primeiro capítulo, apresentamos o enquadramento teórico da problemática em estudo. Para tal, no ponto 1 debruçamo-nos sobre o conto de histórias e bibliotecas escolares, salientando o papel da biblioteca escolar no conto de histórias e a importância do conto de histórias na infância. No ponto 2, abordamos a temática da MD e do conto de histórias, especificando as características e necessidades das crianças com MD e o envolvimento destas na atividade de conto de histórias. No ponto 3, mencionamos as características e as potencialidades das HMS, identificando as suas principais características e especificidades, como as construir e contar, a importância da estimulação sensorial no desenvolvimento da criança e finalizamos com a apresentação dos resultados da investigação sobre HMS, a nível nacional e internacional, considerados relevantes no âmbito do presente estudo.

No segundo capítulo, explanamos as opções metodológicas que tomámos, começando por apresentar as questões de investigação e os objetivos formulados para o estudo; de seguida descrevemos a natureza e as fases em que o estudo se desenrolou; explicitamos os critérios, o processo de seleção e a caracterização dos participantes; esclarecemos as técnicas de recolha e de análise dos dados; e, por fim, indicamos os procedimentos éticos tidos em consideração na realização da investigação.

No terceiro capítulo, apresentamos os resultados obtidos, considerando as características físicas de um corpus constituído por 35 HMS e as conceções das HMS por parte de 10 profissionais que as constroem e usam com os alunos em Portugal. De seguida, discutimos esses resultados obtidos na investigação e indicamos caminho para novos estudos.

Por fim, proferimos algumas considerações finais.

## 2 . ENQUADRAMENTO TEÓRICO

| ' ' | | ' ' |

Este capítulo é dedicado à apresentação dos fundamentos teóricos em que se insere a problemática analisada no estudo. Para tal, abordamos o corpo de conhecimento já estabelecido por outros autores e investigadores e que se mostra relevante e direcionado ao foco da nossa investigação (Bogdan & Bilken,1994; Coutinho, 2013).

O capítulo encontra-se organizado em três pontos estruturantes: (i) Conto de histórias e bibliotecas escolares; (ii) MD e conto de histórias; e (iii) Características e potencialidades das HMS, os quais passamos a apresentar.

## **2.1 Conto de histórias e bibliotecas escolares**

### **2.1.1 Importância do conto de histórias na infância**

O conto e a leitura de histórias proporcionam momentos agradáveis, de interação, de afeto, de partilha de ideias, de conceções, de vivências e de memórias individuais e coletivas (Bastos, 1999; Grove, 2013; Mata, 2008a). Na infância o conto de histórias fomenta a curiosidade da criança e cria oportunidade para que alargue as suas experiências (Mata, 2008), desenvolvendo o conhecimento do mundo “próximo que [a] envolve diretamente, o mundo distante que [a] transporta para outras realidades” (Rigolet, 2009, p.137).

O conto de histórias promove ainda competências de compreensão da linguagem e de comunicação (Grace, 2015; Young & Lambe, 2011), dado exporem a criança à língua. Como referem Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) “a exposição à língua materna e a participação em actividades comunicativas são os motores do desenvolvimento linguístico da criança” (p.44). No mesmo sentido Isbell, Sobol, Lindauer e Lowrence (2004), mencionam que tanto o conto como a leitura de histórias produzem efeitos positivos na linguagem oral dos participantes. Agosto (2016) também assinala que o conto de histórias ajuda as crianças a tornarem-se melhores ouvintes e leitores. Craig e Haggart (2001) salientam que o conto de histórias incentiva a criança a contar as suas próprias histórias criando oportunidade para o desenvolvimento da expressão oral.

Como refere Grace (2015) “as histórias são um diálogo constante com a sociedade” (p.29). Deste modo, de acordo com a mesma autora, as histórias (contadas ou lidas) transmitem às crianças normas e valores, assim como as histórias com moral ensinam o certo e o errado.

A atividade do conto de histórias oferece aos professores de educação especial (PEE) uma forma de estabelecer vínculo de colaboração com o professor do ensino regular (PER), uma vez que essa atividade sendo acessível a crianças com capacidades de leitura diversas, com diferentes níveis de comunicação e de diferentes culturas pode funcionar como elo de ligação entre os elementos de um grupo (Craig & Haggart, 2001).

Ouvir histórias segundo Dowling (2013) pode ser utilizado com fins terapêuticos. É uma maneira das crianças poderem explorar de forma controlada, no tempo e no espaço, sentimentos como o medo e a tristeza com a promessa de esperança que algo irá acontecer para corrigir as situações perturbadoras, mesmo que seja necessário tentar várias vezes para alcançar o sucesso pretendido.

No cotidiano do contexto familiar o conto de histórias marca, por exemplo, o ritmo do momento de deitar as crianças e, como tal a hora de adormecer (Costa, 2017).

Pelo que foi referido, salienta-se que o conto de histórias na infância apresenta-se como uma atividade revestida de importância para o “desenvolvimento da criança a diferentes níveis: cognitivo, linguístico, emocional, social e afetivo” (Nunes et al. 2017, p.88), contribuindo para o seu bem-estar.

### **2.1.2 O papel da biblioteca escolar no conto de histórias**

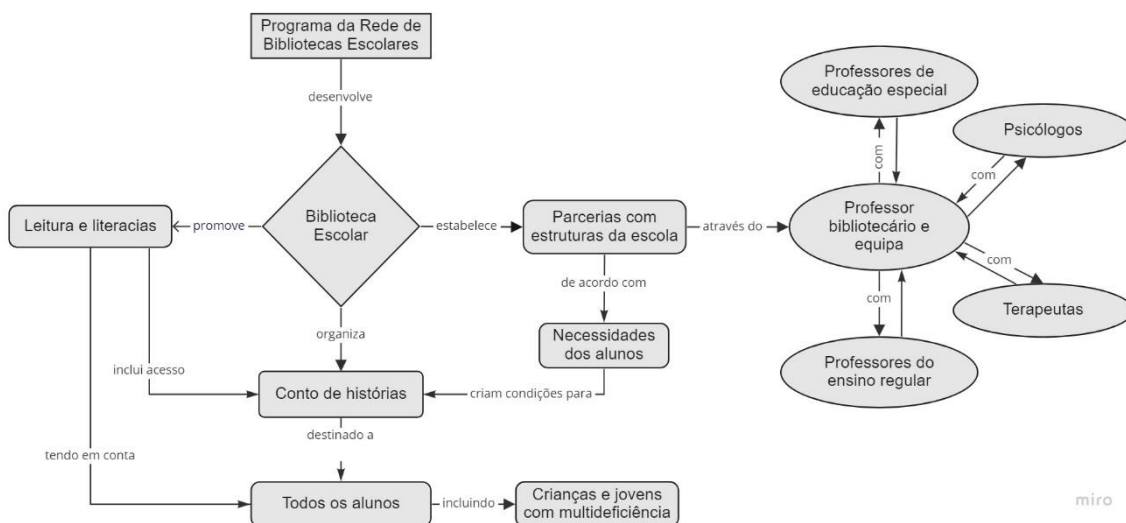
A biblioteca escolar (BE) é valorizada na escola e na comunidade pelo papel que desempenha na aprendizagem, na promoção da leitura e das literacias de todos os alunos suportado em evidências (Pires, 2017). Os seus serviços incluem: o proporcionar atividades que estimulem o gosto pela leitura, o trabalhar à volta do livro e das diferentes manifestações associadas à leitura (IFLA, 2016; RBE, 2018). Como descreve a alínea f) do nº 2 do artigo 3º da Portaria nº 192-A/2015, de 29 de junho ao professor bibliotecário (PB) compete, entre outras funções, “favorecer o desenvolvimento dos hábitos e práticas de leitura e das literacias da informação e dos média, trabalhando colaborativamente com todas as estruturas” da escola. O conto de histórias faz, portanto, parte das atividades que o PB deve desenvolver.

O Quadro Estratégico 2021-2027 do Programa RBE refere que “as bibliotecas serão cada vez mais serviços inovadores e inclusivos, nas escolas e fora delas” (RBE, 2021, p.13). Especificando, o Programa RBE é um organismo do Ministério da Educação, que visa o desenvolvimento de bibliotecas escolares que permitam a todos os alunos o acesso à leitura, “uso e produção da informação e conhecimento” (RBE,

2021, p. 4). Nesse sentido, este Programa promove o projeto de leitura inclusiva “Todos Juntos Podemos Ler” que se desenvolve através do trabalho colaborativo entre os professores bibliotecários (PB) e os professores de educação especial (PEE) (RBE, Direção-Geral da Educação e Plano Nacional de Leitura, 2016). Trata-se de um projeto que “tem como objetivos, dotar as bibliotecas escolares de recursos adequados, em diferentes formatos, e acessíveis aos alunos com NEE [necessidades educativas especiais] e desenvolver boas práticas de promoção da leitura, tendo em conta as capacidades e necessidades individuais dos alunos” (Pires, 2017, p. 15).

Por conseguinte, criar oportunidades para que todos os alunos contactem e se envolvam no conto de histórias faz parte dos domínios de ação da BE, das funções do PB e da sua equipa, em articulação com todas as estruturas da escola, como se apresenta na figura seguinte.

**Figura 1.** A biblioteca escolar e o conto de histórias



*Nota:* Baseado Quadro Estratégico 2021-2027 do Programa RBE e nas diretrizes da IFLA para a BE; Portaria nº 192-A/2015, de 29 de junho

Como é mencionado nas diretrizes da IFLA (2015) para a BE:

os alunos com dificuldades na leitura necessitam de materiais de leitura alternativos e, em alguns casos, podem exigir dispositivos especiais de leitura. O bibliotecário escolar deve ser capaz de cooperar com professores

especializados e outros profissionais para apoiar as necessidades de leitura desses alunos (p.45).

A nível nacional, a preocupação com os níveis de leitura e das literacias dos portugueses levou ao lançamento do Plano Nacional de Leitura (PNL), em 2006, como resposta institucional ao problema. A promoção da leitura e das literacias continua a fazer parte do atual Quadro Estratégico do PNL (PNL, 2027). Este é um documento orientador das medidas a concretizar até 2027 com vista “ao desenvolvimento do gosto, das práticas e dos níveis de competência de leitura e literacia dos portugueses” (PNL, 2017, p.7). Dentro deste quadro o PNL estabelece um conjunto de “áreas de foco” das quais salientamos: (i) o alargamento dos públicos-alvo com o desenvolvimento de iniciativas promotoras de inclusão e a melhoria de acessibilidade a conteúdos literários adaptados; (ii) promover o prazer e o gosto pela leitura, (iii) associar a leitura às ciências, às humanidades, às artes e às tecnologias digitais de acordo com uma nova ecologia que se faz de múltiplas literacias” (PNL, 2017, p.13).

O parceiro privilegiado para a implementação das estratégias definidas pelo PNL no âmbito da promoção e competências de leitura e de literacia é o Programa da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) (PNL, 2017) e, por conseguinte, as Bibliotecas escolares e os professores bibliotecários.

Nas diretrizes da IFLA (2015) para a BE é mencionado que

os alunos com dificuldades na leitura necessitam de materiais de leitura alternativos e, em alguns casos, podem exigir dispositivos especiais de leitura. O bibliotecário escolar deve ser capaz de cooperar com professores especializados e outros profissionais para apoiar as necessidades de leitura desses alunos (p.45).

No caso de alunos com MD Lacey, Layton, Miller, Goldbart e Lawson (2007) levantam questões acerca de: (i) como se pode entender a literacia de modo a incluir estes alunos e (ii) se os professores veem a promoção de literacia destes alunos de uma forma diferente daqueles que aprendem a ler e escrever de maneira convencional. Lacey (2006) citada por Oliveira (2019) afirma que “o conceito convencional de literacia não está disponível à pessoa com dificuldades profundas de aprendizagem, visto que a leitura e a escrita não são objetivos realistas” (p.26). Logo não é esse o propósito que se procura. Lacey (2016a, b) refere-se a “literacia inclusiva” dando à literacia uma tal amplitude de significado que permite mesmo a crianças e jovens com incapacidades

mais severas usufruir desse direito, estabelecido pela UNESCO enquanto condição para alcançar melhoria da qualidade de vida. Como referem Madureira e Leite (2003) a leitura pode ser “trabalhada sobre o material escrito que rodeia o aluno e com o qual ele tem que lidar todos os dias” (p.119) para desenvolver competências que lhe serão úteis noutros contextos fora do ambiente escolar, ao longo da vida.

Perante o exposto podemos dizer que apesar das determinações em relação à promoção da leitura e da literacia para todas as pessoas, dado as severas limitações que apresentam os alunos com MD (Nunes, 2001) para que sejam incluídas na dinâmica de promoção de leitura e de literacias é essencial que se criem oportunidades educativas contextualizadas (Nunes, 2008).

As bibliotecas escolares (BE) pelo seu papel como promotor de leitura e das literacias e do trabalho colaborativo com parceiros internos e externos à escola (RBE, 2021) são um elemento a considerar em atividades do conto de histórias a alunos com MD nos estabelecimentos onde se inserem.

## **2.2 Multideficiência e conto de histórias**

### **2.2.1 Caraterísticas e necessidades das crianças e jovens com multideficiência**

As crianças e os jovens com MD são tipicamente “afetadas” por um conjunto de complicações intrapessoais, incluindo acentuadas limitações cognitivas, motoras e sensoriais, com impacto na exploração do mundo que os rodeia, na participação no desenvolvimento e na aprendizagem (Nunes, 2008; Saramago et al., 2004). Mas esta descrição não define como é a criança ou o jovem com MD, apenas dá a conhecer algumas das suas possíveis caraterísticas. Trata-se, como refere Nunes (2008), de um “grupo muito heterogéneo” (p.10) quanto às suas capacidades funcionais, como é representado na figura seguinte.

**Figura 2.** *Conceito de multideficiência*



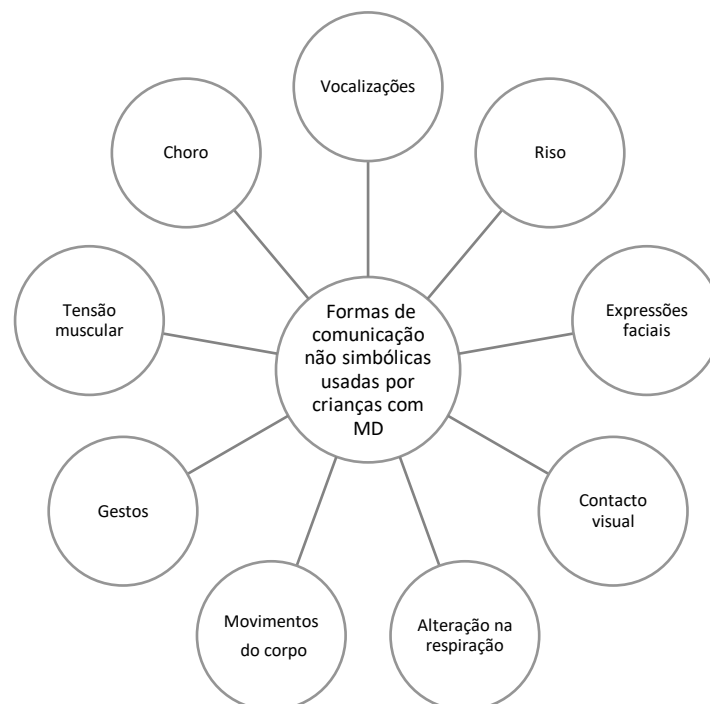
*Nota:* In (Nunes, 2008, p. 10)

Apesar da heterogeneidade deste grupo de crianças e jovens é comum apresentarem acentuadas limitações aos níveis: da capacidade intelectual, da comunicação e da linguagem, das funções motoras, por vezes também das funções visuais, auditivas e com frequência graves problemas de saúde física (Nunes, 2008). As dificuldades que estas crianças e jovens evidenciam resultam na dependência de terceiros para que consigam realizar atividades diárias básicas, tais como “seja a alimentação, a higiene, a mobilidade, o vestir e o despir” (Nunes, 2008, p.10). A comunicação e a interação com os outros está igualmente muito afetada porque normalmente não têm linguagem oral, e manifestam dificuldade na compreensão de símbolos e no acesso à informação oral (Nunes, 2008; Saramago et al., 2004). Neste quadro de dificuldades, é imperativo procurar recorrer a todos os meios que permitam estabelecer uma comunicação eficaz de forma sistemática, intencional e planeada, para que o aluno tenha algum controlo sobre o ambiente em seu redor (Nunes, 2008).

Importa referir que “a comunicação humana implica interações com pessoas e objectos e envolve acções, palavras, sons, sorrisos, gestos, posturas, movimentos e expressões corporais” (Nunes, 2009, p.30). O facto de a maioria destas crianças e jovens funcionar a um nível comunicativo pré-linguístico, exige atenção redobrada por parte dos parceiros de interação (Kaiser & Goetz, 1993) para a identificação das formas de comunicação não simbólicas que podem usar, tais como: “o choro, o riso, a respiração, os movimentos, as expressões faciais, o contacto visual, os gestos” (Oliveira, 2019, p.20) e ainda as vocalizações, as alterações na tensão muscular, que nem sempre são consistentes (Van Der Putten & Vlaskamp, 2011). Como salienta

Nunes (2001) “é importante não esquecer que algumas crianças podem usar diferentes formas/modos de comunicação para receber a informação e/ou para expressar-se” (p. 86). Na figura que se segue procuramos descrever algumas dessas formas de comunicação, as quais se podem caracterizar como sendo de natureza vocal e gestual/motor (Rowland & Stremel-Campbell, 1991, citado por Nunes, 2001).

**Figura 3.** *Exemplos de formas de comunicação não simbólicas usadas por pessoas com MD*



*Nota:* Baseado em Oliveira, 2019; Van Der Putten & Vlaskamp, 2011

O reconhecimento das formas de comunicação usadas pelas crianças e jovens com MD é fundamental, pois “determina o sucesso das interações com os seus parceiros (Saramago et al., 2004). Um outro aspeto a considerar no sucesso da comunicação e da interação com estas crianças e jovens é o tempo de resposta, pois este é mais lento do que o das crianças e jovens que não apresentam estas dificuldades. Portanto, necessitam de parceiros que tenham em conta esse tempo e que sejam responsivos (Saramago et al., 2004; Nunes, 2008). Como afirma Grace (2015) “a capacidade para alguém com MD comunicar está mais relacionada com as capacidades

do parceiro para o “escutar” do que com as capacidades de comunicação expressiva da pessoa com MD” (p.44).

Portanto, é essencial perceber a criança ou jovem com MD, saber como ela é, o que consegue fazer, quais as suas capacidades, as suas dificuldades, como aprende, os seus interesses e vontades, o que necessita aprender e os ambientes em que funciona (Saramago et al., 2004). Face às limitações que apresentam e às oportunidades que lhes são oferecidas as crianças e jovens com MD compreendem o mundo de modo diferente, precisando de ter a oportunidade de viverem “mais experiências significativas para manterem as competências já desenvolvidas e necessitem de vivenciar situações idênticas em diferentes contextos que facilitem a generalização de competências” (Nunes, 2008, p.11).

Infelizmente é muito frequente que as crianças com MD encontrem inúmeras restrições no acesso aos ambientes educativos e a experiências significativas (Amaral & Nunes, 2008). Por todos os motivos referidos, o ambiente e as atividades desenvolvidas com as crianças e jovens com MD devem ser muito bem estruturados, planeados e organizados para que facilitem e proporcionem aprendizagens significativas, com oportunidades de exploração do ambiente e de interações relevantes (Nunes, 2001; 2008).

### **2.2.2 Envolvimento das crianças com multideficiência na atividade de conto de histórias**

Perante a breve descrição das limitações das crianças e jovens com MD antes apresentado, interrogamos se estas se envolvem e participam na atividade de conto de histórias. Relativamente a este assunto Nunes et al. (2020) questionam se esta será “... uma atividade acessível a TODAS as crianças, incluindo as que apresentam incapacidades mais graves?” e “como assegurar a crianças com MD a oportunidade de aceder à literatura para a infância e à magia do conto de histórias?” (p.11).

Importa começar por especificar o que se entende por envolvimento. De acordo com Kuh et al. (2008, citado por Carpenter et al., 2015) o envolvimento inclui o tempo e a energia que a pessoa dedica a uma atividade com o propósito de aprender, bem como o esforço que a instituição dedica na utilização de práticas educacionais eficazes. O envolvimento é, assim, um elemento necessário para a aprendizagem ocorrer. Como refere Brooks et al. (2012, citado por Carpenter et al., 2015) “a intensidade e qualidade

emocional do envolvimento da criança é a chave para a qualidade das aprendizagens” (p.22). Carpenter et al. (2011 citado por Carpenter et al. (2015) afirma ainda que move o educador no sentido de individualizar o ensino, tendo em conta as características particulares de cada criança ou jovem. Este processo de envolvimento que liga a criança ao seu ambiente e que inclui pessoas, ideias, objetos e conceitos, não se faz naturalmente para as crianças com MD, pelo que o educador precisa de trabalhar com a criança para estabelecer esta ligação (Carpenter, et al., 2015).

Especificado o conceito de envolvimento, analisemos o que nos diz a literatura sobre o envolvimento de crianças com MD na atividade do conto de histórias. A investigação revela que o conto das HMS promove a interação social (Penne et al., 2012), a afetividade (Nunes et al., 2020; Young & Lambe, 2011) e constitui-se como uma estratégia pedagógica através do seu potencial de envolvimento (Azzopardi, 2014; Fuller, 1999; Henriques, 2018; Preece & Zhao, 2014; Ten Brug, 2015). Ten Brug et al. (2011) mencionam que as dificuldades na compreensão da linguagem verbal e outras, por parte dos ouvintes com MD, poderá constituir-se como uma barreira para que o momento do conto de histórias seja uma atividade interessante e adequada para estas crianças e jovens. Proença (2010) refere que dificilmente estas terão acesso à arte das histórias se elas não forem transformadas e não se constituírem de forma multissensorial. Para contornar esse obstáculo e tornar o conto de histórias acessível a pessoas com MD e obter maior envolvimento é necessário que as histórias contadas sejam adaptadas ou criadas considerando as suas capacidades, os seus interesses, refletir a sua personalidade, relacionar-se com algo importante para o ouvinte nos seus vários contextos (Penne et al., 2012; Young & Lambe, 2011). No decorrer do conto de histórias as experiências sensoriais e a interação social são essenciais para conseguir que este queira experienciar e que faça parte do momento (Fuller, 1999; Penne et al., 2012; Young et al., 2011).

As HMS constituem-se como uma estratégia facilitadora deste envolvimento. Mais adiante explicitaremos este tipo de histórias.

Segundo Penne et al. (2012) a interação do contador ou da equipa que conta a história é outro aspeto que exerce influencia no envolvimento das crianças e jovens no conto de histórias, manifestados através do estado de alerta e de comportamentos ativos. É possível que o ouvinte esteja acamado/a ou posicionado/a numa cadeira de rodas e cabe ao contador assegurar acessibilidade e oportunidades para a exploração. Uma das formas de tornar mais fácil o acesso ao conto de histórias e promover um

maior envolvimento da criança com MD nessa atividade pode ser, como sugere Fuller (1999), as páginas do livro serem construídas separadamente, como é o caso das HMS. As páginas individuais permitem que no momento do conto: (i) o estímulo sensorial seja apresentado ao ouvinte dentro do melhor campo de visão; (ii) o toque no objeto presente na página seja facilitado de acordo com as limitações motoras do ouvinte; (iii) o envolvimento e a resposta do ouvinte sejam dados de acordo com as suas capacidades e com respeito pelas suas escolhas.

Uma das estratégias de envolvimento da criança no conto de histórias é encorajá-la a explorar os objetos, apelando à manipulação e guiando-a fisicamente de uma forma a obter uma experiência mais significativa (Nunes, 2001). A leitura de uma narrativa com a apresentação dos objetos que a acompanham e as interações que se estabelecem entre ouvinte e contador criam oportunidades para que as crianças e jovens com MD se envolvam no momento do conto proporcionando uma experiência sensorial, afetiva, de interação social, cognitiva e prazerosa (Grace & Silva, 2017; Young & Lambe, 2011).

O conto de histórias de forma sistemática permite às crianças e jovens ter oportunidade de comunicar e expressar preferências e, conseqüentemente, permite ao contador avaliar aprendizagens e adquirir um melhor conhecimento da criança/jovem com MD, contribuindo para alterar a forma como são vistas (Grace, 2015).

## **2.3 Características e potencialidades das Histórias Multissensoriais**

### **2.3.1 Principais características e especificidades das histórias multissensoriais**

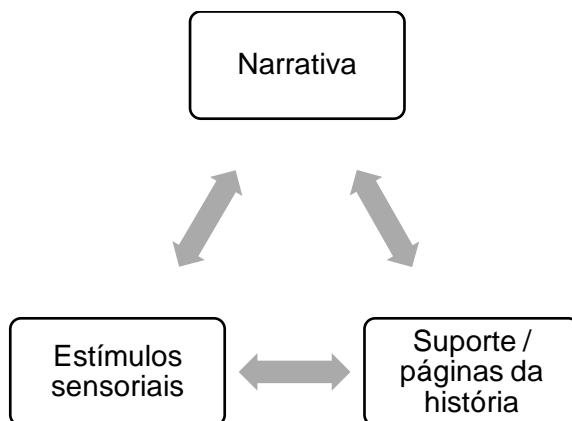
O conceito de HMS, do original *multi-sensory stories*, foi criado por Chris Fuller, em 1989, que no âmbito das suas funções como

Chefe do Departamento para alunos com necessidades complexas, começou a escrever e a contar histórias que linguisticamente se adequavam a públicos cujo desenvolvimento linguístico estava ao nível das primeiras fases do desenvolvimento da linguagem e das capacidades comunicativas (Nunes et al., 2017, p.88).

Posteriormente, em 1993, Chris Fuller, criou a Bag Books, uma instituição de solidariedade, localizada em Londres, que cria e publica HMS. Bag Books emprega um conjunto de pessoas, nas quais se incluem contadores de histórias *freelancer* que, em conjunto com um grupo de voluntários, projetam, produzem, distribuem e contam histórias criadas na própria instituição para pessoas com MD (Bag Books, 2022). Deste modo, as HMS apresentam especificidades e características que, advindo da concepção que está na origem da sua criação, as distinguem em relação às histórias tradicionais. As HMS foram concebidas a pensar em pessoas com MD e outras necessidades especiais, com o intuito de oferecer uma experiência de conto de histórias alargada, através da utilização da palavra e da exploração de estímulos sensoriais (Grace, 2015), seja individualmente ou em grupo (Preece & Zhao).

As HMS desenvolvidas pela Bag Books consistem numa narrativa constituída por frases curtas, apoiada por um ou mais objetos escolhidos pelas suas qualidades de estimulação sensorial, por exemplo, táteis, visuais, cheiro, som, peso, temperatura (Nunes et al. 2017, p.88) e potencialidades de envolver o ouvinte através: do tacto, da audição, do olfato, do paladar e da visão, à medida que a história é contada (Fuller, 1999). As páginas destas histórias têm características específicas: a dimensão é formato A3; o número de páginas varia entre seis a oito páginas; o material utilizado para as páginas deve ser rijo (Miguel & Nunes, 2017), as placas (que correspondem às páginas de um livro tradicional) podem ser de contraplacado, madeira de três milímetros de espessura, placas acrílicas ou cartão duplo resistente (Nunes et al., 2017); a cor, são utilizadas a cor branca ou outra cor única, para ajudar a focar a atenção e diminuir o tempo de resposta. Os objetos que ilustram a narrativa são afixados no centro da página de formato A3. De acordo com o que mencionámos anteriormente, realçamos na figura seguinte os três elementos que em conjugação compõem as HMS: narrativa, os estímulos sensoriais e o suporte, ou seja, as páginas da história.

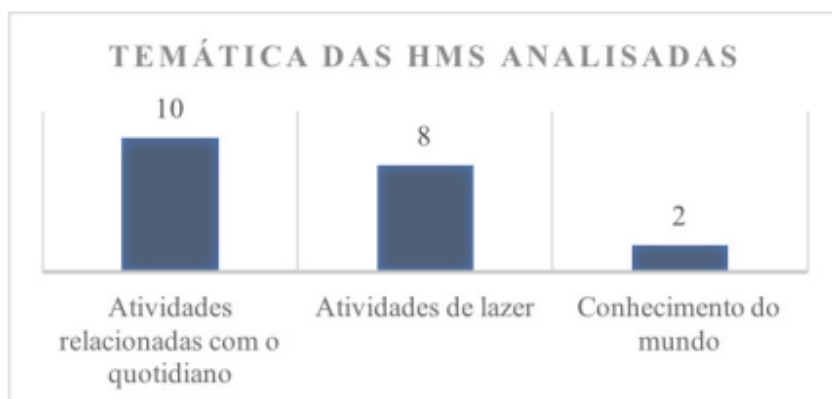
**Figura 4.** Elementos que em conjugação compõem as HMS



Os estímulos sensoriais são apresentados à criança/jovem através do tipo de objeto escolhido para a estimulação sensorial que podem ser objetos reais ou partes de objetos e devem conter texturas, sons e outros estímulos que apelem aos diferentes sentidos que o ouvinte tem disponíveis (Bag Books 2011; Fuller, 1999).

Quanto ao conteúdo, segundo os resultados do estudo de Nunes et al. (2020) a narrativa das HMS apresenta conteúdos temáticos diversificados que as autoras agrupam em conteúdos ligados a atividades de lazer, a atividades do cotidiano e ao conhecimento do mundo, como se pode ver representado na figura seguinte.

**Figura 5.** Temáticas das HMS segundo o estudo de Nunes et al. (2020)



Nota: Retirado de Nunes et al. (2020, p. 17)

As HMS criadas na instituição Bag Books contêm narrativas originais da autoria dos seus profissionais, mas também incluem conteúdos baseados em contos tradicionais (Nunes, 2017).

A PAMIS (Promove a More Inclusive Society), é uma outra organização que tem contribuído para investigar, divulgar e criar HMS. A PAMIS encontra-se integrada na *University of Dundee*, na Escócia, a qual trabalha com pessoas com deficiência intelectual profunda e as suas famílias (PAMIS, 2022). As HMS desenvolvidas pela PAMIS são histórias criadas a partir do conto de tradição oral, criando oportunidade para que as pessoas com MD se envolvam no património cultural (Philip, 2018); e histórias personalizadas e centradas nas rotinas e interesses específicos de uma criança/jovem com dificuldades em comunicar usando a linguagem verbal e severas limitações motoras e cognitivas. As HMS no contexto desta Instituição podem abordar um número vasto de temas: assunto sensível ou uma dificuldade sentida pelo seu destinatário (Philip, 2018) como a separação, a ansiedade, etc. Quanto mais intensa for a reação experimentada pelo ouvinte, mais significativa será a sua experiência. Deste modo, a importância de conhecer a criança/jovem mostra-se essencial para tornar cada história única, na medida em que, ao refletir aspetos da vida daquela pessoa, da sua personalidade e abordar um evento ou situação que é importante para si, promove o reconhecimento e a identificação (Campbell, 2006; Ten Brug et al., 2012).

Quanto ao suporte, as páginas de material resistente onde estão presos estímulos sensoriais são apresentadas dentro de uma caixa que serve de capa do livro e tem a funcionalidade de reunir, proteger e transportar a história (Nunes et al. (2022). Segundo Fornefel (2013) as caixas devem conter também as instruções necessárias para que possam facilmente ser compreendidas por quem for contar a HMS e no caso de ser uma adaptação deve conter a versão original da história.

Quanto aos destinatários das HMS, segundo “o destinatário, regra geral, é um sujeito específico: crianças e jovens com incapacidades graves que não dominam a leitura” (Nunes et al. ,2020, p.24). Contudo, os destinatários das HMS pertencem a diferentes grupos etários, podendo dirigirem-se também a adultos Bag Books (2022).

Em síntese, as HMS não são um substituto das histórias tradicionais baseadas em palavras, mas sim histórias em si mesmas, contadas usando palavras e estímulos sensoriais (Grace, 2015).

### **2.3.2 Importância da estimulação sensorial no desenvolvimento da criança**

As crianças e jovens com MD necessitam de participar em atividades que envolvam a exploração de estímulos sensoriais que lhes permitam utilizar os órgãos dos sentidos disponíveis e aprender a interpretar a informação que recebem pela via sensorial (Nunes, 2008). Segundo Grace (2015) “a estimulação sensorial é vital para o nosso desenvolvimento e vital para uma vida feliz” (p.21). As crianças e jovens acedem naturalmente a situações de estimulação sensorial que lhes permitem promover o seu desenvolvimento cognitivo, contudo o mesmo não acontece com as crianças e jovens com MD (Nunes, 2008). Instintivamente valorizamos a estimulação sensorial para o desenvolvimento cognitivo, mas subestimamos a importância que os estímulos acedidos autonomamente pela criança têm no seu desenvolvimento (Grace, 2015). As diferenças no desenvolvimento cognitivo observadas nas crianças com MD são atribuídas às suas limitações não se questionando se poderão ser resultantes do acesso mais limitado à estimulação sensorial do que o dos seus pares (Grace, 2015). De salientar que as limitações das crianças com MD dificultam a exploração dos estímulos existentes no ambiente que as rodeias e quando a MD inclui uma deficiência sensorial a capacidade para perceber e interpretar o ambiente, assim como as oportunidades de aprendizagem encontram-se ainda mais reduzidas (Nunes, 2001). É o caso das crianças e jovens com MD com baixa visão ou cegueira e das crianças com surdocegueira congénita, cuja “falta de informação sensorial impede-os de perceber a existência dos estímulos envolventes, inibe a sua curiosidade natural e cria dificuldades no processo natural de aprendizagem” (Nunes, 2008, p.48).

Como nos indica Nunes (2001) os sentidos da visão e da audição são os principais canais para se receber informação externa a nós próprios. Deste modo, a criança que apresenta atraso de desenvolvimento e limitações sensoriais poderá beneficiar de uma intervenção baseada no desenvolvimento dos outros sentidos (Nunes, 2001). A criança deve ser encorajada a explorar o mundo à sua volta através de experiências tácteis, essenciais se por exemplo a criança for cega. Assim, como os canais auditivos são muito importantes para que a criança possa interpretar e dar sentido ao que ouve. As crianças e jovens que têm incapacidades auditivas precisam de ajuda para aprender a localizar sons e a usar as pistas sonoras, por exemplo, para orientação e deslocação com segurança, para se encontrar os objetos e as pessoas

existentes nos ambientes (Nunes, 2001). Os sentidos do olfato, com os cheiros, do paladar e do tato com as texturas que experienciam também ajudam a compreender os locais onde se encontram e ajudam no funcionamento da criança/jovem na sua relação com o mundo de forma mais autónoma possível o que se repercute na melhoria da sua qualidade de vida (Nunes, 2001).

Quanto ao uso do tato, este é de extrema importância para todas as crianças/jovem, mas particularmente para as que apresentam surdocegueira congénita, uma vez que é primordial para a perceção do que se passa à sua volta. A manipulação e exploração dos objetos reais são uma boa fonte de informação para a criança/jovem e permitem-lhe adquirir conhecimentos acerca de vários atributos, como, por exemplo; a textura, a forma e o tamanho (Nunes, 2001). Os contornos dos objetos, as imagens ou os desenhos podem ser utilizados se a criança tiver adquirido o desenvolvimento cognitivo que lhe permita compreender o seu significado (Nunes, 2001).

O tempo de pausa que a criança com MD precisa para responder a um estímulo é um aspeto a considerar nas oportunidades de exploração sensorial (Nunes, 2001), bem como na estimulação sensorial a capacidade de atenção da criança ou jovem. Amaral e Celizic (2015) esclarecem que “A criança pode dirigir a atenção para um parceiro, para um objeto, ou pode dividir a atenção entre o objeto, ação ou evento e a pessoa envolvida nela, ou seja, atenção conjunta (p.118). Importa ainda referir que os episódios de atenção podem ser avaliados no *continuum* de nenhuma atenção para atenção conjunta (Hostyn, Daelman, Janseen & Maes, 2010 citados por Amaral & Celizic, 2015).

Para concluir importa destacar que o que torna um estímulo forte é a sua capacidade de “envolver totalmente um sentido ou exigir a atenção total desse sentido” (Grace, 2015, p. 24), o qual pode variar para cada criança/jovem.

### **2.3.3 Como construir e contar HMS**

Segundo Grace (2015) para construir uma HMS é essencial escolher as palavras certas para a narrativa, bem como, os estímulos sensoriais adequados para a história, uma vez que esta articulação é um elemento determinante para a criação de uma HMS.

Deste modo, a construção da narrativa é importante articular três aspetos: (i) intenção, (ii) conteúdo e (iii) forma, os quais passamos a analisar.

A intenção define o que se pretende com o conto da história, tendo em conta as necessidades e preferências do ouvinte. Criam-se, assim, as histórias com base na criança, apontando aspetos da sua personalidade do indivíduo e de sua vida, é muito importante que a criança se identifique, que se reveja na história e se sinta confortável. A narrativa deverá transmitir uma experiência real e agradável da vida do ouvinte ou aspetos relacionados com a sua personalidade ou interesses (Boer & Wikkerman, 2008).

Quanto ao conteúdo, quando se cria as histórias, há que ter em conta aspetos como: devem ser pequenas, incluindo no máximo 15 frases. Outro aspeto a ter em conta é a linguagem que se usa, a qual deve ser adaptada à idade e características da criança/jovem. O conteúdo deverá ser compreensível, pedagógico e agradável para o ouvinte. Para isso importa que se relacione com a sua experiência de vida e promova novas aprendizagens, mas também que se repita de forma consistente para que possa antecipar a resposta e assim ter maior controlo sobre o ambiente (Fuller, 1999; Higgins, 1999; Talksens, 2016). De acordo com Gomes (2016) é essencial conhecer as características da criança/jovem com MD e a metodologia das HMS, pois estes aspetos influenciam a escolha do conteúdo e dos estímulos a utilizar na HMS.

A forma deve favorecer a apreensão do conteúdo, apresentando-se clara, breve, com frases curtas, com poucas palavras e simples, declarativas (Nunes et al. 2020), tendo em conta a utilização de vocabulário ajustado a cada ouvinte e também ao seu tempo de concentração. O uso de estruturas fixas e elementos repetitivos no texto podem ser estratégias a ter em conta de forma a tornar o texto mais atrativo e facilitar a antecipação e o controlo (Higgins, 1999; Talksense, 2016).

Para seleccionar os estímulos sensoriais a utilizar nas HMS, de acordo com Grace (2015) deve-se ter em atenção dois aspetos: a experiência que o estímulo proporciona e como é que este se liga com a história que se quer contar, uma vez que não é suficiente ter uma excelente narrativa ou ter um grande conjunto de estímulos sensoriais. De acordo com esta autora (2015) a audição e o paladar são dois dos sentidos que, geralmente, reconhecemos com mais facilidade, porque temos experiências fortes que os envolvem, como a comida ou a música favorita. Por isso, a maioria das pessoas tem grandes ideias de experiências sensoriais em relação a estes sentidos. No caso de não ser possível provar comida (Grace 2015) sugere a utilização de creme para os lábios com sabores. Algumas experiências juntam o paladar e o tato, como um cubo de gelo. Outros sentidos como o olfato, o tato e a visão podem incluir

estímulos como o cheiro de um perfume, diferentes texturas, objetos de diferentes formas que simulam objetos reais ou partes de objetos. Podem ainda ser utilizados *switches* ou botões e outros materiais sonoros que podem contribuir para a noção de causa-efeito (Gomes, 2016; Miguel, 2015).

Os objetos que oferecem estímulos que acompanham a narrativa devem também respeitar a idade do ouvinte (Grace, 2015; Nunes, 2008) e as suas preferências. O objeto / estímulo a usar em cada página deve estar relacionado com o conteúdo do texto de forma a facilitar a sua compreensão e considerar a possibilidade de o ouvinte se envolver ativamente na atividade de conto da história (Ten Brug et al., 2013; Ten Brug, 2015). Na construção de uma HMS para a identificação de experiências sensoriais fortes relacionadas com qualquer um dos sentidos, é necessário estar atento às nossas próprias experiências do dia-a-dia (Grace, 2015).

A história e os conteúdos multissensoriais devem ser eficientes, seguros e resistir ao uso frequente e permitir a sua higienização de forma a garantir a segurança dos ouvintes (Fuller, 1999; Young et al. 2011).

A PAMIS apresenta algumas diretrizes específicas destinadas a orientar a construção de HMS (Nunes et al., 2017). As principais orientações encontram-se descritas na tabela seguinte.

**Tabela 1.** *Diretrizes da PAMIS para a construção de HMS*

<b>Construção de HMS</b>	
<b>Aspetos gerais</b>	Tem título Tem um fim claro
<b>Frases</b>	Frases estão escritas num guião Máximo de duas frases por página Frases relacionam-se diretamente com o estímulo
<b>Páginas</b>	Uma placa/página branca para uma ou duas frases Máximo de oito páginas
<b>Estímulo</b>	Estímulo está fixo na placa/página branca Máximo de um estímulo por página, que deve abarcar vários sentidos

*Nota: [Tradução nossa] Retirado de Ten Brug et al. (2012, p. 353)*

Nunes et al. (2020) apresentam no seu estudo uma sistematização das principais características das HMS e que apresentamos na figura seguinte.

**Figura 6.** Principais características das HMS, segundo Nunes et al. (2020)

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

Nota: Retirado de Nunes et al. (2020)

De referir ainda que este tipo de história pode ser ampliada pela escolha de atividades para que durante a semana de trabalho continue a ser centro de interesse, e deixe com que cada aluno: reconte partes da história; ilustre as palavras das histórias,

construa com elas livros; desenhe; escreva; ouça música (Proença, 2010, p.70). A este respeito Oliveira (2019) reforça que a construção de materiais pedagógicos em estreita relação com as histórias procura “por um lado manter o estímulo do processo ensino e aprendizagem e por outro avaliá-lo” (p. 90).

Quanto ao conto deste tipo de histórias, o contador / dinamizador pode ser qualquer pessoa (pais, professores, bibliotecários, terapeutas) (Henriques, 2018; Boer & Wikkermen, 2008; Young, Fenwick, Lamb & Hoog, 2011), mas exige algumas especificidades. Contar HMS é um desafio, pois é necessário que os contadores e a sua equipa se preparem antecipadamente, o que inclui conhecerem bem as características do público alvo. Segundo Penne et al. (2012) o conto da HMS é uma atividade individualizada para pessoas com MD, na qual uma história é contada com ênfase em experiências sensoriais e interação social, de modo a promover o desenvolvimento socioemocional das crianças/jovens com MD (Boer & Wikkermen, 2008). Como mencionam Miguel e Nunes (2017) “nas HMS, a palavra falada do contador da história é o elo ... entre o “ouvinte” e os objetos que lhe são mostrados” (p.31). Durante as sessões do conto de histórias podem gerar-se entre as crianças/jovens com MD e o contador das HMS momentos de forte interação se este reconhecer as formas de comunicação dos ouvintes (Penne et al., 2012).

De acordo com Miguel (2015) o contador deve recorrer a diferentes estratégias para interagir com as crianças e jovens durante o conto de HMS, as quais se relacionam com dois momentos: (i) a preparação e exploração de cada página da história, que envolve a comunicação, o apoio, a individualização e o posicionamento, e (ii) a finalização da exploração de cada página da história, como se encontra descrito na figura seguinte.

**Figura 7.** Síntese das estratégias usadas por Miguel (2015) no seu estudo para interagir com as crianças e jovens durante o conto de HMS

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

Nota: Retirado de Miguel (2015, p. 80)

Quanto ao número de sessões em que uma HMS deve ser contada, Young et al (2011) apontam para que a mesma HMS seja contada pelo menos oito vezes à mesma criança/jovem. No estudo desenvolvido por Ten Brug et al. (2012) a história foi lida duas vezes por semana, durante dez semanas, a um grupo com MD e durante cinco semanas para um segundo grupo sem MD participante nessa investigação. Quando uma história é repetida muitas vezes, há evidência de aumento do estado de alerta e antecipação, habilidades de atenção aprimoradas e prazer real em ouvir o esperado (Fuller, 1991), e em histórias pessoais factuais, prova de que uma sequência foi aprendida (Watson, Lambe & Hogg, 2002; Fenwick, 2005, 2007; Young et al., 2011).

A atividade poderá ser mais significativa se ocorrer num contexto natural da criança (e.g. casa ou escola) e dinamizada por pessoas de referência (relações significativas como os pais, os avós ou os professores) (Nunes et al., 2020). No entanto, também poderão funcionar como excelentes oportunidades para alargar os contextos de vida e as relações sociais das pessoas com MD numa perspetiva de participação e inclusão nas estruturas e equipamentos da comunidade (biblioteca escolar, biblioteca pública, coletividade, associação) (Miguel, 2015).

Ainda relativamente ao conto, para que haja o envolvimento da criança com MD, que esta preste atenção e queira experienciar e fazer parte do momento, não é suficiente haver texto e imagens/fotografias, é necessária a estimulação sensorial

(Grace, 2015). Henriques (2018) identifica um conjunto de fatores que de acordo com o seu estudo pareceram influenciar os comportamentos de envolvimento das crianças durante o conto das HMS, que são: (i) de natureza contextual, relacionado com o posicionamento da contadora de história perante a criança; (ii) de natureza pedagógica, “caraterísticas sensoriais dos objetos, caraterísticas interativas dos objetos, temática da história e individualidade na exploração das páginas” (p.69).

É igualmente essencial que a equipa faça uma preparação prévia de todos os recursos (Oliveira, 2019). Escolher locais calmos, sem focos de distração, de preferência um contexto natural da criança. A leitura deve ser expressiva, alternando o tom, usando vozes diferentes, exagerando e acompanhando o texto com a expressividade facial e corporal adequada ao sentido recorrendo a algum dramatismo e teatralidade para que os objetos “ganhem” vida (Bag Books, 2022; Fuller, 2013; Henriques, 2018). Importante ainda é dizer as frases exatamente como estão escritas, facilitar os estímulos no fim de cada palavra ou frase essencial, procurando usar a mesma ênfase e fornecer os estímulos da mesma maneira sempre que se contar a história (Fuller, 2013).

De salientar também que ao contar uma história sensorial com alguém que tem dificuldades de processamento sensorial, o impacto dos estímulos poderá aumentar ao longo do tempo. Para tal deve haver repetição consistente do conto da HMS (Grace & Silva, 2017) e interação para que a criança interaja e tolere os diferentes estímulos, revestindo-se de importância o uso de um guião. Segundo a PAMIS o tempo de exploração de uma HMS pode situar-se entre os 4 e os 6 minutos, sendo que esse tempo deve ser ajustado às características de cada ouvinte (Brug et al., 2012). Ten Brug et al. (2015) aponta o tempo de duração da leitura para cerca de 10 minutos, considerando que o nível de atenção do ouvinte é superior quando as HMS demoram mais tempo a ser contadas.

Durante o conto da história é também essencial a interação constante com a criança/jovem e procurar entender/perceber o que os interlocutores sentem, fazer com que se sintam seguros e sintam confiança para tentar comunicar e estarem dispostos a interagir (Nunes, 2009). Porém, não deve ser um ato forçado, pois os sentimentos de segurança aumentarão à medida que as histórias vão sendo recontadas, e com o tempo. Se possível, deve-se sempre apoiar a comunicação com sinais, símbolos ou estímulos sensoriais, diminuindo a pressão da fala e dando espaço para aprender/sentir/progredir de acordo com sua própria velocidade (Nunes, 2001).

De forma a promover a autorregulação, criando sensação de controlo e estimular a noção de tempo, as HMS e as atividades de dinamização deverão ter um início e um final bem definido e marcado pelo seu dinamizador.

Ten Brug, Munde, Putten e Vlaskamp (2015) mencionam que os estímulos devem ser apresentados ativamente e por períodos mais longos. “Sem pressão” é a palavra de ordem, não criar expectativas, dar tempo, permitir experiências, estimular de forma variada e repetir o processo as vezes que for necessário. Assim, é essencial que se tenham bem em mente os interesses e as características da criança e se respeite o seu ritmo e a sua vontade.

Por conseguinte, estas histórias devem ser contadas com regularidade, de forma repetida e sistemática, de preferência com a mesma ordem, entoação e modo, para que a criança consiga reconhecer e antecipar os momentos da HMS, contribuindo para estimular a apreensão do seu significado. Segundo os resultados de um estudo de Young et al. (2011) as crianças/jovens com MD mostram reações com maior frequência e diversidade em sessões posteriores do conto de HMS do que nas sessões iniciais. Ten Brug et al. (2015) referem que o nível de atenção aumenta quando a história é contada repetidamente, observando-se maior nível de atenção na 5.<sup>a</sup> sessão, e menor nível de atenção na 1.<sup>a</sup> e na 10.<sup>a</sup> sessão. A este propósito, também Henriques (2018) refere no seu estudo que “o nível de atenção parece aumentar quando a história é contada repetidamente, sendo maior nas 4.<sup>a</sup> e 5.<sup>a</sup> sessões do que nas primeiras sessões” (p.74).

Para Rigolet (2009) o ato de contar deve ser precedido de planificação e ter um fim determinado mesmo que não se consiga avaliar com exatidão o que provocará no ouvinte. Contar uma HMS de maneira consistente significa, segundo Grace (2015), “ler o texto e facilitar o estímulo da mesma forma de cada vez que se conta a história” (p.35). Trata-se de um assunto que não é consensual entre os diferentes autores. Assim, enquanto para alguns autores (Grace, 2015; Grace & Silva, 2017; Ten Brug et al., 2012; Vlaskamp Ten Brug & Van der Putten, 2011) a falta de rigor no seguimento das orientações de leitura das HMS pode influenciar negativamente a sua eficácia, para outros autores (Oliveira, 2019; Preece & Zhao, 2015) seguir rigorosamente as orientações para o conto de HMS retira a importância que o contador assume face à adequação das HMS às características, necessidades e preferências das crianças e jovens. Grace (2015) aponta quatro aspetos a ter em conta para uma partilha consistente da HMS, são eles: “(i) estar preparado; (ii) contar ao seu ritmo; (iii) limitar-

se ao texto; (iv) e conhecer bem a pessoa a quem está a contar a história” (p.38). Noutra perspetiva, Preece e Zhao (2015) lembram que há diversas variáveis que podem influenciar o conto das HMS incluindo a hora do dia a que a história é contada. Na tabela seguinte apresentamos as diretrizes da PAMIS para o conto de HMS.

**Tabela 2.** *Diretrizes da PAMIS para o conto de HMS*

<b>Conto de HMS</b>	
<b>Aspetos gerais</b>	O contador deve levar 4 a 6 minutos para ler a HMS
<b>Frases</b>	Não se acrescenta texto ao original inscrito no guião
<b>Páginas</b>	As placas / páginas têm fundo branco
<b>Estímulo</b>	O estímulo é entregue ativamente ao ouvinte

*Nota:* [Tradução nossa] Retirado de Ten Brug et al. (2012, p. 351)

No conto de HMS privilegia-se a experiência do significado e não o seu entendimento literal (Penne et al., 2012), o que facilita o envolvimento dos ouvintes com MD, mas também permite o acesso a todas as pessoas, o que as torna verdadeiramente inclusivas (Grace, 2015).

### **2.3.4 Resultados da investigação: nacional e internacional**

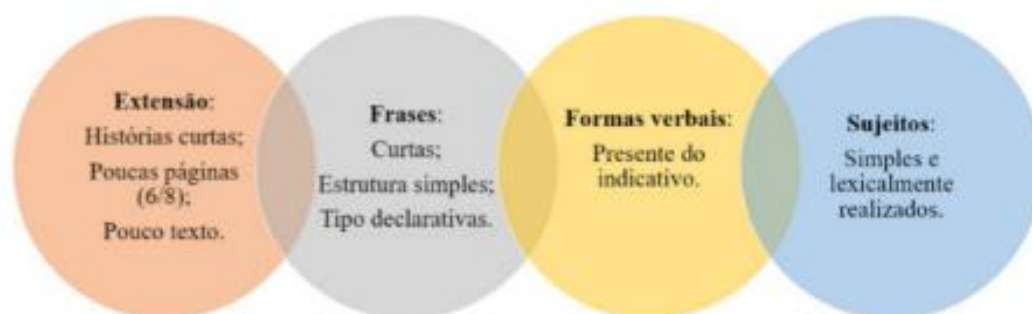
A nível nacional a temática que envolve, essencialmente, as HMS e pessoas com MD têm sido divulgadas através do Projeto StoryLab<sup>1</sup> e de estudos realizados por diversos/as mestrandos/as do Curso de Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Lisboa.

No âmbito do Projeto StoryLab salienta-se a investigação realizada por Clarisse Nunes, Encarnação Silva, Rita Nobre, Teresa Miguel, Sandra Antunes, Cátia Rijo e Helena Grácio, em 2020, acerca das características das HMS, nomeadamente linguísticas. Este trabalho de investigação estudou um *corpus* de 20 HMS originais produzidas por professores no âmbito do referido projeto e do Curso de Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Lisboa. Através do acesso às

<sup>1</sup> Histórias Multissensoriais e Multideficiência do Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa

narrativas das HMS foi realizada uma análise categorial do seu conteúdo com o apoio da ferramenta de análise qualitativa ATLAS.ti. A partir dos resultados obtidos as autoras criaram um modelo didático do género, que contempla quatro dimensões: extensão, frases, formas verbais e sujeitos, como se pode observar na figura seguinte.

**Figura 8.** Modelo didático do género: características linguísticas das HMS



*Nota:* Retirado de Nunes et al. (2020, p.25)

Quanto à investigação realizada por mestrandos no âmbito da temática das HMS e MD, o foco de investigação tem estado nos benefícios / potencialidades do conto destas histórias para as crianças, jovens e adultos com MD. Já quanto ao tipo de trabalho, encontramos estudos (Gomes, 2016; Henriques, 2018) e projetos de intervenção (Miguel, 2015; Nunes, 2017; Oliveira, 2019). De seguida apresentamos sumariamente alguns resultados destas pesquisas que evidenciam que: o conto de HMS proporciona a inclusão de crianças com MD em idade escolar, assim como das suas famílias no espaço e nas dinâmicas das bibliotecas públicas (Miguel, 2015); as HMS são um recurso útil do ponto de vista educativo e promotoras de um maior envolvimento das crianças no conto de histórias (Gomes, 2016; Henriques, 2018); o conto das HMS provoca variações positivas do estado de alerta e proporciona alterações positivas a nível psicomotor (Nunes, 2017); as HMS contribuem para o desenvolvimento de competências comunicativas e de literacia inclusiva, assim como a consolidação de outras competências comunicativas, revelando-se como uma fonte de possibilidades de interação pedagógica e social que proporciona condições para emergir e consolidar essas competências (Oliveira, 2019). Estes autores procuraram seguir as orientações da Bag Books e da PAMIS para a construção das HMS utilizadas nas sessões de conto que foram alvo de investigação. Os participantes nos estudos mencionados são

indivíduos com MD, predominantemente crianças e jovens, como acontece nas investigações de Miguel (2015), Gomes (2016), Henriques (2018) e Oliveira (2019), mas também adultos (Grace & Silva ,2017; Nunes, 2017) e profissionais (e.g. PEE, PB, educadores de infância) e familiares como se sintetiza na tabela seguinte.

**Tabela 3.** *Participantes em estudos nacionais sobre HMS*

<b>Investigador/a</b>	<b>Destinatários com MD (nº e idade)</b>	<b>Outros participantes</b>
Miguel (2015)	10 Indivíduos (entre 4 e 17 anos)	Mães Bibliotecária
Gomes (2016)	3 Indivíduos (entre 6 e 8 anos)	Profissionais
Grace e Silva (2017)	6 Indivíduos (entre os 21 e os 47 anos)	Contadores de histórias
Nunes (2017)	3 Indivíduos (entre 24 e 59 anos)	Psicomotricista (como investigadora)
Henriques (2018)	4 Indivíduos (5 e 19 anos)	PB PEE Educadora de infância
Oliveira (2019)	1 Indivíduo (17 anos)	Profissionais Contador de HMS (como investigador)

Do exposto evidenciamos que apenas não se focam nas potencialidades das HMS os seguintes estudos: (i) o estudo, já referido, que Clarisse Nunes, Encarnação Silva, Rita Nobre, Teresa Miguel, Sandra Antunes, Cátia Rijo e Helena Grácio realizaram em 2020, que explorou as características das HMS, em particular as características linguísticas cujos resultados permitiram a construção de um modelo didático do género, como apresentado, anteriormente, na Figura 8; e (ii) o estudo que Joanna Grace e Andreia Silva, aplicaram em 2017, para testar um conjunto de diretrizes para o conto de

HMS, cujos resultados mostraram que seguir as diretrizes com sucesso aumenta a capacidade de resposta dos participantes, pelo que as autoras concluem ser uma indicação da validade dessas mesmas directrizes.

A nível internacional, a investigação sobre HMS e MD desenvolve-se em função de dois focos: (i) os ouvintes; e (ii) os contadores.

Os estudos com foco nos ouvintes e nos benefícios / potencialidades do conto de HMS a alunos com MD (e.g. Azzopardi, 2014; Bednarski, 2016; Boer & Wikkerman, 2008; Preece & Zhao, 2014; Safak, Yilmaz & Demiryürek, 2016; Ten Brug, Putten, Penne, Maes & Vlaskamp, 2016; Young, Fenwick, Lamb & Hogg, 2011) incluem a descrição dos contextos e a caracterização das crianças e jovens envolvidos e identificam aspetos positivos na utilização das HMS, como: um maior envolvimento e estado de alerta; desenvolvimento da linguagem, de competências de literacia, de comunicação; ajuda para lidar com questões sensíveis; promoção do desenvolvimento socioemocional; estabelecimento de momentos de grande interação durante o conto entre contadores e ouvintes com MD.

Os estudos direcionados para os contadores, nomeadamente para a sua perspetiva acerca das HMS (e.g. Preece & Zhao, 2015; Ten Brug, Putten, Penne, Maes & Vlaskamp, 2012; Ten Brug, Van der Putten & Vlaskamp, 2013) procuram: verificar o respeito pelas orientações existentes na literatura (e.g. vinculadas pela PAMIS ou Bag Books) para a construção e conto das HMS; identificar o contributo para a mudança no conhecimento que o professor tem do aluno; e conhecer a opinião dos professores sobre as potencialidades e a forma como utilizam as HMS.

De seguida apresentamos três estudos acerca das HMS que se nos afiguram mais relevantes para o enquadramento do nosso estudo, descrevendo sumariamente os objetivos, métodos, instrumentos utilizados e resultados.

Preece e Zhao publicaram, em 2014, um estudo com o qual procuravam perceber como as HMS estavam a ser usadas em contexto escolar. Para tal, realizaram um estudo de caso exploratório para o qual recolheram dados através de vinte e sete entrevistas feitas a profissionais, de entre os quais dezassete professores de sala de aula, seis professores assistentes e um bibliotecário escolar, entre outros e de observações de sessões de conto de histórias. Os resultados do estudo revelaram que os professores fazem uma utilização ampla das HMS e que a HMS é utilizada nos mais variados contextos e com múltiplos objetivos. Neste estudo os investigadores

verificaram que as HMS são consideradas, pelos professores, uma ferramenta muito útil e versátil no apoio às aprendizagens das crianças e jovens e no acesso ao currículo. O estudo mostrou também que a forma como os professores utilizam as HMS difere das orientações descritas na literatura. Perante estes resultados os autores questionam se essas orientações não estarão a limitar a utilização das HMS e afirmam que grande parte destes trabalhos não reconhece a amplitude e variedade de utilização que as HMS têm na prática diária dos docentes e das escolas e que a adoção rígida das orientações não tem permitido reconhecer as competências pedagógicas dos professores e as suas decisões de acordo com a sua realidade.

Annet Ten Brug, Annette van der Putten, Anneleen Penne, Bea Maes e Carla Vlaskamp, em 2012, realizaram um estudo com as seguintes questões: (i) As HMS são construídas e lidas de acordo com as diretrizes da PAMIS? (ii) Quais são os conteúdos das histórias e quais os estímulos usados? (iii) Existem diferenças no conteúdo e tipo de estímulos usados nas HMS de acordo com a faixa etária dos ouvintes (criança ou adulto)? e (iv) A escolha dos estímulos está relacionada com o conhecimento que os cuidadores profissionais têm das pessoas com MD? A investigação envolveu 49 HMS. Os resultados deste estudo mostraram que 87% das HMS não respeitaram as orientações referentes à forma como a HMS devem ser contadas, considerando as diretrizes da PAMIS. Em relação ao conteúdo verificou-se que mais de metade das histórias focaram-se em rotinas de vida diária e que recorrem aos estímulos táteis e auditivos. Já no que se referiu às diferenças entre crianças e adultos, verificou-se que a combinação de estímulos auditivos e visuais foi mais usada com as crianças e que as escolhas destes se relacionaram com as idades dos ouvintes, mas o mesmo não aconteceu na escolha dos conteúdos das HMS. Por fim, as autoras verificaram que o conhecimento que os cuidadores têm das capacidades sensoriais e das preferências das crianças e jovens interfere na escolha dos estímulos e sugerem a utilização de um instrumento que proporcione essa informação. Em linhas gerais, Ten Brug et al. (2012) concluíram que a falta de rigor no seguimento das orientações de leitura das HMS pode influenciar negativamente a eficácia das mesmas.

Annett Ten Brug, Annette Van der Putten e Carla Vlaskamp, em 2013, realizaram um outro estudo onde procuraram saber se a utilização de HMS pode trazer mudanças no conhecimento dos professores sobre as preferências e habilidades das pessoas com MD e se esse conhecimento é posteriormente aplicado nas suas práticas. O estudo teve lugar num centro especializado onde é dado apoio educacional e terapêutico a crianças

com MD até aos 18 anos de idade e participaram três díades constituídas respetivamente por um professor e por um aluno com MD respeitando os seguintes critérios: (i) os elementos da díade conheciam-se há pelo menos um ano; e (ii) os elementos da díade estavam no mesmo grupo de trabalho pelo menos duas vezes por semana. Formados os grupos, foram elaboradas HMS seguindo os critérios estabelecidos pela PAMIS, cada par leu 20 vezes a HMS, durante 10 semanas. Antes da primeira leitura e posteriormente na décima e vigésima foi preenchido uma versão adaptada do *Inventory for attuning activities and situations to the abilities and preferences of persons with profound intellectual and multiple disabilities*. As autoras observaram “n” mudanças no conhecimento que os professores tinham, contudo verificaram que estes não estão conscientes dos seus novos conhecimentos acerca dos alunos e, portanto, na sua prática não fazem uso desse conhecimento adquirido.

# 3 .METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

| ' ' | | ' ' |

Como mencionam Carmo e Ferreira (2018) os procedimentos metodológicos adotados no curso da investigação devem ser referidos de forma clara e rigorosa. De modo a, por um lado, permitirem ao leitor entender o percurso da investigação e verificar os resultados apresentados; por outro lado, assegurarem a outros investigadores, que possam vir a estudar a mesma problemática, informação que lhes permita refletir sobre as suas próprias opções metodológicas. Este capítulo procura descrever, portanto, a metodologia usada no presente estudo.

O capítulo encontra-se estruturado em seis pontos principais nos quais: (i) delimitamos as questões de investigação e os objetivos do estudo; (ii) explicitamos a natureza da investigação realizada e as quatro fases principais em que se desenhou este estudo; (iii) apresentamos os critérios, procedimentos de seleção e caracterização dos participantes no estudo; (iv) referimos as técnicas que adotamos para a recolha dos dados (v) fundamentamos as técnicas de análise dos dados; e (vi) por fim, salientamos os procedimentos éticos aplicados ao longo do estudo.

### **3.1 Questões de investigação e objetivos do estudo**

A formulação de questões de investigação de forma clara e explícita é determinante para o sucesso de um estudo, especialmente, quando o investigador tem pouca experiência. As questões de investigação estabelecem o enquadramento do foco do estudo e funcionam como linha de orientação (Bogdan & Biklen, 1994; Flick, 2009), embora no decorrer do estudo as questões de investigação possam ser clarificadas e até reformuladas (Bogdan & Biklen, 1994; Flick, 2009; Stake, 1999). No caso deste estudo formulámos duas questões de investigação: (i) Quais as características físicas das HMS construídas e contadas em contexto escolar a crianças e jovens com MD? e (ii) Quais as conceções que os profissionais têm acerca da construção e do conto de HMS a crianças e jovens com MD?

Considerando as questões colocadas, traçámos para este estudo os seguintes objetivos gerais: (i) Mapear as características físicas das HMS construídas e contadas em contexto escolar a crianças e jovens com MD, por PEE, PB ou outros profissionais e (ii) Conhecer as conceções que os profissionais que constroem e contam HMS a crianças e jovens com MD têm acerca deste tipo de histórias.

Na sequência dos objetivos gerais referidos, delineámos quatro objetivos específicos: (i) Identificar as características físicas das HMS, construídas por professores

de educação especial, professores bibliotecários e outros profissionais; (ii) Conhecer os processos desenvolvidos na construção e no conto das HMS por esses profissionais; (iii) Perceber o que motiva esses profissionais a utilizar as HMS na sua prática profissional; e (iv) Identificar as dificuldades que esses profissionais sentem na utilização de HMS.

### **3.2 Natureza e fases do estudo**

O desenvolvimento de um estudo de acordo com um paradigma legitima os aspetos conceituais e metodológicos da investigação, fornece pressupostos e valores que orientam o investigador nas opções metodológicas que toma no decorrer da investigação, permitindo identificar o investigador relativamente à forma como delimita o problema, recolhe e interpreta os dados (Afonso, 2014; Amado, 2014; Bogdan & Bilken, 1999; Coutinho, 2013).

Apesar das controvérsias nesta matéria, na investigação nas Ciências Sociais e Humanas, na atualidade, existem três grandes paradigmas: (i) o paradigma hipotético-dedutivo, positivista ou quantitativo; (ii) o paradigma fenomenológico-interpretativo, interpretativo ou qualitativo; e (iii) o paradigma sociocrítico (Amado, 2014; Coutinho, 2013). No paradigma hipotético-dedutivo parte-se da teoria para a formulação de hipóteses e procura-se “estabelecer relações causais entre as variáveis subjacentes a um determinado fenómeno e esse mesmo fenómeno” (Amado, 2014, p. 33). Enquanto sob a égide do paradigma fenomenológico-interpretativo a investigação procura “interpretações, os sentidos da ação, os sentimentos dos sujeitos e não as variáveis (causas) que possam estar na base de seus comportamentos e atitudes” (Amado, 2014, p. 49). O “investigador interpretativo” privilegia o particular e assenta as suas conclusões em “critérios de compreensão e pertinência” (Amado, 2014, p.44). Este paradigma, como alerta Estrela (1995) citada por Amado (2014) contem o risco de se limitar ao discurso dos sujeitos participantes sobre o “real” e de o descrever, não produzindo novo conhecimento. Por isso, suportado do ponto de vista teórico ou em hipóteses que vão sendo construídas ao longo da recolha e da análise dos dados é necessário que o investigador não descure a interpretação fundamentada do material recolhido (Stake, 1999). Quanto ao paradigma sóciocrítico neste procura-se investigar para intervir (Amado, 2014).

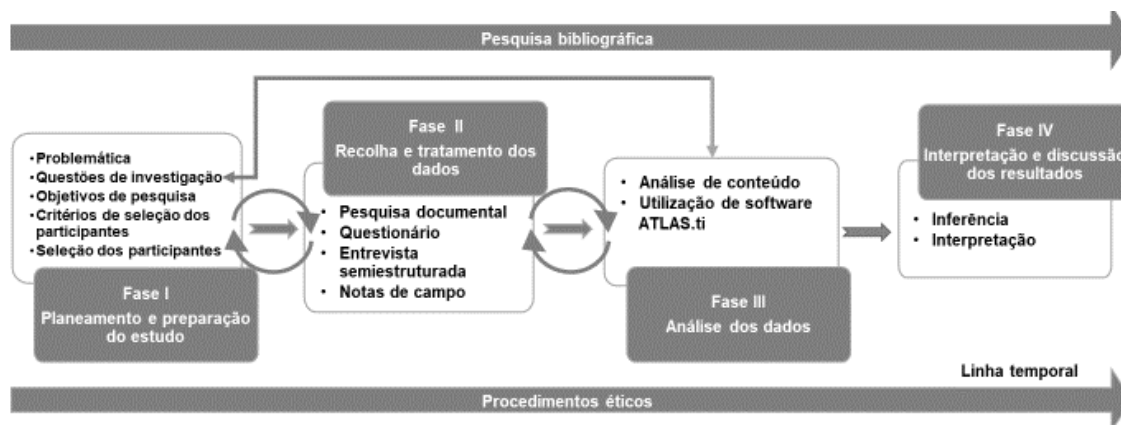
Atendendo ao descrito anteriormente, o presente estudo desenvolve-se sob a égide do paradigma fenomenológico-interpretativo com uma abordagem qualitativa da problemática em investigação. Trata-se de uma investigação descritiva que privilegia um olhar compreensivo e interpretativo da situação atual do objeto de estudo (Carmo & Ferreira, 2018).

Flick (2009) apresenta como características da abordagem qualitativa: o recurso ao texto como material de investigação, o interesse “nas perspetivas dos participantes, [nas] suas práticas...e [no] seu conhecimento quotidiano relativo à questão em estudo” (p.16). Bodgan e Bilken (1994) mencionam como características da abordagem qualitativa: (i) as questões de investigação nesta abordagem deverem refletir uma inquietação do investigador mais pelo “processo e significado” do que “pelas suas causas e efeitos” (p. 209); (ii) a prevalência da utilização do método indutivo, não se pretendendo com a investigação qualitativa confirmar “hipóteses construídas previamente, ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (p. 209); (iii) o papel central do investigador na análise do material recolhido, visto que este é um elemento essencial nessa análise; e (iv) o cariz descritivo dos resultados que são fundamentados com citações dos dados recolhidos sob forma de palavras ou imagens. A procura da “compreensão como princípio epistemológico” é um elemento comum a todas as perspetivas na esfera da investigação qualitativa e uma das características que distingue a investigação qualitativa em relação à quantitativa (Flick, 2005; Stake, 1999). Para Flick (2009) a maior parte da investigação qualitativa faz-se a partir de uma “abordagem naturalística” e a restante parte adota uma posição interpretativa. O foco da investigação qualitativa é “a compreensão das intenções e significações (...) que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, na relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem” (Amado, 2014, p. 40). Segundo Bodgan e Bilken (1994) a abordagem qualitativa “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (p. 49).

Quanto ao desenho do estudo este desenrolou-se em quatro fases: a Fase I, planeamento e preparação do estudo; a Fase II, recolha e tratamento dos dados; a Fase III, análise dos dados; e a Fase IV, interpretação e discussão dos resultados. As diferentes fases do estudo não se desenrolaram de forma linear. A pesquisa bibliográfica

e as questões éticas acompanharam todas as fases do estudo (Amado, 2014), como ilustramos na figura seguinte.

**Figura 9.** Fases do desenvolvimento do estudo realizado



Na primeira fase (Fase I) deste estudo tomámos como ponto de partida a temática do conto de histórias a crianças e jovens com MD. A partir das leituras efetuadas sobre estudos inseridos nessa temática identificámos a problemática que pretendíamos estudar, definimos as questões iniciais de investigação, bem como os critérios de seleção dos participantes e iniciámos os procedimentos de seleção.

Na segunda fase (Fase II), para a recolha de dados socorremo-nos de “ferramentas auxiliares” que foram: a entrevista semiestruturada, o inquérito por questionário e a pesquisa documental, mais propriamente fotografias de HMS (Coutinho, 2013). Nesta fase, procederam-se também a mais alguns contactos e seleção de participantes como descrevemos mais à frente neste trabalho.

Na terceira fase (Fase III), procedeu-se à análise dos dados através da técnica de análise de conteúdo. A análise com exploração do material recolhido foi precedida de uma pré-análise (Bardin, 1977; 2020). Para procedermos a esta análise recorremos ao auxílio do software de análise qualitativa ATLAS.ti versão 9.1.7. (ATLAS.ti, 2021). Esta fase decorreu com interligação à fase da recolha de dados (Fase II), pelo que se complementaram (Coutinho, 2013), dado que fomos recolhendo outros dados considerados necessários para o estudo em causa. Nesta fase (Fase III) à medida que desenvolvemos os procedimentos de análise e fomos compreendendo “a significação da mensagem” (Bardin, 1977;2020) reformulámos as questões e os objetivos de investigação definidos na primeira fase (Fase I).

Na quarta fase (Fase IV), passámos à inferência, à apresentação e discussão dos resultados resultantes da análise dos dados.

### 3.3 Participantes no estudo

Na investigação qualitativa o indivíduo de quem se recolhem dados chama-se participante (Coutinho, 2013). Este estudo conta com dez participantes cuja caracterização fazemos mais adiante após a descrição dos critérios e dos procedimentos desenvolvidos para a sua seleção.

#### 3.3.1 Critérios definidos para a seleção dos participantes

Os critérios definidos para a seleção dos participantes procuram garantir que os mesmos reúnem condições para dar a conhecer o que nos interessa estudar (Flick, 2009). Assim, tendo em conta as questões de investigação, os objetivos do estudo e os métodos a utilizar (Flick, 2009) definimos quatro critérios de seleção dos participantes, sendo dois obrigatórios e dois preferenciais, como podemos observar na tabela seguinte.

**Tabela 4.** *Critérios de seleção dos participantes no estudo: obrigatórios e preferenciais*

<i>Critérios de seleção</i>			<i>Descrição</i>
<i>Obrigatórios</i>	A	Contacto com HMS	Ter participado na construção e no conto de HMS
	B	Conto de HMS a crianças e jovens com MD	Ter contado HMS a crianças e jovens com MD, em contexto escolar
<i>Preferenciais</i>	C	Função específica	Ser professor de educação especial Ser professor bibliotecário
	D	Localização geográfica	Trabalhar na Região de Lisboa e Vale do Tejo

Os dois critérios obrigatórios foram: (i) ter contacto com HMS e (ii) contar HMS a crianças e jovens com MD. Os dois critérios preferenciais relacionam-se com: (i) a função específica (ser PEE ou ser PB) e (ii) a localização geográfica. Assim, os critérios estabelecidos obedecem obrigatoriamente à integração no estudo de participantes com

experiência na construção e no conto de HMS a crianças e jovens com MD em contexto escolar e preferencialmente que desempenhem funções de professores de educação especial ou de professores bibliotecários, numa determinada região, a de Lisboa e Vale do Tejo (RLVT). A preferência por esta localização teve a intenção de evitar deslocações mais demoradas e dispendiosas à autora do estudo.

### **3.3.2 Descrição do processo de seleção dos participantes**

Estabelecidos os critérios referidos no ponto anterior, seguimos uma estratégia de seleção gradual em que “a continuidade da amostragem se dá de acordo com a relevância dos casos, e não com a sua representatividade” (Flick, 2004, p. 81).

O processo de seleção dos participantes no estudo decorreu como a seguir se descreve. Os primeiros três participantes selecionados foram um professor de ensino regular (PER) e uma professora de educação especial (PEE1) que concluíram mestrado em educação especial e a segunda PEE2 que concluiu a especialização em educação especial. Esses contactos foram cedidos pela Professora Doutora Clarisse Nunes, com as devidas autorizações desses professores.

A seleção mais difícil de concretizar foi a dos professores bibliotecários (PB). Dentro da mesma janela temporal da seleção dos primeiros três participantes, pesquisámos na internet por bibliotecas escolares que tivessem divulgado atividades realizadas com conto de HMS. Dessa pesquisa surgiram três bibliotecas escolares, cujas respetivas PB contactámos: (i) uma dessas PB desistiu de participar no estudo como registámos em nota de campo (Anexo A). Deste contacto surgiu a indicação da quarta participante, PEE3, que cumpria os critérios definidos para o estudo e aceitou participar; (ii) a outra PB identificada (PB2) só numa etapa mais avançada deste estudo é que aceitou colaborar; e (iii) a terceira PB encontrada através da referida pesquisa na Internet (PB3) foi entrevistada e enviou algumas histórias, mas concluímos que a informação não correspondia ao objetivo do estudo pelo que não foi considerada.

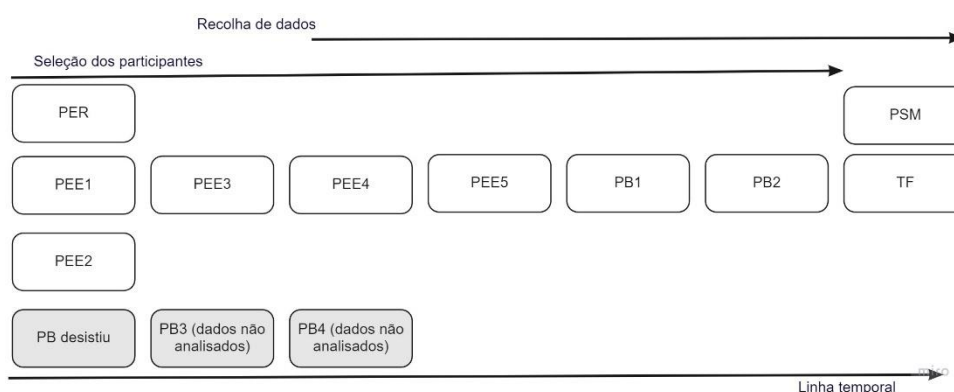
Após a seleção dos quatro primeiros participantes (PER, PEE1, PEE2 e PEE3) começámos a realizar as entrevistas. A partir daqui a concretização da seleção dos restantes participantes foi um processo que decorreu em paralelo com a recolha de dados (entrevistas e pesquisa de documentos).

No decorrer da entrevista a uma das PEE esta referiu o seu trabalho com HMS em colaboração com uma PB e indicou também outra PEE que também contava HMS. Nesse seguimento, fizemos os contactos e ficou selecionado o quinto participante: PEE4. Recorrendo novamente aos PEE que tinham concluído o mestrado em educação especial, através da orientadora do estudo, foi selecionado o sexto participante (PEE5).

Entretanto, tínhamos contactado o Gabinete da RBE, esse contacto resultou na indicação de três PB que poderiam corresponder aos critérios obrigatórios definidos (PB1, PB2 e PB4). As PB1 e PB2 foram as sétima e oitava participantes selecionadas. Entrevistámos a PB4, mas o protocolo da entrevista não foi alvo de análise, porque verificámos que não correspondia ao que pretendíamos estudar.

Foram ainda selecionadas para participarem no estudo uma psicomotricista (PSM) e uma terapeuta da fala (TF) por estarem relacionadas com um projeto de construção e conto HMS a crianças e jovens com MD, também em contexto escolar e, nomeadamente, na biblioteca escolar. Por esse motivo considerámos que poderiam acrescentar informação pertinente ao nosso estudo. Estas duas participantes (PSM e TF) cumpriam os critérios estabelecidos como obrigatórios para a seleção dos participantes no estudo, visto que, tinham experiência na construção de HMS e desenvolviam atividades de conto de HMS nas escolas e na biblioteca escolar em parceria com PEE e PB. Estas foram as duas últimas participantes a serem selecionadas. Assim, no total foram selecionados dez participantes no estudo como se esquematiza na figura seguinte.

**Figura 10.** *Processo de seleção dos participantes por ordem temporal*



*Nota.* (PER) Professor do Ensino regular, (PEE) Professor de Educação especial, (PB) Professor bibliotecário, (PSM) Psicomotricista, (TF) Terapeuta da fala, (Números)-ordem de seleção no grupo.

Todos os participantes cumprem os critérios definidos como obrigatórios. Sete dos participantes (PEE1, PEE2, PEE3, PEE4, PEE5, PB1 E PB2) cumprem também todos os critérios preferenciais definidos; um indivíduo (PER) cumpre também o critério preferencial de exercer a atividade profissional na RLVT; e os outros dois participantes (PSM e TF) só cumprem os critérios obrigatórios, como se pode observar na tabela seguinte.

**Tabela 5.** *Crítérios de seleção preenchidos pelos participantes no estudo*

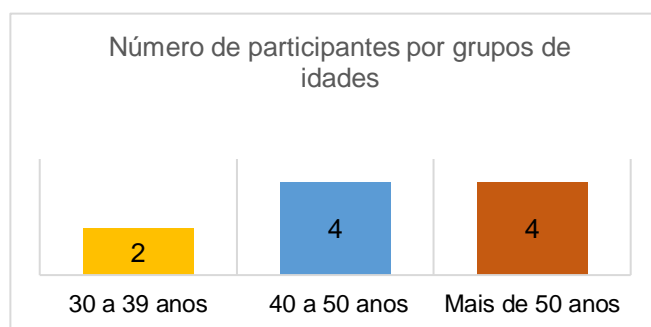
Descrição		Participantes		
Obrigatórios	A Ter participado na construção e no conto de HMS	PEE1 PEE2 PEE3 PEE4 PEE5 PB1 PB2	PER	PSM TF
	B Ter contado HMS a crianças e jovens com MD, em contexto escolar			
Preferenciais	C Ser professor de educação especial Ser professor bibliotecário		-----	-----
	D Trabalhar na RLVT		PER	-----

*Nota.* (PER) Professor do Ensino regular, (PEE) Professor de Educação especial, (PB) Professor bibliotecário, (PSM) Psicomotricista, (TF) Terapeuta da fala, (Números)-ordem de seleção no grupo.

### 3.3.3 Caraterização dos participantes no estudo

A caracterização dos participantes no estudo baseia-se no resultado do tratamento estatístico dos dados obtidos através da aplicação de um breve inquérito por questionário (Anexo B). Os participantes são nove indivíduos do sexo feminino e um indivíduo do sexo masculino, na maioria com idades acima dos 40 anos, como podemos observar na figura seguinte.

**Figura 11.** *Número de participantes por grupos de idades*



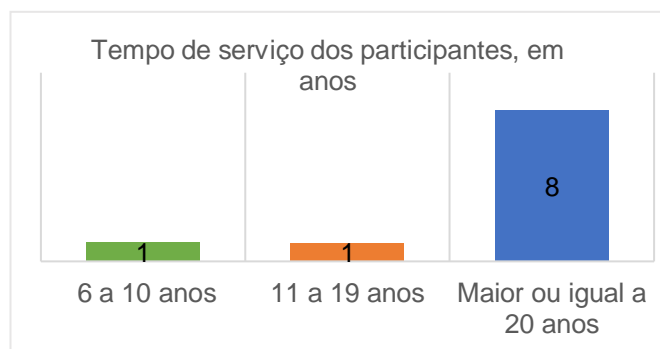
Quanto à atividade profissional dos participantes, cinco são professores de educação especial (PEE), um é PER, dois são professores bibliotecários (PB), um é psicomotricista (PSM) e outro é terapeuta da fala (TF) como apresentamos esquematicamente na tabela seguinte.

**Tabela 6.** *Número de participantes no estudo por atividade profissional*

Atividade Profissional	N.º indivíduos
Professor de educação especial	5
Professor bibliotecário	2
Professor de ensino regular	1
Psicomotricista	1
Terapeuta da fala	1

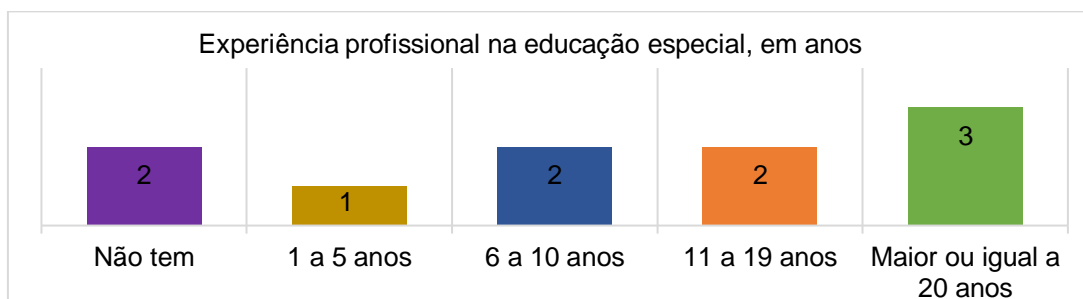
No que respeita à qualificação académica, cinco participantes são licenciados (50%) e cinco são mestres (50%), quatro em educação especial. No que diz respeito ao tempo de serviço, oito dos participantes (80%) exercem a profissão há 20 ou mais anos, como podemos verificar na figura seguinte:

**Figura 12.** Tempo de serviço dos participantes, em anos



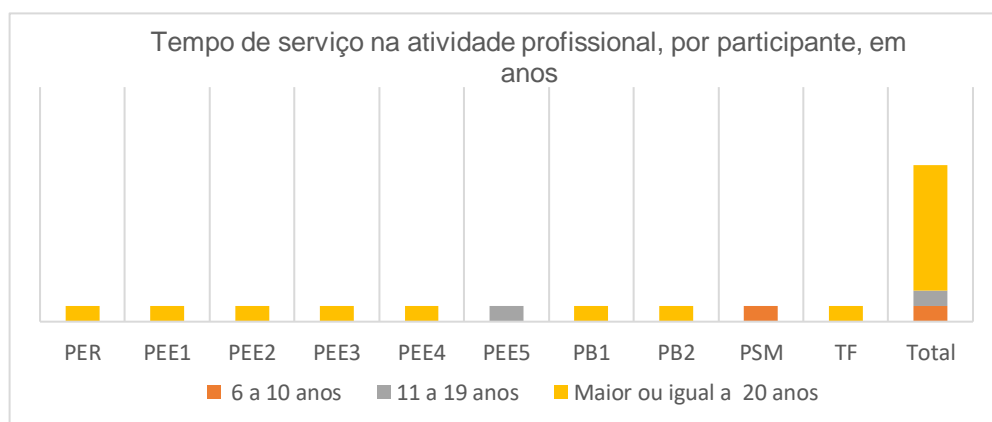
No que concerne à experiência profissional na educação especial dos participantes verificamos que há uma distribuição por todas as classes definidas. Esta variação verifica-se: num dos extremos, na ausência de experiência, como é o caso dos PB e no extremo oposto na experiência de 20 ou mais anos de trabalho na educação especial, como se observa na figura seguinte.

**Figura 13.** Experiência profissional na educação especial, em anos



Ao relacionarmos o tempo de serviço com a atividade profissional desenvolvida verificamos que o participante com menos tempo de serviço (entre 6 e 10 anos) é a psicomotricista (PSM). No intervalo seguinte (com 11 a 19 anos) encontra-se uma das professoras de educação especial (PEE5). Todos os outros oito participantes exercem a sua profissão há 20 ou mais anos como se pode observar na figura seguinte.

**Figura 14.** Tempo de serviço na atividade profissional, por participante, em anos



As características dos indivíduos que participaram neste estudo encontram-se sintetizadas na tabela que apresentamos de seguida.

**Tabela 7.** Síntese dos dados de caracterização dos participantes no estudo

Participantes	Sexo	Idade (anos)	Atividade profissional	Qualificação	Tempo de serviço (anos)	Experiência enquanto PEE (anos)
PER	Masculino	40 a 50	Professor do ensino regular	Mestrado em Educação Especial	≥ 20	1 a 5
PEE1	Feminino	40 a 50	Professor de educação especial	Mestrado em Educação Especial	≥ 20	11 a 19
PEE2	Feminino	> 50	Professor de educação especial	Licenciatura	≥ 20	≥ 20
PEE3	Feminino	>50	Professor de educação especial	Mestrado em Educação Especial	≥ 20	6 a 10
PEE4	Feminino	>50	Professor de educação especial	Licenciatura	≥ 20	≥ 20
PEE5	Feminino	30 e 39	Professor de educação especial	Mestrado em Educação Especial	11 a 19	11 a 19
PB1	Feminino	>50	Professor bibliotecário	Licenciatura	≥ 20	---

Participantes	Sexo	Idade (anos)	Atividade profissional	Qualificação	Tempo de serviço (anos)	Experiência enquanto PEE (anos)
PB2	Feminino	40 a 50	Professor bibliotecário	Mestrado	≥ 20	---
PSM	Feminino	30 a 39	Psicomotricista	Licenciatura	6 a 10	---
TF	Feminino	40 a 50	Terapeuta da fala	Licenciatura	≥ 20	---

### 3.4 Técnicas de recolha dos dados

A recolha de dados faz-se com o propósito de procurar entender melhor uma dada problemática (Ketele & Roegiers, 1993). Esclarece-se que os dados são os “materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar” (Bogdan & Bilken, 1994, p. 149). Estes autores mencionam ainda que os dados quando recolhidos “cuidadosamente” permitem-nos fundamentar a investigação e analisar e interpretar os assuntos que pretendemos estudar.

As técnicas usadas para se proceder à recolha dos dados podem ser diversas: entrevista, pesquisa documental, observação, entre outras. Como menciona Amado (2014) cada uma delas é válida por si, contudo a utilização de diferentes técnicas de recolha de dados permite-nos a triangulação metodológica que é uma das estratégias essenciais a considerar na validação de um estudo. Acompanhando estas preocupações recorreremos, no presente estudo, às seguintes técnicas de recolha de dados: inquérito por questionário, entrevista semiestruturada, pesquisa documental e notas de campo, que apresentamos a seguir.

#### 3.4.1 Inquérito por questionário

O questionário que elaborámos destinou-se à recolha de dados para caracterizar os indivíduos participantes no estudo, sendo composto por três secções: dados biográficos, habilitações académicas e dados profissionais (Anexo B). As respostas são fechadas, com as opções de respostas definidas em classes. Este foi enviado aos dez participantes por correio eletrónico, preenchido e recebido, pelo mesmo meio.

### **3.4.2 Pesquisa documental**

Os documentos podem ser considerados fontes de informação em estudos qualitativos (Coutinho, 2013). A compilação de documentos, dados ou informações que dizem respeito a uma disciplina, matéria ou autor constitui um *Corpus* de acordo com a definição apresentada no Dicionário da Língua Portuguesa contemporânea (2001, p.984). Para este estudo os documentos que recolhemos foram as fotografias das caixas das histórias e das páginas de 35 HMS da autoria ou coautoria dos indivíduos participantes no estudo (Anexo C, Anexo D). Numa primeira fase, as fotografias das HMS foram enviadas pelos participantes através de correio eletrónico, numa fase posterior, de menos restrições de deslocação provocadas pela situação pandémica de Covid 19 que vivemos, tivemos então a oportunidade de recolher dados de oito HMS diretamente no campo.

### **3.4.3 Entrevista semiestruturada**

A opção de entrevistar os participantes resulta do facto de esta técnica permitir que o investigador tenha acesso à interpretação que os indivíduos dão às suas vivências (Coutinho, 2013). Como afirmam Bogdan e Biklen (1994) a entrevista é “utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p.134). Assim, esta técnica permite “obter informações sobre factos ou, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informações” (De Ketele & Roegiers, 1999, p.22). Pensamos, assim que esta técnica facilita a nossa pretensão em conhecer a perspetiva pessoal e a experiência dos participantes no que diz respeito às HMS, nomeadamente quanto a motivações, a dificuldades, a potencialidades e a formas de conto de HMS.

Optámos pela realização de entrevista semiestruturadas que se denomina assim, de acordo com De Ketele e Roegiers (1999), “quando o entrevistador tem previstas algumas perguntas para lançar a título de ponto de referência” (p.21). Considerámos pertinente aplicar este tipo de entrevista porque, como referem vários autores (Bogan & Biken, 1994; Coutinho, 2013; Flick, 2009), garante a obtenção de dados comparáveis entre os vários participantes, para além da melhoria da comparabilidade, permitem a estruturação dos dados devido ao recurso a um guião de entrevista. Porém, como reflete Flick (2008) é necessário haver um equilíbrio entre “a

constância” que permite criar condições que facilitam a comparação e a “flexibilidade dos pesquisadores para adaptar as suas perguntas ao participante individual e ao desenvolvimento da entrevista concreta” (p.91). Experimentámos na condução das entrevistas a questão da “constância” e da “flexibilidade”. Na primeira entrevista, pela nossa inexperiência, fomos colocando o tema que queríamos que o participante abordasse exatamente como registado no guião da entrevista (Anexo E), mas deixámos que este falasse livremente até mostrar que tinha esgotado o assunto e aí colocámos outro tópico. Poderá ser um dos motivos que justifiquem que seja a entrevista mais longa das que realizámos. Nas entrevistas seguintes procurámos um maior equilíbrio procurando a abordagem de todos os tópicos, a “flexibilidade”, mas também focar o discurso nos objetivos do estudo.

A transcrição das entrevistas foi feita integralmente por nós o que permitiu aprofundar o contacto com os dados recolhidos. Essa tarefa constituiu uma etapa longa devido à extensão de cada uma das entrevistas, que resultaram num total de 510 minutos de material recolhido para análise, como se pode observar na tabela seguinte. Importa ainda referir que o tempo das entrevistas oscilou entre os 23 e os 94 minutos, obtendo-se uma média de quase 57 minutos por entrevista.

**Tabela 8.** Tempo do material recolhido e selecionado para análise através de entrevista, em minutos, por participante e total

Entrevistados	PER	PEE1	PEE2	PEE3	PEE4	PEE5	PB1	PB2	PSM&TF	Total
Tempo da entrevista	94	31	72	35	80	23	49	45	81	<b>510 min</b>

*Nota:* O total corresponde a 8 horas e 30 minutos de material recolhido e selecionado para análise.

As entrevistas foram realizadas em dia e hora acordados com os participantes, através da plataforma Zoom, com autorização da gravação expressa por cada participante. Seguindo autores como Bogdan e Biklen (1994), no início da entrevista a cada participante: (i) foi pedida autorização para a gravação, (ii) foi dada informação sobre o objetivo da entrevista e (ii) foi garantido o anonimato dos participantes para que se sentissem confortáveis e não ocultassem aspetos importantes.

Após cada entrevista procedeu-se à sua transcrição (Anexo F, Anexo G, Anexo H e Anexo I). No princípio de cada protocolo de entrevista foi definido um cabeçalho (Bogan & Biklen, 1994) onde se registaram de forma organizada os seguintes dados: a data, hora em que ocorreu a entrevista e o código criado para identificar os participantes garantindo o anonimato. Este código é constituído pelas iniciais da função específica da pessoa entrevistada (PB, PEE, PER, PSM e TF) acrescida de um número de ordem da seleção dentro do grupo profissional. As primeiras oito entrevistas transcrevemos de forma integral, mas depois à medida que o estudo se foi desenvolvendo e conhecemos melhor o nosso foco foi possível sermos mais seletivos em relação àquilo que transcrevemos (Bogdan & Biklen, 1994).

O protocolo de cada entrevista (com a transcrição da entrevista) foi enviada ao entrevistado para verificar se confirmava a informação expressa no documento. Só depois de recebermos o retorno das mesmas passámos à análise desses dados. De assinalar que foram escassas as alterações recebidas, apenas uma ou outra alteração foram registadas, tendo todas as entrevistas sido validadas pelos participantes.

#### **3.4.4 Notas de campo**

As notas de campo “são um relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.150). Deste modo, as notas de campo em relação ao seu conteúdo podem ser descritivas ou reflexivas, explorando “a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações” (ibid, p.152). E apesar de serem “fundamentais para a observação participante...são também um suplemento importante a outros métodos de recolha de dados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). As notas de campo que redigimos não resultaram da observação participante, dado que optámos por evitar estar dependente do acesso direto ao campo para ultrapassar as limitações impostas pela situação pandémica de covid 19. Ao longo do estudo retirámos notas de campo cujo conteúdo tem uma componente mais descritiva. Estas foram redigidas na condução das entrevistas ou, imediatamente, depois “como suplemento a cada entrevista” (Anexo J) porque “o gravador não capta a visão... as impressões e os comentários extra, ditos antes e depois da entrevista. (Bogdan & Biklen, 1994, pp.150-151).

## **3.5 Técnicas de análise dos dados**

Os objetivos, o contexto e a natureza do material foram determinantes para a definição dos procedimentos que adotámos na análise dos dados (Amado, 2014; Bardin, 2020; De Ketele, 1999), como a seguir apresentamos.

### **3.5.1 Análise dos dados dos questionários**

O processo de apuramento dos resultados dos questionários foi realizado com recurso a software de folha de cálculo Excel. Para tratar os dados recolhidos em cada questão foram criadas tabelas onde se registaram as respostas de todos os indivíduos por variável e classe (Anexo K). Considerámos a frequência absoluta e relativa, em que cada uma das variáveis (sexo, idade, tempo de serviço, etc.) assume valores absolutos e relativos a determinadas características ou atributos da população, neste caso dos dez participantes inquiridos.

Depois do apuramento dos resultados elaborámos gráficos (Anexo K) e construímos uma tabela onde reunimos informação relativas a todos os participantes.

### **3.5.2 Análise dos dados das entrevistas e da pesquisa documental**

A técnica que privilegiámos na análise dos dados recolhidos através das entrevistas e da pesquisa documental foi a análise de conteúdo. Escolhemos esta técnica por ser flexível e adaptar-se à quantidade de informação descritiva a organizar e a reduzir para a interpretação do fenómeno em estudo (Amado, 2014; Bardin, 2020). Como análise de conteúdo tomámos a seguinte definição:

Um conjunto de técnicas de comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (Bardin 2020, p.44)

Nesta fase optámos por proceder à codificação do material, elaborámos indicadores para fundamentar a interpretação e criámos categorias (Bardin, 2020). A técnica de análise categorial “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (Bardin, 2020, p. 199). Na categorização utilizámos “dois processos inversos”: “procedimento por acervo” em

que atribuímos as categorias no fim do procedimento e “procedimento por caixas” em que definimos as categorias no início da operação com recurso ao referencial teórico, como a atribuição das categorias “extensão” ou “o número de símbolos por página” relativas às características das HMS (Bardin, 2020). A categorização do material escolhido foi primeiro aplicada ao *corpus* das fotografias das HMS (dados decorrentes da pesquisa documental) e depois às entrevistas aos participantes no estudo.

Para proceder à análise de conteúdo recorreremos à utilização de um software de apoio à análise qualitativa de dados, ATLAS.ti. versão 9.1.7. A opção pelo uso de um software deste tipo decorreu de diversas variáveis: (i) a quantidade de dados a tratar (413 fotografias e nove entrevistas que se esperava “fornecerem um material verbal rico e complexo” (Bardin, 2020, p. 89); (ii) o desafio do contacto e da experimentação de uma ferramenta utilizada por investigadores qualitativos que pudesse permitir maior rigor e profundidade na análise dos dados pelas questões e perspetivas que permitem explorar (Amado, 2014; Coutinho, 2013; Freitas, Ribeiro, Brandão, Souza & Costa, 2017); (iii) a possibilidade de utilização de documentos de diversos formatos: nomeadamente a fotografia, que é um dos dados que são objeto da nossa análise, e o texto escrito (Atlas.ti, 2021); (iv) a necessidade de ter uma ferramenta que flexibilizasse o processo de análise pois, como refere Amado (2014) “a construção e a análise de um *corpus* de dados constituem algo de complexo e dinâmico” (p.310); (v) a possibilidade de cruzamento de categorias (Coutinho, 2013); e (vi) a perspetiva, *quiçá*, de futuras investigações. Todas as situações mencionadas fundamentam a nossa decisão na utilização de um software de apoio à análise qualitativa. Contudo, o recurso a este ou a outro software não dispensa por parte do investigador a adoção de uma postura de reflexão, de espírito crítico e de um trabalho “meticuloso”, sistemático e dedicado (Freitas et al., 2017). Utilizar esta ferramenta implicou não só conhecermos muito bem os dados e o seu contexto, como exigiu da nossa parte uma aprendizagem prévia com participação em formação em linha, de leitura do manual, de visualização de vídeos tutoriais e pedidos de esclarecimento aos formadores do software à medida que as dúvidas foram surgindo com o evoluir do trabalho e acompanhamento e sugestões por parte da orientadora do estudo.

### 3.5.2.1 Análise de conteúdo das fotografias

À medida que recebemos as fotografias fomos preparando esses dados para a análise, isto é: selecionámos e organizámos as fotografias em ficheiros (Bardin, 2020), numa primeira etapa por título e autor/a. Por vezes, surgiram dúvidas sobre a que HMS correspondiam as fotos enviadas, no caso de não estarem identificadas ou de a fotografia não ser totalmente esclarecedora de alguma informação que considerávamos relevante, como por exemplo a forma de fixar o objeto à página, um cheiro, etc. Nesses casos contactámos o/a autor/a para clarificar essa informação e enviar outras fotografias. Numa segunda etapa, criámos uma tabela onde reunimos todas as fotografias: em cada linha inserimos todas as correspondentes a uma HMS, cuja ordem, por coluna, correspondia primeiro à fotografia da embalagem, depois da capa, seguindo-se a página um, dois e por diante (Anexo D). Assim, reunimos 331 documentos em formato de fotografias. A quantidade de documentos recolhidos foi determinada por pretendermos uma análise exaustiva (Amado, 2014; De Ketele & Roegiers, 1999) das características das HMS produzidas e contadas pelos participantes da investigação a crianças e jovens com MD.

Com as fotografias já organizadas por título da HMS e por autores em ficheiros de imagem, começámos por importar os documentos para o software ATLAS.ti. à medida que íamos criando “grupos de documentos”, a partir de três critérios: (i) título da HMS, onde inserimos todas as fotografias das diferentes páginas da história; (ii) autoria, no qual juntámos as fotografias de todas as HMS construídas por aquele autor; e (iii) embalagem da história, onde foram colocadas todas as fotografias que ilustram aquilo a que num primeiro momento designámos como “capa” e, posteriormente, da caixa da HMS. A tabela seguinte descreve estes critérios e o número de grupos constituídos por tema.

**Tabela 9.** Critérios de agrupamento das fotografias das HMS no Software ATLAS.ti, após a importação de dados

Tema	Nº de grupos
Título	35
Autoria	7

Tema	Nº de grupos
Embalagem	1

Posteriormente, passámos à longa etapa da descrição em procurámos descrever minuciosamente o material em análise (Bardin, 2020). No decurso dessa tarefa produzimos 1598 indicadores e definimos 31 subcategorias (Anexo L). No seguimento da criação das subcategorias, definimos oito categorias sobre as características das HMS, as quais se encontram expressas na tabela seguinte.

**Tabela 10.** *Categorias criadas no decorrer da análise de conteúdo das fotografias das HMS*

Categorias	Nº Subcategorias
Qualidades sensoriais dos estímulos na página	6
Forma de fixar o estímulo à página	5
Tipo de estímulo usado	5
Nº de estímulos por página	4
Propriedades da “capa” da história	4
Extensão da história	3
Natureza funcional do estímulo	2
Material de que é feita a página	2

A certa altura não estavam a surgir novas subcategorias e conseqüentemente categorias, por isso, considerámos estar perante uma saturação das categorias (Amado, 2014) e parámos a codificação.

Terminada a categorização relacionada com as características das HMS passámos à organização de redes, gráficos e tabelas à procura de relações que pudessem emergir para possibilitarem a interpretação final de forma fundamentada (Amado, 2014; Bardin, 2020).

### **3.5.2.2 Análise de conteúdo das entrevistas**

Numa segunda etapa da análise de conteúdo, passámos à análise das entrevistas. Depois de termos procedido à sua transcrição e validação dos protocolos por parte dos/as entrevistados/as realizámos uma “pré-análise”, começando pela leitura flutuante das entrevistas que levou à escolha de nove entrevistas a serem submetidas a análise e exclusão de duas, pelos motivos já apontados no ponto da seleção dos candidatos (Bardin, 2020).

Para procedermos à análise “propriamente dita” das entrevistas (Bardin, 2020) começámos por importar a transcrição das nove entrevistas realizadas para o software ATLAS.ti. Depois procedemos à escolha das unidades de registo que são “segmento[s] de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização” e de contexto que são segmentos mais extensos do que os de registo, permitindo compreender melhor o significado da unidade de registo (Bardin, 2020). Com refere Bardin (2020) a extensão da unidade de contexto não deve ser nem demasiado pequena nem demasiado longa. Esse equilíbrio depende do referencial teórico, dos objetivos do estudo e do tipo de material (Bardin, 2020). Terminada a seleção de 838 unidades de registo, com esses dados criámos subcategorias que fomos ajustando, concluindo com 113 subcategorias. Estas por por sua vez resultaram em dezanove categorias que considerámos inserirem-se em quatro temas. Após essa análise, passámos à construção de figuras por categoria, continuando a recorrer à ferramenta de análise de conteúdo ATLAS.ti. Para tal, criámos redes em que associámos as diferentes subcategorias às respetivas categorias e exemplificámos com falas dos entrevistados. Com a ferramenta de análise referida construímos também nuvens de palavras, considerando a magnitude das subcategorias.

## **3.6 Procedimentos éticos**

As questões éticas assumem diferentes formas consoante surjam em momentos diferentes do trabalho de campo e do processo de investigação (Bogdan & Biklen, 1994).

No início e durante a investigação, depois de selecionados os participantes, procedemos à formalização da relação com cada um através de um protocolo de “consentimento informado” (Elliott & Stern, 1997, citado por Coutinho, 2013) para que os participantes estivessem cientes de fazerem parte de uma pesquisa e de podem recusar a sua participação (Coutinho, 2013; Flick, 2009) quer na entrevista, quer na

disponibilização das HMS por si construídas ou em coautoria (Anexo M). No caso do acesso e da recolha de fotografias de oito HMS do nosso *corpus*, foi necessário pedir autorização também aos Agrupamentos de Escolas a que alguns dos participantes no estudo pertenciam. Para tal foi enviada em anexo ao pedido uma declaração da professora orientadora do estudo com informação sobre a investigação que pretendíamos realizar (Anexo N). As decisões dos participantes quanto à sua colaboração no estudo foram respeitadas, como foi o caso de um indivíduo que desistiu de participar e cuja sua decisão foi, naturalmente, aceite (Carmo & Ferreira, 2008).

A fase da recolha de dados, como menciona Flick (2008) “é a parte da pesquisa em que se chega mais perto dos participantes, de forma que a ética em relação ao campo e a eles se torna concreta e prática nesta etapa” (p.102). Uma outra preocupação que tivemos na fase da recolha dos dados prendeu-se com o anonimato dos participantes, não incluindo informações concretas sobre os indivíduos e os lugares a eles associados (Amado, 2014; Bogan & Biklen, 1994; Coutinho, 2013; Flick, 2008). De modo a garantir o anonimato, a identificação dos/as inquiridos/as foi codificada permitindo que os dados individuais recolhidos fossem tratados com confidencialidade. O anonimato do/a entrevistado/a é uma preocupação não só durante o processo de pesquisa, mas também para eventuais publicações (Flick, 2009). Construímos uma tabela, que nos acompanhou durante todo o estudo, onde colocámos o nome verdadeiro dos/as participantes, os contactos e atribuímos um código com o qual passámos a referir-nos aos mesmos. O código consiste nas suas atividades profissionais e a adição de um número de acordo com a ordem cronológica em que foram selecionados para participar no estudo (PEE3: terceiro PEE selecionado; PB2: segundo PB selecionado; etc.). O procedimento de codificação dos locais mencionados nas entrevistas foi semelhante (local 1, local 2...). Quanto às fotografias o anonimato tornou-se mais difícil (Flick, 2009). Nesse caso tapámos os elementos identificativos.

Terminamos referindo que procurámos seguir os procedimentos éticos em todas as fases do estudo. Como alerta Flick (2009), “o que torna um projeto eticamente consistente é a forma com que os dados são analisados, apresentados e talvez, devolvidos ao campo” (p.104).

Concluído este capítulo, passamos como refere Amado (2014) à interpretação, apresentação e discussão dos resultados apoiados em todo o trabalho elaborado ao longo da investigação.

## 4 . APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

| | ' ' | | ' ' |

Este capítulo destina-se à apresentação e discussão dos resultados do estudo realizado, encontrando-se organizado em dois subcapítulos: no primeiro apresentam-se os resultados obtidos considerando as características físicas de um corpus constituído por 35 HMS e as conceções das HMS por parte de 10 profissionais que as constroem e usam com crianças e jovens com MD; e no segundo discute-se os resultados obtidos considerando a revisão da literatura mobilizada no enquadramento teórico.

## **4.1 Apresentação dos resultados**

Neste subcapítulo apresentam-se as características físicas das HMS, as quais decorrem da análise dos dados obtidos através da pesquisa documental, mais propriamente do *corpus* constituído por 35 HMS, bem como as perceções de diversos profissionais sobre a construção e conto de HMS a pessoas com MD, resultante da análise dos dados das entrevistas realizadas a esses profissionais.

### **4.1.1 Características físicas das HMS estudadas**

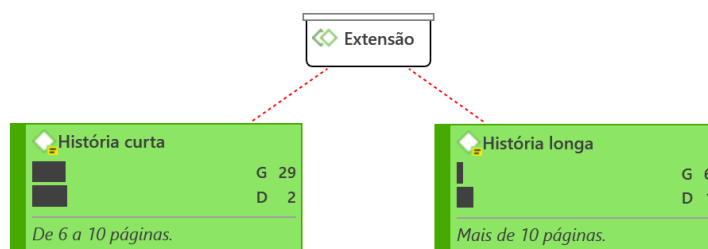
A análise efetuada ao corpus das 35 HMS analisadas permitiu-nos perceber quais as suas características físicas, as quais foram integradas nas seguintes categorias: a extensão das histórias, o material de que são feitas as páginas, o número de estímulos por página, o tipo de estímulos usados, as suas qualidades sensoriais, a natureza funcional dos mesmos, a forma de fixar o estímulo à página da história e ainda as propriedades da capa da história. Estes resultados encontram-se descritos na tabela que se segue. A magnitude das respetivas subcategorias pode ser consultada no Anexo O.

**Tabela 11.** Tema, categorias e subcategorias atribuídas no processo de análise das HMS

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>
<b>Caraterísticas das HMS</b>	Propriedades da “capa” da história	Embalagem de cartão Embalagem de plástico Identificação da história com recurso a objetos Identificação da história com recurso a imagens
	Material de que é feita a página	Cartão Derivado de madeira
	Extensão	História curta História longa
	Natureza funcional do estímulo	Causal Exploratória
	Nº de estímulos por página	1 objeto por página 2 objetos por página 3 objetos por página 4 ou mais objetos por página
	Qualidades sensoriais dos estímulos na página	Relacionadas com a audição Relacionadas com a visão Relacionadas com o paladar Relacionadas com o tato Relacionadas com olfato Sentido indeterminado
	Tipo de estímulo usado	Fotografia / imagem Objeto miniatura Objeto real Parte de objeto Outro
	Forma de fixar o estímulo à página	Objeto amovível parcialmente Objeto amovível totalmente Objeto permanente na página Objeto solto Objeto solto, mas associado à página

Quanto à extensão das HMS, como se pode observar na figura seguinte, identificámos histórias com dois tipos de dimensões, umas mais curtas (constituídas por 6 a 10 páginas) e outras mais longas (constituídas por mais de 10 páginas), como se retrata na Figura 15. A extensão de cada história pode ser consultada no Anexo P.

**Figura 15.** Extensão das HMS



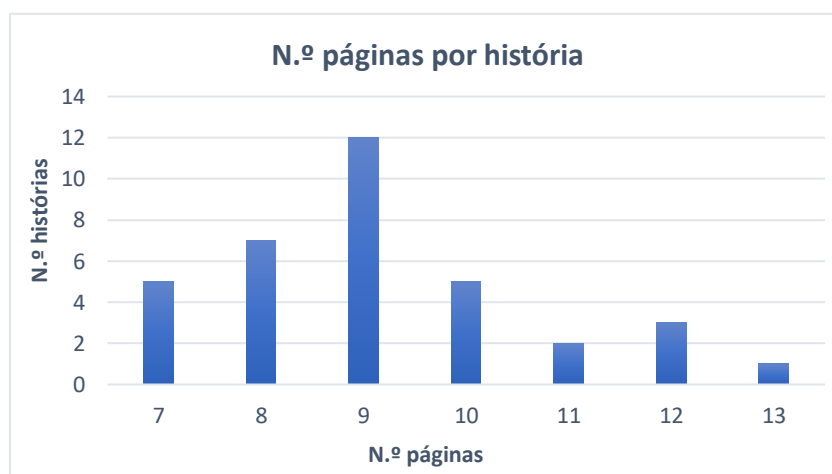
*Legenda:*

*G- Quantidade de indicadores associados;*

*D- Densidade (quantidade dos vínculos entre categorias).*

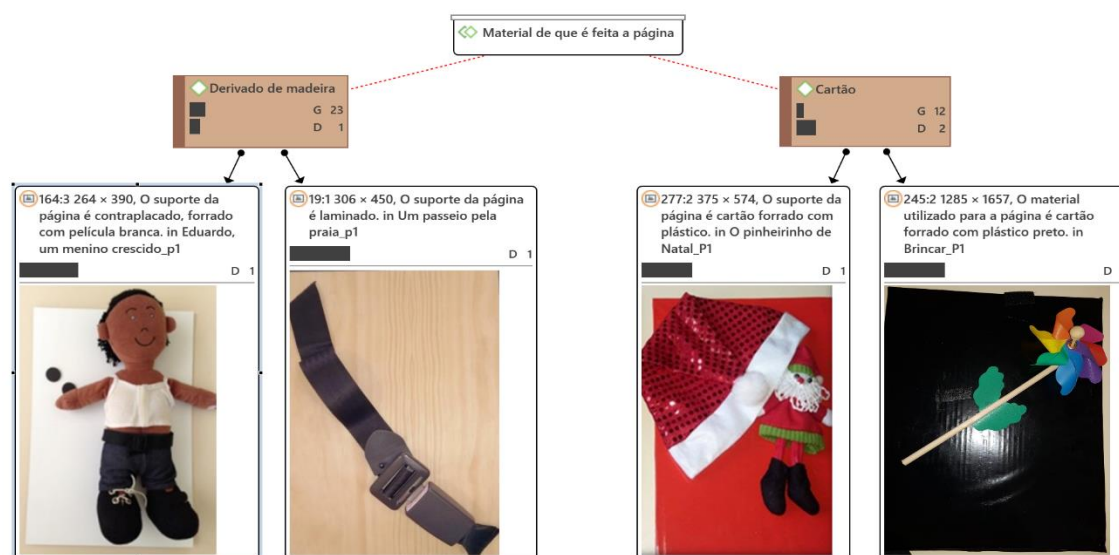
Destacamos, o facto de a sua maioria (n=29, representando 82,9% do corpus analisado) ser histórias relativamente curtas, como mostramos na figura seguinte, sendo que se obteve uma média de 9,14 páginas por história analisada.

**Figura 16.** Número de páginas por história



As páginas, que constituem o suporte da HMS, são feitas de dois tipos de material: com recurso a derivados da madeira, o que constituiu a maioria das situações analisadas (n=23, correspondendo a 65,71%), ou utilizando cartão, observado em 12 HMS (equivalendo a 34,29% do total), como se mostra na figura seguinte. De referir que no caso da utilização do cartão os profissionais plastificam esse material para o tornar mais higiénico e resistente.

**Figura 17.** Material de que é feita a página



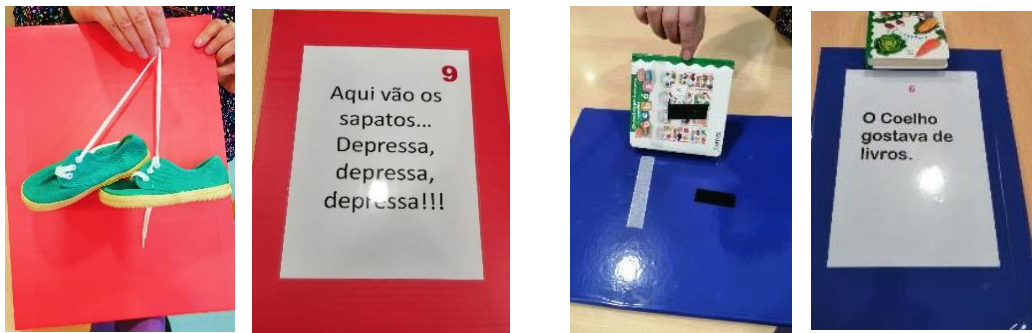
*Legenda:*

*G- Quantidade de indicadores associados;*

*D- Densidade (quantidade dos vínculos entre categorias).*

A forma e o tamanho do suporte são comuns a todas as histórias analisadas: a forma é retangular e o tamanho é A3. A página de verso contém o texto da narrativa e a indicação do número da página na maioria das HMS (n=30), como se ilustra na figura seguinte.

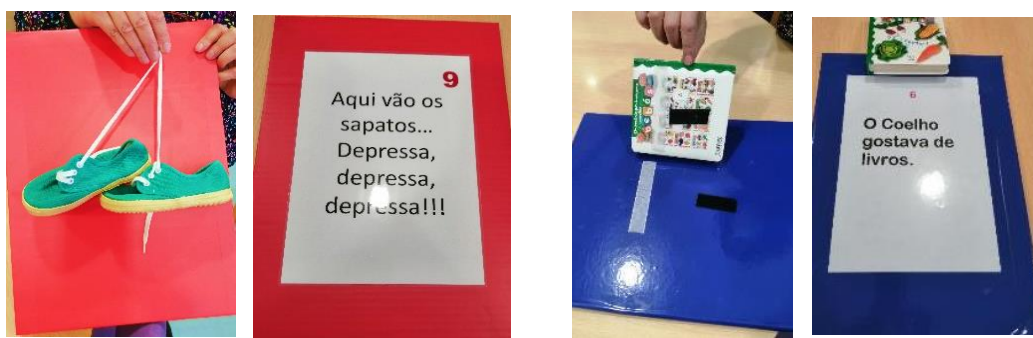
**Figura 18.** Numeração e narrativa no verso da página



Nota: HMS, “Cabeça no Ar vai para a Escola” e HMS, “O urso e o coelho”

Todas as histórias analisadas são compostas por folhas soltas. Algumas das histórias (n=7) tem na sua constituição uma “folha de rosto”, na qual é apresentado o título da história, uma ilustração relacionada com o seu conteúdo e, por vezes, logótipos da Escola e de Projetos no âmbito dos quais as HMS foram construídas, como se pode observar na figura seguinte.

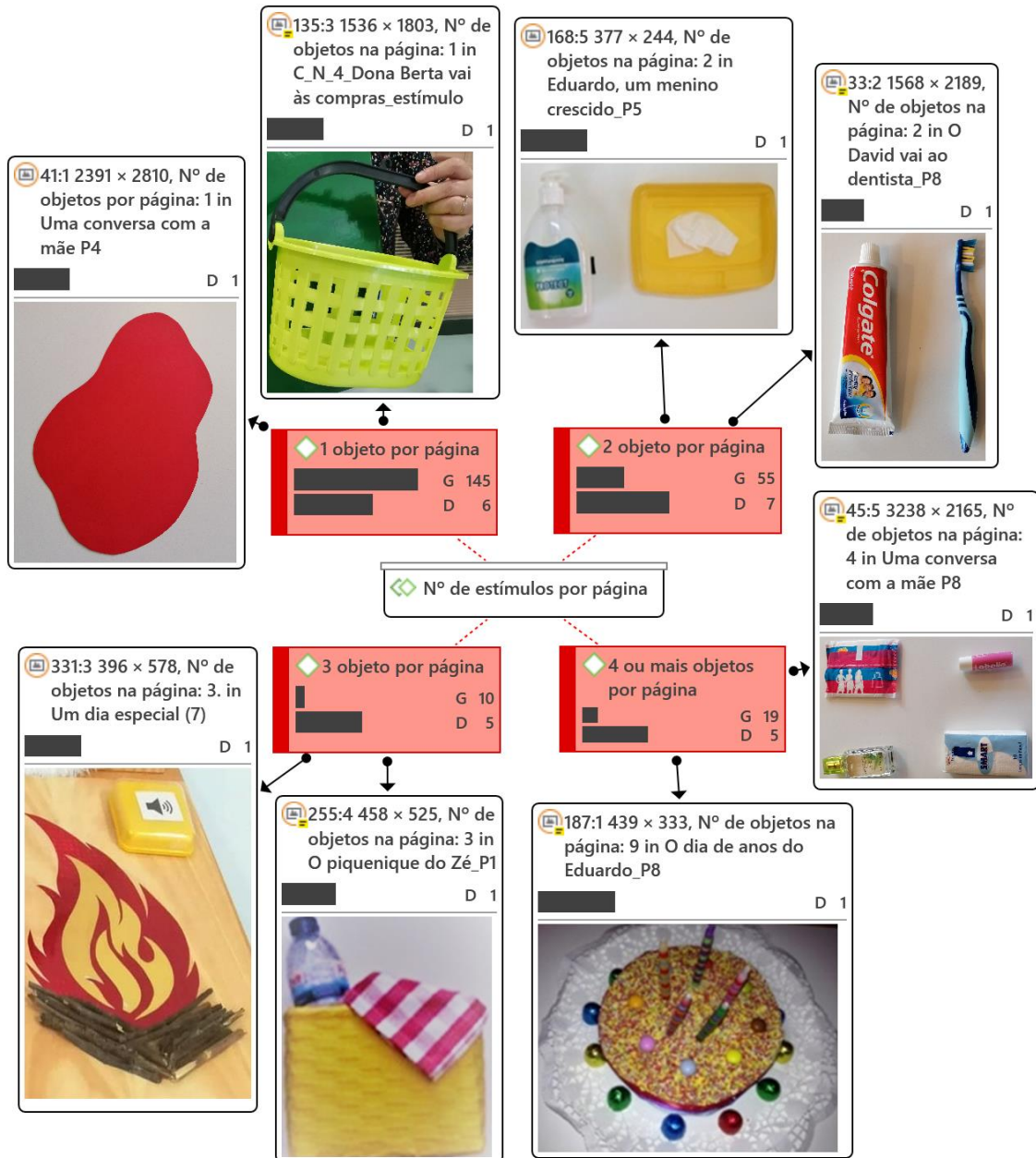
**Figura 19.** “Página de rosto”



Quanto ao número de estímulos usados na página, como se pode observar na figura seguinte, o recurso a um objeto por página é a opção verificada com maior frequência (representando 63,56% do total), seguindo-se a opção de dois objetos por página, embora com uma frequência cerca de 3 vezes inferior (representando 24,15%

do total). O uso de três e quatro ou mais objetos por página apresenta-se o menos frequente (corresponde a 12,29% do total).

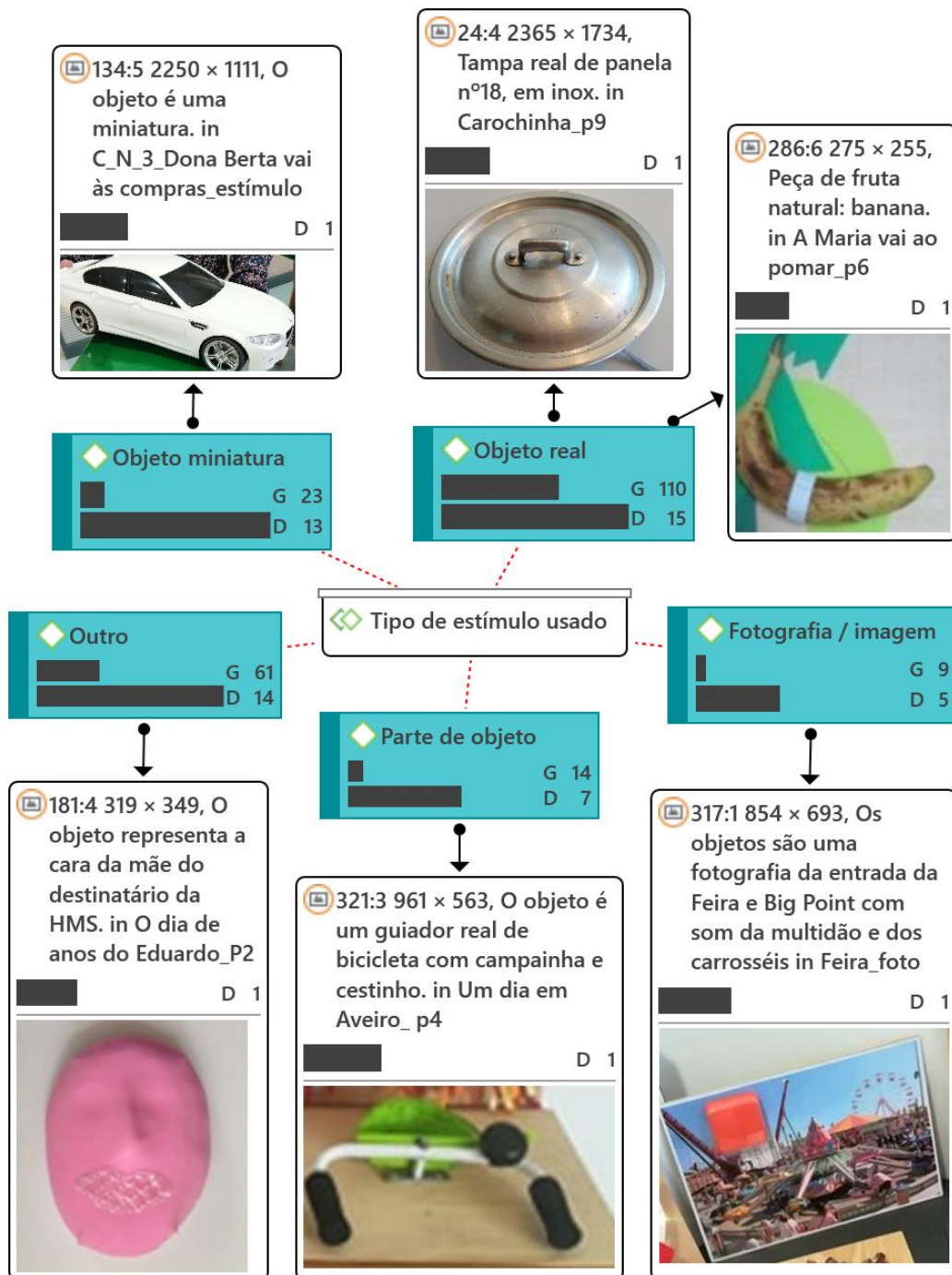
**Figura 20.** Número de estímulos por página



Apresentamos de seguida os resultados relativos ao tipo de estímulo usado nas páginas das histórias analisadas. Como se pode observar na figura seguinte, identificámos cinco tipos de estímulos a que os profissionais recorreram para ilustrar as

histórias que criaram: (i) objeto real, (ii) outro, (iii) objeto miniatura, (iv) parte do objeto e (v) fotografia ou imagem.

Figura 21. Tipo de estímulo usado nas HMS



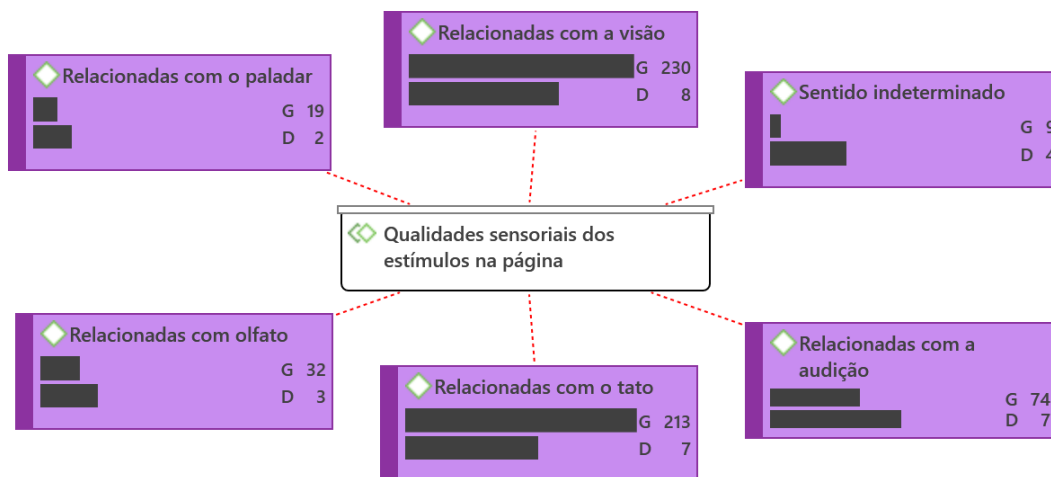
Do conjunto de estímulos descritos o *objeto real* é o mais usado no *corpus* de HMS em análise, correspondendo a 51,4% das situações, seguindo-se o *outro*, observado em 27,48% das páginas analisadas. No sentido de se compreender a que corresponde este tipo de estímulo, passamos a descrever alguns exemplos observados que estão ilustrados na figura seguinte: representação de uma casa de palha; representação de véu de noiva, feito em tecido; representação da barriga feita em papel; representação de uma cesta construída em cartão e derivado de madeira; Lua feita em Eva; representação de um castelo, em cartolina; representação da cabeça da figura do Pai Natal. Importa ainda referir que o tipo de estímulo menos observado (correspondeu a 4,05% das situações) é as *fotografias / imagens*.

**Figura 22.** Ilustração do tipo de estímulo: *outro*



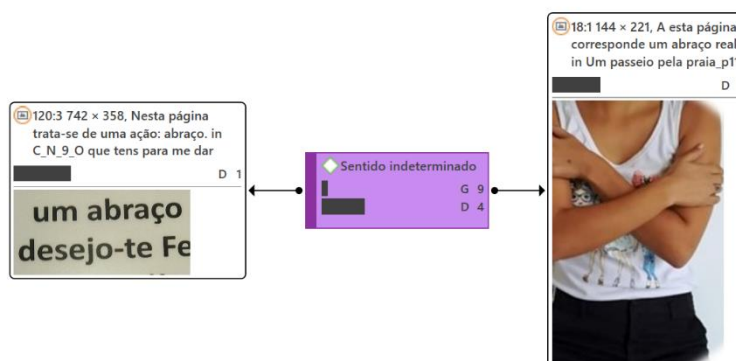
Quanto às qualidades sensoriais dos estímulos apresentados na página, verifica-se que as mesmas se relacionam com diversos sentidos, como se evidencia na figura seguinte.

**Figura 23.** Qualidades sensoriais dos estímulos na página



Destaca-se o facto de a visão ser o sentido mais presente (corresponde a 39,86% das *situações*), seguindo-se de perto o tato (corresponde a 36,92% das *situações*). Portanto, estas duas qualidades sensoriais são a que estão mais presentes nos estímulos apresentados nas páginas das HMS analisadas (corresponde a um total de 76,78% das *situações*). Regista-se ainda a existência de estímulos que apresentam qualidades sensoriais ligadas à audição (corresponde a 12,82% dos estímulos), ao olfato (corresponde a 5,55% das qualidades sensoriais dos estímulos) e ao paladar (corresponde a 3,41% das *situações*). Em 1,56% das *situações* os estímulos relacionavam-se com o que designámos *sentido indeterminado*, o que quer dizer que perante as qualidades sensoriais do estímulo consideramos não ser claro determinar com qual dos cinco sentidos se relacionava, como por exemplo a indicação de um abraço, como se ilustra na figura seguinte.

**Figura 24.** *Sentido indeterminado*

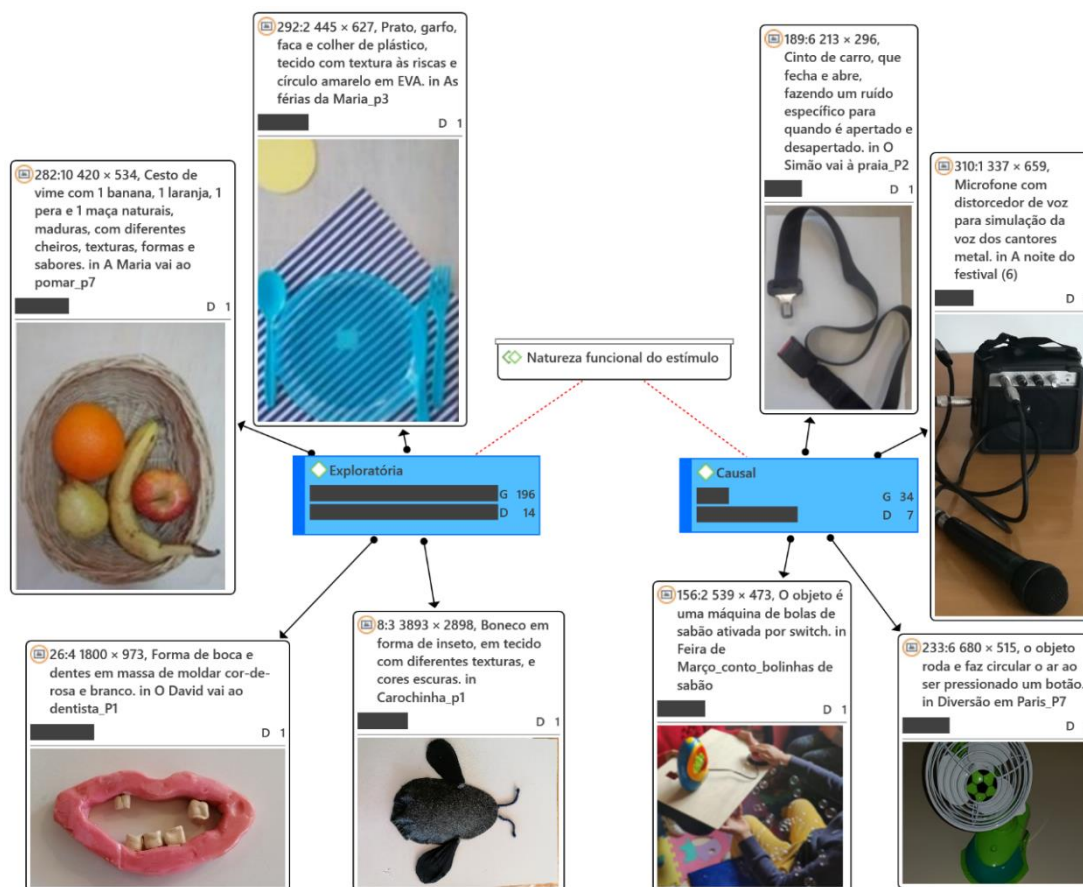


Apresentamos de seguida os resultados referentes à natureza funcional dos estímulos usados nas HMS. Como se pode verificar na figura seguinte, os estímulos apresentam duas características: uma de natureza mais exploratória e outra mais causal. No sentido de clarificarmos os conceitos ligados a estas duas subcategorias criadas consideramos necessário referir que no Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea (2001) entende-se: (i) por exploratório, “que serve para pesquisar, examinar, sondar ou explorar” (p1650); (ii) por causal, “que se refere àquilo que determina a existência de um acontecimento ou de alguma coisa” (p.741). Assim, a subcategoria “exploratória”, contém os estímulos que pretendem proporcionar a exploração sensorial de acordo com as capacidades, preferências e experiências do

ouvinte sem uma sequência determinada de causa e efeito, como a textura de uma carocha feita em tecido (e.g. HMS, A Carochinha e o João Ratão) ou o cheiro de diferentes peças de fruta (HMS, A Maria vai ao Pomar!), cujas imagens se podem observar na **Figura 23**. A subcategoria “causal” é composta pelos estímulos que tinham sido descritos como tendo o propósito de através de uma ação, previamente identificada, gerarem um efeito específico. Referimo-nos, por exemplo, ao engenho que ao ser acionado na sequência do aluno exercer pressão no botão em destaque na página, em consequência, emite bolas de sabão (HMS, Feira de março), ou da ventoinha que ao ser acionado o botão de início provoca a deslocação do ar (HMS, Diversão em Paris). Os estímulos referidos são apresentados na **Figura 24**.

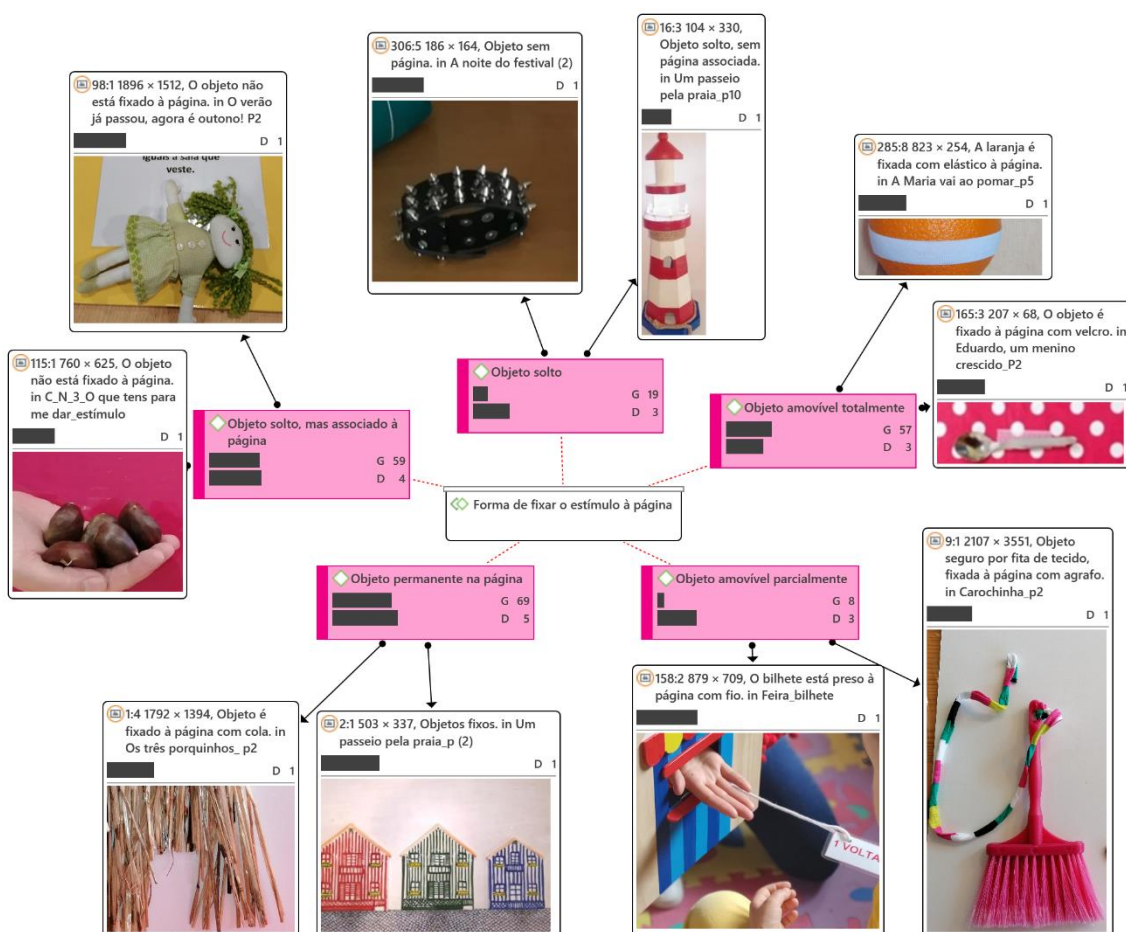
Os resultados indicam que a maioria dos estímulos usados é de natureza exploratória (corresponde a 85,22% dos estímulos analisados). Observa-se, portanto, uma menor presença de estímulos de natureza causal (corresponde a apenas 14,78% dos estímulos registados). Na figura que se segue procura-se ilustrar alguns exemplos da natureza dos estímulos existentes nas páginas das HMS.

**Figura 25.** *Natureza funcional do estímulo*



Relativamente à forma de fixar os estímulos, antes descritos, à página da história constata-se que os profissionais recorrem a diversas formas para o fazer, sendo umas mais fixas do que outras. Como se pode observar na figura seguinte, na maioria das situações (em 36,79% das situações analisadas) os profissionais optam por ter os estímulos soltos da página (podendo estes estar completamente desprendidos ou podendo estar solto tem algum elemento que o liga à página). Porém, é também frequente a opção de ter estímulos sempre fixos na página (corresponde a 32,55% das situações analisadas), o que quer dizer que não é possível retirar os estímulos da página. Observa-se ainda o recurso à possibilidade de ter os estímulos fixos de forma a que possam ser amovíveis, podendo estes serem destacados total ou parcialmente das páginas (corresponde a 30,66% das situações). Face aos resultados descritos não parece existir preferências relevantes em termos da forma de fixar os estímulos às páginas das HMS.

**Figura 26.** Forma de fixar o estímulo à página

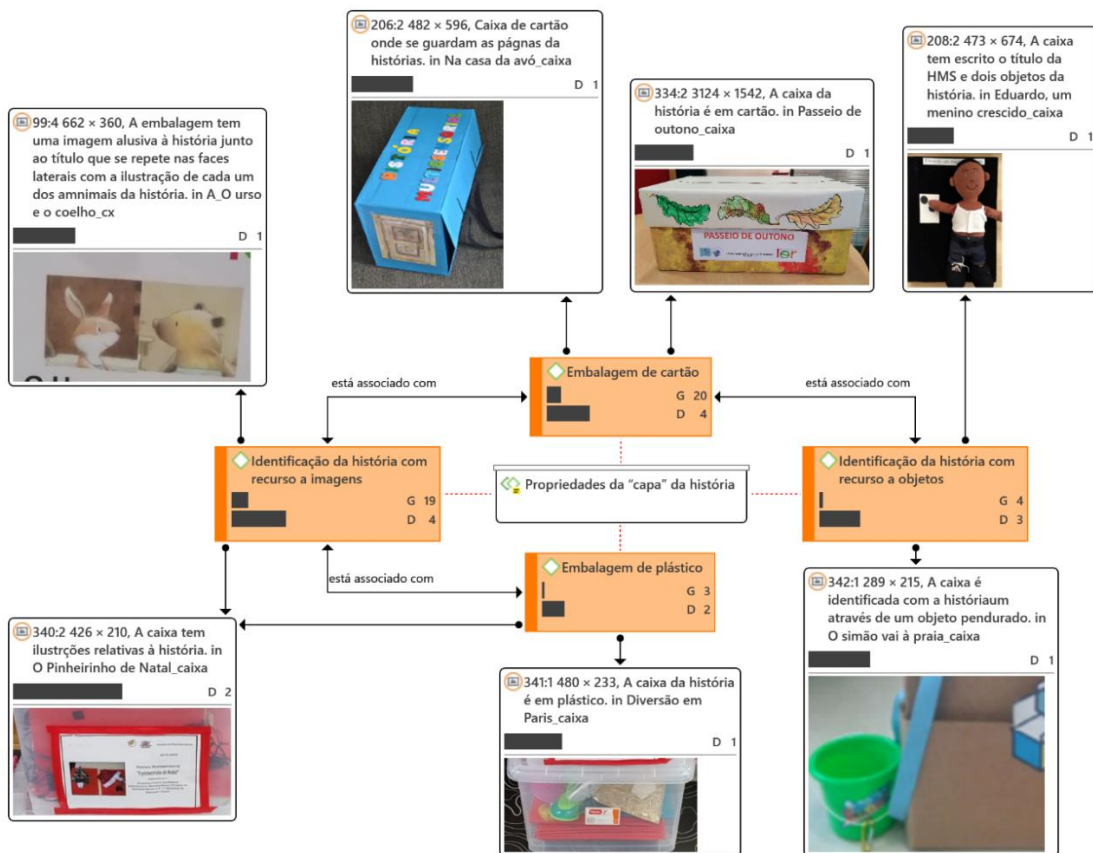


Importa ainda assinalar que as páginas e os respetivos estímulos são guardados numa embalagem, a qual representa de alguma forma a “capa das HMS”. Como se pode constatar na figura seguinte, no caso do corpus analisado, a embalagem pode ser de cartão ou de plástico, e ser identificada com imagens e texto ou com recurso a objetos. Quanto ao tipo de embalagem verifica-se que o mais frequente é os profissionais utilizarem o cartão como recurso, representando 86,96% das situações analisadas. O cartão usado parece resultar frequentemente do aproveitamento de embalagens de outros produtos, como sejam caixas de computadores de secretária. Relativamente à embalagem de plástico a mesma parece ser transparente e adquirida nas superfícies comerciais.

Regista-se ainda a preocupação em identificar a “capa das HMS” recorrendo a diversas formas, sendo umas de natureza mais simbólica (imagens e texto) e outras de

natureza mais tangível e concreta, como é o caso do recurso a objetos. De notar que a estratégia observada mais frequentemente é o recurso à imagem e texto, correspondendo a 82,61% das situações analisadas. Verifica-se, portanto, ser menor a percentagem de profissionais (corresponde a 17,39%) que utiliza os objetos para identificar as “capas das HMS” que constrói.

**Figura 27.** *Propriedades da capa da HMS*



A análise de conteúdo ao corpus das 35 HMS estudadas permite perceber que são três as subcategorias que mais se destacam: (i) Relacionadas com o tato; (ii) Relacionadas com a visão, que estão integradas na categoria *Qualidades sensoriais dos estímulos na página* e (iii) Exploratória, que integra a categoria *Natureza funcional dos estímulos usados nas HMS*. Estes resultados encontram-se expressos na figura que se segue, tendo sido a mesma construída no software Atlas.ti.

**Figura 28.** Nuvem de palavras com as subcategorias referentes às características físicas das HMS



Aos resultados da análise das características das histórias que constituem o corpus em análise fizemos corresponder os respetivos autores. Tal decorre do facto deste estudo debruçar-se também sobre as concepções destes profissionais acerca das HMS. Portanto, de seguida apresentamos esses resultados que consideramos favorecem a discussão, no ponto seguinte, das características e das concepções que estes profissionais têm acerca delas. A ocorrência de cada uma das subcategorias por autor pode ser consultada no Anexo Q.

Quanto à extensão das histórias verificamos que as histórias longas foram produzidas por seis profissionais do total de 10 envolvidos no estudo, como se pode verificar na figura seguinte. Verifica-se que esses profissionais desenvolvem atividades distintas: uns são professores da educação especial (PEE2, PEE1, PEE5), outros são professores bibliotecários (PB1), e outros são técnicos de psicomotricidade (PSM) e da terapia da fala (TF). No entanto, importa referir que estes profissionais produziram mais histórias curtas do que longas. Essa diferença parece acentuar-se quando analisado um maior número de HMS por participante, como se verifica com as PB1 e PEE2, em que das oito HMS analisadas duas são histórias longas e seis são histórias curtas; e a PEE1 que das dez HMS analisadas apenas 1 é uma história longa.

**Figura 29.** Extensão das HMS, por autor

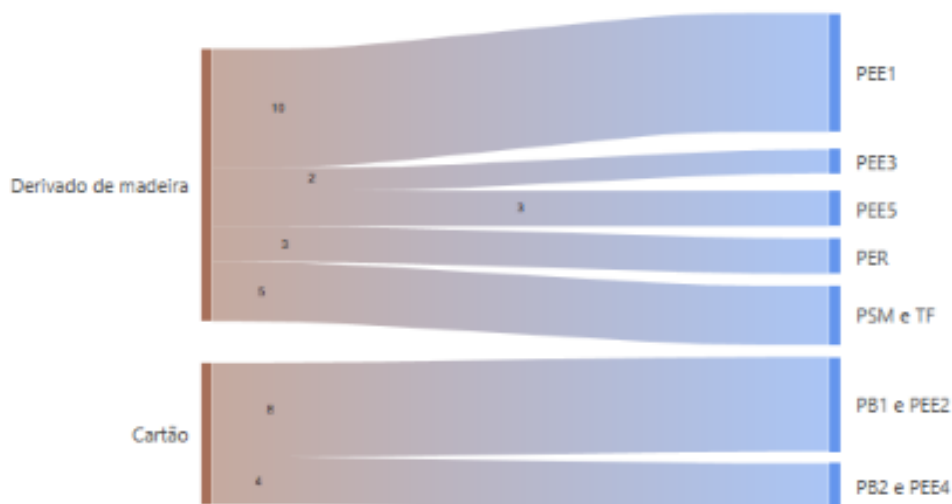
	PB1 e PEE2 91 419	PB2 e PEE4 37 180	PEE1 80 394	PEE3 19 110	PEE5 30 145	PER 22 119	PSM e TF 61 229	Totais
História curta 29	6	4	9	2	2	3	3	29
História longa 6	2		1		1		2	6
Totais	8	4	10	2	3	3	5	35

História curta

História longa 10 ou mais páginas.

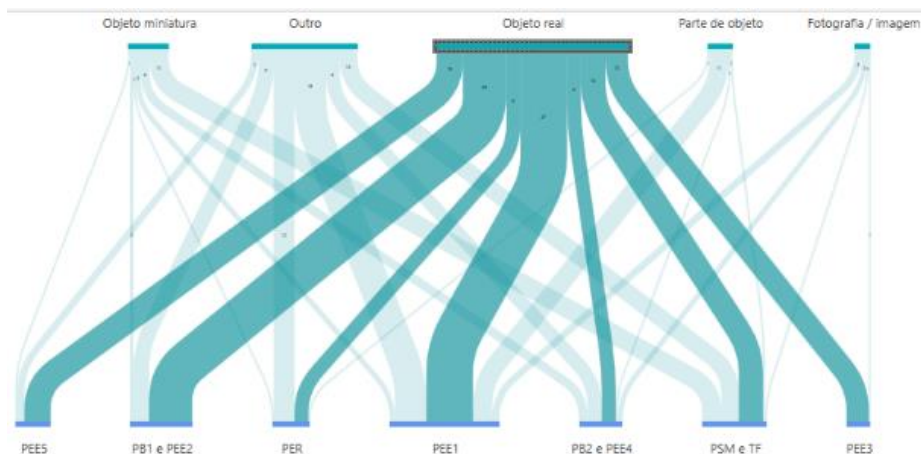
No que diz respeito ao material de que é feita a página a maioria dos participantes, seis dos nove participantes, optou pela utilização de folha em derivado de madeira para as páginas das HMS. De salientar que as HMS cujas páginas são feitas em cartão correspondem àquelas que foram construídas com a colaboração entre as PB e PEE (PB1 e PEE2 e PB e PEE4) com se pode verificar na figura seguinte.

**Figura 30.** Material de que é feita a página, por autor



Quanto ao tipo de estímulo usado, o objeto real é o único que é utilizado por todos os autores das HMS por nós analisadas, como podemos observar na figura seguinte.

**Figura 31.** Destaque da utilização do objeto real por todos os autores



A análise da relação entre autor e o tipo de estímulos usados permite-nos verificar que o objeto real é também o estímulo mais utilizado por sete dos 10 autores, representando para: PB1 e PEE2 - 69,4%, PEE1 - 42,8”, PEE3 - 92,9%, PEE5 - 75,0% e PSM e TF - 42,9%, quando comparado com os restantes estímulos. Os estímulos fotografia/imagem e parte de objeto não são utilizados por três autores (PB1 e PEE2 e PEE5). Destaca-se pela utilização quase exclusiva (92,9) de objetos reais o PEE3. Por outro lado, destacamos quatro profissionais (PB2 e PEE4, PEE1 e PSM e TF) pela utilização dos cinco estímulos identificados na análise. Estes resultados podem ser observados na figura seguinte.

**Figura 32.** Tipo de estímulos usados nas HMS, por autor

	PB1 e PEE2 91 (419)	PB2 e PEE4 37 (180)	PEE1 80 (394)	PEE3 19 (110)	PEE5 30 (145)	PER 22 (119)	PSM e TF 61 (229)
Fotografia / imagem 9		3 12,00%	4 6,35%	1 7,14%			1 2,38%
Objeto miniatura 24	2 5,56%	5 20,00%	3 4,76%		1 5,00%	1 4,55%	12 28,57%
Objeto real 114	25 69,44%	8 32,00%	27 42,86%	13 92,86%	15 75,00%	8 36,36%	18 42,86%
Outro 61	9 25,00%	8 32,00%	18 28,57%		4 20,00%	12 54,55%	10 23,81%
Parte de objeto 14		1 4,00%	11 17,46%			1 4,55%	1 2,38%
<b>Totais</b>	<b>36</b> 100,00%	<b>25</b> 100,00%	<b>63</b> 100,00%	<b>14</b> 100,00%	<b>20</b> 100,00%	<b>22</b> 100,00%	<b>42</b> 100,00%

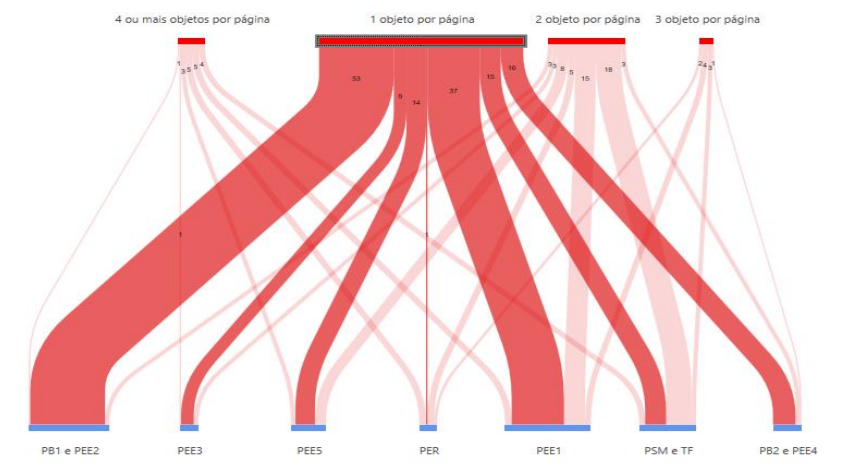
Quando associamos o número de estímulos disponibilizados na página e os autores das respectivas HMS, verificamos que sete dos autores (70%) utilizaram em mais de metade das páginas das suas HMS apenas 1 objeto (PB1, PEE2, PB2, PEE4, PEE1, PEE3 e PEE5), como se pode verificar na figura seguinte. A preferência de utilização de 1 objeto na página é ainda mais notória nas HMS da autoria conjunta das PB1 e PEE2 e das PB2 e PEE4, dado que esta opção corresponde a, respetivamente, 92,98% e 80% das páginas analisadas.

**Figura 33.** Número de estímulos na página, por autor

	PB1 e PEE2 91 419	PB2 e PEE4 35 176	PEE1 77 393	PEE3 19 110	PEE5 30 145	PER 20 119	PSM e TF 58 209
1 objeto por página 145	53 92,98%	16 80,00%	37 60,66%	9 69,23%	14 56,00%	1 7,69%	15 37,50%
2 objeto por página 55	3 5,26%	3 15,00%	15 24,59%	3 23,08%	8 32,00%	5 38,46%	18 45,00%
3 objeto por página 10		1 5,00%	4 6,56%			2 15,38%	3 7,50%
4 ou mais objetos... 19	1 1,75%		5 8,20%	1 7,69%	3 12,00%	5 38,46%	4 10,00%

Analisando as HMS construídas pelas duas profissionais que não eram docentes (PSM e TF) encontramos com maior frequência páginas com 2 objetos (45%), seguindo-se a utilização de 1 objeto por página que representam 37,5% no total das suas HMS. Destaca-se, também, o PER cujas HMS construídas apresentavam páginas que podiam ter apenas 1 estímulo ou 4 ou mais, não sendo evidente a existência de alguma preferência, como se pode verificar na figura seguinte.

**Figura 34.** Utilização de 1 objeto por página, por autor



Relativamente às propriedades da “capa”, os resultados obtidos evidenciam que apenas os profissionais PB2 e PEE4 recorrem a embalagens em plástico, como se pode observar na figura seguinte. Verifica-se ainda que a maioria dos autores (n=8) identificam as histórias com recursos a imagens, enquanto somente três PEE recorre a objetos presos à embalagem. O uso de objetos no exterior da embalagem da história perspetiva que o aluno consiga identificar a história fazendo uso de outros sentidos para além da visão.

**Figura 35.** *Propriedades da “capa” da história, por autor*

		PB1 e PEE2 91  419	PB2 e PEE4 36  176	PEE1 77  393	PEE3 19  110	PEE5 30  145	PER 21  119	PSM e TF 59  209
Embalagem de cartão  20		•	•	•	•	•		•
Embalagem de plástico  3			•					
Identificação da história com recurso a imagens  19		•	•	•	•			•
Identificação da história com recurso a objetos  4				•	•	•		

*Nota:* Os dados são apresentados em formato binário.

Quanto à natureza funcional do estímulo, os resultados mostram que todos os autores (n=10) utilizam, nas HMS analisadas, um maior número de estímulos cuja natureza funcional é exploratória do que causal como se pode observar na figura seguinte. Contudo, destacamos que nas HMS construídas pelas PSM e TF a diferença é pouco relevante (causal=18 e exploratória=20), como se pode verificar na figura seguinte.

**Figura 36.** *Natureza funcional do estímulo, por autor*

		PB1 e PEE2 91  419	PB2 e PEE4 36  176	PEE1 77  393	PEE3 19  110	PEE5 30  145	PER 21  119	PSM e TF 59  209	Totais
Causal  33		2	5	3	2	1	2	18	33
Exploratória  196		52	18	62	11	16	17	20	196
Totais		54	23	65	13	17	19	38	229

Relativamente ao tipo de suporte usado para fixar os objetos à página os resultados das HMS analisadas revelam que cada um dos dez autores opta por fixar os estímulos de modo a: (i) torná-los amovíveis totalmente ou (ii) torná-los permanentes na

página. Com base no corpus analisado, metade dos autores (n=5) recorre também à utilização de objeto solto ou solto, mas associado à página. O objeto solto, mas associado à página destaca-se pela frequência com que é usado (52 objetos) pelas PB1 e PEE2, como se verifica na figura seguinte.

**Figura 37.** Forma de fixar os objetos à página, por autor

	PB1 e PEE2 91 419	PB2 e PEE4 36 176	PEE1 77 393	PEE3 19 110	PEE5 30 145	PER 21 119	PSM e TF 59 209	Totais
Objeto amovível parcialmente 8	1	3	2		1		1	8
Objeto amovível totalmente 57	3	8	13	13	9	10	1	57
Objeto permanente na página 68	2	6	32	3	5	5	15	68
Objeto solto 16	2		2				12	16
Objeto solto, mas associado à página 59	52	6	1					59
<b>Totais</b>	<b>60</b>	<b>23</b>	<b>50</b>	<b>16</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>29</b>	<b>208</b>

Quanto às qualidades sensoriais dos estímulos na página, os dados obtidos evidenciam que os autores nas histórias analisadas recorrem a estímulos sensoriais relacionados com os cinco sentidos (audição, visão, paladar, tato e olfato), como se pode verificar na figura seguinte. Verifica-se que metade dos autores (n=5; PB1, PEE2, PEE1, PEE5 e PSM e TF) usaram estímulos que classificámos como sentido indeterminado.

**Figura 38.** Qualidades sensoriais dos estímulos na página, por autor

	PB1 e PEE2 91 419	PB2 e PEE4 36 176	PEE1 77 393	PEE3 19 110	PEE5 30 145	PER 21 119	PSM e TF 59 209	
Relacionadas com a audição 74	12 8,89%	4 8,70%	23 14,29%	9 21,95%	7 12,50%	2 4,35%	17 18,48%	
Relacionadas com a visão 230	58 42,96%	23 50,00%	65 40,37%	15 36,59%	17 30,36%	17 36,96%	35 38,04%	
Relacionadas com o paladar 19	4 2,96%	1 2,17%	3 1,86%	1 2,44%	4 7,14%	5 10,87%	1 1,09%	
Relacionadas com o tato 213	55 40,74%	17 36,96%	60 37,27%	14 34,15%	18 32,14%	16 34,78%	33 35,87%	
Relacionadas com olfato 32	4 2,96%	1 2,17%	7 4,35%	2 4,88%	9 16,07%	6 13,04%	3 3,26%	
Sentido indeterminado 9	2 1,48%		3 1,86%		1 1,79%		3 3,26%	
<b>Totais</b>	<b>135</b> 100,00%	<b>46</b> 100,00%	<b>161</b> 100,00%	<b>41</b> 100,00%	<b>56</b> 100,00%	<b>46</b> 100,00%	<b>92</b> 100,00%	

## 4.2 Concepções dos profissionais sobre HMS

No sentido de conhecer as concepções dos profissionais sobre HMS procedeu-se à análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos autores das HMS caracterizadas no ponto anterior. Dessa análise de conteúdo emergiram quatro temas: características das HMS, construção das HMS, conto das HMS e considerações sobre as HMS que no seu conjunto abrangem 19 categorias que se encontram indicadas na tabela seguinte (ver subcategorias e respetiva magnitude no Anexo R).

**Tabela 12.** *Temas e categorias atribuídas no processo de análise das entrevistas*

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Magnitude</b>
<b>Caraterísticas das HMS</b>	Caraterísticas físicas	13
	Caraterísticas da narrativa	6
	Tema da história	6
<b>Construção das HMS</b>	Estratégias usadas para construir a HMS	13
	Processo de construção da HMS	3
	Motivações	2
<b>Conto das HMS</b>	Estratégias usadas para o conto	21
	Local do conto	5
	Dificuldades sentidas durante o conto	4
	Colaboração de outros profissionais	3
	Frequência do conto	2
	Destinatários da HMS	2
	Comportamento dos alunos face às HMS	2
<b>Considerações sobre as HMS</b>	Benefícios para o aluno	13
	Opinião favorável face às HMS	4
	Opinião desfavorável face às HMS	4
	Sugestões	4
	Benefícios para o contador	3
	Receios sentidos	3

### 4.2.1 Caraterísticas das HMS

As caraterísticas das HMS mencionadas pelos entrevistados inserem-se em três categorias: (i) Caraterísticas físicas (n=13), (ii) Caraterísticas da narrativa (n=6) e (iii)

Tema da história (n=6), as quais integram um conjunto diverso de subcategorias (ver Anexo R). Destas destacamos, pela sua magnitude, as seguintes subcategorias: “Situações relacionadas com o quotidiano” (n=9) e “Natureza” (n=5) relacionadas com a categoria *Tema da história*; “Apresenta um pequeno enredo” (n=7) e ainda “Utiliza frases simples” (n=5), relativas à categoria *Caraterísticas da narrativa*, e “Objeto amovível” (n=5) que está integrada na categoria *Caraterísticas físicas* e se relaciona com a forma como os profissionais preferem fixar os estímulos na página. Estes dados encontram-se expostos na seguinte nuvem de palavras criada no Atlas.ti.

**Figura 39.** Nuvem de palavras sobre as “Caraterísticas das HMS”



*Nota:* O tamanho da letra é proporcional ao número de indicadores atribuídos por subcategoria.

De seguida, apresentamos os resultados referentes às caraterísticas físicas das HMS.

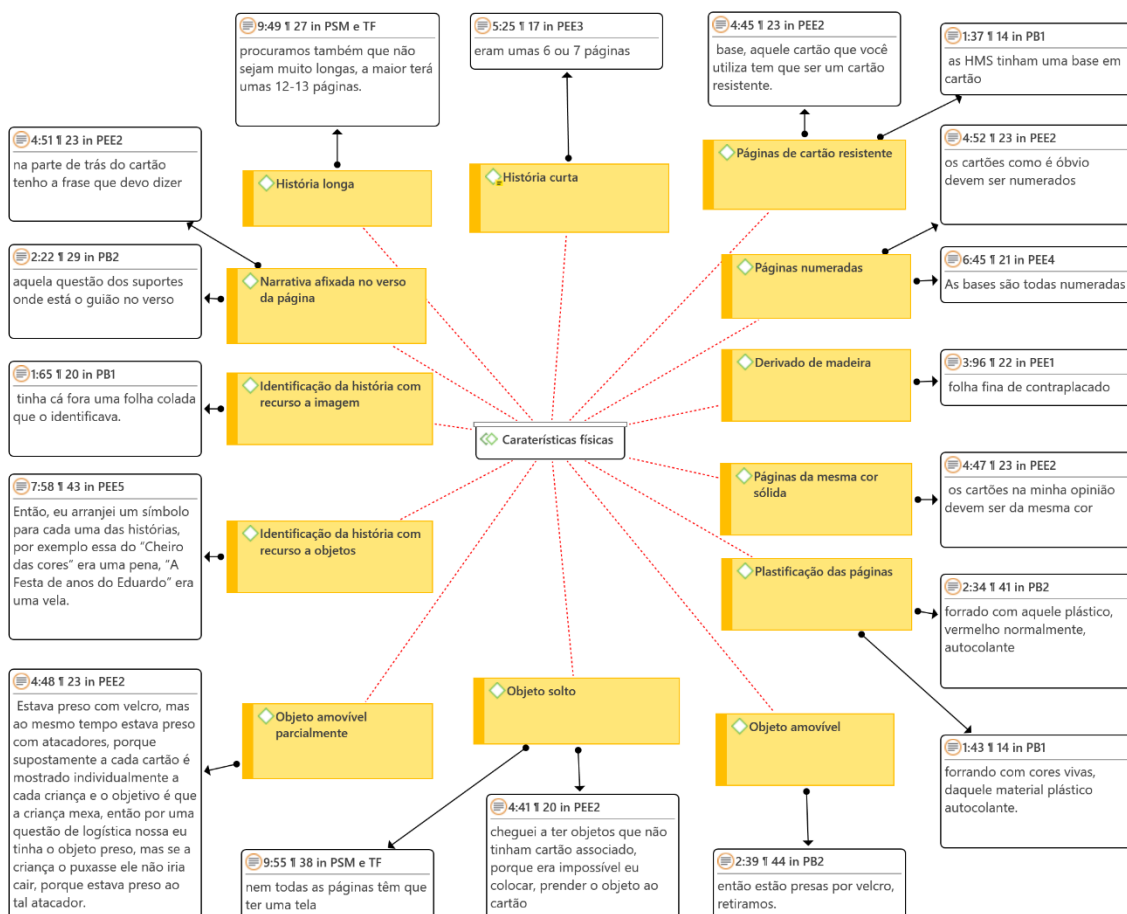
#### 4.2.1.1 Caraterísticas físicas

As “Caraterísticas físicas” das HMS agrupam as seguintes 13 subcategorias nas quais foram adicionados exemplos de algumas citações proferidas pelos entrevistados, para as descrever: (i) Objeto amovível (n=5), “*então estão presas por velcro, retiramos*” (PB2); (ii) Objeto solto (n=4), “*Alguns poucos estarão soltos*” (PB2), “*nem todas as páginas têm que ter uma tela*” (PSM e TF); (iii) História média (n=4), “*não excedemos*

as 6-7 frases” (PB2), “eram umas 6 ou 7 páginas” (PEE3) ou “sempre no máximo 7 cartões, 7 bases” (PEE4); (iv) Páginas da mesma cor sólida (n=4), “fundo branco, portanto folheada a branco” (PEE1), “todos os cartões têm o mesmo fundo” (PEE4), “os cartões na minha opinião devem ser da mesma cor” (PEE2); (v) Plastificação das páginas (n=4), “forrado com aquele plástico, vermelho normalmente, autocolante” (PB2), “forrando com cores vivas, daquele material plástico autocolante” (PB1); (vi) Páginas numeradas (n=3), “os cartões como é óbvio devem ser numerados” (PEE2), “as bases são todas numeradas” (PEE4); (vii) Narrativa afixada no verso da página (n=3), “aquela questão dos suportes onde está o guião no verso” (PB2), “por trás tentamos ter sempre a mica para quem está a partilhar a história” (PB2), “na parte de trás do cartão tenho a frase que devo dizer” (PEE2).

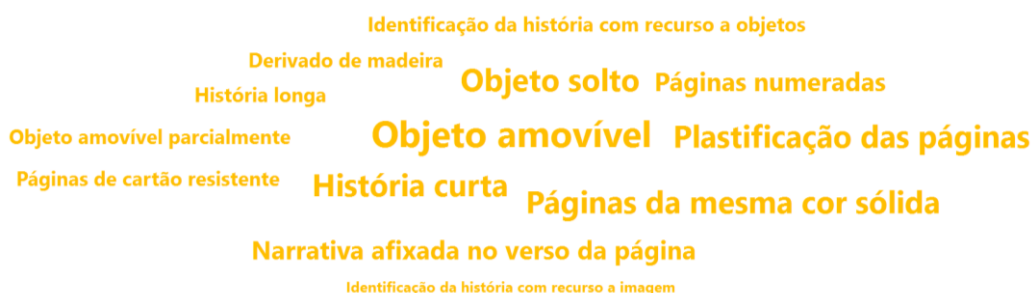
Os entrevistados apontam outras características das HMS, mas com menor frequência que as referidas no parágrafo anterior, que são: (viii) História longa (n=2), “seriam 10-12 páginas de história” (PB1) ou “procuramos também que não sejam muito longas, a maior terá umas 12-13 páginas” (PSM e TF); (ix) Páginas de cartão resistente (n=2), “as HMS tinham uma base em cartão” (PB1), “base, aquele cartão que você utiliza tem que ser um cartão resistente” (PEE2); (x) Derivado de madeira (n=2), “folha fina de contraplacado” (PEE1), “tive que construir as madeiras” (PEE3); (xi) Objeto amovível parcialmente (n=2), “Estava preso com velcro, mas ao mesmo tempo estava preso com atacadores, porque supostamente a cada cartão é mostrado individualmente a cada criança e o objetivo é que a criança mexa, então por uma questão de logística nossa eu tinha o objeto preso, mas se a criança o puxasse ele não iria cair, porque estava preso ao tal atacador” (PEE2); (xii) Identificação da história com recurso a objetos (n=2), “então, eu arranjei um símbolo para cada uma das histórias, por exemplo essa do “Cheiro das cores” era uma pena” (PEE5); (xiii) Identificação da história com recurso a imagem (n=1), “tinha cá fora uma folha colada que o identificava” (PB1). As subcategorias referidas anteriormente estão ilustradas na figura seguinte.

Figura 40. Subcategorias agrupadas nas “Caraterísticas físicas” das HMS



No conjunto de características físicas descritas destaca-se o facto de: os estímulos das HMS corresponderem, mais frequentemente, a um "Objeto amovível", embora também se evidencie a existência de "Objeto solto"; das páginas das HMS serem "Páginas da mesma cor sólida" e existir a "Plastificação das páginas" e ainda das HMS serem de extensão curta "História curta", como se pode observar na seguinte nuvem criada no Atlas.ti.

**Figura 41.** Nuvem de palavras referente às “Caraterísticas físicas” das HMS



*Nota:* O tamanho da letra é proporcional ao número de indicadores atribuídos por subcategoria.

#### 4.2.1.2 Caraterísticas da narrativa das HMS

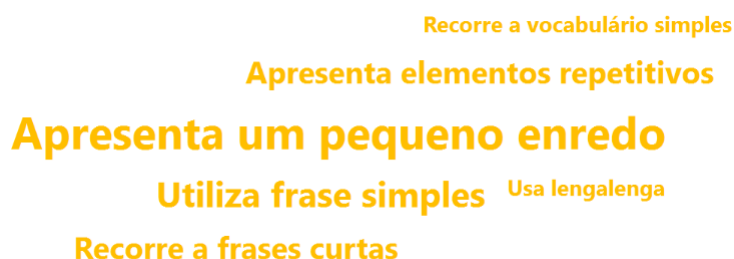
Em relação às “Caraterísticas da narrativa” das HMS estabelecemos seis subcategorias que são: (i) Apresenta um pequeno enredo (n=7), “*não são frases soltas*” (PB2), “*que traduzisse uma história com alguma lógica*” (PEE1); (ii) Utiliza frases simples (n=5), “*continuo a ter essa preocupação de que o texto seja simples*” (PEE1), “*frases simples*” (PB2); (iii) Recorre a frases curtas (n=4), “*frases muito pequeninas*” (PEE), “*são frases mesmo muito curtinhas*” (PER); (iv) Apresenta elementos repetitivos (n=4), “*na primeira história, esse elemento repetitivo foi levado à exaustão*” (PER), “*nós temos duas personagens que se repetem, que são o Nuno e a Ana que aparecem sempre em todas as histórias*” (PSM e TF); (v) Recorre a vocabulário simples (n=2), “*vocabulário que ele conheça e que ele reconheça*” (PEE5); e (vi) Usa lengalenga (n=2), “*a cadência da lengalenga que nós sabemos que ajuda imenso à memorização*” (PER). Estas subcategorias encontram-se representadas na figura seguinte.

Figura 42. Subcategorias agrupadas nas “Caraterísticas da narrativa”



Do conjunto de características da narrativa descritas destacam-se pela sua magnitude, duas subcategorias: “Apresenta um pequeno enredo” e “Utiliza frases simples”, que se apresentam na nuvem seguinte, criada no Atlas.ti.

Figura 43. Nuvem de palavras sobre as “Caraterísticas da narrativa” das HMS

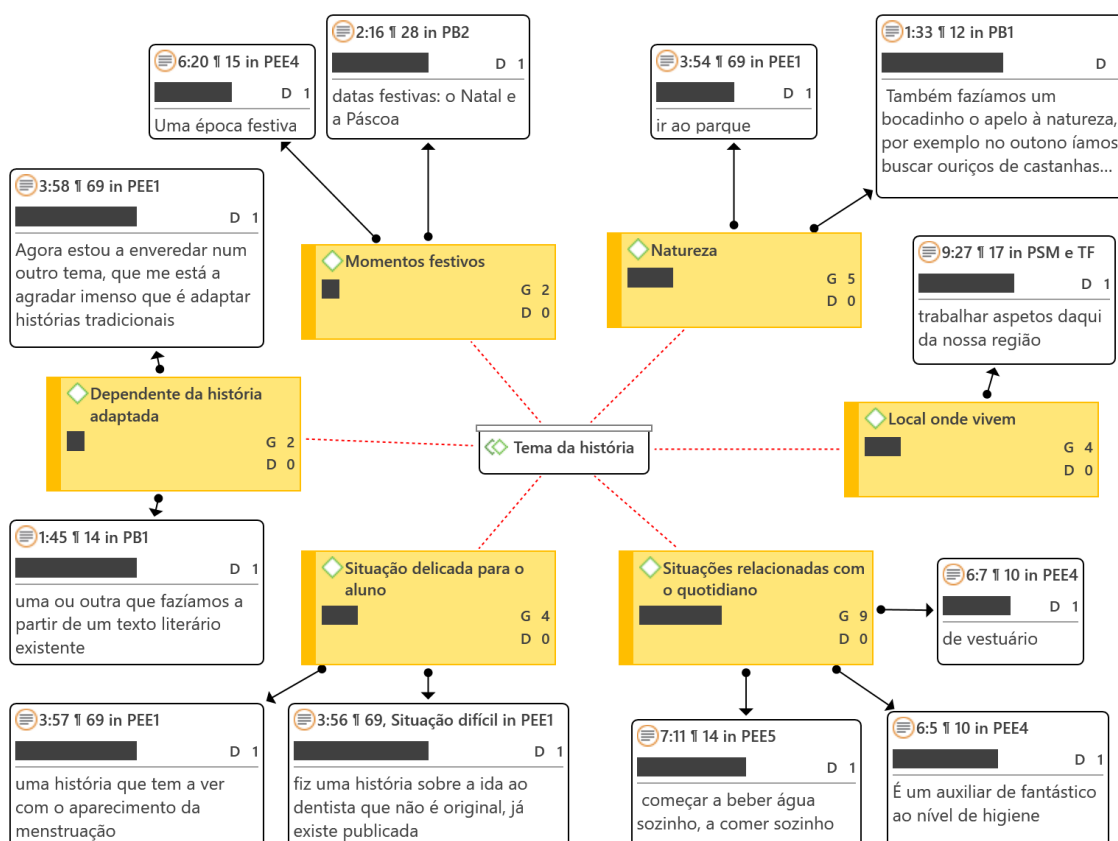


Nota: O tamanho da letra é proporcional ao número de indicadores atribuídos por subcategoria.

### 4.2.1.3 Tema das histórias multissensoriais

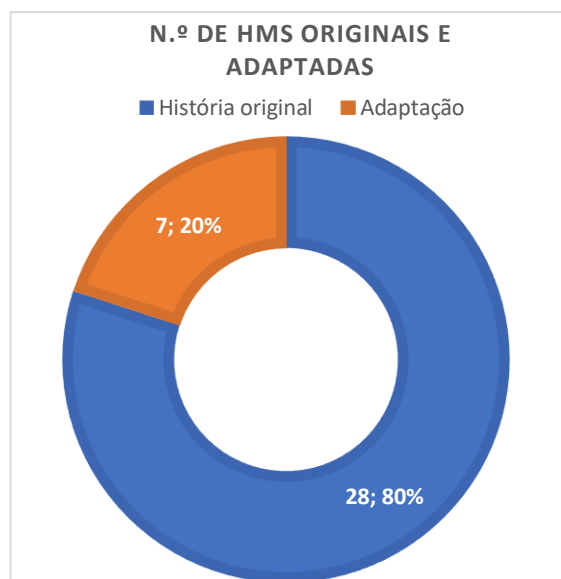
Quanto ao “Tema da história” identificámos seis subcategorias. Começamos por referir as quatro mais relevantes pela sua magnitude. O primeiro relaciona-se com (i) Situações relacionadas com o quotidiano (n=9), como se ilustra com os seguintes exemplos: “*pudessem ter a ver com o dia a dia deles, como o tomar banho, o lavar as mãos*” (PB1) ou “*começar a beber água sozinho, a comer sozinho*” (PEE5). Para além deste tema outros foram referenciados pelos entrevistados, tais como a: (ii) Natureza (n=5), “*também fazíamos um bocadinho o apelo à natureza, por exemplo no outono íamos buscar ouriços de castanhas para eles sentirem*” (PB1); (iii) Situação delicada para o aluno (n=4), como nos diz o PEE1 “*uma história que tem a ver com o aparecimento da menstruação*” (PEE1); e ainda temas que se relacionam com o (iv) Local onde vivem (n=4), como se exemplifica no seguinte excerto, para “*trabalhar aspetos daqui da nossa região*” (PSM e TF), como se ilustra na figura seguinte.

Figura 44. Subcategorias agrupadas no “Tema da história”



Embora com menor frequência encontramos também temas associados, por um lado a (v) Momentos festivos (n=2), como nos diz o seguinte entrevistado “datas festivas: o Natal e a Páscoa” (PB2); e por outro (vi) Dependente da história adaptada (n=2), como se ilustra nos seguintes excertos “uma ou outra que fazíamos a partir de um texto literário existente” (PB1), “Agora estou a enveredar num outro tema, que me está a agradar imenso que é adaptar histórias tradicionais” (PEE1). Em relação a esta última subcategoria, na análise do corpus de HMS recolhidas verificámos que no total das 35 HMS sete são histórias adaptadas, como se pode observar na figura seguinte. Saliemos que nessas adaptações encontram-se três histórias tradicionais, construídas pela PEE1, que são: “Os Três Porquinhos”, “A Carochinha e O João Ratão” e “O Capuchinho Vermelho”, que fazem parte do corpus analisado neste estudo e cujos resultados apresentamos no primeiro ponto deste capítulo. Os títulos das histórias adaptadas podem ser consultados no Anexo P.

**Figura 45.** N.º de HMS originais e adaptadas



Como se pode observar na figura seguinte, do conjunto de temas das HMS confirma-se a relevância das temáticas “Situações relacionadas com o quotidiano” (n=9) e com a “Natureza” (n=5).

**Figura 46.** Nuvem de palavras sobre o “Tema da história” das HMS

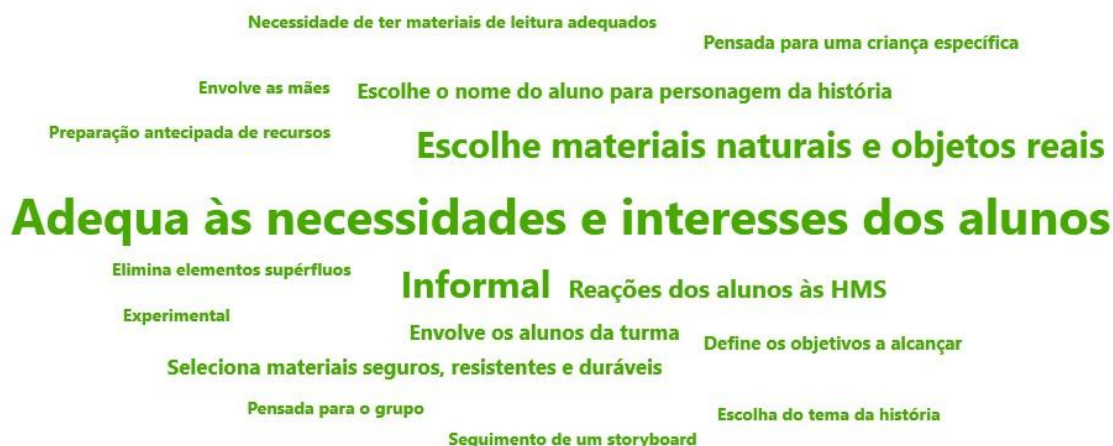


Nota: O tamanho da letra é proporcional ao número de indicadores atribuídos por subcategoria.

#### 4.2.2 Construção das HMS

A construção das HMS foi outro tema que surgiu da análise de conteúdo das entrevistas realizadas. A este respeito os entrevistados falaram de diversos assuntos, os quais categorizámos em três categorias, a saber: (i) “Estratégias usadas para construir a HMS” (n=13), (ii) “Processo de construção da HMS” (n=3) e (iii) “Motivações” (n=2), as quais integram uma diversidade de subcategorias, das quais se destacam três pela sua magnitude: “Adequa às necessidades e interesse dos alunos” (n=25), “Informal” (n=17) e “Escolhe materiais naturais e objetos reais” (n=16). Realça-se ainda as seguintes subcategorias: “Reações dos alunos às HMS” (n=8), “Envolve os alunos da turma” (n=6), “Escolha do nome do aluno para personagem da história” (n=6), “Seleciona materiais seguros, resistentes e duráveis” (n=6) e “Construção de uma história o mais real possível” (n=5). A relevância das subcategorias que integram este tema encontra-se representada na nuvem de palavras criada no Atlas.ti apresentada na figura que se segue.

**Figura 47.** Nuvem de palavras sobre a “Construção das HMS”



Nota: O tamanho da letra é proporcional ao número de indicadores atribuídos por subcategoria.

Seguidamente descrevemos os resultados referentes às três categorias acima descritas.

#### 4.2.2.1 Estratégias usadas para construir as HMS

Quanto às “Estratégias usadas para construir a HMS” identificámos 13 estratégias, que são: (i) Adequa às necessidades e interesses dos alunos (n=25), como ilustram os seguintes excertos “as histórias eram muitas vezes construídas tendo em conta os gostos, os interesses dos meninos” (PB1), “pensei muito nos alunos que tinha na altura” (PEE1), “baseadas em coisas que eu sabia que eles gostavam” (PEE2), “temos que ir sempre ao encontro dos gostos” (PEE5); (ii) Escolhe materiais naturais e objetos reais (n=16), como nos dizem os seguintes professores: “Os objetos eram sempre objetos reutilizados, que encontramos no dia a dia” (PB1), “sempre feitas com materiais de preferência que nós temos em casa” (PEE2), “temos essa preocupação sempre que eles reconheçam os objetos como alguma coisa deles. Por exemplo, uma ida praia eu até posso pedir à mãe ou ao pai o baldinho que ele usa, o seu boné que leva para ir à praia, a t-shirt, os calções” (PEE4), “Na História das frutas eram frutas verdadeiras” (PER); (iii) Envolve os alunos da turma (n=6), como se ilustra nos seguintes relatos “foram os meninos que iam dando sugestões de objetos” (PB2), “eu construí na escola em colaboração com as turmas” (PEE1); (iv) Escolhe o nome do aluno para personagem da história (n=6), tal como nos dizem alguns professores “em que eles se tornem personagens” (PB2), “metia o nome deles” (PEE3); (v) Seleciona materiais seguros, resistentes e duráveis (n=6), como se ilustra nos seguintes exemplos: “Convém ser o mais resistente possível” (PEE2), “temos que ter a preocupação de usar objetos que não os magoe” (PEE4).

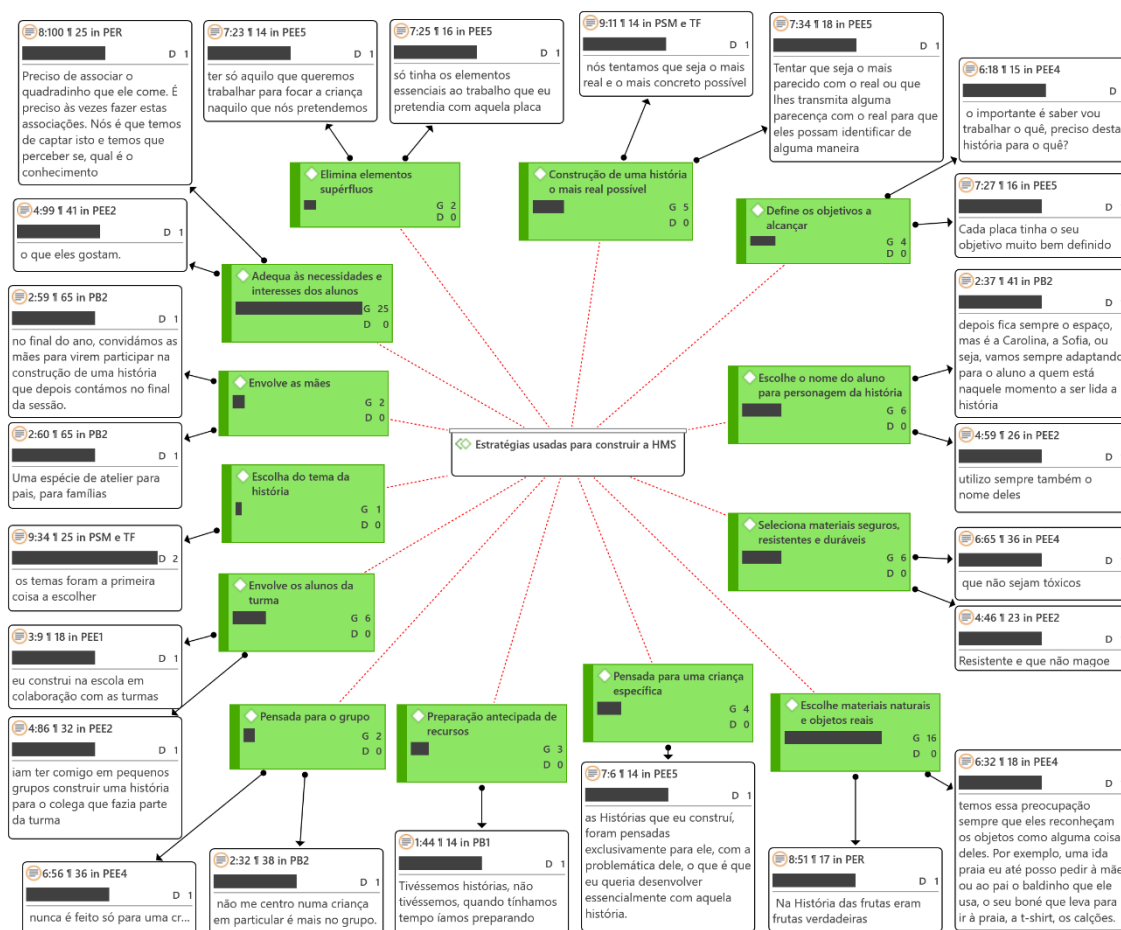
Salientam-se ainda as seguintes estratégias usadas para construir as HMS apontadas pelos participantes no estudo: (vi) Construção de uma história o mais real possível (n=5), tal como se documenta com a fala dos seguintes participantes “Tentar que seja o mais parecido com o real ou que lhes transmita alguma parecença com o real para que eles possam identificar de alguma maneira” (PEE5), “nós tentamos que seja o mais real e o mais concreto possível” (PSM e TF); (vii) Define os objetivos a alcançar (n=4), estratégia relatada por vários participantes: “o importante é saber vou trabalhar o quê, preciso desta história para o quê?” (PEE4), “Cada placa tinha o seu objetivo muito bem definido” (PEE5); (viii) Pensada para uma criança específica (n=4),

como foi mencionado pelos professores “*Todas as histórias foram pensadas em função de um aluno*” (PEE1), “*Primeiro passo será olhar para as características da criança, as necessidades da criança, para os interesses da criança e a História ser construída a pensar nela*” (PER); e (ix) Preparação antecipada de recursos (n=3), como nos diz o seguinte participante “*Tivéssemos histórias, não tivéssemos, quando tínhamos tempo íamos preparando*” (PB1).

Foram descritas outras estratégias por parte de alguns participantes, embora com menor magnitude, para construir a HMS: (x) Elimina elementos supérfluos (n=2), “*ter só aquilo que queremos trabalhar para focar a criança naquilo que nós pretendemos*” (PEE5); (xi) Envolve as mães (n=2), “*no final do ano, convidámos as mães para virem participar na construção de uma história que depois contámos no final da sessão*” (PB2); (xii) Pensada para o grupo (n=2), “*não me centro numa criança em particular é mais no grupo*” (PB2), “*nunca é feito só para uma criança*” (PEE4); e (xiii) Escolha do tema da história (n=1), “*os temas foram a primeira coisa a escolher*” (PSM e TF).

As estratégias referidas anteriormente são ilustradas na figura seguinte.

Figura 48. Subcategorias agrupadas nas “Estratégias usadas para construir a HMS”



Do conjunto de características descritas destacam-se pela sua magnitude as seguintes estratégias de construção das HMS: “Adequa às necessidades e interesses dos alunos” (n=25) e “Escolhe materiais naturais e objetos reais” (n=16). São ainda relevantes o recurso a estratégias como “Envolve os alunos da turma” (n=6), “Escolha do nome do aluno para personagem da história” (n=6), “Seleciona materiais seguros, resistentes e duráveis” (n=6) e “Construção de uma história o mais real possível” (n=5), como se pode observar na nuvem de palavras que se segue criada no Atlas.ti.

Figura 49. Nuvem de palavras sobre as “Estratégias usadas para construir a HMS”

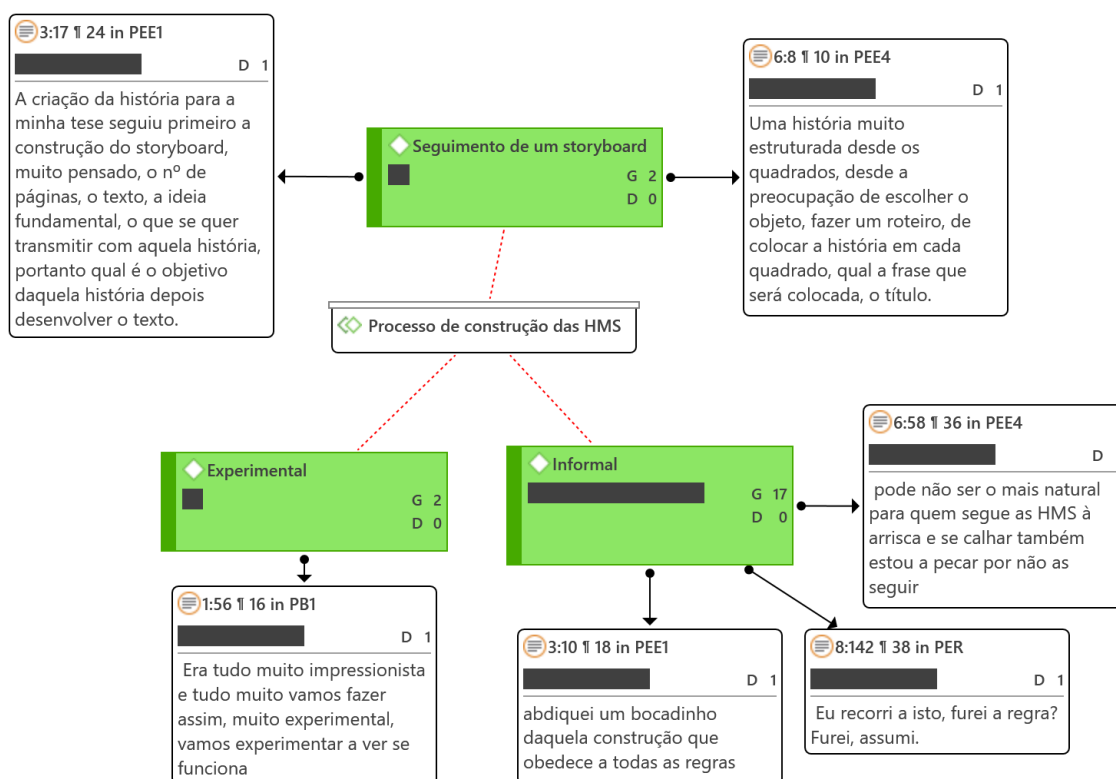


Nota: O tamanho da letra é proporcional ao número de indicadores atribuídos por subcategoria.

#### 4.2.2.2 Processo de construção das HMS

Quanto ao Processo de construção das HMS estabelecemos três subcategorias que são: (i) Informal (n=17), como se ilustra nos seguintes excertos: “*Não era assim uma coisa muito, muito rígida em termos de planificação*” (PB2), “*Era um bocadinho mais um processo mais... mais livre*” (PEE1), “*às vezes aquilo até resulta*” (PEE4); (ii) Experimental (n=2), como nos disse o PB1: “*Era tudo muito impressionista e tudo muito vamos fazer assim, muito experimental, vamos experimentar a ver se funciona*” (PB1); e (iii) Seguimento de um *storyboard* (n=2), tal como nos disse o PEE4 “*Uma história muito estruturada desde os quadrados, desde a preocupação de escolher o objeto, fazer um roteiro, de colocar a história em cada quadrado, qual a frase que será colocada, o título*” (PEE4). As subcategorias antes referidas são ilustradas na figura seguinte.

**Figura 50.** Subcategorias agrupadas no “Processo de construção da HMS”



Neste caso destaca-se claramente que o processo de construção das HMS é um processo “Informal”, conforme se poderá observar na figura seguinte, criada no Atlas.ti.

**Figura 51.** Nuvem de palavras sobre “Processo de construção das HMS”



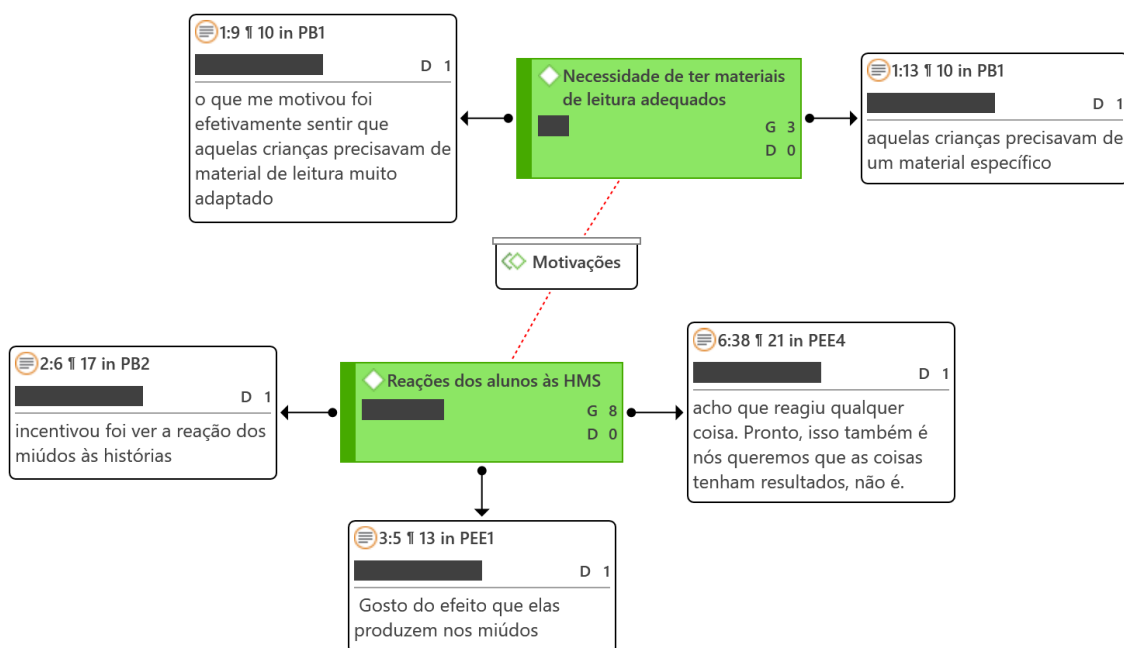
Nota: O tamanho da letra é proporcional ao número de indicadores atribuídos por subcategoria.

#### 4.2.2.3 Motivações dos profissionais para construir as HMS

Quanto às Motivações apresentadas pelos entrevistados para construir as HMS definimos duas subcategorias que são: (i) Reações dos alunos às HMS (n=8), como se ilustra nas seguintes falas: “percebi que era quase tocante ver a reação dos meninos às histórias” (PB2), “acho que reagiu qualquer coisa. Pronto, isso também é nós queremos que as coisas tenham resultados, não é” (PEE4), “Este momento gera um grande entusiasmo” (PSM e TF) e (ii) Necessidade de ter materiais de leitura adequados (n=3),

como se retrata com o seguinte excerto: “aquelas crianças precisavam de um material específico” (PB1). As duas subcategorias são ilustradas na figura seguinte.

**Figura 52. Subcategorias agrupadas em “Motivações”**



Em relação às duas subcategorias descritas destaca-se as “Reações dos alunos às HMS” conforme se poderá constatar na seguinte nuvem de palavras criada no Atlas.ti.

**Figura 53. Nuvem de palavras sobre “Motivações”**

**Reações dos alunos às HMS**  
Necessidade de ter materiais de leitura adequados

*Nota:* O tamanho da letra é proporcional ao número de indicadores atribuídos por subcategoria.

### 4.2.3 Conto das histórias multissensoriais

No que diz respeito ao “Conto da HMS” o conteúdo das entrevistas realizadas aos profissionais que participaram no estudo permitiu-nos compreender, por um lado as estratégias que usam para contar as histórias e as dificuldades sentidas; e por outro o local e a frequência com que contam este tipo de histórias; e ainda a colaboração de

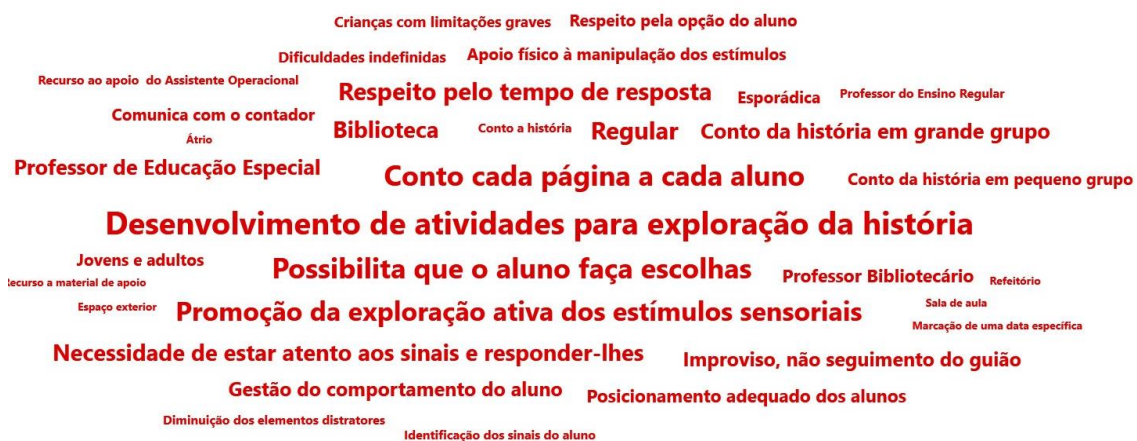
outros profissionais que auxiliam o contador, os destinatários da história e o comportamento dos alunos durante o conto das histórias. Especificando, o conteúdo das entrevistas foi estruturado em sete categorias, que são: (i) “Estratégias usadas para o conto” (n=21), (ii) “Local do conto” (n=5), (iii) “Dificuldades sentidas durante o conto” (n=4), (iv) “Colaboração de outros profissionais” (n=3), (v) “Frequência do conto” (n=2), (vi) “Destinatários da HMS” (n=2) e (vii) “Comportamento dos alunos face às HMS” (n=2). Cada uma destas categorias integra um conjunto diversificado de subcategorias (ver Anexo R).

Tendo por base a magnitude das subcategorias definidas para cada uma das categorias acima referidas, percebe-se que ao nível das estratégias usadas para o conto se destacam o “Desenvolvimento de atividades para exploração da história” (n=14), o “Conto cada página a cada aluno” (n=12), e ainda “Possibilita que o aluno faça escolhas” (n=12), a “Promoção da exploração ativa dos estímulos sensoriais” (n=11) e o “Respeito pelo tempo de resposta” (n=10). Quanto à frequência do conto da história é apontado como tendo preferencialmente uma frequência “Regular” (n=10). Atendendo ao local onde decorre o conto salienta-se o espaço físico da “Biblioteca” (n=9).

Embora com menor magnitude do que as subcategorias já destacadas, mas ainda assim com algum realce, salienta-se ao nível das estratégias a “Necessidade de estar atento aos sinais e responder-lhes” (n=9) e o “Conto da história em grande grupo” (n=8). Relativamente à colaboração com outros profissionais é destacada a necessidade do apoio do “Professor de Educação Especial” (n=8) e do “Professor Bibliotecário” (n=6), no momento do conto. Regressando às estratégias usadas surgem: o recurso ao “Improviso, não seguimento do guião” (n=7), o “Posicionamento adequado dos alunos” (n=6), o “Conto da história em pequeno grupo” (n=5), o “Apoio físico à manipulação dos estímulos” (n=5), o “Respeito pela opção do aluno” (n=5), a “Construção de uma história o mais real possível” (n=5). Quanto às dificuldades sentidas durante o conto da história destaca-se a “Gestão do comportamento do aluno” (n=7) e a “Interação com os alunos com mais limitações” (n=6). Ao nível do comportamento dos alunos face às HMS salienta-se a necessidade de “Comunica com o contador” (n=5). Relativamente ao público-alvo das HMS salienta-se a subcategoria “Jovens e adultos” (n=5).

Os resultados antes descritos estão representados na nuvem seguinte, criada no Atlas.ti.

**Figura 54.** *Nuvem de palavras sobre “Conto da HMS”*



*Nota:* O tamanho da letra é proporcional ao número de indicadores atribuídos por subcategoria.

De seguida apresentamos com mais pormenor o conteúdo referente a cada uma das categorias definidas neste tema.

#### 4.2.3.1 Estratégias usadas para contar as HMS

Os entrevistados descreveram um conjunto diversificado de estratégias a que recorrem para contar as HMS, as quais agrupámos em 21 subcategorias que apresentamos de seguida por ordem decrescente da sua magnitude.

A estratégia usada para o conto mais assinalada por diversos entrevistados é o (i) Desenvolvimento de atividades para exploração da história (n=14), como descrevem as seguintes falas: “consoante as possibilidades deles assim as Professoras de Educação Especial orientavam o após” (PB1), “São atividades de exploração que nasceram a partir das Histórias” (PER) ou como referem as PSM e TF “Conta-se a história e depois explora-se a história que se ouviu ou que se leu”; uma outra estratégia que se destaca é (ii) Conto cada página a cada aluno (n=12), descritos nos exemplos “dávamos a volta a todos a contar aquela história, aquela página digamos assim, antes de pegarmos na página seguinte” (PB1), “Cada cartão é contado a cada criança individualmente” (PEE1); “cada bocadinho da história é contada individualmente a cada um” (PEE2); ou “cada tela passa individualmente por cada aluno” (PSM e TF). Com magnitude igual à da estratégia anterior apontamos a (iii) Possibilita que o aluno faça escolhas (n=12), como referem os entrevistados “Às vezes pergunto: - qual é que vamos contar hoje?” (PEE1), “E chegou a uma altura em que ele já tinha um reportório tão grande de histórias que eu lhe dava a escolher” (PEE5); como salientou o PER “a História permitiu isto que ela tivesse ali um momento em que fizesse uma escolha: quero ouvir a História A, quero ouvir a

*História B*”; ou nas palavras ainda do mesmo entrevistado “*criámos a rotina de fazer sempre escolha, conto, exploração*” (PER). Outra estratégia apontada por vários professores é a (iv) Promoção da exploração ativa dos estímulos sensoriais (n=11), como referiram, por exemplo, a PEE3 “*eles tiraram a bola, brincaram com a bola*”, assim como também a PEE4 mencionou “*nós conseguimos trabalhar n situações e eles ficam a trabalhar brincando*” (PEE4), ou a PEE5 afirmou que “*Ele trabalhava exclusivamente aquilo que eu queria em cada placa*” (PEE5). Por fim, neste primeiro conjunto de estratégias que destacamos por registarem os valores mais elevados de magnitude, apresentamos o (v) Respeito pelo tempo de resposta (n=10), ilustradas pelas falas da PEE1 quando refere que “*dou-lhes tempo também para explorar a história ao seu ritmo*”, ou pela PEE2 que alerta que “*não reagem logo aos estímulos e nós temos que ter tempo*” (PEE2); esta declaração assemelha-se ao referido por exemplo pela PEE5 quando menciona “*Dar o tempo que ele precise para os explorar*”.

Salientam-se igualmente pela sua magnitude as seguintes estratégias usadas para o conto: (vi) “Necessidade de estar atento aos sinais e responder-lhes (n=9)” como se exemplifica nos seguintes relatos “*Temos que estar atentos a todos os sinais que nos vão dando para podermos fazer esta leitura para depois podermos usar a História da melhor maneira*” (PER) e “*cabe-me a mim estar o mais alerta possível para interpretar todos os sinais que me são dados que passam pelas coisas mais pequeninas*”; (vii) Conto da história em grande grupo (n=8), como nos disseram vários entrevistados: “*os meninos vinham todos, as histórias eram contadas*” (PB1), “*Acho que há maior vantagem em tornar aquele momento de grupo*” (PEE1), “*Traz a atenção também de todo o grupo, ou seja, não é só um a ouvir, é uma partilha também naquele momento*” (PSM e TF); bem como o (viii) Improviso, não seguimento do guião (n=7), como se exemplifica no seguinte excerto “*às vezes também improvisamos um bocadinho*” (PEE4), “*A História não é uma receita, com princípio, meio e fim*” (PER), “*quando aquilo não está a ficar interessante ela salta ali umas páginas*” (PSM e TF); e ainda o (ix) Posicionamento adequado dos alunos (n=6), “*a disposição dos alunos, costume dispô-los à minha frente, em semicírculo, sentados próximos de mim*” (PEE1), “*se temos alguém que está de cadeira de rodas, os outros têm que estar sentados mais ou menos ao mesmo nível*” (PSM e TF).

Os entrevistados também mencionaram usar outras estratégias como: (x) Conto da história em pequeno grupo (n=5), como se ilustra nos seguintes exemplos: “*meninos 4-5, no máximo dos máximos*” (PB2), “*normalmente faço em pequeno grupo*” (PEE1);

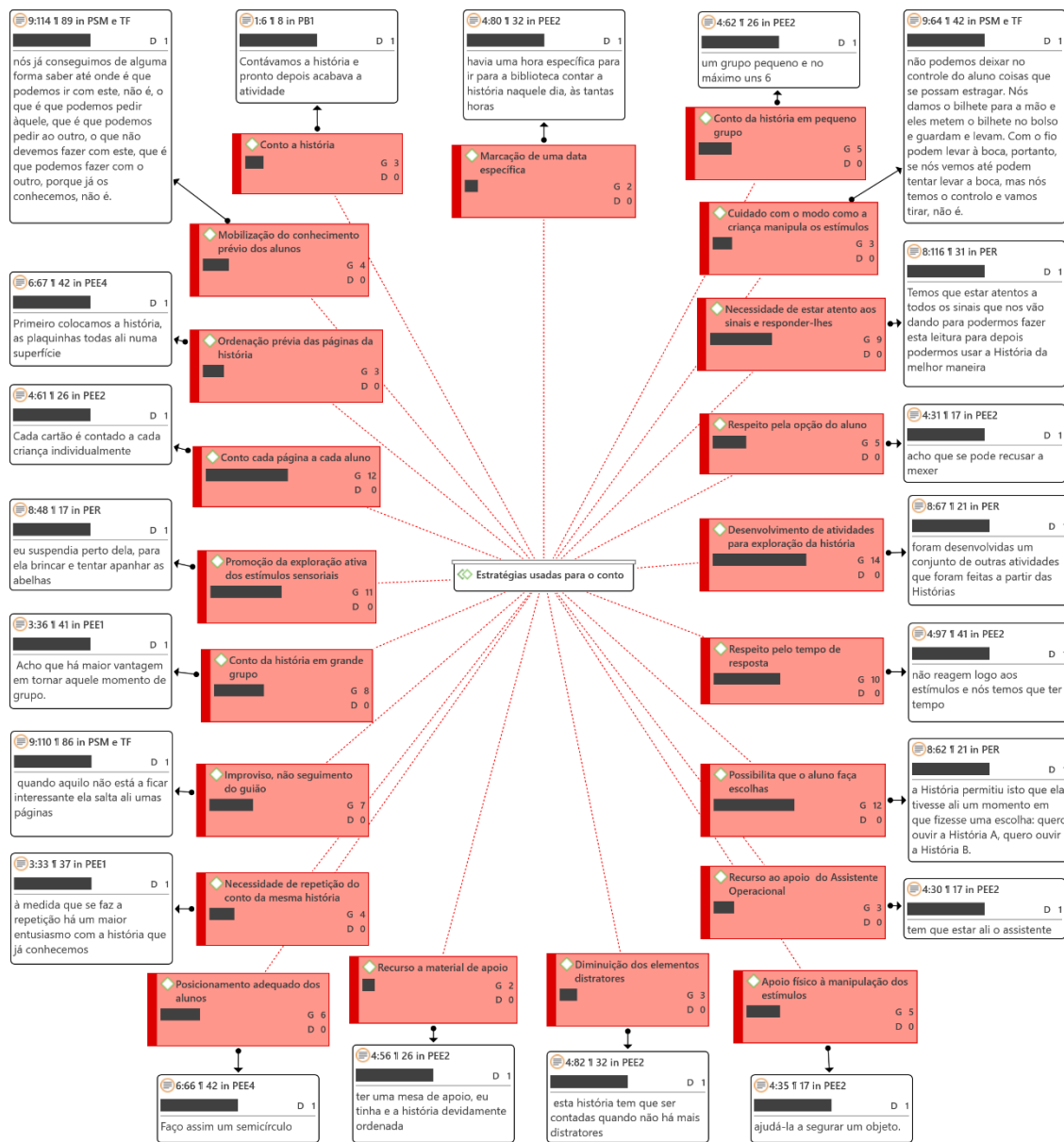
(xi) Apoio físico à manipulação dos estímulos (n=5), referindo-se como exemplos “*ajudá-la a segurar um objeto*” (PEE2), “*Apresentamos e ficamos na expectativa que até venham tocar, mas se não vier tocar, nós incentivamos a ir com a mão, aí pegamos, se for o caso pegamos*” (PSM e TF); e (xii) Respeito pela opção do aluno (n=5), “*Vou passando placa a placa, quando vejo que ele já não tem interesse*” (PEE5), “*aqueles que não mostram interesse, porque há alguns que não querem, não precisam de o fazer. Não são obrigados a explorar*” (PSM e TF).

Foram definidas ainda outras estratégias, tais como a (xiii) Mobilização do conhecimento prévio dos alunos (n=4), referido por professores e técnicos: “*eram baseadas em situações que eu sabia à partida que eles não conheciam*” (PEE2), “*pelo facto de os conhecermos também já os agrupamos da forma que nós achamos mais indicada*” (PSM e TF); a (xiv) Necessidade de repetição do conto da mesma história (n=4), descrito por vários entrevistados, como evidenciam os seguintes relatos: “*durante um mês repetir a mesma história*” (PEE1), “*à medida que se faz a repetição há um maior entusiasmo com a história que já conhecemos*” (PEE4); o (xv) Conto a história (n=3), como nos referiu o PB1 “*Contávamos a história e pronto depois acabava a atividade*” (PB1); o (xvi) Cuidado com o modo como a criança manipula os estímulos (n=3), como se assinala no discurso das PSM e TF “*se nós vemos até podem tentar levar a boca, mas nós temos o controlo e vamos tirar*” (PSM e TF); a (xvii) Diminuição dos elementos distratores (n=3), como nos disse a PEE2 “*esta história tem que ser contadas quando não há mais distratores*” (PEE2); a (xviii) Ordenação prévia das páginas da história (n=3), por exemplo: “*Tinha que as ir tirar da caixa e prepará-las e depois começar a contar*” (PEE2); e o (xix) Recurso ao apoio do Assistente Operacional (n=3), como se ilustra na seguinte fala: “*assistente operacional ou outro colega que ajude a gerir o comportamento dos outros elementos que estão a ouvir, para que corra tudo também no ambiente calmo e para que a mensagem seja passada*” (PSM e TF).

Por fim, apresentamos as duas estratégias usadas para o conto referidas pelos entrevistados que registam a menor magnitude que são: a (xx) Marcação de uma data específica (n=2), como nos disse a PB1 “*Nós marcávamos no calendário*”; e o (xxi) Recurso a material de apoio (n=2), que exemplificamos com a fala da PEE2 “*ter uma mesa de apoio, eu tinha e a história devidamente ordenada*”.

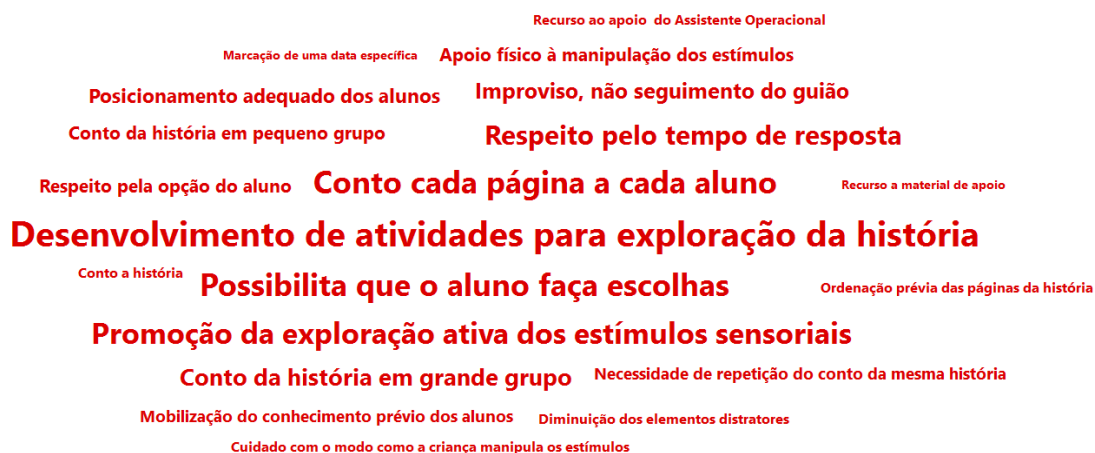
As subcategorias referidas anteriormente são ilustradas na figura seguinte.

**Figura 55.** Subcategorias agrupadas em “Estratégias usadas para o conto” das histórias



Do conjunto de estratégias descritas destacam-se pela sua relevância o “Desenvolvimento de atividades para exploração da história” (n=14), o “Conto cada página a cada aluno” (n=12), o contador que “Possibilita que o aluno faça escolhas” (n=12), nomeadamente da história que vai ser contada, a “Promoção da exploração ativa dos estímulos sensoriais” (n=11), e o “Respeito pelo tempo de resposta” (n=10) como ilustrado na nuvem seguinte, criada no Atlas.ti.

**Figura 56.** Nuvem de palavras sobre “Estratégias usadas para o conto” das histórias



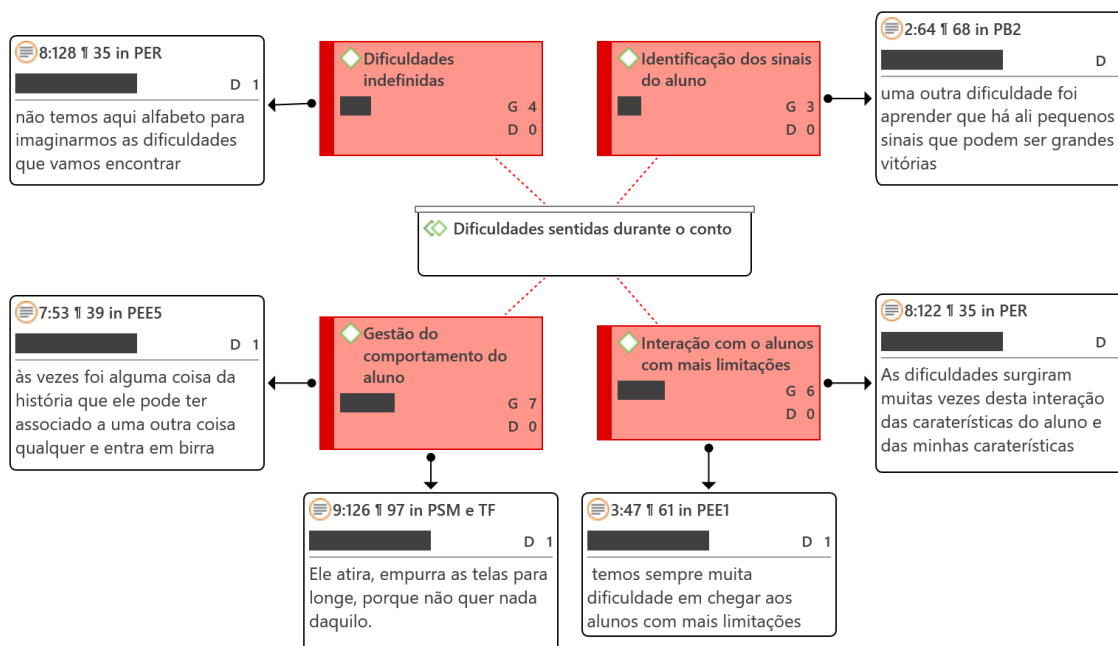
*Nota:* O tamanho da letra é proporcional ao número de indicadores atribuídos por subcategoria.

#### 4.2.3.2 Dificuldades sentidas durante o conto de histórias multissensoriais

Os entrevistados indicaram sentir algumas dificuldades durante o conto de HMS, as quais foram agrupadas em quatro subcategorias: (i) Gestão do comportamento do aluno (n=7), como se exemplifica nos excertos de vários profissionais: “*estas crianças com multideficiência muitas vezes têm uns humores e um equilíbrio emocional que às vezes destabiliza com facilidade*” (PEE5), “*Ele atira, empurra as telas para longe, porque não quer nada daquilo*” (PSM e TF); (ii) Interação com o alunos com mais limitações (n=6), como nos dizem os seguintes profissionais “*temos sempre muita dificuldade em chegar aos alunos com mais limitações*” (PEE1), “*As dificuldades surgiram muitas vezes desta interação das características do aluno e das minhas características*” (PER), “*Quando eu tive outros alunos na sala, que tinham outras características surgiram outras coisas*” (PER); (iii) Dificuldades indefinidas (n=4), representadas pelas seguintes falas: “*As dificuldades, a experiência mostrou-me que podem ser infinitas*” (PER); e (iv) Identificação dos sinais do aluno (n=3), como se exemplifica nos seguintes excertos “*aprender com os colegas a ler os sinais, se realmente eles estavam a reagir, um piscar de olhos, a movimentar-se já era um sinal que tinha valido a pena*” (PB2).

As subcategorias referidas anteriormente são ilustradas na figura seguinte.

**Figura 57.** Subcategorias agrupadas por “Dificuldades sentidas durante o conto de HMS”



Do conjunto de subcategorias descritas destacam-se a “Gestão do comportamento do aluno” (n=7) e a “Interação com os alunos com mais limitações” (n=6), como ilustrado na nuvem seguinte, criada no Atlas.ti.

**Figura 58.** Nuvem de palavras sobre “Dificuldades sentidas durante o conto de HMS”

**Interação com os alunos com mais limitações**  
**Gestão do comportamento do aluno**  
**Dificuldades indefinidas**  
**Identificação dos sinais do aluno**

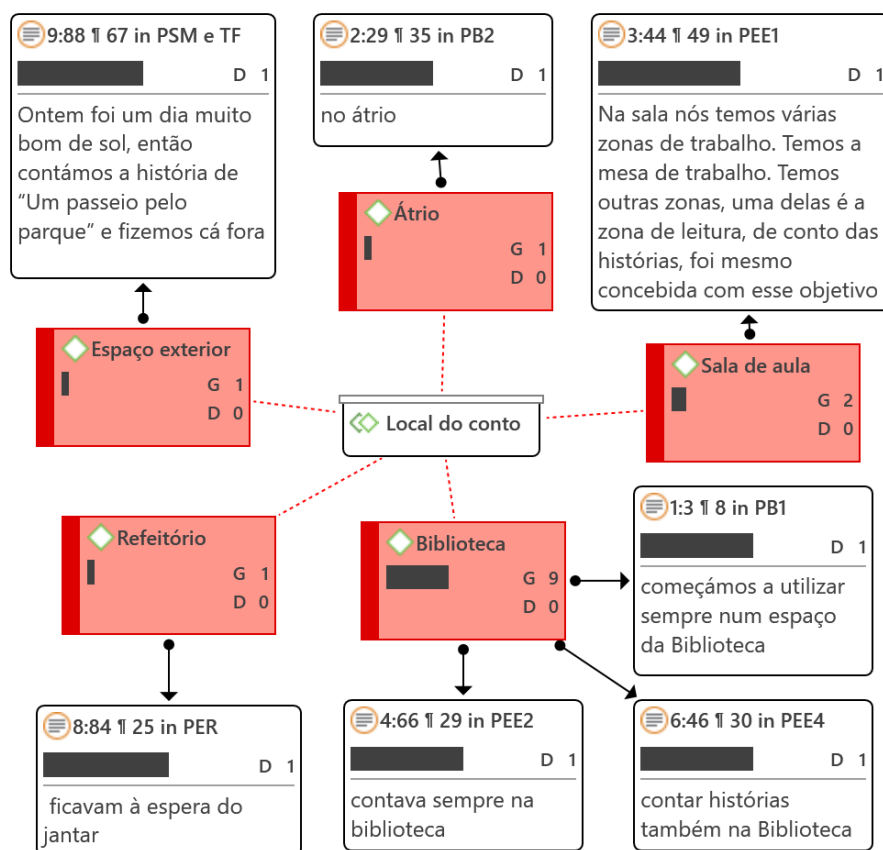
Nota: O tamanho da letra é proporcional ao número de indicadores atribuídos por subcategoria.

#### 4.2.3.3 Locais onde as HMS são contadas

Os resultados revelam quais os locais onde os profissionais contam habitualmente as histórias, tendo os mesmos sido agrupados em cinco subcategorias, que são: (i) Biblioteca (n=9), como ilustra os seguintes excertos “a atividade de contar histórias era sempre no espaço da biblioteca” (PB1), “Eu contava sempre na biblioteca para ser um momento diferente. E depois se é uma história acho que deve ser na biblioteca.” (PEE2),

“procurava contá-las na Biblioteca da Escola” (PSM e TF); (ii) Sala de aula (n=2), como disse um dos professores “Na sala nós temos várias zonas de trabalho. Temos a mesa de trabalho. Temos outras zonas, uma delas é a zona de leitura, de conto das histórias, foi mesmo concebida com esse objetivo” (PEE1); (iii) Espaço exterior (n=1), expresso na seguinte fala “Ontem foi um dia muito bom de sol, então contámos a história de “Um passeio pelo parque” e fizemos cá fora” (PSM e TF); (iv) Refeitório (n=1), como diz o PER “ficavam à espera do jantar” (PER); e (v) Átrio (n=1), como expressa a PB “no átrio” (PB2). Estas subcategorias são ilustradas na figura seguinte.

**Figura 59.** Subcategorias agrupadas ao “Local do conto”



O “Local do conto” que apurámos ser o mais comum, segundo os entrevistados, é a “Biblioteca” (n=9) da escola, como ilustrado na nuvem seguinte, criada no Atlas.ti.

**Figura 60.** Nuvem de palavras sobre “Local do conto”

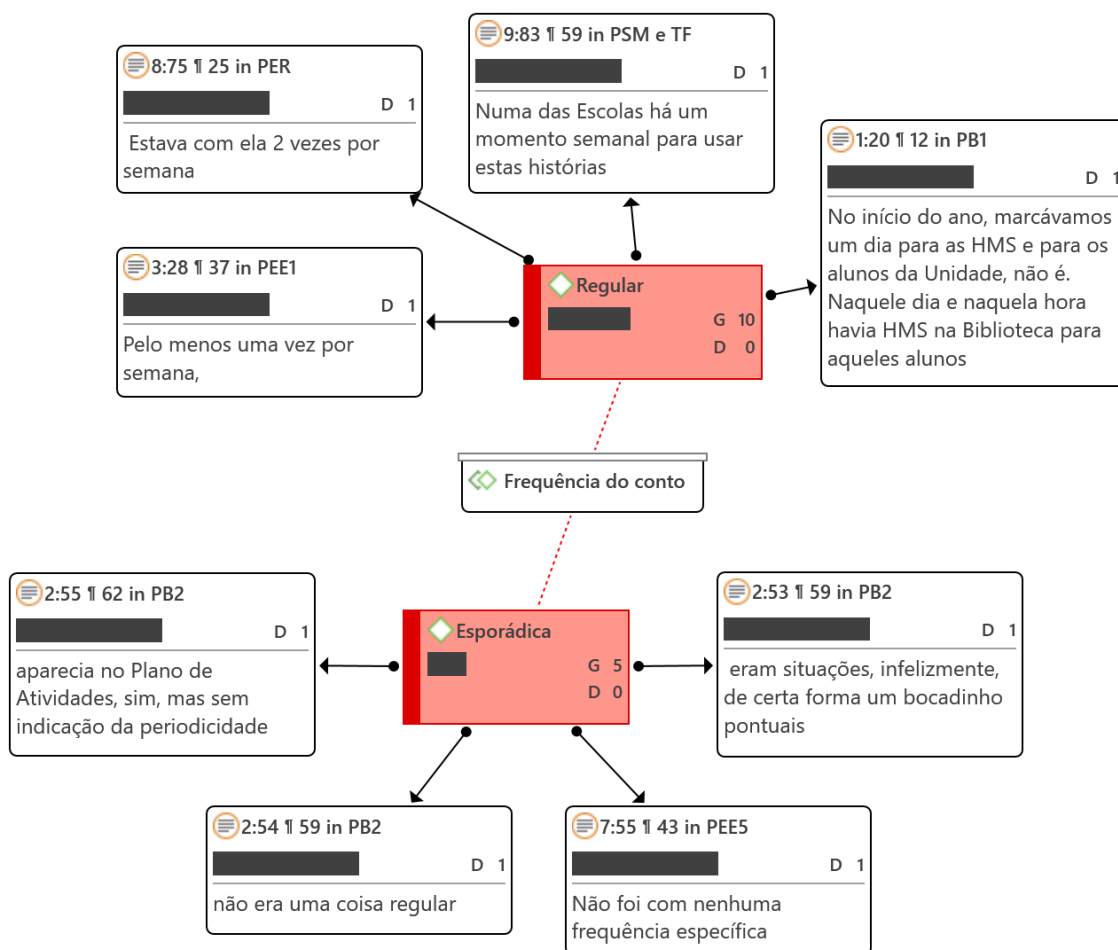


*Nota:* O tamanho da letra é proporcional ao número de indicadores atribuídos por subcategoria.

#### **4.2.3.4 Frequência com que as HMS são contadas**

Quanto à frequência com que o conto das HMS acontece, os resultados indicam que esta pode ser: (i) Regular (n=10), tal como referiram vários participantes: “*todas as semanas acontecia*” (PB1), “*Pelo menos uma vez por semana*” (PEE1), “*Estava com ela 2 vezes por semana*” (PER); ou (ii) Esporádica (n=5), como mencionado pelos seguintes falas: “*não era uma coisa regular*” (PB2), “*Não foi com nenhuma frequência específica*” (PEE5). As duas subcategorias são ilustradas na figura seguinte.

Figura 61. Subcategorias agrupadas na “Frequência do conto”



Os resultados mostram que os entrevistados apontam com maior frequência contar as HMS de forma “Regular” (n=10), como ilustrado na nuvem seguinte, criada no Atlas.ti. Embora se registem referências importantes também quanto à sua utilização ser “esporádica” (n=5).

Figura 62. Nuvem de palavras sobre “Frequência do conto”

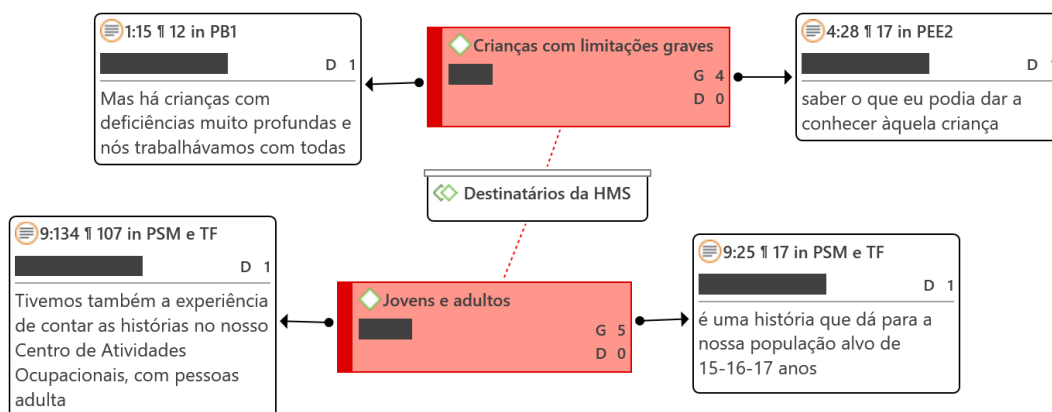
**Regular** **Esporádica**

Nota: O tamanho da letra é proporcional ao número de indicadores atribuídos por subcategoria.

#### 4.2.3.5 Destinatários do conto de HMS

Quanto aos “Destinatários do conto das HMS” os dados das entrevistas permitiram-nos definir duas subcategorias de acordo com a idade dos participantes: (i) Jovens e adultos (n=5), como se exemplifica nos excertos: “é uma história que dá para a nossa população alvo de 15-16-17 anos” (PSM e PF), “Tivemos também a experiência de contar as histórias no nosso Centro de Atividades Ocupacionais, com pessoas adulta” (PSM e PF); e (ii) Crianças com limitações graves (n=4), como se ilustra nas seguintes falas: “Mas há crianças com deficiências muito profundas e nós trabalhávamos com todas” (PB1), “saber o que eu podia dar a conhecer àquela criança” (PEE5). As duas subcategorias estão ilustradas na figura seguinte.

Figura 63. Subcategorias agrupadas nos “Destinatários do conto das HMS”



Nos resultados da análise de conteúdo das entrevistas os destinatários das HMS “Jovens e adultos” (n=5) surgem com um ligeiro destaque, contudo essa diferença não é importante em relação aos destinatários definidos como “crianças com limitações graves” (n=4), como se ilustra na figura seguinte, criada no Atlas.ti.

Figura 64. Nuvem de palavras sobre “Destinatários do conto das HMS”

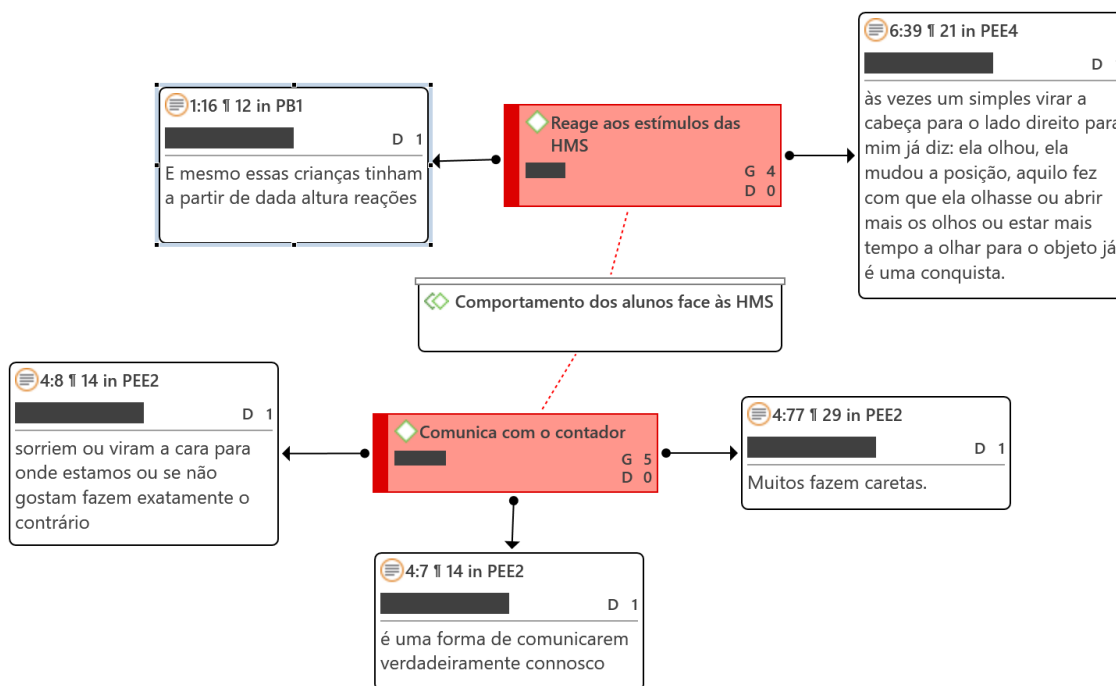
**Jovens e adultos**  
**Crianças com limitações graves**

Nota: O tamanho da letra é proporcional ao número de indicadores atribuídos por subcategoria.

#### 4.2.3.6 Comportamento dos alunos face às histórias multissensoriais

A análise de conteúdo das entrevistas permitiu ainda perceber quais os “Comportamento dos alunos face ao conto das HMS”, agrupando-se estes em duas (2) subcategorias: (i) Comunica com o contador (n=5), como se ilustra com as falas seguintes: “sorriem ou viram a cara para onde estamos ou se não gostam fazem exatamente o contrário” (PEE2), “Consegue comunicar também” (PER); e (ii) Reage aos estímulos das HMS (n=3), como se pode observar nos seguintes excertos: “percebíamos: esta história não teve reação, aquela não teve, mas aquela já teve” (PB1), ou como salienta a PEE4 “às vezes um simples virar a cabeça para o lado direito para mim já diz: ela olhou, ela mudou a posição, aquilo fez com que ela olhasse ou abrir mais os olhos ou estar mais tempo a olhar para o objeto já é uma conquista”. Estas subcategorias estão ilustradas na figura seguinte.

Figura 65. Subcategorias agrupadas no “Comportamento dos alunos face às HMS”



Relativamente ao comportamento do aluno face às HMS os entrevistados salientam que este “Comunica com o contador” (n=5), e “reage aos estímulos das HMS” (n=4), como ilustrado na figura seguinte, criada no Atlas.ti.

**Figura 66.** Nuvem de palavras sobre “Comportamento dos alunos face às HMS”

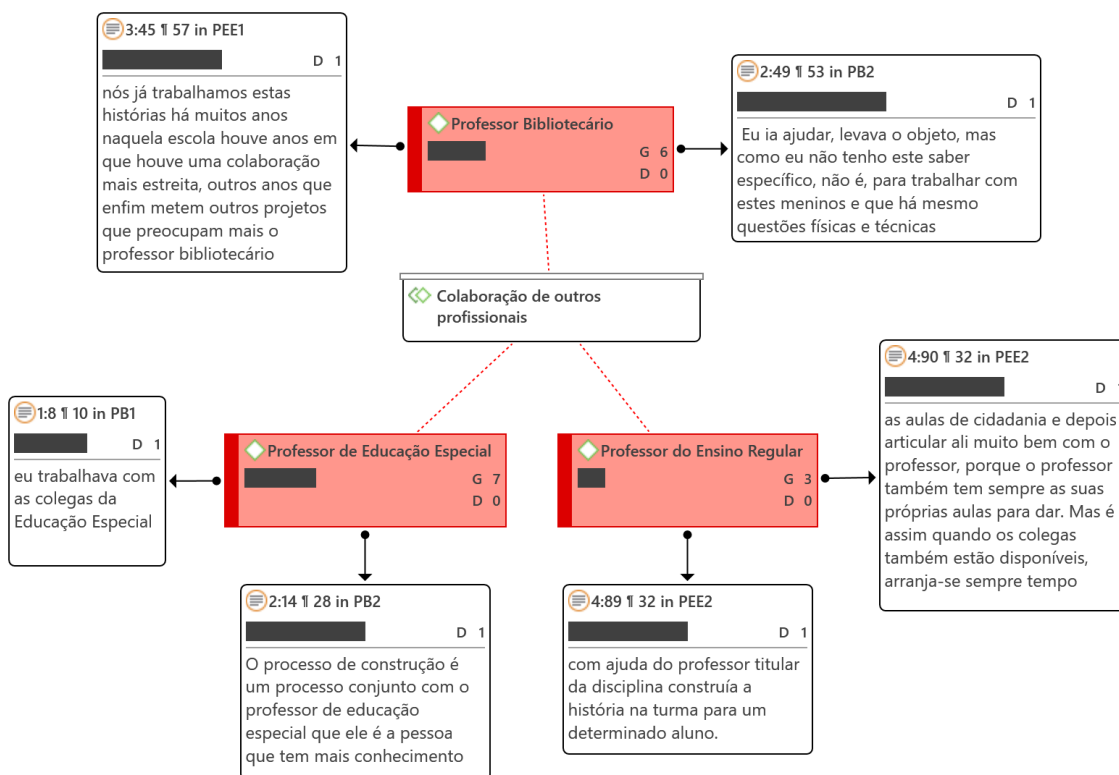
**Reage aos estímulos das HMS**  
**Comunica com o contador**

*Nota:* O tamanho da letra é proporcional ao número de indicadores atribuídos por subcategoria.

#### **4.2.3.7 Colaboração de outros profissionais**

Os participantes no estudo referiram também que contam com a “Colaboração de outros profissionais” para o conto das HMS. Essa informação foi agrupada em três subcategorias que são: (i) PEE (n=8), como nos disseram alguns participantes: “*eu trabalhava com as colegas da Educação Especial*” (PB1), “*O processo de construção é um processo conjunto com o professor de educação especial que ele é a pessoa que tem mais conhecimento*” (PB2), “*isto é um trabalho que se faz de parcerias e de vontades*” (PB2); (ii) PB (n=6), como se ilustra nos seguintes excertos: “*o colega da educação especial ia avançado na interação que tinha a ver com a interação com eles e eu ia sempre acompanhado com o objeto*” (PB2), “*essa colaboração existe pontualmente ou de forma mais sistemática ela existe*” (PEE1); e (iii) PER (n=3), como expressa o seguinte excerto “*com ajuda do professor titular da disciplina construía a história na turma para um determinado aluno*” (PEE2). As três subcategorias referidas estão ilustradas na figura seguinte.

**Figura 67.** Subcategorias agrupadas em “Colaboração de outros profissionais”



Os entrevistados contam preferencialmente com a colaboração do “Professor de Educação Especial” (n=8) para o conto das HMS. No entanto, o “PB” (n=6) é também referido pelos participantes como um profissional que colabora com o PEE no momento do conto. A magnitude destas subcategorias é ilustrada na nuvem de palavras expressa na figura seguinte, criada no Atlas.ti.

**Figura 68.** Nuvem de palavras sobre “Colaboração de outros profissionais”



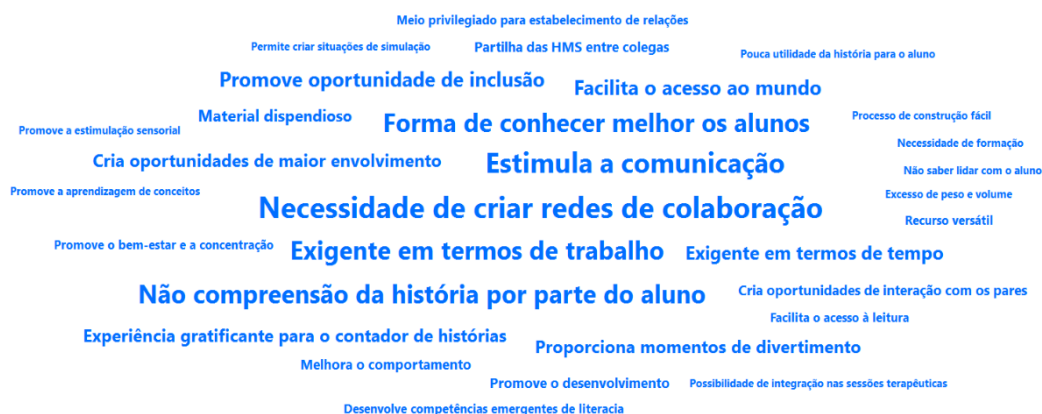
*Nota:* O tamanho da letra é proporcional ao número de indicadores atribuídos por subcategoria.

#### 4.2.4 Considerações sobre as histórias multissensoriais

Os participantes no estudo fizeram algumas considerações sobre as HMS as quais classificámos nas seguintes seis categorias: (i) Benefícios para o aluno (n= 13), (ii) Opinião favorável face às HMS (n=4), (iii) Opinião desfavorável face às HMS (n=4), (iv) Sugestões (n=4), (v) Benefícios para o contador (n=3) e (vi) Receios sentidos (n=3). Os benefícios do uso das HMS para os alunos é a categoria mais referenciada pelos entrevistados.

Importa referir que para cada uma destas categorias foram definidas várias subcategorias, das quais se destacam pela sua magnitude: “Necessidade de criar redes de colaboração” (n=13), relacionada com Sugestões apresentadas pelos participantes; “Estimula a comunicação” (n=12), como benefício para o aluno; “Não compreensão da história por parte do aluno” (n=11), enquanto principal receio sentido pelos participantes; “Forma de conhecer melhor os alunos” (n=11), pertencente à categoria Benefícios para o contador; e ser “exigente em termos de trabalho” (n=11), correspondendo a uma opinião desfavorável sobre as HMS. Salienta-se ainda como benefício para o aluno que “Facilita o acesso ao mundo” (n=8) e “Promove oportunidade de inclusão” (n=8). Contudo, é mencionado também como opinião desfavorável às HMS que é “Exigente em termos de tempo” (n=7). São ainda apontados outros aspetos favoráveis como “Cria oportunidades de maior envolvimento” (n=6), “Proporciona momentos de divertimento” (n=6) ou que constitui uma “Experiência gratificante para o contador de histórias” (n=6), como ilustrado na figura seguinte, criada no Atlas.ti.

**Figura 69.** Nuvem de palavras sobre “Considerações sobre as HMS”



*Nota:* O tamanho da letra é proporcional ao número de indicadores atribuídos por subcategoria.

#### 4.2.4.1 Benefícios do conto de HMS para o aluno

Os participantes no estudo mencionaram diferentes benefícios do conto de HMS para o aluno, resultando na constituição de 13 subcategorias. Seguidamente especificamos essas subcategorias, adicionando exemplos de algumas citações proferidas pelos entrevistados, para as ilustrar.

Os benefícios que surgem como os mais relevantes para os profissionais são: em primeiro lugar (i) Estimula a comunicação (n=12), como ilustramos com alguns exemplos das falas dos entrevistados “*este tipo de histórias é um meio de comunicação fantástico*” (PEE2), “*nas férias eles iam à praia, então eles espalhavam a areia toda no chão. Davam a entender que tinham ido à praia.*” (PEE3), ou como refere o PER “*as Histórias permitem a criação até de tema de conversa*” e mencionado pelas PSM e TF “*temos que acompanhar com a nossa linguagem verbal e não-verbal*”. De seguida é assinalado que (ii) Promove oportunidade de inclusão (n=8), sendo que “*O nosso objetivo também era o resto da turma e haver integração. No fundo, envolver, estavam todos juntos na mesma história*” (PB2), “*É uma história de todos para todos, não interessa se um vê, se o outro não vê, se não tenho mão, não interessa. Todos conseguem partilhar e participar daquela história, pronto*” (PSM e TF). Também é referido que (iii) Facilita o acesso ao mundo (n=8), como menciona a PB2 “*Proporcionar-lhes também novas experiências*”, ou reflete o PER “*O que é que as Histórias fizeram? Foram uma janela*”. São apontados outros benefícios tais como: (iv) Cria oportunidades de maior envolvimento (n=6), como conta o PER “*naquele dia ela estava mais ativa, porque sabia que havia História*” ou “*Às segundas e às terças, àquela hora, na altura da intervenção já não se prostrava, ficava à porta da sala de convívio à espera que eu chegasse*”; e (v) Proporciona momentos de divertimento (n=6), como afirma a PEE2 “*nas nossas histórias estes meninos sorriem*” (PEE2) ou exclama a PEE3 “*Foi um espetáculo!*”.

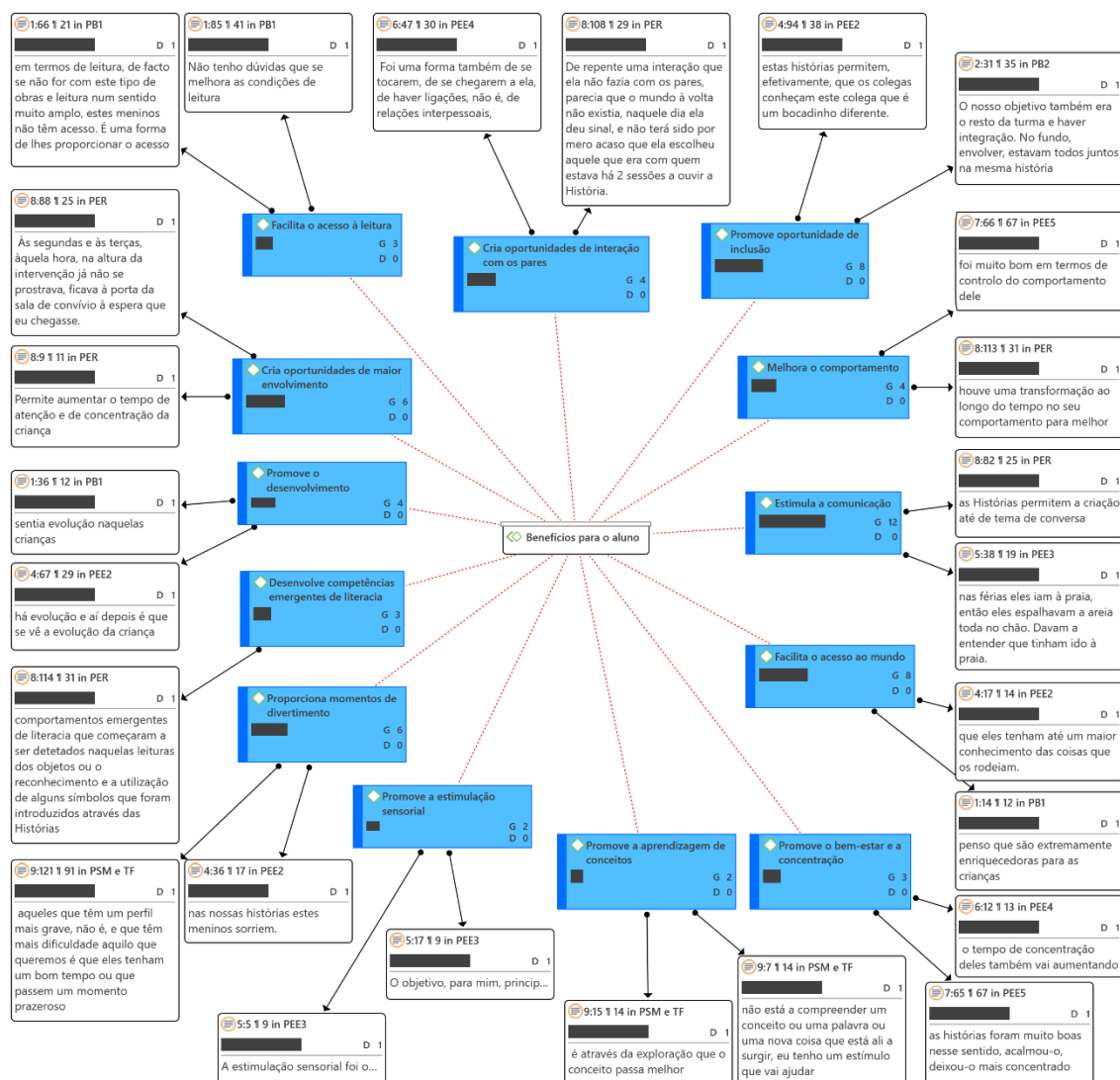
Outros benefícios indicados pelos entrevistados são: (vi) Cria oportunidades de interação com os pares (n=4), como refere a PEE4 “*Foi uma forma também de se tocarem, de se chegarem a ela, de haver ligações, não é, de relações interpessoais*” ou como mencionam as PSM e TF “*O nosso pressuposto é estar em grupo para eles interagirem*”; (vii) Melhora o comportamento (n=4), “*Portanto, houve ali uma evolução, uma aprendizagem do saber estar*” (PB1) ou como exemplifica o PER “*houve uma transformação ao longo do tempo no seu comportamento para melhor*”; e (viii) Promove o desenvolvimento (n=4), “*nós conseguíamos perceber uma evolução ao nível das*

reações daquelas crianças” (PB1), “há evolução e aí depois é que se vê a evolução da criança” (PEE2). De indicar ainda que (ix) Desenvolve competências emergentes de literacia (n=3), como ilustramo as suas falas seguintes “*comportamentos emergentes de literacia que começaram a ser detetados naquelas leituras dos objetos ou o reconhecimento e a utilização de alguns símbolos que foram introduzidos através das Histórias*”. As PB referem também que (x) Facilita o acesso à leitura (n=3), como ilustra a seguinte fala “*é assim, que outra leitura podemos nós proporcionar aos nossos alunos que têm tanto direito a ter oportunidades de leitura como todos os outros, não é*” (PB1).

Como benefícios do conto da HMS, mas registando menor magnitude, foram ainda assinalados que o uso da HMS (xi) Promove o bem-estar e a concentração (n=3), como menciona a PEE5 “*muito mais calmo, concentrado porque ia apresentar uma coisa que ele ia gostar*”; (xii) Promove a aprendizagem de conceitos (n=2), “*é através da exploração que o conceito passa melhor*” (PSM e TF); ou (xiii) Promove a estimulação sensorial (n=2), “*A estimulação sensorial foi o principal objetivo*” (PEE3).

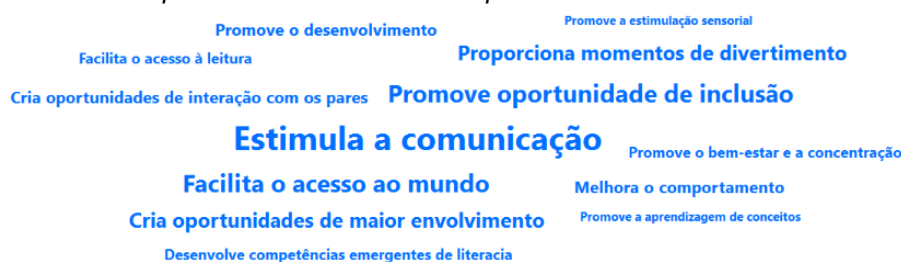
Os benefícios do conto da HMS para o aluno referidos anteriormente estão ilustrados na figura seguinte.

Figura 70. Subcategorias agrupadas por “Benefícios para o aluno”



Do conjunto de benefícios para o aluno apontados pelos profissionais e descritos anteriormente destacam-se os seguintes: “Estimula a comunicação” (n=12), “Facilita o acesso ao mundo” (n=8), “Promove oportunidade de inclusão” (n=8), “Cria oportunidades de maior envolvimento” (n=6) e “Proporciona momentos de divertimento” (n=6). Estes resultados podem ser observados na figura seguinte, criada no Atlas.ti.

**Figura 71. Nuvem de palavras sobre “Benefícios para o aluno”**

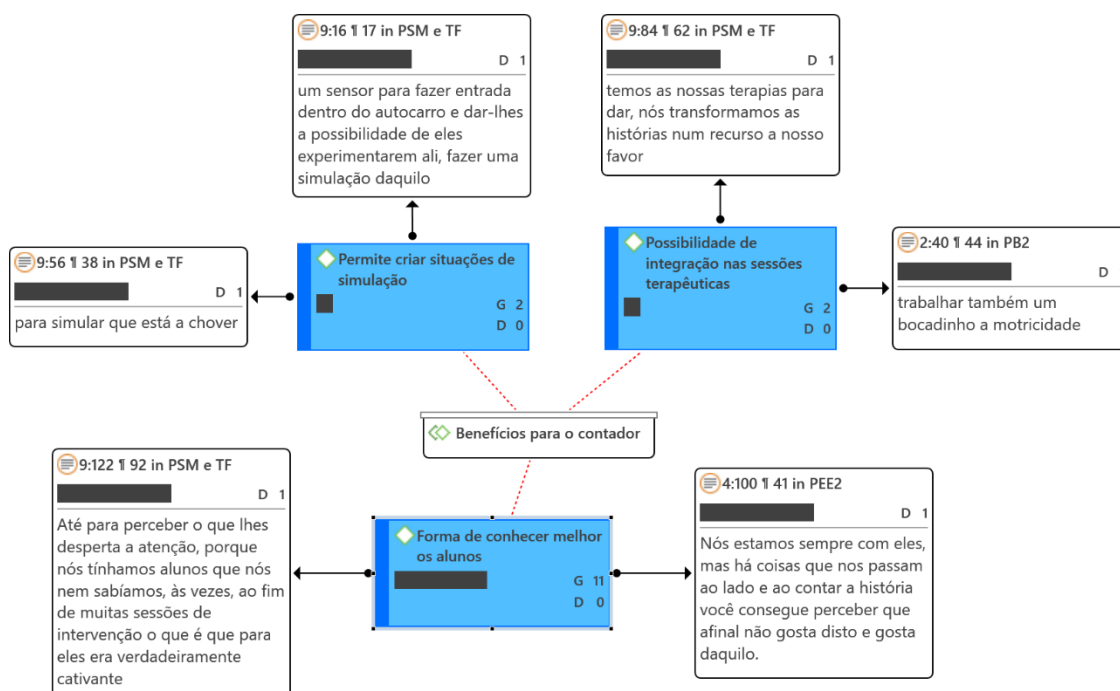


*Nota:* O tamanho da letra é proporcional ao número de indicadores atribuídos por subcategoria.

#### **4.2.4.2 Benefícios do conto de HMS para o contador**

Os participantes referiram também existir benefícios do conto destas histórias para o contador, os quais resultaram na constituição de três subcategorias, que são: (i) Forma de conhecer melhor os alunos (n=11), como se exemplifica com os seguintes excertos “*era o único meio de eu perceber que eles até cheiravam*” (PEE2), “*eu percebia o que é que eles gostavam e o que eles não gostavam*” (PEE2), “*Até para perceber o que lhes desperta a atenção, porque nós tínhamos alunos que nós nem sabíamos, às vezes, ao fim de muitas sessões de intervenção o que é que para eles era verdadeiramente cativante*” (PSM e TF); (ii) Permite criar situações de simulação (n=2), como se ilustra no seguinte excerto: “*para simular que está a chover*” (PSM e PF); e (iii) Possibilidade de integração nas sessões terapêuticas (n=2), como se exemplifica no seguinte excerto “*temos as nossas terapias para dar, nós transformamos as histórias num recurso a nosso favor*” (PSM e TF). Estas subcategorias estão representadas na figura seguinte.

**Figura 72. Subcategorias agrupadas por “Benefícios para o contador”**



Dos benefícios para o contador indicados pelos entrevistados destaca-se o facto de ser uma “Forma de conhecer melhor os alunos” (n=11), como ilustrado na figura seguinte, criada no Atlas.ti.

**Figura 73. Nuvem de palavras sobre “Benefícios para o contador”**



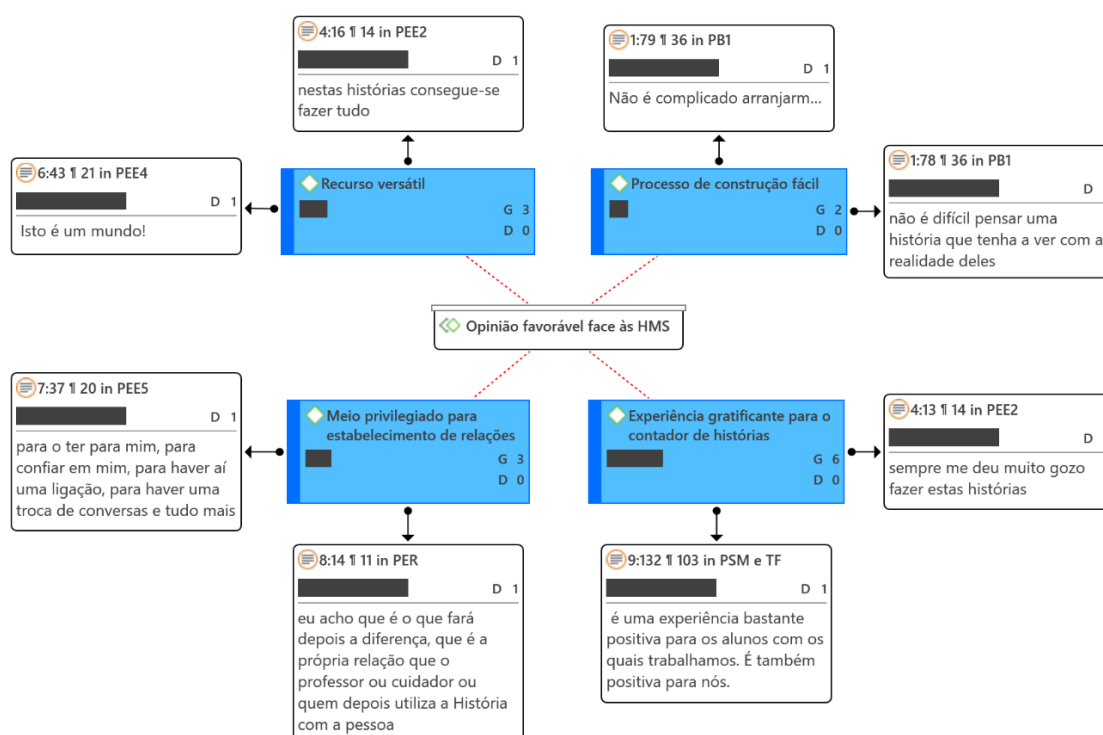
*Nota:* O tamanho da letra é proporcional ao número de indicadores atribuídos por subcategoria.

#### 4.2.4.3 Opinião favorável face às HMS

Os participantes expressaram também algumas opiniões favoráveis face às HMS, as quais resultaram na constituição das seguintes subcategorias: (i) Experiência gratificante para o contador de histórias (n=6), como nos ilustram as seguintes falas: “Isto foi extremamente enriquecedor. O que eu senti, porque ainda foram uma série de anos a trabalhar com estes meninos” (PB1), “é uma experiência bastante positiva para os alunos com os quais trabalhamos. É também positiva para nós” (PSM e TF); (ii) Meio

privilegiado para estabelecimento de relações (n=3), exemplificando-se com os próximos excertos: “para o ter para mim, para confiar em mim, para haver aí uma ligação, para haver uma troca de conversas e tudo mais” (PEE5); (iii) Recurso versátil (n=3) como se ilustra no seguinte exemplo: “nestas histórias consegue-se fazer tudo” (PEE2); e (iv) Processo de construção fácil (n=2), como nos reportou o PB1: “Não é complicado arranjarmos os objetos” (PB1). As opiniões favoráveis face à HMS descritas anteriormente são ilustradas na figura seguinte.

**Figura 74.** Subcategorias agrupadas em “Opinião favorável face às HMS”



Entre as opiniões favoráveis às HMS expressas pelos participantes no estudo destaca-se o facto de considerarem ser uma “Experiência gratificante para o contador de histórias” (n=6), como ilustrado na figura seguinte, criada no Atlas.ti.

**Figura 75.** Nuvem de palavras sobre “Opinião favorável face às HMS”

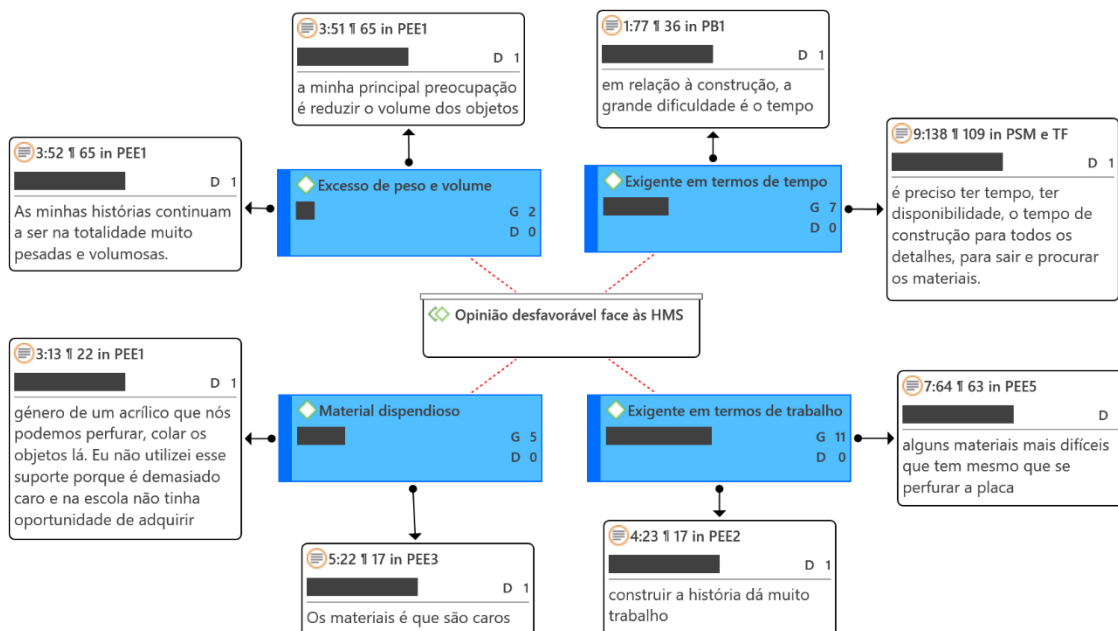
**Meio privilegiado para estabelecimento de relações**  
**Experiência gratificante para o contador de histórias**  
**Recurso versátil**    **Processo de construção fácil**

*Nota:* O tamanho da letra é proporcional ao número de indicadores atribuídos por subcategoria.

#### 4.2.4.4 Opinião desfavorável face às HMS

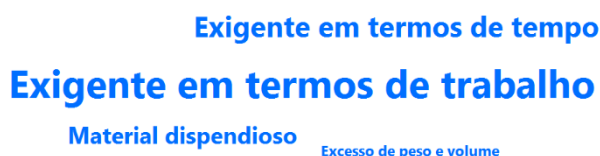
Os participantes manifestaram mais algumas opiniões, mas estas menos positivas face às HMS, cuja classificação resultou na constituição de quatro subcategorias, que são: (i) Exigente em termos de trabalho (n=11), como se ilustra nos seguintes excertos: “*este tipo de histórias vai dar trabalho, tem que ser construídas em todos os níveis do princípio ao fim*” (PEE2), “*às vezes temos ideias e depois passar para a placa é complicado*” (PEE5); (ii) Exigente em termos de tempo (n=7), referindo os participantes: “*em relação à construção, a grande dificuldade é o tempo*” (PB1), “*é preciso ter tempo, ter disponibilidade, o tempo de construção para todos os detalhes, para sair e procurar os materiais*” (PSM e TF); (iii) Material dispendioso (n=5), como se exemplifica nas seguintes falas: “*género de um acrílico que nós podemos perfurar, colar os objetos lá. Eu não utilizei esse suporte porque é demasiado caro e na escola não tinha oportunidade de adquirir*” (PEE1), “*nós tivemos a possibilidade de usar os melhores materiais que nós conhecemos e que nós pesquisámos porque tínhamos financiamento*” (PSM e TF); e (iv) Excesso de peso e volume (n=2), como nos disse, por exemplo, um dos professores: “*As minhas histórias continuam a ser na totalidade muito pesadas e volumosas*” (PEE1). As subcategorias referidas anteriormente são representadas na figura seguinte.

Figura 76. Subcategorias agrupadas em “Opinião desfavorável face às HMS”



Entre as opiniões menos favoráveis às HMS destacam-se os fatores relacionados com o trabalho que dão e o tempo que demoram a construir: “Exigente em termos de trabalho” (n=11) e “Exigente em termos de tempo” (n=7) como ilustrado na figura seguinte, criada no Atlas.ti.

Figura 77. Nuvem de palavras sobre “Opinião desfavorável face às HMS”



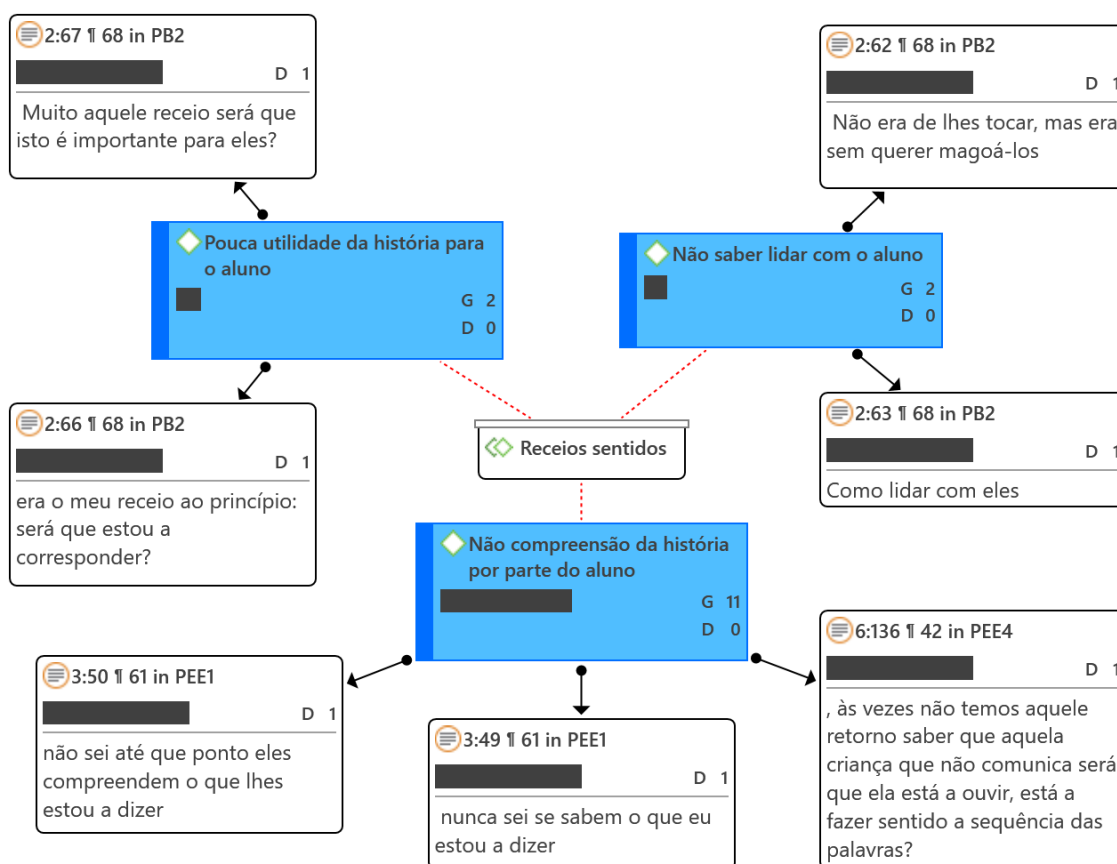
Nota: O tamanho da letra é proporcional ao número de indicadores atribuídos por subcategoria.

#### 4.2.4.5 Receios sentidos pelos participantes

Os receios sentidos pelos participantes resultaram na constituição de três subcategorias: (i) Não compreensão da história por parte do aluno (n=11), resultando de alguns dos seguintes exemplos: “*não sei até que ponto eles compreendem o que lhes estou a dizer*” (PEE1), “*o grande problema quando comecei a trabalhar na educação especial era: eles percebem o que eu estou a dizer?*” (PEE3), “*às vezes não temos aquele retorno saber que aquela criança que não comunica será que ela está a*

ouvir, está a fazer sentido a sequência das palavras?” (PEE4); (ii) Não saber lidar com o aluno (n=2), por exemplo expresso pelo PB2 “Não era de lhes tocar, mas era sem querer magoá-los” (PB2), e (iii) Pouca utilidade da história para o aluno (n=2), referido por exemplo pelo PB2 “Muito aquele receio será que isto é importante para eles?” (PB2). As subcategorias referidas anteriormente estão representadas na figura seguinte.

**Figura 78.** Subcategorias agrupadas em “Receios sentidos”



Os profissionais entrevistados receiam sobretudo a “Não compreensão da história por parte do aluno” (n=11), como ilustrado na figura seguinte, criada no Atlas.ti.

**Figura 79.** Nuvem de palavras sobre “Receios sentidos”

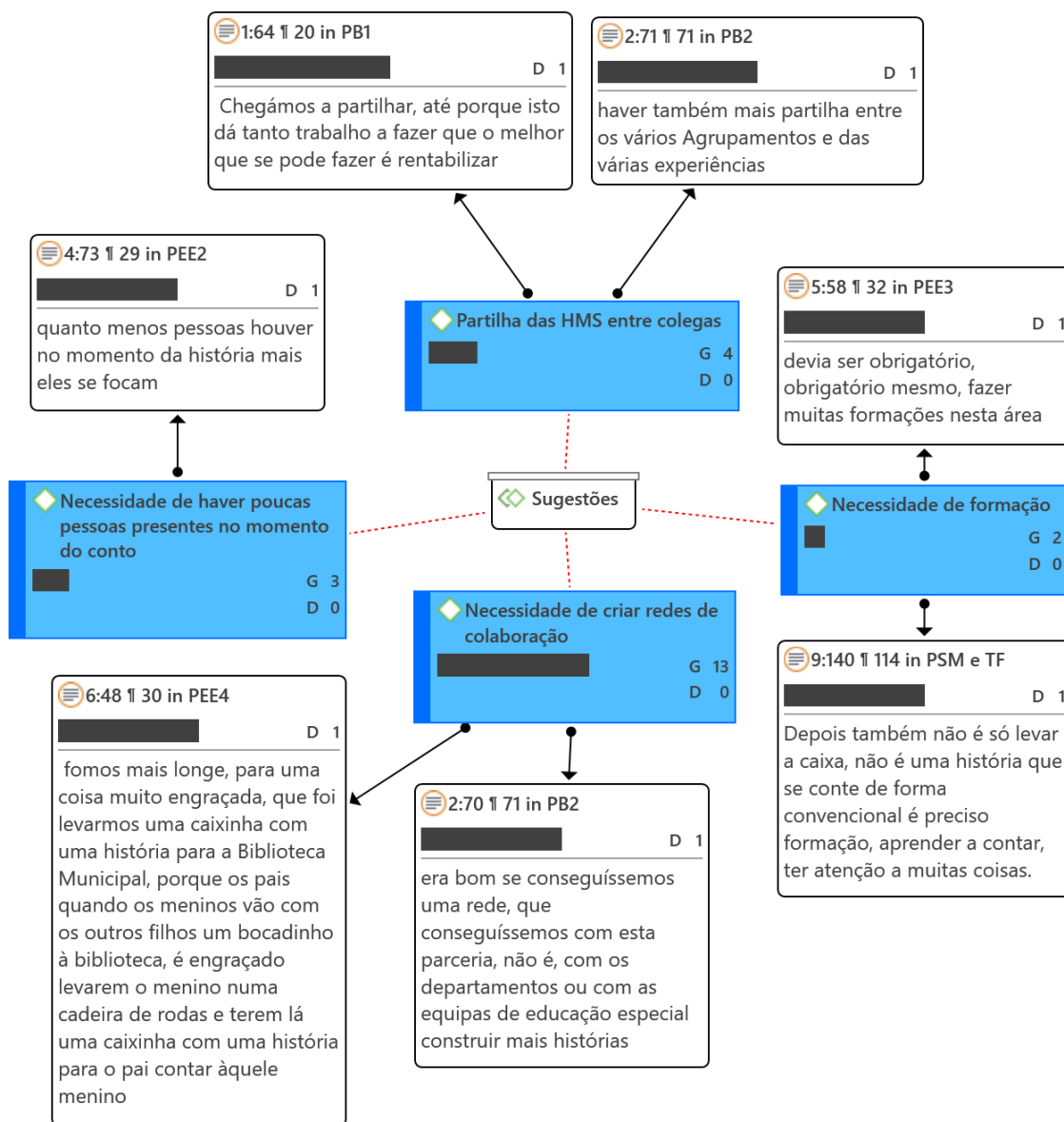


Nota: O tamanho da letra é proporcional ao número de indicadores atribuídos por subcategoria.

#### 4.2.4.6 Sugestões apresentadas pelos participantes

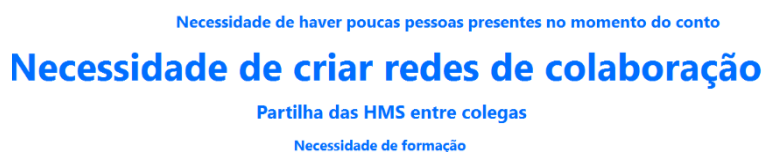
Os participantes do presente estudo fizeram também algumas sugestões, as quais foram estruturadas em quatro subcategorias: (i) Necessidade de criar redes de colaboração (n=13), que resulta, por exemplo, da análise das seguintes falas: “*era bom se conseguíssemos uma rede, que conseguíssemos com esta parceria, não é com os departamentos ou com as equipas de educação especial, construir mais histórias*” (PB2), “*é que muitas vezes focamos aquele momento, não paramos depois para pensar e se paramos fazemo-lo sozinhos*” (PER), “*O que devemos fazer é criar 1 rede de colaboração*” (PER); (ii) Partilha das HMS entre colegas (n=4), como se retrata nos seguintes exemplos: “*Chegámos a partilhar, até porque isto dá tanto trabalho a fazer que o melhor que se pode fazer é rentabilizar*” (PB2), “*haver também mais partilha entre os vários Agrupamentos e das várias experiências*” (PB2); (iii) Necessidade de haver poucas pessoas presentes no momento do conto (n=3), como se ilustra no seguinte excerto de uma das entrevistas: “*quanto menos pessoas houver no momento da história mais eles se focam*” (PEE2); e (iv) Necessidade de formação (n=2), referindo um dos participantes que “*devia ser obrigatório, obrigatório mesmo, fazer muitas formações nesta área*” (PEE3). As subcategorias descritas estão representadas na figura seguinte.

Figura 80. Subcategorias agrupadas em “Sugestões”



Do conjunto de sugestões recebidas destaca-se a “Necessidade de criar redes de colaboração” (n=13), como ilustrado na figura seguinte, criada no Atlas.ti.

Figura 81. Nuvem de palavras sobre “Sugestões”

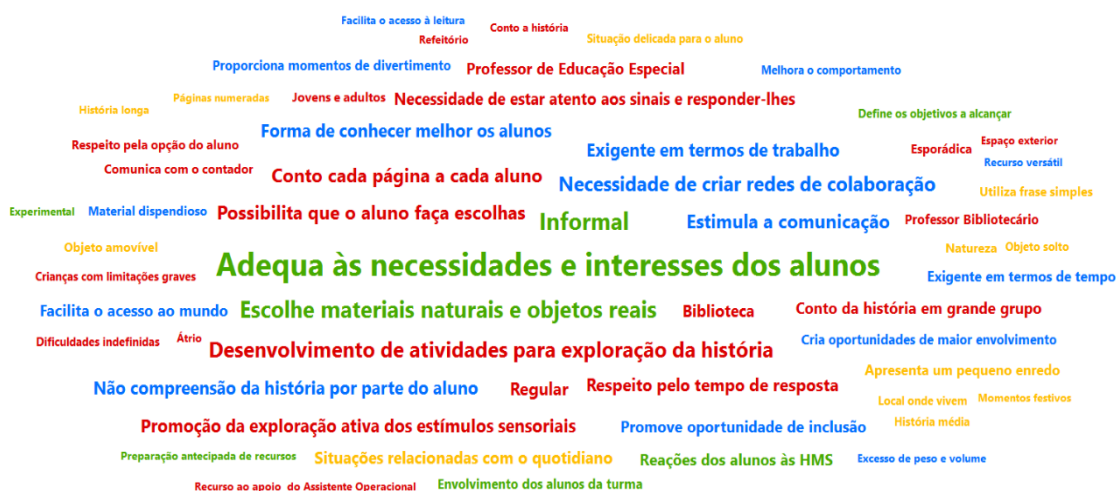


Nota: O tamanho da letra é proporcional ao número de indicadores atribuídos por subcategoria.

#### 4.2.5 Análise global das percepções dos participantes sobre as HMS

Globalmente, a análise de conteúdo realizada às entrevistas dos participantes sobre as HMS permite-nos perceber que são três as subcategorias que mais se destacam: (i) Adequa às necessidades e interesses dos alunos (n=25); (ii) Informal (n=17) e (iii) Escolhe materiais naturais e objetos reais (n=16). Estas três subcategorias pertencem à categoria *Construção da HMS* que surge em destaque nesta análise global. Estes resultados encontram-se expressos na figura que se segue, tendo sido a mesma construída no software Atlas.ti. A nuvem de palavras referida tem por base a magnitude de todas as subcategorias (n=113) pelo que dada a sua extensão apenas aparecem na figura aquelas que registam uma maior magnitude. Deste modo, esta figura procura sintetizar as subcategorias destacadas na apresentação dos resultados no ponto 4.2 do presente estudo.

Figura 82. Nuvem de palavras respeitantes a todas as subcategorias apresentadas



Nota: O tamanho da letra é proporcional ao número de indicadores atribuídos por subcategoria.

### **4.3 Discussão dos resultados**

A realização do presente estudo procurou responder a duas questões: (i) Quais as características físicas das HMS construídas e contadas em contexto escolar a crianças e jovens com MD? e (ii) Quais as concepções que os profissionais têm acerca da construção e do conto de HMS a crianças e jovens com MD?

Atendendo às perguntas de investigação que orientaram o presente trabalho definimos dois objetivos gerais: (i) Mapear as características físicas das HMS construídas e contadas em contexto escolar a alunos com MD, por professores de educação especial, professores bibliotecários ou outros profissionais e (ii) Conhecer as concepções que os profissionais que constroem e contam HMS a alunos com MD têm acerca deste tipo de histórias. Decorrente destes objetivos gerais, delineámos quatro objetivos específicos: (i) identificar as características físicas das HMS, construídas por professores de educação especial, professores bibliotecários e outros profissionais; (ii) conhecer os processos desenvolvidos na construção e no conto das HMS por esses profissionais; (iii) perceber o que motiva esses profissionais a utilizar as HMS na sua prática profissional com seus alunos; e (iv) identificar as dificuldades que esses profissionais sentem na utilização de HMS.

Considerando as questões de investigação e os objetivos definidos procuramos discutir os resultados obtidos e interpretá-los à luz dos referenciais teóricos considerados neste estudo. Com este propósito, focamos a atenção primeiro nas características físicas das 35 HMS construídas e contadas pelos 10 profissionais que participaram no estudo e depois nas concepções dos mesmos acerca das HMS.

#### **4.3.1 Mapeamento das características físicas das HMS**

Os dados obtidos neste estudo mostram que as 35 HMS analisadas são predominantemente histórias curtas que não ultrapassam as 10 páginas, com uma média de 9 páginas por história. Verifica-se, assim, que estas histórias ultrapassam ligeiramente o máximo de oito páginas indicado pela Bag Books (Ten Brug et al., 2012) ou o limite das cerca de 6 a 8 páginas mencionadas por Miguel e Nunes (2017) e Nunes et al. (2020). A prevalência de histórias curtas (menos de 10 páginas) também se confirma quando analisamos o número de páginas das HMS por participante (autor), verificando-se nalguns a exclusividade de histórias curtas (PB2 e PEE4, PEE3, PER).

As páginas das histórias estudadas são constituídas, na sua maioria, de derivado de madeira ou cartão rijo reutilizado. Estes materiais apresentam características distintas principalmente em termos da sua durabilidade e estética. De sublinhar que na maioria das HMS do corpus em estudo os profissionais optam por utilizar derivado de madeira adquirido em grandes superfícies comerciais. A aquisição deste material nesses espaços comerciais permite que as placas sejam cortadas com a medida desejada. Importa salientar ainda que se observaram duas características distintas no derivado de madeira analisado: alguns autores usam placas constituídas apenas de madeira e outros optam por adquirir placas de madeira forrada com material tipo “melanina” de cor única, branca, em linha com as orientações da PAMIS. No nosso entendimento, esta característica apresenta uma outra vantagem sobre o anterior, proporciona maior contraste com os estímulos sensoriais usados, o que ajuda a focar a atenção da criança no estímulo que se pretende explorar, não existindo elementos distratores, e por outro lado, permite uma melhor higienização da página.

No caso da utilização do cartão rijo, este tipo de material também foi identificado noutros estudos portugueses (Nunes et al., 2017). Os profissionais do nosso estudo que optam por este tipo de recurso, plastificam esse material de modo a torná-lo mais seguro, resistente ao uso frequente e de fácil higienização na linha de recomendações internacionais acerca das HMS (Fuller, 1999; Young et al., 2011). Esta característica leva-nos a inferir que esses participantes entendem poder não ser este o material mais apropriado, todavia tem menos custos associados, uma vez que resulta da reutilização de cartão encontrado com facilidade. O custo resulta da necessidade de adquirir papel para plastificar o cartão. Esta parece ser uma opção para as PB. Tal pode inserir-se numa visão experimental de todo o processo. Mas também no caso das PEE que criaram HMS em parceria com as PB, esta parece ter sido uma forma de contornar dificuldades, valorizando os estímulos e o conto em relação à qualidade e durabilidade do suporte.

Relativamente aos custos envolvidos na construção das HMS, entende-se que a aquisição de livros e outros recursos de leitura para a generalidade dos alunos têm custos associados. Ora, a opção por materiais mais baratos parece-nos reforçar o carácter experimental da construção das HMS, embora não possamos dizer que por isso não tenham qualidade. Em Inglaterra, associações como a Bag Books e a PAMIS têm profissionais e voluntários dedicados à criação de HMS e ateliers com materiais e equipamentos para construir estas histórias de uma forma mais profissional. Para

concluir esta análise, sublinha-se que as HMS que analisámos construídas pelos diversos profissionais estiveram dependentes das suas habilidades manuais e dos recursos disponíveis. Considera-se, no entanto, que a construção local, de forma mais artesanal, traz alguns benefícios como a adequação da HMS ao/s destinatário/s.

Na linha da investigação existente (Ten Brug et al., 2012) na página predomina o objeto/estímulo único, de forma a que a criança ou jovem não se distraia do que se pretende conversar com ela naquele momento. Embora todos os profissionais entrevistados recorram ao objeto único na página, o presente estudo mostra que foram os PEE quem recorreu maioritariamente a um objeto/estímulo por página. Essa opção é ainda mais notória no caso das HMS construídas pelas PEE (PEE2 e PEE4) que são mais experientes no trabalho com alunos com MD, pelo que inferimos que esse fator possa contribuir para que tenham privilegiado o recurso a um objeto/estímulo por página. Esta característica vai ao encontro das diretrizes da Bag Books e da PAMIS relativamente à construção de HMS. Os objetos presentes nas páginas das HMS analisadas são frequentemente objetos reais o que parece corresponder às indicações da Bag Books (2011) e de Fuller (1999). Estas opções, de um objeto e real, procuram ainda responder às especificidades dos alunos com MD, apontadas por diversos autores, tais como Nunes (2001, 2008), as quais dificultam a exploração dos estímulos existentes no ambiente que as rodeia, diminuindo as oportunidades de aprendizagem. Assim, inferimos que o objeto real é aqui utilizado por oferecer aos alunos com MD oportunidades para explorarem o ambiente e vivenciarem situações idênticas em diferentes contextos. Esta circunstância pode contribuir para a generalização de competências. Conclui-se que os estímulos mais frequentes nas HMS analisadas se caracterizam por serem objetos reais, que apelam a diferentes sentidos.

Em termos da forma de fixar os estímulos à página, os resultados permitiram-nos perceber que o objeto solto, mas associado à página, é usado com muita frequência, quase exclusivamente, nas HMS construídas em conjunto por uma PB e uma PEE, ambas com muita experiência nas respetivas funções de PB e de PEE. Esta opção diverge do que é mencionado noutras investigações onde é referida a fixação do objeto à página (e.g. Nunes et al., 2020; Ten Brug et al., 2012). Inferimos que esta opção se deve a razões práticas, visto que estas profissionais apontam para uma regularidade na construção e no conto das HMS ao longo do ano letivo. Assim, poupam recursos e tempo para encontrar forma de fixar o objeto à página, que neste caso particular são feitas em cartão rijo. Esta opção teoricamente não impede que o estímulo seja entregue

ativamente ao ouvinte no momento do conto, aspeto relevante apontado nas diretrizes da PAMIS para o conto de HMS. De resto não parece existir preferências entre as opções: estarem soltos, serem amovíveis ou estarem fixos permanentemente na página. Os objetos amovíveis parcialmente não se encontram em destaque nas HMS analisadas, contudo são salientadas por alguns participantes entrevistados vantagens desta forma de fixar o estímulo à página, como a liberdade de exploração pelo/a aluno/a sem que o contador perca o controlo no objeto.

Analisando a natureza funcional dos estímulos usados nas histórias estudadas, verifica-se ser esta, essencialmente, exploratória, em que sobressaem as qualidades sensoriais relacionadas com a visão e o tato. Entende-se que estas características podem ter por base o que nos indica Nunes (2001) ao referir serem estes dois órgãos sensoriais importantes canais para se receber informação externa a nós próprios. Por outro lado, estes dois órgãos sensoriais permitem adquirir conhecimentos acerca de vários atributos dos objetos que nos rodeia, como, por exemplo: a textura, a forma e o tamanho (Nunes, 2001). Neste sentido, a manipulação e exploração dos objetos revelam ser uma boa fonte de informação para a criança/jovem com MD, dando-lhe possibilidade de se envolver ativamente na atividade de conto da história, o que constitui uma dimensão importante a considerar no conto deste tipo de histórias (e.g. Ten Brug et al., 2013; Ten Brug, 2015).

Os resultados revelaram também que nas histórias de duas participantes (PSM e TF) se verificou o uso frequente de estímulos de natureza causal, numa proporção semelhante ao uso de estímulos de natureza exploratória. Importa realçar que este tipo de estímulos, os de natureza causal, pode exigir de uma forma mais específica a capacidade de atenção conjunta (Amaral & Celizic, 2015), o que se revela importante. Por outro lado, pode permitir que a criança ou jovem possa, com a repetição, começar a antecipar a resposta e a ter maior controlo sobre o ambiente, o que é um benefício de relevo mencionado por diferentes autores consultados (Fuller, 1999; Higgins, 1999; Talksens, 2016). Inferimos ainda que este tipo de recursos possa proporcionar mais oportunidades de envolvimento ativo por parte da criança/jovem ouvinte, o que constitui uma dimensão importante para que a aprendizagem possa acontecer. Quanto ao facto de os estímulos de natureza causal terem sido pouco observados no corpus das 35 HMS analisadas, pensamos não ser apenas por razões económicas que tal se verifique, ainda que, na sua maioria, este tipo de objetos implique a disponibilização de verbas para a sua aquisição (e.g. máquina de fazer bolas de sabão ou simulador de leitor de

cartão de transportes). A este respeito, entende-se carecer de estudo a exploração que é feita pela criança dos estímulos de natureza causal, nomeadamente: (i) que oportunidades de exploração sensorial oferecem; (ii) que capacidades desenvolvem e (iii) como é que a criança reage e se envolve com esse tipo de estímulos, se é distinto ou não dos de natureza exploratória.

Para terminar a discussão deste tópico de salientar que as páginas deste tipo de histórias são tamanho A3, estão soltas e são guardadas maioritariamente em caixas feitas de cartão identificadas com o título, acompanhando as diretrizes da PAMIS e da Bag Books. Nas 35 HMS analisadas identificámos caixas decoradas de acordo com o conteúdo da narrativa e com objetos colocados em local visível, os quais pretendem dar à criança ou jovem a possibilidade de escolher a HMS que quer explorar, à semelhança da capa do livro comum. Algumas HMS contêm ainda uma página inicial também com o título e uma imagem representativa do conteúdo da narrativa, procurando aproximá-las o mais possível de um livro.

### **4.3.2 Conceções dos profissionais sobre as HMS**

Neste ponto discutimos os resultados obtidos no estudo procurando evidenciar as conceções dos profissionais relativamente à construção e ao conto das HMS, as razões que os induz a utilizar estas histórias, as dificuldades sentidas e algumas outras considerações apresentadas.

#### **4.3.2.1 Conceções referentes à construção de HMS**

Os resultados mostram que no processo de construção os professores dão especial relevância à adequação das HMS às necessidades e interesses do aluno a quem se destina a história. Pensamos que esta conceção procura atender às características e heterogeneidade dos seus destinatários, as quais são muito particulares (Nunes, 2008; Saramago et al., 2004). Logo, os professores participantes neste estudo constroem HMS para alunos específicos, escolhendo inclusive o nome do aluno para personagem da HMS. Esta estratégia vai ao encontro de uma vertente das HMS desenvolvida pela PAMIS, segundo a qual a história criada procura abordar um tema de especial interesse para o ouvinte que apresenta dificuldades em comunicar e severas limitações motoras e cognitivas, ou basear-se nas rotinas diárias (Philip, 2018). Este processo de construção relacionado com a experiência de vida de um destinatário

específico é defendido por vários especialistas internacionais (Fuller, 1999; Higgins, 1999; Talksens, 2016). Os resultados de alguma investigação portuguesa também assinala que as HMS são criadas a pensar num aluno específico, nas suas necessidades e características (Nunes et al., 2020; Oliveira, 2019).

Importa sublinhar que a perceção da importância da individualização das HMS por parte dos professores participantes afasta-se das HMS construídas pela Bag Books, as quais podem ser adquiridas como qualquer outra história, constituindo um recurso pronto, comercializável e para destinatários com MD ou outras necessidades educativas (Preece & Zhao, 2014). No nosso estudo encontrámos esta conceção de HMS mais generalista nas profissionais TF e PSM entrevistadas, que construíram histórias na linha das HMS concebidas pela Bag Books. Concluindo, parece haver conceções distintas a este nível, não existindo uma perspetiva unânime por parte dos participantes do nosso estudo.

Outra dimensão importante a considerar na construção de HMS e que resulta do presente estudo, diz respeito à escolha de materiais naturais (e.g. fruta, flores, etc.). Este aspeto foi mencionado pelos profissionais entrevistados e observado na análise das HMS por eles construídas. Esta estratégia é particularmente usada quando a produção da HMS acontece na própria escola. Entende-se que esta conceção coloca uma questão de natureza logística, dado haver necessidade de substituir esses elementos com frequência, por serem perenes. Implica ainda confirmar se esses elementos estão em condições antes de se contar a HMS.

O processo de construção é apontado pelos professores entrevistados como envolvendo informalidade e alguma experimentação. O que é muito diferente do que acontece em instituições como a Bag Books que emprega um conjunto de pessoas, nas quais se incluem contadores de histórias *freelancer* que, em conjunto com um grupo de voluntários, projetam, produzem, distribuem e contam histórias criadas na própria instituição para pessoas com MD (Bag Books, 2022). O mesmo se verificou com as TF e PSM em que o processo de construção das HMS envolveu mais recursos humanos e materiais e se destinam a um público mais genérico.

Relacionado ainda com a construção das HMS, destaca-se o facto de os profissionais participantes neste estudo indicarem terem em consideração as reações das crianças ou jovens às HMS. Procuram construir histórias que atendam às dificuldades apresentadas pelas crianças e jovens com MD, nomeadamente ao nível da comunicação, o que vai ao encontro do que diferentes autores (Oliveira, 2019; Van Der

Putten & Vlaskamp, 2011; Nunes, 2009; Kaiser & Goetz, 1993) alertam: a necessidade de estar atento às formas de comunicação não simbólicas nesta população (e.g. contacto visual, alterações na tensão muscular, vocalizações, gestos, riso ou choro). Pensamos ser este aspeto importante para promover o envolvimento da criança / jovem no conto da HMS. Importa sublinhar que a intensidade e a qualidade emocional do envolvimento da criança no conto da história é uma dimensão importante a considerar (Carpenter, et al., 2015).

#### **4.3.2.2 Conceções referentes ao conto de HMS**

O estudo demonstrou que os profissionais envolvidos neste estudo consideram que em contexto escolar o espaço mais adequado para o conto das HMS é a biblioteca. Este resultado enquadra-se nas diretrizes da IFLA e do Programa RBE que vão no sentido do desenvolvimento das bibliotecas escolares para todos os alunos e do reconhecimento do papel central que estas, com os seus recursos humanos, desempenham na escola, enquanto promotoras da leitura e das diferentes literacias. As HMS apresentam-se, neste contexto, como uma oportunidade para as crianças ou jovens frequentarem esse espaço da escola em atividades de leitura, com materiais adequados às suas necessidades em linha com o que defendem autores como Pires (2017) ou Projetos como “Todos Juntos Podemos Ler!”, da RBE. E funcionam assim como excelentes oportunidades para alargar os contextos de vida e as relações sociais das pessoas com MD numa perspetiva de participação e inclusão nas estruturas e equipamentos da comunidade escolar onde se inserem (Miguel, 2015). O desenvolvimento de atividades para exploração da história destacado pelos profissionais nas estratégias para o conto da HMS, esse sim, desenvolve-se posteriormente na sala de aula.

No momento do conto da história os profissionais que integram o estudo concebem o recurso ao improviso e o afastamento do guião. Tal diverge da estratégia de conto mencionada em alguma literatura (e.g. Grace & Silva, 2017; Grace, 2015; Fuller, 2013; Ten Brug et al., 2012; Vlaskamp, et al., 2011) que considera que a HMS deve ser contada num ambiente muito controlado, a frase dita exatamente como está escrita, com a mesma ênfase, o estímulo facilitado ao ouvinte sempre da mesma forma de cada vez que se conta a história. Estes autores consideram que a falta de rigor no seguimento das orientações para o conto pode afetar negativamente a sua eficácia. Tal

parece ir ao encontro de especialistas (Nunes, 2001; 2008) que consideram que, na generalidade, as atividades desenvolvidas pelas crianças e jovens com MD devem ser muito estruturadas, planeadas e organizadas. Contudo, esta conceção do conto menos rígida revelada pelos profissionais é corroborada por outros estudos (Oliveira, 2019; Preece & Zhao, 2014) que enfatizam o papel do contador na adequação ao contexto e às reações dos ouvintes, considerando que o seguimento de orientações rígidas não reconhecem as competências pedagógicas dos professores e das suas decisões em função da realidade com que se confrontam em cada sessão do conto. Todavia, as crianças e jovens com MD poderão perder a oportunidade, nomeadamente, de antecipação e de controlo referidos por vários autores (e.g. Higgins, 1999; Talksense, 2016) ou a satisfação em ouvir o esperado (Fuller, 1991) se considerarmos que estes são benefícios essenciais que se pretende com o conto. Embora o assunto não seja consensual entre os vários investigadores, os profissionais entrevistados posicionam-se numa vertente mais flexível do conto da HMS, em que valorizam as suas decisões na introdução de alterações em função da sua avaliação da oportunidade de intervenção e em resposta às variáveis imponderáveis que surgem como o comportamento da criança ou jovem naquele dia ou do grupo. Este último aspeto é relevante dado que os resultados revelam que apesar do destaque à adequação da HMS às necessidades e interesses da criança ou jovem, o momento do conto raramente ocorre de forma individual o que advém especialmente do trabalho que é desenvolvido pelos profissionais que trabalham com um grupo. Mas, também, da versatilidade das HMS, apontada pelo estudo de Preece e Zhao publicado em 2014, que permite trabalhar com alunos com diferentes características, incluindo o grupo turma, com os mais variados objetivos.

Quanto à frequência, embora no estudo surja em destaque o conto da HMS de forma regular encontramos também diferenças significativas entre aquilo que os participantes referem ser a sua experiência. Assim, alguns dos profissionais apontam ter contado as HMS que construíram apenas de forma esporádica, pouco sistemática. A forma de contar esporádico ou pontual não se coaduna com os resultados de alguns estudos (e.g. Henriques, 2018; Young et al., 2011; Ten Brug et al., 2015) que revelam que é em sessões posteriores que aumenta o nível de atenção e as crianças/jovens mostram reações com maior frequência e diversidade.

#### **4.3.2.3 Razões que induzem os profissionais a utilizar HMS**

O que os profissionais apontam com motivação para a utilização das HMS está em linha com os benefícios para a criança ou jovem resultantes da utilização das HMS apontados na literatura, com destaque para: o estímulo da comunicação (e.g. Grace, 2015; Isbell, Sobol, Lindauer & Lawrence, 2004; Young & Lambe, 2011); oportunidades de inclusão (e.g. Craig & Haggart, 2001); facilita o acesso ao mundo (e.g. Mata, 2008; Rigolet, 2009); cria momentos de maior envolvimento (e.g. Azzopardi, 2014; Fuller, 1999; Grace, 2015; Henriques, 2018; Nunes et al., 2017; Preece & Zhao, 2014; Ten Brug et al., 2015a); momentos de diversão (e.g. Grace & Silva, 2017; Young & Lambe, 2011).

Os profissionais encontram também benefícios para o contador da HMS, enquanto profissional como salientado na literatura (Ten Brug et al., 2013) que as HMS permitem-lhes adquirir maior conhecimento sobre a criança ou jovem que de outra forma dificilmente obteriam, o que se revela num ganho considerável no trabalho com crianças e jovens com multideficiência.

Pelo que já referimos, não nos surpreendeu que os resultados do estudo apontem para que os profissionais entrevistados consideram que o conto de HMS é gratificante para os contadores e para os ouvintes, o que tinha sido já destacado em estudos anteriores (e.g. Boer & Wikkermen, 2008).

#### **4.3.2.4 Dificuldades sentidas na utilização de HMS**

Os resultados evidenciam que para os profissionais entrevistados o maior desafio é sentido no momento do conto das HMS. Essas dificuldades relacionam-se com a gestão do comportamento do ouvinte, com a interação com as crianças ou jovens com mais limitações e com a identificação dos sinais por elas emitido. Estas preocupações vão ao encontro do apontado por diversos autores (e.g. Boer & Wikkermen, 2008; Fuller, 1999; Nunes et al., 2020; Penne et al., 2012; Young & Lambe, 2011), os quais reconhecem que as formas de comunicação usadas pelos ouvintes têm impacto na interação com o contador de histórias e vice-versa. Referem ainda que quando as interações são positivas facilitam o estabelecimento de relações afetivas e promovem o desenvolvimento socioemocional das crianças e jovens. Salientam também que essa interação entre ouvinte e contador no momento do conto contribui para o envolvimento do ouvinte na atividade (e.g. Azzopardi, 2014; Fuller, 1999;

Henriques, 2018; Preece & Zhao, 2014; Ten Brug et al., 2015b). Os profissionais manifestam incerteza da compreensão ou mesmo da dúvida da utilidade que a história possa ter para a criança ou jovem com MD, embora apontem diversos benefícios do conto das HMS para as crianças e jovens, como referimos no ponto anterior.

#### **4.3.2.5 Considerações várias**

Os receios mencionados no ponto anterior repercutem-se nas sugestões / necessidades expressas pelos profissionais, aspirando: à partilha de HMS entre colegas, embora pareça não se enquadrar na importância que manifestaram ter a adequação das HMS aos interesses e necessidades dos alunos; e à criação de redes de colaboração. Neste último aspeto, o estudo revela que há colaboração entre as PB que também contam as HMS, mas colocam a colaboração do PEE como condição essencial para participarem no conto das HMS, especialmente no apoio à forma como lidar com a criança ou jovem. Assim, entre os professores os PEE surgem como elemento central no conto das HMS, devido às especificidades dos ouvintes. O que vai ao encontro de diferentes autores que também reconhecem que exige algumas especificidades (e.g. Boer & Wikkermen, 2008; Henriques, 2018; Young et al., 2011), mas consideram que o contador / dinamizador pode ser qualquer pessoa (pais, professores, bibliotecários, terapeutas). O estudo revelou que os profissionais entendem ser a participação das mães um aspeto a explorar no conto das HMS. Este aspeto vai ao encontro do que alguns autores (Costa, 2017) referem, a importância que o conto de histórias assume no quotidiano do contexto familiar marcando, por exemplo, o ritmo do momento de deitar as crianças.

As HMS também são apontadas como uma forma de estabelecer vínculo de colaboração com o PER, uma vez que essa atividade sendo acessível a crianças com capacidades de leitura diversas, com diferentes níveis de comunicação e de diferentes culturas pode funcionar como elo de ligação entre os elementos de um grupo (Craig & Haggart, 2001). As terapeutas assinalam a possibilidade de integração das HMS nas sessões terapêuticas o que se enquadra na possibilidade apontada por Dowling (2013), evidenciando a versatilidade do uso das histórias e dos papéis dos contadores face ao ouvinte.

## 5 . CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | " | | " |

Os resultados do estudo trazem mais alguns dados para que possamos conhecer as características das HMS contadas a crianças e jovens com MD e as concepções dos profissionais que as constroem e contam. Dadas as dificuldades severas do seu público alvo, o mais importante não é a compreensão da totalidade do conteúdo da narrativa, mas o envolvimento que resulta numa experiência educativa sensorial e de interação social percebida pelos participantes como muito positiva para o aluno. O formato das HMS parece ser a razão para o seu sucesso.

A construção das HMS evidencia-se como um processo cativante e incentivado pelas reações que provoca nos alunos, contudo demorado e trabalhoso. Para além da natureza do estímulo, a intensidade e duração do estímulo não são aspetos salientados, especialmente quando contadas a um grupo grande.

Os resultados revelam que os profissionais conheceram as HMS de diferentes formas, através da formação académica realizada ao nível de estudos de mestrado, de formação contínua ou através de colegas. As sugestões apontadas referem a necessidade de criar redes de colaboração e de formação na construção e conto das HMS.

## **5.1 Contributos para a prática**

No que respeita às implicações para a prática, o estudo pode constituir-se como uma ferramenta útil para profissionais que queiram começar a construir as HMS, uma vez que encontram a descrição das características acompanhada de ilustrações exemplificativas com base num corpus de 35 histórias. Para os profissionais que já constroem e utilizam as HMS permite-lhes conhecer o que outros profissionais estão a realizar neste domínio. Pensamos que os resultados do estudo evidenciam como os profissionais podem construir este tipo de histórias e como as podem contar aos seus alunos/as. Complementando, o primeiro aspeto referido, pensamos que o presente estudo contribui para se conhecer com maior detalhe este recurso e para ajudar os profissionais a ultrapassar receios que possam sentir, incentivando-os a construir e contar este tipo de histórias. Pensamos que reforça o trabalho já desenvolvido nesta área.

Pensamos que este estudo contribui também para perceber que alguns profissionais entendem ser importante criar uma comunidade de aprendizagem online,

onde os profissionais possam partilhar as suas experiências no que diz respeito à construção e conto de HMS. Este aspeto pode constituir-se como uma implicação para a prática que decorre do presente estudo.

## **5.2 Limitações da pesquisa**

Não obstante as contribuições que o presente estudo possa dar, porque nenhum trabalho está isento de limitações, terminamos com essa referência, perspetivando já algumas possibilidades de investigação para o futuro. Assim, encontramos logo na recolha dos dados uma das limitações deste estudo, que foi a impossibilidade de participar na construção de HMS e em sessões de conto realizadas pelos participantes pelas restrições causadas pela situação pandémica da COVID 19. Este condicionalismo, limitou também a identificação mais exata das qualidades dos estímulos relacionadas com os diferentes sentidos que eram exploradas efetivamente pelos profissionais. Limitámo-nos a identificar as suas qualidades potenciais perante as fotografias disponibilizadas e as opiniões dos participantes. Será interessante em pesquisas futuras investigar as qualidades sensoriais dos estímulos presentes nas histórias e como são exploradas efetivamente pelos contadores. Incluindo a exploração que o profissional faz dos estímulos que nesta pesquisa caracterizámos quanto à sua funcionalidade como de natureza causal. O retorno dos resultados dos dados e a sua discussão com os participantes foi um aspeto inexplorado neste estudo e que pensamos poder ter interesse para aprofundar a conceção dos profissionais acerca das HMS. Assim como também não analisámos as narrativas das Histórias do corpus de HMS, apesar de recolhidos. Estas duas últimas limitações, advêm da recolha de uma quantidade elevada de dados que tornou todo o processo mais demorado.

## **5.3 Estudos futuros**

Em relação a sugestões para estudos futuros, tendo em conta os resultados desta investigação, será pertinente continuar a investigar as estratégias usadas pelos professores para contar as HMS, comparando com as estratégias usadas para contar outros tipos de histórias. Poderá ser pertinente realizar pesquisas longitudinais, acompanhando a evolução do professor no uso das HMS num dado período, assim

como o envolvimento e a participação dos/as alunos/as (com e sem MD) nessas atividades.

Por fim, salientamos que os profissionais identificam as HMS como um recurso com potencialidades relevantes, em que a construção e o conto das HMS são dois momentos essenciais no processo de uso da HMS com crianças/jovens com MD. As características da história e todo o processo de construção pareceram não levantar grande preocupação para além de aspetos como o tempo. É o momento do conto que causa maior apreensão aos entrevistados, nomeadamente, aos PB, pelo receio de não saberem lidar com a criança ou jovem. O conto é onde encontramos maiores disparidades de procedimentos e de incertezas por parte dos profissionais. Nenhum tem um procedimento totalmente rígido em relação ao planeado ou muito consistente na repetição da HMS.

Contudo, as potencialidades do conto das HMS aos alunos com MD são apontados por todos os participantes no estudo. Não obstante alguns terem manifestado preocupação quanto à utilidade das histórias, particularmente quanto à compreensão por parte do aluno.

Pegando nas sugestões dadas por alguns participantes pensamos ser igualmente importante estudar a criação de comunidades de aprendizagem online, focadas na partilha de experiências no que diz respeito à construção e conto de HMS.

# REFERÊNCIAS

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico. Desenvolvimento profissional de professores*, 19. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Agosto, D. E. (2016). *Why Storytelling Matters: Unveiling the Literacy Benefits of Storytelling*. Association for Library Service to Children, Children and Libraries, 14(2), 21-26. DOI: <https://doi.org/10.5860/cal.14n2.21>
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaral, I. & Celizic, M., (2015) Quality indicators in the education of children with Profound Intellectual and Multiple Disabilities. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 112 - 125.
- Apolinário, M., Nunes, C. & Silva, F. (2017). Respostas educativas para alunos com multideficiência: conceções e práticas. In Pires, C., Lino, D., Madureira, I., Rodrigues, M., & Falcão, M., *Atas do III Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp.18-40). Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Atlas.ti (2021). *ATLAS.ti: Qualitative data analysis*. <https://atlasti.com/product/what-is-atlas-ti/> (Consultado em 01-12-2021).
- Azzopardi, M. (2014). *Using multisensory stories in mainstream schools as a tool for inclusion: a case study*. Consultado a 21 de dezembro de 2021 em <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/1754>
- Bag Books (2022). *Multi-sensory stories for people with learning disabilities*. Consultado em <http://www.bagbooks.org/about-us>
- Bardin, L. (2020). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977).
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bednarski, M. (2016). *The Exploring of Implementing Makaton in Multi – Sensory Storytelling for Children with Physical and Intellectual Disabilities Aged Between 5 and 10*. Consultado em 02 de novembro 2021 em <http://www.worldscientificnews.com/wpcontent/uploads/2015/10/WSN-471-2016-1-61>

- Boer, N. & Wikkerman, C. (2008). *Multi-sensory storytelling (MSST) make sense*. MARKANT, Kenniskatern, 5, 8-11. Consultado em 20 de dezembro de 2021 em <https://voorlezen-plus.nl/images/Multi-sensory%20storytelling%20makes%20sense.pdf>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação–Guia para Auto-aprendizagem (2ª ed.)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carpenter, B., Egerton, J., Cockbill, B., Bloom, T., Fotheringham, J., Rawson, H. & Thistlethwaite, J. (2015). *Engaging Learners with Complex Learning Difficulties and Disabilities: A resource book for teachers and teaching assistants*. London: Routledge. Consultado em <https://doi.org/10.4324/9781315725352>
- Costa, R. (2017). Literatura para a infância e rituais familiares: pontos, fios e nós em perspectiva sociológica. In Aires de Matos, I., Melão, D., Lopes, F. A. D. M. P., Balula, J. P., & Amante, S., *Imaginários iluminados na didática do português* (pp. 10-21). Viseu: Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2nd Edição). Grupo Almedina (Portugal). <https://ebooks.almedina.net/books/9789724056104>
- Craig, S., Hull, K. & Haggart, A. (2001). Storytelling addressing the literacy needs of diverse learners. *Teaching Exceptional Children*, 33(5), 46-51
- De Ketele, J., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados, Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget, Coleção Epistemologia e Sociedade.
- Dicionário da Língua Portuguesa contemporânea de Academia das Ciências (2001). Lisboa: Verbo.
- Dowling, J. (2013). Therapeutic storytelling with children in need. In. N. Grove (Ed.) *Using Storytelling to Support Children and Adults with Special Needs. Transforming live through telling tales* (pp. 11-17). London and New York: Routledge.
- Flick, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2.ed.- Porto Alegre: Bookman.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*, Lisboa: ed. Monitor.
- Flick, U. (2009). *Desenho de pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.

- Fornefeld, B. (2013). *Storytelling with all our senses*. N. Grove (Ed.) *Using Storytelling to Support Children and Adults with Special Needs. Transforming live through telling tales* (pp. 78-85). London and New York: Routledge.
- Freitas, F.; Ribeiro, J.; Brandão, C.; Souza, F. N.; Costa, A. P. (2017). Experiência do Utilizador em Pacotes de Software de Análise Qualitativa: da usabilidade à (Auto)aprendizagem. In António, P. C.; María, C. S-G. and María, V. M. C. (2017), *A prática na Investigação Qualitativa: exemplos de estudos* (1ª parte), (pp. 138-163). Aveiro, Portugal: Ludomedia.
- Fuller, C. (1999). *Fiction for adults with profound learning difficulties*. PMLD LINK 35, 12 (1).
- Fuller, C. (2013). Multi-sensory stories in story-packs. In. N. Grove (Ed.) *Using Storytelling to Support Children and Adults with Special Needs. Transforming live through telling tales* (pp. 72-77). London and New York: Routledge.
- Gomes, C. (2016). *Contar histórias a crianças com multideficiência: contributo das histórias multissensoriais*. Tese de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa (não publicada).
- Grace, J. (2015). *Sensory stories for children and teens with special educational needs: a practical guide*. Jessica Kingsley Publishers.
- Grace, J. & Silva, A. (2017). *Refining the guidance for sensory storytelling with individuals with PMLD: A move towards improved research and practice* (pp.11-14). PMLD LINK 29(3) issue 88.
- Grove, N. (Ed.) (2013). *Using Storytelling to Support Children and Adults with Special Needs. Transforming live through telling tales*. London and New York: Routledge.
- Halfens, J. (2011). *Multisensory storytelling: the effect on positive social responsiveness in children with profound multiple disabilities*. Department of Psychology, Faculty of Social and Behavioral Sciences, Utrecht University, Utrecht, the Netherlands.
- Henriques, M. (2018). *Envolvimento de alunos com multideficiência na hora do conto*. Tese de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa (não publicada).
- Higgins, C. (1999). *Sensory storytelling: A resource for people with PLMD*. PLMD LINK 35, 12(1).

- IFLA. International Federation of Library Associations and Institutions (2016). Diretrizes da IFLA para a biblioteca escolar, 2.<sup>a</sup> edição [tradução RBE]. [https://rbe.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=861&fileName=guide\\_lines\\_2016.pdf](https://rbe.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=861&fileName=guide_lines_2016.pdf)
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lawrence, A., (2004). The effects of storytelling and story reading and the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal*, 32(2), 157-163.
- Kaiser, A. P., & Goetz, L. (1993). Melhorando a comunicação com pessoas com deficiência severamente. *Revista da Associação para Pessoas com Deficiência Severa*, 18(3), 137-142. <https://doi.org/10.1177/154079699301800301>
- Lacey, P. (2006). *Inclusive Literacy*. PMLD LINK.18 (3), Issue 55, 11-13.
- Ladeira, F. & Amaral, I. (1999). *A Educação de Alunos com Multideficiência nas Escolas de Ensino Regular*. Lisboa: Ministério da Educação Básica – Departamento da Educação Básica.
- Lambe, L., Fenwick, M., Young, H., & Hogg, J. (2014). The use of a personalised multi-sensory sensitive story to prepare a young man with profound intellectual disabilities and autism for oral health care: a case study. *Journal of Disability and Oral Health*, 15(4), 154-158. [https://doi.org/10.4483/JDOH\\_Lambe05](https://doi.org/10.4483/JDOH_Lambe05)
- Madureira, I., & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mata, L. (2008). Hábitos e práticas de leitura de histórias: como caracterizar? In A. Noronha; S. Martins & V. Ramalho (Org), *Actas da XIII conferência internacional de avaliação psicológica: formas e contextos* (pp. 1-7). Braga: Universidade do Minho/Psiquilíbrios Edições.
- Mata, L. (2008a). *A descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Miguel, T. (2015). *O uso de histórias multissensoriais numa biblioteca pública*. Tese de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa (não publicada).
- Miguel, T., & Nunes, C. (2017) Conto de Histórias Multissensoriais e Multideficiência: um projeto de intervenção. In C. Pires, D. Lino, I. Madureira, M. Rodrigues, & M. Falcão, *Atas do III Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa*. (29-40) Lisboa: CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais

- Nakken, H., & Vlaskamp, C. (2007). A Need for a Taxonomy for Profound Intellectual and Multiple Disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disability*, 4(2), 83 - 87.
- Nunes, C. (2001). *Aprendizagem activa na criança com multideficiência – Guia para educadores*. Lisboa: Ministério da Educação Básica – Departamento da Educação Básica.
- Nunes, C. (2008). *Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita. Organização da Resposta Educativa*. Direção geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.
- Nunes, C. (2009). Crianças com Multideficiência sem linguagem oral expressiva: formas de comunicação mais utilizadas para formular pedidos. *Cadernos de Educação de Infância*, 87, 30-35.
- Nunes, C., & Amaral, I. (2008). *Educação, multideficiência e ensino regular: um processo de mudança de atitude*. *Revista Diversidades*, 20, 4-9.
- Nunes, C., Silva, E., Nobre, R., Miguel, T., Antunes, S., Rijo, C. & Grácio, H. (2020). Histórias multissensoriais: um projeto de literacia inclusiva. In O. Sousa, P. Ferreira, A. Estrela, & S. Esteves, *Investigação e Práticas em Leitura* (pp. 9-28). Lisboa: CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa.
- Nunes, C., Silva, E., Nobre, R., Miguel, T., Antunes, S., Rijo, C. & Grácio, H. (2017). *A natureza dos livros: as histórias multissensoriais*. In I. Aires de Matos, D. Melão, F.A.D.M.P. Lopes, J.P. Balula, & S. Amante, *Imaginários iluminados na didática do português* (pp. 86-100). Viseu: Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação.
- Nunes, L., (2017). *Impacte do Multi-sensory storytelling no estado de alerta em jovens e adultos com multideficiência*. Tese de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (não publicada).
- Oliveira, N. (2019). *Desenvolvimento de competências comunicativas e de literacia em pessoas com multideficiência: contributo das histórias multissensoriais*. Tese de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa (não publicada).
- Pamis (2022). *Storytelling: sharing stories to change communities*. Consultado em 02 de janeiro de 2022 em [Pamis.org.uk/services/multi-sensorystorytelling](https://pamis.org.uk/services/multi-sensorystorytelling)

- Penn, A., Ten Brug, A., Mund, V., Van der Putten, A., Vlaskamp, C. & Maes, B. (2012). Staff interactive style during multisensory storytelling with persons with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56, 167-178.
- Philip, M. (2017). The spirit of stories. *PMLD: A move towards improved research and practice* (pp.8-10). PMLD LINK 29(3) Issue 88.
- Pires, H. (2017). *O contributo da biblioteca escolar para o reforço da escola inclusiva*. (Biblioteca RBE). Lisboa: RBE.
- Plano nacional de Leitura (2017). *Quadro estratégico. Plano nacional de leitura 2027*. Lisboa, consultado em 15 de dezembro de 2021 em <https://www.pnl2027.gov.pt/np4EN/file/8/QE.pdf>
- Portaria nº 192-A/2015, de 29 de junho. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 124.
- Preece, D., & Zhao, Y. (2014), *An evaluation of Bag Books Multi-Sensory stories*, Center for Education and Research school of Education University of Northampton.
- Preece, D., & Zhao, Y. (2015), Multi-sensory storytelling: a tool for teaching or an intervention technique? *British Journal of Special Education*, 42, 429-443.
- Proença, P. (2010). *Histórias Multissensoriais – uma metodologia inovadora*. Projecto de Investigação apresentado à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real (não publicada).
- Rede de Bibliotecas Escolares (2021). *Bibliotecas Escolares: presentes para o futuro. Programa Rede de Bibliotecas Escolares: Quadro estratégico: 2021-2022*. Lisboa: Ministério da Educação. <https://www.rbe.mec.pt/np4/qe.html>
- Rede de Bibliotecas Escolares, Direção-Geral da Educação & Plano Nacional de Leitura (2016). *Todos juntos podemos ler: histórias contadas em primeira mão*. [https://rbe.mec.pt/np4/file/1089/brochura\\_tjpl2017.pdf](https://rbe.mec.pt/np4/file/1089/brochura_tjpl2017.pdf)
- Rede de Bibliotecas Escolares (2018). *Modelo de avaliação da biblioteca escolar*. Lisboa, Ministério da Educação <https://www.rbe.mec.pt/np4/116.html>
- Safak, P., Yilmaz, H. C., Demiryürek, P. U. (2016). *Using Multisensory Storytelling (MSST) to Increasing Listening Comprehension for Students with Multiple Disabilities Include Visual Impairment (MDVI)*. Multidisciplinary Academic Conference.
- Saramago, A., Gonçalves, A., Nunes, C., Duarte, F. & Amaral, I. (2004). *Avaliação e Intervenção em Multideficiência*. Centro de Recursos para a Multideficiência.

- Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Silva, A.C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim de infância - Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Edições Morata.
- Ten Brug, A., Van der Putten, A., Penne, A., Maes, B. & Vlaskamp, C. (2012). Multi-sensory Storytelling for Persons with Profound Intellectual and Multiple Disabilities: An Analysis of the Development, Content and Application in Practice. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25(4), 350-359.
- Ten Brug, A., Van der Putten, A. & Vlaskamp, C. (2013). Learn and apply: Using multisensory storytelling to gather knowledge about preferences and abilities of children with profound intellectual and multiple disabilities - three case studies. *Journal of Intellectual Disabilities*, 339-360.
- Ten Brug, A., Munde, V., Van der Putten, A. & Vlaskamp, C. (2015a). Look closer: the alertness of people with profound intellectual and multiple disabilities during multisensory storytelling, a time sequential analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), 535-550.
- Ten Brug, A., Van der Putten, A., Penne, A., Maes, B. & Vlaskamp, C. (2015b). Factors influencing attentiveness of people with profound intellectual and multiple 127 disabilities to Multi-Sensory Storytelling. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 12(3), 190-198.
- Ten Brug, A., Van der Putten, A. A., Penne, A., Maes, B. & Vlaskamp, C. (2016). Making a difference? A comparison between multi-sensory and regular storytelling for persons with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*. Consultado a 25 de junho de 2021 em <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/jir.12260>
- UNESCO (2020) *SDG 4 - Education 2030, Part II: UNESCO Strategy for Youth and Adult Literacy (2020-2025) - Action Plan*. Consultado a 09 de janeiro de 2021 em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372743>
- Van Der Putten, A., & Vlaskamp, C. (2011). Day services for people with profound intellectual and multiple disabilities: an analysis of thematically organized activities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 8, 10-17.

- Young, H. & Lambe, L. (2011). *Multi-Sensory Storytelling: For People with Profound and Multiple Learning Disabilities*. PMLD LINK- Sharing Ideas and information- Speaking Up - Being Heart, 23(1), 68, 29-30.
- Young, H., Fenwick, M., Lamb, L. & Hoog, J. (2011). 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.** Nota de campo relativo à fase de seleção dos participantes

NOTA DE CAMPO Nº1 (Grupo de notas)

6 de janeiro de 2021

Marisa Mendes

10h35m – 11h28m

Telefone

Primeiro Contacto para definir participantes Professores Bibliotecários (PB):  
Liguei para o nº geral (219862631) da Escola X concelho de Local1. Pedi para falar com a Professora Bibliotecária Z e passaram a chamada imediatamente. Disse o meu nome e que era estudante de mestrado de educação especial na ESELx estava a fazer um estudo sobre HMS e tinha encontrado logo na primeira pesquisa no google que cruzava HMS e biblioteca escolar o blogue da Biblioteca do Agrupamento onde é PB.

Perguntei à Professora se tinham HMS na Biblioteca e ela disse: “As histórias são as que foram feitas na formação”. Referiu um *workshop* de Histórias Multissensoriais que foi realizado em 2017, dividido em 2 sessões. A informação que tinha encontrado referia-se à 1ª sessão dessa formação. Foi mencionada uma formação para pais sobre HMS. Referiu 2 colegas PEE do Agrupamento que usam as HMS e disse “Eu envio os contactos”.

Às 11h 28m recebi por mail os contactos que a PB tinha dito que ia enviar:

Y - Educação Especial (Unidade de Apoio à Multideficiência da Escola YY

PEE3- Educação Especial (Unidade de Apoio à Multideficiência

Coordenadora Interconcelhia da RBE, YYY

C. O. Penso contactar as PEE referidas. Conheço pessoalmente da minha atividade profissional a Coordenadora Interconcelhia mencionada, mas penso que deveria contactar a RBE, para ter uma ideia mais abrangente, quero saber se há casos de construção e conto de HMS por PB na região de Grande Lisboa. Preciso contactar a RBE telefonicamente.

Não vai participar no estudo

24 de fevereiro de 2021

Marisa Mendes

11h16m

Correio eletrónico

Recebi uma mensagem de correio eletrónico no dia 24 de fevereiro, às 1h01m “Peço desculpa, mas, neste contexto, não consigo de todo ajudá-la. Espero que compreenda, mas não consigo "esticar" mais o meu tempo e durmo 4/5 horas por noite (5 bibliotecas + 3 turmas, sim, leu bem, TRÊS + ....em E@D... Humanamente, não dá para mais. Obrigada.”

Dado os argumentos apresentados não vou insistir. Respondi: “Compreendo. Tenha atenção à sua saúde, por favor”.

C.O. Pressuponho que não haja trabalho desenvolvido para além do realizado na formação em 2017. O contacto e o trabalho desenvolvido com as HMS referido pela PB e evidenciado no blogue da biblioteca está relacionado com atividades de formação de professores e pais.

**Anexo B.** Questionário aplicado aos participantes no estudo

**- QUESTIONÁRIO -**

**CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES**

O presente questionário destina-se a recolher dados para um estudo no âmbito do Mestrado em Educação Especial, na Escola Superior de Educação de Lisboa.

**Estudo:** “Histórias Multissensoriais e Multideficiência: características e conceções”.

**Objetivo:** Caracterizar os participantes no estudo.

**Informação:** As informações prestadas são tratadas com confidencialidade.

**Instruções de preenchimento do questionário:**

- O questionário é preenchido pelos participantes no estudo.
- Assinale com uma cruz a opção que corresponde à sua situação e complete com os dados solicitados.

-----

Responda, por favor, às seguintes questões:

Secção A. Dados biográficos

1. Sexo:

Feminino	Masculino

2. Idade em anos:

Menos de 30	De 30 a 39	De 40 a 50	Mais de 50

Secção B. Habilitações académicas / formação

3. Qualificação académica:

	Qualificação			
	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Outra. Qual?
Área científica				

Secção C. Dados Profissionais

4. Tempo de serviço docente, em anos:

Não se aplica	Menor ou igual a 5	De 6 a 10	De 11 a 19	Maior ou igual a 20

5. Grupo disciplinar:

--

6. Experiência profissional como professor de educação especial, em anos:

Não aplica	De 1 a 5	De 6 a 10	De 11 a 19	Maior ou igual a 20

7. Experiência profissional como PB, em anos:

Não se aplica	De 1 a 5	De 6 a 9	Maior ou igual a 10

8. Exerce uma atividade profissional diferente das referidas anteriormente?

Não		
Sim		Qual?

8.1. Experiência profissional na atividade indicada no ponto anterior, em anos:

Não aplica	De 1 a 5	De 6 a 10	De 11 a 19	Maior ou igual a 20

Muito obrigada pela colaboração.

**Anexo C.** Títulos das HMS recolhidas, com indicação de autor (codificado) e o número de páginas

<b>Histórias Multissensoriais recolhidas para o estudo</b>			
	Título	Autor	Nº páginas
1	As férias da Maria	HMS1/PER	8
2	A Maria vai ao pomar!	HMS2/PER	8
3	Quem gosta do sol?	HMS3/PER	7
4	Os Três Porquinhos	HMS4/PEE1	10
5	A Lara vai ao mercado	HMS5/PEE1	12
6	Pantufa, onde estás?	HMS6/PEE1	9
7	A Lili vai à praia	HMS7/PEE1	10
8	O piquenique do Zé	HMS8/PEE1	10
9	O Luís vai ao café	HMS9/PEE1	10
10	A Carochinha e o João Ratão	HMS10/PEE1	9
11	O Capuchinho Vermelho	HMS11/PEE1	9
12	Uma conversa com a mãe	HMS12/PEE1	9
13	O David vai ao dentista	HMS13/PEE1	9
14	O Simão vai à praia	HMS14/PEE3	7
15	Na casa da avó	HMS15/PEE3	9
16	O toque e o cheiro das cores	HMS16/PEE5	11
17	O dia de anos do Eduardo	HMS17/PEE5	8
18	Eduardo, um menino crescido	HMS18/PEE5	7
19	À procura dos ovos	HMS19/PEE4&PB2	8
20	Diversão em Paris	HMS20/PEE4&PB2	8
21	O pinheirinho de Natal	HMS21/PEE4&PB2	8
22	Brincar	HMS22/PEE4&PB2	8
23	O bolo	HMS23/PB1	9
24	O urso e o coelho	HMS24/PB1	7
25	Surpresas de Natal	HMS25/PB1	9
26	O verão já passou, agora é outono!	HMS26/PB1	12
27	Dona Beta vai às compras	HMS27/PB1	11
28	Cabeça no Ar vai para a escola	HMS28/PB1	10
29	Passeio de outono	HMS29/PB1	9
30	O que tens para me dar?	HMS30/PB1	9
31	Um dia em Aveiro	HMS31/TF& PSM	13
32	Feira de Março	HMS32/TF& PSM	9
33	Um passeio pela praia	HMS33/TF& PSM	12
34	A festa de Natal	HMS34/TF& PSM	9
35	A noite do festival	HMS35/TF& PSM	7

**Anexo D.** Imagem parcial da tabela criada para organizar as fotografias das HMS na fase da recolha do material



## Anexo E. Guião da entrevista

Histórias Multissensoriais e Multideficiência: caraterísticas e conceções

### GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Tema: "Histórias Multissensoriais e Multideficiência: caraterísticas e conceções".

Entrevistados: Professores de educação especial e professores bibliotecários que já tenham utilizado HMS inseridas na sua prática profissional.

Objetivo geral: Caracterizar o modo como professores de educação especial e professores bibliotecários constroem as HMS e como as utilizam na sua prática/atividade pedagógica.

Local: à distância com ferramenta zoom ou outra a combinar com os entrevistados.

Dia e Hora: Durante os meses de fevereiro e março, em data e hora a acordar com os entrevistados.

Tema/Bloco	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
I. Legitimação da entrevista	1. Legitimar a entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Informar o entrevistado sobre o estudo que me encontro a desenvolver e os seus objetivos;</li> <li>→ Solicitar a sua colaboração para a continuação do mesmo;</li> <li>→ Garantir a confidencialidade dos dados e o anonimato dos entrevistados;</li> <li>→ Solicitar a autorização para gravação áudio da entrevista;</li> <li>→ Solicitar que o entrevistado escolha um nome fictício.</li> </ul>	
II. Motivação para o uso de HMS	2. Conhecer o que motiva os professores de educação especial e os professores bibliotecários a utilizar Histórias	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Solicitar ao entrevistado que fale sobre como ficou a conhecer as HMS e quando as começou a construir / usar?</li> <li>→ Solicitar ao entrevistado que fale sobre o que o motiva a utilizar HMS com os seus alunos.</li> </ul>	

ESELX Mestranda: Marisa Mendes

Orientadora: Professora Doutora Clárisse Nunes

1

Tema/Bloco	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
II. Motivação para o uso de HMS	<p>Multissensoriais (HMS) com os seus alunos.</p> <p>Conhecer o que motiva os professores de educação especial e os professores bibliotecários a utilizar Histórias Multissensoriais (HMS) com os seus alunos.</p>	<p><u>Questões de recurso:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Porque começou a usar este tipo de histórias? Quais as razões que o/a levaram a construir / usar estas histórias</li> <li>• O que determina a sua opção pela utilização das HMS na sua prática pedagógica?</li> <li>• Quais as oportunidades que considera que são proporcionadas aos alunos com multidificiência (MD) com a utilização de HMS?</li> </ul>	
III. Construção de HMS	<p>3. Compreender quais os processos envolvidos na construção de HMS, por parte de professores de educação especial e professores bibliotecários.</p>	<p>→ Solicitar aos entrevistados que falem sobre como constroem estas histórias e o processo envolvido (as várias etapas do processo da construção de HMS).</p> <p><u>Questões de recurso:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais os pressupostos que tem em consideração quando pensa em construir uma HMS?</li> <li>• De que forma as características específicas da criança influenciam a construção da utilização das HMS?</li> <li>• Quais os processos envolvidos na construção destas histórias (elaboração do guião/storyboard, escrita da narrativa; a escolha dos materiais a usar, como construir...)?</li> <li>• Quais os materiais que utiliza para o suporte da história? Porque escolhe esse tipo de suporte?</li> </ul>	

Tema/Bloco	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que tipo de objetos usa para construir a história? Qual é/isão o ou os critérios usados na escolha desses objetos?</li> <li>• O que privilegia quando escreve o guião/storyboard?</li> <li>• Que fatores influenciam a escolha dos temas das HMS que conta?</li> <li>• Quem construiu as HMS que utiliza?</li> </ul>	
IV. Utilização de HMS	4. Conhecer o modo como os professores de educação especial e os professores bibliotecários utilizam as HMS.	<p>→ Solicitar aos entrevistados que falem sobre como contam as HMS e as integram na sua prática pedagógica.</p> <p>→ <u>Questões de recurso:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Com que frequência conta as HMS e em que contextos?</li> <li>• Em que circunstâncias usa as HMS na prática do dia a dia?</li> <li>• Em que espaço são utilizadas? Porque escolhe esses espaços? Na sala de aula, na biblioteca escolar, em casa em articulação com os encarregados de educação ou na comunidade (projetos de parceria com a Biblioteca Municipal)?</li> <li>• Como conta estas histórias aos alunos? Que estratégias utiliza para as contar?</li> <li>• Como cria oportunidades para a criança poder explorar a história?</li> </ul>	
V. Dificuldades sentidas na utilização de HMS com	5. Identificar as dificuldades sentidas por estes professores na construção e conto de HMS com os seus alunos com multidificiência.	<p>→ Solicitar aos entrevistados que falem sobre as dificuldades que sentem no conto das HMS com os seus alunos com multidificiência.</p> <p><u>Questões de recurso:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual é a sua maior preocupação quando pensa em contar HMS?</li> </ul>	

Tema/Bloco	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
alunos com multideficiência		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais são as dificuldades que identifica na construção e conto de HMS com alunos com MD?</li> <li>• Qual a reflexão que faz acerca do conto de HMS a crianças com multideficiência?</li> </ul>	
VI. Encerramento da entrevista	6. Finalizar a entrevista	<p>Estamos a chegar ao fim da nossa entrevista, gostaria de saber se tem mais algo para acrescentar.</p> <p>Quero expressar o meu agradecimento pela disponibilidade demonstrada, a colaboração prestada, assim como, pela informação fornecida.</p> <p>- Muito obrigada pela disponibilidade para participar no estudo que estou a realizar.</p>	

## **Anexo F.** Transcrição da entrevista a Professor de educação especial (PEE1)

Dia: 01/02/2021 Hora: 16h30

E – Entrevistadora PEE1 – Professor de Educação Especial entrevistado

**E – Primeiro, volto a perguntar-lhe se posso gravar esta entrevista?**

PEE1- Sim.

**E - Queria começar por recordar que estou a realizar um estudo sobre Histórias Multissensoriais: características e conceções na Escola Superior de Lisboa. E que o objetivo é caracterizar o modo como professores de educação especial e professores bibliotecários constroem as HMS e as utilizam na sua prática /atividade pedagógica. Assim, peço-lhe para falar como conheceu as HMS e quando as começou a utilizar.**

PEE1- Pausa. Conheci na Instituição de Ensino Superior X, numa das cadeiras que nós tivemos alguma informação sobre esse tipo de histórias e posteriormente foi uma possibilidade que foi apresentada trabalhar esse tipo de recurso pedagógico. Foi assim que eu tive acesso a essa informação. Depois consegui com algumas indicações da Professora A, consultar a internet para ver o aspeto visual dessas histórias uma vez que em Inglaterra elas estão a ser produzidas através de uma *Charity* como eles lá chamam, não é? Uma associação onde tive conhecimento das características e do tipo de utilização que essas histórias podem ter.

(Silêncio)

**E - O que é que a motiva a utilizar este tipo de histórias com os seus alunos?**

Silêncio

PEE1 - Do ponto de vista pessoal gosto muito destas histórias. Gosto de as construir. Gosto do efeito que elas produzem nos miúdos. Gosto das histórias, pelo produto que são. De concebe-las e depois de ultrapassar os desafios que a construção apresentam, mas como professora eu acho que a maior vantagem destas histórias é porque, normalmente, eu própria senti e sinto que os meus colegas têm muita dificuldade em saber o que fazer com as crianças que estão numa unidade de multideficiência. As limitações são todas: informação, sentes-te um bocadinho perdida e não sabes o que há de fazer, como trabalhar com eles, como comunicar com eles. E as histórias são umas das melhores soluções para trabalhar a esse nível.

**E- Que oportunidade é que sente que são dadas aos alunos com a utilização destas histórias?**

Silêncio

PEE1- Olha, o momento da história como eu também aprendi por si só seja um livro normal, um livro adaptado, seja uma história sensorial é um momento mágico, não é. É

um momento útil para a criança desde tenra idade. Desde bebé que as mães podem ler uma história à criança e proporcionar-lhes ali um momento de comunicação. Um momento em que mesmo que não se perceba o que o adulto está a dizer. Só o seu tom de voz e às vezes dirigir o olhar da criança para a imagem ou passar a sua mão é sempre um momento de conhecimento, de comunicação e de interação com a criança, por isso as Histórias acabam por ser também isso. E era isso que eu queria proporcionar aos meus alunos, esse momento mais ou menos complexo, não é, de intervenção pedagógica e de comunicação com eles.

**E - Pode falar agora sobre como constrói as histórias e se desenvolve todo esse processo da criação da HMS?**

PEE1 - Sim. Ora, uma primeira fase foi a criação das histórias. As histórias foram as 3 histórias que eu construí para o meu estudo, para a tese que desenvolvi no mestrado. Fui eu que as criei quer a conceção da história em si, quer do storyboard, quer a construção física da história. Mas depois disso eu construí na escola em colaboração com as turmas, ou seja, abdiquei um bocadinho daquela construção que obedece a todas as regras. Enfim, os materiais serem escolhidos só, do ponto de vista, como professora, como adulta. E essa escolha recaiu um bocadinho sobre as turmas, sobre os miúdos. Às vezes os miúdos escolheram a história, escolheram objetos, conceberam páginas da história de acordo com as suas conceções, as suas opiniões. Eu ia dando sugestões, mas eles é que tinham a última palavra. Por isso, foram duas fases diferentes. Dois tipos de histórias assim com construção diferente.

**E - Que materiais é que costuma utilizar nas histórias?**

PEE1- Eu tento utilizar principalmente e, sempre que possível, materiais naturais. Eu acho que é muito importante as crianças explorarem, sentirem materiais naturais uma vez que muitas delas, ou por estarem mais resguardadas em casa, ou estarem numa cadeira de rodas, não podem livremente por exemplo ir ao jardim apanharem folhas, apanharem paus, quer dizer mexerem nos materiais naturais. Pegarem numa flor, cheirá-la, então eu gosto de introduzir nas histórias mais do que objetos de plástico, feltro, enfim essas coisas que não têm cheiro, nada de natural. Por exemplo gosto de usar madeira, pedras, para que eles também percebam a temperatura dos objetos, o cheiro deles. Acho que isso é enriquecedor.

**E - E quanto ao suporte que material é que utilizam e com que dimensões?**

PEE1- O melhor suporte que eu já vi, leve, durável de aspeto agradável é utilizado em Inglaterra, nessa *Charity* que eu falei que é a *Bag Books*. Que é um género de um acrílico que nós podemos perfurar, colar os objetos lá. Eu não utilizei esse suporte porque é demasiado caro e na escola não tinha oportunidade de adquirir. Então, o que optei por utilizar é uma folha fina de contraplacado, com fundo branco, portanto folheada a branco, que também é relativamente leve, relativamente durável. E pronto foi a opção que tomei na altura.

**E- Relativamente à elaboração do storyboard, do guião, como é que procedem à conceção, à criação da história?**

PEE1- A criação da história para a minha tese seguiu primeiro a construção do storyboard, muito pensado, o nº de páginas, o texto, a ideia fundamental, o que se quer transmitir com aquela história, portanto qual é o objetivo daquela história depois desenvolver o texto. Posteriormente a concepção de quantas frases vamos obter. O número de páginas correspondente e qual a informação que tem mais peso para cada página e depois ir ao mercado procurar o objeto que melhor representará a ideia que está naquela página no fundo, não é?

Na escola tentei trabalhar com turmas inteiras. Isto é um bocadinho mais caótico de fazer, mas tentava transmitir de maneira muito simples aos alunos que eram estas as regras e fazia-se assim um bocadinho de forma mais... livre, não é? Falava com todos, vamos fazer uma história sobre este tema. Portanto, eu indicava o tema e eles iam dando ideias e a construção ia fluindo livremente com a opinião de um, com a opinião de outro. Seguia mais ao menos a ideia central. Depois colavam em cada página, mas de acordo com as minhas orientações. Era um bocadinho mais um processo mais... mais livre.

#### **E - Que critérios utiliza para a escrita da história?**

PEE1 - Olha eu tentei criar um texto simples. Mas que traduzisse uma história com alguma lógica. E pensei muito nos alunos que tinha na altura. Todas as histórias foram pensadas em função de um aluno. Por isso todas elas incluíam o nome de um aluno que eu tive. E por isso posso dizer, posteriormente da altura daquele projeto que tive com a Instituição de Ensino Superior X – *StoryLab* – que tivemos a colaboração de uma colega dessa Escola que tratava do texto, tem a ver com literatura infantil, uma docente de uma cadeira relacionada com literatura infantil. Os alunos tinham muitas limitações físicas, mas tinham uma relativa compreensão intelectual não só da informação oral, mas também dos conceitos que utilizavam. Por isso, é uma história simples, mas o texto não é assim muito, muito básico.

#### **E - As histórias que foram feitas posteriormente continuaram a ter essas preocupações com a linguagem ou são mais livres?**

PEE1 - Sim. Depois de trabalhar com essa colega acabei por ser um bocadinho mais sensível a essa preocupação. Continuo a ter essa preocupação de que o texto seja simples, não é. Continuo a lembrar-me disso sempre que faço um *storyboard*, mas nem sempre se consegue fazer uma história interessante usando vocabulário assim tão básico como alguns defendem que deve ser. E depois como a minha principal inspiração é realmente a *Bag Books*, em Inglaterra, cujas histórias são dirigidas a crianças, jovens, jovens adultos e até adultos com limitações intelectuais eu continuo a seguir essa minha fonte de inspiração e a fazer histórias com texto semelhante.

#### **E - Vou pedir-lhe agora que fale como conta a história, o momento do conto. Como integra na prática pedagógica.**

PEE1 - A unidade de multideficiência onde eu trabalho tem uma parede cheia de histórias. Uma parede cheia de caixinhas, do género malinhas de cartão. Onde estão guardadas as histórias. Pelo menos uma vez por semana, às vezes mais que isso, está

estipulado contar uma história. Às vezes faço individualmente, mas normalmente faço em pequeno grupo. E tento durante um mês repetir a mesma história para que as crianças à medida que se faz a repetição há um maior entusiasmo com a história que já conhecemos. É isso que eu tenho observado. Mais, a disposição dos alunos, costumo dispô-los à minha frente, em semicírculo, sentados próximos de mim. Conto sempre a história da direita para a esquerda. Mostro uma página ao primeiro, digo o texto referente àquela página, depois passo ao segundo, depois passo ao terceiro, repetindo o mesmo texto a cada um deles e assim por diante até terminar a história.

### **E - Conta sempre as Histórias Multissensoriais em grupo?**

PEE1- Quase sempre. Acho que há maior vantagem em tornar aquele momento de grupo. Também vejo vantagens quando a criança tem mais limitações cognitivas, noto que fazer este trabalho mais vezes, mas de forma individual, explorando a história ao ritmo da criança existe uma interação grande que pode ter vantagens.

### **E - Como é que cria as oportunidades para envolver as crianças no conto da História Multissensorial?**

PEE1- A história é sempre um momento agradável, não é. Anuncia-se que vamos contar uma história, eles já sabem. Às vezes pergunto: - qual é que vamos contar hoje? – Agora vamos escolher uma história nova. Portanto, eles acabam por já reconhecer. Eu estou a falar dos alunos, da maioria dos alunos que tive. Acabam por reconhecer que vou dirigir-me às histórias. Ao longo da história olho para eles. Dou-lhes tempo. Leio o texto com tempo. E dou-lhes tempo também para explorar a história ao seu ritmo. Portanto, há alunos que levam mais tempo a explorar os objetos. Outros, às vezes nem querem tocar. Portanto, eu respeito isso porque às vezes o comportamento deles também varia de dia para dia. Mas respeito o tempo deles. Nem todos reagem imediatamente à história.

### **E - Em que espaço costuma contar as histórias?**

PEE1 - Às vezes uso a biblioteca escolar na zona de leitura. Até normalmente uma zona dirigida às crianças do 1º ciclo ou do pré-escolar. Uma zona com sofás, que faz ali um pequeno recanto. Na sala nós temos várias zonas de trabalho. Temos a mesa de trabalho. Temos outras zonas, uma delas é a zona de leitura, de conto das histórias, foi mesmo concebida com esse objetivo. E é sempre lá que nós contamos as histórias.

### **E- Na sala de aula?**

PEE1- Na unidade de multideficiência.

### **E- Há algum trabalho colaborativo com o professor bibliotecário ou não?**

PEE1- Sim pontualmente. Pronto como nós já trabalhamos estas histórias há muitos anos naquela escola houve anos em que houve uma colaboração mais estreita, outros anos que enfim metem outros projetos que preocupam mais o professor bibliotecário.

Mas de uma maneira geral a biblioteca está sempre aberta à nossa utilização. Inclusivamente, duas das nossas histórias estão permanentemente na biblioteca. Podem ser vistas e exploradas e utilizadas por quem quiser. Portanto, essa colaboração existe pontualmente ou de forma mais sistemática ela existe.

**E - Vou pedir-lhe agora que fale sobre as dificuldades, que dificuldades sente no conto da história com os seus alunos com multideficiência?**

PEE1 - Nós temos sempre muita dificuldade em chegar aos alunos com mais limitações. Os alunos com problemas cognitivos mais graves até são situações mais desafiantes. Essa para mim é a principal barreira. Olhando para trás noto que essa é a minha principal preocupação. Chegar a eles, fazê-los perceber aquele momento agradável, enfim faz, vê-los sorrir, mostrar algum agrado naquele momento e ao tocar nos objetos e explorar as páginas da história, nunca sei se sabem o que eu estou a dizer. Essa é a minha grande incógnita, não é? Consigo prover-lhes um momento agradável, mas não sei até que ponto eles compreendem o que lhes estou a dizer. Isso para mim é o maior desafio.

**E - E na construção da história que dificuldades encontra no processo da construção da história?**

PEE1 - A minha preocupação é sempre utilizar materiais interessantes para eles explorarem e que melhor transmitam a ideia que nós queremos transmitir naquela página. Neste momento, o meu maior desafio é, eu não pude bem ultrapassá-lo quando fiz as histórias com as turmas, mas porque eram mais ou menos os miúdos que decidiam fazer. Mas mesmo nas primeiras histórias que eu construí para o mestrado a minha principal preocupação é reduzir o volume dos objetos. As minhas histórias continuam a ser na totalidade muito pesadas e volumosas. E eu gostava de melhorar nesse aspeto. Considero páginas mais finas para caberem em caixas mais pequenas para se puderem transportar melhor.

**E- O que a leva à escolha de um determinado tema para a história?**

PEE1- Numa primeira fase escolhi temas que têm a ver com a rotina dos miúdos. Temas básicos. E conforme a necessidade que eu via no grupo de alunos que eu tinha. Coisas simples como ir ao parque, ir à praia. Coisa que fossem familiares. Depois também experimentei duas histórias, uma delas não é propriamente original, tem a ver com problemas que podem acontecer na vida deles. Por exemplo fiz uma história sobre a ida ao dentista que não é original, já existe publicada. E uma história que tem a ver com o aparecimento da menstruação e com a preocupação que isso causa na aluna, neste caso tinha a ver com a situação específica de uma aluna. Agora estou a enveredar num outro tema, que me está a agradar imenso que é adaptar histórias tradicionais portuguesas para o formato multissensorial. Por exemplo: fizemos a história dos *Três Porquinhos e do Lobo Mau* e da *Capuchinho Vermelho*.

**E- Gostaria de acrescentar algum aspecto em relação à forma como as características específicas da criança a influenciam na construção e na utilização das HMS.**

PEE1- Sim, tento criar uma história que tenha algo a ver com o grupo de alunos que eu tenho naquele ano. O grupo de alunos que vou tendo vai variando, não é. Eu tento criar uma história que tenha a ver com os gostos deles, com as rotinas de vida deles, com as suas preferências e com as suas capacidades cognitivas ou físicas. Portanto, isso é um bocadinho aquilo que me faz escolher o tipo de história e o tema da história.

**E - Estamos a chegar ao fim da entrevista. Gostaria de saber se tem algo que gostaria de acrescentar?**

PEE1 - Só em relação à última questão queria acrescentar uma coisa que eu acho que é muito interessante que é, no caso de a criança conseguir falar eu tento sempre perguntar-lhe a ela o que ela gostaria de ver na história e qual o tema que ela gostaria que fosse feito com a sua turma. Acho que como eu faço histórias que têm a ver com um determinado aluno, não é, eles ficam a saber que o nome daquela história vai incluir o nome daquela criança. E normalmente dou-lhes a escolher, gostavas de fazer uma história sobre o quê? E tento levar muito em conta a opinião do aluno. Claro que há alunos que não conseguem fazê-lo eu pergunto aos colegas. Eu acho que isto é um fator importante, envolver na construção da história a própria criança que se calhar pelas limitações físicas não vai conseguir construí-la conosco, mas no fundo vai-se rever na escolha do tema.

**E- Quero agradecer-lhe a disponibilidade demonstrada. A colaboração prestada. A informação fornecida.  
Muito obrigada pela disponibilidade de participar neste estudo que eu estou a realizar.**

PEE1- De nada.

**E - E terminámos a entrevista**

## **Anexo G.** Transcrição da entrevista a professor do ensino regular (PER)

Dia: 01/02/2021 Hora: 11h24

E – Entrevistadora PER – Professor entrevistado

**E - Queria começar por recordar que estou a realizar um estudo sobre Histórias Multissensoriais (HMS): características e conceções na Escola Superior de Lisboa. E pretendo caracterizar o modo como professores de educação especial e professores bibliotecários constroem as HMS e as utilizam na sua prática /atividade pedagógica. Quero dizer-lhe que será garantida a confidencialidade dos dados e o anonimato. Pergunto-lhe se posso gravar esta entrevista?**

PER- Sim. Claro que sim!

**E- Vamos então começar! Vou pedir-lhe que me conte como conheceu as HMS e quando é que as começou a utilizar ou a construir.**

PER- Então, eu conheci as HMS por via da Professora A. Quando começámos a Unidade Curricular de Multideficiência a Professora A começou a falar das Histórias. (Pausa) Antes disso, eu, há aqui um pequeno à parte, ainda na Unidade de Intervenção Precoce a Professora B pediu-nos para criarmos uma ferramenta pedagógica e na altura eu ainda longe do conceito das HMS da Professora A, lembrei-me de criar uma ferramenta sensorial. E, então, na altura, comecei à procura, descobri umas coisas que estavam relacionadas com este conceito da Professora A. Aliás, foi a primeira vez que passei pela tese da PEE1 e, na altura, construí uma HMS para esse trabalho com a Professora B. Mas ainda sem aprofundar muito este conceito que é o conceito que é usado pela PAMIS e pela *Bag Books*. Pronto e fiz uma primeira história, muito à minha maneira se quisermos. Tirei alguns conceitos que tinha lido. A nível das dimensões da página. Mas hoje quando olho para essa história e para o que fiz depois (pausa) não tem nada a ver com o conceito da Professora A. Depois quando começámos a Unidade Curricular da Multideficiência eu já tinha este interesse, a Professora A falou das histórias e lembro-me na altura fez uma formação na Instituição de Ensino Superior X sobre HMS. E eu inscrevi-me e fui fazer essa formação. Já estava muito interessado nesse assunto porque me interessava um outro assunto que estava relacionado com a literacia inclusiva. Foi uma coisa que começou também a ser falada pela Professora A. Eu comecei a interessar-me por esse tema, depois fui fazer essa formação, esse *workshop* sobre HMS e foi aí que aprendi a construir as histórias, aprendi o que sei. Ou comecei a aprender o pouco que sei sobre o assunto. Fizemos esse *workshop* e depois no trabalho que fizemos na U.C. de Multideficiência foi, exatamente, a construção... pegámos nessa história que construímos no *workshop* e fizemos umas primeiras sessões com a aluna com quem eu depois acabei por trabalhar na dissertação. Aqui,

agora, convém também fazer um bocadinho de história só para percebermos isto: como é que eu comecei a trabalhar com esta aluna. Eu trabalho num colégio e no colégio não tenho propriamente situações muito, vamos dizer, severas ou assim complicadas. Temos Educação Especial sim, mas as situações com que eu vivo no dia a dia não se enquadram naquilo que muitas vezes é pedido durante o mestrado. E na altura estávamos a fazer a cadeira de Perturbações do Comportamento, o Professor C, nós tínhamos que fazer um trabalho, uma intervenção nesse sentido, e eu não tinha ninguém a quem pudesse aplicar o meu...fazer o trabalho. Eu não tinha nenhuma situação que se enquadrasse dentro do que o Professor C ia pedindo, foi nessa altura que me lembrei que ao lado do meu trabalho existe uma escola, um instituto que trabalha só com pessoas com necessidades educativas especiais e com situações severas. Pronto, foi nessa altura que contactei para lá e foi aí que conheci a rapariga com que depois acabei por trabalhar e fiz esse primeiro trabalho com ela. Fizemos esse trabalho, depois desse trabalho veio a U.C. de Multideficiência e eu continuei a trabalhar com ela. Depois, inclusivamente, continuámos a trabalhar com ela para a U.C. de Práticas de Educação Inclusiva. E foi assim que o trabalho se foi desenrolando aos poucos, não é? Houve ali várias intervenções sempre da mesma jovem. Jovem porque quando eu a conheci ela tinha 16 anos. Pronto, isto para explicar um bocadinho para explicar como é que chegámos ali. Depois as Histórias foram usadas, usamos, eu criei essa História, nessa altura foi um trabalho de grupo porque a colega que fez trabalho de grupo comigo também fez esse *workshop* de Histórias. A primeira História que foi construída com ela e fizemos esse primeiro estudo exploratório com as Histórias, nessa Instituição com essa aluna. E à medida que isto foi acontecendo eu fui também lendo um bocadinho mais sobre as Histórias, sobre este conceito de literacia inclusiva e foi aí que me surgiu a ideia de trabalhar ou investigar sobre a possibilidade de desenvolvermos competências de literacia, de comunicação com pessoas com multideficiência e nesse sentido perceber como é que as Histórias podem dar um contributo para o desenvolvimento dessas competências. A primeira História foi, então, essa. Foi feita no contexto do *workshop* e foi uma História muito acompanhada porque foi tudo muito orientado. Nós tivemos formação toda para perceber como fazer a História. Como se construir o texto. Tudo foi, foi muito acompanhado. Pronto, foi assim que se criou a primeira História. Esta foi a primeira, foi a primeira História que eu também usei quando comecei a fazer a tese. Na dissertação eu comecei a usar essa História, aliás, no fim a dissertação acabou por ser o culminar de um trabalho de três anos que teve várias vertentes dentro da mesma Instituição. Foi assim que tudo começou, sim.

**E – Que oportunidades é que considera que são proporcionadas aos alunos com multideficiência com a utilização das HMS?**

PER – Todas! Todas! Todas neste sentido, as HMS permitem, na minha perspetiva e na minha experiência, permitem, são a porta de entrada para tudo o resto. À semelhança de qualquer livro, não é? A grande vantagem é por serem multissensoriais permitem contornar ou remover as barreiras que possam existir pelas características da criança. Nessa perspetiva, eu posso sempre, através da História e das possibilidades multissensoriais da História, conseguir ter sempre um facilitador da comunicação o que

muitas vezes num livro tradicional não se consegue. Se a criança não vê ou se tem dificuldades de mobilidade ou se a criança tem outro tipo de limitação, tem sempre a questão cognitiva, mas as questões que têm a ver com concentração com tudo, não é. E que com um livro normal ou numa conversa pelo que for não, não permite que a criança se mantenha ativa. A HMS por ser multissensorial permite isso mesmo. Permite aumentar o tempo de atenção e de concentração da criança. Permite que ela tenha acesso à...consiga pelo menos ter alguma compreensão do que lhe está a ser transmitido. Se não ouve, sente. Consegue tocar. Consegue cheirar. Podemos sempre recorrer a outro sentido qualquer para poder passar alguma informação e a partir daí permite ter aprendizagem, não é? A aprendizagem pode ser feita utilizando qualquer canal. Essa parte do multicanal... as HMS são uma janela de oportunidade, essa é a grande vantagem das Histórias. É o próprio modelo da História que possibilita essa, tudo isto. Claro, depois há aqui um quadro que é, eu acho que é o que fará depois a diferença, que é a própria relação que o professor ou cuidador ou quem depois utiliza a História com a pessoa. A História é um meio para, no fundo é isto, a História é um meio para. É um meio privilegiado para estabelecer esta relação, para estabelecer esta comunicação para, porque é facilitador, não é? Remove barreiras. Porque a criança consegue ter acesso. Consegue compreender melhor a informação. Consegue comunicar também. A comunicação recetiva e expressiva dá-se com mais facilidade e depois é preciso, claro quem é cuidador ou professor tenha depois toda a atenção para captar o que a criança também vai dizer, ou nos vai passar. Aí a responsabilidade está do nosso lado porque à partida somos nós que temos que ter essa capacidade de depois, de ler e de fazer, de captar a comunicação que se vai estabelecendo, não sei se me estou a fazer entender?

**E – Sim. Vou pedir-lhe agora para falar sobre a construção da História e de todo o processo que envolve a construção da HMS.**

PER – Neste caso, lá está, tem a ver com isto que eu acabei de dizer. As Histórias normalmente, não quer dizer que não possam ser usadas com outros alunos e noutras situações ou que até possam ser pensadas de uma forma mais ampla para várias pessoas, mas as Histórias são pensadas para uma pessoa ou para um grupo muito específico que tem características, que tem interesses, que tem necessidades muito próprias e, portanto, a História nasce (silêncio) de pensar a quem é que eu vou contar esta História. No nosso caso, a primeira História que tinha o título “As férias” tinha um objetivo muito claro, a nossa aluna era uma aluna que estava naquela Instituição em regime de lar, para além da parte educativa. Ela passava de segunda a sexta-feira na Instituição. Dormi lá. Vivia lá. Só aos fins de semana é que estava com a mãe. Ela vivia só com a mãe. Tinha a ajuda dos avós. E quando nós a conhecemos uma das coisas que foi identificado naquele trabalho de Perturbações do comportamento é que havia ali um estado de ansiedade relacionado, exatamente, com esta estadia na Instituição e com a chegada da mãe e havia sempre momentos de crise. Ou com a chegada da mãe ou com a saída da mãe. E a presença ou sempre que se falava na mãe havia uma instabilidade muito grande e o nosso primeiro objetivo foi começar a tentar transmitir a ideia de dia e de noite. O dia passa e que havia um ciclo - dia/noite – de dia de noite e

um novo dia. A História é: - Olha o sol!, - Já é dia., Primeiro dia; - Olha a lua!, -Já é noite. Fim do primeiro dia. Olha o sol já é dia, sempre esta ideia da lua e do dia e da noite e do dia e da noite. Que depois foi usado, estes símbolos foram introduzidos, do sol, da noite, da lua foram depois usados no calendário. Eram usados, eu comecei depois com ela também, eu comunicava com desenhos. Fazia desenhos, depois acabaram por tornar-se um sistema de comunicação alternativo que eu desenhava e ela escolhia os desenhos e à medida que as coisas iam acontecendo entre nós eu ia desenhando os momentos à frente dela e depois usava sempre o mesmo boneco, desenho, para ela numa situação semelhante. E estes símbolos do sol, da lua começaram a ser interiorizados através da história essa ideia do dia, do dia a seguir ao outro. Vem sol, vem dia. A principal preocupação era ela, as necessidades dela. Para mim, é a primeira coisa a pensar. O que é que eu quero com esta História? É para o João? É para a Maria? Para o Francisco? É para ensinar o quê ao João, à Maria ou ao Francisco? Para mim acho que é o fundamental, depois pensarmos como é que eu vou fazer isto. Se eu quero passar do dia e da noite ou se eu quero, como foi o caso da segunda História introduzir o conceito de gosto e não gosto. Um símbolo para dizer que gosto e um símbolo para dizer que não gosto. Esse foi o objetivo da segunda História. A terceira História foi construída com outro objetivo, foi aquela colega que trabalhou comigo nos trabalhos, começou também a fazer um trabalho com a mesma aluna e a dada altura era preciso que ela (pausa). A minha colega teve a ideia de criar uma receita, criar não, tentar que a nossa aluna interpretasse através de desenhos uma receita. Só que ela não ligava muito à receita, não ligava muito às frutas e não ligava porque lá está faltava o contexto, não é? Para tentar motivar e para tentar criar mais contexto criámos uma História que falava de frutas e de uma ida ao pomar. Daí virem as frutas, de ela experimentar as frutas, de ela começar a criar contexto para. As Histórias ali também tiveram esse objetivo, foram forma de dar mundo à nossa aluna. Na verdade, ela estava institucionalizada, ela estava de segunda a sexta feira num ambiente muito restrito, com pares todos eles com situações muito severas, temos que dizer mesmo assim. Ela estava num grupo, a turminha dela era um grupo de 8-9 alunos todos sem linguagem. Não há referências à dita normalidade. Os estímulos acabam por não ser muitos, por isso era também necessário alargar o mundo da nossa aluna. E aqui o nosso objetivo era que ela fizesse alguma coisa que forma nestas crianças é muitas vezes difíceis que é fazer uma generalização, que é eu transpor o conhecimento que aprendi numa situação para outra situação nova que seria a receita, não é. Esta ligação, as frutas, eu também tenho aquela História, já sei o que é uma pera e uma maçã e posso me interessar, entretanto, exatamente noutra atividade com uma pera e uma maçã, porque me interessa na História. Primeiro passo será olhar para as características da criança, as necessidades da criança, para os interesses da criança e a História ser construída a pensar nela. Pronto, ponto número 1. E depois, tudo o resto se vai, vai, vai desenvolvendo. Aí a imaginação é o limite. Temos é que ser criativos. Lá está aquilo que eu dizia à pouco, cabe-nos a nós, temos que ser nós a ter essa sensibilidade, procurar os estímulos, procurar os textos, a procurar a forma de como é que eu com esse estímulos vou dinamizar. Durante a própria História que é que eu vou fazer como eles.

**E – E quanto aos objetos? Que tipo que objetos é que usa ou usou nas HMS?**

PER – Eu usei de tudo! Eu usei de tudo. Por exemplo, a primeira História, para ter uma ideia disto, na primeira História chegámos a construir o género de um tablier de um carro com guiador e tudo, que vinha na placa, porque havia uma viagem de carro e levávamos esse tablier com guiador. A nossa aluna conseguia agarrar o guiador e depois brincávamos com o carro e ela conduzia o carro. Isto era um dos exemplos. Havia outro que tinha um prato onde...fazíamos um piquenique e ela comia durante a História. Isto na primeira História, havia uma outra placa que era uma ida à praia. Construímos uma caixinha com areia com conchas para ela poder mexer na areia, poder sentir a areia, para poder mexer na areia. Havia um canteiro com flores que eram colhidas momentos antes da História para serem ali verdadeiras, para poder cheirar, para poder sentir, para tocar, às vezes até para tentar comer essa era a parte pior. E pronto, mas havia este cuidado de colher as flores momentos antes, íamos ao jardim lá da Instituição, aos canteiros colher as flores, para as flores não serem artificiais, serem mesmo verdadeiras. Isto foi numa das Histórias. Na História dos animais, no gosto e não gosto eram os animais que gostavam, lá está, fomos buscar um sol que ela já conhecia, os animais que gostavam do sol, não gostavam do sol. O sol já era um símbolo que vinha da história anterior. Tentámos introduzir o gosta e o não gosta do sol. Aí a ideia foi, pronto, mais difícil usar animais verdadeiros, tivemos que usar bonecos de peluche. Mas desde marionetes, a bonecos de peluche, a móveis. Havia um móbil com abelhinhas. Eu construí as abelhinhas todas. Assim umas abelhinhas grandes, gigantes, estavam penduradas no móbil. Depois eu suspendia perto dela, para ela brincar e tentar apanhar as abelhas. É porque ela tinha uma grande tendência para a prostração, para se deitar para o chão, para ficar prostrada. E a ideia era que ela comesse a ficar a olhar para um plano mais elevado e para tentar sentir e tentar brincar cá mais em cima. Então usávamos o móbil para ver se ela se animava em brincar com as abelhas. Havia também um morcego que voava. Na História das frutas eram frutas verdadeiras, em que também se comiam as frutas, cheiravam as frutas, mexia-se nas frutas. Ela retirava. As placas tinham uma árvore de fruto com os símbolos das frutas e depois tinha a própria fruta verdadeira na placa, que ela tirava da placa, depois explorava. A ideia era criar estímulos que fossem os mais ricos possíveis e mais próximos da realidade. Objetos os mais reais possíveis. Os que não eram, procurar um ambiente mais próximo. Também pensei na primeira história que nós fizemos foi criar um cd com sons, só que aí tínhamos um problema: é que na Instituição no momento das Histórias, por incrível que pareça, não tínhamos forma de pôr o cd a tocar. Não havia um aparelho que estivesse a funcionar corretamente. Acabámos por não usar o cd, mas acho que recorremos a todo o tipo de estímulos, de sensações.

**E – Vou pedir-lhe, agora, que fale sobre como conta as HMS e como são integradas na prática pedagógica.**

PER – No meu caso, a minha experiência é um bocadinho especial neste sentido, eu quando comecei a usar as Histórias, no caso ali, transformou-se na hora do conto se quisermos. Eu não era professor da Maria, que é o nome que lhe demos durante a tese. Eu não era professor da Maria. Eu ia lá especificamente para trabalhar com ela. Quando desenvolvemos o projeto de intervenção eu ia especificamente para contar a História. O que é que aconteceu? Esse momento do conto de histórias e estava previsto que assim fosse, não era só, eu não me podia limitar ao momento do conto da história.

Precisava depois de conseguir captar como é que a História contribuía para desenvolver estas competências de literacia. Eu usei sempre as histórias como um meio e não como um fim em si mesmo. Claro, que eu numa primeira fase a intenção era só contar Histórias pois nem para isso a Maria estava disponível, ou a Maria tinha essa vivência, gradualmente, foram sendo introduzidas à volta das Histórias um conjunto de outras atividades. Então, mais tarde a partir do momento em que introduzimos a segunda História, eu comecei a introduzir aquilo a que nós chamamos a escolha da História, ou seja, havia, eu criei um tapete falante, no fundo, não era mais do que isto: uma área limitada, um tapetezinho para conseguir perceber que é ali o espaço de diálogo com os símbolos, com uma linguagem de comunicação alternativa. O que é que eu fazia? Eu punha as capas, a imagem das capas das Histórias que ela conhecia e a História, eu contava a História que ela escolhia. Ela olhava para as imagens e dizia qual era a História que queria ouvir. Demos aqui um passo em frente. Para já estávamos aqui a introduzir algo que era a oportunidade de fazer escolhas que é uma coisa que muitas vezes estes miúdos não têm, não lhes é dada. Ou porque têm mobilidade muito reduzida ou porque têm condições cognitivas muito graves, muitas vezes querem é que eles fiquem quietos e sossegados, infelizmente é o que acontece. E tudo lhes é dado. Não têm muitas oportunidades nem de escolher, nem de perceber como é que as coisas acontecem. Então, a História permitiu isto que ela tivesse ali um momento em que fizesse uma escolha: quero ouvir a História A, quero ouvir a História B. E mais tarde, tínhamos já 3 Histórias ela podia escolher entre as 3 qual é que ia escolher. Isto lançava-nos aqui um novo desafio na dinâmica que era o quê? As Histórias sempre precisam de uma preparação prévia para serem contadas. Para aproveitar aquele exemplo das flores, eu ia colher flores para a História A, mas na História B não havia flores nenhuma. Por isso, eu aqui tive que a certa altura colher flores, levava a fruta, levava tudo o que era preciso para as Histórias todas para depois ela escolher uma. Podia precisar ou não precisar daquilo. Depois tinha que ir preparar a história, não é? Porque era a que ela escolhia, não podia ter as 3 Histórias preparadas. Nem sequer tinha espaço para as ter preparadas. Tinha que as ir tirar da caixa e prepará-las e depois começar a contar. Mas pronto, isso acontecia. Ela escolhia a História depois foram desenvolvidas um conjunto de outras atividades que foram feitas a partir das Histórias, então começou-se a criar um outro momento também pensado previamente que era o momento da exploração da História. Começou com coisas muito simples como depois da História o reconhecimento de objetos da História. Pormos vários objetos e propor que a Maria ou escolhesse ou apontasse ou pegasse num dos objetos nomeados era uma das atividades. Havia uma outra em que eu criei umas caixas que eram as caixas do gosto e as caixas do não gosto para tentar que ela, ver se ela conseguia perceber o conceito, tentando colocar na caixa certa onde estava o símbolo do não gosto os animais que não gostavam e na caixa do gosto do sol os animais que gostavam. Ou dar-me um dos objetos para a mão e ela tentar reconhecer se esse animal era posto numa caixa ou noutra. E coisas deste género. São atividades de exploração que nasceram a partir das Histórias. E depois numa fase já mais avançada começámos a juntar a estes objetos, inclusivamente, a palavra escrita colocada por baixo do objeto e começámos a fazer pequenas frases com objetos. Por exemplo, havia numa das Histórias, era a última História “A Maria vai ao Pomar”, havia uns bonecos que nos representavam: um boneco representava a mim outro boneco representava a ela. E já conseguíamos construir algumas frases. Eu punha a boneca, punha por exemplo o coração no gosto e punha a bola e fazíamos a frase: eu

gosto da bola. E depois dizia: - A Maria gosta da bola? Ela não tinha linguagem, quando eu dizia "A Maria gosta da bola." Ela batia a mão no respetivo objeto. Ao fim da intervenção podemos dizer que ela lia os objetos. Conseguiu desenvolver esta competência do ler. E lia da esquerda para a direita tal qual uma criança normal. São as tais competências de literacia e competências emergentes de literacia que a Professora Inês Sim-Sim fala e que as crianças desenvolvem com o pegar na capa ou pegar nas páginas do livro e tentar orientá-las de forma certa. Ela perceber que os símbolos se leem da esquerda para a direita, tinha que fazer o movimento da esquerda para a direita. E isto foi já no fim da intervenção, claro.

### **E – E a frequência, com que frequência foi contada a História?**

PER – Eu, 2 vezes por semana. Fazia 2 vezes por semana. Estava com ela 2 vezes por semana. As fases funcionavam da seguinte maneira, introduzia a primeira História que era a que já vinha do estudo exploratório anterior, exatamente para facilitar a introdução, depois contei a história durante 3 semanas seguidas. Fiz várias sessões só de conto. Fiz 1 primeira tentativa só de exploração sem conto, mas depois para a frente, à medida que ia avaliando as coisas que iam acontecendo, criámos a rotina de fazer sempre escolha, conto, exploração. Sempre que introduzíamos 1 História nova não havia exploração e fazíamos ali, ou abolíamos a escolha e durante um x nº de sessões contávamos só a História. Então aquilo foi, 1º a História, várias sessões só História, introduzimos a exploração, depois fizemos a introdução da 2ª História só conto e exploração dessa História. E a partir daí passou haver escolha, História e exploração. Quando introduzimos a 3ª História abolimos a escolha, fizemos só conto, exploração só da História nova e depois voltámos, retomámos escolha. Agora com 3 Histórias ela escolhia, a que fosse escolhida era a que era contada e depois a exploração era de acordo com a História contada. Criámos esta rotina e mais tarde ficou bastante interiorizada. Era aquilo que eu dizia, as Histórias são tal meio, mais um sinal de que as Histórias permitem a criação até de tema de conversa. Eu como ia ao final da tarde, eu contava as Histórias num período em que acabava as atividades letivas e eles ficavam à espera do jantar, que na rotina da Instituição correspondia a um tempo morto, que no caso da Maria era péssimo no sentido em que ela, entre muitas outras coisas, além do défice cognitivo, tinha um autismo atípico e por isso tinha aquela atitude de prostração e o que é que ela fazia? Alheava-se completamente do mundo, prostrava-se, quando eu digo prostrar é mesmo deitar no chão, no canto de uma sala e ali ficava como adormecida do mundo à volta dela, não reagia. Era preciso tirá-la daquele buraco, pronto. Uma das maravilhas que eu atribuo às Histórias passa exatamente por aqui, nos dias em que sabia que tinha Histórias, começou a prostrar-se cada vez menos e a estar mais ativa à espera que eu chegasse para poder ir ouvir a História. Ela não sabendo, não tendo linguagem, ela parecia saber, biologicamente, quando, qual era o dia da semana em que estava, porque naquele dia ela estava mais ativa, porque sabia que havia História. Às segundas e às terças, àquela hora, na altura da intervenção já não se prostrava, ficava à porta da sala de convívio à espera que eu chegasse. E depois o que é que acontecia, eu contava a História e depois era a hora do jantar, eu acabava sempre por ficar com ela para o jantar. Eu é que a levava para o refeitório, ficava ali com ela e até ajudava no jantar. Ia-me embora depois só quando a levavam para o dormitório. No primeiro ano em que a conheci ela terminava o jantar e ficava prostrada em cima da

mesa, deitava-se em cima da mesa, sem qualquer intenção, sem qualquer interesse. No fim da intervenção ela agarrava-me e puxava-me, queria voltar para a História e eu com os desenhos dizia-lhe: - Então não estou a perceber o que queres, diz-me nos desenhos o que é que queres. E eu tinha 1 desenho para a História e tinha 1 desenho para ir dormir. E eu dizia-lhe: - Então o que é que tu queres? E ela batia com a mão sobre o desenho da História, claramente a dizer que queria voltar para a História. Pois é, mas agora já jantaste, apontava para o desenho do jantar, agora tens que ir dormir. A rotina agora é jantar, dormir. Ela batia no desenho da História. Eu insistia na rotina e ela batia no desenho da História. Isto as Histórias tornaram-se tema de conversa. As Histórias alargaram o universo dela. Ela tornou-se mais ativa e tinha tema, sobre o que falar. Tudo coisas que não existiam antes. E isto é uma das maravilhas das Histórias. É que as Histórias dão este mundo. Tal como a nós ler romances também nos dá um mundo, de imaginação e tudo o mais. Tal e qual, extraordinariamente isto, tal e qual as HMS permitem a pessoas com multideficiência acederem a esse mundo, a terem tema de conversa, aprenderem uma data de coisas. Há bocado estava a dizer, lá está as oportunidades que estes miúdos têm de conhecer, de ver. A primeira vez que contei a História da “Maria vai ao Pomar” a 1ª fruta era 1 pera. A Maria vai ao pomar colher uma pera. Eu tinha a placa com a pera na árvore, ficou a olhar para aquilo, eu aproximei a pera. Tentei ajudá-la a tirar a pera, tinha muito dificuldade nalguns movimentos, principalmente quando não sabia muito bem o que fazer, quando aprendia tornava-se um bocadinho mais ágil, porque ela tinha alguma mobilidade. Ela não estava numa cadeira porque a nível da estrutura física dela não era bem igual à nossa, tinha dificuldades de mobilidade e ao nível motor uma descoordenação muito grande ao nível da motricidade, mas conseguia ter alguma mobilidade, até bastante mobilidade. E ela tirou a pera ficou a olhar para a pera, um pedaço de tempo com a pera na mão, não sabia o que fazer à pera e eu a pensar que ela ia tentar comer e começa a abanar, a ver se aquilo chocalhava, se tinha alguma coisa lá dentro e não aconteceu nada. Ela não está a perceber que é uma peça de fruta que é para comer. Ela só percebeu que era uma pera quando eu lhe dei a pera ao nariz, ela cheirou a pera e espera aí, depois deu-lhe uma dentada. Qual foi a inferência que eu fiz neste domínio? Ela não tinha percebido logo que aquilo é a fruta que come, por uma razão muito simples a fruta vem descascada para a mesa. Uma pera com casca, inteira posso não associar logo isto é aquela mesma outra coisa que eu como, posso comer. São estas associações que eles não fazem ou que eles podem não ter. Eu lembro-me da Professora A na formação chamar uma vez a atenção para uma História que estava a ser construída de alguém que usou uma embalagem de Kit Kat, porque havia 1 chocolate na História e a Professora A perguntou mas é o Kit Kat que ele come? Não, não é. Era um chocolate. Como é que ele come o chocolate? Ele alguma vez viu a embalagem? Se nunca viu a embalagem do chocolate ele não sabe que Kit Kat é chocolate, para ele chocolate é aquele quadrado que lhe é dado partido. Se lhe ponho uma embalagem de Kit Kat ele não sabe que isso é 1 chocolate. Preciso de pôr o quadrado que ele come. Preciso de associar o quadrado que ele come. É preciso às vezes fazer estas associações. Nós é que temos de captar isto e temos que perceber se, qual é o conhecimento ou o porquê de determinada reação. Ela não estava a perceber que era um alimento. E eu um dia contei isto a 1 das técnicas da Instituição e ela disse “eu não concordo consigo porque se ao jantar a fruta é dada descascada, ao almoço a fruta antes de ser descascada está ali na mesa ao lado dela”. E eu, pois está, mas alguém

garantiu que ela reparou na fruta? É que a questão é essa, pode estar ali mas se o meu ângulo de visão não me permite ver que a fruta está ali. E se no caso tenho um autismo atípico e tenho uma tendência para me fechar em mim mesmo e estou à mesa com a cabeça quase dentro do prato da sopa, nem sequer me levanto. Esta ligação destes passos que todos nós conseguimos fazer, aquela aprendizagem acidental, não é? Estes saltos de aprendizagem não existem. Eu tenho que garantir que, olha estás a ver esta maçã? Eu agora vou descascar. Descascar à frente dela. E mostrar que é dali que saem os gomos que ela vai comer. Cabe-nos a nós fazer este passo. As Histórias são 1 ótima ferramenta, sim, permitem este mundo todo de exploração, mas eu tenho que estar consciente destes passinhos.

### **E – Estamos quase a terminar. Estas Histórias foram contadas só à aluna?**

PER – Foram contadas em grupo também. Lá está porque a dinâmica exigia isso mesmo. Eu assumi logo isso. Pelo menos acho que se percebe na tese. Aquilo é 1 projeto de intervenção e a escolha do paradigma socio crítico para mim não é apenas uma questão teórica. A vida é feita de relações, decisões que temos que tomar, as nossas decisões, os nossos atos estão carregados de intenção. E eu assumi isso sempre desde o princípio. Por isso, nunca me fechei na ideia de que tenho aqui 1 projeto altamente controlado, tem que estar a aluna cronometrada ao segundo porque...e a sala tem que estar sem nenhum objeto, sem estímulos de não sei o quê. Ninguém vive num laboratório. E dentro da dinâmica da Instituição sempre estivemos disponíveis para agir e adaptar o projeto às circunstâncias e houve várias circunstâncias que me levaram à introdução de outros elementos. A primeira delas foi logo no início da intervenção, havia um outro aluno sem linguagem que quando nós íamos para contar as Histórias, trazíamos a Maria, começávamos a contar a História à Maria e para aí na segunda ou terceira sessão, ele começou a fazer um pé-de-vento, a portar-se super mal e depois era muito agressivo, uma coisa violenta muito complicada e, então, o que é que se passa? E a responsável da Instituição veio ter comigo e disse-me – Ai! Nós temos aqui um problema! O aluno X arma este pé-de-vento e esta confusão toda porque também quer ouvir as Histórias porque ele gosta muito de vocês e quer ir também para as Histórias. Mas se o problema é esse deixe-o vir também para as Histórias. Mas pode? Claro que pode. Vamos parar isto só porque ele arma um pé-de-vento, então venha também. Alguma coisa há de acontecer. E aconteceu. Há um momento que está registado numa nota de campo, que é um momento mágico em que eu contei a História à Maria e ao X, estavam lá os dois e a História era “As férias”. E há um dia na História que a Maria ia jogar à bola com os amigos, havia uma bola de peluche, daquelas do IKEA e nós brincávamos eu atirava a bola para ela, às vezes apanhava, às vezes não apanhava. Apanhava? Caia-lhe no colo. Apanhar ela não apanhava. E depois ela passava-me a bola e chegou à vez do outro também. Começámos a jogar os 3 com a bola, para aqui e para ali. E ela no final do jantar, ao fim da 2ª sessão com ele, coisa que ela nunca fazia, nunca, nunca, nunca, para já ainda nessa fase a interação dela era ainda muito pouca depois do jantar, era mesmo só comigo ou com a minha colega quando ela estava presente, e ela nesse dia fez questão de se aproximar do rapaz que esteve no conto da História e de apontar para ele e fazer muitas vocalizações. A inferência que eu fiz daquilo foi: ela está a manifestar que hoje esteve com ele na História. De repente uma interação que ela não fazia com os pares, parecia que o mundo

à volta não existia, naquele dia ela deu sinal, e não terá sido por mero acaso que ela escolheu aquele que era com quem estava há 2 sessões a ouvir a História. Ela percebeu que havia ali uma relação que tinha estado a brincar com ele com a bola. Lá está, as tais maravilhas das Histórias que permitem isto que eu falava ao início. Isto foi da 1ª vez que introduzimos depois ele deixou de vir. Depois mais tarde tivemos 1 outra situação muito complexa, porque esta nossa jovem Maria, ela tinha problemas de comportamento, não é? Aliás, foi essa a 1ª razão da intervenção. Para além da prostração ela era bastante agressiva, tinha momentos de grande agressividade e quando conseguia ser agressiva era... os momentos não eram muitos, mas quando eram, eram intensos e altamente perturbadores pela situação que se gerava. E isso gerava nas pessoas à volta uma tensão muito grande, não é. É incrível perceber como 1 coisa que do ponto de vista quantitativo por muito pouco que fosse, face a tantas coisas boas. Se colocarmos na balança as vezes que aconteceram essas agressões e esses momentos de instabilidade e colocarmos depois, em paralelo, o que de bom está a acontecer é interessante ver como estas coisas têm um peso e nos consomem de uma forma imensa. Quando isso acontecia eram momentos muito intensos. Não era só comigo, mas também com outros elementos da Instituição. Houve 1 altura em que ela foi bastante agressiva inclusivamente com a minha colega e nós para tentarmos perceber o que é que estava a despoletar isso introduzimos novos elementos para o conto das Histórias, exatamente para perceber se tinha a ver com esta partilha da atenção. Já estava noutra fase. Já estava muito mais desperta, mais atenta. De repente, aquela Maria adormecida estava a desaparecer e estávamos a ter problemas. A dada altura até interpretei isto, disse isso muitas vezes à Professora A, acho que estamos na fase do bebé de 2 anos que começa a fazer as birras porque quer as atenções, porque quer o monopólio das coisas que ela nunca tinha tido e que de repente estava a ter. Queria só para ela e eu não sei gerir estas emoções todas.

Vamos entrar numa nova fase, que começou com estas coisas menos positivas mas que soubemos bem que eram positivas, estou a despertar para o mundo, estou a reagir ao mundo, estou a querer mais e quero o monopólio para mim e quero ser eu a gerir isto, tal e qual um bebé de 2 anos faz essas birras a dada altura. E introduzimos outros elementos na História, outros colegas da sala dela e 1 outra das introduções, essa foi mesmo intencional quisemos mesmo introduzir, depois houve 1 outra também 1 bocadinho para, lá está para corresponder às necessidades da Instituição, a nossa presença ali tal como para o 1º elemento havia outros elementos que se iam relacionando connosco e que também achavam graça às questões das histórias, eles também queriam estar nas Histórias. E às vezes perguntavam: -Eu posso ir 1 dia às Histórias, eu também gostava. E houve 1 altura em que ambas as coisas se conjugaram, nós queríamos ter outros elementos para também verificar o comportamento da Maria. Olha, vamos juntar o útil ao agradável, fazemos-lhes a vontade e temos outros elementos com a Maria e as coisas conjugaram-se. E depois há 1 vez, uma das sessões de vídeo tem 1 aluna que acabou por participa, era 1 aluna também com vários problemas de comportamento e agressiva, com fases de compensação que se tornava agressiva, um dia eu fechei mal a porta e ela entra-me sala a dentro a fazer uns vocalizos. Eu tentei perceber o que é que ela queria. Ela perguntou-me pela minha colega eu disse-lhe que não estava. Tentei explicar-lhe que estava a contar a História à Maria e ela fez intenção de não se querer ir embora – E eu achei que a solução seria

integrá-la e não haver confusão, porque ela vinha já muito destabilizada de fora e acabei por integrá-la e ela participou na História.

Por isso, houve de tudo. Houve momentos que não estavam previstos e que aconteceram, porque a vida é assim mesmo, e numa aula normal também acontecem. Houve momentos que assumimos que estamos numa Instituição, não podemos viver isolados do mundo à nossa volta e temos que abarcar para os nossos estudos essa vida, isso foi assumido. E depois a própria evolução e a tentativa da avaliação que íamos fazendo ao longo dos ciclos da investigação, as várias fases, as várias reações e as tentativas de as compreender levou-nos a tomar estas decisões pedagógicas: de introduzir pessoas, de fazer sozinho. Mesmo esta colega que numa primeira fase tinha feito este estudo exploratório, numa primeira fase esteve presente nas Histórias, depois houve uma segunda fase em que tentámos que ela estivesse presente nas Histórias de uma forma diferente e a Maria não reagiu bem a isso. Depois tivemos que chegar a uma 3ª fase em que esta minha colega já não estava presente nas Histórias, portanto, houve aqui várias fases, houve aqui vários momentos que foram, todos na lógica da investigação ação, de agir, refletir, avaliar e tomar logo as decisões e fomos criando as espirais do ciclo. Ao mesmo tempo que tínhamos um plano que tinha a ver com o conto das Histórias, alargar o nº de Histórias, alargar o nº de atividades para conseguir verificar aquilo que queríamos que era o contributo das Histórias para o desenvolvimento de competências de comunicação/literacia. O que nos parece é que no caso da Maria, efetivamente, houve uma transformação ao longo do tempo no seu comportamento para melhor, mais intenção comunicativa, mais, inclusivamente, os tais comportamentos emergentes de literacia que começaram a ser detetados naquelas leituras dos objetos ou o reconhecimento e a utilização de alguns símbolos que foram introduzidos através das Histórias. Portanto, as coisas foram acontecendo. Agora, com isto pego naquilo que disse no início, as Histórias são um meio fabuloso têm este potencial todo, mas acima de tudo isto só vai resultar bem se a pessoa que a utiliza estiver, tem que estar, ou deverá estar sempre atenta a isto. E como todos somos humanos muitas vezes não conseguimos estar, também fazemos inferências erradas. É muito importante que tentemos não estar isolados e consigamos partilhar isto com alguém. E aqui a Professora A ouviu muitas, muitas, horas e horas de orientação. Temos que estar atentos a todos os sinais que nos vão dando para podermos fazer esta leitura para depois podermos usar a História da melhor maneira. A História não é uma receita, com princípio, meio e fim. Está aqui para aplicar a História seguindo um storyboard perfeito e é isto que vai acontecer. Creio que não é por aí. A História tem um storyboard tem aquilo tudo, mas depois tem que haver ali um espaço que nasce desta atuação do cuidador, do contador, de quem está com a criança, não é. Essa pessoa tem que estar consciente que para aquilo resultar tem que estar super alerta para captar todos os sinais e depois poder com eles comunicar, interagir, criar esta espiral de interação, caso contrário, as Histórias são este meio fabuloso, mas não são um fim em si mesmo.

### **E – Vou pedir-lhe que me fale das dificuldades que sente ao contar as HMS?**

PER- Lá está, as dificuldades são exatamente, eu há uma frase que me ficou da Professora Isabel Amaral e de uma outra Professora que num artigo dizem isto, que guardei para mim sempre, “a deficiência não é intrínseca ao indivíduo, mas resulta da interação das suas características com o meio”. Portanto, as dificuldades, quando olho

para as dificuldades 1º olho para mim para as minhas dificuldades, as minhas limitações. O problema não está na agressividade, nós não conseguimos fazer aquela leitura que precisamos de fazer e depois não arranjamos a solução, não é? Pronto. As dificuldades surgiram muitas vezes desta interação das características do aluno e das minhas características. Eu acho que o 1º passo passa por eu olhar para mim, espera o que é que eu não estou a perceber? Ponto nº 1, a partida nós os ditos normais temos essa capacidade, porque as dificuldades podem ser infinitas, surgem desta interação. Repare, no meu caso específico eu trabalhei com 1 criança que tinha determinadas características e com ela surgiram dificuldades que eram fruto das características dela com as minhas. Quando eu tive outros alunos na sala, que tinham outras características surgiram outras coisas. Pode ter a ver porque o aluno tem menos mobilidade física ou porque o aluno tem alguma limitação sensorial, o que for. Eu, como é que eu posso dar a volta a isto? Levo-lhe o objeto? Repito 50 vezes? Demoro, em vez de demorar 1 minutos vou demorar 4? Como é que vou gerir isto? Estas decisões têm que ser tomadas no momento, não é? Eu tenho que estar sensível a elas, perceber como é que as tenho, naquele momento, fazer. Depois ser capaz de no final avaliá-la, se isto resultou, com este resulta repetir 10 vezes, com o aluno B, faz-se 1 não se repete e a seguir volta-se a fazer no dia a seguir, porque com ele à terceira já desligou, não percebe e vai reagir mal. As dificuldades, no caso da Maria grande parte tinha a ver com razões comportamentais. Como ela além do déficit cognitivo tinha o autismo e as questões relacionadas com a questão autista complicavam muito determinados processos ali. Lá está, o facto de ela ter alguma mobilidade e, por isso, conseguiu ter alguns comportamentos que se calhar alguns alunos também não tinham. As dificuldades passavam muito por aí, mas isso no caso específico da Maria, mas com outro tipo de alunos que eu tive dentro da sala essas dificuldades já não existiam. Eram outras coisas que surgiam. Agora, eu penso é que mais do que nos centrarmos na dificuldade A, B, C, D ou E não temos aqui alfabeto para imaginarmos as dificuldades que vamos encontrar, eu gostava de me centrar na solução. E a solução é tenho estes recursos todos à minha disponibilidade, faço a coisa, apresento a coisa, houve esta reação, aconteceu isto, aconteceu aquilo, não consegui porque o ideal não aconteceu. O que é que eu faço agora? Paro para pensar, vou refletir sobre aquilo que fiz e vou à procura de 1 solução. Eu comecei por achar que era mais produtivo contar a História e depois fazer a exploração da História na sessão seguinte logo sem contar a História. E depois percebi, não isto não faz sentido. Vou fazer de outra maneira. Vou criar uma rotina toda dentro da mesma sessão. E porquê que isto também aconteceu, porque os sinais que a Maria me foi dando me permitiram perceber isto resulta. Assim, terminei a intervenção com 1 rotina muito bem estabelecida, mas é resultado, lá está, dos tais ciclos intervir, avaliar, refletir e mudar e fazer melhor. E eu acho que é isto que temos de fazer, acima de tudo é isto. As dificuldades, a experiência mostrou-me que podem ser infinitas. Mas se há dificuldades infinitas há soluções infinitas, temos é que pensar nelas e arranjar forma. Outra coisa fundamental nisto é percebermos, e é uma das coisas no ensino, é onde está 1 dos grandes problemas é a solidão. É que os professores face ao problema a tendência é isolarem-se, não vou falar do problema, é esconder o problema, não vou pensar sobre isto, não quero, não quero e é ao contrário. Eu tenho que criar 1 rede de colaboração para podermos arranjar soluções, para podermos cruzar informações, para podermos ver o que está a acontecer, para podermos ver para além das aparências, não é? E muitas das vezes isto passa-nos ao lado, aquela conversa informal que se

tem, de alguém que diz a aluna hoje fez não sei o quê. Exemplo: chegar à Instituição ao final do dia, boa tarde, aqueles cumprimentos normais e alguém comenta “Ai hoje aconteceu...” não sei o quê aqui. Ah! Boa. E de repente vamos para a sessão e acontece qualquer coisa, espera isto será que está relacionado com aquela história que eu ouvi? Temos esta capacidade de perceber para além do óbvio, não é? E eu acho que esse é o maior problema. As dificuldades são essas, é que muitas vezes focamos aquele momento, não paramos depois para pensar e se paramos fazemo-lo sozinhos, porque não o queremos partilhar com mais ninguém e depois enredamo-nos em pensamentos que não levam a nada. O que devemos fazer é criar 1 rede de colaboração e depois pensar nas soluções, acima de tudo isso. E pronto, dificuldades isso há sempre. Ali se eu for a olhar para as dificuldades são todas. Repare, uma criança com multideficiência que está há 10 anos numa Instituição, que entrava à segunda-feira de manhã e saía na sexta-feira ao final do dia, passava o dia numa turma com pares com as mesmas características que ela, confinada a um mesmo espaço físico que era sempre o mesmo. Quer dizer, quais são as dificuldades? Não dá para fazer a lista. Dificuldades são todas. O contexto em si era uma dificuldade. Agora, isto acho que é uma nota importante, aquela Instituição eu tenho um respeito por eles, enormíssimo, por muito que consigamos elencar um conjunto de coisas que podiam não correr bem, a verdade é que são os únicos que estão ali para aqueles miúdos, porque se eles estão confinados é porque temos uma sociedade que os quer confinar, esse é que é o ponto. Não temos uma sociedade que quer pessoas com aquelas características andem aí pela rua, por isso deixem-nos estar lá sossegadinhos e que não aborreçam ninguém. Aqueles deviam estar na escola com os outros? Sim. Deviam ter momentos e referências de normalidade? Sim. Eu quando conheci a Maria, foi um sonho que nunca se concretizou que era voltar a sair com ela da Instituição, porque a dada altura com o crescimento ninguém conseguia sair com ela da Instituição, ela não andava, porque se prostrava. Ela já não saía da Instituição a não ser para ir para o carro para ir para casa há alguns anos. Que dificuldades é que nós temos quando lidamos com alguém que tem o mundo confinado às paredes de uma Instituição? O que é que as Histórias fizeram? Foram uma janela.

**E – Estamos a chegar ao fim da nossa entrevista. Gostaria de saber se tem algo mais a acrescentar.**

PER - Eu acho que se calhar era importante dizer isto agora, porque nós não falámos disto que tem a ver com a linguagem utilizada. As regras dizem: texto curto, repetitivo, um conjunto de coisas. Na primeira história, esse elemento repetitivo foi levado à exaustão, o storyboard “Olha o sol! Já é dia! A Maria foi.. Olha a Lua! Já é noite. Fim do primeiro dia.” Há ali um refrão. Por exemplo, na segunda história, a determinada altura pensei, sou Professor do 1º ciclo e da variante de Educação Musical, de formação clássica. E na 2ª história, embora haja sempre aquele refrão, o animal, o gato ou “O cão gosta do sol” ou “O gato gosta do sol” “O morcego não gosta do sol”, sempre da mesma maneira: o nome do animal e gosta ou não gosta e em verso. A ideia do verso é aquela ideia da lengalenga musical, não é. Nós sabemos, empiricamente ou não, e eu lembro-me disso porque sou músico. Alguém que não tenha essa vivência, não se vai lembrar de pôr uma coisa em rima. Esta minha vivência que eu não posso desligar-me dela. Eu recorri a isto, furei a regra? Furei, assumi. A dada altura, esta minha vivência que eu não posso desligar-me dela, senti que podia ser uma mais-valia para podermos trazer algo de novo ao texto. E foi a ideia da lengalenga, não só repetir sempre a mesma

frase “gosta não gosta”, mas a cadência da lenga-engua que nós sabemos que ajuda imenso à memorização. Eu recorri a isso empiricamente, não fiz nenhum estudo aprofundado sobre isto. Mas foi isto que esteve implícito quando decidi fazer um texto com quadra, criar a lengalenga. A terceira história, se calhar, foi a mais acadêmica, são frases mesmo muito curtinhas. É o texto mais dentro da regra.

Sobre Histórias acima de tudo é importante que se continue a investir nestas ferramentas pedagógicas, acho que é fundamental. Mas acima de tudo, passa muito por isto: passar esta mensagem às pessoas, isto que eu fui dizendo aqui se calhar várias vezes, que é deixar claro que a bola está do nosso lado. Eu dizia uma vez a 1 cuidadora lá da Instituição, miúdos destes nunca vão preparar o pequeno almoço, não vão, sabemos que não vão, mas podem saber onde é a cozinha, que a fatia de pão que comem vem de 1 pão maior, que existe 1 frigorífico e que lá dentro está frio, que ao lado do fogão faz calor e podem ter uma data de sensações. E isto é aprendizagem. É alargar o mundo. Mas para isso eu tenho que ter a consciência, especialmente as crianças com multideficiência onde forem largadas é onde vão ficar porque não se vão mexer dali, porque não vão olhar para outro lado. Não vão à procura do estímulo se o estímulo não vier ter com elas. E, por isso, cabe-me a mim esta o mais alerta possível para interpretar todos os sinais que me são dados que passam pelas coisas mais pequeninas. E depois valorizar isso como se diamantes se tratassem, não é? E conseguir perceber que no caso da Maria, ela consegue identificar uma coisa tão simples a Maria gosta da bola e a Maria bate na boneca, bate no coração, bate na bola. E que isto pode ser ler. A minha questão é esta: se uma criança destas for colocada, desde o início, junto de outras, se a começarmos a ensinar a ler, se uns vão ficar por indicar os bonecos ou usar uma linguagem alternativa, um sistema de comunicação alternativa e outros vão aprender a ler e vão desenvolver a consciência fonológica e por aí fora. Mas podem estar todos juntos numa sala de aula, podem todos aprender com todos e podem todos, desde que eu esteja atento, seja depois capaz de ler os pequenos sinais e corresponder. Resumindo, passar bem esta ideia às pessoas que é: a bola está sempre do nosso lado, supostamente quem teve o desenvolvimento típico fomos nós. Cabe-nos a nós isso. E depois faze-lo conscientes de outra coisa que é nós não somos senhores da razão, também interpretamos mal e, portanto, não podemos estar sozinhos nisto. E por isso acho que cada vez é mais verdade aquela frase para criar uma criança é preciso uma aldeia. E por isso nós temos que ter esta noção de comunidade. A inclusão só se percebe neste contexto de comunidade, temos que contribuir todos. Temos que dialogar todos e ajudarmos a refletir e a perceber as coisas e depois pensar na solução e ir para a frente com as coisas.

**E – Chegámos ao fim da nossa entrevista. Quero expressar o meu agradecimento pela colaboração prestada, informação fornecida e disponibilidade demonstrada. Muito obrigada pela disponibilidade para participar neste estudo que estou a realizar.**

PER – Espero ter ajudado.

## **Anexo H. Transcrição da entrevista a Professor bibliotecário (PB1)**

Transcrição da entrevista realizada a Professor Bibliotecário (PB1)

Realizada à distância com recurso à plataforma Teams                      Dia: 15/04/2021    Hora:  
14h30

E – Entrevistadora    PB1 – Professor entrevistado

**E - Antes de começarmos gostava de lhe pedir autorização para a gravação áudio da entrevista. Posso gravar a entrevista? Relembro que é garantida a confidencialidade e o anonimato dos dados recolhidos.**

PB1 – Sim.

**E – Vou recordar o tema, que já conhece, Histórias Multissensoriais (HMS): características e concepções. As minhas questões de investigação são: Quais as características comunicacionais e linguísticas de HMS construídas por professores de educação especial e professores bibliotecários? Quais as razões que motivam os professores de educação especial e os professores bibliotecários a utilizar HMS com os seus alunos, como as utilizam e quais as oportunidades e constrangimentos sentidos nessa utilização?**

**Pergunto para começarmos, como conheceu as HMS e quando as começou a utilizar?**

PB1 – Como eu lhe tinha dito, eu estava na Biblioteca na Escola Básica de Local 1 a trabalhar, fazia já alguma articulação com colegas da Educação Especial no âmbito de outras problemáticas. Trabalhava muito com meninos com perturbação do espectro do autismo (PEA). Já tinha utilizado alguns dos recursos que usava para os meninos com PEA também com uma ou outra atividade com crianças com multideficiência. Mas, realmente, essas crianças têm uma problemática tão específica que não respondiam a essas histórias e, de facto, fui desafiada pela colega PEE3. Ela veio ter comigo, perguntou-me: “- Nós trabalhamos em conjunto,

queres fazer parceria comigo? Porque eu estou a começar a fazer estudos na área das HMS, fui a Inglaterra. Toma lá o link para tu veres o que é que eles estão a fazer em Inglaterra. Vamos trabalhar em conjunto? Ao que respondi: - Vamos! A primeira história foi integralmente feita pela PEE3, foi ela que a concebeu, foi ela que a produziu, toda ela. E depois começámos a utilizar sempre num espaço da Biblioteca, sem nunca fecharmos a Biblioteca para esta atividade. Nós tínhamos na altura 5 ou 6 meninos com multideficiência. E, portanto, os meninos vinham todos, as histórias eram contadas. Havia sempre no início uma cançãozinha, no final havia uma cançãozinha que marcava o início e o final da história. Contávamos a história e pronto depois acabava a atividade.

**E - O que é que a motiva ou motivou a utilizar este tipo de histórias com os seus alunos?**

PB1 – O que me motivou, na verdade foi o desafio da minha colega da Educação Especial, porque eu trabalhava com as colegas da Educação Especial sempre com a sua orientação. Elas é que sabiam o que é que era necessário para as crianças, não é. E, portanto, da mesma maneira que os meninos com a PEA, eu ia preparando materiais e às vezes até dizia para as minha colegas: - Olha, estou a preparar isto. Isto serve, não serve, os meninos... Portanto, o que me motivou foi efetivamente sentir que aquelas crianças precisavam de material de leitura muito adaptado, não é. Porque o material de leitura de que dispúnhamos não respondia às necessidades deles, estava completamente desajustado das suas necessidades. Portanto, foi isso que me motivou. Foi o desafio da minha colega de Educação Especial PEE2, em primeiro lugar foi. Ela é que me disse existe. Eu nem sequer sabia, nem sequer sonhava. Foi todo um mundo novo a partir do momento em que ela me abriu esse caminho. Foi o desafio dela e foi sentir que o desafio dela fazia todo o sentido, uma vez que aquelas crianças precisavam de um material específico que não podíamos ir à loja comprar, porque também não estava disponível. E, portanto, qual era o caminho? Era produzi-lo.

**E - Quais as oportunidades que considera que são proporcionadas aos alunos com multideficiência com a utilização das HMS?**

PB1 – Olhe, o que lhe vou dizer é tudo do ponto de vista empírico e nada sem qualquer conhecimento da área da Educação Especial que foi uma área em que eu nunca trabalhei, embora tenha trabalhado muitas e muitas vezes com meninos da Educação Especial, mas sempre em coadjuvação com os colegas da Educação Especial e com a sua orientação. O que é que eu senti da utilização destas HMS, eu penso que são extremamente enriquecedoras para as crianças. São crianças cuja evolução se verifica com passos quase milimétricos, porque nós somos capazes de não ter qualquer reação, também tudo depende do nível de deficiência que elas têm. Mas há crianças com deficiências muito profundas e nós trabalhávamos com todas, mesmo aquelas que não tinham, aparentemente, nenhuma reação. E mesmo essas crianças tinham a partir de dada altura reações. Ou reações ao som, ou reações, como se trata de HMS, tinha momentos em que apelava ao gosto, ao paladar. Havia momentos em que se apelava à audição. Portanto, nós sentíamos reações por vezes muito ténues. Mas conseguíamos, uma vez que era um trabalho contínuo, não era ao longo do ano contamos uma história. Nós marcávamos no calendário. No início do ano, marcávamos um dia para as HMS e para os alunos da Unidade, não é. Naquele dia e naquela hora havia HMS na Biblioteca para aqueles alunos. Como todas as semanas acontecia, às vezes lá havia uma ou outra semana que não era possível, mas havia essa regularidade, nós conseguíamos perceber uma evolução ao nível das reações daquelas crianças. Por vezes, eram sucessos que quase não os conseguíamos ver. Mas como nós estávamos todas as semanas com eles percebíamos: esta história não teve reação, aquela não teve, mas aquela já teve. E conseguíamos encontrar evoluções, muito pequenas evoluções em alguns casos muito profundos. Noutros também, por exemplo, uma criança que nós tínhamos ao nível do saber estar, porque chegava e queria, essa não era tão profunda como os outros, queria ser só ela a mexer no livro. Portanto, houve ali uma evolução, uma aprendizagem do saber estar. Acabava as histórias sempre a chorar, porque não queria que acabasse a história. E, portanto, ia sempre a chorar e de birra, mas também ao longo do ano foi possível encontrarmos, a este nível, evolução nesta

menina. E isto mostrava como ela realmente gostava tanto das histórias, porque queria aquilo tudo só para ela e não se queria ir embora de maneira nenhuma e, no início, ia sempre a chorar. Depois tínhamos outro menino que ria desalmadamente porque a primeira história que a PEE3 fez tinha um volante e ele adorava carros. Aliás, as histórias eram muitas vezes, como nós tínhamos que fazer tudo, as histórias eram muitas vezes construídas tendo em conta os gostos, os interesses dos meninos. Por exemplo, houve uma que tinha um carro, nós antes de concluirmos a história, quando ela ainda estava em concepção, nós dizíamos assim: “- o que o André se vai rir desta história”. Portanto, nós às vezes fazíamos as histórias também a pensar nos interesses deles. Porque aquilo era tudo feito à mão e depois eram reutilizadas, não é. Procurávamos sempre coisas concretas, que pudessem ter a ver com o dia a dia deles, como o tomar banho, o lavar as mãos. Também fazíamos um bocadinho o apelo à natureza, por exemplo no outono íamos buscar ouriços de castanhas para eles sentirem. Portanto, as folhas para verem, ouvirem os barulhos. E depois a exploração era quase caso a caso. Potenciávamos ao máximo o que eles podiam dar. Eu acho este trabalho muito importante. É assim, que outra leitura podemos nós proporcionar aos nossos alunos que têm tanto direito a ter oportunidades de leitura como todos os outros, não é. Têm tanto direito a desenvolver o seu potencial como todos os outros, que outras oportunidades, quando às vezes tínhamos meninos que estavam numa cama e dormiam o tempo todo. Se não for pelos sentidos, não conseguimos chegar-lhes. É uma leitura muito específica, mas é a que é possível fazer com eles. Isto é o que eu sinto que não sou da Educação Especial, sou Professora Bibliotecária. Isto foi extremamente enriquecedor. O que eu senti, porque ainda foram uma série de anos a trabalhar com estes meninos e nós chegámos a ter muitos meninos, aquilo parecia um comboio da sala de multideficiência para a Biblioteca quando eles vinham todos. Mas, infelizmente, também tínhamos muitas falhas porque estes meninos são muito acometidos por problemas respiratórios e às vezes estavam tempos sem vir, estávamos ali um mês ou mês e meio com uma criança que não vinha, depois lá vinha outra vez. Mas de qualquer das formas eu sentia, e eu sou leiga, eu sentia evolução naquelas crianças. Umas mais, outras menos, mas sentia realmente que aquele momento do dia valia a pena e que elas saiam dali felizes. Claro que aquelas crianças que têm uma deficiência tão profunda que estão completamente prostradas a reação

é mínima, mas quando nós conseguimos uma reação dessa criança é uma vitória que sentimos ali.

**E - Como constrói estas Histórias e qual o processo envolvido na sua elaboração, ou seja, as várias etapas do processo da construção das HMS?**

PB1 – Nós as HMS tinham uma base em cartão, não é, e cada uma das folhas, entre aspas, eu chamava folhas, é um cartão formato A3, maior que o A3, de um lado nós temos o texto que devemos ler, depois já sabíamos o texto de cor, mas o texto que é suposto lermos. E nós começávamos sempre, dávamos a volta a todos a contar aquela história, aquela página digamos assim, antes de pegarmos na página seguinte. Portanto, de um lado tem o texto que está numerado com uma ordem, e do outro lado tem um conjunto de objetos, às vezes não estão fixos ao cartão, que correspondem no fundo ao texto que nós dizemos. Portanto, nós tínhamos já muitos cartões feitos. Andávamos à “cata” de cartões nos supermercados e pedíamos cartões e depois a funcionária da Biblioteca cortava logo os cartões todos ao tamanho certo. E depois havia também a funcionária que acompanha a equipa da Educação Especial que ia forrando com cores vivas, daquele material plástico autocolante. E, portanto, isso ficava logo ali, íamos preparando. Tivéssemos histórias, não tivéssemos, quando tínhamos tempo íamos preparando. Chegou a haver uma ou outra que fazíamos a partir de um texto literário existente. Portanto, simplificávamos esse texto, aquilo teria entre 10-12 cartões, seriam 10-12 páginas de história, digamos assim. Cada página uma frase muito curta. Simplificávamos o texto ao máximo. E depois tínhamos que encontrar objetos, que objetos é que eu vou pôr aqui? E pensar em simultâneo quais eram os sentidos para os quais queríamos apelar. De que forma é que podíamos encontrar objetos que tivessem a possibilidade de pelo tato terem uma superfície mais irregular, ou pelo som, ou até em alguns casos pelo sabor. Eu lembro-me uma vez que demos a provar limão. À vez seguinte tínhamos um bolo e o menino não quis o bolo. Nós procurávamos ir encontrando formas também de ir incluindo os diferentes sentidos. Portanto, uma das formas e foi a PEE3, simplificando textos literários existentes. Outra forma, foi pensar numa forma muito

simples, ir às compras, que eventualmente pudesse ter alguma coisa a ver com o dia a dia deles: fazer sopa, fazer um bolo ou é altura das broas e há broas e nós até trazíamos broas feitas na hora, no micro-ondas lá da sala que era para dar aquele cheirinho recente. Portanto, concebíamos uma história que tivessem a ver com a realidade deles e que, simultaneamente, fosse apelando aos diferentes sentidos. Os objetos eram sempre objetos reutilizados, que encontramos no dia a dia.

### **E – Faziam esse trabalho em parceria?**

PB1 – Sim. Se me perguntar se reuníamos muitas vezes, eu dizia assim: não, não, nós não reuníamos. Às vezes estávamos a contar uma história e dizíamos uma para a outra: olha esta história assim também era engraçada. No outro dia vinha a outra e já trazia assim um rascunho da história pensada. Olha o que é que temos de arranjar? Temos que arranjar isto e aquilo. Portanto, não fazíamos propriamente momentos de... não eramos nada burocráticas. Nem era nada muito científico. Era tudo muito impressionista e tudo muito vamos fazer assim, muito experimental, vamos experimentar a ver se funciona. Com base nestes primeiros princípios que foi a PEE2 que nos transmitiu, não é. Aqueles princípios: a necessidade de ter um texto curtinho em cada página, a necessidade de contarmos da esquerda para a direita sempre pela mesma ordem a todos os meninos que estamos a contar. A necessidade de irmos fazendo apelo aos diferentes sentidos e ir acautelando que os diferentes sentidos são convocados. Tudo isso são princípios que a PEE2 nos transmitiu no início, depois a PEE2 foi embora, mas eu continuei com outra colega que ficou na Unidade da Multideficiência, continuámos a produzir histórias. Mas sempre tendo por trás aquela base teórica que nos foi transmitida não por algum workshop, foi-nos transmitida desta forma, no dia a dia, no vamos fazer.

### **E – Já me falou dos objetos que utilizaram, percebi que eram objetos o mais próximo do real possível.**

PB1 – Sim, sim. Havia alguns que se eram fruta, tínhamos que naquele dia trazer aquela fruta. Pois as histórias não eram utilizadas apenas uma vez, não é. Eram reutilizadas muitas vezes. Para aquela é preciso broas, é preciso fazer broas no dia, também havia. Nós preparávamos as coisas para aquele dia, ou fazíamos um bolo no micro-ondas. Tínhamos, efetivamente, coisas reais, sempre que possível.

**E – Como e onde é que guardavam as HMS, tendo em conta que as folhas têm uma certa dimensão e os objetos que a integram?**

PB1 – Nós arranjávamos uma caixa de papelão, da mesma maneira que forrávamos as bases da história forrávamos as caixas de forma engraçada. E em vez de estar na estante, estava por cima da estante. Nós tínhamos uma menina que, apesar da multideficiência, conseguia ler em SPC e tiveram versões digitais em SPC também. De um modo geral, tínhamos uma estante que era a estante do Projeto Todos Juntos, que para além das HMS também trabalhávamos com meninos com PEA e com meninos com défice cognitivo e, portanto, havia diferentes materiais ora para uns grupos, ora para outros grupos. E tínhamos uma estante e muitas vezes ficavam os caixotes no cimo da estante, mas às vezes já não cabiam, ficavam no meu gabinete, em cima, porque cada livro é um caixote grande. Mas faziam parte do acervo da Biblioteca como qualquer outro. Fazíamos empréstimo entre bibliotecas. Eu sei que falou com a PB2 e eu cheguei a emprestar livros a ela e ela a mim. Chegámos a partilhar, até porque isto dá tanto trabalho a fazer que o melhor que se pode fazer é rentabilizar, não é. Era assim que fazíamos. Cada livro é uma unidade que tinha uma caixa própria, bonita, decorada de acordo com o livro e tinha cá fora uma folha colada que o identificava. Portanto, tinha o título da história e tinha as informações relativas à história. Era tudo muito artesanal.

Eu não vejo, claro que as colegas de educação especial não trabalhavam com os meninos só aquele bocadinho que estavam ali, trabalhavam o tempo todo, mas em termos de leitura, de facto se não for com este tipo de obras e leitura num

sentido muito amplo, estes meninos não têm acesso. É uma forma de lhes proporcionar o acesso a que eles têm tanto direito como todos os outros.

### **E – É uma forma de chegar verdadeiramente a todos?**

PB1 - Não é fácil. Mas vou-lhe dizer é das coisas mais gratificantes que nós temos.

Nós tínhamos sempre muita gente. E tínhamos funcionárias que ajudavam, tínhamos técnicos, terapeutas e tínhamos a biblioteca em funcionamento. Escolhíamos uma hora com menos gente. Eles estavam na vidinha deles e a história estava na vidinha dela também. Não, o que não chegámos a fazer muito foi atividades conjuntas, porque sentimos, embora os colegas da educação especial proporcionassem atividades conjuntas, agora nós na biblioteca em sessões de leitura não.

PB1 – Quando nós começámos, aquilo no corredor era um comboio deles, porque eles levavam cada um a sua cadeira o que ocupava bastante espaço. Aquilo era um comboio. Lá vem o comboio dos meninos. Lá passavam, por isso também ocupávamos, normalmente, horas em que a biblioteca tivesse menos afluência. Mas aconteceu com frequência, a dada altura eu fui sempre enchendo a biblioteca com mais coisas, eu tinha muitas turmas. Tinha mil e tal alunos na Escola. E havia, às vezes, situações em que para eu conseguir que determinada turma lá fosse fazer uma atividade qualquer, tinha que ser ao mesmo tempo destes meninos. Com muita frequência quer estes meninos, quer os meninos com PEA estiveram cada um nas suas atividades, mas em simultâneo no espaço da biblioteca e a trabalhar, uma turma ia para os computadores e tinha uma sessão de trabalho que estava prevista e que não havia outro sítio onde ter. Se eu pudesse ter a biblioteca vazia tinha. Vazia nunca no sentido da utilização autónoma. Nunca! A utilização autónoma eles entravam, saiam, alguns sentavam-se a ler, aí nunca fechei. Se eu pudesse não pôr uma turma não punha, até para evitar também o barulho. Mas aconteceu que às vezes não era possível. E tudo coexistia.

**E - Vamos avançar para o conto da História, como conta as Histórias Multissensoriais e as integra na sua prática de professora bibliotecária?**

PB1 - Eu integro no seguinte: eu devo proporcionar oportunidades de leitura a todos os meninos da escola, essa faz parte das minhas obrigações enquanto professora bibliotecária e como tal esta é a forma de eu conseguir cumprir estas obrigações relativamente aos meninos multideficientes, porque não é integrando numa turma normal que eu consigo que alguma coisa vá ao encontro das suas necessidades. Então, para mim isto é uma ação completamente natural. É proporcionar aos meninos multideficientes oportunidades de leitura. É exatamente o mesmo que eu devo fazer a qualquer outro aluno da escola, agora eu tenho que adaptar o tipo de oportunidades que eu proporciono às reais necessidades dos meus alunos. Há alunos que têm necessidades que implicam ler os Lusíadas, há outros que têm necessidades que implicam ler estas histórias multissensoriais. Portanto, é aí que eu entendo. Para mim é natural, faz parte das obrigações do Professor Bibliotecário proporcionar atividades de leitura.

**E – E como se processava o conto da HMS? Pelo que percebi funcionava no espaço da biblioteca.**

PB1 – Sempre. Embora eu fosse à sala, às vezes até para articular com as minhas colegas: -olha já fizeste? Não fizeste? Trouxeste os materiais, não trouxeste? Era uma festa quando eu lá entrava, porque eles conheciam-me do outro espaço. Mas a atividade de contar histórias era sempre no espaço da biblioteca. A colega às vezes também levava os livros. Mas estava programado, hora marcada todas as semanas, uma vez por semana era marcada. Eles chegavam tinham a receção, cantávamos a canção, contávamos a história e depois eles iam. E às vezes aqueles que tinham maior capacidade, maior autonomia, ainda faziam algum outro trabalho a propósito, outros não. Tudo dependia também, havia ali crianças muito diferentes umas das outras, não é. E, portanto, consoante as possibilidades deles assim as Professoras de Educação Especial orientavam o após.

## **E – As Professora de Educação Especial é que contavam a HMS?**

PB1 – Variava. A primeira vez foi a PEE2 com as indicações que lhe tinham sido dadas, com os conhecimentos que ela tinha adquirido em Inglaterra quando visitou. E foi ela que me disse faz-se assim, faz-se assim, deves contar assim. E, portanto, a primeira vez foi ela e as primeiras vezes era ela. Entretanto, houve algumas vezes em que fui eu a contar a história e outras vezes em que eram elas. E era conforme calhava no dia. Tanto contava eu como contavam elas.

## **E - Qual foi a principal preocupação, ou preocupações, que teve na arrumação das histórias? Foi mesmo só o tamanho? Lembrei-me agora a propósito de arrumação.**

PB1 – Eu queria que elas tivessem arrumadas, de uma forma que não apanhassem pó, porque sendo objetos apanham pó, por isso as caixas tinham que ser fechadas para proteger do pó e ficarem os objetos lá todos dentro. Depois quis que também fossem engraçadas e que de fora fosse possível identificar a história que estava lá dentro e, portanto, a história de fazer uma capa, digamos assim, onde as informações essenciais sobre as histórias tivessem colocadas. Não tive assim mais preocupações nenhuma. Não classifiquei por CDU, porque elas viam-se bem, não corria o risco de as perder. E, portanto, não tive mais nenhuma preocupação especial com o armazenamento das histórias.

## **E - Quais os constrangimentos ou dificuldades é que sente ou sentiu na construção da HMS e depois no conto da HMS a alunos com multideficiência?**

PB1 - Olhe, em relação à construção, a grande dificuldade é o tempo. De facto, não é difícil pensar uma história que tenha a ver com a realidade deles ou próxima ou um bocadinho mais distante. Não é difícil pensar uma história. Não é complicado arranjarmos os objetos, porque nós também reutilizamos tanta coisa, acabamos

por ter. Agora leva tempo, não é. Tudo nos absorve. E daí esse, para mim, é o maior constrangimento, porque de facto para conseguirmos ter tempo para fazermos tudo aquilo que é suposto os professores bibliotecários fazerem e incluir nesse tudo a construção de histórias multissensoriais, às vezes é preciso extravasarmos o nosso tempo de trabalho em muito. Portanto, o grande constrangimento é o tempo. Claro, às vezes onde é que eu vou agora arranjar cartões, mas tudo isso são coisas que se resolvem. E o tempo, olhe, às vezes gostaríamos de fazer mais histórias fazemos menos. Se tivéssemos mais tempo conseguiríamos produzir mais, fazer mais histórias e criar mais. Esse é o grande constrangimento.

Em relação ao contar, em primeiro lugar há uma insegurança muito grande enquanto professora bibliotecária sem conhecimentos especializados na Educação Especial. Mas eu penso que isso é resolvido muito facilmente quando nos entregamos e quando temos o apoio dos nossos colegas da Educação Especial. Nós fazemos sozinhos não dá, porque é necessário um conjunto de conhecimentos científicos que nós não temos e corremos o risco de fazer asneira embora bem-intencionados. Mas quando temos o apoio dos nossos colegas da Educação Especial e trabalhamos em conjunto, eles orientando face às necessidades e às características daquelas crianças que temos à frente, quando estamos a contar a história, seguindo as indicações, o apoio dos colegas e nos entregamos: não há dificuldades.

## **E – O trabalho de equipa na biblioteca é essencial.**

PB1 – Como é que se havia de fazer uma coisa destas! E o mesmo com os autistas que também trabalhei, que fizemos coisas maravilhosas só graças a este trabalho em articulação com os colegas de Educação Especial, são quem domina o assunto e de quem se pode ter orientação adequada para esse trabalho. Claro, também é fundamental entregarmo-nos às coisas, isso é ponto assente, quer seja um menino que tenha dificuldades cognitivas maiores, quer seja um menino com problemáticas da PEA, seja um menino multideficiente. Nós se nos entregarmos a eles temos o retorno, sem dúvida nenhuma, porque eu sentia muito carinho e

isso é qualquer paga que nós possamos ter é essa. É o carinho dos meninos com quem trabalhamos, não é. Fizemos sempre bem? Não, mas também temos filhos e não fazemos sempre bem. Gostamos deles e fazemos o melhor possível por eles e não corre assim tão mal quanto isso.

**E - Estamos a chegar ao fim da nossa entrevista, gostaria de saber se há algum aspeto que não tivéssemos abordado e que gostasse de acrescentar relativamente às HMS?**

PB1 – A única coisa que eu posso dizer é dar um conselho aos Professores Bibliotecários: caso tenham meninos multideficientes na sua escola que possam beneficiar destas histórias que avancem sem medo, porque os colegas de Educação Especial vão ajudar e vamos melhorar as condições de leitura destes meninos, sem dúvida. Não tenho dúvidas que se melhora as condições de leitura, que se consegue potenciar aquilo que eles têm para dar. E que do ponto de vista pessoal é extremamente gratificante, enriquecedor e também nos ajuda muito a crescer.

**E- Chegámos ao fim. Resta-me agradecer-lhe a disponibilidade, a colaboração prestada e a informação fornecida.**

PB1 – Foi um gosto, porque eu, realmente, é um trabalho tão enriquecedor e tão gratificante que é com gosto que eu falo dele.

**E - Muito obrigada pela disponibilidade de participar neste estudo que estou a realizar.**

PB1 – De nada.

**E- E terminámos a entrevista.**

## **Anexo I. Transcrição da entrevista a Professor bibliotecário (PB2)**

Dia: 21/04/2021 Hora: 11h00

E – Entrevistadora PB2 – Professor entrevistado

**E - Quero começar por recordar o tema do estudo que estou a realizar que é: Histórias Multissensoriais: características e conceções. O meu objetivo é caracterizar o modo como professores de educação especial e professores bibliotecários constroem as HMS e as utilizam na sua prática / atividade pedagógica. Quero pedir-lhe autorização para a gravação da entrevista. Relembro que é garantida a confidencialidade e o anonimato dos dados recolhidos. Posso gravar a entrevista?**

PB2 – Sim.

**E - Pergunto para começarmos, como conheceu as HMS e quando as começou a utilizar?**

PB2 – Eu fiquei a conhecer as HMS através da minha colega e amiga, a Professora PB1, que partilhou comigo esta experiência que teve com a professora PEE2. E achei sempre muito curioso, também tendo meninos com multideficiência na Escola nós queremos abranger e tendo uma sala de Unidade, tentamos na Biblioteca abranger o público na sua totalidade. E este é um público difícil, não é, requerer conhecimentos específicos. E quando ela partilhou comigo a experiência que fazia em parceria, só podemos fazer isto em conjunto com a educação especial, comecei a ver que realmente era um trabalho tão fantástico, do qual se iam tendo resultados, que ela também me ia dando esse retorno. Pronto, foi desta forma através de uma colega também professora bibliotecária (PB).

E depois deu-se esta situação da professora PEE2 ter passado da escola da PB1, para a minha escola que é também no mesmo concelho e quando me apercebi abordei-a no sentido de experimentarmos esse trabalho na nossa Escola.

**E – Então só começou a utilizar as HMS quando a PEE2 chegou à sua Escola?**

PB2 – Exato. Foi. Sim, porque eu sozinha, eu agora já não me recordo que vão muitos anos, penso que antes da PEE2 chegar, eu tenho a sensação que ainda terei pedido à minha colega PB1 do Local 1, emprestada uma história. Sei que depois

falámos também com outra colega PB do Local 2, penso que depois também desenvolveu HMS, no âmbito do projeto “Todos Juntos Podemos Ler”. Depois até eu e a PEE4 fomos lá a uma sessão que fizeram sobre esta temática, mas eu não me lembro. Mas na verdade começar foi mesmo, sim, digamos que eu considero que foi o início, foi mesmo com a professora PEE2. E, claro, com a PEE4 mais tarde.

**E - O que é que a motiva a utilizar este tipo de histórias com os seus alunos?**

PB2 – Uma coisa que me tocou e incentivou foi ver a reação dos miúdos às histórias. Lembro-me de ver um vídeo da história a circular na Biblioteca do Local 1, onde havia situações mais complicadas e em maior quantidade e depois percebi que era quase tocante ver a reação dos meninos às histórias. Lembro-me de estar a ver o vídeo da história a circular e realmente era assim uma coisa impressionante.

**E- Que oportunidade é que considera que são dadas aos alunos com a utilização das HMS?**

PB2 – Há já uma que me ocorre que é a integração. Não é para eles a mais, mais importante, mas acho que vindo na perspetiva da comunidade é muito importante. Ter a noção de que realmente seja a Biblioteca, ou seja o resto da Escola, é um espaço integrador. E depois para eles é o entendimento da leitura como uma vivência de emoções. Nem sempre elas passam por descodificar letras, não é, posso ler o mundo de outras formas. E acho que para mim o mais interessante é vê-los a experienciar sensações a partir de uma narrativa, por mais curta que seja, por mais, aparentemente, simples que seja, eles terem a experiência de vivenciar sensações. Eventualmente, vermos nós, progredir não sei se é a palavra certa, mas experienciar coisas novas eventualmente, e que mexem com sentidos diferentes. Despertar também esses sentidos. Proporcionar-lhes também novas experiências, não é, no fundo. E espaços também novos quando nós conseguimos fazer no espaço da Biblioteca Escolar, não é. Parece tudo o que seja expô-los ao novo, à estimulação é especialmente importante para todos os meninos, mas então para estes será ainda mais.

**E - As histórias são contadas sempre no espaço da biblioteca?**

PB2 – Tentamos, tentamos só quando houve problemas de deslocação, no caso da nossa Escola a Biblioteca é no primeiro andar, depois passámos a ter elevador. Mas até isso nós contornávamos, durante muito tempo chegamos a transportá-los nós, Funcionários e Professores, os meninos com as cadeirinhas. Felizmente depois da Escola ser requalificada passou a ter elevador. Um ou outro momento pode não ter funcionado, mas na maioria das vezes foram contadas na Biblioteca, foram poucas as

vezes em que foram contadas na sala da Unidade e mesmo por essa questão de o elevador não funcionar. Depois não sei se a PEE4 partilhou, nós também chegamos a ir à escola do 1º ciclo por solicitação da minha colega Professora Bibliotecária e dos colegas da Educação Especial, contar algumas histórias com os meninos da Unidade do primeiro ciclo.

**E - Tem havido a partilha das HMS com outras escolas ou não?**

PB2 - Mas tentámos, penso que cheguei a falar disso com a PB1, mas não chegámos a concretizar, com o Local 2 também tentámos, estava previsto, mas depois não chegámos mesmo a partilhar. Foi uma intenção que não ficou concretizada, porque eu penso que eles ainda não tinham a história deles terminada, porque era uma forma de enriquecer, não é, a circulação.

**E - Pode falar agora sobre como constrói as histórias e se desenvolve todo esse processo da criação da HMS?**

PB2 - O processo de construção é um processo conjunto com o professor de educação especial que ele é a pessoa que tem mais conhecimento. Fazemos um *brainstorming* em relação ao tema que vamos escolher. Neste momento não e no ano passado não construímos, mas quando já tínhamos algum acervo tentávamos ver os temas que já tínhamos explorado. Normalmente associados, por recomendação da professora PEE2, no início começamos com uma história que tinha a ver com higiene, portanto, com atitudes, ensinar comportamentos; depois fomos para áreas como datas festivas: o Natal e a Páscoa. Depois, a partir daí, fizemos um *brainstorming*, segundo as orientações que tínhamos daquilo que deve ter uma história multissensorial, não é. Portanto, pensamos não excedemos as 6-7 frases, creio eu, sempre segundo aquela metodologia que têm de ser frases simples, mas é um processo nosso a construção das frases, tentando também fazer logo a ponte das frases pensando também qual é o objeto que se adequa e tendo em conta que queremos explorar o máximo de sentidos possível. Portanto, abranger dentro do possível todos. Há histórias mesmo com o paladar, agora já não sei se era na da Páscoa que foi com o chocolate. Claro, tendo em atenção as particularidades de cada menino, mas que envolveu também o paladar. Portanto, fazemos este processo e depois há ali uma parte mais manual de construção, eu não sou muito dotada, mas vamos aqui conciliando, as colegas com quem tenho trabalhado de Educação Especial são colegas que têm “jeito” para isso e vão construindo. Uma arranja uma coisa, outra arranja outra e depois é assim. A PEE4 e a PEE2 também tinham muita habilidade manual para fazermos aquela questão dos suportes onde está o guião no verso e à frente está o objeto, respeitar as cores, as orientações, tudo isto foi a PEE2 que nos passou no início. Forramos as páginas e pronto vamos fazendo assim, mas essa parte mais manual foram mais as Professoras de Educação Especial. Eu tentei ajudar também na recolha dos objetos, mas depois a construção mesmo ficou com as Professoras, tirando aquela que lhe falei que foi com a

turma, aí a PEE4 poderá falar mais do momento da construção, mas foram os meninos que iam dando sugestões de objetos. Nesse caso a história foi construída em *brainstorming* com eles, nós transmitimos-lhes as características e os meninos, foi em cidadania, na altura nem se chamava assim, já foi há uns anos, e eles foram construindo as frases. Fizemos mesmo que fossem eles, íamos tentando orientar, eles construíram as frases e depois disseram os objetos e aí foram eles que trouxeram a maioria dos objetos. Até nem sei, quase todos disseram: “Aí pode ser isto? Tenho lá em casa.”. Depois houve umas sessões que eu não estive presente, como a PEE4 ia à aula deles, não é, acompanhar a menina em causa da Unidade, depois trabalhou mais com eles, mas nesse caso foi assim. É uma chuva de ideias no fundo.

### **E – A Professora Bibliotecária ia a essas aulas?**

PB2 – Sim, sim. Eu poderei não ter ido pontualmente no processo de construção por ter outras atividades marcadas, mas sim o processo construção eu acompanhei até porque não foi muito demorado. Lembro-me de ter estado numa sessão a explicar, foi também uma oportunidade de integração. Ah! E essa história teve o aspeto curioso é que foi apresentada, não foi lida por nós, os meninos foram preparados, dois meninos dessa turma foram preparados e contaram. Foi feito de propósito no átrio da Escola, claro sem barulho. Reunimos a turma à porta da sala da Unidade e eles contaram.

### **E – Nesse caso a HMS foi contada noutro espaço.**

PB2 – Foi. Foi no átrio e eles foram preparados por mim e pela PEE4. Estivemos com eles em aula, no âmbito de cidadania e foram um menino e uma menina e eles é que contaram. Na altura foi muito marcante também para os miúdos. O nosso objetivo também era o resto da turma e haver integração. No fundo, envolver, estavam todos juntos na mesma história e eles também perceberem que há outras maneiras de ler, não é, aqui não é só o descodificar, que as emoções também são formas de ler.

### **E – Voltando à conceção da HMS, quando começa a pensar na construção da história parte ou não de uma criança específica?**

PB2 - Não, não. Mas tentamos ter em atenção ao grupo, não são as características do grupo porque no nosso caso não eram muitos meninos, em termos de multideficiência e de situações mais graves estamos a falar de 4-5 meninos. Temos em atenção as características desse grupo, mas não me centro numa criança em particular é mais no grupo.

### **E - E quanto ao suporte que material é que utilizam e com que dimensões?**

PB2 - É um cartão, normalmente forrado com aquele plástico, vermelho normalmente, autocolante. É isso que usamos como suporte para afixar e depois por trás tentamos ter sempre a mica para quem está a partilhar a história, não é. A mica com a frase. Um aspeto da construção que penso, não sei, terá também alguma relevância: procuramos sempre que na história haja momentos que envolvam um diálogo em que nós possamos envolver os meninos, ou seja, em que eles se tornem personagens. Por exemplo: “A Ana foi a Paris”, depois fica sempre o espaço, mas é a Carolina, a Sofia, ou seja, vamos sempre adaptando para o aluno a quem está naquele momento a ser lida a história. Nós vamos mostrando a história um a um. Não sei se isso fica claro, a mesma página lemos à Maria, lemos ao João, lemos à Catarina, vai-se repetindo.

### **E - E os objetos ficam fixos nas placas ou podem ser retirados?**

PB2 – Depende das situações. Estou a lembrar-me da história “Lava as mãos” a PEE2 foi incrível, conseguiu pôr uma torneira que ficou presa no cartão, que era mesmo esse o objetivo. Pois há outras situações em que colocamos velcro, porque se forem coisas que envolvam o tato queremos que eles toquem, então estão presas por velcro, retiramos. Havia uma história acho que era do Natal que tinha uma laranja com cravinho, tinha a ver com o olfato e a PEE4 levou uma bolsa e depois a laranja está lá dentro, que é para envolver também da parte deles mexerem. Alguns meninos tinham mais dificuldade, mas tentarem também fazer esses movimentos, retirar, trabalhar também um bocadinho a motricidade. Portanto, varia. Alguns poucos estarão soltos, por exemplo, umas luzes de Natal, nessa história de Natal que tem ali uma cola, mas depois nós tiramos como temos de ligar. A maioria dos objetos está presa, mas de forma que se for necessário pode ser retirado com a questão do velcro.

### **E – E em relação à narrativa, quais são os critérios que tem em conta para a escrita da história?**

PB2 - Primeiro encontrar ali o fio condutor para pensarmos em, creio, que o limite de 6-7 frases. Depois em termos de vocabulário, construção de frases simples e vocabulário já sabemos que não vamos para conceitos abstratos, não é, a questão da objetividade e 6 momentos diferentes.

### **E – A história tem um seguimento ou...**

PB2 – Tentamos que sim, que haja uma sequência, um mini enredo. Por exemplo, naquela situação que foi a turma que criou, a base era ir a Paris, na do Natal também há um pequeno enredo, há uma sequência, que depois até culmina com os meninos a cantarem uma canção de Natal. Sim não são frases soltas, há uma *sequencialização* em termos de ação e de personagens.

**E - Vou pedir-lhe agora que fale como conta a história, o momento do conto. Como integra na prática pedagógica.**

PB2 - A minha experiência tem sido sempre de um momento partilhado e de aprendizagem da minha parte, uma grande aprendizagem. Claro, tento que esse momento de aprendizagem não corresponda ao momento da apresentação, não é, mas não posso contornar que tenho aprendido muito no momento em que fui contando com as minhas colegas. Eu já tenho que ir para lá com algum conhecimento, mas é lógico como isto foi uma caminhada houve uma aprendizagem que foi sendo feita. Como é que é feita? É um momento partilhado em que, especialmente de início, tentei sempre que fosse eu a ficar mais na retaguarda. Eu ia ajudar, levava o objeto, mas como eu não tenho este saber específico, não é, para trabalhar com estes meninos e que há mesmo questões físicas e técnicas, o colega da educação especial ia avançado na interação que tinha a ver com a interação com eles e eu ia sempre acompanhado com o objeto. Ia retirando e quando eles tinham que interagir, tirar, ajudá-los com as mãos como eu não tenho tanta experiência a colega fazia isso. Era uma coisa em par, depois com o evoluir, eu agradeço muito porque foi e espero que continue a ser de futuro quando conseguimos retomar este trabalho, uma experiência muito gratificante. Depois fui ganhando mais à vontade e muitas vezes até fazíamos assim: eu ia com a história que se repetia pelos vários meninos 4-5, no máximo dos máximos, eu via como a colega fazia e depois as próprias colegas me incentivavam a repetir eu com os meninos.

**E - Nesse caso eram momentos em que contavam as HMS só para os meninos com multideficiência?**

PB2 – Sim, sim, a maioria das vezes foi só para os meninos com multideficiência, tirando a situação da turma.

**E - Com que frequência é que eram contadas as HMS?**

PB2 - Isso, eram situações, infelizmente, de certa forma um bocadinho pontuais, mas nós tentámos ir aumentando a regularidade. Estamos a falar do criar e do contar para aí duas, talvez no limite três vezes por ano, mas depois retomámos as histórias e voltámos a contá-las nos anos seguintes. Na nossa experiência não era uma coisa regular, não era assim quinzenal.

**E - Em termos da planificação da Biblioteca surgia como uma atividade a realizar?**

PB2 - Quer dizer, chegou a ir na planificação a atividade “Criação de Histórias Multissensoriais”, aparecia no Plano de Atividades, sim, mas sem indicação da periodicidade, mas era uma área que estava prevista dentro daquilo que fosse possível, uma vez que a Biblioteca tem que abranger tantas áreas. Era um objetivo que não ficasse esquecido, porque aqueles também eram os nossos utilizadores.

**E – Pelo que eu percebi a utilização das HMS integrada na prática da biblioteca correspondia a situações pontuais.**

PB2 - Eram combinadas, portanto, tentávamos quando conseguíamos ir construindo uma história, aí depois com os colegas da Educação Especial agendávamos uma data e fazíamos a apresentação. Não era assim uma coisa muito, muito rígida em termos de planificação, mas pronto sabíamos que queríamos, tinha um lado um bocadinho informal dentro da formalidade, dentro das nossas disponibilidades. Íamos fazendo e depois apresentávamos. Recordo-me, eu tenho lugar em Conselho Pedagógico e a colega de Educação Especial também, que fomos dando feedback à Escola que havia esta atividade, esta estratégia. Outra coisa engraçada, no final do ano, convidámos as mães para virem participar na construção de uma história que depois contámos no final da sessão. Mas a iniciativa maior foi da PEE2, sem dúvida. Eram pouquinhos mães, também não eram muitos meninos. A HMS já estava começada, vinham participavam no processo e depois viam-nos a contar a história. Foi uma coisa que tinha falado com a PEE2 que seria interessante e fizemos isso. Depois até a Diretora veio também nessa sessão, foi convidada e esteve presente na apresentação. Uma espécie de atelier para pais, para famílias. Tenho este lado de me interessar que estes meninos venham à Biblioteca, não é, que o espaço também é para eles e que fosse vivido por eles dentro das condições que conseguíssemos. E depois isso fez com que eles também voltassem, que as auxiliares que estão com eles os trouxessem, as próprias professoras: “Olha, vamos ali à biblioteca”. Comprámos também alguns livros a pensar nestes públicos, mas sem ser HMS, livros de toque e depois para meninos não com deficiências tão profundas, mas ter livros adequados de imagem e fazíamos também atividades com esses meninos.

**E - Vou pedir-lhe agora que fale sobre as dificuldades, que dificuldades sente no conto da HMS com os alunos com multideficiência?**

PB2 – Eu confesso para mim foi um grande desafio, porque há ali uma componente que tem a ver com o físico, não é, questões físicas inerentes aos seus problemas e em relação às quais eu não tenho conhecimento, não é. Então esse para mim era o maior receio, não é. Não era de lhes tocar, mas era sem querer magoá-los ou também ter um discurso muito infantilizado. E isso são coisas que eu não tenho na minha formação de base, por acaso tenho pessoas próximas que trabalham nesta área o que também foi um incentivo e foram passando algumas orientações. E sem dúvidas os colegas. Eu acho que foi numa palavra: o físico. Como lidar com eles e como depois despertar, também, conseguir estimulá-los para a história. E ainda uma outra dificuldade foi aprender que há ali pequenos sinais que podem ser grandes vitórias. Uma pessoa tem que sair contente com aquilo que conseguir. Preparamos as atividades e queremos ver os frutos todos e depois neste tipo de atividades, era o meu receio ao princípio: será que estou a corresponder? Muito aquele receio será que isto é importante para eles? E, depois, aprender com os colegas a ler os sinais, se realmente eles estavam a reagir, um piscar de olhos, a movimentar-se já era um sinal que tinha valido a pena.

**E - Qual é a reflexão que faz acerca do conto de histórias multissensoriais para crianças com multideficiência?**

PB2 - O balanço que faço após a experiência e de ter lido e conversado com os colegas e aprendido é que, realmente, eu acho que é um projeto, é uma estratégia muito interessante e importante. Pode ser canalizadora, realmente, de estímulos, de formas de ler, da integração. Portanto, faço um balanço muito positivo, muito positivo. Faz parte das nossas funções de Professor Bibliotecário abranger muitas áreas, mas era bom se conseguíssemos uma rede, que conseguíssemos com esta parceria, não é, com os departamentos ou com as equipas de educação especial construir mais histórias, haver também mais partilha entre os vários Agrupamentos e das várias experiências. No fundo uma rede. Não é só a partilha da experiência ou dos conhecimentos, mas também até a própria circulação de histórias, não é, que poderia ser feita. E como lhe disse tentámos fazê-lo. Mas é um balanço realmente positivo, pareceu-me que poderia, tem alguma importância para este público.

**E- Estamos a chegar ao fim da entrevista. Gostaria de saber se tem algo que gostaria de acrescentar?**

PB2 – Tenho. Lamento que de momento o projeto não tenha sido uma prioridade neste ano e no transato, mas também a situação que vivemos não ajuda e depois também a PEE4 deixou de estar na Unidade e isto é um trabalho que se faz de parcerias e de vontades, não é. Portanto, não vale a pena contornar, quando há uma energia entre as pessoas e uma recetividade e pronto, entretanto, também se calhar isso não aconteceu. Tem a ver com equipas, não é com sensibilidades. Portanto lamento, mas eu acredito que vamos e quero, gostava muito de voltar a trabalhar neste projeto porque acredito nele. Mas preciso de alguém. E faço também essa reflexão final, não pode ser uma coisa que nós nos abalancemos, como todos os públicos, não é, mas acho que este então merece-nos um respeito maior. Não podemos abalançar é uma coisinha vamos fazer ali uma coisinha, umas historinhas. Não! É um projeto até de muito mais responsabilidade, tem de haver as condições necessárias. Mas o que queria dizer é que realmente gostava de voltar a fazer este tipo de projeto e continuar a desenvolver histórias multissensoriais.

**E – Em que medida é que faz sentido que o professor bibliotecário seja um elemento da equipa na construção e conto das HMS?**

PB2 – Este é um projeto que pode ser feito só pelos colegas de educação especial. Eu acho que o facto de ser feito, em que área for, o facto de ser uma parceria pode ser sempre uma mais-valia e eu aqui vejo como a questão da integração e vejo também com uma questão de o Professor Bibliotecário ter algum *Know How*, algum conhecimento na área da leitura e da promoção da leitura que, eventualmente, poderá também complementar os colegas da educação especial. Mas acho que pode ser útil por esta questão de integração e porque no fundo também é uma obrigação nossa, não é, porque nós temos na Biblioteca à entrada um logo que foi criado internacionalmente “A Biblioteca é para todos”. Nós temos que procurar estratégias para trabalhar com todos, no fundo também é uma obrigação nossa. Se somos fundamentais não sei, mas devemos que ir à procura das estratégias e dos materiais para podermos servir estes utilizadores.

**E- Quero agradecer-lhe a disponibilidade demonstrada. A colaboração prestada. A informação fornecida.**

**Muito obrigada pela disponibilidade de participar neste estudo que estou a realizar.**

**E terminámos a entrevista.**

## **Anexo J.** Notas de campo relativas às entrevistas

NOTA DE CAMPO Nº 3

1 de fevereiro de 2021

Marisa Mendes

11h24m - 12h52

Plataforma ZOOM

Registada no contexto de entrevista a Professor de Educação Especial (PER)

Aos 24 minutos decorridos do início da entrevista quando perguntei ao Professor acerca do tipo de objetos que utilizou ou utiliza nas HMS o entrevistado respondeu “Eu usei de tudo! “Deu uma gargalhada e repetiu: “Eu usei de tudo! “Fez uma pequena pausa e recomeçou, novamente com um tom sério “por exemplo...”

Aos 43 minutos a voz do Professor ficou alterada, emocionado, houve silêncios quando contava um episódio ocorrido com a aluna a quem contou sistematicamente HMS, no âmbito de um projeto de intervenção que realizou, “Agora vamos dormir. E ela batia no desenho da história. E eu insistia na rotina. Jantar, agora vamos dormir. E ela batia no desenho da história. Silêncio. Voz muito emocionada “As histórias “, fez uma pausa, e depois com voz com um timbre que me pareceu normal continuou “tornaram-se tema de conversa...”.

Marisa Mendes

14h30m - 15h22m

Plataforma ZOOM

#### Entrevista Professor Bibliotecário (PB1)

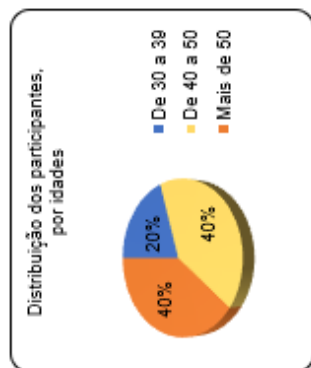
Aos 13 minutos no decorrer da entrevista a PB1 emocionou-se, referindo com voz alterada que “isto foi extremamente enriquecedor”. Houve uns momentos de silêncio. Aguardei e depois parei a entrevista e falei sobre um estudo sobre literacia e o contributo das HMS de Nuno Oliveira, dando tempo à entrevistada. A própria Professora voltou ao assunto da entrevista e continuámos.

A Professora não está a construir e contar HMS porque não está na Escola, neste momento desempenha outras funções nos serviços centrais.

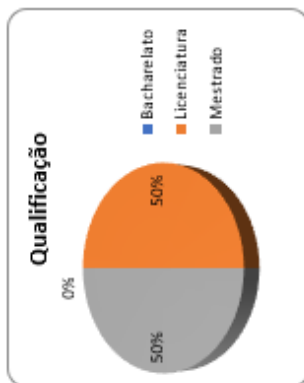
C.O. As funções do PB cruzam-se com as HMS na medida em que estas permitem o acesso ao conto de histórias por alunos com multideficiência que sendo alunos da escola têm também direito a usufruir dos serviços e atividades promovidos pela Biblioteca Escolar. Recursos adequados as necessidades de cada utilizador.

**Anexo K.** Imagem parcial do apuramento dos dados do questionário de caracterização dos participantes, na folha de cálculo (questões 2, 3 e 4)

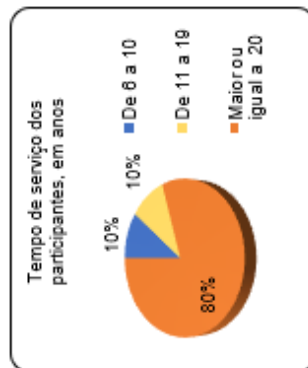
Idade	PER	PEE1	PEE2	PEE3	PEE4	PEE5	PB1	PB2	PSM	TF	Total	%
Menos de 30											0	0%
De 30 a 39					1				1		2	20%
De 40 a 50	1	1						1		1	4	40%
Mais de 50			1	1	1						4	40%
											<b>10</b>	<b>100%</b>



Qualificação	PER	PEE1	PEE2	PEE3	PEE4	PEE5	PB1	PB2	PSM	TF	Total	%
Bacharelato											0	0%
Licenciatura			1		1				1		5	50%
Mestrado	1	1	1	1	1			1			5	50%
											<b>10</b>	<b>100%</b>



Tempo de serviço	PER	PEE1	PEE2	PEE3	PEE4	PEE5	PB1	PB2	PSM	TF	Total	%
Menor ou igual a 5											0	0%
De 6 a 10									1		1	10%
De 11 a 19					1						1	10%
Maior ou igual a 20	1	1	1	1	1			1		1	8	80%
											<b>10</b>	<b>100%</b>



**Anexo L.** Tabela com as subcategorias criadas no processo de análise das HMS

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA
<b>CARACTERÍSTICAS DAS HMS</b>	Propriedades da “capa” da história	Embalagem de cartão Embalagem de plástico Identificação da história com recurso a objetos Identificação da história com recurso a imagens
	Material de que é feita a folha	Cartão Derivado de madeira
	Extensão	História curta História média História longa
	Natureza funcional do estímulo	Causal Exploratória
	Nº de estímulos por página	1 objeto por página 2 objetos por página 3 objetos por página 4 ou mais objetos por página
	Qualidades sensoriais dos estímulos na página	Relacionadas com a audição Relacionadas com a visão Relacionadas com o paladar Relacionadas com o tato Relacionadas com olfato Sentido indeterminado
	Tipo de estímulo usado	Fotografia / imagem Objeto miniatura Objeto real Parte de objeto Outro

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA
	Forma de fixar o estímulo à página	Objeto amovível parcialmente Objeto amovível totalmente Objeto permanente na página Objeto solto Objeto solto, mas associado à página

## **Anexo M. Termo de consentimento informado**

### **TERMO DO CONSENTIMENTO INFORMADO**

Eu, \_\_\_\_\_ declaro ter sido informado(a) por MARISA REIS RODRIGUES MENDES, a frequentar o Mestrado em 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 neste estudo que pretende caracterizar as histórias multissensoriais do ponto de vista físico e linguístico, construídas por professores portugueses e conhecer as perceções dos mesmos sobre a sua utilização com os seus alunos.

A minha participação nesta pesquisa envolve autorização para que MARISA REIS RODRIGUES MENDES:

- consulte os storyboards das histórias multissensoriais por mim construídas, no sentido de recolher informação que permita caracterizar este tipo de recursos pedagógicos.
- realize uma entrevista semiestruturada relacionada com a construção e utilização de histórias multissensoriais nos contextos educativos.

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

**Em suma, declaro que entendi os objetivos do estudo e concordo participar voluntariamente.**

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Assinatura do/a professor/a (a): \_\_\_\_\_

**Anexo N.** Declaração anexada ao pedido de autorização ao Agrupamento para a recolha de fotografias de HMS



Ex. Senhor  
Diretor do Agrupamento de Escolas

|  
Data: 05/01/2021

Assunto: Investigação a realizar por MARISA REIS RODRIGUES MENDES no âmbito do Mestrado em Educação Especial

Declara-se que MARISA REIS RODRIGUES MENDES se propõe realizar um estudo relacionado com *Histórias multissensoriais e multideficiência: características e conceções*. Este estudo faz parte da sua dissertação de mestrado realizada no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Especial, ramo de Problemas de Cognição e Multideficiência, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

Com este estudo a mestranda pretende: Caracterizar as histórias multissensoriais do ponto de vista físico e linguístico, construídas por professores portugueses e conhecer as perceções dos mesmos sobre a sua utilização com os seus alunos.

Prevê-se que a investigação se inicie em janeiro de 2021 e esteja concluída em abril de 2021.

Em termos metodológicos o estudo de natureza qualitativa implica o recurso: (i) à pesquisa documental – análise dos storyboards de histórias multissensoriais; e (ii) à entrevista semiestruturada aplicada aos professores que têm experiência na construção e utilização de histórias multissensoriais nos contextos educativos. Obviamente que se garante a total confidencialidade e anonimato de todos os dados recolhidos no âmbito desta investigação.

A realização do estudo tem a orientação da professora Clarisse Nunes da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Entende-se que MARISA REIS RODRIGUES MENDES tem o perfil adequado para desenvolver este estudo.

Com os melhores cumprimentos,

A professora orientadora do estudo

---

(Maria Clarisse Alexandrino Nunes)

## Anexo O. Magnitude das subcategorias criadas na análise de conteúdo das características do corpus de HMS em estudo

Nome		Magnitude	Grupos
◇ 1 objeto por página	●		150 [Nº de estímulos por página]
◇ 2 objeto por página	●		57 [Nº de estímulos por página]
◇ 3 objeto por página	●		10 [Nº de estímulos por página]
◇ 4 ou mais objetos por página	●		19 [Nº de estímulos por página]
◇ Cartão	●		12 [Material de que é feita a página]
◇ Causal	●		34 [Natureza funcional do estímulo]
◇ Derivado de madeira	●		23 [Material de que é feita a página]
◇ Embalagem de cartão	●		20 [Propriedades da "capa" da história]
◇ Embalagem de plástico	●		3 [Propriedades da "capa" da história]
◇ Exploratória	●		197 [Natureza funcional do estímulo]
◇ Fotografia / imagem	●		9 [Tipo de estímulo usado]
◇ História curta~	●		0 [Extensão]
◇ História longa~	●		6 [Extensão]
◇ História média~	●		29 [Extensão]
◇ Identificação da história com recurso a imagens	●		20 [Propriedades da "capa" da história]
◇ Identificação da história com recurso a objetos	●		4 [Propriedades da "capa" da história]
◇ Objeto amovível parcialmente	●		8 [Forma de fixar o estímulo à página]
◇ Objeto amovível totalmente	●		58 [Forma de fixar o estímulo à página]
◇ Objeto miniatura	●		24 [Tipo de estímulo usado]
◇ Objeto permanente na página	●		69 [Forma de fixar o estímulo à página]
◇ Objeto real	●		114 [Tipo de estímulo usado]
◇ Objeto solto	●		19 [Forma de fixar o estímulo à página]
◇ Objeto solto, mas associado à página	●		59 [Forma de fixar o estímulo à página]
◇ Outro	●		61 [Tipo de estímulo usado]
◇ Parte de objeto	●		14 [Tipo de estímulo usado]
◇ Relacionadas com a audição	●		74 [Qualidades sensoriais dos estímulos na página]
◇ Relacionadas com a visão	●		232 [Qualidades sensoriais dos estímulos na página]
◇ Relacionadas com o paladar	●		19 [Qualidades sensoriais dos estímulos na página]
◇ Relacionadas com o tato	●		213 [Qualidades sensoriais dos estímulos na página]
◇ Relacionadas com olfato	●		32 [Qualidades sensoriais dos estímulos na página]
◇ Sentido indeterminado	●		9 [Qualidades sensoriais dos estímulos na página]

**Anexo P.** Títulos das HMS em estudo, por autor, adaptação, storyboard e nº de páginas

	Título	Autor	Adaptação	Storyboard	N.º páginas
1	As férias da Maria	PER		1	8
2	A Maria vai ao pomar!	PER		1	8
3	Quem gosta do sol?	PER		1	7
4	Os Três Porquinhos	PEE1	1	1	10
5	A Lara vai ao mercado	PEE1		1	12
6	Pantufa, onde estás?	PEE1	1	1	9
7	A Lili vai à praia	PEE1		1	10
8	O piquenique do Zé	PEE1		1	10
9	O Luís vai ao café	PEE1		1	10
10	A Carochinha e o João Ratão	PEE1	1	Narrativa	9
11	O Capuchinho Vermelho	PEE1	1	1	9
12	Uma conversa com a mãe	PEE1		1	9
13	O David vai ao dentista	PEE1		1	9
14	O Simão vai à praia	PEE3		Narrativa	7
15	Na casa da avó	PEE3		1	9
16	O toque e o cheiro das cores	PEE5		1	11
17	O dia de anos do Eduardo	PEE5		1	8
18	Eduardo, um menino crescido	PEE5		1	7
19	À procura dos ovos	PEE4 e PB2		Narrativa	8
20	Diversão em Paris	PEE4 e PB2		Narrativa	8
21	O pinheirinho de Natal	PEE4 e PB2		Narrativa	8
22	Brincar	PEE4 e PB2	1	Narrativa	8
23	O bolo	PB1 e PEE2		Narrativa	9
24	O urso e o coelho	PB1 e PEE2	1	Narrativa	7
25	Surpresas de Natal	PB1 e PEE2		Narrativa	9
26	O verão já passou, agora é outono!	PB1 e PEE2		Narrativa	12
27	Dona Beta vai às compras	PB1 e PEE2		Narrativa	11
28	Cabeça no Ar vai para a escola	PB1 e PEE2	1	Narrativa	10
29	Passeio de outono	PB1 e PEE2		Narrativa	9

	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Adaptação</b>	<b>Storyboard</b>	<b>N.º páginas</b>
<b>30</b>	O que tens para me dar?	PB1 e PEE2		Narrativa	9
<b>31</b>	Um dia em Aveiro	PSM e TF		1	13
<b>32</b>	Feira de Março	PSM e TF		1	9
<b>33</b>	Um passeio pela praia	PSM e TF		1	12
<b>34</b>	Um dia especial	PSM e TF		1	9
<b>35</b>	A noite do festival	PSM e TF		1	7
	Total		7	21	320

**Anexo Q.** Subcategorias criadas na análise ao corpus de HMS, ocorrência por autor

	PB1 e PEE2 ☐ 91 ☺ 419	PB2 e PEE4 ☐ 36 ☺ 176	PEE1 ☐ 77 ☺ 393	PEE3 ☐ 19 ☺ 110	PEE5 ☐ 30 ☺ 145	PER ☐ 21 ☺ 119	PSM e TF ☐ 59 ☺ 208	Totais
◇ Embalagem de plástico	☺ 3	•						1
◇ Exploração	•	•	•	•	•	•	•	7
◇ Fotografia / imagem	☺ 9	•	•	•			•	4
◇ História curta	☺ 27	•	•	•	•	•	•	7
◇ História longa	☺ 6		•		•		•	4
◇ Identificação da história com recurso a imagens	☺ 19	•	•	•			•	5
◇ Identificação da história com recurso a objetos	☺ 4		•	•	•			3
◇ Objeto amovível parcialmente	☺ 8	•	•		•		•	5
◇ Objeto amovível totalmente	☺ 57	•	•	•	•	•	•	7
◇ Objeto miniatura	☺ 23	•	•		•	•	•	6
◇ Objeto permanente na página	☺ 68	•	•	•	•	•	•	7
◇ Objeto real	☺ 110	•	•	•	•	•	•	7
◇ Objeto solto	☺ 16	•	•				•	3
◇ Objeto solto, mas associado à página	☺ 59	•	•					3
◇ Outro	☺ 61	•	•		•	•	•	6
◇ Parte de objeto	☺ 14	•	•			•	•	4
◇ Relacionadas com a audição	☺ 74	•	•	•	•	•	•	7
◇ Relacionadas com a visão	☺ 230	•	•	•	•	•	•	7
◇ Relacionadas com o paladar	☺ 19	•	•	•	•	•	•	7
◇ Relacionadas com o tato	☺ 213	•	•	•	•	•	•	7
◇ Relacionadas com o olfato	☺ 32	•	•	•	•	•	•	7
◇ Sentido indeterminado	☺ 9	•	•		•		•	4

**Anexo R. Magnitude das subcategorias criadas na análise de conteúdo das entrevistas**

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Mag.</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Mag.</b>
<b>Características das HMS</b>	Caraterísticas físicas	13	Objeto amovível História média Objeto solto Páginas da mesma cor sólida Plastificação das páginas Narrativa afixada no verso da página Páginas numeradas Derivado de madeira História longa Identificação da história com recurso a objetos Objeto amovível parcialmente Páginas de cartão resistente Identificação da história com recurso a imagem	5 4 4 4 4 3 3 2 2 2 2 2 2 1
	Caraterísticas da narrativa	6	Apresenta um pequeno enredo Utiliza frase simples Apresenta elementos repetitivos Recorre a frases curtas Recorre a vocabulário simples Usa lengalenga	7 5 4 4 2 2
	Tema da história	6	Situações relacionadas com o quotidiano Natureza Local onde vivem Situação delicada para o aluno Dependente da história adaptada Momentos festivos	9 5 4 4 2 2
<b>Construção das HMS</b>	Estratégias usadas para construir a HMS	13	Adequa às necessidades e interesses dos alunos Escolhe materiais naturais e objetos reais Envolve os alunos da turma Escolhe o nome do aluno para personagem da história Seleciona materiais seguros, resistentes e duráveis Construção de uma história o mais real possível Define os objetivos a alcançar Pensada para uma criança específica Preparação antecipada de recursos Elimina elementos supérfluos Envolve as mães Pensada para o grupo Escolha do tema da história	25 16 6 6 6 5 4 4 3 2 2 2 1
	Processo de construção da HMS	3	Informal Experimental Seguimento de um storyboard	17 2 2
	Motivações	2	Reações dos alunos às HMS Necessidade de ter materiais de leitura adequados	8 3
<b>Conto das HMS</b>	Estratégias usadas para o conto	21	Desenvolvimento de atividades para exploração da história Conto cada página a cada aluno Possibilita que o aluno faça escolhas Promoção da exploração ativa dos estímulos sensoriais Respeito pelo tempo de resposta Necessidade de estar atento aos sinais e responder-lhes Conto da história em grande grupo Improviso, não seguimento do guião	14 12 12 11 10 9 8 7

Tema	Categoria	Mag.	Subcategorias	Mag.
			Posicionamento adequado dos alunos Apoio físico à manipulação dos estímulos Conto da história em pequeno grupo Respeito pela opção do aluno Mobilização do conhecimento prévio dos alunos Necessidade de repetição do conto da mesma história Conto a história Cuidado com o modo como a criança manipula os estímulos Diminuição dos elementos distratores Recurso ao apoio do Assistente Operacional Ordenação prévia das páginas da história Marcação de uma data específica Recurso a material de apoio	6 5 5 5 4 4 3 3 3 3 3 3 2 2
	Local do conto	5	Biblioteca Sala de aula Átrio Espaço exterior Refeitório	9 2 1 1 1
	Dificuldades sentidas durante o conto	4	Gestão do comportamento do aluno Interação com os alunos com mais limitações Dificuldades indefinidas Identificação dos sinais do aluno	7 6 4 3
	Colaboração de outros profissionais	3	Professor de Educação Especial Professor Bibliotecário Professor do Ensino Regular	8 6 3
	Frequência do conto	2	Regular Esporádica	10 5
	Destinatários da HMS	2	Jovens e adultos Crianças com limitações graves	5 4
	Comportamento dos alunos face às HMS	2	Comunica com o contador Reage aos estímulos das HMS	5 4
<b>Considerações sobre as HMS</b>	Benefícios para o aluno	13	Estimula a comunicação Facilita o acesso ao mundo Promove oportunidade de inclusão Cria oportunidades de maior envolvimento Proporciona momentos de divertimento Cria oportunidades de interação com os pares Promove o desenvolvimento Melhora o comportamento Desenvolve competências emergentes de literacia Facilita o acesso à leitura Promove o bem-estar e a concentração Promove a aprendizagem de conceitos Promove a estimulação sensorial	12 8 8 6 6 4 4 4 3 3 3 2 2
	Opinião favorável face às HMS	4	Experiência gratificante para o contador de histórias Meio privilegiado para estabelecimento de relações Recurso versátil Processo de construção fácil	6 3 3 2
	Opinião desfavorável face às HMS	4	Exigente em termos de trabalho Exigente em termos de tempo Material dispendioso	11 7 5

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Mag.</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Mag.</b>
			Excesso de peso e volume	2
	Sugestões	4	Necessidade de criar redes de colaboração Partilha das HMS entre colegas Necessidade de haver poucas pessoas presentes no momento do conto Necessidade de formação	13 4 3 2
	Benefícios para o contador	3	Forma de conhecer melhor os alunos Permite criar situações de simulação Possibilidade de integração nas sessões terapêuticas	11 2 2
	Receios sentidos	3	Não compreensão da história por parte do aluno Não saber lidar com o aluno Pouca utilidade da história para o aluno	11 2 2