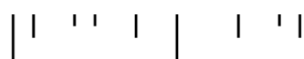


# INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM MULTIDEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR - CONTRIBUTO DAS HISTÓRIAS MULTISSENSORIAIS

Carina Filipa Martins Varela

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

2025



# INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM MULTIDEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR - CONTRIBUTO DAS HISTÓRIAS MULTISSENSORIAIS

Carina Filipa Martins Varela

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

Orientadora: Professora Doutora Clárisse Nunes

Júri

Presidente: Professor Doutor Tiago Almeida

Arguente: Professora Doutora Isabel Maria Tomázio Correia

Orientadora: Professora Doutora Clárisse Nunes

2025

| | ' | | ' |

# AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar a minha profunda gratidão a todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização deste trabalho.

Em primeiro lugar, aos meus filhos, que, apesar de ter estado mais ocupada, mostraram-se sempre compreensivos, carinhosos e envolvidos, transmitindo-me coragem para continuar e oferecendo-me sempre o melhor sorriso e o melhor abraço.

Agradeço aos meus pais, pelo apoio incondicional, amor e confiança que sempre me deram, apoiando-me em cada etapa do meu percurso e disponibilizando todos os recursos físicos e emocionais.

Aos meus sobrinhos e afilhados que com a sua inocência e carinho, despertaram sempre o amor mais puro, através do olhar, das doces palavras, da alegria e do entusiasmo.

À minha irmã e ao meu cunhado, elementos fundamentais de colo e de abraço, inculcando sempre motivação e manifestando um interesse constante em acompanhar cada etapa do meu percurso. Obrigada por todo o amor sincero que me transmitem e que nos une.

Ao meu tio, por todo o carinho, pelo interesse e presença constante na minha vida pessoal e académica. Pela inspiração, incentivo e amor. Obrigada querido tio!

À minha avó por estar sempre presente transmitindo-me coragem, amor e apoiando-me incondicionalmente.

Ao meu amigo Francisco, por manifestar uma amizade e apoio permanente e por me transmitir sempre os melhores conselhos.

Ao Diogo, por estar presente em cada etapa, apoiando-me com ânimo, amor, carinho e dedicação.

À Professora Doutora Clarisse Nunes, minha orientadora que foi incansável, no apoio e orientação constante; pela sua intervenção crítica e sempre oportuna que me fez alargar os meus conhecimentos, e me foi conduzindo de uma forma muito humana e profissional até ao final deste trabalho. Que me fez melhorar e adotar um olhar mais objetivo e concreto a cada momento deste percurso. Pela sua prontidão, disponibilidade permanente e atitude motivacional, a quem devo grande parte do sucesso deste estudo. Obrigada de coração por tudo, Professora!

Agradeço a todos os Professores com quem partilhei e com quem aprendi muito ao longo do meu percurso académico, sendo sempre fonte de inspiração e exemplo.

Agradeço também a todos os profissionais, colaboradores e crianças da IPSS onde decorreu o estudo, que facilitaram o desenvolvimento desta investigação com generosidade e disponibilidade.

Um agradecimento especial à criança A e à sua família, pela confiança demonstrada ao aceitarem participar neste estudo, pelo envolvimento ativo na educação do seu filho e pela crença inspiradora de que é sempre possível fazer mais e proporcionar o melhor.

Finalmente, aos meus amigos e colegas que me acompanharam nesta jornada, oferecendo amizade, encorajamento e compreendendo a minha ausência em alguns momentos pelo foco direcional que tive de ter durante alguns períodos mais intensos deste estudo.

A todas as pessoas que me acompanharam neste percurso o meu sincero e emocionado...Obrigada!

## RESUMO

Sabendo que as histórias multissensoriais (HMS) são recursos pedagógicos que potenciam um maior envolvimento e participação das crianças com multideficiência (MD) na atividade de conto de histórias, o presente estudo procurou compreender se este recurso, versátil e impulsionador de interações emocionais, contribui para a inclusão de uma criança com MD, num contexto de sala de JI, no ensino regular (ER).

A partir de uma abordagem qualitativa, desenvolveu-se um estudo de caso com uma criança de três anos com MD (criança A), tendo-se definido como objetivos: (i) caracterizar o envolvimento e a participação de uma criança de três anos com MD na atividade do conto de histórias; (ii) identificar os fatores que influenciam o envolvimento e participação dessa criança, durante a atividade de conto de histórias; (iii) conhecer as estratégias que são implementadas durante o conto de HMS e aquelas que se revelam mais eficazes para incluir todas as crianças durante o conto de histórias e (iv) analisar o contributo das HMS para a promoção de uma escola inclusiva. A recolha de dados envolveu diversas técnicas: observação naturalista, conversas informais, narrativas visuais, Análise de Redes Sociais (ARS) e pesquisa documental. Recorremos à análise de conteúdo e a técnicas de sociometria na análise dos dados recolhidos.

O estudo envolveu o desenvolvimento de dezasseis sessões de conto de duas histórias de autor (HA) e dezasseis sessões de conto de duas HMS, a um grupo de vinte crianças com desenvolvimento típico (DT) e a uma criança com MD, que frequentavam um jardim de infância (JI) comum. Os dados de observação naturalista recolhidos durante as sessões de conto de HA e de HMS, permitiram analisar a participação e o envolvimento da criança A com MD, bem como as estratégias utilizadas pela contadora de histórias. A análise da participação da criança A nas sessões de conto de histórias foi categorizada como reações positivas e negativas, e o envolvimento foi analisado através do instrumento *Engagement Profile and Scale*. Quanto às estratégias usadas pela contadora de histórias, as mesmas foram categorizadas em: (i) estratégias dirigidas às crianças; (ii) estratégias relativas ao posicionamento; e (iii) estratégias usadas durante o conto.

Os resultados evidenciaram ainda que as HMS promoveram níveis mais elevados de envolvimento e facilitaram a interação da criança A com os pares, refletindo-se em melhorias na sua posição sociométrica. As narrativas visuais confirmaram uma evolução na percepção dos colegas sobre a criança A, manifestando uma maior proximidade, compreensão e reconhecimento.

As estratégias utilizadas pela contadora de histórias revelaram-se adequadas, sendo necessário adaptar o modo como se contava o conto de HA para responder às necessidades da criança A. As HMS mostraram-se mais adequadas às necessidades sensoriais, emocionais e comunicativas da criança A, favorecendo uma experiência inclusiva e significativa para todo o grupo.

Conclui-se que as HMS constituem um recurso pedagógico relevante na promoção da inclusão, potenciando a participação e o envolvimento da criança com MD nas sessões de conto de histórias em contexto de educação pré-escolar. Verificou-se ainda que o seu índice sociométrico aumentou depois da realização das sessões de conto de histórias.

**Palavras-chave:** Educação Pré-escolar, Inclusão, Histórias Multissensoriais, Participação e Envolvimento, Histórias de Autor.

# ABSTRACT

Knowing that multisensory stories (MSS) are pedagogical resources that foster greater engagement and participation of children with multiple disabilities (MD) in storytelling activities, the present study sought to understand whether this versatile resource, which stimulates emotional interactions, contributes to the inclusion of a child with MD in a mainstream kindergarten classroom.

Using a qualitative approach, a case study was conducted with a three-year-old child with MD (Child A). The study aimed to: (i) characterize the engagement and participation of a three-year-old child with MD in storytelling activities; (ii) identify the factors that influence the child's engagement and participation during storytelling; (iii) examine the strategies implemented during MSS storytelling and those that proved most effective for including all children in storytelling activities; and (iv) analyze the contribution of MSS to the promotion of an inclusive school. Data collection involved several techniques: naturalistic observation, informal conversations, visual narratives, Social Network Analysis (SNA), and documentary research. Content analysis and sociometric techniques were applied to analyze the data collected.

The study involved sixteen sessions of two author stories (AS) and sixteen sessions of two MSS with a group of twenty typically developing (TD) children and one child with MD, all attending a mainstream kindergarten. The naturalistic observation data collected during the AS and MSS storytelling sessions enabled the analysis of Child A's participation and engagement, as well as the strategies used by the storyteller. Child A's participation in storytelling sessions was categorized into positive and negative reactions, while engagement was analyzed using the *Engagement Profile and Scale*. The storyteller's strategies were categorized as: (i) strategies directed at children; (ii) strategies related to positioning; and (iii) strategies used during storytelling.

The findings showed that MSS promoted higher levels of engagement and facilitated peer interaction, resulting in improvements in Child A's sociometric position. Visual narratives confirmed an evolution in the peers' perception of Child A, reflecting greater closeness, understanding, and recognition.

The strategies used by the storyteller proved to be appropriate, although adaptations were required in the way AS were told in order to meet Child A's needs. MSS were shown to be more suitable for addressing Child A's sensory, emotional, and

communicative needs, fostering an inclusive and meaningful experience for the entire group.

It is concluded that MSS are a relevant pedagogical resource for promoting inclusion, enhancing the participation and engagement of children with MD in storytelling sessions within the preschool education context. Furthermore, the sociometric index of Child A increased after the storytelling sessions.

**Keywords:** Preschool Education, Inclusion, Multisensory Stories, Participation and Engagement, Authored Stories.

# ÍNDICE GERAL

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	4
1. INCLUSÃO ESCOLAR, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PARTICIPAÇÃO .....	5
1.1. Inclusão Escolar e Educação Inclusiva .....	5
1.2. Participação .....	8
2. LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS NACIONAIS INCLUSIVAS .....	9
3. A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM MULTIDEFICIÊNCIA .....	13
3.1. Explicitação do conceito de multideficiência .....	13
3.2. Características e necessidades da criança com multideficiência .....	14
3.3. Envolvimento e Participação da criança com multideficiência no ensino regular .....	16
4. CONTO DE HISTÓRIAS E MULTIDEFICIÊNCIA .....	19
4.1. A importância do conto de histórias na infância .....	19
4.2. Histórias de Autor versus Histórias Multissensoriais .....	20
4.3. Resultados de investigação .....	28
<b>CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO</b> .....	32
1. MOTIVAÇÕES PESSOAIS E ENQUADRAMENTO DO ESTUDO .....	33
2. QUESTÕES ORIENTADORAS E OBJETIVOS DO ESTUDO .....	34
3. NATUREZA E ÂMBITO DO ESTUDO .....	36
4. DESENHO DO ESTUDO .....	36
5. CONTEXTO DO ESTUDO E PERFIL DOS PARTICIPANTES .....	39
5.1. Contextualização do ambiente educativo .....	39
5.2. Caracterização do perfil dos participantes e critérios para seleção .....	39
5.3. Caracterização da criança com multideficiência .....	40
6. TÉCNICAS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS .....	40
6.1. Observação direta .....	41
6.2. Observação indireta .....	46
6.3. Triangulação .....	51
7. PROCEDIMENTOS ÉTICOS .....	52

<b>CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS</b> .....	53
1. RESULTADOS REFERENTES À PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA A NA ATIVIDADE CONTO DE HISTÓRIAS .....	54
1.1. Participação nas sessões de Histórias de Autor.....	54
1.2. Participação nas sessões de Histórias Multissensoriais .....	61
1.3. Participação nas sessões de HA e HMS - Comparação dos resultados....	67
1.4. Resultados referentes ao Envolvimento da criança A na atividade do conto de histórias .....	77
1.5. Envolvimento da criança A no conto de Histórias de Autor .....	77
1.6. Envolvimento da criança A no conto de Histórias Multissensoriais.....	79
1.7. Envolvimento da criança A nas HA e HMS – Comparação dos resultados	80
2. RESULTADOS REFERENTES ÀS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NO CONTO DE HISTÓRIAS	81
2.1. Estratégias utilizadas nas Histórias de Autor.....	81
2.2. Estratégias utilizadas nas Histórias Multissensoriais .....	90
2.3. Estratégias utilizadas nas HA e nas HMS – Comparação dos resultados ..	98
3. RESULTADOS REFERENTES ÀS RELAÇÕES SOCIAIS – TESTES SOCIOMÉTRICOS....	110
3.1. Índice sociométrico e Posição sociométrica da criança A antes das sessões de conto de histórias.....	110
3.2. Índice sociométrico e Posição sociométrica da criança A após as sessões de conto de histórias.....	113
4. RESULTADOS REFERENTES ÀS NARRATIVAS VISUAIS.....	116
4.1. Narrativas visuais antes das sessões de conto de histórias .....	116
4.2. Narrativas visuais após as sessões de conto de histórias .....	117
<b>CAPÍTULO IV - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	119
1. Caracterização do envolvimento e participação da criança na atividade de conto de histórias .....	120
2. Fatores que influenciam o envolvimento e participação da criança na atividade de conto de histórias .....	122
3. Estratégias mais eficazes para incluir todas as crianças na atividade de conto de histórias.....	126
4. Contributo das Histórias Multissensoriais para a promoção de uma escola inclusiva .....	130
5. Limitações do estudo.....	131

6. Investigações futuras .....	132
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	134
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	139
<b>ANEXOS</b> .....	152
<b>ANEXO A</b> .....	153
CRONOGRAMA DO ESTUDO .....	153
<b>ANEXO B</b> .....	157
MÉDIA DAS IDADES DAS CRIANÇAS DO ESTUDO .....	157
<b>ANEXO C</b> .....	159
DIAGNÓSTICO DA CRIANÇA A.....	159
<b>ANEXO D</b> .....	161
GUIÃO/ STORYBOARD .....	161
<b>ANEXO E</b> .....	176
GRELHAS DE OBSERVAÇÃO.....	176
<b>ANEXO F</b> .....	198
INDICADORES PARA A ANÁLISE DE CONTEÚDO .....	198
<b>ANEXO G</b> .....	202
ENGAGEMENT PROFILE AND SCALE .....	202
<b>ANEXO H</b> .....	204
NÍVEIS DE ENVOLVIMENTO.....	204
<b>ANEXO I</b> .....	207
NOTAS DE CAMPO .....	207
<b>ANEXO J</b> .....	214
CONVERSAS INFORMAIS COM EDUCADORA E ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO .....	214
<b>ANEXO K</b> .....	220
TESTE SOCIOMÉTRICO .....	220
<b>ANEXO L</b> .....	222
MATRIZ SOCIOMÉTRICA ANTES DO CONTO .....	222
<b>ANEXO M</b> .....	224
MATRIZ SOCIOMÉTRICA APÓS O CONTO.....	224
<b>ANEXO N</b> .....	226
PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO .....	226

<b>ANEXO O</b> .....	228
MONITORIZAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DAS SESSÕES DE CONTO DE HISTÓRIAS .....	228
<b>ANEXO P</b> .....	233
ESCALA DE ENVOLVIMENTO .....	233
<b>ANEXO Q</b> .....	236
IMAGENS DAS PÁGINAS DAS HMS .....	236

# ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Cronograma das principais Políticas Inclusivas Internacionais .....	6
<b>Figura 2</b> - Cronograma das Políticas Nacionais Inclusivas .....	9
<b>Figura 3</b> - "O que é a Participação?" .....	18
<b>Figura 4</b> - Síntese comparativa entre HA e HMS.....	25
<b>Figura 5</b> - Desenho do estudo de caso .....	37
<b>Figura 6</b> - Esquema ilustrativo da sequência das sessões de HA e HMS.....	42
<b>Figura 7</b> - Síntese das sessões com registo temporal .....	42
<b>Figura 8</b> - Síntese das técnicas utilizadas durante o estudo.....	51
<b>Figura 9</b> - Reações Favoráveis e Reações Desfavoráveis da criança A nas HA.....	55
<b>Figura 10</b> - Reações Favoráveis e Reações Desfavoráveis da criança A nas diferentes sessões de HA.....	55
<b>Figura 11</b> - Frequências absolutas e relativas das Reações Favoráveis e Reações Desfavoráveis da criança A nas diferentes sessões de HA.....	56
<b>Figura 12</b> - Esquema ilustrativo com frequências relativas das categorias comportamentais consideradas como Reações Favoráveis e Reações Desfavoráveis da criança A, nas sessões de HA .....	56
<b>Figura 13</b> - Frequências absolutas e relativas das categorias das Reações Favoráveis da criança A nas HA .....	57
<b>Figura 14</b> - Frequências absolutas e relativas dos comportamentos registados nas categorias e subcategorias referentes às Reações Favoráveis da criança A nas HA ..	57
<b>Figura 15</b> - Rede hierárquica das Reações Favoráveis da criança A durante o conto de HA .....	58
<b>Figura 16</b> - Frequências absolutas e relativas das categorias das Reações Desfavoráveis da criança A nas HA.....	59
<b>Figura 17</b> - Frequências absolutas e relativas dos comportamentos registados nas categorias e subcategorias que integram as Reações Desfavoráveis da criança A nas HA .....	59
<b>Figura 18</b> - Rede hierárquica das Reações Desfavoráveis da criança A durante o conto de HA.....	60
<b>Figura 19</b> - Reações Favoráveis e Reações Desfavoráveis da criança A nas HMS ...	61

<b>Figura 20</b> - Reações Favoráveis e Reações Desfavoráveis da criança A nas diferentes sessões de HMS.....	62
<b>Figura 21</b> - Frequências absolutas e relativas das Reações Favoráveis e Reações Desfavoráveis da criança A nas diferentes sessões de HMS.....	62
<b>Figura 22</b> - Esquema ilustrativo com frequências relativas das categorias comportamentais consideradas como Reações Favoráveis e Reações Desfavoráveis da criança A, nas sessões de HMS .....	63
<b>Figura 23</b> - Frequências absolutas e relativas das categorias das Reações Favoráveis da criança A nas HMS .....	63
<b>Figura 24</b> - Frequências absolutas e relativas dos comportamentos registados nas categorias e subcategorias que integram as Reações Favoráveis da criança A nas HMS .....	64
<b>Figura 25</b> - Rede hierárquica das Reações Favoráveis da criança A durante o conto de HMS.....	65
<b>Figura 26</b> - Frequências absolutas e relativas das categorias das Reações Desfavoráveis da criança A nas HMS.....	66
<b>Figura 27</b> - Frequências absolutas e relativas dos comportamentos registados nas categorias e subcategorias que integram as Reações Desfavoráveis da criança A nas HMS .....	66
<b>Figura 28</b> - Rede hierárquica das Reações Desfavoráveis da criança A durante o conto de HMS.....	67
<b>Figura 29</b> - Participação da criança A nas sessões de contos de histórias.....	68
<b>Figura 30</b> - Registo das Reações Favoráveis e Desfavoráveis da criança A, na participação das HA e HMS.....	68
<b>Figura 31</b> - Imagens expositivas da exploração prévia das páginas das HMS .....	71
<b>Figura 32</b> - Participação da criança A - Reações Favoráveis da criança A, Manifesta sentimentos positivos – subcategorias.....	71
<b>Figura 33</b> - Participação da criança A - Reações Favoráveis da criança A, Manifesta interesse pelo conto – subcategorias.....	72
<b>Figura 34</b> - Participação da criança A - Reações Favoráveis da criança A, Interage com os materiais apresentados – subcategorias .....	73
<b>Figura 35</b> - Participação da criança A - Reações Desfavoráveis da criança A, Manifesta desatenção – subcategorias.....	75

<b>Figura 36</b> - Participação da criança A - Reações Desfavoráveis da criança A, Autoagride-se ou chora – subcategorias.....	75
<b>Figura 37</b> - Participação da criança A - Reações Desfavoráveis da criança A, Agride os pares – subcategorias.....	76
<b>Figura 38</b> - Participação da criança A - Reações Desfavoráveis da criança A, Afasta-se – subcategorias.....	76
<b>Figura 39</b> - Cotação do envolvimento da criança A nas HA.....	78
<b>Figura 40</b> - Cotação do envolvimento da criança A nas HMS.....	79
<b>Figura 41</b> - Comparação do nível de envolvimento da criança A nas HA e HMS .....	80
<b>Figura 42</b> - Estratégias utilizadas nas sessões de HA.....	82
<b>Figura 43</b> - Estratégias utilizadas nas diferentes sessões de HA .....	82
<b>Figura 44</b> - Frequências absolutas e relativas das Estratégias utilizadas pela contadora nas diferentes sessões de HA.....	83
<b>Figura 45</b> - Esquema ilustrativo das estratégias utilizadas durante o conto e respetivas categorias, nas sessões de HA.....	83
<b>Figura 46</b> - Frequências absolutas e relativas - categorias e subcategorias das estratégias utilizadas nas HA.....	84
<b>Figura 47</b> - Rede hierárquica das estratégias utilizadas durante o conto de HA.....	85
<b>Figura 48</b> - Esquema ilustrativo das estratégias dirigidas às crianças e respetivas categorias, nas sessões de HA.....	86
<b>Figura 49</b> - Frequências absolutas e relativas - subcategorias da categoria «Interação com as crianças em geral» nas HA.....	86
<b>Figura 50</b> - Frequências absolutas e relativas - subcategorias da categoria «Interação individual com o A», nas HA .....	87
<b>Figura 51</b> - Rede hierárquica das estratégias dirigidas às crianças durante o conto de HA .....	88
<b>Figura 52</b> - Esquema ilustrativo das estratégias relativas ao posicionamento e respetivas categorias, nas sessões de HA.....	88
<b>Figura 53</b> - Frequências absolutas e relativas – categorias e subcategorias das estratégias relativas ao posicionamento nas HA.....	89
<b>Figura 54</b> - Rede hierárquica das estratégias utilizadas relativas ao posicionamento nas sessões de HA.....	89
<b>Figura 55</b> - Estratégias utilizadas nas sessões das HMS .....	90
<b>Figura 56</b> - Estratégias utilizadas nas diferentes sessões de HMS .....	90

<b>Figura 57</b> - Frequências absolutas e relativas das Estratégias utilizadas pela contadora nas diferentes sessões de HMS .....	91
<b>Figura 58</b> - Esquema ilustrativo das estratégias utilizadas durante o conto e respetivas categorias, nas sessões de HMS.....	91
<b>Figura 59</b> - Frequências absolutas e relativas - categorias e subcategorias das estratégias utilizadas no conto de HMS .....	92
<b>Figura 60</b> - Rede hierárquica das estratégias utilizadas durante o conto de HMS.....	93
<b>Figura 61</b> - Esquema ilustrativo das estratégias dirigidas às crianças e respetivas categorias, nas sessões de HMS.....	94
<b>Figura 62</b> - Frequências absolutas e relativas – categoria e subcategorias da Interação com as crianças em geral nas HMS.....	94
<b>Figura 63</b> - Frequências absolutas e relativas – categoria e subcategorias da Interação individual com a criança A nas HMS.....	95
<b>Figura 64</b> - Rede hierárquica das estratégias dirigidas às crianças durante o conto de HMS .....	96
<b>Figura 65</b> - Esquema ilustrativo das estratégias relativas ao posicionamento e respetivas categorias, nas sessões de HMS.....	96
<b>Figura 66</b> - Frequências absolutas das estratégias relativas ao posicionamento, nas HMS .....	97
<b>Figura 67</b> - Rede hierárquica das estratégias utilizadas relativas ao posicionamento nas HMS.....	97
<b>Figura 68</b> - Estratégias utilizadas pela contadora de histórias ao longo das sessões.	98
<b>Figura 69</b> - Estratégias dirigidas às crianças - Interação com as crianças em geral – subcategorias .....	99
<b>Figura 70</b> - Estratégias dirigidas às crianças - Interação individual com a criança A – subcategorias .....	101
<b>Figura 71</b> - Estratégias dirigidas às crianças - Interação individual com a criança A – subcategorias .....	103
<b>Figura 72</b> - Estratégias relativas ao posicionamento - Preocupação por assumir um posicionamento central – subcategorias .....	104
<b>Figura 73</b> - Estratégias utilizadas durante o conto de histórias - Alteração do ambiente e introdução de materiais – subcategorias.....	105
<b>Figura 74</b> - Estratégias utilizadas durante o conto de histórias - Organização da sessão – subcategorias .....	106

<b>Figura 75</b> - Estratégias utilizadas durante o conto de histórias - Mudança do tom de voz durante o conto – subcategorias .....	107
<b>Figura 76</b> - Estratégias utilizadas durante o conto de histórias - Recurso a formas de comunicação verbal e não-verbal – subcategorias .....	108
<b>Figura 77</b> - Estratégias utilizadas durante o conto de histórias - Exibição da história – subcategorias .....	109
<b>Figura 78</b> - Sociograma efetuado ao grupo, antes das sessões do conto de histórias .....	111
<b>Figura 79</b> - Sociograma individual da criança A, antes das sessões do conto de histórias .....	112
<b>Figura 80</b> - Sociograma efetuado ao grupo, após as sessões do conto de histórias	114
<b>Figura 81</b> - Sociograma individual da criança A, após as sessões do conto de histórias .....	114
<b>Figura 82</b> - Desenhos previamente elaborados pelas crianças (na ausência e na presença da criança A) .....	116
<b>Figura 83</b> - Gráfico referente ao aparecimento da criança A nas narrativas visuais, antes das sessões de conto de histórias.....	117
<b>Figura 84</b> - Desenhos posteriormente elaborados pelas crianças (na ausência e na presença da criança A) .....	117
<b>Figura 85</b> - Gráfico referente ao aparecimento da criança A nas narrativas visuais, após o conto de histórias .....	118
<b>Figura 86</b> - Gráfico comparativo da presença da criança A nos desenhos do grupo	118

## LISTA DE ABREVIATURAS

<b>ARS</b>	Análise de Redes Sociais
<b>CIF</b>	Classificação Internacional de Funcionalidade
<b>CSIE</b>	Centre for Studies on Inclusive Education
<b>DL</b>	Decreto-Lei
<b>DR</b>	Decreto Regulamentar
<b>DT</b>	Desenvolvimento Típico
<b>EPS</b>	Engagement Profile and Scale
<b>ER</b>	Ensino Regular
<b>IGEC</b>	Inspeção Geral da Educação
<b>IPSS</b>	Instituição Particular de Solidariedade Social
<b>HA</b>	Histórias de Autor
<b>HMS</b>	Histórias Multissensoriais
<b>HS</b>	Histórias Sociais
<b>JI</b>	Jardim de Infância
<b>MA</b>	Medidas Adicionais
<b>MD</b>	Multideficiência
<b>MS</b>	Medidas Seletivas
<b>MSAI</b>	Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão
<b>MU</b>	Medidas Universais
<b>NEE</b>	Necessidades Educativas Específicas
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PAMIS</b>	Promoting a More Inclusive Society
<b>PASEO</b>	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
<b>PC</b>	Paralisia Cerebral
<b>PEI</b>	Programa Educativo Individual
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação Ciências e Cultura

## 1. Introdução

| | ' ' | | ' '

O presente estudo insere-se no âmbito do curso de mestrado em educação especial – ramo problemas de cognição e multideficiência, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

A inclusão de crianças com multideficiência (MD) em contextos educativos comuns, representa um desafio para a maioria dos profissionais da educação. No entanto, pode constituir também uma oportunidade para os profissionais repensarem e melhorarem as suas práticas pedagógicas, de modo a que todas as crianças se sintam acolhidas, bem-vindas a esse lugar e tenham respostas educativas de qualidade. Como refere o Decreto-Lei (DL) n.º 54/2018 de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, a inclusão escolar tem como objetivo garantir a todas as crianças o direito à educação, à participação e ao sucesso.

Por outro lado, a literatura tem evidenciado o potencial das histórias multissensoriais (HMS) na educação de crianças com MD, enquanto recursos pedagógicos capazes de despertar os sentidos, promover o envolvimento emocional, estimular a comunicação não-verbal, favorecer a participação ativa e potenciar a interação social (e.g. Nunes & Soares, 2022; Oliveira, 2020). Muito embora existam diversas investigações relacionadas com as HMS, são ainda escassos os estudos que envolvem crianças pequenas (com 3 anos de idade).

Neste enquadramento, interessou-nos saber se o conto de HMS a crianças muito pequenas facilita a sua inclusão nos contextos da educação pré-escolar. Assim, desenvolveu-se um estudo centrado no conto de histórias de autor (HA) e HMS a uma criança de três anos com MD, o qual procurou compreender se, e de **que modo, as HMS contribuem para a inclusão de uma criança com MD no contexto de jardim de infância (JI)**. Para tanto, analisou-se o envolvimento e a participação dessa criança nas sessões de conto de histórias, assim como as estratégias que foram usadas pela contadora de histórias. No que respeita à metodologia, optou-se pela realização de um estudo de caso, de natureza qualitativa, inserido no paradigma interpretativo (Bodgan & Biklen, 1994; Stake 2011). Esta abordagem permitiu uma observação detalhada de um caso específico: a participação de uma criança com MD em 32 sessões de conto de histórias (HA e HMS).

A estrutura do presente estudo encontra-se organizada em quatro capítulos.

No primeiro capítulo é efetuada a revisão da literatura sobre o tema do estudo e encontra-se organizado em quatro tópicos. O primeiro procura esclarecer os conceitos de inclusão escolar, educação inclusiva e participação; o segundo analisa a

legislação e políticas nacionais inclusivas; o terceiro aborda a “temática” da MD, explicitando o conceito, as características e necessidades das crianças com MD, bem como o seu envolvimento e participação no ensino regular (ER); o quarto tópico centra-se no conto de histórias a crianças com MD, destacando a importância do conto de histórias na infância, as características e potencialidades das HA e das HMS, o processo de elaboração de uma HMS e os resultados de investigações sobre o tema do estudo.

O segundo capítulo é dedicado à descrição do enquadramento metodológico e ético do estudo. Nele são explicitados os seguintes conteúdos: a motivação pessoal para a realização da investigação, as questões orientadoras e os objetivos do estudo, a natureza e âmbito do mesmo, inclui o desenho da investigação, a explicitação do contexto onde o estudo se concretizou e a caracterização dos participantes. Neste capítulo são ainda descritas as técnicas de recolha e análise de dados usadas (observação naturalista, conversas informais, Análise de Redes Sociais (ARS), narrativas visuais e pesquisa documental), bem como os procedimentos éticos.

No terceiro capítulo são apresentados e discutidos os resultados do estudo, resultantes dos dados recolhidos através da observação e registados em vídeos, da ARS e das narrativas visuais. A apresentação dos resultados foca a participação da criança com MD, e o seu envolvimento nas sessões de conto de HA e HMS, e na sequência expomos as estratégias utilizadas pela contadora no decorrer das sessões de conto de histórias. De seguida descrevem-se os resultados dos testes sociométricos e das narrativas visuais, antes e após o conto de histórias. Por fim, analisamos o contributo das HMS para a inclusão da criança com MD, considerando os resultados antes apresentados.

Concluída a apresentação dos resultados procede-se, no quarto capítulo, à discussão dos resultados obtidos na dissertação. O capítulo está organizado tendo em consideração os objetivos da investigação.

Por fim, descrevem-se as limitações do presente estudo, apresentamos algumas sugestões de futuras linhas de investigação e as considerações finais.

Segue-se a apresentação das referências bibliográficas que suportam o presente estudo e os respetivos anexos.

**Capítulo I - Enquadramento  
Teórico**

| ' ' | | ' ' |

O presente capítulo apresenta a revisão da literatura que visa enquadrar teoricamente a temática do estudo. O capítulo encontra-se organizado em três tópicos. O primeiro tópico foca-se na explicitação dos conceitos, inclusão, educação inclusiva e participação e analisa as políticas nacionais inclusivas. No segundo tópico são explorados conteúdos relacionados com as crianças com MD, analisa, sobretudo o conceito, as características e necessidades apresentadas por estas crianças e o seu envolvimento e participação no ER. O terceiro tópico é dedicado à análise do conto de histórias e à MD, salientando-se a importância dos contos de histórias na infância, as características e potencialidades das HA e das HMS. É ainda explanado o processo de elaboração de uma HMS e descritos os resultados da investigação sobre a participação e o envolvimento da criança com MD na atividade de conto de histórias.

## **1. Inclusão Escolar, Educação Inclusiva e Participação**

Este subtópico pretende esclarecer os conceitos de inclusão escolar e educação inclusiva e analisar a importância da participação das crianças em contexto escolar e social.

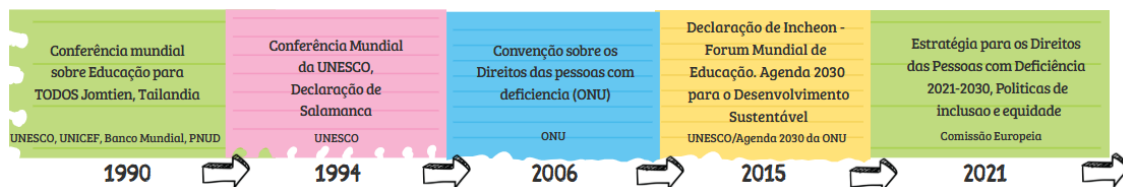
### **1.1. Inclusão Escolar e Educação Inclusiva**

A inclusão escolar assenta num princípio ético que se baseia na ideia de que todas as crianças têm capacidade para aprender e desenvolver-se (Educabilidade Universal), preconizada pelo Decreto-Lei (DL) n.º 54/2018, de 6 de julho, que tem como objetivo garantir o direito à educação, à participação e ao sucesso de todos os alunos, valorizando a diversidade atualmente existente nos ambientes escolares. Este conceito está presente em diversos documentos internacionais tais como: a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), a Agenda para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015), os relatórios da UNESCO (2020) e mais recente, as Políticas de Inclusão e Equidade (Rodrigues, 2021), que defendem uma educação melhor para todos, sem exceção, através da implementação de programas de qualidade e medidas específicas.

Na figura seguinte, apresentamos a evolução cronológica dos compromissos internacionais mais relevantes em torno da educação inclusiva ao longo das últimas décadas.

**Figura 1**

*Cronograma das principais Políticas Inclusivas Internacionais*



Com base na evolução das políticas internacionais inclusivas é possível constatar que o conceito de “inclusão escolar” tem procurado tornar-se cada vez mais coeso e relevante ao longo do tempo. Atualmente, o conceito remete para o direito de todas as crianças e adolescentes terem as mesmas oportunidades de aprendizagem e de crescerem num ambiente favorável, onde sintam que fazem parte dessas comunidades (Inspeção – Geral da Educação e Ciência, 2016; OCDE, 2022).

Neste sentido, Freire (2008), defende que a inclusão consiste num movimento educativo, social e político que tem como intuito defender os direitos de todos de forma a serem aceites e respeitados pelas suas diferenças e poderem ter um papel ativo na sociedade. Tal, implica a adoção de práticas pedagógicas personalizadas, flexíveis e colaborativas, a criação de ambientes adequados às necessidades de todos/as e a disponibilização de apoios que permitam que todas as crianças, sem exceção, aprendam e convivam juntas, em contextos educativos comuns (Algozzine et al., 2022; Ydo, 2020). Como salienta a Agência Europeia para as Necessidades Especiais e Educação Inclusiva (2018), devemos fomentar a frequência de espaços comuns que promovam o aumento de oportunidades de inclusão social, para que todos se sintam incluídos.

Booth e Ainscow (2011) defendem que a inclusão efetiva se constrói no dia a dia, através das práticas diárias em contexto escolar. Para que essa inclusão seja concretizada, é necessário adotar estratégias concretas que permitam dar uma resposta adequada a cada situação. Essas práticas baseiam-se nas formas de agir, ensinar e organizar o espaço escolar, procurando minimizar as barreiras à aprendizagem e à participação, com a intenção clara de responder à diversidade de cada criança. Torna-se, assim, essencial reconhecer e valorizar as diferenças existentes no grupo/turma (Ainscow & Miles 2008; Booth et al., 2006; Nunes & Madureira 2015). É igualmente importante organizar e, sempre que necessário, adaptar o ambiente escolar de forma a torná-lo acessível a todos, garantindo que cada

criança tenha voz e oportunidade de aprender de forma significativa, ao seu ritmo, com participação plena e com os apoios e recursos adequados (López, 2012).

Estas estratégias refletem-se no ajustamento do currículo, bem como, na forma como este é transmitido e avaliado. Como defende Carpenter (2011), a aprendizagem só acontece verdadeiramente quando a criança está envolvida, sente que pertence ao grupo e reconhece sentido nas experiências vividas na escola. Assim, mais do que a aplicação de métodos, a inclusão concretiza-se através de atitudes, de relações e de escolhas conscientes que colocam cada criança no centro do processo educativo, sustentadas por medidas, programas e políticas que capacitam as escolas e os profissionais a desenvolver práticas alinhadas com esse objetivo.

Segundo López (2012, citado por Nunes & Madureira, 2015), o conceito de inclusão pressupõe uma educação o mais comum possível, evitando a segregação. Para o autor “evitar a segregação” pode implicar, por um lado, a inserção total no currículo comum, ainda que eventualmente na presença de objetivos diferenciados; e por outro lado, a participação dos alunos em atividades conjuntas em sala de aula. No caso dos alunos com necessidades específicas mais desafiantes, a inclusão pode implicar, sobretudo, a frequência dos espaços físicos e a presença no ambiente escolar.

Face ao exposto, é notório que não é uma tarefa fácil definir o conceito de inclusão, dada a sua natureza polissémica (Font, 2013, citado por Nunes & Madureira, 2015). Explorando um pouco esta ideia, na opinião de Ainscow et al. (2006), a dificuldade em definir o conceito de inclusão deve-se à multiplicidade de significados a que está associado. Estes autores distinguem as definições descritivas (forma como a inclusão se verifica na prática) das prescritivas (forma como se pretende que seja aplicada) e classificam-nas como estreitas (focadas em alunos com necessidades especiais) ou amplas (abrangendo a diversidade de toda a comunidade escolar). O relatório internacional, *Country Background Report: Portugal – Review of Inclusive Education* (OCDE, 2022), alerta ainda para a necessidade de se procurar um entendimento comum sobre educação inclusiva a todos os níveis, destacando o facto de esta implica um planeamento e respostas flexíveis, devendo haver uma forte mobilização e capacidade de construção de equipas multidisciplinares, composta por todos os intervenientes do processo educativo, de forma a poder aplicar os princípios da educação inclusiva.

Analisando sumariamente o documento normativo que regulamenta a educação inclusiva em Portugal (art.º 3.º do DL n.º 54/2018, de 6 de julho), importa destacar também os sete princípios orientadores da educação inclusiva: (i) equidade; (ii) inclusão; (iii) personalização; (iv) flexibilidade; (v) autodeterminação; (vi) envolvimento parental; e (vii) interferência mínima. Estes princípios visam garantir que todos os alunos dispõem do apoio necessário para aprender e desenvolver o seu potencial.

Em síntese, a inclusão escolar é um direito de todas as crianças e pressupõe a existência de oportunidades que lhes permitam participar ativamente na vida escolar, sentirem-se aceites e reconhecidas como parte integrante da comunidade educativa. Importa igualmente salientar que a inclusão se sustenta em princípios orientadores que visam garantir que todas as crianças possam participar de forma ativa no seu processo de aprendizagem e alcançar o sucesso.

Face à importância da participação de todas as crianças na vida escolar, enquanto elemento central do processo inclusivo, passaremos a analisar este conceito com maior detalhe.

## **1.2. Participação**

A inclusão implica não apenas a presença física, mas também a participação ativa das crianças na vida da escola, nas tomadas de decisão, nas interações e na aprendizagem (Booth & Ainscow, 2011). Neste sentido, é essencial garantir que todas as crianças sejam reconhecidas como agentes ativos no seu percurso, e que lhes seja oferecida a oportunidade de expressarem as suas opiniões e preferências, atendendo às suas formas de comunicar. De acordo com a UNESCO (2020), a participação está no centro da inclusão. Para tal, e para que a mesma ocorra, deverá haver uma maior participação de todos os intervenientes e alocação de recursos dentro das escolas, entre escolas e com a comunidade, no sentido de aumentar o trabalho cooperativo entre as diversas entidades, por forma a melhorar os resultados das políticas inclusivas (OCDE, 2022).

A equidade, enquanto princípio orientador da educação inclusiva, reforça a ideia de que todas as crianças devem ter o apoio necessário para aprender e desenvolver o seu potencial. Para isso, é importante promover uma boa distribuição dos recursos humanos e materiais, de modo a poder implementar-se os programas e

as estratégias adotadas o mais adequadamente possível. Assim, é necessário aumentar a capacidade de resposta dos profissionais e das escolas, criando condições para que a participação de todos os alunos aconteça de forma efetiva, fomentando a diversidade, equidade e inclusão no sistema de educação e responsabilização de todos (OCDE, 2012). Em síntese, a participação de todos os alunos no seu processo de aprendizagem, está intrinsecamente relacionada com as práticas pedagógicas desenvolvidas nos contextos escolares.

De referir ainda que para Booth et al. (2006), participar implica aprender em conjunto com os outros, cooperando e partilhando experiências, sendo a própria criança o sujeito ativo da sua aprendizagem, através das suas escolhas, do brincar e das interações pedagógicas e sociais em que participa e se envolve.

Booth e Ainscow (2011), no *Index for inclusion*, consideram importante considerar três dimensões para que exista uma escola inclusiva: (i) a cultura inclusiva, que assenta em princípios, com base em valores e relações; (ii) as políticas inclusivas, relacionadas com a organização e com os recursos e, (iii) as práticas pedagógicas inclusivas, fundamentais para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva que promova a participação.

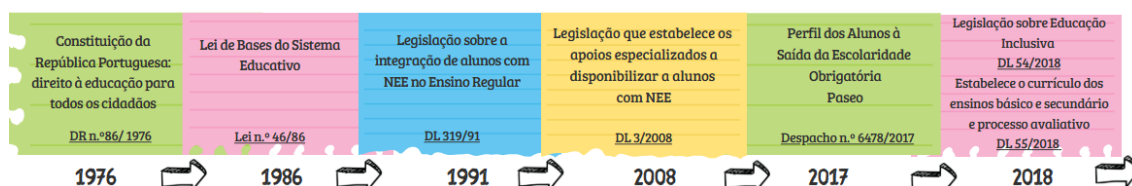
Olhemos agora para a evolução das políticas inclusivas em território nacional.

## 2. Legislação e Políticas Nacionais inclusivas

Em Portugal, a legislação no âmbito da promoção de uma escola inclusiva tem evoluído, procurando, por um lado, garantir uma escola capaz de dar resposta a todos os alunos que a frequentam e, por outro, garantir a igualdade de oportunidade a todos. Na figura seguinte é possível verificar a evolução das políticas nacionais inclusivas, desde 1976 a 2018.

**Figura 2**

*Cronograma das Políticas Nacionais Inclusivas*



Em 1976, a Constituição da República Portuguesa consagrou “o direito à educação para todos” como princípio fundamental, fomentando uma escola cada vez

mais centrada na inclusão. Mais tarde a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) reforça este princípio. Segundo Rodrigues (2006), a Lei de Bases do Sistema Educativo teve um impacto muito significativo, consolidando o princípio da igualdade de oportunidades e a integração dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, recentemente designadas por Necessidades Educativas Específicas (NEE) no ER.

Com vista a dar continuidade ao plano estrutural e orientador, surge nos anos 90 do século passado, o DL n.º 319/91, de 23 agosto que estabeleceu o regime educativo especial aplicável aos alunos com NEE e veio regulamentar os princípios relativos à educação especial. Este diploma estava centrado na «integração» dos alunos com NEE no ER, reconhecendo a necessidade de existirem apoios especializados, de modo a promover o sucesso das aprendizagens, introduzindo planos educativos individuais. Em última instância, procurava promover a inclusão escolar de todos os alunos (Rodrigues, 2006).

Uns anos mais tarde, já no século XXI, surge o DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro que veio substituir o anterior e registou uma evolução na resposta às necessidades dos alunos, introduzindo uma abordagem mais centrada na funcionalidade e participação em consonância com os princípios da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF). Este DL salvaguarda a prioridade de matrícula para alunos que apresentam NEE de carácter permanente. Este diploma preconiza ainda que após uma avaliação e no caso de existirem alunos sem resposta adequada em salas regulares, estes poderiam ser encaminhados para instituições específicas e estruturas especializadas, criadas com o intuito de dar resposta a casos particulares (art.º 4). Este decreto estabeleceu ainda, a possibilidade de existirem currículos adaptados e Programas Educativos Individuais (PEI). Como refere Rodrigues (2010), este decreto foi positivo para a educação inclusiva, transferindo o foco do diagnóstico clínico para a identificação das barreiras à aprendizagem e à participação.

Mais recentemente, surgiu o atual DL n.º 54/2018, de 6 de julho, com uma abordagem centrada nas necessidades específicas de cada aluno, afastando-se de rótulos prévios e procurando responder adequadamente à diversidade existente no universo escolar, sem distinção entre alunos. Com vista a facilitar o processo de aprendizagem e inclusão de todas as crianças, esta legislação prevê a possibilidade de se implementar diferentes tipos de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (MSAI), a saber: (i) Medidas Universais (MU) (medidas disponibilizadas pela

escola para todos os alunos), (ii) Medidas Seletivas (MS) (abrange alunos com dificuldades específicas que não se incluem nas MU e que por norma, beneficiam de um acompanhamento individualizado) e (iii) Medidas Adicionais (MA) (para alunos com necessidades complexas e persistentes, relacionadas com a comunicação, integração, conhecimento e aprendizagem; geralmente com adaptações ao currículo, na presença de objetivos intermédios e um ensino estruturado). Ou seja, o referido DL propõe um conjunto de medidas que procura eliminar possíveis barreiras que a escola pode colocar à aprendizagem e inclusão de todos(as) os(as) alunos(as).

Segundo o relatório *Country Background Report: Portugal – Review of Inclusive Education* (OCDE, 2022), o modelo da atual legislação permite evitar rótulos e tipificar cada situação específica sendo mais versátil e adaptativo a cada situação. Possibilita também a criação de uma maior equidade, independentemente da sua situação passada ou do tipo de dificuldade apresentada. Existe assim uma resposta diferenciada e flexível às características dos(as) alunos(as), para a qual se considera que todos/as são capazes de aprender. A colaboração de todos os intervenientes do processo educativo permite uma reflexão permanente sobre a identificação de barreiras à aprendizagem, a necessidade de ajuste ao nível das metodologias a usar e a introdução de MSAI. A OCDE (2022) reforça que o lema é não deixar ninguém para trás, isso implica o cumprimento e implementação de programas e medidas que apoiem as escolas e os/as professores/as a atingir esse objetivo.

De referir ainda que um ano antes do DL n.º 54/2018, de 6 de julho, foi publicado o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), Despacho n.º 6478/2017, o qual vem dar importância ao desenvolvimento de valores e competências que capacitem os(as) alunos(as) a ser cidadãos autónomos, responsáveis e ativos, capazes de se integrarem na sociedade. Este documento constitui um referencial estruturante para a ação educativa, orientando o currículo e as práticas pedagógicas.

É também de referir a importância do decreto referente aos princípios da autonomia e flexibilidade do currículo (DL n.º 55/2018, de 6 de julho), permitindo às escolas organizar o currículo de forma contextualizada, inclusiva e orientada para as necessidades dos(as) seus/suas alunos(as). A par destes diplomas, destacam-se alguns instrumentos complementares que foram sendo enunciados, como: (i) a Estratégia Nacional para a Cidadania (Despacho n.º 6173/2016), que promove a formação integral dos(as) alunos(as) através da educação para os direitos humanos,

igualdade, interculturalidade e participação democrática; e (ii) as Aprendizagens Essenciais (Despacho n.º 6944-A/2018 para o Ensino Básico e Despacho n.º 8476/2018 para o Ensino Secundário), que identificam os conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolverem em cada disciplina, alinhando-se com os princípios do perfil dos alunos.

Em 2019, tiveram lugar alguns ajustes ao DL n.º 54/2018, de 6 julho, por apreciação parlamentar, sendo publicada a Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, que amplia os recursos de apoio à educação inclusiva. Mais recente o DL n.º 62/2023 de 25 de julho, vem fortalecer alguns apoios à inclusão escolar (novas adaptações no processo avaliativo, um regime temporário para melhorias de notas e ampliação de apoios e recursos).

Tendo em conta a evolução apresentada e de acordo com o mesmo relatório (OCDE, 2022), Portugal tem vindo a evoluir de forma a proporcionar linhas de orientação claras e um maior foco na educação para a cidadania e para o desenvolvimento humano e pessoal, desenvolvendo o potencial de cada um, de acordo com as suas capacidades. Estes mecanismos permitiram às escolas e aos agrupamentos escolares ter mais autonomia e flexibilidade no desenvolvimento de programas e implementação de dinâmicas, na seleção de conteúdos a lecionar; na possibilidade de disponibilizarem um tempo suplementar para a realização de provas e um espaço distinto, com possibilidade de leitura, permitindo gerir e adaptar-se às especificidades dos(as) alunos(as). Os currículos apresentam temas com caráter obrigatório e facultativo, que visam ajudar a desenvolver o potencial humano e a promover a educação para a cidadania (ibid).

Em síntese, a legislação portuguesa tem vindo a evoluir para um modelo mais inclusivo que valoriza a diversidade e procura dar respostas a todos, indo ao encontro de outros princípios internacionais referidos anteriormente com o propósito de promover uma escola inclusiva.

### **3. A Educação de crianças com multideficiência**

Este subtópico visa explicitar o conceito de MD e analisar as características e necessidades apresentadas por estas crianças, bem como o seu envolvimento e participação no ensino regular (ER).

#### **3.1. Explicitação do conceito de multideficiência**

De acordo com a literatura (e.g. Amaral, 2002; Nunes, 2008; Saramago, et al., 2004), uma pessoa com MD apresenta simultaneamente limitações acentuadas em dois ou mais domínios, envolvendo o domínio cognitivo associado a outro(s) domínios: motor e/ou sensorial (visão ou audição). Para Nunes (2008) não se trata da simples soma de limitações, mas antes de um conjunto complexo de condições que afetam profundamente o modo como estas crianças aprendem, se relacionam e participam nos diversos contextos em que estão inseridas. Decorrente das limitações envolvidas, é muito comum apresentarem um comprometimento ao nível da comunicação e da linguagem, mais propriamente “na compreensão e na produção de mensagens orais, na interação verbal com os parceiros, na conversação e no acesso à informação” (Nunes, 2008, p.10).

Aprofundando um pouco mais o conceito, Amaral (2002) esclarece que uma criança com MD manifesta comportamentos adaptativos idênticos a pessoas com dificuldade intelectual e desenvolvimental profunda, associadas a outras limitações. Vários autores (e.g. Fonseca, 2015; Nunes, 2009; Saramago et al., 2004) sublinham que as pessoas com esta condição necessitam de respostas diferenciadas e ajustadas a cada caso e de apoio permanente e cuidados de saúde específicos. Segundo *The Association for Persons with Severe Handicaps* (TASH), citado por Saramago e colegas (2004), esta população inclui pessoas de todas as faixas etárias que “necessitam de apoio intenso e continuado em mais do que uma atividade normal do dia a dia, por forma a poderem participar em ambientes na comunidade” (p.29). Podemos assim considerar que as pessoas com MD constituem um grupo muito heterogéneo tanto a nível das idades, como das suas capacidades, necessidades e vivências.

De referir ainda que a etiologia desta condição pode ser “congénita ou adquirida” (Saramago, et al., 2004, p.29), ou seja, pode resultar de alterações

presentes desde o nascimento ou de fatores que surgem posteriormente, como acidentes ou doenças.

Analisemos com mais pormenor as suas principais características e necessidades.

### **3.2. Características e necessidades da criança com multideficiência**

As crianças com MD podem apresentar características diversas, de maior ou menor gravidade, consoante fatores como: a combinação de problemáticas, a idade em que surgem as limitações e as experiências vivenciadas. Em termos gerais, de acordo com os autores Orelove e Sobsey (2000, citado por Nunes, 2001), estas crianças apresentam um conjunto variado de necessidades, podendo estas ser estruturadas em três grupos: (i) necessidades físicas e médicas; (ii) necessidades educativas, e (iii) necessidades emocionais.

Relativamente às necessidades físicas e médicas, as crianças com MD apresentam frequentemente uma condição física mais debilitada, podendo apresentar problemas de saúde. Entre as causas da MD, a mais frequente é a Paralisia Cerebral (PC), com implicações ao nível do posicionamento, manipulação adequada de objetos e mobilidade. Estes elementos posturais condicionam a sua qualidade de vida. Para além das dificuldades ao nível cognitivo, estas crianças apresentam frequentemente limitações sensoriais (visuais e auditivas), tendência para convulsões e dificuldades no controlo respiratório e a nível do funcionamento pulmonar, decorrentes da insuficiência do sistema respiratório e de problemas músculo-esqueléticos, os quais podem igualmente afetar a deglutição e a mastigação (Nunes & Pêgo, 2021).

As necessidades educativas decorrem das capacidades e características individuais da criança (Nunes & Pêgo, 2021), exigindo formas eficazes de comunicação e, naturalmente, uma educação ajustada às suas necessidades, fundamentada nos princípios da educação inclusiva.

Segundo Amaral (2002), as crianças com MD enfrentam diversas barreiras ao seu desenvolvimento e aprendizagem, sendo que as mais significativas se situam ao nível de: (i) processos de interação com o meio; (ii) compreensão do mundo; (iii) seleção dos estímulos relevantes; (iv) compreensão e interpretação da informação recebida; (v) aquisição de competências; (vi) concentração e atenção; (vii) pensamento; (viii) tomada de decisões sobre a vida; e (ix) resolução de problemas.

Neste sentido, devemos considerar que os agentes de comunicação devem ter sempre presente na sua intervenção, o anacronismo entre a idade biológica e a idade cronológica da criança (Saramago et al., 2004). Tal pode exigir a adequação de métodos e a criação de situações que permitam a estas crianças o estabelecimento de interações significativas e uma comunicação positiva e eficaz (ibid.).

Dependendo das competências comunicativas da criança, poderá ser necessário e benéfico recorrer a diferentes formas de comunicação não-verbal, como objetos, imagens, desenhos ou fotografias, que potenciem as oportunidades de comunicação (Nunes, 2001). Assim, os agentes envolvidos devem procurar identificar a abordagem mais adequada para aumentar a eficácia comunicativa, promovendo, deste modo, o envolvimento e facilitando a participação da criança com MD nas situações diárias (Nunes, 2008).

De facto, muitas crianças com MD não utilizam a linguagem oral como principal meio de comunicação, expressando-se, sobretudo, através de níveis comunicativos pré-linguísticos e recorrendo a formas não simbólicas, como o olhar, o sorriso, o choro, os gestos, alterações corporais ou pequenas vocalizações (Oliveira, 2020; Van Der Putten & Vlaskamp, 2011). Como nos afirma Nunes (2009), a comunicação humana deve ser entendida como um processo abrangente que envolve sons, movimentos, expressões, posturas e ações, sendo essencial que os parceiros de interação saibam entender as reações corporais da criança com MD.

Assim, importa promover o desenvolvimento de competências comunicativas que facilitem também a aprendizagem da criança com MD (Saramago et al., 2004). Este desenvolvimento assenta nas experiências vividas pela criança, nos contextos em que está inserida e nas estratégias de intervenção utilizadas, as quais devem ser orientadas pelas suas necessidades atuais e perspetivas futuras (Nunes, 2008).

É fundamental apoiar a criança na apropriação de sistemas de comunicação progressivamente mais eficazes e, sempre que possível, mais complexos (Saramago et al., 2004). Neste processo, o comportamento do interlocutor assume-se como um fator determinante para o sucesso da comunicação (Bruno, 2006; Nunes, 2001).

Estas crianças apresentam, frequentemente, dificuldades ao nível da atenção, da concentração e da capacidade de generalizar e interpretar informações, o que dificulta o seu acesso aos diversos ambientes (Saramago et al., 2004). Assim, é fundamental reforçar as aprendizagens da criança através de interações previsíveis e repetidas com o meio, com os parceiros comunicativos com quem estabelece relações

de confiança e afeto, bem como pelos estímulos proporcionados por ambos, que favorecem a sua percepção do mundo, pois é através desse contacto que a criança adquire conhecimento (Nunes, 2008).

Quanto às necessidades emocionais, tal como todas as crianças, precisam de atenção e dedicação dos outros (pais, profissionais, familiares e comunidade), os quais devem ter o cuidado de procurar estabelecer relações sociais e afetivas eficazes.

Tendo em conta as características e necessidades descritas, devemos olhar para estas crianças com uma atitude pedagógica resolutiva; orientada para a forma como o meio lhes poderá oferecer uma resposta adequada, diferenciada e holística (Saramago, et al., 2004). Assim, devemos procurar promover experiências em ambiente natural e interações significativas com parceiros que se ajustem ao grau de necessidade de cada criança (Amaral, 2002).

Neste sentido, torna-se essencial assegurar um apoio permanente nas atividades diárias, bem como na adaptação de recursos e meios adicionais por parte do universo escolar, de forma a melhorar a sua aprendizagem e participação nas comunidades que integram, descodificando o potencial único de cada criança (Saramago, et al., 2004).

### **3.3. Envolvimento e Participação da criança com multideficiência no ensino regular**

Iniciamos este tópico esclarecendo os conceitos de envolvimento e de participação. Laevers (1994) e o *National Research Council* (2001) definem envolvimento como a atenção, a motivação e a iniciativa que um indivíduo demonstra na realização de determinada atividade ou a atenção que dedica a determinada(s) pessoa(s). Para Carpenter e seus colegas (2015), o envolvimento é fundamental para que ocorra a aprendizagem. No caso de crianças com MD, sobretudo as que manifestam maiores limitações no funcionamento cognitivo e motor, é previsível a existência de baixos níveis de envolvimento, implicando por parte dos contextos uma adequação das práticas pedagógicas, com estímulos sensoriais e estratégias ajustadas. Como sublinha Nunes (2009) o envolvimento destas crianças está intimamente relacionado com a forma como são acolhidas, como o contexto as envolve e a intencionalidade das interações estabelecidas.

Carpenter e seus colegas (2015) relembram que anteriormente era atribuída maior relevância ao tempo em que a criança estava envolvida numa determinada atividade. Porém, numa visão mais atual, estes autores argumentam que o envolvimento implica, sobretudo, perceber a capacidade que a criança tem para manter a interação com o ambiente, não atribuindo tanta relevância ao tempo em que a criança está envolvida na atividade. Segundo Kuh et al. (2008, citado por Carpenter et al., 2015), o envolvimento diz respeito à energia e atenção dispensada pela criança a uma atividade, motivada pelo seu interesse e pela qualidade das experiências de aprendizagem. Brooks e seus colegas (2012) acrescentam que, se a criança estiver emocionalmente e intensamente envolvida, as suas aprendizagens serão mais significativas.

Em 2011, Carpenter expõe a sua perspectiva sobre o envolvimento, referenciando que é multidimensional e engloba as seguintes dimensões: **consciência**, através da resposta da criança; **curiosidade**, implícita no desejo de explorar; **investigação**, na tentativa de descobrir algo mais; **descoberta**, de uma ação nova ou repetida que se manifesta com o entusiasmo da criança; **antecipação**, demonstrando a expectativa ou previsão; **persistência** revelando o esforço da criança e **iniciativa** através da expressão de uma intenção ou desejo. Estas sete dimensões implicam um olhar atento sobre os interesses da criança no sentido de a envolver e potenciar a aprendizagem.

Olhando para o constructo da participação, de acordo com vários autores (e.g. Black-Hawkins, 2010; Carpenter et al., 2015; Coster, 1998;) a participação está relacionada com a presença ativa da pessoa nas atividades do seu dia a dia, seja em casa, na escola ou na comunidade, e a possibilidade de agir, comunicar e expressar preferências, respeitando as suas necessidades e metas individuais. A participação é um “direito balizador” (Gomes & Santos, 2024, p.47) e fundamental, consagrado nos princípios da educação inclusiva como reforçam Ainscow (2009) e Gomes e Santos (2024). Ou seja, implica a capacidade de todos os alunos contribuírem e beneficiarem do ambiente escolar que frequentam. Portanto, a participação vai além da presença física, envolve interação significativa, expressão de escolhas e sentimento de pertença. Como afirmam Gomes e Santos (2024) “A participação emerge como um preditor da inclusão, exigindo a avaliação/monitorização da implementação das novas medidas equacionadas para responder à diversidade das necessidades de todos os alunos” (p.47).

Para Black-Hawkins (2010) a participação “é entendida como uma forma de unir os conceitos de inclusão e desempenho” (p.27). Esta autora argumenta que “a inclusão sem desempenho tem valor limitado e, da mesma forma, pode haver fraca realização sem inclusão” (p.27). Na opinião de Booth (2002, citado por Black-Hawkins, 2010) a participação na educação “Implica aprender junto com os outros e colaborar com eles em atividades compartilhadas. Implica o envolvimento ativo com o que é aprendido e ensinado, e ter voz ativa na forma como a educação é vivenciada” (Booth, 2002, p.2, citado por Black-Hawkins, 2010, p.27). Para este autor Booth (2002, citado por Black-Hawkins, 2010) a participação envolve ainda “ser reconhecido e aceite por si mesmo. Eu participo contigo, quando tu me reconheces como uma pessoa como tu e aceitas-me como eu sou” (p.27).

Outra ideia importante a considerar neste constructo é que a participação não é uma constante. O grau de participação de um indivíduo (ou mesmo de um grupo) pode variar de acordo com as circunstâncias (Pirrie & Head, 2007, p.24, citado por Black-Hawkins, 2010, p.27).

Como síntese Black-Hawkins (2010, p. 28) apresenta na figura seguinte, vários indicadores que importa considerar quando se fala em participação.

### **Figura 3**

*"O que é a Participação?"*

Table 1. What is participation?

---

Participation ...

1. impacts upon all members of a school and all aspects of school life;
  2. is a never-ending process, closely connected to barriers to participation;
  3. is concerned with responses to diversity;
  4. is distanced conceptually from notions of ‘special educational needs’;
  5. requires learning to be active and collaborative for all;
  6. necessitates the active right of members to ‘join in’; and
  7. is based on relationships of mutual recognition and acceptance.
- 

Considerando as opiniões dos diversos autores mobilizados para a análise deste constructo, pode afirmar-se que a participação nos contextos educativos não será exatamente a mesma para todas as crianças. No caso específico das crianças com MD, importa considerar as suas características e as barreiras físicas, sociais e comunicacionais que enfrentam. De facto, a sua participação pode exigir adaptações profundas nos ambientes e nas atividades para que estas possam participar de forma significativa. A participação, neste caso, depende da existência de oportunidades reais de interação, estímulo constante e parceiros comunicativos adequados (Nunes, 2001,

2008). Na opinião desta autora a participação ativa pode ser observada através de respostas afetivas, tentativas de comunicação e comportamentos de atenção, sendo considerados indicadores do nível de envolvimento. De sublinhar ainda que a participação não depende apenas da motivação da criança, mas também do esforço das pessoas que com ela interagem. Importa criar condições que promovam a sua participação, naturalmente tendo em conta as características particulares de cada uma (ibid.).

Segundo Amaral e seus colegas (2004), existem diversas barreiras que se colocam à participação e à aprendizagem de crianças com MD, e faz com que necessitem de:

- ✓ um apoio permanente nas atividades diárias e na aprendizagem;
- ✓ parceiros que promovam a sua participação ativa;
- ✓ experienciar vivências idênticas em ambientes diferenciados;
- ✓ frequentar ambientes comuns que ofereçam oportunidades diversificadas para participar;
- ✓ oportunidade para interagir com pessoas e objetos significativos.

## **4. Conto de Histórias e Multideficiência**

Neste tópico será apresentado o tema relacionado com o conto de histórias, analisando a sua importância, apresentando e comparando as características e potencialidades das HA e das HMS, bem como o modo como estas últimas podem ser construídas.

### **4.1. A importância do conto de histórias na infância**

O conto de histórias constitui uma prática pedagógica de grande relevância para o desenvolvimento das crianças, assumindo igualmente uma intenção clara de diversão e de interação entre o contador e o ouvinte (Dias & Neves, 2012; Nunes & Soares, 2022). Ou seja, nestes momentos, para além de existir uma troca de ideias e vivências que estimulam a criatividade e imaginação, existe ainda a partilha de afeto, com efeitos favoráveis e positivos ao nível sociomoral e emocional (Martins, 2013; Nunes & Soares, 2022).

A escuta de uma história e o envolvimento que esta pode proporcionar aguçam a curiosidade da criança e com ela a oportunidade de alargar as suas experiências e conhecimentos (Mata, 2008; Nunes et al., 2020). Isto é, as crianças podem comparar

aquilo que ouvem nas histórias com as situações de vida real, refletindo sobre aquilo que conhecem. Assim, a viagem pelo imaginário pode ser transportada para situações de vida real e facilitar a compreensão do mundo (Rigolet, 2009).

Continuando a analisar as potencialidades do conto ou leitura de histórias, importa notar que esta atividade favorece o desenvolvimento linguístico (Nunes & Soares, 2022). Especificando, alguns estudos como os de Isbell et al. (2004), Young e Lambe (2011) e Nunes e Soares (2022), ambos referem que a leitura de histórias favorece o aumento do vocabulário e a compreensão da linguagem. O aumento do léxico fornece ainda a capacidade de poder contar e inventar as suas próprias histórias, cultivando o gosto pela leitura. O desenvolvimento do pensamento lógico e simbólico também é favorecido pela prática de conto de histórias (Bruner, 1990; Nunes & Soares, 2022; Pereira, 2013;).

As histórias que transmitem valores ou informações, segundo Grace (2015), permitem também estabelecer um diálogo com o mundo exterior, ensinando, por vezes, noções do que está correto e errado e formas de lidar com algumas situações. Tal como refere Dowling (2013), as histórias podem contribuir para explicar sentimentos, por exemplo quando o ouvinte se coloca na posição da personagem da história. Importa salientar que, frequentemente, as famílias contam histórias aos seus filhos no momento de dormir. Esta prática reforça o contributo das histórias para a estabilidade emocional e criação de vínculos familiares.

No contexto educativo, o conto de histórias a crianças de diferentes origens, constitui momentos privilegiados de aprendizagem cooperativa, pelo que, de certo modo pode favorecer a inclusão (Isbell et al., 2004).

Em síntese, o conto de histórias promove a aprendizagem e, tal como refere Nunes et al. (2020), a sua prática favorece o desenvolvimento da criança a diferentes níveis: “cognitivo, linguístico, emocional, social e afetivo” (p. 88). Por esta razão, o envolvimento e a participação nesta atividade deve estar acessível a todas as crianças, sem exceção (Ten Brug et al., 2012).

#### **4.2. Histórias de Autor *versus* Histórias Multissensoriais**

Este subtópico tem como objetivo apresentar e comparar as características e potencialidades das HA e das HMS, explicitar como se pode elaborar e contar uma HMS, bem como descrever a participação e o envolvimento das crianças com MD na

atividade de conto de histórias. Por fim, é exposta uma tabela comparativa de ambas as histórias e são descritos alguns dos resultados de investigação nesta área.

#### **4.2.1. Histórias de Autor – Características e Potencialidades**

As HA definem-se como narrativas escritas e ilustradas por um autor identificado, que, em muitos casos, acumula ambas as funções. Estas histórias apresentam uma estrutura narrativa clássica, composta por início, desenvolvimento, clímax e desfecho, e caracterizam-se por uma autenticidade que revela uma intenção estética, literária e comunicacional. Segundo Azevedo (2013), são histórias nas quais se reconhece uma marca pessoal do autor, distinguindo-se dos contos tradicionais por não seguirem fórmulas repetidas. Este tipo de histórias traz inovação na linguagem, nos temas abordados e nas ilustrações utilizadas, o que contribui para a sua riqueza expressiva.

De acordo com o *Dicionários Porto Editora – Infopédia*<sup>1</sup>, o termo «autor» refere-se “aquele que produz um texto, escrito ou oral, ou a quem se deve uma obra científica ou artística”. Assim, as HA podem ser entendidas como narrativas originais, criadas por um autor identificado, estruturadas em torno de um episódio central, geralmente com presença de personagens e enredos variados. Penne (1993, citado por Dias & Neves, 2012) sublinha que estas histórias apresentam temas muito diversos, que estimulam a imaginação e a visualização mental das personagens, dos cenários e de toda a narrativa.

As HA são frequentemente produzidas por autores reconhecidos e assumem-se como recursos educativos valiosos, ao integrarem textos com uma forte componente verbal e simbólica. Estas histórias valorizam a dimensão literária e estética do texto, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem oral (Ribeiro, 2010). Como referem Penne et al. (2012) e Ten Brug et al. (2012, citados por Nunes et al., 2020), o conto de histórias permite transmitir ensinamentos, partilhar experiências coletivas e abordar tanto temas da vida quotidiana como do imaginário.

Desde cedo, as histórias assumem uma função estruturante na organização do pensamento infantil e no desenvolvimento da escuta ativa. Mas o conto de histórias constitui-se também como momentos de fantasia, encanto e brincadeira (Nunes et al.,

---

<sup>1</sup> <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/autor>

2020). Como afirmam Nunes e as suas colegas (2020) o conto de histórias é “a arte da relação”, pois prolonga a experiência comunicativa, promove o desenvolvimento emocional e favorece a construção de relações interpessoais.

O contacto precoce com a literatura constitui uma experiência gratificante, uma oportunidade para desenvolver competências de literacia, descobrir o outro e alargar o conhecimento do mundo (Azevedo, 2006; Sousa, 2015). Vilas-Boas (2002) acrescenta que o desenvolvimento linguístico promovido por estas histórias contribui diretamente para a capacidade de expressão oral, da leitura e escrita.

As HA favorecem ainda o desenvolvimento da função simbólica, da capacidade de abstração e da linguagem, promovendo a criação de novos significados e o conseqüente enriquecimento do léxico (Penne et al., 2012; Ten Brug et al., 2012). Mas, importa sublinhar que o seu impacto pedagógico depende de vários aspetos: a mediação do adulto que conta a história, o ambiente que se cria e a capacidade do contador de adaptar a leitura ao ritmo e ao nível de desenvolvimento de cada criança ou grupo (Silva et al., 2005). A este respeito, os autores destacam ainda que o livro pode ser considerado um dos mais poderosos elementos potenciadores da interação social.

As ilustrações que acompanham as HA desempenham um papel essencial na captação da atenção e no apoio à compreensão narrativa. Segundo Isbell et al. (2004), a presença ou ausência de imagens pode modificar significativamente a dinâmica da leitura. Zeece (1997) e Malo e Bullard (2000, citados por Isbell et al., 2004) observam que, quando uma história é contada sem recurso ao livro físico, existe maior contacto visual e interpessoal entre contador e ouvinte. Quando a história é lida com o livro, o foco desloca-se para o texto e para as imagens, sendo este formato mais eficaz quando existe uma base de comunicação linguística estabelecida.

Ellis e Brewster (2014, citados por Fonseca, 2018) defendem que os livros de autor são ideais para responder a diversas necessidades pedagógicas, na medida em que cada criança interage com eles de acordo com o seu desenvolvimento cognitivo e linguístico. De forma geral, as HA promovem aprendizagens significativas, despertam o imaginário e contribuem para a formação integral da criança. Ainda segundo Fonseca (2018), os textos destas histórias resultam de uma construção sociocultural, pois refletem o tempo e o contexto em que foram escritos (Azevedo, 2006). As HA transportam o ouvinte ou o leitor para o universo do maravilhoso (Cerrillo, 2003), apresentam uma forte componente icónica que dialoga com o texto verbal e

possibilitam uma leitura emocional e intelectual (Conti & Souza, 2010). A sua leitura deve ser adaptada à experiência de cada leitor, de modo a favorecer a imaginação e a identificação das sequências narrativas, espaços e temporalidades (Fonseca, 2018), sendo que as ilustrações reforçam essas dimensões e carregam uma forte carga afetiva (Cerrillo, 2003; Sardinha & Rato, 2009). Para Maia (2003, citado por Fonseca, 2018), os livros de autor geralmente apresentam imagens intercaladas com a escrita, o que permite às crianças relacionar texto e imagem, desenvolvendo competências de interpretação. Sardinha e Rato (2009, citados por Fonseca, 2018) acrescentam que a escuta de histórias também estimula a memorização, a compreensão e o raciocínio lógico.

Muito embora o conto de histórias contribua para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, nem todas têm acesso ao seu significado e ao seu conteúdo. No caso de crianças com MD, as características das HA por si só, podem não ser suficientes para captar a sua atenção e promover o seu envolvimento na atividade. Como explicita Grace (2015), nestas situações, a presença de texto e imagem não é suficiente: é necessária uma estimulação sensorial complementar. A natureza verbal das HA, assim como os conceitos mais abstratos frequentemente presentes neste tipo de histórias, podem colocar barreiras à participação ativa de crianças com necessidades específicas. Assim, apesar de possuírem um elevado valor educativo e cultural, as HA requerem, por vezes, adaptações que garantam acessibilidade, interação e envolvimento significativo.

#### **4.2.2. Histórias Multissensoriais – Características e Potencialidades**

Para responder às necessidades e singularidades das pessoas com MD, em 1989, Chris Fuller desenvolveu o conceito de HMS (Fuller, 2013; Nunes & Soares, 2022). Estas são narrativas simples, que apresentam estímulos sensoriais (visuais, táteis, auditivos, olfativos ou gustativos), os quais são cuidadosamente escolhidos para ilustrar o conteúdo da narrativa. Através da sua exploração, o ouvinte é envolvido no conto da história (Fuller, 1999; Nunes & Soares, 2022; Oliveira, 2020). De notar que as HMS são projetadas para promover a participação ativa da criança através da estimulação sensorial.

Especificando, o principal objetivo deste tipo de histórias é proporcionar experiências sensoriais que favoreçam/promovam: (i) a interação social (Penne et al., 2012); e (ii) um maior envolvimento, tendo em conta o seu aspeto apelativo, motivador

e agradável (Henriques, 2018; Nunes & Soares, 2022; Oliveira, 2020; Preece & Zhao, 2014; Ten Brug et al., 2015). Destaca-se ainda o facto de procurar criar momentos de afetividade (Nunes et al., 2020; Young & Lambe, 2011), tão importantes para o estabelecimento de uma relação afetiva entre o contador e o ouvinte (Carpenter, et al., 2015; Penne et al., 2012).

As HMS proporcionam a manipulação e exploração (livre e ao ritmo de cada criança) dos objetos/estímulos de cada página. Este contato físico com os recursos e respetiva exploração é de extrema importância para o envolvimento da criança no conto de histórias (Young et al., 2011). A este respeito Carpenter e seus colegas (2015), referem que o envolvimento não acontece naturalmente, é necessário trabalhar com a criança para estabelecer esta ligação. Quanto às experiências sensoriais, Nunes (2008) acrescenta que crianças com MD devem ter acesso intencional a este tipo de experiências, as quais devem favorecer o seu desenvolvimento e contribuir para melhorar a sua autonomia e qualidade de vida.

Estas histórias integram três elementos estruturantes e indissociáveis, são eles a narrativa, o suporte físico da história e os estímulos sensoriais, os quais se passa a descrever.

No que respeita à **narrativa**, o discurso empregue é acessível e semelhante ao utilizado pelas crianças na primeira fase de desenvolvimento da linguagem (Nunes et al., 2020). A narrativa simples é apresentada em poucas páginas, através de frases curtas, concretas e compreensíveis, com uma estrutura declarativa, nas quais se recorre frequentemente ao presente do indicativo e a sujeitos lexicalmente realizados. Estas características têm como objetivo facilitar a compreensão da narrativa (Nunes et al., 2020; Nunes & Soares, 2022).

O **suporte físico** é necessariamente resistente, constituído por páginas que podem ser feitas de cartão grosso, de contraplacado de madeira ou de material acrílico, normalmente em formato A3. Estas características físicas visam facilitar a manipulação e o foco atencional da criança (Nunes et al., 2020).

As páginas das HMS integram **estímulos sensoriais**, os quais podem ser: objetos reais ou partes de objetos, texturas e formas que simulam os elementos representados na história (cf. Bag Books, 2011; Nunes & Soares, 2022).

Quanto às suas potencialidades, a investigação (e.g. Oliveira, 2020; Preece & Zhao, 2014; Ten Brug et al., 2015) destaca que estas histórias proporcionam experiências sensoriais significativas, promovem a interação social e favorecem a

intervenção pedagógica, através de um ambiente positivo, estimulante e envolvente. Estas histórias são de particular interesse para indivíduos com MD, surdocegueira, cegueira ou outras problemáticas sensoriais, compensando os canais de receção de informação mais comprometidos, com os outros sentidos.

De notar que o papel do contador de histórias é essencial e tem como função incentivar as crianças à interação e exploração dos materiais, sendo este fundamental para que ocorra envolvimento durante a atividade (Nunes & Soares, 2022; Young et al., 2011).

Explicadas as particularidades das HA e HMS, importa apresentar uma síntese comparativa dos dois tipos de histórias, considerando várias dimensões.

#### Figura 4

##### *Síntese comparativa entre HA e HMS*

<b>Dimensões</b>	<b>Histórias de Autor (HA)</b>	<b>Histórias Multissensoriais (HMS)</b>
<b>Objetivo principal</b>	Promover o imaginário e a compreensão da narrativa, aumentar o vocabulário.	Promover a participação ativa, percepção sensorial e comunicação não-verbal.
<b>Potencialidades</b>	Estimula a linguagem, a imaginação e compreensão de emoções.	Desenvolve a comunicação, o envolvimento e a participação.
<b>Narrativa</b>	Narrativas literárias convencionais, com riqueza linguística, metáforas e estrutura completa.	Narrativas simples, frases curtas, linguagem clara e direta, temas concretos.
<b>Suporte</b>	Livro em papel ou digital.	Páginas em material rígido, tamanho A3, com objetos fixos, amovíveis ou soltos, que ilustram a narrativa.
<b>Estímulos sensoriais</b>	Predominância da linguagem verbal e visual	Dimensão multimodal: tato, audição, visão, olfato, gustativo
<b>Público-alvo privilegiado</b>	Crianças com desenvolvimento típico (DT)	Crianças com e sem Necessidades Específicas (por exemplo: MD, Surdocegueira, Cegueira, Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), limitações cognitivas, motoras, etc.).
<b>Interação</b>	Requer compreensão verbal.	Envolve a exploração ativa direta.
<b>Personalização</b>	Histórias sobre temas gerais.	Histórias originais ou adaptadas aos interesses, vida e ritmo do ouvinte.

Explicitadas as características das HMS, analisemos os critérios específicos a que a elaboração das HMS deve obedecer.

### 4.2.3. Como elaborar e contar uma HMS

Como se referiu antes, as HMS podem ser histórias originais ou adaptadas de histórias existentes, sendo ajustadas às necessidades do(s) ouvinte(s). Segundo Miguel e Nunes (2017), a dinamização destas histórias é tão importante quanto a sua construção, pelo que passamos a descrever alguma informação importante sobre este aspeto.

Muito embora qualquer pessoa possa criar uma HMS, existem organizações como a BagBooks e *Promoting a More Inclusive Society* (PAMIS), que promovem a construção de HMS. No caso da PAMIS as HMS criadas são personalizadas e geralmente estão centradas no quotidiano da criança (Scottish Funding Council, 2012; Young et al., 2011).

Na opinião de Boer e Wikkerman (2008) e Grace (2015) para elaborar uma HMS é fundamental escolher uma temática ajustada à idade e aos interesses do ouvinte, de forma a tornar a experiência o mais envolvente e apelativa possível. É igualmente importante considerar outros aspetos, nomeadamente:

- ✓ a **intenção** da narrativa, que deve atender às necessidades e preferências do(s) ouvinte(s), transmitir experiências positivas reais da vida da criança e conforto (Boer & Wikkerman, 2008);
- ✓ o **conteúdo** deve ser claro e agradável, promovendo novas experiências. A história deve ser curta (até 15 frases), acessível e adaptada à linguagem da criança, contemplando repetições para favorecer a previsibilidade (Fuller, 1999; Higgins, 1999; Talksense, 2016; Young et al., 2011);
- ✓ a **forma** deve favorecer a apreensão do conteúdo da narrativa através de frases curtas (máximo duas por página), simples, diretas e declarativas (Nunes et al., 2020; Ten Brug et al., 2012). Devem incluir elementos apelativos e repetitivos no texto, facilitando a antecipação e o controlo do ambiente, com vocabulário ajustado ao ouvinte e ao seu tempo de concentração (quatro a seis minutos, segundo a PAMIS; até 10 minutos, segundo Ten Brug et al., 2015). As páginas devem ser feitas em placas brancas, ou de cor neutra, com estímulos que podem ser fixos à página, amovíveis ou soltos (Higgins, 1999; Nunes et al., 2020; Talksense, 2016). De acordo com a PAMIS (citada por Nunes et al., 2020), estas histórias devem incluir um título e um fim claro.

Ou seja, os estímulos introduzidos devem estar relacionados com a narrativa (Ten Brug et al., 2013; Ten Brug, 2015) e ter em conta o tipo de experiência sensorial que proporcionam. Segundo Grace (2015), os dois sentidos mais reconhecidos nestas histórias são a audição (através de músicas) e o paladar (com a experimentação de sabores). Para estimular outros sentidos, podem ser introduzidas experiências como perfumes (olfato), texturas (tato) e estímulos visuais, sempre que este sentido esteja disponível. Alguns estímulos são apresentados de forma combinada (Grace, 2015). É também comum a utilização de objetos reais (ou partes deles), bem como de switches ou botões de comunicação, que favorecem a noção de causa-efeito (Gomes, 2016; Miguel, 2015).

Importa sublinhar ainda que as HMS devem ser construídas com materiais seguros, resistentes e fáceis de higienizar, de forma a garantir a segurança e a durabilidade dos recursos utilizados. Por sua vez, Fuller (1999) considera que uma das formas de garantir a acessibilidade é construir as páginas da história separadamente, o que facilita: (i) a apresentação do estímulo sensorial; (ii) a exploração do objeto/estímulo; e (iii) o envolvimento de acordo com as capacidades do ouvinte.

O conto deste tipo de histórias pode ser feito por qualquer pessoa, desde que tenha uma preparação adequada e considere as características do(s) ouvinte(s) (Boer & Wikkerman, 2008; Henriques, 2018; Young et al., 2011). Se, por um lado, é benéfico que a história seja contada por alguém de referência para a criança (Nunes et al., 2020), por outro, poderá também ser vantajoso que outro dinamizador a conte, alargando assim o círculo de interações sociais (Miguel, 2015). Nessas histórias, a palavra proferida pelo contador é o elo entre o(s) ouvinte(s) e os objetos/estímulos apresentados (Miguel & Nunes, 2017).

Relativamente à dinamização do conto deste tipo de histórias, Miguel (2015) acrescenta a importância de se seguir um conjunto de estratégias que facilite a interação das crianças com MD com as histórias. A este respeito são referidas estratégias relativas:

- ✓ à **comunicação**: utilizar o nome da criança, chamar a sua atenção para os estímulos, repetir a narrativa junto de cada criança, usar gestos simples, formular questões simples, fazer pausas para que o ouvinte possa explorar os recursos;
- ✓ ao **apoio**: reforço positivo, apoio na manipulação dos estímulos, modelagem da ação;

- ✓ à **individualização**: respeitar a forma como a criança explora os estímulos e dar o tempo necessário para essa exploração;
- ✓ ao **posicionamento**: ajustar a distância da página da história em função da resposta da criança.

Diversos autores reforçam a importância da repetição do conto da história. Young et al. (2011) mencionam que é necessário contar a mesma história pelo menos oito vezes, de forma a aumentar o estado de alerta da criança e facilitar a antecipação da narrativa (Fuller, 1991). Esta repetição favorece ainda a aprendizagem sequencial (Fenwick, 2007; Young et al., 2011; Watson et al., 2002).

Tendo em conta o que foi anteriormente referido, importa agora analisar o contributo de Individualize o tipo de histórias para o desenvolvimento e a inclusão das crianças com MD, tendo por base as evidências da investigação nacional e internacional.

### **4.3. Resultados de investigação**

Consideramos pertinente apresentar agora alguns resultados obtidos em estudos realizados em torno das HMS e a sua aplicação junto de pessoas com MD, ao longo das últimas décadas tanto a nível nacional como internacional.

Em Portugal foram realizados diversos estudos que procuram compreender as características deste tipo de histórias e os benefícios do conto destas histórias.

Começamos por destacar a investigação desenvolvida pelo projeto *StoryLab* dinamizado pela Professora Doutora Clarisse Nunes, da Escola Superior de Educação de Lisboa e iniciado em 2016. Este projeto visava analisar as características das HMS, promover a formação contínua de profissionais nesta área e a produção de materiais didáticos. No âmbito deste projeto, Nunes e as suas colegas (2020) exploraram o impacto das HMS na participação de crianças e jovens com MD. O estudo revelou que estas histórias promovem a atenção, a exploração ativa e respostas emocionais significativas. As autoras destacam ainda que o facto de se prestar atenção aos momentos de comunicação não-verbal, como vocalizações, gestos e olhares dirigidos, permite uma participação ativa e expressiva mesmo na ausência de linguagem verbal. Esta prática revelou-se uma via eficaz para o envolvimento afetivo e sensorial, reforçando o acesso à narrativa e à cultura para crianças com grandes limitações comunicacionais.

Henriques (2018) observou duas crianças com MD, uma frequentava a educação pré-escolar e outra o 1.º ciclo numa unidade de apoio à educação de alunos com MD. Este estudo concluiu que em ambos os casos, comparativamente com as histórias comuns, o nível de envolvimento foi mais elevado nas sessões com as HMS, nas quais surgiram expressões espontâneas de alegria, exploração ativa dos materiais e maior aproximação ao contador de histórias. Identificou ainda os fatores que influenciam os comportamentos de envolvimento, como o posicionamento do contador, as características sensoriais dos objetos, a individualização na exploração e a repetição das histórias.

Mendes (2022) analisou a perspetiva de profissionais que utilizam HMS, identificando que estas histórias promovem respostas emocionais, estimulam a atenção e antecipação por parte das crianças. Para tal, é fundamental que o contador de histórias respeite o ritmo da criança, escute as suas expressões e sinais não-verbais e adapte a narrativa às reações da criança/jovem.

A investigação realizada por Soares (2020) com uma criança com MD inserida num grupo de JI, evidenciou que as HMS promovem o envolvimento afetivo e sensorial, destacando a importância da adaptação dos estímulos e do ambiente para facilitar a participação ativa da criança. Na sua publicação mais recente, Nunes e Soares (2022) referenciam que nas sessões de conto de HMS a criança revelava maior entusiasmo, atividade física e respostas emocionais, através do sorriso, toque e atenção do contador de histórias, evidenciando um envolvimento afetivo e sensorial mais significativo. Quanto ao modo como as HMS devem ser contadas, estas autoras salientam a necessidade de recurso à expressividade, dramatização e ritmo adequado. Neste estudo foram contados outros tipos de histórias: as HA e Histórias Sociais (HS) às crianças que participaram no estudo. Verificou-se que as mesmas contribuem para o desenvolvimento narrativo, organização interna e compreensão de rotinas, mas a criança com MD não atingiu o mesmo grau de envolvimento nestes tipos de histórias, comparativamente com os momentos em que eram contadas HMS. Destacam ainda, que embora com menor entusiasmo, as HA podem promover uma ligação emocional com o contador de histórias. Quanto às HS, o seu potencial reside na clarificação de rotinas e antecipação de comportamentos, promovendo previsibilidade, autorregulação, criando condições favoráveis à inclusão, embora não sendo tão envolventes quanto as HMS (Nunes & Soares, 2022).

Por sua vez, Miguel e Nunes (2017), ao descreverem o estudo realizado numa biblioteca pública com HMS junto de crianças e jovens com MD, evidenciaram o envolvimento das crianças nas sessões, a interação entre pares e a participação dos familiares, reforçando o papel destas histórias como práticas culturais inclusivas, ao serem aplicadas num espaço público como a biblioteca.

Quanto aos **estudos internacionais**, os resultados seguem a mesma linha, dando particular destaque ao impacto positivo das HMS no envolvimento de crianças com necessidades comunicacionais complexas. Segundo Brug et al. (2016), comparando sessões de HMS, com histórias convencionais, verificaram que as crianças com MD manifestaram níveis mais elevados de atenção e foco nas sessões de HMS, sobretudo a partir da quinta sessão, indicando uma participação mais ativa e sustentada com a repetição da experiência.

De forma complementar, Penne et al. (2012) analisaram o papel do contador de histórias durante as HMS, concluindo que a expressividade emocional e a capacidade de criar um ambiente relacional favorável, influenciam a qualidade do envolvimento das crianças. Mesmo quando a metodologia de conto de HMS não era aplicada na íntegra, as respostas emocionais e relacionais das crianças, como olhares, vocalizações e movimentos corporais em direção aos materiais, refletiam um claro sinal de participação ativa.

Num outro estudo, Brug et al. (2012), embora tenha verificado que a maioria dos profissionais construía os “livros” de acordo com os princípios das HMS, apenas uma pequena percentagem dinamizava as sessões de forma consistente. Ainda assim, sempre que os elementos sensoriais eram devidamente integrados e personalizados, observavam-se comportamentos indicativos de envolvimento da criança, como a exploração de objetos, a resposta motora e a atenção visual.

Relativamente à fidelidade da narrativa, alguns autores (e.g. Grace, 2015; Grace & Silva, 2017; Ten Brug et al., 2012; Vlaskamp, Ten Brug & Van der Putten, 2011) defendem a importância de o contador de histórias seguir a narrativa com rigor, enquanto outros (e.g. Mendes, 2022; Oliveira, 2020; Preece & Zhao, 2015) valorizam a flexibilidade do contador para adaptar a narrativa à reação do grupo, sem desvalorizar o papel do contador.

Na mesma linha que Ten Brug et al. (2012), Halfens (2011) realizou um estudo em que aplicou uma escala de responsividade social, que avalia comportamentos de envolvimento social e interativo para medir o impacto das HMS em crianças, jovens e

adultos (entre os 5 e os 34 anos) com MD. Face aos dados obtidos o autor concluiu que houve melhorias notórias na atenção, na exploração ativa e nas respostas emocionais e motoras. Estes ganhos foram mantidos mesmo semanas após o término das sessões, sugerindo um envolvimento com efeito prolongado.

Grace (2015), através do seu estudo, veio complementar os resultados dos estudos científicos (e.g. Brug, Halfens, Penne), especialmente relacionada com a atenção, o envolvimento emocional e a participação física das crianças com MD no contexto das HMS.

Young e Lambe (2011) demonstraram ainda que estas histórias tanto em crianças como em jovens e adultos, facilitam a comunicação intencional, a partilha de atenção e a expressão emocional, especialmente quando os materiais utilizados são adaptados às preferências sensoriais de cada criança.

Também a preparação do ambiente e dos recursos são importantes e foram alvo de estudo a nível nacional e internacional. A escolha de um local calmo, o uso de uma leitura expressiva (com variações de tom de voz e dramatização), expressões faciais e corporais, bem como a repetição de frases e o uso de guiões previsíveis contribuem para a segurança e previsibilidade da criança (e.g. Bag Books, 2022; Fuller, 2013; Grace & Silva, 2017; Henriques, 2018; Mendes, 2022).

Estudos como os de Young e Lambe (2011), Brug et al. (2011, 2015), Penne et al. (2012), Miguel e Nunes (2017), Grace e Silva (2017) e Henriques (2018), apontam que as HMS criam ambientes emocionalmente seguros e previsíveis, valorizam a comunicação não-verbal e promovem interações significativas com o grupo.

Em síntese, todos os estudos focados nas HMS destacam que o significado vivenciado é mais importante do que as palavras (Penne et al., 2012). Para tanto, é fundamental adequar a história e os materiais utilizados ao(s) ouvinte(s) e criar um espaço onde cada criança seja convidada a estar, a reagir e a pertencer. Os estudos nacionais e internacionais convergem ao reconhecer as HMS como o modelo narrativo mais inclusivo, capaz de mobilizar dimensões sensoriais, emocionais e comunicativas das crianças com MD e ainda promover o envolvimento e a participação na atividade.

**Capítulo II- Enquadramento  
Metodológico**

| ' ' | | ' ' |

Este capítulo é dedicado à explicitação da metodologia utilizada na realização do estudo empírico. Encontra-se estruturado em sete pontos: (i) motivações pessoais e enquadramento do estudo; (ii) questões orientadoras e objetivos do estudo; (iii) natureza e âmbito do estudo; (iv) desenho do estudo; (v) contexto do estudo e perfil dos participantes; (vi) técnicas de recolha e análise de dados e (vii) procedimentos éticos. São esses os tópicos que passamos a apresentar.

## **1. Motivações pessoais e enquadramento do estudo**

Há sensivelmente três anos atrás embarquei no caminho da Especialização em Educação Especial. Nessa altura trabalhava como educadora de infância numa IPSS. Enquanto educadora da sala ao lado, fui observando o crescimento e desenvolvimento de um menino doce e sorridente com MD e maior dependência do adulto. Através desse contacto surgiu a vontade de intervir, proporcionar outros estímulos e tentar facilitar o seu processo de inclusão. Esta criança era aceite pelo grupo, mas o seu envolvimento e participação nas atividades, particularmente nas de conto de histórias, era bastante limitada.

De referir ainda que durante a especialização realizámos um trabalho na unidade curricular de *Avaliação e Intervenção em Multideficiência*, no qual se procurou conhecer este tipo de histórias e as suas potencialidades. No âmbito deste trabalho foi ainda possível construir uma HMS e contá-la a essa criança. A revisão da literatura efetuada com este trabalho possibilitou-nos perceber que vários estudos (e.g. Grace, 2015; Nunes et al., 2020; Ten Brug et al., 2016) salientam que as HMS são uma proposta que favorece a comunicação e o envolvimento de crianças com MD na atividade de conto de histórias. Em particular, o estudo desenvolvido por Ten Brug et al. (2016) demonstrou que as sessões de leitura de histórias quando utilizam HMS promovem envolvimento, antecipação e resposta superiores. Segundo, Nunes e Soares (2022), estas histórias ao recorrerem à estimulação dos diferentes sentidos, promovem o envolvimento ativo da criança com MD, respeitam o seu ritmo e a sua forma de comunicar, e proporcionam uma participação significativa neste tipo de atividade. Grace (2015) também menciona que o conto de histórias através de HMS pode ser mais atrativo e facilitar o envolvimento de uma criança com MD, permitindo-lhe participar sensorialmente, mesmo quando a linguagem está comprometida. Ademais, segundo Brug et al. (2013), a existência de exploração sensorial em

ambientes sociais, estimula respostas interpessoais e reforça as relações com os pares. Nunes et al. (2020) referem que o uso das HMS em pequenos grupos, proporciona oportunidades de interação e aprendizagem partilhada, que favorecem a melhoria de comunicação e o sentimento de pertença.

Importa ainda salientar que para Grace (2015), o contador de histórias assume um papel fulcral neste processo, sendo necessário adequar ao público-alvo, a apresentação da história, a linguagem e o ritmo utilizados de modo a envolver todos os presentes, independentemente das suas capacidades. Nunes et al. (2020), reforçam que o uso de estratégias adequadas promove uma participação ativa e proporciona um ambiente verdadeiramente inclusivo.

Muito embora existam diversos estudos nacionais e internacionais que investigaram as HMS, constatamos serem relativamente escassos os que analisam a participação de crianças em idade pré-escolar com MD nas atividades de conto de histórias e o impacto das HMS na sua inclusão nesses contextos pedagógicos. De sublinhar que a educação inclusiva procura não deixar ninguém de fora, e que a aceitação, a participação e a aprendizagem conjunta são fatores que podem contribuir para que qualquer criança possa sentir que pertence a esse lugar, que é respeitada e que tem oportunidades para aprender nos mesmos contextos que os seus pares.

Em síntese, considerando a importância que assume a promoção de uma educação inclusiva, a nossa experiência particular com as HMS e os resultados dos diversos estudos acima mencionados sobre HMS, considerámos relevante realizar um estudo centrado no uso de HMS com crianças em idade pré-escolar. Emergiu, assim, o interesse em procurar compreender como se pode envolver e promover a participação de uma criança de três anos com MD nas atividades de conto de histórias e que estratégias pedagógicas se revelam mais ajustadas e capazes de promover a sua inclusão.

Passamos então de seguida a apresentar as nossas questões de investigação e os respetivos objetivos.

## **2. Questões orientadoras e objetivos do estudo**

Tendo em conta a problemática anteriormente apresentada, este estudo visa, em última instância, compreender de que modo as HMS podem contribuir para a

inclusão de uma criança com MD no seu grupo no JI. Esta finalidade decorre das seguintes questões de investigação.

- Como se caracteriza o envolvimento e a participação de uma criança de três anos com MD na atividade conto de histórias, no contexto de educação pré-escolar?
- Que fatores influenciam o envolvimento e a participação da criança de três anos de idade com MD durante o conto de histórias?
- Que estratégias são implementadas pela contadora de histórias para promover a inclusão da criança de três anos com MD que frequenta a educação pré-escolar?
- De que modo o conto de HMS pode contribuir para promover a inclusão de uma criança de três anos de idade com MD no seu grupo de educação pré-escolar?

Face às quatro questões de investigação acima descritas definiram-se os seguintes objetivos para o presente estudo:

- i. Caracterizar o envolvimento e a participação de uma criança de três anos com MD na atividade do conto de histórias;
- ii. Identificar os fatores que influenciam o envolvimento e participação dessa criança durante a atividade de conto de histórias;
- iii. Conhecer as estratégias que são implementadas durante o conto de HMS e aquelas que se revelam mais eficazes para incluir todas as crianças durante o conto de histórias;
- iv. Analisar o contributo das HMS para a promoção de uma escola inclusiva.

Em síntese, este estudo centra-se em quatro eixos: (i) a caracterização do envolvimento e da participação de uma criança com MD de três anos de idade na atividade de conto de histórias realizada no JI; (ii) a análise dos fatores que influenciam o seu envolvimento e participação na atividade de conto de histórias; (iii) o estudo das estratégias mais eficazes para incluir as crianças na atividade de conto de histórias e, por último (iv) a identificação do contributo das HMS para promoção de uma escola inclusiva.

### **3. Natureza e âmbito do estudo**

O presente estudo enquadra-se numa abordagem qualitativa inserida no paradigma interpretativo (Bogdan & Biklen, 1994; Stake, 2011), na medida em que pretende conhecer as ações de determinado grupo, no qual está inserida uma criança de três anos de idade com MD.

Segundo Coutinho (2013), esta abordagem permite compreender o significado das experiências dos participantes no seu contexto natural, procurando interpretar os fenómenos a partir da perspetiva dos sujeitos envolvidos. Para Flick (2009), o foco principal desta abordagem assenta na compreensão profunda dos fenómenos, comportamentos e experiências humanas, interpretando os significados, sem os medir nem quantificar. Neste tipo de metodologia “os dados recolhidos são ricos em pormenores descritivos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16). Como afirma Afonso (2005), esta abordagem “preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da rede social, usando procedimentos empíricos com intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade” (p.14), centrando a pesquisa na interpretação de ações e comportamentos (Coutinho, 2013).

De salientar ainda que o estudo se enquadra na modalidade de estudo de caso. De acordo com Yin (2001) um estudo de caso consiste numa “investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” (p. 32). Por sua vez, Bogdan e Biklen (1994) sublinham que o estudo de caso envolve a observação rigorosa de um contexto ou de um indivíduo num acontecimento específico. Sarmento (2011) acrescenta que para se conhecer a unidade, temos de conhecer a sua globalidade, daí que no presente estudo, as sessões de conto de histórias tenham sido realizadas com todas as crianças do grupo e não apenas com a criança em estudo. Embora não possamos generalizar os resultados de um estudo de caso, este contribui para uma perceção da realidade vivida (Carmo & Ferreira, 2008), no caso do presente estudo num determinado contexto escolar.

Descrito o tipo de estudo realizado, importa agora proceder à identificação e esclarecimento do seu desenho, ou seja, as fases em que este se desenrolou.

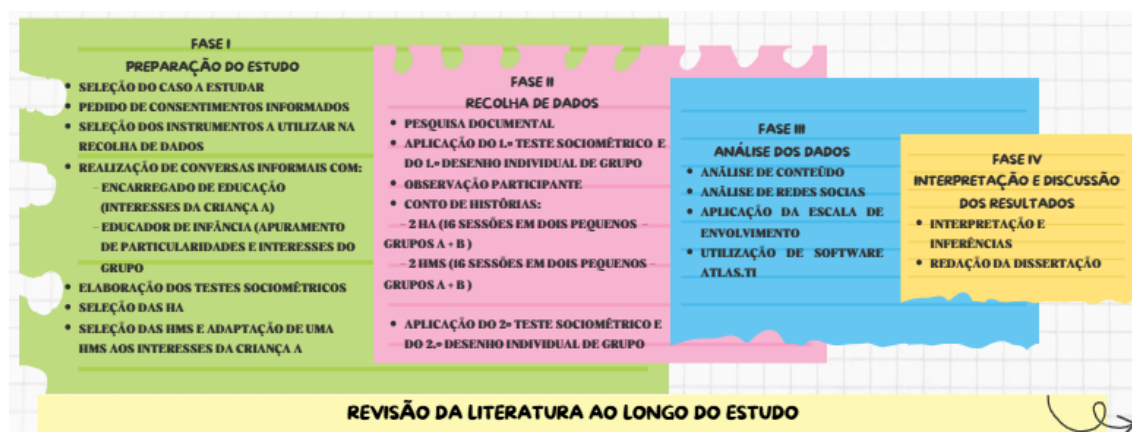
### **4. Desenho do estudo**

Tendo por base as questões orientadoras que nortearam a investigação, os objetivos definidos e a natureza da metodologia, o presente estudo foi organizado em

quatro fases distintas: (i) preparação do estudo; (ii) recolha de dados; (iii) análise dos dados e (iv) interpretação e discussão dos dados. A descrição destas quatro fases está presente na figura seguinte.

**Figura 5**

*Desenho do estudo de caso*



Durante todo o período em que o estudo decorreu procedeu-se à revisão da literatura relativa ao mesmo, permitindo articular a investigação com fundamentação teórica sobre o tema. A projeção do tempo de estudo não decorreu como previsto inicialmente, tendo sido mais alargado.

A **primeira fase**, tendo como objetivo a preparação do estudo, decorreu entre os meses de janeiro e fevereiro do ano de 2024. Esta fase envolveu: (i) a seleção do grupo de crianças e educador de infância; (ii) a realização de um pedido protocolar aos encarregados de educação das crianças participantes, aos profissionais e à instituição, o que envolveu a realização de pedidos de consentimento informado; (iii) a seleção de instrumentos a utilizar na recolha de dados; e (iv) a realização de conversas informais com a educadora de infância e o encarregado de educação da criança em estudo, com vista a conhecer as particularidades e interesses da criança com MD, bem como os interesses e características do grupo (alergias, sensibilidades, etc.). Ainda nesta fase procedeu-se à (v) seleção de duas HA e duas HMS adequadas ao contexto do estudo. Nesta fase, foi projetado um cronograma com o intuito de permitir uma melhor organização das fases do estudo no decorrer do tempo (Anexo A).

A **segunda fase**, dedicada à recolha dos dados, sucedeu entre o final do mês de fevereiro e o mês de maio de 2024. Num primeiro momento procedeu-se à aplicação do primeiro teste sociométrico e do primeiro desenho individual de grupo (narrativas visuais). Em seguida foram dinamizadas sessões de contos de histórias

(HA e HMS) com as crianças participantes, envolvendo de forma alternada os dois grupos constituídos (A e B). Cada história foi contada quatro vezes a cada grupo, sendo que a criança com MD esteve sempre presente (participou nas oito sessões de conto de cada história, num total de trinta e duas sessões; ≈11 min. HA e ≈15 min. HMS). De referir ainda que, após a quarta sessão de conto das HA foi necessário ajustar as estratégias usadas, pois era visível o desconforto da criança A. De forma a tornar essas sessões mais estimulantes, adaptámos as estratégias e introduzimos estímulos sensoriais, como iremos referir mais adiante.

As sessões de conto de histórias foram registadas em vídeo e no final de cada sessão, procedeu-se ao registo de alguns momentos no diário de campo. No final das trinta e duas sessões de conto de histórias aplicou-se o segundo teste sociométrico e o segundo desenho individual de grupo (narrativas visuais).

A **terceira fase**, referente à análise dos dados, ocorreu entre os meses de junho de 2024 e abril de 2025. Esta fase mais longa implicou em primeira instância a seleção das sessões a analisar e a análise desses dados. Para a seleção das sessões a analisar definiram-se dois critérios: (i) escolha de sessões que envolvessem de modo alternado os grupos A e B; e (ii) escolha de sessões em que um dos contos de HA e de HMS fosse iniciado pelo grupo A e o outro pelo grupo B (ver esquema mais adiante, no tópico da descrição das técnicas de recolha e análise de dados). Após a seleção das sessões, foi efetuada a transcrição dos vídeos de oito sessões de conto de HA e oito sessões de conto de HMS. Este processo obrigou à repetição da visualização dos vídeos, no sentido de se garantir maior rigor no registo das observações.

De seguida procedeu-se à análise de conteúdo dessa informação através do *software ATLAS.ti* versão 24, o qual requereu um tempo de aprendizagem, adaptação e familiarização. Nesta fase foi também efetuada a análise dos resultados dos testes sociométricos aplicados individualmente às crianças. As respostas recolhidas pretenderam aferir as preferências das crianças e foram transcritas para uma matriz sociométrica permitindo visualizar o número de escolhas recebidas por cada criança. Com base nestas escolhas foi elaborado um sociograma, que representou graficamente as relações estabelecidas. Foi ainda aplicada a escala de envolvimento do instrumento *Engagement Profile and Scale* que implicou um olhar rigoroso perante os vídeos, procurando cotar-se o envolvimento/participação da criança com MD na atividade conto de histórias.

Para finalizar, a **quarta fase** do estudo correspondeu à redação da dissertação, a qual foi sendo elaborada e ajustada ao longo do tempo, e decorreu de uma forma mais intensa durante os meses entre abril e julho de 2025.

## **5. Contexto do estudo e perfil dos participantes**

### **5.1. Contextualização do ambiente educativo**

O presente estudo foi realizado numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), numa sala da educação pré-escolar com vinte e uma crianças entre os três e os quatro anos, sendo que 20 crianças apresentavam um desenvolvimento típico (DT) e uma criança apresenta MD, sendo esta última o foco do presente estudo. A sala de atividades estava organizada por áreas de interesse, promovendo a autonomia, a brincadeira livre e a interação social entre as crianças. A organização e a dinâmica pedagógica implementadas, pretendem dar uma resposta adequada às características do grupo de crianças e respeitar os ritmos e as características de cada criança, promovendo uma abordagem inclusiva favorável à participação e aprendizagem de todos (Ainscow, Booth & Dyson, 2006). A equipa educativa da sala era composta por uma educadora de infância e duas auxiliares de ação educativa.

### **5.2. Caracterização do perfil dos participantes e critérios para seleção**

Os participantes neste estudo constituem uma amostra de carácter intencional e de conveniência, estando este último aspeto associado à facilidade ao nível da acessibilidade e disponibilidade do grupo envolvido para participar no estudo. Estes aspetos facilitaram o trabalho da autora do estudo, permitindo agilizar os processos na primeira fase do estudo, contribuindo, assim, para uma maior rentabilidade na gestão do tempo e no acesso à recolha de dados (Carmo & Ferreira, 2008; Flick, 2005).

Tal como afirma Coutinho (2019) num estudo de natureza qualitativa recorre-se a grupos já existentes, permitindo ao investigador analisar os dados. Os critérios utilizados na seleção do grupo de crianças foram: (i) pertencer a um contexto de educação pré-escolar; (ii) ter inserida no grupo uma criança com MD; e (iii) pertencer à IPSS em que lecionava a autora do estudo.

Foi escolhido um grupo que integrava 21 crianças pertencentes à sala dos três anos, por ter inserida no grupo uma criança com MD. As idades das crianças estavam

compreendidas entre os três e os quatro anos, sendo a média das idades de 46 meses (Anexo B). O grupo era composto por crianças sociáveis e bem-dispostas que demonstraram de forma consistente atitudes de empatia e respeito pelo outro.

### **5.3. Caracterização da criança com multideficiência**

A criança alvo do estudo foi uma criança do sexo masculino, com três anos de idade, que apresentava um comprometimento a nível motor (atraso do desenvolvimento psicomotor) e cognitivo, decorrente de paralisia cerebral espástica unilateral (hemiparésia esquerda) (Anexo C). Esta criança era acompanhada pela equipa de Intervenção Precoce e pelo Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian. De modo a manter-se o anonimato, de ora em diante, passamos a referi-la como «criança A», a qual era descrita pelo encarregado de educação e educadora de infância, como sendo meiga, afetuosa, apreciadora do contato físico com os colegas, nomeadamente os abraços. No entanto, por vezes, não diferenciava o certo do errado e não tinha consciência da força que empregava nas suas ações.

Deslocava-se no espaço de forma autónoma e rápida embora com uma marcha irregular, manifestando dificuldade em permanecer na mesma área durante algum tempo e em partilhar brinquedos. As atividades preferidas eram dançar, brincar com carrinhos, observar-se ao espelho e colocar objetos/chapéus sobre a cabeça.

Em termos comunicativos, a criança A era não-verbal, manifestando dificuldade em pedir aos pares o brinquedo com que pretendia brincar, optando por retirá-lo. Se estes oferecessem alguma resistência, a sua reação primária era puxar-lhes o cabelo.

Em brincadeiras de exterior, tinha gosto por empurrar as crianças nos triciclos; se os mesmos não aceitassem, reagia retirando-lhes o chapéu. Estas atitudes, mesmo não sendo mal-intencionadas, originavam algum receio e distanciamento por parte de alguns elementos do grupo.

## **6. Técnicas de recolha e análise de dados**

A presente investigação envolveu a utilização de diferentes técnicas de recolha de dados: (i) a observação direta, mais propriamente a observação naturalista participante, registada em vídeo e notas de campo e (ii) a observação indireta, envolvendo a pesquisa documental; a análise das narrativas visuais; as conversas

informais, que implicaram o registo em notas de campo, e a ARS através da aplicação dos testes sociométricos.

De seguida, descrevem-se as técnicas de recolha de dados que foram mobilizadas no estudo, assim como os procedimentos associados à aplicação das mesmas e respetivo tratamento dos dados. Começamos pela observação direta.

### **6.1. Observação direta**

A observação direta constituiu a técnica mais usada para a recolha de dados do presente estudo, o que vai ao encontro do que nos diz Coutinho (2013) quando refere que esta é uma das técnicas mais utilizada na investigação qualitativa, principalmente nas Ciências da Educação.

De acordo com Flick (2005) durante um processo de observação, o investigador adota diferentes níveis de envolvimento, podendo assumir uma postura participante, não participante ou alternando entre ambas. Esta alternância decorre das fases pela qual a investigação tende a passar, nas quais inicialmente o objetivo é ter uma visão geral do contexto e reconhecer padrões relevantes; posteriormente a atenção é centrada nos elementos mais significativos para as questões em estudo e por fim, o investigador foca-se em exemplos concretos e identificados anteriormente, aprofundando a análise. No presente estudo a observação foi maioritariamente participante, uma vez que a autora do estudo também assumiu o papel de contadora de histórias.

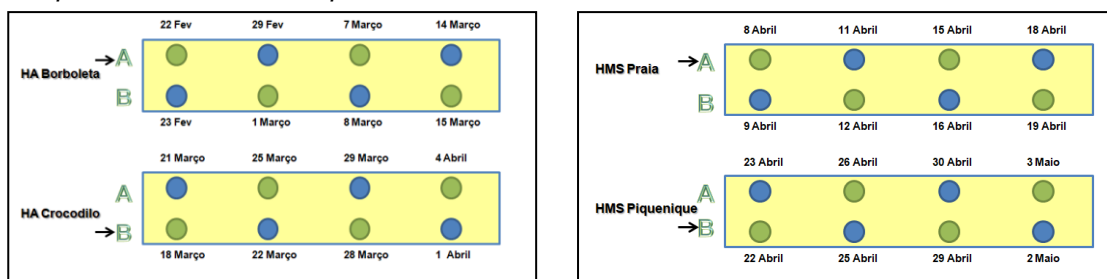
Recorremos a esta técnica pois, tal como refere Friães (2014), a observação permite “captar as interações, comportamentos e contextos de forma mais próxima e natural, proporcionando uma compreensão mais profunda dos fenómenos estudados, nomeadamente em contextos educativos, onde as relações interpessoais e as práticas emergem em tempo real” (p.85). A presença da investigadora no mesmo espaço que o grupo, possibilitou uma interação espontânea com as crianças, algumas delas registadas através das notas de campo.

A observação centrou-se nas sessões de conto de histórias realizadas. Importa esclarecer que foram dinamizadas oito sessões para contar cada uma das HA, perfazendo um total de 16 sessões dedicadas a este tipo de histórias. Procedeu-se do mesmo modo para o conto das HMS, ou seja, realizaram-se também 16 sessões no total, sendo oito para cada HMS. A realização de oito sessões para o conto de cada

uma das quatro histórias escolhidas (n=2 HA e n=2 HMS) decorreu, sobretudo, da necessidade de se constituir dois pequenos grupos (A e B), compostos por 11 elementos cada (dez crianças com DT e a criança A). Cada história foi contada quatro vezes a cada pequeno grupo (A e B). Como se disse antes, a criança A esteve sempre presente nas 32 sessões realizadas. A figura seguinte procura ilustrar este processo, indicando ainda as datas e os grupos de cada sessão, sendo que os círculos a verde representam as sessões analisadas, as quais foram escolhidas alternadamente.

**Figura 6**

*Esquema ilustrativo da sequência das sessões de HA e HMS*



A figura seguinte assinala as 32 sessões efetuadas, as 16 sessões selecionadas e o tempo de duração de cada uma, considerando o tipo de histórias contadas (HA e HMS).

**Figura 7**

*Síntese das sessões com registo temporal*

Tipo de História/ N.º de sessão	Duração das sessões do Grupo A					Duração das sessões do Grupo B					Total por história
	S 01 N	S 02 N	S 03 LT	S 04 OR	Total	S 01 N	S 02 N	S 03 LM	S 04 CT	Total	
HA_OB	00:05:04	00:08:12	00:12:00	00:12:13	00:37:29	00:06:00	00:11:00	00:09:54	00:10:30	00:37:24	01:14:53
	S 01 N	S 02 N	S 03 LM	S 04 CT	Total	S 01 N	S 02 N	S 03 LM	S 04 CT	Total	
HA_DG	00:14:10	00:13:25	0:15:08	00:12:37	00:55:20	00:14:06	00:11:00	0:12:29	00:14:46	00:52:21	01:47:41
										SubTotal	03:02:34
HMS_P	00:13:08	00:10:54	00:13:19	00:14:04	00:51:25	00:15:48	00:11:23	00:14:18	00:14:40	00:56:09	01:47:34
HMS_PQ	00:12:22	00:14:39	00:16:20	00:17:46	01:01:07	00:14:50	00:19:02	00:15:55	00:14:12	1:03:59	02:05:06
										SubTotal	03:52:40
										Tempo Total	06:54:14
Legenda		História selecionada para análise									

Esclarecendo a informação apresentada na figura acima exposta, sublinha-se que as duas primeiras sessões da HA “Orelhas de Borboleta”, identificadas como «HA\_OB», tanto no grupo A como no grupo B, foram contadas de forma dinâmica e apelativa, mas sem outros estímulos adicionais. As crianças estavam sentadas em cadeiras, ao redor de uma mesa. Estas histórias foram codificadas com a letra «N» de

história típica normal. As terceiras sessões de ambos os subgrupos contemplaram o uso de uma lanterna e o ambiente escurecido, tendo sido codificada com as letras «LT», e também ocorreram ao redor de uma mesa, com crianças e contadora de histórias, sentados ao mesmo nível, em cadeiras. Nas quartas sessões foi alterado o espaço do conto de histórias para o relvado no exterior, onde as crianças se sentaram na relva e foi utilizado um acessório relacionado com o conto (uma bandolete com orelhas grandes) de forma a tornar a história mais dinâmica. Estas sessões foram codificadas com as letras «OR». Na tabela superior é possível verificar a duração de cada sessão, sendo o total das sessões de conto das «HA\_OB» de 1 hora, 14 minutos e 53 segundos.

Para as sessões da HA “O Dragão que não gostava de fogo”, identificadas como «HA\_DG», nas primeiras duas sessões de cada subgrupo as histórias foram contadas de modo habitual, ao redor de uma mesa e sentados em cadeiras. Nas terceiras sessões, foi utilizada a lanterna, na qual as crianças se sentaram em cadeiras, dispostas em meia-lua na área do conto de histórias. Estas sessões foram codificadas com as letras «LM». Nas quartas sessões, foi utilizado um pequeno boneco (crocodilo) associado ao conto da história, sendo a mesma contada com crianças e contadora de história, sentado no tapete, na área da garagem, tendo sido codificado com as letras «CT». Conforme é possível verificar, nas «HA\_DG» as sessões de histórias decorreram durante 1 hora, 47 minutos e 41 segundos. Perfazendo um total de 3 horas, 2 minutos e 34 segundos no total de contos das HA.

Relativamente às HMS estas foram sempre contadas na sala de atividades, na zona do tapete, em cadeiras dispostas em meia-lua, na qual a criança A manteve uma posição central. Estas histórias foram previamente elaboradas, tendo sido redigido um guião/storyboard (ver Anexo D). A HMS “A praia” designada pelas letras «HMS\_P» e “Um piquenique no campo”, designada pelas letras «HMS\_PQ». Podemos verificar que a duração das sessões de HMS foi mais extensa do que as HA. As sessões de HMS\_P demoraram 1 hora, 47 minutos e 34 segundos. As sessões de «HMS\_PQ» assumiram uma duração de 2 horas, 5 minutos e 6 segundos. No total, as HMS decorreram num período de 3 horas, 52 minutos e 40 segundos. Como já referido, a média de duração das sessões de conto das HA foi de aproximadamente onze minutos e as de conto das HMS ficou próximo de quinze minutos.

Para registar as observações realizadas durante o decorrer das sessões de conto de histórias optámos pelas gravações em vídeo por permitirem captar momentos

não-verbais que enriquecem a análise qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994). Para além de que, como defendem Herbst e Chazan (2011, citado por Mestre, 2014), a gravação audiovisual constitui-se como uma ferramenta valiosa e flexível, ao poder ser recolhida, guardada e visualizada em outro momento, e permite documentar a dinâmica e as interações ocorridas, no nosso caso, as sessões de conto de histórias. Clement (citado por Mestre, 2014) destaca que esta ferramenta permite ao investigador rever os dados sempre que considere necessário, o que foi o caso do presente estudo.

Concluídas as sessões de conto de histórias deu-se início ao registo dos comportamentos presentes nas 16 sessões de conto de histórias selecionadas, procedendo-se à visualização dos registos de vídeo de cada uma e posterior descrição, registando os comportamentos observados de forma minuciosa. Para o efeito elaborámos uma grelha em formato Word, a qual possibilitou à autora do estudo documentar as dinâmicas de grupo no decorrer dos contos de histórias, os comportamentos observados, a forma como a criança A interagiu e se envolvia na atividade e ainda as estratégias utilizadas pela contadora na dinamização dos contos de histórias (Anexo E).

Seguidamente procedeu-se à análise de conteúdo dos registos dessas sessões, a qual “... pressupõe uma preparação cuidada do material, com vista à sua decomposição e interpretação” (Bardin, 2011, p. 127). Inicialmente a análise de conteúdo foi realizada sem recurso a *software* específico (Anexo F) com a supervisão da orientadora do estudo. Esta fase inicial ajudou a organizar e a analisar a informação obtida, definindo-se blocos, categorias e subcategorias. Esta organização criteriosa do material foi uma etapa fundamental na investigação, pois, como menciona Amado (2014), permite ao investigador “construir significados com base nos dados e não apenas sobre os dados” (p. 233).

Posteriormente procedeu-se à análise de conteúdo apoiado pela utilização do *software ATLAS.ti* versão 24, o qual implicou a inserção dos dados das observações neste programa. A análise de conteúdo efetuada com este recurso teve como base a análise previamente efetuada. A opção por este *software* teve como principais motivos: (i) agilizar o processo de codificação dos dados das observações; (ii) criar esquemas visualmente claros, de fácil leitura e apelativos e ainda (iii) poder utilizar e aprofundar conhecimento sobre a utilização de um *software* de análise qualitativa

(Amado, 2014; Coutinho, 2013). Esta ferramenta implicou a visualização e leitura de tutoriais e procura de suportes de apoio durante a sua análise.

Concluída a análise de conteúdo através do *software ATLAS.ti* versão 24, procedeu-se à extração dos valores numéricos e qualitativos dos resultados obtidos, representando-os em tabelas e imagens. Elaborámos ainda gráficos recorrendo ao programa Microsoft Excel. Esta escolha teve por base o facto de ser uma ferramenta adequada à organização e visualização dos dados e na qual foi considerada a frequência absoluta e relativa dos valores obtidos.

Os dados das observações das 16 sessões selecionadas foram ainda analisados tendo como foco o envolvimento da criança A na atividade de conto de histórias. Para tal, utilizámos o instrumento *Engagement Profile and Scale* (Anexo G), desenvolvido pelo *Center for Studies on Inclusive Education* (CSIE, 2011) e adaptada e traduzida para português através de Henriques (2018). Este instrumento foi usado com o intuito de analisar e avaliar o envolvimento e a participação da criança A em cada sessão dos contos de HA e HMS. O mesmo permite analisar sete indicadores de envolvimento: a atenção, a curiosidade, a investigação, a persistência, a antecipação, a iniciação e a descoberta. Estas dimensões foram pontuadas com a seguinte escala: «0 pontos na ausência de envolvimento», «1 ponto, para um nível baixo de envolvimento», «2 pontos para um nível de envolvimento parcialmente mantido», «3 pontos para um nível de envolvimento quase sempre mantido» e «4 pontos para um nível máximo de envolvimento». A sua aplicação exigiu um olhar atento e repetido sobre os registos audiovisuais das sessões, de modo a aferir com maior rigor a participação da criança A nas sessões de conto das HA e HMS.

A escolha deste instrumento justificou-se pela sua adequação a contextos inclusivos e flexíveis, bem como pelo seu foco em comportamentos observáveis que expressam um envolvimento real, independentemente do nível de comunicação verbal da criança, o que se revelou particularmente pertinente para o perfil da criança A. De acordo com Bhogal (2016, citado por Henriques, 2018), a escala permite avaliar de forma sistemática o envolvimento dos alunos com MD, possibilitando medir e registar o seu progresso ao longo do tempo. Os dados foram registados numa grelha em formato Word que permitiu assinalar o nível de envolvimento da criança A em cada sessão, e consequentemente visualizar as médias obtidas em cada tipo de história (Anexo H).

As notas de campo (Anexo I) foram outro instrumento usado durante as observações, com a intenção de descrever momentos e comportamentos de situações

presenciadas. De acordo com Bogdan e Biklen (2004) as notas de campo são relatos que o investigador experiencia, vê, escuta e que ao mesmo tempo reflete enquanto os descreve. Friães (2014) sublinha que estas anotações são “um instrumento fundamental para a observação participante, permitido registar não só os comportamentos e interações observados, mas também as interpretações, emoções e reflexões do investigador no momento da recolha dos dados” (p.90). No decorrer do presente estudo, em situação de brincadeira livre, foram observadas e registadas interações da criança A com as crianças do seu grupo, tanto em sala como no recreio. Como afirma Coutinho (2013) este registo permite integrar observações, emoções e interpretações no decorrer da investigação, que enriquecem a análise e contribuem para uma compreensão mais contextualizada dos fenómenos observados.

## **6.2. Observação indireta**

### **Pesquisa documental**

Na fase inicial do estudo recorreu-se à pesquisa documental, tendo como principal finalidade aprofundar o conhecimento sobre a criança em estudo. Esta técnica, segundo Junior et al. (2021), constitui-se como essencial em estudos qualitativos, envolvendo a análise crítica de documentos escritos que contextualizam a situação. Para estes autores a pesquisa documental recorre a técnicas específicas para recolha de dados e respetiva análise e interpretação, sendo estes fundamentais para compreender o processo e permitir chegar a conclusões.

Esta técnica é designada por Flick (2009) como “método de análise documental”, incluindo no presente estudo a consulta de documentos pedagógicos relevantes, avaliações e registos do percurso da criança A com MD, assim como relatórios médicos, com o intuito de extrair significados e conhecê-la melhor. Estes documentos foram fontes importantes porque nos deram uma perceção para além daquilo que era visível aos nossos olhos (Bogdan & Biklen, 1994) e foram complementares a outras técnicas (Flick, 2009).

### **Conversas Informais**

Neste estudo, na primeira fase, foram efetuadas conversas informais com a educadora de infância e com o encarregado de educação, tendo permitido a recolha de informações importantes sobre a criança A. Salienta-se o facto de ter possibilitado

conhecer as características, interesses e atividades preferidas da criança A, bem como as que não gostava de participar. Permitiu perceber ainda que não havia alergias alimentares por parte das vinte e uma crianças do grupo (importante informação para ajuste na utilização de possíveis alimentos como estímulo sensorial nas HMS).

A educadora de infância também esclareceu a dinâmica de sala relativamente ao conto de histórias e o tipo de história que costumava contar (HA). Referiu ainda que o grupo não tinha experienciado o conto de HMS, mas apenas a presença de alguns estímulos sensoriais e manipulação de fantoches. Relatou que é a própria a contar as histórias, sendo a periodicidade das mesmas, diária. Foram ainda abordadas as estratégias que habitualmente utilizava, salientando-se a alteração de tons e ritmos da voz, o suspense, a utilização de música e objetos. A educadora também descreveu a reação da criança A durante o conto de histórias: manifestação de atitudes de irritação, tentativas de destabilização e de aproximação dos colegas para lhes puxar o cabelo. Em relação ao livro, refere que a criança A olhava para este de forma ocasional, sem evidenciar interesse. Esta criança não tem comunicação verbal, manifestando-se, sobretudo, através do choro, riso e movimentos. A sua interação com os pares envolve a manifestação de afeto através de abraços (Anexo J).

Estas conversas, valiosas em informação, constituíram uma técnica de recolha de dados qualitativa que se baseou em momentos de interação espontânea, que potenciou um conhecimento autêntico da criança A e das dinâmicas habitualmente utilizadas em sala pela docente. Esta troca de informação foi favorecida pelo contexto natural e informal em que decorreram, tendo sido registadas através de notas de campo (Bogdan & Biklen, 1994; Cohen, Manion e Morrison, 2011). Buber (1958) também valorizou a autenticidade do diálogo, afirmando que através de uma conversa informal é possível estabelecer uma relação genuína e recíproca. De igual modo, Freire (1970) considera que as interações e o diálogo horizontal e espontâneo são fundamentais e essenciais para a extração de uma aprendizagem significativa e crítica. Concordamos com estas opiniões, verificando-se que a informação recolhida através de conversas informais com a equipa educativa e o encarregado de educação, foram relevantes para o estudo de forma a conhecer a criança A, a sua atitude para com os outros, e as dinâmicas em sala.

## **Análise de Narrativas Visuais – Desenho individual**

As narrativas visuais também assumiram um papel importante no nosso estudo, tendo em conta que constituíram uma forma de comunicar e transmitir emoções e preferências. Para Einarsdottir, Dockett e Perry (2009), os desenhos infantis são uma ferramenta valiosa na investigação com crianças, pois permitem compreender como estas percebem e expressam as suas relações. Estes desenhos expressam emoções e significados que muitas vezes ultrapassam as possibilidades da linguagem verbal, principalmente com crianças mais novas (o que correspondeu às características dos participantes no nosso estudo), em que os desenhos espelham aquilo que sentem (Banks, 2001; Rose, 2016). De acordo com Gauntlett (2007), o desenho possibilita também dar a palavra às crianças de uma forma diferente e criativa.

Neste estudo foi proposto às crianças que realizassem um desenho individual, representando todos os colegas do grupo. Esta proposta foi feita em dois momentos distintos: primeiro antes das sessões de conto de histórias, e posteriormente, após a realização das mesmas. Esta proposta foi isenta de contextualização de modo a não influenciar a resposta espontânea das crianças, expressa através do desenho. Teve ainda como intenção perceber quem surgia com mais frequência nos desenhos para se verificar quem detém maior destaque e qual o mais “popular” no grupo.

A análise dos desenhos baseou-se na observação atenta dos mesmos, sustentada pela nomeação verbal das figuras desenhadas, feita pelas próprias crianças. De acordo com Einarsdottir, Dockett e Perry (2009), os desenhos elaborados pelas crianças, quando acompanhados de verbalizações das próprias, são importantes pois permitem identificar as relações sociais e preferências. Para além de exporem as relações sociais, também revelam relações emocionais, exigindo sensibilidade na sua interpretação (Weber, 2008, p.74). Para uma apresentação mais clara dos resultados, foi elaborado um gráfico em Excel. Neste programa foram inseridos os dados referentes ao número de vezes em que a criança A aparecia nos desenhos, tendo sido possível apresentar valores absolutos e percentuais. Através desta contagem observou-se a variação da visibilidade da criança A, antes e depois das sessões de conto de histórias.

## **Análise de Redes Sociais (ARS)**

A ARS é uma técnica utilizada na investigação, que permite compreender as interações e relações num determinado grupo. De acordo com Marteleto (2001), esta análise exige o cruzamento com outros dados para melhor interpretar determinadas relações e comportamentos. Prell (2012) acrescenta que não se estuda os indivíduos isoladamente, mas as relações entre eles. O presente estudo teve como objetivo identificar as relações, o posicionamento e a “popularidade” da criança A no grupo. Para o efeito recorreu-se à realização de um teste sociométrico antes da intervenção do conto de histórias e após as sessões de conto de histórias.

A elaboração deste teste sociométrico (Anexo K) implicou colocar três questões formuladas de forma positiva e dirigida a cada criança. As questões colocadas foram: «Com quem gostarias de brincar no recreio?», «Quem escolherias para trabalhar contigo a teu lado?» e «Quem gostarias de levar para casa para brincar com os teus brinquedos?». Para cada questão as crianças nomearam o nome de três colegas por ordem preferencial. Tal como referido anteriormente, existiu um suporte fotográfico (mapa de presenças) que facilitou o processo de escolha. A aplicação foi individualizada e efetuada pela investigadora e as respostas recolhidas foram transcritas para uma matriz sociométrica, recorrendo-se ao Microsoft Excel para as aceitações e rejeições antes do conto de histórias (Anexo L) e após o conto de histórias (Anexo M). Este teste foi aplicado a todos os elementos da turma, à exceção da criança com MD, que mesmo na presença dos registos fotográficos dos colegas não reagiu às perguntas colocadas, pelo que não participou neste registo.

De forma a percebermos a coesão do grupo, foram contabilizadas no mesmo documento Excel todas as aceitações e rejeições. A partir dessa matriz, e com o apoio da leitura da obra *Testes Sociométricos* de Northway e Weld (1999), foram construídos os sociogramas referentes à criança A, também estes antes e após as sessões de conto de histórias.

De acordo com Northway e Weld (1999), estes testes permitem avaliar e mapear as relações existentes num determinado grupo, de modo a compreender o grau de integração de cada elemento. No nosso caso específico, a atenção estava focada no estudo da posição sociométrica da criança A no grupo. Os testes permitem ainda verificar a existência de pequenos grupos numa mesma turma, as afinidades, a presença de uma turma unida. Moreno (1934) sublinha que através desta análise, são

identificadas preferências, rejeições e dinâmica dos grupos. Estrela (1999) acrescenta que este tipo de teste permite mesmo em pequenos grupos ou pouco organizados “...captar de modo fácil as relações espontâneas, destacando, ainda, a posição de cada indivíduo no grupo, em função dessas relações” (p.379).

Os testes sociométricos foram aplicados antes e após a realização das 32 sessões de conto de histórias, de forma a registar e avaliar as possíveis alterações nas relações sociais descritas e a evolução da posição sociométrica da criança A. De acordo com Northway e Weld (1999), os valores dos índices sociométricos podem variar entre zero e 20 (ou mais), sendo classificados como: «3 ou menos», muito abaixo da média; «4 a 8», abaixo da média «9», na média; «10 a 14», acima da média; «15 ou mais», muito acima da média. Com base nos resultados obtidos, elaborou-se a matriz sociométrica com recurso ao *software Excel* e à representação gráfica do sociograma da criança A, com recurso do *Microsoft PowerPoint*, permitindo este uma visualização clara da posição sociométrica da criança no grupo, ao longo do tempo.

Quanto à análise e visualização dos dados resultantes dos testes sociométricos, recorreu-se à plataforma digital *Graph Commons*, uma ferramenta online que permite mapear e representar redes sociais de forma dinâmica e interativa. Esta representação sociométrica inspirada na teoria dos grafos, tal como descrita por Wasserman e Faust (1994) e por Prell (2012), permite analisar visualmente a estrutura relacional de um grupo, onde cada nó representa um indivíduo e cada linha simboliza uma relação.

De modo a sintetizar as técnicas usadas para a recolha e a análise dos dados, apresenta-se de seguida uma tabela que expressa estes aspetos, assim como os objetivos de cada técnica e os instrumentos utilizados.

**Figura 8***Síntese das técnicas utilizadas durante o estudo*

Técnicas de recolha de dados		Objetivos	Instrumentos usados	Técnicas de análise de dados
Observação direta	Observação naturalista	Caracterizar o envolvimento e a participação da criança A na atividade do conto de histórias. Conhecer as estratégias implementadas durante o conto de HMS.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Registos audiovisuais</li> <li>Notas de campo</li> <li>Grelhas de registo</li> <li><i>Engagement Profile and Scale</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Análise descritiva e interpretativa</li> <li>Análise de conteúdo apoiada pelo software ATLAS.ti (versão 24)</li> </ul>
Observação indireta	Conversas informais	Conhecer a criança A.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Notas de campo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Análise descritiva</li> </ul>
	Análise de redes sociais (ARS)	Identificar a posição sociométrica e a popularidade da criança A.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Testes sociométricos</li> <li>Matriz sociométrica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Análise sociométrica</li> </ul>
	Narrativas visuais	Conhecer o modo como a criança A era vista pelas outras crianças do grupo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenhos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Análise descritiva interpretativa</li> </ul>
	Pesquisa documental	Recolher informações relevantes sobre a criança A	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relatórios médicos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Análise documental</li> </ul>

Cada uma destas técnicas contribuiu para atingir os objetivos do estudo, fornecendo uma compreensão abrangente do papel das HA e HMS na promoção da inclusão escolar e no envolvimento da criança A.

### 6.3. Triangulação

A triangulação no estudo apresentado foi assegurada através da utilização de múltiplas fontes de dados e respetivos instrumentos anteriormente descritos. Como destaca Friães (2014), “a triangulação de métodos e fontes é essencial para aumentar a validade e fiabilidade dos dados, permitindo uma análise mais rica e aprofundada dos fenómenos estudados, sobretudo em contextos educativos onde a complexidade das interações exige múltiplas perspetivas” (p.120). Creswell (2014) também assinala que a combinação de múltiplas fontes de dados permite uma recolha de dados variada e essencial para uma análise completa e fundamentada. Todas estas intervenções tiveram por base os princípios éticos, referidos em seguida. Tal como defende Flick (2009), a triangulação de métodos enriquece a compreensão dos fenómenos sociais estudados e a validade dos resultados.

## 7. Procedimentos éticos

A investigação respeitou os princípios essenciais de natureza ética e deontológica que orientam estudos com crianças. Inicialmente foi solicitada uma autorização prévia para a realização do estudo à direção e coordenação da IPSS, através do envio de um e-mail. Após ter sido dada a autorização, passámos ao contacto com os participantes. A formalização da participação foi assegurada através da aplicação de um protocolo de consentimento informado (Anexo N), no qual se garantiu a privacidade e o anonimato dos indivíduos (Elliott & Stern, 1997, citado por Coutinho, 2013). Estes autores salientam a importância de um investigador reger-se por princípios éticos que tenham como prioridade a proteção dos participantes e o rigor das observações e da escrita, de forma a traduzir os dados recolhidos e observados. Assim, no contexto do presente estudo, foi transmitida a informação aos encarregados de educação através do consentimento informado, foi explicado presencialmente e verbalmente por parte da investigadora e da educadora de infância e foram subscritas pelos encarregados de educação os consentimentos informados.

No contexto de investigação com crianças, o consentimento informado assume um papel importante na garantia de princípios fundamentais tais como o respeito pela dignidade, a autonomia e a proteção de quem nele participa. Os autores Creswell e Poth (2018), assim como a Comissão Nacional de Proteção de Dados, destacam a importância do consentimento por parte dos encarregados de educação, mas também o assentimento da própria criança que participa no estudo. Deste modo, e por forma a respeitar os princípios éticos, através do consentimento foi dado a conhecer aos encarregados de educação: (i) o estudo a realizar, (ii) os objetivos do estudo; e (iii) os métodos e técnicas a utilizar. Às crianças foi explicitado de forma clara e com linguagem adequada à sua faixa etária, a participação das mesmas no decorrer das sessões de conto de história. Foi assim respeitado o pedido de autorização aos participantes envolvidos e antecipadamente à instituição, garantindo o respeito e bem-estar de todos, assim como o anonimato, tendo a identificação dos mesmos sido codificada (Amado, 2014; Bogan & Biklen, 1994; Coutinho, 2013; Flick, 2009).

Consideramos que o estudo cumpriu legalmente estes procedimentos éticos em todas as suas fases. Tal como refere Amado (2014), a investigação qualitativa assenta na pesquisa sistemática, é sustentada por princípios teóricos e também por atitudes éticas. Passamos agora à apresentação dos resultados e respetiva análise.

## Capítulo III-Apresentação dos Resultados

| ' ' | | ' ' |

Este capítulo apresenta e analisa os dados de observação que foram registados através de vídeos, o que implicou a visualização e o registo pormenorizado dos momentos de conto de histórias. Este trabalho foi realizado pela contadora e, posteriormente validado, por duas parceiras de investigações paralelas.

A análise foi efetuada aos momentos de conto de duas HA e a duas HMS, num total de trinta e duas sessões distribuídas equitativamente por ambos os tipos de histórias. Decorrente da análise de conteúdo dos dados destas sessões, foram definidas quatro categorias: (i) participação das crianças - características; (ii) estratégias utilizadas durante o conto da história; (iii) estratégias utilizadas dirigidas às crianças; e (iv) estratégias relativas ao posicionamento.

Iniciamos a apresentação dos resultados considerando a participação da criança A na atividade de conto de histórias, primeiro nas HA e, posteriormente, nas HMS. Em seguida apresentamos o envolvimento da criança com MD na atividade de conto de histórias.. Na sequência, expomos as estratégias utilizadas pela contadora dirigidas às crianças, no decorrer das sessões de conto de histórias. Após apresentação dos resultados, é feita uma comparação destes, entre as HA e as HMS. Subsequentemente é feita a análise dos resultados dos testes sociométricos e das narrativas visuais da criança A, antes e após o conto de histórias. Por fim, apresentamos o contributo das HMS para a inclusão da criança A.

## **1. Resultados referentes à participação da criança A na atividade conto de histórias**

### **1.1. Participação nas sessões de Histórias de Autor**

A análise dos registos vídeos das oito sessões que envolveram o conto de duas HA, a saber: “Orelhas de Borboleta” e “O Dragão que não gostava de fogo”, permitiu registar, analisar e categorizar os comportamentos da criança com MD, que identificámos como A, em reações favoráveis e reações desfavoráveis, como se pode constatar na seguinte figura.

**Figura 9**

*Reações Favoráveis e Reações Desfavoráveis da criança A nas HA*

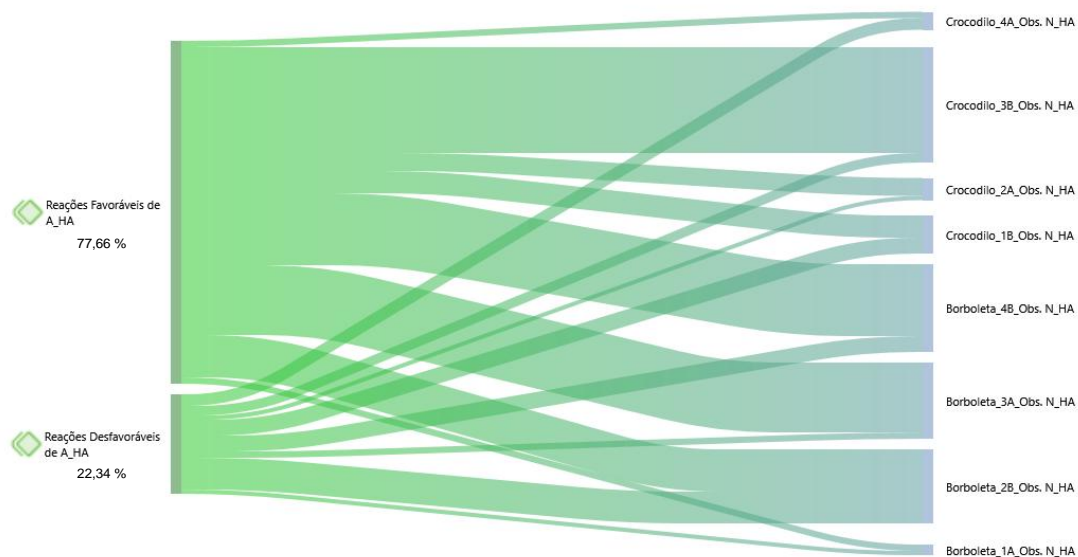


Importa referir que as reações favoráveis desta criança (A) corresponderam a um maior volume de comportamentos observados (n=153, equivalente a 77,66% no total de comportamentos registados) e as reações desfavoráveis assumiram uma percentagem claramente menor (n=44, equivalente a 22,34% do total). Entendemos ser este um resultado positivo.

Na seguinte figura é possível aferir que em todas as sessões existiram reações favoráveis e desfavoráveis, por parte da criança A.

**Figura 10**

*Reações Favoráveis e Reações Desfavoráveis da criança A nas diferentes sessões de HA*



Na figura 11 apresentamos os valores percentuais relativos às reações favoráveis e desfavoráveis da criança A, considerando as oito sessões de conto de histórias analisadas.

**Figura 11**

*Frequências absolutas e relativas das Reações Favoráveis e Reações Desfavoráveis da criança A nas diferentes sessões de HA*

	7: Borboleta_2B...	8: Borboleta_3A...	9: Borboleta_4B...	11: Borboleta_1A...	13: Crocodilo_1B...	14: Crocodilo_2A...	15: Crocodilo_3B...	16: Crocodilo_4A...	Totais
Reações Desfavoráveis de A_HA	14 31,82% 42,42%	3 6,82% 7,11%	7 15,91% 8,82%	2 4,55% 1,52%	7 15,91% 17,95%	2 4,55% 3,55%	4 9,09% 20,00%	5 11,36% 2,03%	44 100,00% 22,34%
Reações Favoráveis de A_HA	19 42,42% 57,58%	31 7,11% 31,18%	32 20,26% 15,74%	3 1,96% 82,05%	10 20,92% 16,24%	8 1,96% 58,82%	8 5,23% 80,00%	47 30,72% 23,26%	153 100,00% 77,66%
Totais	33 100,00%	34 16,75% 100,00%	39 17,26% 100,00%	5 19,80% 100,00%	17 2,54% 100,00%	10 8,63% 8,63%	10 5,08% 100,00%	51 25,89% 100,00%	197 100,00% 4,06%

De acordo com as figuras antes apresentadas constata-se que as **Reações Favoráveis** da criança A ocorreram majoritariamente nas sessões *Crocodilo\_3B* e *Borboleta\_4B*. De salientar a ocorrência de reações favoráveis que ocorreram com maior frequência nas sessões do conto da história «*Orelhas de borboleta*» (43,14% do total de 77,66%) e menos frequentes nas sessões da história «*O Dragão que não gostava de fogo*» (34,52% do total de 77,66%).

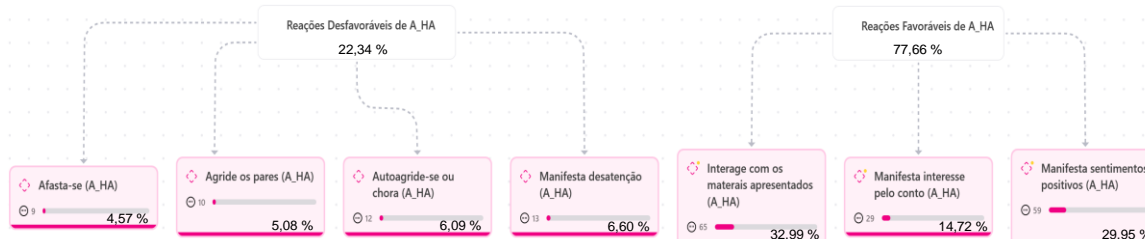
Tendo em conta os resultados descritos parece-nos que os comportamentos favoráveis de A aumentaram em consonância com o tempo e com a confiança que a criança foi estabelecendo com a contadora de histórias. Contudo, existe a exceção da sessão *Crocodilo\_4A* que evidencia um declínio de interesse por parte da criança A, o qual pode estar relacionado com outros fatores externos, incluindo o seu temperamento nesse dia específico.

Relativamente às **Reações Desfavoráveis** da criança A, estas ocorreram em maior percentagem na sessão *Borboleta\_2B*, *Borboleta\_4B* e *Crocodilo\_1B*. De salientar que as reações desfavoráveis de A ocorreram em maior número nas sessões da história «*Orelhas de borboleta*» (13,2%) e em menor número nas sessões da história «*O dragão que não gostava de fogo*» (9,14%).

No sentido de especificar que tipos de comportamentos foram considerados como *Reações Favoráveis* e *Reações Desfavoráveis* apresentamos, na figura seguinte, o organograma que descreve esses comportamentos.

**Figura 12**

*Esquema ilustrativo com frequências relativas das categorias comportamentais consideradas como Reações Favoráveis e Reações Desfavoráveis da criança A, nas sessões de HA*



Verifica-se que as **Reações Favoráveis** da criança A, refletiram-se na manifestação de diversos comportamentos, os quais, como se retrata nas figuras 13 e 14, foram categorizados como: (i) *interage com os materiais apresentados*, (ii) *manifesta interesse pelo conto* e (iii) *manifesta sentimentos positivos*.

**Figura 13**

*Frequências absolutas e relativas das categorias das Reações Favoráveis da criança A nas HA*

		Histórias de Autor 8 883	
● Interage com os materiais apresentados (A_HA)	65	65	32,99%
● Manifesta interesse pelo conto (A_HA)	29	29	14,72 %
● Manifesta sentimentos positivos (A_HA)	59	59	29,95 %
<b>Totais</b>		153	

Como se observa na figura anterior, dos comportamentos considerados como reações favoráveis, aqueles que assumiram maior frequência foram: «**Interage com os materiais apresentados**», seguido de «**Manifesta sentimentos positivos**» e com menor percentagem, «**Manifesta interesse pelo conto**».

No sentido de se especificar os comportamentos manifestados pela criança A em cada uma das categorias acima descritas, expressas na cor rosa ●, na figura seguinte identificam-se os comportamentos demonstrados pela criança em cada uma dessas categorias. Esses comportamentos estão representados a cor verde-escuro ●.

**Figura 14**

*Frequências absolutas e relativas dos comportamentos registados nas categorias e subcategorias referentes às Reações Favoráveis da criança A nas HA*

		Histórias de Autor 8 883	
● Interage com os materiais apresentados (A_HA)	65	65	32,99%
● Interage com os materiais apresentados (A_HA): Atira objetos ao ar	1	1	0,51 %
● Interage com os materiais apresentados (A_HA): Bate com a mão na mesa / livro	10	10	5,08 %
● Interage com os materiais apresentados (A_HA): Observa / olha para os objetos	8	8	4,06 %
● Interage com os materiais apresentados (A_HA): Presta atenção à história	23	23	11,65 %
● Interage com os materiais apresentados (A_HA): Procura alcançar o livro / os objetos	9	9	4,57 %
● Interage com os materiais apresentados (A_HA): Segura ou manipula o livro / os objetos	14	14	7,12 %
● Manifesta interesse pelo conto (A_HA)	29	29	14,72 %
● Manifesta interesse pelo conto (A_HA): Aproxima-se da contadora ou da história	17	17	8,63 %
● Manifesta interesse pelo conto (A_HA): Imita gestos e movimentos	11	11	5,58 %
● Manifesta interesse pelo conto (A_HA): Reage à interação da contadora de histórias após alguns segundos	1	1	0,51 %
● Manifesta sentimentos positivos (A_HA)	59	59	29,95 %
● Manifesta sentimentos positivos (A_HA): Abraça os colegas a pedido e voluntariamente manifestando afeto	7	7	3,56 %
● Manifesta sentimentos positivos (A_HA): Fica estupefacto permanecendo boquiaberto	8	8	4,06 %
● Manifesta sentimentos positivos (A_HA): Produz vocalizações e movimento o corpo expressando alegria	15	15	7,61 %
● Manifesta sentimentos positivos (A_HA): Sorri manifestando contentamento	29	29	14,72 %

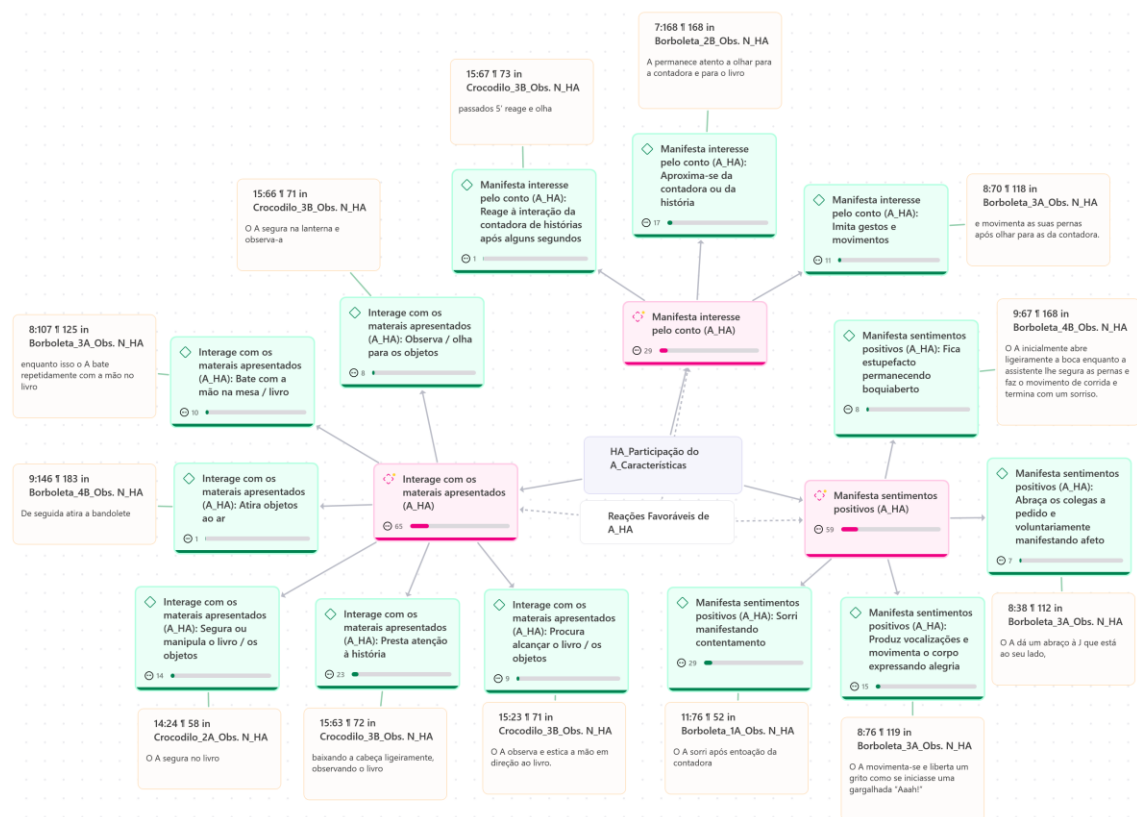
A análise dos dados apresentados na figura anterior, permite-nos afirmar que o comportamento «*Sorri manifestando contentamento*» foi aquele que se observou mais frequentemente, seguindo-se «*Presta atenção à história*», «*Aproxima-se da contadora ou da história*», «*Produz vocalizações e movimenta o corpo expressando alegria*», «*Segura ou manipula o livro/os objetos*», «*Imita gestos e movimentos*», «*Bate com a mão na mesa/livro*» e «*Procura alcançar o livro/os objetos*». Este conjunto de comportamentos, representaram 64,96% do total de 77,66% das reações favoráveis.

Quanto aos comportamentos menos frequentes, destacam-se: «*Observa/olha para os objetos*» e «*Fica estupefacto permanecendo boquiaberto*», «*Abraça os colegas a pedido e voluntariamente manifestando afeto*».

Na figura seguinte está representada em rede as categorias (expressas a rosa) e as subcategorias (assinaladas a verde-escuro) relativas às **Reações Favoráveis** e um excerto das observações de forma a ilustrar as mesmas.

**Figura 15**

*Rede hierárquica das Reações Favoráveis da criança A durante o conto de HA*



No que tange às **Reações Desfavoráveis**, foram observados diversos comportamentos, os quais como se retrata na figura 16, foram categorizados como: (i)

afasta-se, (ii) agride os pares, (iii) autoagressão ou choro e (iv) manifesta desatenção. Estes resultados estão expressos na seguinte figura.

**Figura 16**

*Frequências absolutas e relativas das categorias das Reações Desfavoráveis da criança A nas HA*

		Histórias de Autor 8 883	
● ◆ Afasta-se (A_HA)	9	9	4,57 %
● ◆ Agride os pares (A_HA)	10	10	5,08 %
● ◆ Autoagride-se ou chora (A_HA)	12	12	6,09 %
● ◆ Manifesta desatenção (A_HA)	13	13	6,60 %
<b>Totais</b>		<b>44</b>	

A análise dos resultados patentes na figura superior permite-nos verificar que os valores absolutos dos comportamentos integrados nas quatro categorias expostas são muito próximos. Sublinha-se que os comportamentos categorizados como «**Manifesta desatenção**» foram os mais frequentes, seguindo-se «**Autoagride-se ou chora**», «**Agride os pares**», e com menor percentagem, «**Afasta-se**».

Na figura seguinte identificam-se os comportamentos manifestados pela criança A e que se integram em cada uma das categorias acima apresentadas, identificadas a cor rosa ●. Esses comportamentos estão sinalizados na figura seguinte a cor verde-escuro ◆, perfazendo um total de 44 registos.

**Figura 17**

*Frequências absolutas e relativas dos comportamentos registados nas categorias e subcategorias que integram as Reações Desfavoráveis da criança A nas HA*

		Histórias de Autor 8 883	
● ◆ Afasta-se (A_HA)	9	9	4,57 %
● ◆ Afasta-se (A_HA): Sai do colo da contadora (A_HA)	3	3	1,52 %
● ◆ Afasta-se (A_HA): Tenta aprovação para se levantar (A_HA)	6	6	3,05 %
● ◆ Agride os pares (A_HA)	10	10	5,08 %
● ◆ Agride os pares (A_HA): Puxa os cabelos dos colegas (A_HA)	2	2	1,02 %
● ◆ Agride os pares (A_HA): Tenta alcançar os colegas, puxando-os pelos braços (A_HA)	8	8	4,06 %
● ◆ Autoagride-se ou chora (A_HA)	12	12	6,09 %
● ◆ Autoagride-se ou chora (A_HA): Bate-se (A_HA)	2	2	1,02 %
● ◆ Autoagride-se ou chora (A_HA): Vocaliza num tom aborrecido ou choraminga (A_HA)	10	10	5,08 %
● ◆ Manifesta desatenção (A_HA)	13	13	6,60 %
● ◆ Manifesta desatenção (A_HA): Boceja e esfrega os olhos (A_HA)	5	5	2,54 %
● ◆ Manifesta desatenção (A_HA): Desvia o olhar (A_HA)	8	8	4,06 %

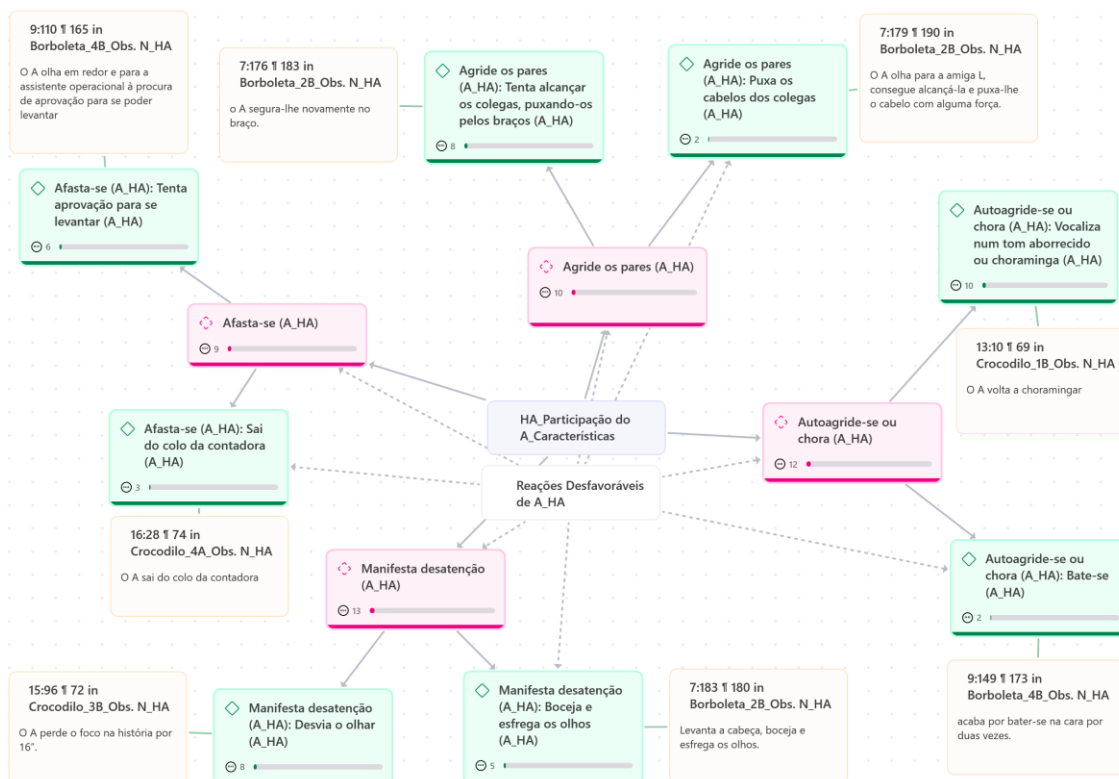
Analisando os dados acima apresentados é evidente que são diversos os comportamentos que correspondem a reações menos favoráveis da criança A. O comportamento «*Vocaliza num tom aborrecido ou choraminga*», foi o que obteve um valor percentual mais elevado, o qual se insere na categoria *Autoagride-se ou chora*. Com valores idênticos seguiram-se os comportamentos «*Desvia o olhar*» e «*Tenta alcançar os colegas, puxando-os pelos braços*» (fazem parte das categorias *Manifesta desatenção* e *Agride os pares*, respetivamente).

Observaram-se ainda outros comportamentos, mas com menor frequência: «*Tenta aprovação para se levantar*» (integra a categoria *Afasta-se*), seguindo-se, «*Boceja e esfrega os olhos*» (inserido na categoria *Manifesta desatenção*).

Na figura seguinte está representado um mapa síntese em rede, das categorias expressas a rosa ● e das subcategorias, a verde-escuro ●, relativas às **Reações Desfavoráveis** da criança A e um excerto das observações de forma a ilustrar as mesmas.

**Figura 18**

*Rede hierárquica das Reações Desfavoráveis da criança A durante o conto de HA*



## 1.2. Participação nas sessões de Histórias Multissensoriais

A análise dos registos vídeos das oito sessões que envolveram o conto de duas HMS, intituladas “*Um piquenique no campo*” e “*A praia*”, permitiu igualmente analisar e categorizar os comportamentos da criança em estudo, em reações favoráveis e reações desfavoráveis, como se pode constatar na seguinte figura.

**Figura 19**

*Reações Favoráveis e Reações Desfavoráveis da criança A nas HMS*

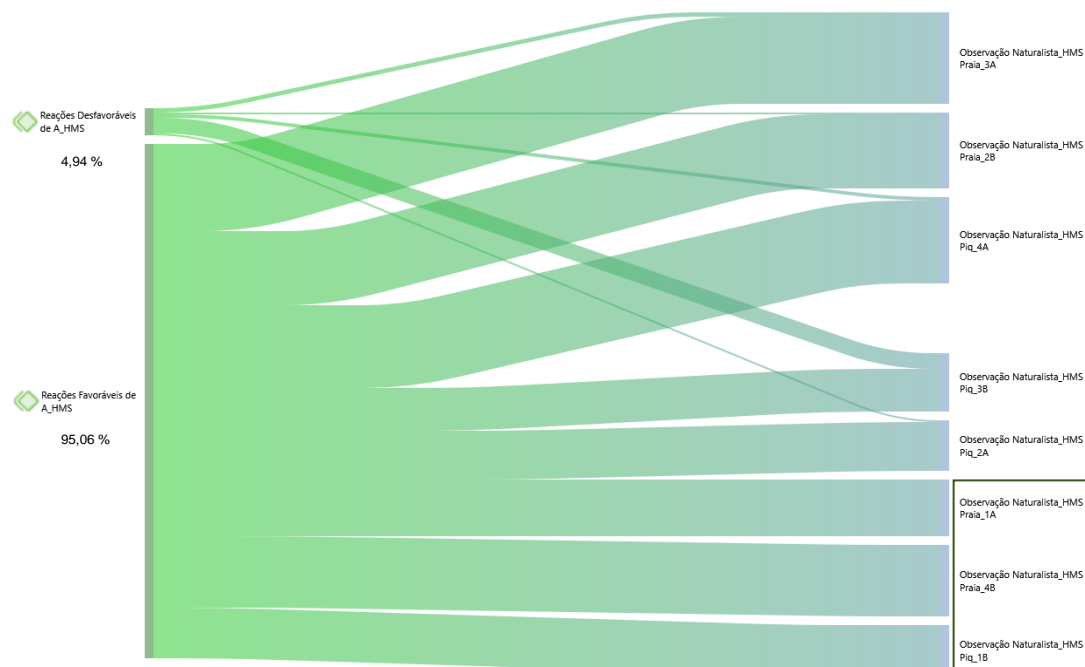


A análise da informação presente nesta figura permite destacar que as reações favoráveis da criança A corresponderam a um volume claramente superior de comportamentos observados (95,06% do total de comportamentos registados), comparativamente com as reações desfavoráveis, as quais assumiram uma percentagem residual (4,94% do total).

Na seguinte figura é também possível aferir que, nas HMS, observou-se um maior número de comportamentos considerados como reações favoráveis ao conto de histórias e um menor número de reações desfavoráveis. Sublinha-se que existiram três sessões sem ocorrência de reações desfavoráveis ao conto das HMS: *Praia\_1A*, *Praia\_4B* e *Piquenique\_1B* (representaram 37,5% do total das sessões analisadas), por parte da criança A. De assinalar ainda, que a sessão *Piquenique\_3B* foi aquela em que se observou um maior volume de comportamentos desfavoráveis.

**Figura 20**

*Reações Favoráveis e Reações Desfavoráveis da criança A nas diferentes sessões de HMS*



Para complementar os resultados já apresentados, a seguinte figura esclarece a frequência percentual dos dois tipos de reações manifestadas pela criança A, durante o conto deste tipo de histórias.

**Figura 21**

*Frequências absolutas e relativas das Reações Favoráveis e Reações Desfavoráveis da criança A nas diferentes sessões de HMS*

		12: Praia_1A...	17: Piqu_1B...	18: Piqu_2A...	19: Piqu_3B...	20: Piqu_4A...	21: Praia_2B...	22: Praia_3A...	23: Praia_4B...	Totais									
		212	122	128	144	181	177	179	160										
Reações Desfavoráveis de A_HMS	4 17			1 5,88%	10 58,82%	2 11,76%	1 5,88%	3 17,65%		17	100,00%								
				3,03%	0,29%	27,03%	2,91%	3,70%	0,58%	2,08%	0,29%	5,17%	0,87%	4,94%	4,94%				
Reações Favoráveis de A_HMS	3 327	37 11,31%	32 9,79%	32 9,79%	27 8,26%	52 15,90%	47 14,37%	55 16,82%	45 13,76%	327	100,00%								
		100,00%	10,76%	100,00%	9,30%	96,97%	9,30%	72,97%	7,85%	96,30%	15,12%	97,92%	13,66%	94,83%	15,99%	100,00%	13,08%	95,06%	95,06%
Totais		37 10,76%	32 9,30%	33 9,59%	37 10,76%	54 15,70%	48 13,95%	58 16,86%	45 13,08%	344	100,00%								
		100,00%	10,76%	100,00%	9,30%	100,00%	9,59%	100,00%	10,76%	100,00%	15,70%	100,00%	13,95%	100,00%	16,86%	100,00%	13,08%	100,00%	100,00%

Face aos resultados apresentados, constata-se que as **Reações Favoráveis** surgiram mais frequentemente nas seguintes sessões: *Praia\_3A*, *Piquenique\_4A*, *Praia\_2B* e *Praia\_4B*. Regista-se que as reações favoráveis de A ocorreram mais frequentemente no decorrer das sessões do conto da história «A praia» (53,49% do total de 95,06%) e menos frequentemente nas sessões da história «Um piquenique no campo» (41,57% do total de 95,06% dos comportamentos observados). Infere-se que talvez o conteúdo da história «A praia», possa ter suscitado mais interesse à criança

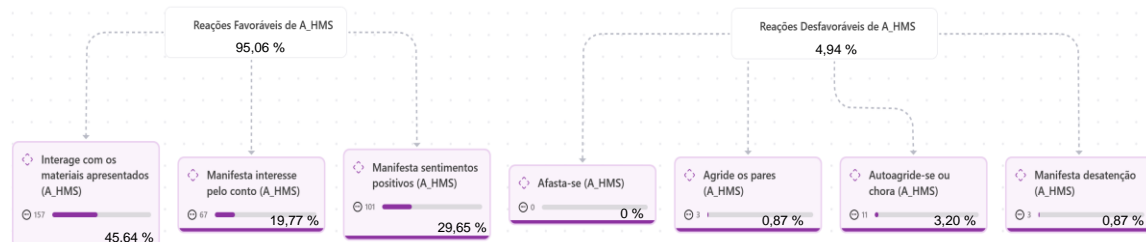
A, do que a história «*Um piquenique no campo*», apesar de nesta última ter estado presente uma figura que ele reconheceu e da qual gosta muito.

Quanto às **Reações Desfavoráveis** da criança A, estas ocorreram em maior percentagem na sessão *Piquenique\_3B*. De notar que as reações desfavoráveis de A, ocorreram em maior número no decorrer das sessões da história «*Um piquenique no campo*» (3,78%) e em menor número nas sessões da história «*A praia*» (1,16%). Estes resultados confirmam que a criança A manifestou menos apreço pela história referente ao piquenique e mais apreço pela da praia.

Atendendo aos resultados obtidos, na figura seguinte, apresenta-se um organograma que retrata as categorias comportamentais que integram respetivamente as Reações Favoráveis e Reações Desfavoráveis observadas nos comportamentos da criança em estudo.

**Figura 22**

*Esquema ilustrativo com frequências relativas das categorias comportamentais consideradas como Reações Favoráveis e Reações Desfavoráveis da criança A, nas sessões de HMS*



Como se pode constatar na figura que se segue, as **Reações Favoráveis** da criança A, tal como observado nas HA, consistiram na manifestação de distintos comportamentos, os quais são apresentados na figura seguinte.

**Figura 23**

*Frequências absolutas e relativas das categorias das Reações Favoráveis da criança A nas HMS*

		Histórias Multissensoriais	
		8	1258
● Interage com os materiais apresentados (A_HMS)	157	157	45,64 %
● Manifesta interesse pelo conto (A_HMS)	68	68	19,77 %
● Manifesta sentimentos positivos (A_HMS)	102	102	29,65 %
<b>Totais</b>		327	

No que diz respeito às reações favoráveis, a análise dos resultados acima apresentados atesta que os comportamentos integrados na categoria «**Interage com os materiais apresentados**», constituiu o tipo de comportamento mais frequentemente observado (equivalente a 45,64% do total), sendo seguido pela categoria «**Manifesta sentimentos positivos**» (equivalente a 29,65% do total) e com menor percentagem, a categoria «**Manifesta interesse pelo conto**» (equivalente a 19,77% do total). Na figura seguinte explicita-se com maior detalhe os comportamentos da criança A. As categorias estão assinadas a roxo • e as subcategorias correspondentes a verde-claro •.

**Figura 24**

*Frequências absolutas e relativas dos comportamentos registados nas categorias e subcategorias que integram as Reações Favoráveis da criança A nas HMS*

		Histórias Multissensoriais	
		8	1258
•	Interage com os materiais apresentados (A_HMS)	157	45,64%
•	Interage com os materiais apresentados (A_HMS): Atira objetos ao ar	7	2,03%
•	Interage com os materiais apresentados (A_HMS): Bate com a mão na mesa/ livro	15	4,36%
•	Interage com os materiais apresentados (A_HMS): Explora sensorialmente os objetos da página	69	20,06%
•	Interage com os materiais apresentados (A_HMS): Observa/ olha para os objetos	43	12,50%
•	Interage com os materiais apresentados (A_HMS): Presta atenção à história	8	2,33%
•	Interage com os materiais apresentados (A_HMS): Procura alcançar as páginas/ os objetos	15	4,36%
•	Manifesta interesse pelo conto (A_HMS)	68	19,77%
•	Manifesta interesse pelo conto (A_HMS): Aproxima-se da contadora ou da HMS	30	8,72%
•	Manifesta interesse pelo conto (A_HMS): Imita gestos e movimentos	11	3,20%
•	Manifesta interesse pelo conto (A_HMS): Reage à interação da contadora de histórias após alguns segundos	27	7,85%
•	Manifesta sentimentos positivos (A_HMS)	102	29,65%
•	Manifesta sentimentos positivos (A_HMS): Abraça os colegas a pedido e voluntariamente manifestando afeto	10	2,91%
•	Manifesta sentimentos positivos (A_HMS): Fica estupefacto permanecendo boquiaberto	9	2,62%
•	Manifesta sentimentos positivos (A_HMS): Permanece calmo	3	0,87%
•	Manifesta sentimentos positivos (A_HMS): Produz vocalizações e movimenta o corpo expressando alegria	48	13,95%
•	Manifesta sentimentos positivos (A_HMS): Sorri manifestando contentamento	32	9,30%

A leitura dos resultados descritos na figura anterior, permite-nos verificar que o tipo de comportamento mais frequentemente observado na criança A se relacionou com a interação com os materiais apresentados, mais especificamente «*Explora sensorialmente os objetos da página*». Destacam-se ainda os comportamentos «*Produz vocalizações e movimenta o corpo expressando alegria*», referente à manifestação de sentimentos positivos e «*Observa/olha para os objetos*», inserido na categoria relacionada com a interação com os materiais apresentados.

Para além destes três tipos de comportamentos sublinha-se a frequência dos comportamentos: «*Sorri manifestando contentamento*», «*Aproxima-se da contadora ou*

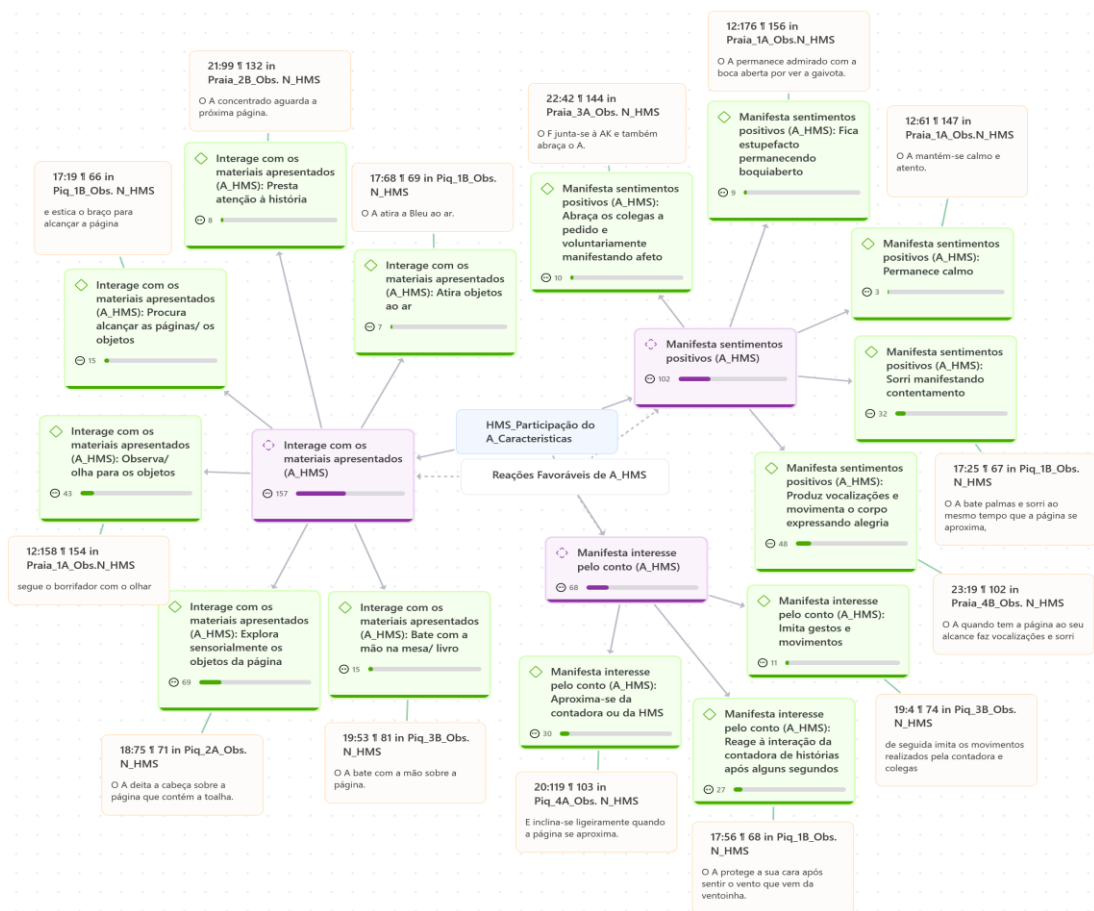
da história», «Reage à interação da contadora de histórias por alguns segundos», «Bate com a mão na mesa/livro» e «Procura alcançar as páginas/os objetos», «Imita gestos e movimentos», «Abraça os colegas a pedido e voluntariamente manifestando afeto» e «Fica estupefacto permanecendo boquiaberto». Este conjunto de comportamentos, representaram no total 89,83% do total de 95,06%, das reações favoráveis.

Quanto aos comportamentos menos frequentes, destacam-se: «Presta atenção à história» e «Atira objetos ao ar», os quais se relacionaram com a interação com os materiais apresentados, e ainda «Permanece calmo», o qual integrou no grupo dos comportamentos relacionados com a manifestação de sentimentos positivos.

Na figura seguinte está representado um mapa síntese em rede, das categorias expressas a roxo e das subcategorias, a verde-claro, relativas às **Reações Favoráveis** de A e um excerto das observações de forma a ilustrar as mesmas.

**Figura 25**

*Rede hierárquica das Reações Favoráveis da criança A durante o conto de HMS*



Tal como nas HA, ainda que numa percentagem relativamente pequena, foram observados diversos comportamentos considerados como **Reações Desfavoráveis** da criança A, os quais estão expressos na figura seguinte.

**Figura 26**

*Frequências absolutas e relativas das categorias das Reações Desfavoráveis da criança A nas HMS*

		Histórias Multissensoriais 8 1255	
●	Afasta-se (A_HMS)	0	0 %
●	Agride os pares (A_HMS)	3	0,87 %
●	Autoagride-se ou chora (A_HMS)	11	3,20 %
●	Manifesta desatenção (A_HMS)	3	0,87 %
<b>Totais</b>		<b>17</b>	

Os resultados acima apresentados evidenciam que a reação «**Autoagride-se ou chora**» assumiu o maior número de comportamentos desfavoráveis observados, seguindo-se os comportamentos categorizados como «**Agride os pares**» e «**Manifesta desatenção**». De notar que a categoria «**Afasta-se**», não registou nenhum comportamento, como se verifica na figura que se segue, na qual estão descritas as reações comportamentais desfavoráveis da criança A. Estão ainda expressas a roxo ● as categorias, seguindo-se a verde-claro ● as subcategorias correspondentes, sendo o número de cada categoria equivalente à soma das subcategorias apresentadas, perfazendo um total de apenas 17 registos.

**Figura 27**

*Frequências absolutas e relativas dos comportamentos registados nas categorias e subcategorias que integram as Reações Desfavoráveis da criança A nas HMS*

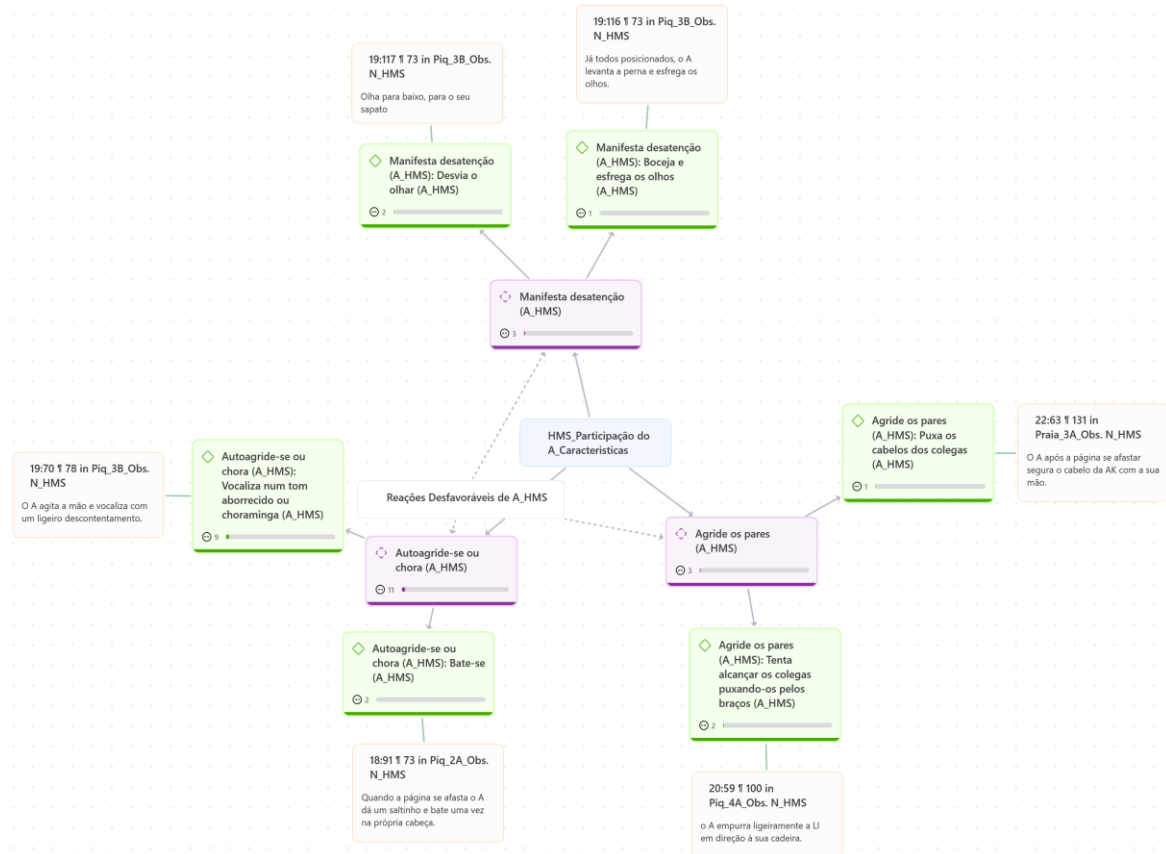
		Histórias Multissensoriais 8 1255	
●	Afasta-se (A_HMS)	0	
●	Afasta-se (A_HMS): Sai do colo da contadora (A_HMS)	0	
●	Afasta-se (A_HMS): Tenta aprovação para se levantar (A_HMS)	0	
●	Agride os pares (A_HMS)	3	0,87 %
●	Agride os pares (A_HMS): Puxa os cabelos dos colegas (A_HMS)	1	0,29 %
●	Agride os pares (A_HMS): Tenta alcançar os colegas puxando-os pelos braços (A_HMS)	2	0,58 %
●	Autoagride-se ou chora (A_HMS)	11	3,20 %
●	Autoagride-se ou chora (A_HMS): Bate-se (A_HMS)	2	0,58 %
●	Autoagride-se ou chora (A_HMS): Vocaliza num tom aborrecido ou choraminga (A_HMS)	9	2,62 %
●	Manifesta desatenção (A_HMS)	3	0,87 %
●	Manifesta desatenção (A_HMS): Boceja e esfrega os olhos (A_HMS)	1	0,29 %
●	Manifesta desatenção (A_HMS): Desvia o olhar (A_HMS)	2	0,58 %

Analisando os dados acima expostos, confirma-se que a categoria de comportamentos «*Afasta-se*» não apresenta nenhum registo ao longo das sessões de conto das HMS. A nível das subcategorias aquela que registou uma maior frequência foi «*Vocaliza num tom aborrecido ou choraminga*». Os restantes comportamentos acima apresentados foram residuais, isto é, pontuais.

Na figura seguinte está representado um mapa síntese em rede das categorias, expressas a roxo e das subcategorias, a verde-claro, relativas às **Reações Desfavoráveis** de A, tendo em conta a sua participação nas HMS. É também apresentado um excerto das observações de forma a ilustrar as mesmas.

**Figura 28**

*Rede hierárquica das Reações Desfavoráveis da criança A durante o conto de HMS*



### 1.3. Participação nas sessões de HA e HMS - Comparação dos resultados

Após apresentação dos resultados referentes à participação da criança A durante o conto de HA e de HMS, considera-se importante analisar a sua participação

comparando o tipo de histórias contadas. Na figura que se segue estão representados os valores relativos, obtidos nas sessões realizadas.

**Figura 29**

*Participação da criança A nas sessões de contos de histórias*

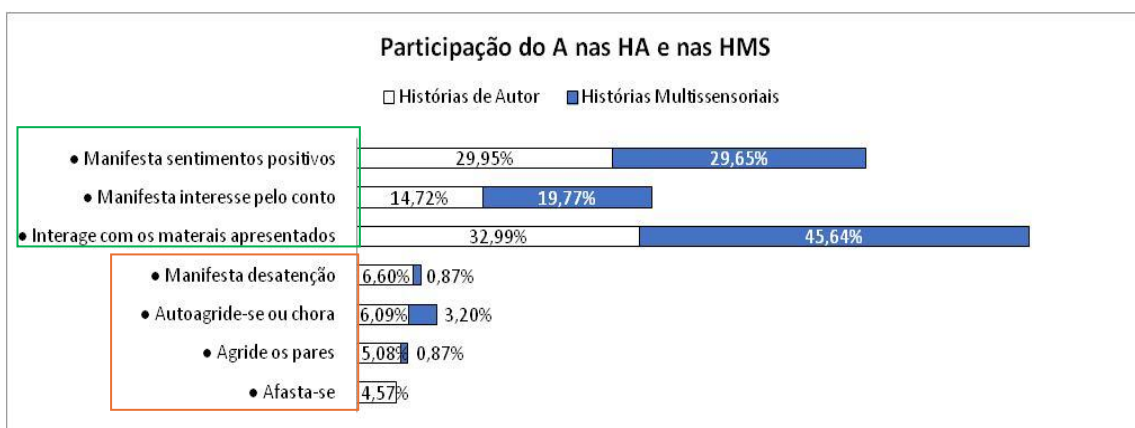


De acordo com a figura acima exposta, verifica-se que a criança com MD teve uma maior participação nas sessões de conto de HMS comparativamente com a sua participação nas sessões de conto de HA.

Passaremos a analisar com maior detalhe a participação da criança A nas sessões de conto de histórias, atendendo ao tipo de comportamentos apresentados (favoráveis e desfavoráveis). Os resultados obtidos encontram-se expressos na figura seguinte.

**Figura 30**

*Registo das Reações Favoráveis e Desfavoráveis da criança A, na participação das HA e HMS*



Como se pode verificar na figura anterior, em ambas as sessões de conto de histórias (HA e HMS) a criança A manifestou mais frequentemente comportamentos favoráveis do que desfavoráveis, inferindo-se ser esta uma atividade de interesse da criança A. Destaca-se que nas HA as reações favoráveis representaram 77,66% dos

comportamentos observados e as reações desfavoráveis 22,34% e nas HMS, as reações favoráveis da criança A equivaleram a 95,06% dos comportamentos registados e as reações desfavoráveis somente a 4,94%. Diante do exposto, verifica-se que a participação do A foi substancialmente mais positiva nas sessões de conto de HMS, comparativamente com as sessões de conto de HA.

Analisando as **Reações Favoráveis**, importa sublinhar que na categoria «**Manifesta sentimentos positivos**» foi verificado um número equivalente de comportamentos nas HA e nas HMS. Como tal, a manifestação de sentimentos positivos foi registada nos dois tipos de contos de história.

Quanto aos comportamentos inseridos na categoria «**Manifesta interesse pelo conto**», este foi superior nas sessões de conto de HMS comparativamente com as sessões de HA. Importa referir que após a quarta sessão, foram introduzidas estratégias por parte da contadora, para reequilibrar o foco e interesse da criança A, de modo a proporcionar-lhe extração de experiências positivas e aquisição de aprendizagem. As sessões estavam a tornar-se momentos tensos em que a criança A parecia sentir-se “obrigada” a estar ali, sem benefício algum. Assim, acrescentámos objetos, diversificámos o espaço do conto e alterámos a sua luminosidade, com o intuito de tornar os momentos mais apelativos aos sentidos.

De notar que, a alteração das sessões para o espaço exterior (relvado) na sessão HA\_Borboleta\_4B, permite-nos inferir que a dinâmica do conto, os recursos utilizados e o espaço em que a sessão decorre, são elementos promotores de alterações de reações por parte da criança. As experiências sensoriais associadas ao conto de histórias, promoveu o aumento de interesse por parte da criança A.

Inferimos ainda que as reações favoráveis, ocorreram maioritariamente nas sessões da história “Orelhas de borboleta”, talvez por terem contemplado o espaço exterior. Já a história “O dragão que não gostava de fogo”, embora com alteração de espaço, manteve-se no interior da sala (espaço da garagem), no qual foi sentido um declínio de interesse. Especificando o aumento de reações desfavoráveis por parte da criança A na sessão Borboleta\_4B, a mesma pode estar relacionada com a liberdade de movimento que foi permitida à criança A (levantou-se, sentou-se, aproximou-se). Tendo esta em simultâneo, contemplado um número maior de reações favoráveis.

Os comportamentos que integram a categoria «**Interage com os materiais apresentados**», foi igualmente superior nas sessões de conto de HMS em relação às

sessões de conto de HA. Esta diferença está implícita na natureza de cada uma das histórias, sendo que nas sessões de HA, as crianças assistem à história, enquanto nas sessões de conto de HMS as crianças fazem parte da mesma e são chamadas a experienciar e a envolverem-se. Consideramos que nas sessões de HA existe um gosto por assistirem/ouvirem histórias, já nas HMS existe um desejo evidente por as explorarem.

Relativamente às **Reações Desfavoráveis** por parte da criança A, os comportamentos em que se verificou «**Manifesta desatenção**», teve um registo superior nas sessões de conto de HA em comparação com as sessões de conto de HMS. Face aos resultados obtidos, consideramos que existiu uma maior dispersão da criança A ao longo das sessões de conto de HA e, como tal, uma maior manifestação de desatenção. Este tipo de comportamento também foi observado nas sessões de conto de HMS, mas com valores muito inferiores, revelando que a criança A tem uma clara preferência por este tipo de histórias.

Quanto à reação «**Autoagride-se ou chora**», a mesma foi mais observada nas sessões de conto de HA. Consideramos que nas HA a criança A agredia-se maioritariamente por querer afastar-se ou por perder o interesse pela história, sendo que por algumas vezes, a vontade de segurar no livro também implicou a autoagressão. Nas sessões de conto de HMS este tipo de comportamento esteve maioritariamente relacionado com o afastamento das páginas contadas e a respetiva dificuldade em aceitar que estas fossem guardadas, para se prosseguir o conto da história. Apesar de lhe ter sido dedicado mais tempo para a respetiva exploração, por vezes, o afastamento das páginas não foi aceite e despoletou sentimentos de frustração e angústia, que passaram de forma fugaz com a apresentação da página seguinte. Esta particularidade, ao ser constatada e refletida após várias sessões, foi atenuada através da disponibilidade prévia das páginas. Antes de se iniciar o conto das últimas sessões das HMS, foi permitida a circulação pela sala e exploração antecipada das páginas (colocadas em mesa corrida) por parte de todo o grupo, durante aproximadamente dez minutos. Desta forma, a saciedade enorme de exploração foi tranquilizada e o foco no decorrer das sessões manteve-se. A figura seguinte é ilustrativa da disposição das páginas, para exploração do grupo.

**Figura 31**

*Imagens expositivas da exploração prévia das páginas das HMS*



Sobre o comportamento «**Agride os pares**», este teve uma percentagem superior nas sessões de conto de HA do que nas sessões de conto de HMS. Esta categoria de comportamentos pareceu-nos estar intimamente relacionada com os momentos de distração e o desejo de atenção por parte da criança A, a qual foi significativamente superior nas sessões de conto de HA.

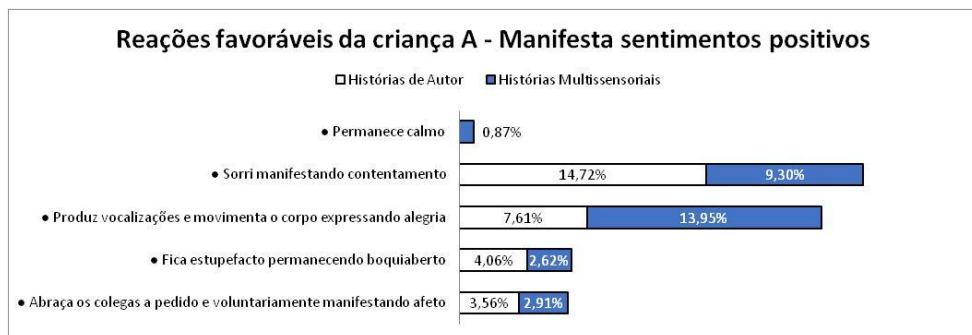
Em relação ao comportamento «**Afasta-se**», o mesmo esteve presente apenas nas HA refletindo, sinais de desinteresse e sugerindo o desejo de abandonar as sessões. Por outro lado, assinala a vontade de permanência nas sessões de conto de HMS, perante a ausência de registos nesta categoria de comportamentos.

Comparemos agora os resultados referentes aos comportamentos (subcategorias) que integram cada uma das categorias expressas, iniciando a análise pelas Reações Favoráveis da criança A, «**Manifesta sentimentos positivos**».

### **Reações Favoráveis da criança A**

**Figura 32**

*Participação da criança A - Reações Favoráveis da criança A, Manifesta sentimentos positivos – subcategorias*



De acordo com a figura supracitada, podemos verificar que o comportamento «**Permanece calmo**», foi apenas manifestado nas sessões de conto de HMS, embora só em momentos de espera pela página seguinte. Nas sessões de conto de HA existia uma maior dispersão e inquietude que não permitiu assinalar algum momento de maior apaziguamento.

Relativamente à reação «**Sorri manifestando contentamento**», em ambos os tipos de contos existiram sorrisos expressos no rosto de A, sendo esta uma característica que o acompanha.

Quanto à reação «**Produz vocalizações e movimenta o corpo expressando alegria**», este comportamento obteve maior expressão nas sessões de conto de HMS comparativamente com as sessões de conto de HA. Neste comportamento estão refletidos o entusiasmo e a iniciativa em participar no conto, por parte da criança A.

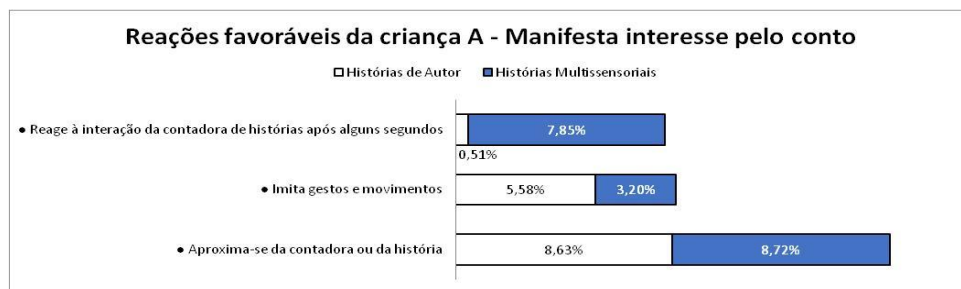
No que respeita à reação «**Fica estupefacto permanecendo boquiaberto**», a mesma aconteceu em ambas as sessões, registando um valor ligeiramente inferior nas sessões de conto de HMS, em relação às HA. Reconhecemos que em ambos os tipos de conto de histórias existiram momentos de surpresa e expectativa por parte da criança A, culminando em momentos em que ele permaneceu boquiaberto e expectante. Nas HA, por serem menos dinâmicas, existiram tempos de espera e de observação maiores.

Por último a reação «**Abraça os colegas a pedido e voluntariamente manifestando afeto**», com um registo superior no conto de HA. Porém, parece-nos que estes valores foram muito equiparados, tendo existido atitudes de manifestação de afeto em ambas as sessões de conto de histórias.

Em seguida são apresentadas as reações favoráveis integradas na categoria «**Manifesta interesse pelo conto**».

**Figura 33**

*Participação da criança A - Reações Favoráveis da criança A, Manifesta interesse pelo conto – subcategorias*



De acordo com os resultados expressos na figura supracitada, verificamos que a subcategoria de comportamentos «**Reage à interação da contadora de histórias após alguns segundos**» esteve maioritariamente presente nas sessões de conto de HMS. Pensamos que esta diferença possa estar relacionada com uma maior interação das sessões de conto de HMS, logo um maior número de reações em resposta por parte da criança A.

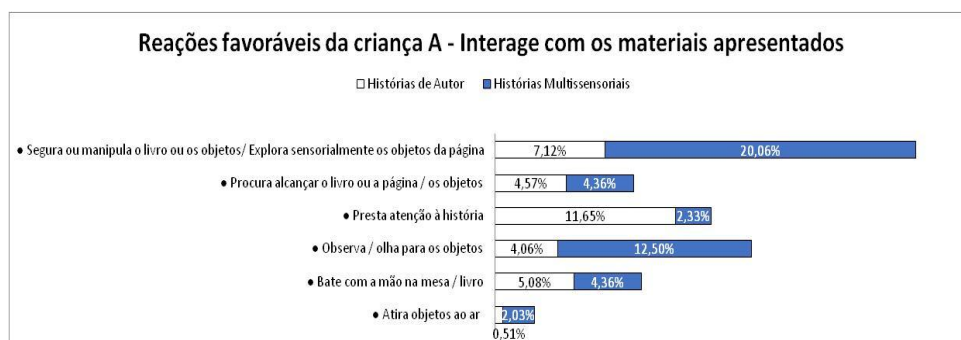
Relativamente à subcategoria «**Imita gestos e movimentos**», estes foram identificados maioritariamente nas sessões de conto de HA comparativamente com as HMS.

A reação «**Aproxima-se da contadora ou da história**» esteve equiparada em ambas as sessões embora ligeiramente superior nas HMS. No entanto, em termos absolutos este comportamento aconteceu significativamente mais vezes nas HMS. Encaramos esta diferença, como um interesse superior da criança A perante as HMS, logo maior procura e aproximação.

Analisemos agora as reações favoráveis da criança A relativamente aos comportamentos integrados na subcategoria «**Interage com os materiais apresentados**».

**Figura 34**

*Participação da criança A - Reações Favoráveis da criança A, Interage com os materiais apresentados – subcategorias*



De acordo com os resultados apresentados na figura anterior, podemos verificar que a reação «**Segura ou manipula o livro ou o objetos/ Explora sensorialmente os objetos da página**» foi observado de forma bastante superior nas sessões de conto de HMS, comparativamente com as sessões de conto de HA. Consideramos que esta diferença decorre da natureza dos contos, sendo que nas

sessões de conto de HMS está implícita uma maior exploração sensorial do material apresentado.

A subcategoria de comportamentos **«Procura alcançar o livro ou a página/ os objetos»**, esteve presente em ambos os tipos de contos de histórias, sendo ligeiramente superior nas sessões de conto de HA relativamente às sessões de conto de HMS. Julgamos que esta diferença não é significativa e que em ambos os contos a criança tenta alcançar os objetos.

Em seguida surge a subcategoria **«Presta atenção à história»** com um registo percentual superior nas sessões de conto de HA e ligeiramente inferior nas sessões de conto de HMS. Reconhecemos que apesar da diferença, a atenção foi observada em ambos os tipos de conto. Uma possível justificação para estes resultados é a existência de maior número de perda de atenção e conseqüente maior registo de foco e atenção no que diz e faz o contador de histórias. A perda de foco e a manutenção do mesmo foi alvo de registo. Nas HMS não existiu quebra de atenção, não tendo sido alvo de registo sistemático. Para além de que nas HMS existem menos momentos dedicados apenas à audição e o principal protagonista da sessão é a história em si.

Quanto à subcategoria **«Observa/olha para os objetos»**, este tipo de comportamentos foi registado maioritariamente nas sessões de conto de HMS, sendo inferior nas sessões de conto de HA. Consideramos que esta diferença possa estar relacionada com o maior interesse em observar os objetos que fazem parte de uma HMS. De notar que nas HA foi menos frequente recorrer a esse tipo de recursos.

Também a reação da criança A **«Bate com a mão na mesa/livro»** foi observada de modo mais frequente nas sessões de conto de HA do que nas sessões de conto de HMS. Cuidamos que em ambos os contos o A teve esta reação entusiástica.

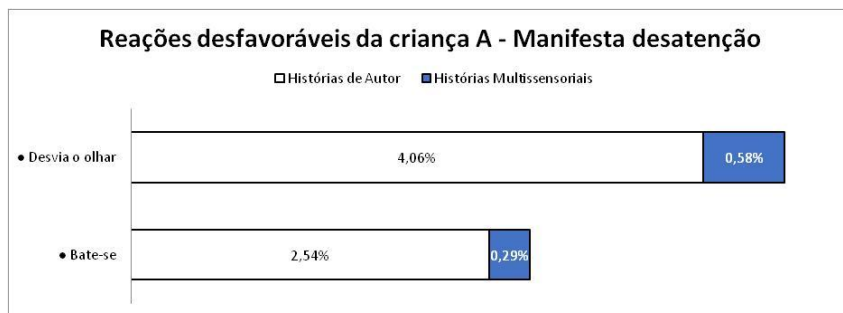
Quanto à reação **«Atira objetos ao ar»**, este comportamento esteve mais presente nas sessões de conto de HMS do que nas sessões de conto de HA. Curamos que esta diferença possa estar relacionada com o maior número de objetos apresentados nas HMS, logo, maior número de manipulação dos mesmos e maior número de vezes que os atira ao ar.

Comparemos agora com mais detalhe as reações desfavoráveis da criança A, face aos dois tipos de sessões de conto de histórias dinamizadas. Em seguida expomos os comportamentos relativos à subcategoria **«Manifesta desatenção»**.

## Reações Desfavoráveis da criança A

**Figura 35**

*Participação da criança A - Reações Desfavoráveis da criança A, Manifesta desatenção – subcategorias*

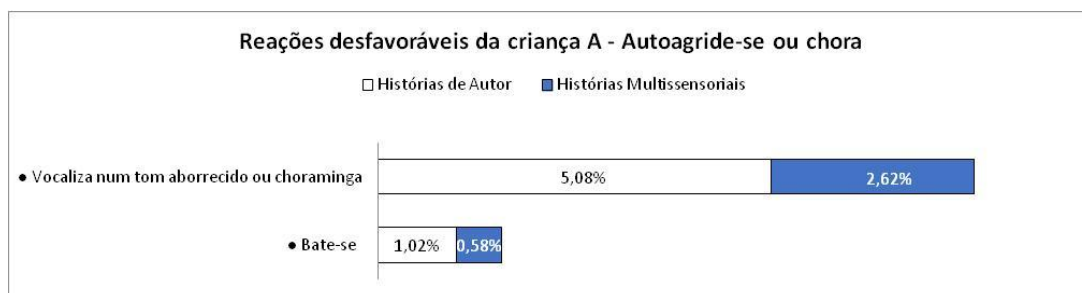


Tendo em conta os resultados da figura anterior, a reação «**Desvia o olhar**» foi sentida maioritariamente nas sessões de conto de HA comparativamente com as HMS. Também a reação «**Boceja e esfrega os olhos**» esteve mais presente nas sessões de conto de HA, e em menor percentagem nas sessões de conto de HMS. Julgamos que estes resultados estão intimamente relacionados com o interesse diminuto da criança A, perante as HA, comparativamente com as HMS.

Em seguida verificamos o comportamento «**Autoagride-se ou chora**» em ambos os contos.

**Figura 36**

*Participação da criança A - Reações Desfavoráveis da criança A, Autoagride-se ou chora – subcategorias*

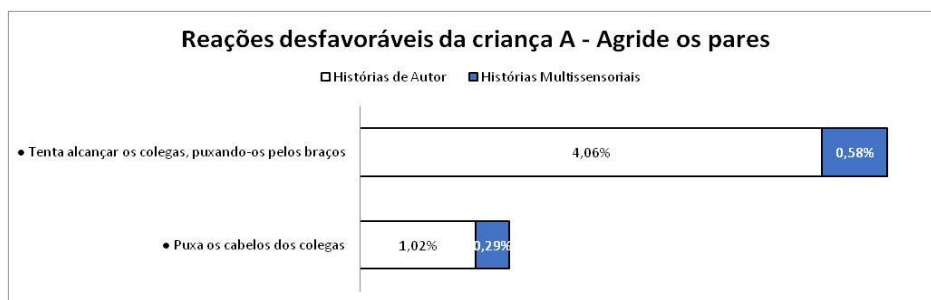


Em relação à figura antecedente, como referido anteriormente, apesar de ser por motivos diferentes, em ambos os contos de histórias existiram reações de autoagressão e choro por parte da criança A, sendo mínimas principalmente nas HMS.

Seguidamente comparamos o comportamento «**Agride os pares**» em ambos os contos.

**Figura 37**

*Participação da criança A - Reações Desfavoráveis da criança A, Agride os pares – subcategorias*

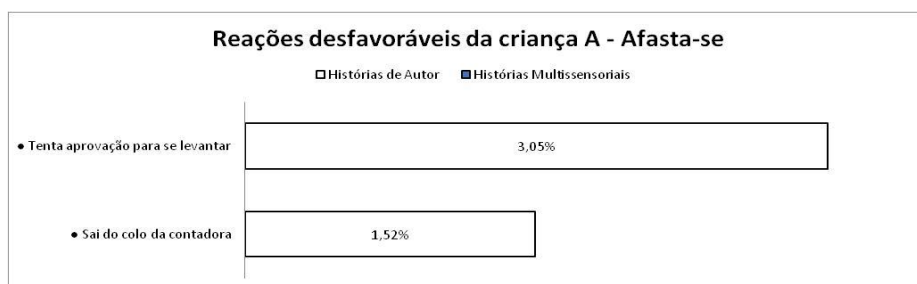


Tendo em conta a figura antes apresentada, a reação «**Tenta alcançar os colegas, puxando-os pelos braços**», foi observada com mais frequência nas sessões de conto de HA do que nas sessões de conto de HMS. Também a subcategoria «**Puxa os cabelos dos colegas**», teve um maior registo nas sessões de conto de HA comparativamente com as sessões de conto de HMS. Entendemos que em ambos os tipos de sessões, a criança A, tal como qualquer criança, pretendeu obter atenção. No caso das sessões de conto de HA, a atenção por parte da contadora de histórias foi dada maioritariamente de forma verbal. Tendo em conta que a criança A, manifesta dificuldade na compreensão da linguagem verbal, talvez esta estratégia não tenha sido a mais adequada. O mesmo não se verificou aquando do conto das HMS, em que a atenção foi maioritariamente exploratória. Talvez esta estratégia possa ter facilitado a sua participação, no conto deste tipo de histórias.

Posteriormente verificamos o comportamento «**Afasta-se**» tendo o mesmo registo apenas nas HA.

**Figura 38**

*Participação da criança A - Reações Desfavoráveis da criança A, Afasta-se – subcategorias*



Tendo em conta as subcategorias «*Tenta aprovação para se levantar*» e «*Sai do colo da contadora*» as mesmas foram registadas apenas nas sessões de conto de HA, sendo a primeira a mais frequente. Nas sessões de conto de HMS não existiu qualquer tentativa de afastamento por parte da criança A, dado o interesse e entusiasmo permanentes.

Para concluir, verifica-se que a criança A teve uma maior participação nas sessões de conto de HMS. Em ambos os contos as reações favoráveis foram maioritárias e as reações desfavoráveis foram inferiores, apresentando estas últimas valores percentuais de 22,34% nas HA e 4,94% nas HMS. No caso específico do comportamento «*afasta-se*» este só foi sentido nas HA, tendo estes ocorrido maioritariamente antes de serem utilizadas estratégias/estímulos sensoriais complementares.

Relativamente às reações favoráveis destaca-se a subcategoria «*Explora sensorialmente os objetos da página*» (20,06%). Já nas HA destaca-se o comportamento «*Sorri manifestando contentamento*» (14,72%).

Em ambas as sessões, a criança A manifestou sentimentos positivos e interesse pelo conto, tendo sido importante no caso das HA, a utilização de estratégias para uma adaptação sensorial à tradicional HA.

#### **1.4. Resultados referentes ao Envolvimento da criança A na atividade do conto de histórias**

Este segmento apresenta os resultados da análise do envolvimento da criança A, ao longo das diferentes sessões realizadas, considerando os dois tipos de histórias utilizadas e as estratégias aplicadas a cada uma (tabela de monitorização do envolvimento das sessões de conto de histórias - Anexo O). De referir que estes dados são complementares aos dados relativos à participação da criança A nas sessões de contos de histórias. Estes decorrem da cotação do envolvimento de A, através da utilização da Escala de Envolvimento (Anexo P). Iniciamos com a exposição dos níveis identificados, seguindo-se a comparação dos resultados obtidos.

#### **1.5. Envolvimento da criança A no conto de Histórias de Autor**

Foram dinamizadas 16 sessões de conto de duas HA, distribuídas pelos grupos A e B e sempre na presença da criança A. De salientar que em ambas as HA, na

quinta e sexta sessão e na sétima e oitava sessão, foram alteradas estratégias no conto das mesmas, por parte da contadora.

Os resultados relativos ao envolvimento da criança A nas sessões de conto de HA, encontram-se expressos na figura seguinte.

**Figura 39**

*Cotação do envolvimento da criança A nas HA*

	Sessão n.º 1	Sessão n.º 2	Sessão n.º 3	Sessão n.º 4	Sessão n.º 5	Sessão n.º 6	Sessão n.º 7	Sessão n.º 8
Pontuação Total na HA "Orelhas de Borboleta"	8	8	7	7	14	13	15	15
Pontuação Total na HA "O dragão que não gostava de fogo"	6	6	7	10	11	11	10	10

*Nota: No Anexo P, apresenta-se a tabela de cada HA, com os valores em cada uma das dimensões de envolvimento analisadas.*

A interpretação dos resultados obtidos, evidencia que A demonstrou níveis de envolvimento relativamente baixos nas sessões de conto de HA e que houve um aumento do envolvimento após a quinta sessão, o que inferimos que possa estar relacionado com o facto de se ter alterado as estratégias usadas.

As cotações iniciais relativas a cada indicador situaram-se entre os valores mais baixos, correspondente a (0) "sem foco", (1) "níveis baixos e mínimos/emergente/fugaz" e (2) "em parte sustentada". Após a quinta sessão deu-se um aumento do envolvimento da criança A nas sessões, passando a manifestar índices ligeiramente superiores, entre (1), (2) e (3) "frequentemente mantida".

Ao longo das sessões, verificamos que dos sete indicadores observados, quatro deles, a «**atenção**», «**curiosidade**», «**investigação**» e a «**persistência**», aumentaram quando foram aplicadas novas estratégias por parte da contadora, passando do indicador (1) para (2) e de (2) para (3). Quanto aos outros três indicadores, a «**antecipação**» e a «**iniciação**» dos acontecimentos, também começaram a ocorrer de forma emergente após a quinta sessão, sendo o primeiro aquele que foi menos observado. O indicador «**descoberta**» manteve-se regular entre os valores (0), (1) e (2).

Em síntese, o envolvimento da criança A foi aumentando com o decorrer das sessões e após o ajuste de algumas estratégias. Sublinha-se que os níveis entre 7 e 10 correspondem a um envolvimento "emergente" e 14 e 15 correspondem a um envolvimento "parcial".

## 1.6. Envolvimento da criança A no conto de Histórias Multissensoriais

Relativamente às HMS, as mesmas também foram avaliadas e cotadas. De salientar que no conto das HMS, não existiu necessidade de se alterar as estratégias previamente definidas. As mesmas ocorreram sempre no mesmo espaço e com os mesmos critérios. Os resultados obtidos apresentam-se na figura seguinte.

**Figura 40**

*Cotação do envolvimento da criança A nas HMS*

	Sessão n.º 1	Sessão n.º 2	Sessão n.º 3	Sessão n.º 4	Sessão n.º 5	Sessão n.º 6	Sessão n.º 7	Sessão n.º 8
Pontuação Total na HMS "A praia"	19	20	20	20	21	22	22	22
Pontuação Total na HMS "Um piquenique no campo"	19	20	20	20	21	21	21	21

*Nota: No Anexo P, apresenta-se a tabela de cada HMS, com os valores em cada uma das dimensões de envolvimento analisadas.*

A leitura da figura superior demonstra que a criança A revelou níveis de envolvimento altos nas sessões de conto das HMS. Importa sublinhar que o envolvimento foi aumentando gradualmente ao longo das oito sessões. As cotações relativas a cada indicador, estiveram maioritariamente entre os níveis (3) "frequentemente mantida" e (4) "plenamente sustentada", sendo que o nível 4 de envolvimento esteve mais presente nas dimensões «**atenção**» e «**curiosidade**».

Ao longo das sessões verificámos que a «**atenção**» e a «**curiosidade**» se mantiveram com nível (4). A investigação, a descoberta e a persistência, também foram uma constante nas sessões, com nível de envolvimento de (3). A antecipação e a iniciação foram gradualmente aumentando com o tempo.

Verificou-se, que o envolvimento da criança A ao longo das sessões foi evoluindo, sendo cotado na primeira sessão com um nível de envolvimento de 19, progredindo ligeiramente para um nível de envolvimento de 20.

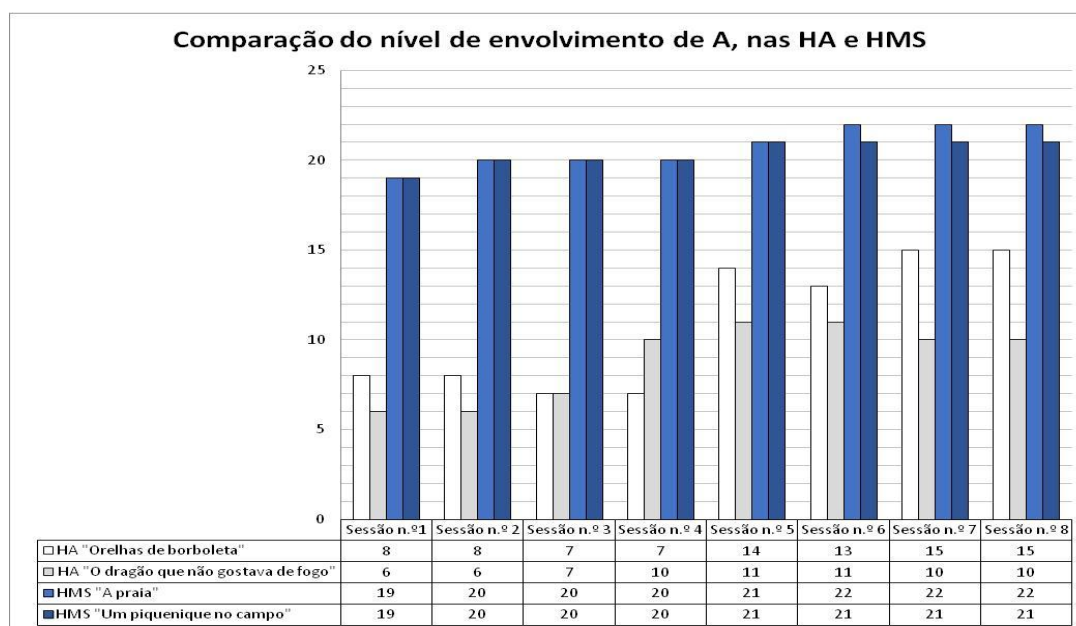
Após a quinta sessão, todas as sessões foram avaliadas com um nível de envolvimento de 21 e 22. De realçar que os valores de 19 e 20 correspondem a um envolvimento "parcial" e os valores de 21 e 22 correspondem a um envolvimento "na maioria das vezes".

## 1.7. Envolvimento da criança A nas HA e HMS – Comparação dos resultados

Em seguida, comparamos os resultados obtidos relativos ao comportamento de envolvimento da criança A, face às HA e HMS.

**Figura 41**

*Comparação do nível de envolvimento da criança A nas HA e HMS*



Face aos resultados apresentados, verifica-se que o nível de envolvimento da criança A, foi claramente superior aquando da exposição ao conto de HMS. Percebemos ainda que estando a criança A envolvida nos grupos A e B (alternados entre sessões), o progresso do seu envolvimento não parece estar relacionado com as crianças de cada grupo. Entendemos que possa estar antes ligado com o tipo de história e com as estratégias utilizadas pela contadora.

Podemos verificar que nas HA a criança A manifestou um decréscimo de envolvimento entre a terceira e a quarta sessão. No entanto, após a contadora introduzir elementos sensoriais que despertaram a atenção da criança A, observou-se um aumento do seu envolvimento. Regista-se que a alteração do ambiente (foi escurecido) e a introdução de um objeto (uma lanterna), nas sessões n.º 5 e n.º 6, constituíram-se como estratégias eficazes, pois possibilitou o aumento do envolvimento da criança A nessas sessões. De notar que as estratégias utilizadas nas sessões n.º 7 e n.º 8, se revelaram ainda mais eficazes num dos contos, tendo sido utilizado um adereço relacionado com a história (bandolete com orelhas grandes) e o

espaço exterior relvado, porém, no conto de HA «O dragão que não gostava de fogo», o envolvimento da criança A volta a decrescer com a estratégia da utilização de uma figura relacionada (pequeno boneco- crocodilo) quando a história é contada na área da garagem, no espaço sala. Esta estratégia revelou-se pouco eficaz comparativamente com a alteração do espaço para o exterior. Neste tipo de histórias, a cotação dos parâmetros que englobam o envolvimento, esteve entre os valores **6 e 15**.

Quanto às HMS, estas foram contadas sempre no mesmo espaço e foi visível a diferença do envolvimento da criança A no conto das HMS, comparativamente com o conto de uma HA com ou sem estratégias adicionais. Julgamos que o facto de as HMS serem extremamente ricas em estímulos, envolvem a atenção de quem assiste e, permite que participem na história, explorando-a ativamente, desde que se dá início, até ao seu término. Neste tipo de histórias os níveis de envolvimento mantiveram-se entre os valores **19 e 22**. Podemos ainda inferir, que mesmo a HMS «Um piquenique no campo» ter contemplado o boneco preferido do A (reconhecido por ele através de uma expressão envergonhada) e terem sido incluídas algumas das músicas do desenho animado, através dos botões de comunicação, não fez com que o envolvimento da criança A fosse maior nesta HMS. Tendo ambas sido significativas e enriquecedoras para ele.

## **2. Resultados referentes às estratégias utilizadas no conto de histórias**

Ao longo das sessões de conto de histórias utilizaram-se estratégias diferenciadas, de forma a tornar os momentos mais apelativos. Essas estratégias foram agrupadas em três blocos: (i) Estratégias utilizadas dirigidas às crianças; (ii) Estratégias utilizadas durante o conto da história e (iii) Estratégias relativas ao posicionamento. De seguida, apresentam-se os resultados obtidos durante as sessões de conto das HA e posteriormente os resultados referentes às HMS.

### **2.1. Estratégias utilizadas nas Histórias de Autor**

De acordo com a figura seguinte, importa referir que as *Estratégias utilizadas durante o conto* foram as mais frequentes, assumindo destaque percentual (n=297, 56,68%). Seguiram-se as *Estratégias dirigidas às crianças* (n=187, equivalente a

35,69%) e depois as *Estratégias relativas ao posicionamento* (n=40 com 7,63%), utilizadas num momento prévio ao conto.

**Figura 42**

*Estratégias utilizadas nas sessões de HA*



Na figura seguinte é possível verificar que os três tipos de estratégias foram utilizados em todas as sessões das HA.

**Figura 43**

*Estratégias utilizadas nas diferentes sessões de HA*



No que concerne às ***Estratégias utilizadas durante o conto***, estas tiveram um maior registo na sessão Borboleta\_2B, embora também tivessem sido observadas nas outras sessões.

As ***Estratégias dirigidas às crianças*** foram observadas nas diversas sessões, sendo mais frequentes na sessão Borboleta\_2B e na sessão Borboleta\_4B.

As ***Estratégias relativas ao posicionamento*** também foram observadas em todas as sessões, mas apresentaram um registo superior na sessão da história Borboleta\_2B e na sessão Borboleta\_1A.

A figura que se segue descreve as frequências absolutas e relativas das diversas estratégias acima descritas.

**Figura 44**

*Frequências absolutas e relativas das Estratégias utilizadas pela contadora nas diferentes sessões de HA*

	7: Borboleta_2B... 208	8: Borboleta_3A... 119	9: Borboleta_4B... 151	11: Borboleta_1A... 86	13: Crocodilo_1B... 79	14: Crocodilo_2A... 75	15: Crocodilo_3B... 114	16: Crocodilo_4A... 51	Totais
HA_Estratégias dirigidas às crianças	47 25,13% 35,07%	27 14,44% 22,69%	37 19,79% 24,50%	13 6,95% 8,56%	17 9,09% 12,83%	17 9,09% 12,83%	18 9,63% 13,73%	11 5,88% 8,21%	187 100,00%
HA_Estratégias relativas ao posicionamento	10 7,46% 5,17%	3 2,52% 1,91%	3 1,99% 1,99%	9 10,00% 10,47%	4 5,06% 5,95%	4 5,06% 5,95%	3 3,33% 2,63%	4 7,50% 5,88%	40 100,00%
HA_Estratégias utilizadas durante o conto	77 37,46% 49,28%	28 23,53% 18,48%	32 21,20% 14,57%	45 52,09% 52,09%	28 32,93% 36,71%	36 41,76% 46,71%	33 38,82% 49,07%	18 21,57% 33,33%	297 100,00%
<b>Totais</b>	134 100,00%	58 100,00%	72 100,00%	67 100,00%	49 100,00%	57 100,00%	54 100,00%	33 100,00%	524 100,00%

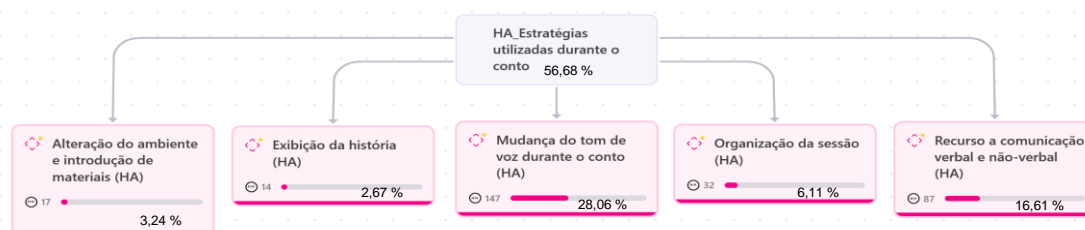
Seguidamente apresentam-se os resultados mais pormenorizados obtidos em cada um dos blocos de estratégias apresentados.

### Estratégias utilizadas durante o conto da história

O bloco **Estratégias utilizadas durante o conto de histórias** englobou cinco tipos de estratégias: (i) *alteração do ambiente e introdução de materiais*, (ii) *exibição da história*, (iii) *mudança do tom de voz durante o conto*, (iv) *organização da sessão* e (v) *recurso a comunicação verbal e não-verbal*. Na figura seguinte apresenta-se um esquema ilustrativo deste conjunto de estratégias.

**Figura 45**

*Esquema ilustrativo das estratégias utilizadas durante o conto e respetivas categorias, nas sessões de HA*



De modo a se compreender a frequência deste conjunto de estratégias, apresenta-se a figura 46. As estratégias que representam as categorias estão sinalizadas a cor-de-rosa e as respetivas subcategorias a verde-escuro. Com esta informação procura-se perceber quais as estratégias mais utilizadas pela contadora e relacioná-las com a respetiva categoria.

**Figura 46**

*Frequências absolutas e relativas - categorias e subcategorias das estratégias utilizadas nas HA*

		Histórias de Autor
		8 883
Alteração do ambiente e introdução de materiais (HA)	17	17 3,24%
Alteração do ambiente e introdução de materiais (HA): Alteração do espaço do conto da história	3	3 0,57%
Alteração do ambiente e introdução de materiais (HA): Exibição e exploração de materiais	14	14 2,67%
Exibição da história (HA)	14	14 2,67%
Exibição da história (HA): Aproxima o livro das crianças	3	3 0,57%
Exibição da história (HA): Partilha visualmente o livro	11	11 2,10%
Mudança do tom de voz durante o conto (HA)	147	147 28,06%
Mudança do tom de voz durante o conto (HA): Articula as palavras pausadamente	13	13 2,48%
Mudança do tom de voz durante o conto (HA): Eleva ou diminui o tom de voz	17	17 3,24%
Mudança do tom de voz durante o conto (HA): Emprega dramatismo e suspense	33	33 6,30%
Mudança do tom de voz durante o conto (HA): Interpreta a personagem usando tons de voz diferentes	18	18 3,44%
Mudança do tom de voz durante o conto (HA): Recorre à entoação enfática ou expressiva	49	49 9,36%
Mudança do tom de voz durante o conto (HA): Utiliza onomatopeias	17	17 3,24%
Organização da sessão (HA)	32	32 6,11%
Organização da sessão (HA): Explica determinadas partes da história e salienta a moral	11	11 2,10%
Organização da sessão (HA): Explica oralmente a dinâmica que vai usar	3	3 0,57%
Organização da sessão (HA): Indica claramente o fim da história	10	10 1,91%
Organização da sessão (HA): Inicia o conto da história cantando uma canção	8	8 1,53%
Recurso a comunicação verbal e não-verbal (HA)	87	87 16,61%
Recurso a comunicação verbal e não-verbal (HA): Comenta o conteúdo da história	24	24 4,58%
Recurso a comunicação verbal e não-verbal (HA): Recorre à expressão facial para se expressar	27	27 5,15%
Recurso a comunicação verbal e não-verbal (HA): Utiliza gestos para se expressar	36	36 6,88%

A análise dos dados apresentados na figura anterior indica-nos que as estratégias utilizadas com maior frequência na categoria, «**Mudança do tom de voz durante o conto**» (28,06%) foram: «*Recorre à entoação enfática ou expressiva*», seguindo-se «*Emprega dramatismo e suspense*».

O conjunto de estratégias que integrou a categoria «**Recurso a comunicação verbal e não-verbal**» (16,61%) também assumiu uma expressão importante, sendo distribuídas percentualmente de forma equitativa entre as subcategorias. Desta fazem parte as estratégias: «*Utiliza gestos para se expressar*», «*Recorre à expressão facial para se expressar*» e «*Comenta o conteúdo da história*».

A categoria de estratégias designada «**Organização da sessão**» representou o terceiro tipo de estratégias mais usadas (6,11%), destacando-se «*Explica determinadas partes da história e salienta a moral*» e «*Indica claramente o fim da história*». No que diz respeito ao conjunto de estratégias designado «**Alteração do**

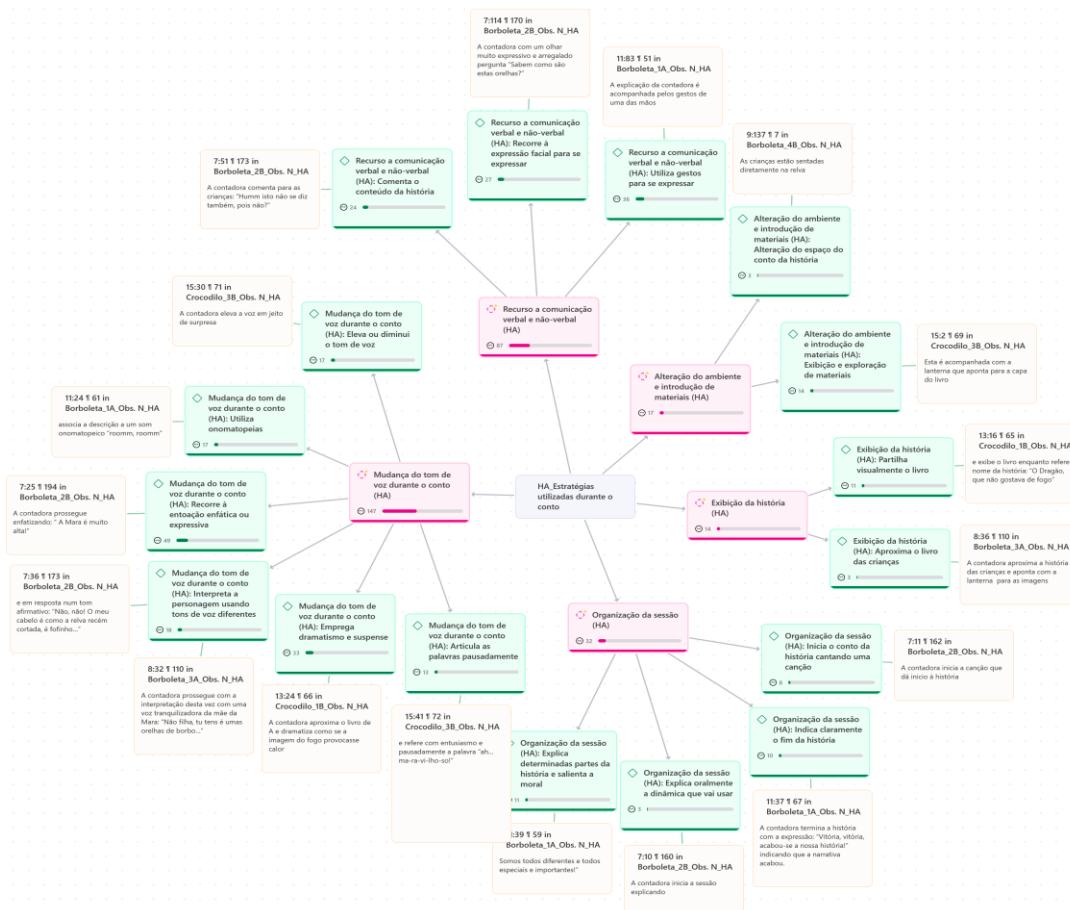
**ambiente e introdução de materiais»** (3,24%), sobressai o recurso à estratégia «**Exibição e exploração de materiais**».

Por último descreve-se o grupo de estratégias relativas à «**Exibição da história**» (2,67%), apresentando maior registo de frequência à estratégia «**Partilha visualmente o livro**» e um menor valor percentual «**Aproxima o livro das crianças**».

Na figura seguinte apresenta-se a rede hierárquica das categorias, expressas a rosa e das subcategorias, a verde-escuro identificadas. É ainda apresentado um excerto das observações de modo a ilustrá-las.

**Figura 47**

*Rede hierárquica das estratégias utilizadas durante o conto de HA*

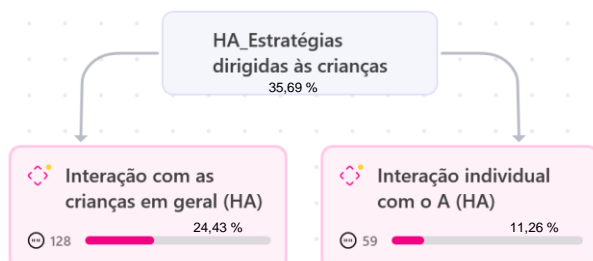


**Estratégias dirigidas às crianças**

O bloco «**Estratégias dirigidas às crianças**» incluiu dois tipos de estratégias, as relacionadas com: (i) *interação com as crianças em geral* e (ii) *interação individual com o A*, como ilustra a figura seguinte.

**Figura 48**

Esquema ilustrativo das estratégias dirigidas às crianças e respetivas categorias, nas sessões de HA



Na figura seguinte apresentam-se as diversas subcategorias de estratégias que integram a categoria «**Interação com as crianças em geral**» (representada a cor rosa ●), bem como as frequências absolutas registadas no total das sessões realizadas. Sublinha-se que essas estratégias estão representadas a verde-escuro ●.

**Figura 49**

Frequências absolutas e relativas - subcategorias da categoria «Interação com as crianças em geral» nas HA

		Histórias de Autor 8 883	
●	Interação com as crianças em geral (HA)	128	128 24,43 %
●	Interação com as crianças em geral (HA): Auxilia na exploração da história	0	0 %
●	Interação com as crianças em geral (HA): Conversa com as crianças	24	24 4,58 %
●	Interação com as crianças em geral (HA): Convida as crianças a dar um abraço	11	11 2,10 %
●	Interação com as crianças em geral (HA): Convida as crianças a ouvir a história	9	9 1,72 %
●	Interação com as crianças em geral (HA): Espera pela resposta	5	5 0,95 %
●	Interação com as crianças em geral (HA): Expressa cuidado e afeto	4	4 0,76 %
●	Interação com as crianças em geral (HA): Faz perguntas sobre o título/conteúdo da história	54	54 10,32 %
●	Interação com as crianças em geral (HA): Introdz momentos de relaxamento/ divertimento	11	11 2,10 %
●	Interação com as crianças em geral (HA): Pedz às crianças para se sentarem	2	2 0,38 %
●	Interação com as crianças em geral (HA): Reforça positivamente o comportamento da criança	5	5 0,95 %
●	Interação com as crianças em geral (HA): Responde de forma adequada às intervenções das crianças	3	3 0,57 %

A análise dos dados apresentados na figura anterior permite-nos afirmar que a estratégia «*Faz perguntas sobre o título/conteúdo da história*» foi a mais utilizada pela contadora, seguindo-se «*Conversa com as crianças*», «*Convida as crianças a dar um abraço*», «*Introdz momentos de relaxamento/divertimento*» e «*Convida as crianças a ouvir a história*». Este conjunto de estratégias, representou um total de 20,82% do total de 24,43%. Uma constante ao longo das diferentes sessões de conto foi a expressão sorridente por parte da contadora ao longo das sessões, característica que apesar de não estar cotada, influenciou permanentemente a disposição do grupo e reforçou a

empatia entre ambos. Este aspeto permitiu às crianças associarem o conto de histórias a momentos positivos.

Na figura seguinte são apresentadas a verde-escuro • as estratégias (subcategorias) que integram a categoria «**Interação individual com o A**», expressa a cor rosa •, bem como as respetivas frequências absolutas.

**Figura 50**

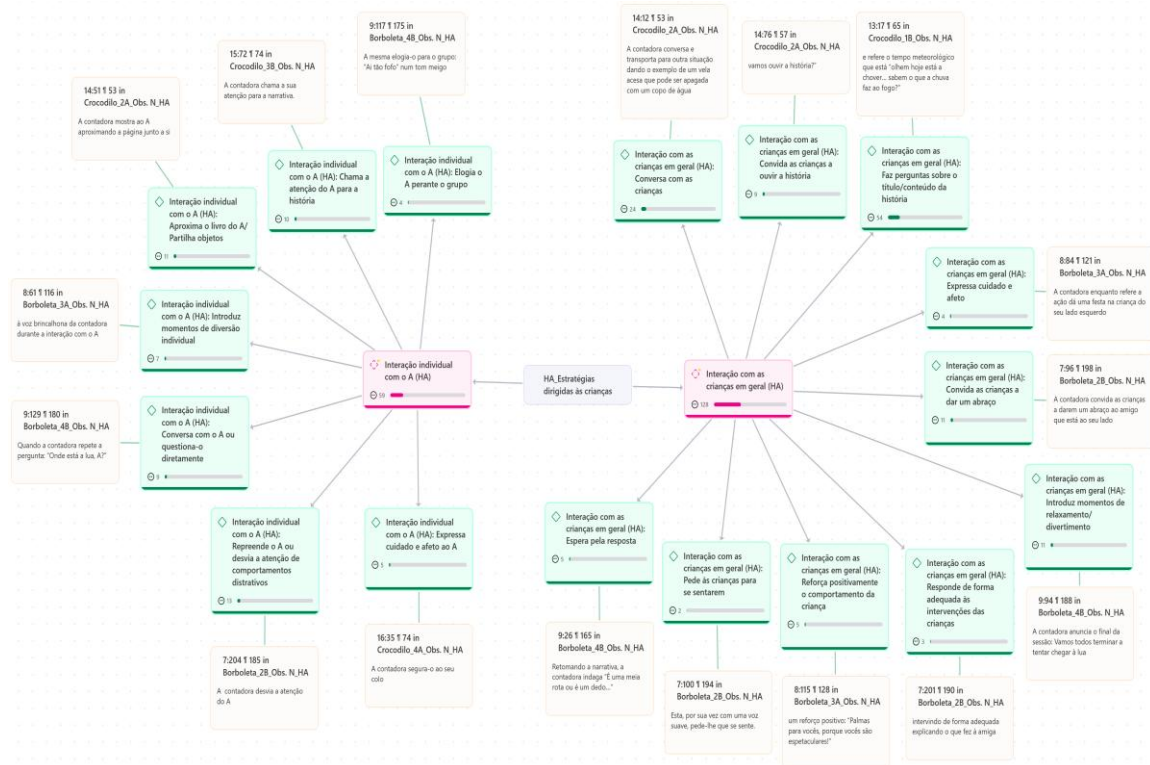
*Frequências absolutas e relativas - subcategorias da categoria «Interação individual com o A», nas HA*

		Histórias de Autor
		8 883
•	Interação individual com o A (HA)	59 11,26 %
•	Interação individual com o A (HA): Aproxima o livro do A/ Partilha objetos	11 2,10 %
•	Interação individual com o A (HA): Auxilia o A na exploração de recursos	0 0 %
•	Interação individual com o A (HA): Chama a atenção do A para a história	10 1,91 %
•	Interação individual com o A (HA): Conversa com o A ou questiona-o diretamente	9 1,72 %
•	Interação individual com o A (HA): Elogia o A perante o grupo	4 0,76 %
•	Interação individual com o A (HA): Expressa cuidado e afeto ao A	5 0,95 %
•	Interação individual com o A (HA): Introduce momentos de diversão individual	7 1,34 %
•	Interação individual com o A (HA): Repreende o A ou desvia a atenção de comportamentos distrativos	13 2,48 %

A análise dos resultados antes exibidos permite-nos afirmar que as estratégias: «*Repreende o A ou desvia a atenção de comportamentos distrativos*», «*Aproxima o livro do A/ Partilha objetos*», «*Chama a atenção do A para a história*» e «*Conversa com o A ou questiona-o diretamente*» foram as estratégias mais utilizadas pela contadora, representando 8,21% do total de 11,26% das estratégias individuais utilizadas com o A. Perante as estratégias mais frequentemente usadas pela contadora destas histórias percebe-se que os momentos de desatenção de A perante este tipo de histórias foram constantes. Na figura seguinte está representada a rede hierárquica das categorias, expressas a rosa •, e das subcategorias, a verde-escuro •, definidas.

**Figura 51**

*Rede hierárquica das estratégias dirigidas às crianças durante o conto de HA*

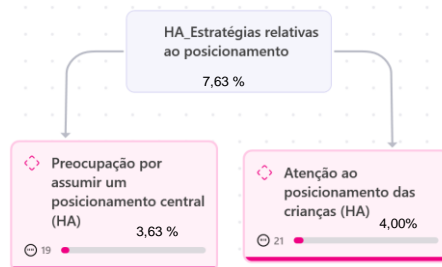


**Estratégias relativas ao posicionamento**

No que concerne ao bloco **Estratégias relativas ao posicionamento**, este inclui dois tipos de estratégias: (i) *atenção ao posicionamento das crianças* e (ii) *preocupação em assumir um posicionamento central*, como se ilustra na figura que se segue.

**Figura 52**

*Esquema ilustrativo das estratégias relativas ao posicionamento e respetivas categorias, nas sessões de HA*



No sentido de se entender a representatividade deste tipo de estratégias, nas figuras que se seguem apresentam-se os resultados referentes à frequência das duas

categorias definidas, expressas a cor rosa ●, e das respetivas subcategorias, expressas a verde-escuro ●.

**Figura 53**

*Frequências absolutas e relativas – categorias e subcategorias das estratégias relativas ao posicionamento nas HA*

		Histórias de Autor	
		8	883
<span style="color: #e91e63;">●</span> <span style="color: #00695c;">◇</span>	Atenção ao posicionamento das crianças (HA)	21	21
<span style="color: #00695c;">●</span> <span style="color: #00695c;">◇</span>	Atenção ao posicionamento das crianças (HA): Crianças sentadas em cadeiras à volta de uma mesa ou em semi círculo na zona do tapete.	8	8 1,53 %
<span style="color: #00695c;">●</span> <span style="color: #00695c;">◇</span>	Atenção ao posicionamento das crianças (HA): Posição privilegiada e facilitadora de interação da criança com MD.	13	13 2,47 %
<span style="color: #e91e63;">●</span> <span style="color: #00695c;">◇</span>	Preocupação por assumir um posicionamento central (HA)	19	19
<span style="color: #00695c;">●</span> <span style="color: #00695c;">◇</span>	Preocupação por assumir um posicionamento central (HA): Aproxima-se ligeiramente das crianças e distribui a atenção equitativamente	11	11 2,10 %
<span style="color: #00695c;">●</span> <span style="color: #00695c;">◇</span>	Preocupação por assumir um posicionamento central (HA): Colocação numa posição central	8	8 1,53 %

A análise dos dados apresentados na figura anterior, permite-nos atestar que as estratégias integradas nas duas categorias identificadas obtiveram um registo próximo, ligeiramente superior nas estratégias incluídas na categoria «**Atenção ao posicionamento das crianças**», comparativamente à categoria «**Preocupação em assumir um posicionamento central**».

Na primeira categoria de estratégias destacou-se o recurso à estratégia «*Posição privilegiada e facilitadora de interação da criança com MD*».

Na segunda categoria de estratégias definidas como «*Preocupação em assumir um posicionamento central*» sobressaiu a estratégia «*Aproxima-se ligeiramente das crianças e distribui a atenção equitativamente*».

Na figura seguinte representa-se a rede hierárquica das categorias, expressas a rosa ●, e as subcategorias, definidas a verde-escuro ●.

**Figura 54**

*Rede hierárquica das estratégias utilizadas relativas ao posicionamento nas sessões de HA*



## 2.2. Estratégias utilizadas nas Histórias Multissensoriais

À semelhança das sessões de conto de HA, no decorrer das sessões de conto de HMS a contadora de histórias utilizou estratégias de natureza diversa, as quais se agruparam em três blocos, como se pode observar na figura seguinte.

**Figura 55**

*Estratégias utilizadas nas sessões das HMS*

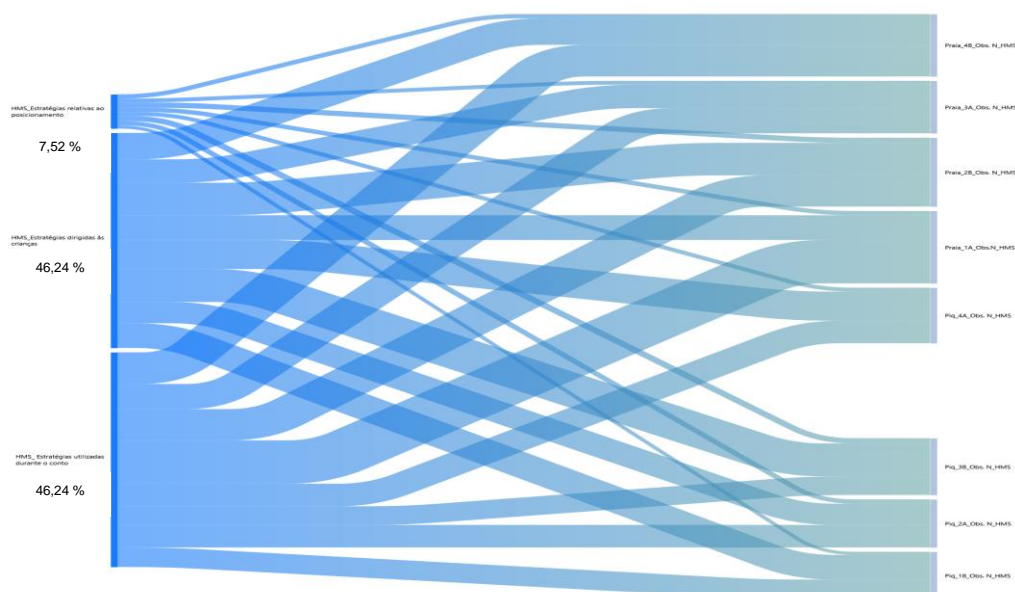


A leitura da figura anterior permite identificar que as **Estratégias dirigidas às crianças** e as **Estratégias utilizadas durante o conto** corresponderam a um volume de estratégias equiparado (46,24%). Com menor percentagem foram utilizadas as **Estratégias relativas ao posicionamento** (7,52%), as quais foram utilizadas num momento prévio ao conto das HMS.

Na figura seguinte é possível verificar que os três tipos de estratégias foram utilizados em todas as sessões de HMS.

**Figura 56**

*Estratégias utilizadas nas diferentes sessões de HMS*



No que se prende ao bloco das **Estratégias dirigidas às crianças**, estas foram notórias nas sessões de conto das duas HMS, no entanto, foram mais frequentes na sessão Piquenique\_3B seguida da história Praia\_2B.

No que concerne ao bloco das **Estratégias utilizadas durante o conto**, as mesmas foram mais frequentes na sessão Praia\_1A, seguida da sessão Praia\_4B.

Quanto ao bloco das **Estratégias relativas ao posicionamento**, as mesmas tiveram registos bastante similares com resultados percentuais baixos.

As frequências absolutas e relativas destes resultados estão expressas na figura seguinte.

**Figura 57**

*Frequências absolutas e relativas das Estratégias utilizadas pela contadora nas diferentes sessões de HMS*

	12: Praia_1A... 212	17: Piq_1B... 122	18: Piq_2A... 128	19: Piq_3B... 144	20: Piq_4A... 181	21: Praia_2B... 177	22: Praia_3A... 179	23: Praia_4B... 160	Totais
HMS_Estratégias utilizadas durante o conto	67 20,18%	30 9,04%	35 10,54%	29 8,73%	35 10,54%	48 14,46%	39 11,75%	40 14,76%	332 100,00%
HMS_Estratégias dirigidas às crianças	38 11,45%	38 11,45%	33 9,94%	51 15,36%	45 13,55%	50 15,06%	36 10,84%	41 12,35%	332 100,00%
HMS_Estratégias relativas ao posicionamento	7 2,25%	5 1,55%	7 2,17%	8 2,42%	6 1,81%	8 2,42%	6 1,81%	7 2,17%	54 100,00%
Totais	112 100,00%	73 100,00%	75 100,00%	88 100,00%	86 100,00%	106 100,00%	81 100,00%	97 100,00%	718 100,00%

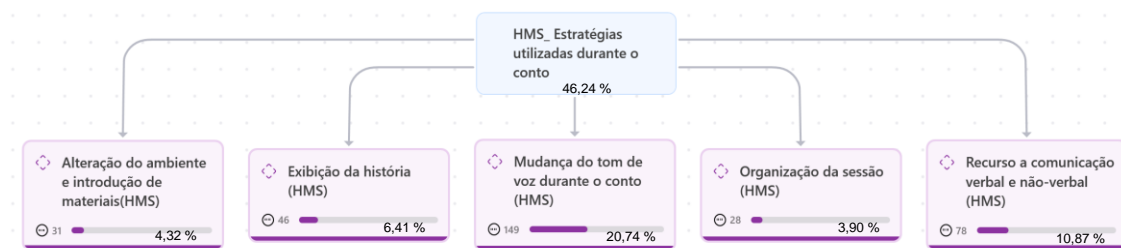
Importa agora analisar com maior acuidade, cada um destes tipos de estratégias.

### Estratégias utilizadas durante o conto da história

A propósito do bloco *Estratégias utilizadas durante o conto de histórias* foram identificadas cinco estratégias comuns às HA e expressas na figura seguinte.

**Figura 58**

*Esquema ilustrativo das estratégias utilizadas durante o conto e respetivas categorias, nas sessões de HMS*



Em seguida são apresentadas as frequências absolutas de cada uma destas categorias, expressas a roxo ●, e as respetivas subcategorias, expressas a verde-claro ●.

**Figura 59**

*Frequências absolutas e relativas - categorias e subcategorias das estratégias utilizadas no conto de HMS*

		Histórias Multissensoriais	
		8	1303
●	Alteração do ambiente e introdução de materiais(HMS)	31	4,32 %
●	Alteração do ambiente e introdução de materiais(HMS): Exibição, exploração e recolha de materiais	23	3,20 %
●	Alteração do ambiente e introdução de materiais(HMS): Organização prévia das páginas da HMS	8	1,12 %
●	Exibição da história (HMS)	46	6,41 %
●	Exibição da história (HMS): Aproxima a página das crianças	29	4,04 %
●	Exibição da história (HMS): Partilha visualmente a página	17	2,37 %
●	Mudança do tom de voz durante o conto (HMS)	149	20,74 %
●	Mudança do tom de voz durante o conto (HMS): Articula as palavras pausadamente	34	4,72 %
●	Mudança do tom de voz durante o conto (HMS): Eleva ou diminui o tom de voz (HMS)	17	2,38 %
●	Mudança do tom de voz durante o conto (HMS): Emprega dramatismo e suspense	35	4,87 %
●	Mudança do tom de voz durante o conto (HMS): Interpreta a personagem usando tons de voz diferentes	4	0,57 %
●	Mudança do tom de voz durante o conto (HMS): Recorre à entoação enfática ou expressiva	58	8,06 %
●	Mudança do tom de voz durante o conto (HMS): Utiliza onomatopeias	1	0,14 %
●	Organização da sessão (HMS)	28	3,90 %
●	Organização da sessão (HMS): Explica oralmente a dinâmica que vai usar	10	1,39 %
●	Organização da sessão (HMS): Indica claramente o fim da HMS	10	1,39 %
●	Organização da sessão (HMS): Inicia o conto com um exercício respiratório	8	1,12 %
●	Recurso a comunicação verbal e não-verbal (HMS)	78	10,87 %
●	Recurso a comunicação verbal e não-verbal (HMS): Comenta o conteúdo da HMS	13	1,82 %
●	Recurso a comunicação verbal e não-verbal (HMS): Recorre à expressão facial para se expressar	38	5,29 %
●	Recurso a comunicação verbal e não-verbal (HMS): Utiliza gestos para se expressar	27	3,76 %

A análise dos dados apresentados na figura anterior, permite-nos verificar as estratégias utilizadas com maior frequência durante o conto, destacando-se a categoria «**Mudança do tom de voz durante o conto**», a qual engloba as estratégias mais frequentes: «*Recorre à entoação enfática*», seguindo-se «*Emprega dramatismo e suspense*» e «*Articula as palavras pausadamente*».

O conjunto de estratégias que integrou a categoria: «**Recurso a comunicação verbal e não-verbal**», assumiu também uma expressão importante, destacando-se a estratégia: «*Recorre à expressão facial para se expressar*» e «*Utiliza gestos para se expressar*».

Em relação ao grupo de estratégias incluído na categoria «**Exibição da história**», a estratégia que apresentou um registo mais frequente foi «*Aproxima a página das crianças*».

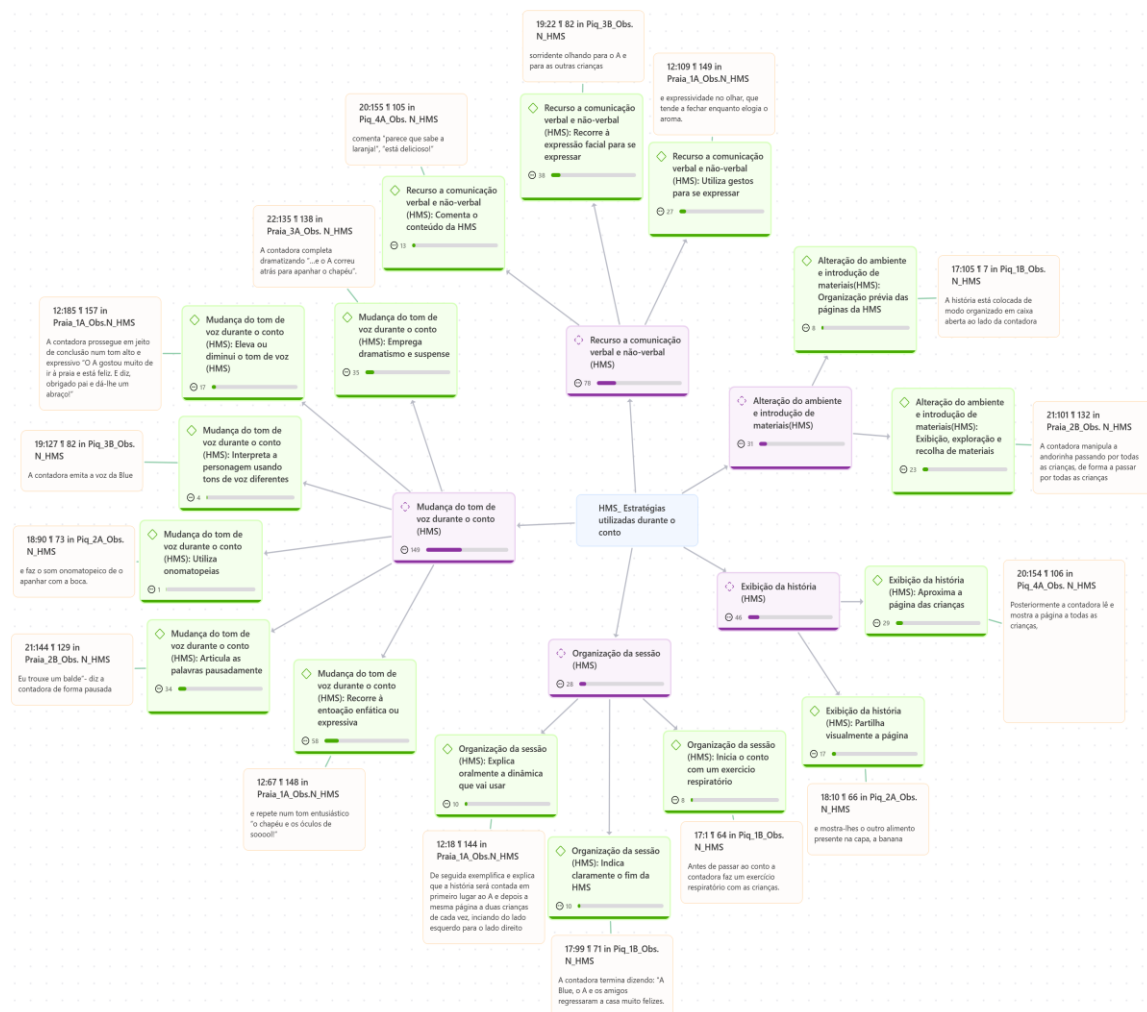
No que se refere à estratégia «**Alteração do ambiente e introdução de materiais**», esta englobou apenas dois tipos de estratégias «**Exibição, exploração e recolha de materiais**» e «**Organização prévia das páginas da HMS**».

Quanto à «**Organização da sessão**», foram identificados dois tipos de estratégias, com maior destaque «**Indica claramente o fim da HMS**» e «**Explica oralmente a dinâmica que vai usar**».

No sentido de se ficar com uma imagem mais clara da diversidade de **Estratégias utilizadas durante o conto de histórias**, na figura seguinte está representada a rede hierárquica constituída, em que as categorias estão expressas a roxo e as subcategorias a verde-claro e um excerto das observações.

**Figura 20**

*Rede hierárquica das estratégias utilizadas durante o conto de HMS*

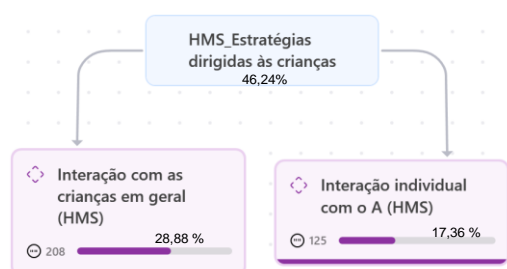


## Estratégias dirigidas às crianças

Considerando o bloco das Estratégias dirigidas às crianças, as mesmas foram subdivididas em dois tipos de estratégias, tal como nas HA, ilustrado em seguida.

**Figura 61**

*Esquema ilustrativo das estratégias dirigidas às crianças e respetivas categorias, nas sessões de HMS*



Na figura seguinte apresentam-se os dados relativos à frequência absoluta das estratégias utilizadas na categoria **Interação com as crianças em geral**, assinalada a roxo , bem como as respetivas subcategorias de estratégias, que estão expressas a verde-claro .

**Figura 62**

*Frequências absolutas e relativas – categoria e subcategorias da Interação com as crianças em geral nas HMS*

		Histórias Multissensoriais	
		8	1303
Interação com as crianças em geral (HMS)	208	208	28,88%
Interação com as crianças em geral (HMS): Auxilia na exploração da HMS	45	45	6,24%
Interação com as crianças em geral (HMS): Conversa com as crianças nas HMS	14	14	1,95%
Interação com as crianças em geral (HMS): Convida as crianças a dar um abraço nas HMS	9	9	1,25%
Interação com as crianças em geral (HMS): Convida as crianças a ouvir a HMS	11	11	1,53%
Interação com as crianças em geral (HMS): Espera pela resposta nas HMS	23	23	3,12%
Interação com as crianças em geral (HMS): Expressa cuidado e afeto nas HMS	14	14	1,95%
Interação com as crianças em geral (HMS): Faz perguntas sobre o título/conteúdo da HMS	36	36	4,91%
Interação com as crianças em geral (HMS): Introduce momentos de relaxamento/ divertimento	32	32	4,45%
Interação com as crianças em geral (HMS): Pede às crianças para se sentarem durante as HMS	11	11	1,53%
Interação com as crianças em geral (HMS): Reforça positivamente o comportamento da criança nas HMS	0	0	0%
Interação com as crianças em geral (HMS): Responde de forma adequada às intervenções das crianças nas HMS	14	14	1,95%

A leitura dos resultados acima apresentados, permite-nos constatar que as estratégias que tiveram maior destaque foram: «Auxilia na exploração da HMS», seguindo-se: «Faz perguntas sobre o título/conteúdo da HMS», «Introduce momentos de relaxamento/divertimento» e «Espera pela resposta nas HMS». Este conjunto de

estratégias representou 18,72% de um total de 28,88. De notar que não se observou a necessidade de se usar a estratégia «*Reforça positivamente o comportamento da criança nas HMS*», a qual tinha sido registada nas HA.

Na figura seguinte são apresentadas as frequências absolutas das diversas estratégias (subcategorias) que integram a categoria **Interação individual com o A**, expressa a roxo ● e as respetivas subcategorias expressas a verde-claro ●.

**Figura 63**

*Frequências absolutas e relativas – categoria e subcategorias da Interação individual com a criança A nas HMS*

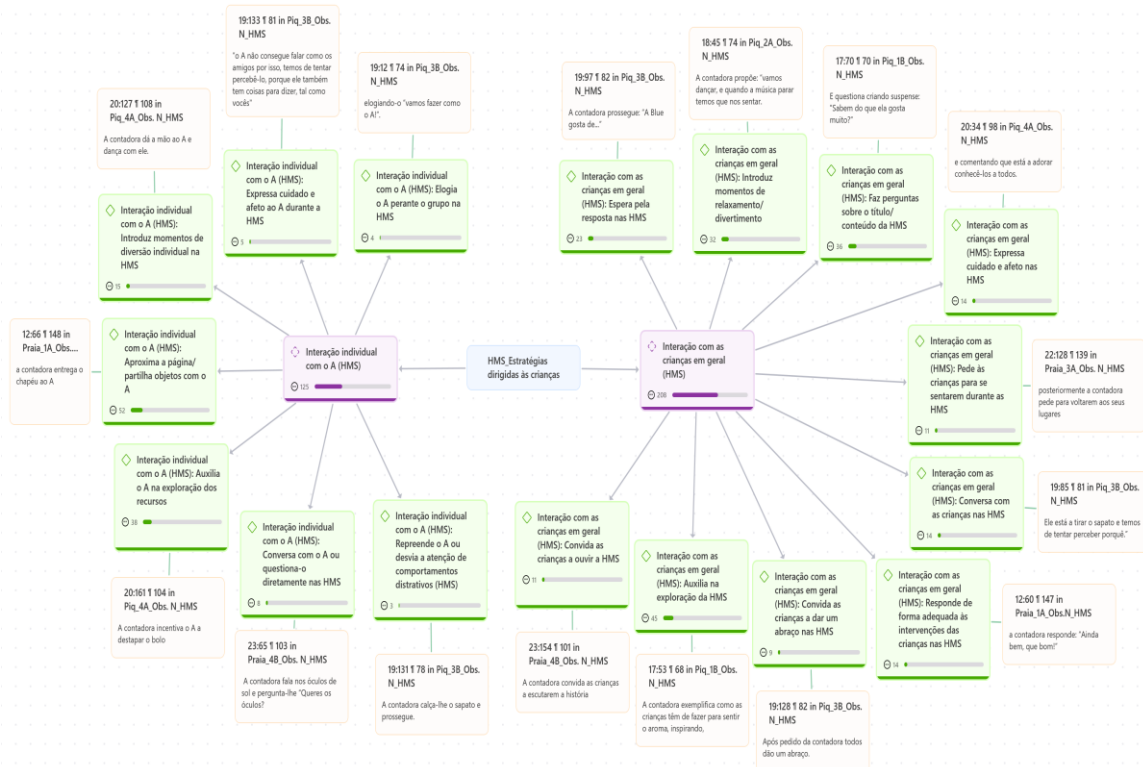
		Histórias Multissensoriais	
		8	1303
●	Interação individual com o A (HMS)	125	125 17,36 %
●	Interação individual com o A (HMS): Aproxima a página/ partilha objetos com o A	52	52 7,22 %
●	Interação individual com o A (HMS): Auxilia o A na exploração dos recursos	38	38 5,28 %
●	Interação individual com o A (HMS): Chama a atenção do A para a HMS	0	0 0 %
●	Interação individual com o A (HMS): Conversa com o A ou questiona-o diretamente nas HMS	8	8 1,11 %
●	Interação individual com o A (HMS): Elogia o A perante o grupo na HMS	4	4 0,56 %
●	Interação individual com o A (HMS): Expressa cuidado e afeto ao A durante a HMS	5	5 0,69 %
●	Interação individual com o A (HMS): Introduce momentos de diversão individual na HMS	15	15 2,08 %
●	Interação individual com o A (HMS): Repreende o A ou desvia a atenção de comportamentos distrativos (HMS)	3	3 0,42 %

A análise dos dados apresentados na figura anterior, permite-nos afirmar que as estratégias mais utilizadas pela contadora na interação individual com a criança A, foram: «*Aproxima a página/partilha objetos com o A*», «*Auxilia o A na exploração dos recursos*», «*Introduce momentos de diversão individual na HMS*». Este conjunto de estratégias representou 14,58% de um total de 17,36%.

De modo a representar o resumo das **Estratégias utilizadas pela contadora na interação com as crianças**, na figura seguinte está representada a rede hierárquica das categorias, expressas a roxo ●, e das subcategorias, a verde-claro ●. É ainda apresentado um excerto das observações, ilustrando com exemplos.

**Figura 64**

*Rede hierárquica das estratégias dirigidas às crianças durante o conto de HMS*

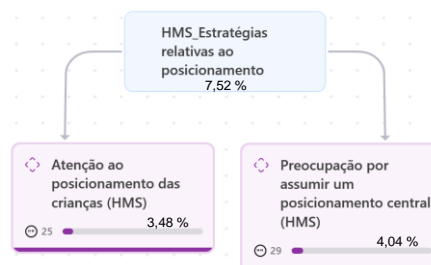


**Estratégias relativas ao posicionamento**

No que respeita ao bloco *Estratégias relativas ao posicionamento*, como se observa na figura seguinte, foram definidos dois tipos de estratégias, comuns às HA.

**Figura 65**

*Esquema ilustrativo das estratégias relativas ao posicionamento e respetivas categorias, nas sessões de HMS*



Em seguida são apresentadas as frequências das categorias expressas a roxo ●, e das respetivas subcategorias, expressas a verde-claro ●.

**Figura 66**

*Frequências absolutas das estratégias relativas ao posicionamento, nas HMS*

		Histórias Multissensoriais 8 1303	
Atenção ao posicionamento das crianças (HMS)	25	25	3,48 %
Atenção ao posicionamento das crianças (HMS): Crianças sentadas em cadeiras dispostas em U nas HMS	8	8	1,12 %
Atenção ao posicionamento das crianças (HMS): Posição privilegiada e facilitadora de interação da criança com MD nas HMS	17	17	2,36 %
Preocupação por assumir um posicionamento central (HMS)	29	29	4,04 %
Preocupação por assumir um posicionamento central (HMS): Colocação numa posição central	8	8	1,12 %
Preocupação por assumir um posicionamento central (HMS): Distribuição equitativa da atenção.	21	21	2,92 %
<b>Totais</b>		<b>108</b>	

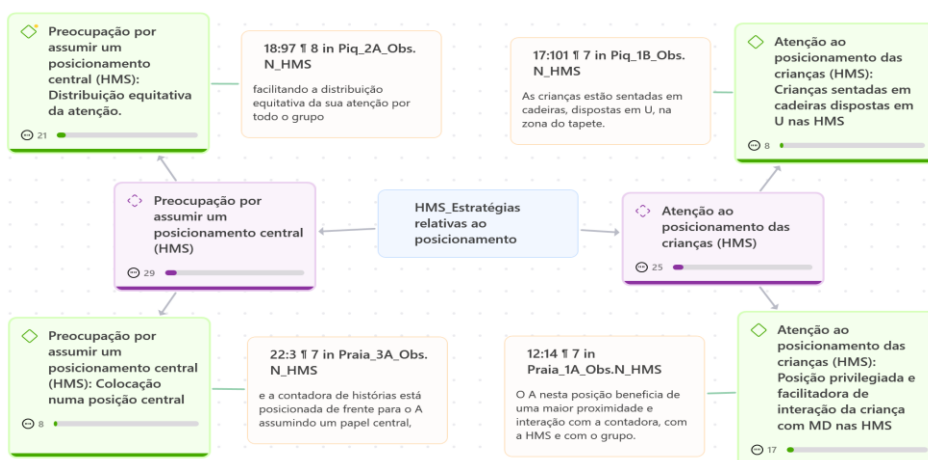
A análise dos dados apresentados na figura anterior permite-nos constatar que a estratégia «**Preocupação por assumir um posicionamento central**», apresentou um registo superior a qual integrou dois tipos de estratégias: «*Distribuição equitativa da atenção*» e «*Colocação numa posição central*».

A estratégia relativa à categoria «**Atenção ao posicionamento das crianças**» teve um menor índice de frequência, identificando-se dois tipos de estratégias: «*Posição privilegiada e facilitadora de interação da criança com MD nas HMS*» e com menor registo «*Crianças sentadas em cadeiras dispostas em U nas HMS*».

Na figura seguinte é apresentada a rede hierárquica das **Estratégias utilizadas relativas ao posicionamento**, sendo que as categorias estão expressas a roxo, e as subcategorias a verde-claro. É também apresentado um excerto das observações de modo a ilustrar as mesmas.

**Figura 67**

*Rede hierárquica das estratégias utilizadas relativas ao posicionamento nas HMS*

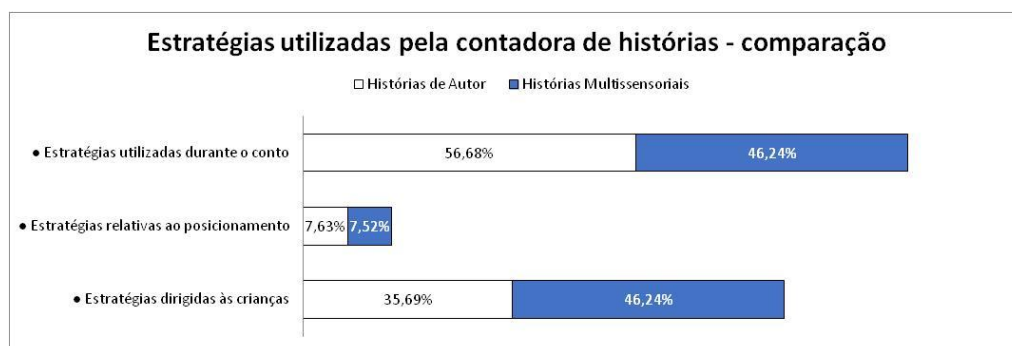


### 2.3. Estratégias utilizadas nas HA e nas HMS – Comparação dos resultados

Concluída a apresentação dos resultados referentes às estratégias usadas pela contadora de histórias durante o conto de HA e de HMS, considera-se importante analisar as estratégias utilizadas comparando o tipo de histórias contadas. Na figura que se segue estão representados os valores relativos obtidos nas sessões realizadas.

**Figura 68**

*Estratégias utilizadas pela contadora de histórias ao longo das sessões*



Relativamente às **Estratégias dirigidas às crianças**, verifica-se que estas foram mais frequentes durante o conto de HMS, representando 46,24%, do que no conto de HA, em que equivaleu a 35,69% das estratégias usadas.

Quanto às **Estratégias relativas ao posicionamento**, salienta-se que nas HMS o valor percentual é de 7,52% e nas HA é de 7,63%, pelo que as diferenças não se mostram relevantes, considerando o tipo de histórias.

Analisando as **Estratégias utilizadas durante o conto das HMS**, constatamos que as mesmas apresentam um valor percentual superior no conto de HA (56,68%) quando comparadas com as utilizadas no conto de HMS (46,24%).

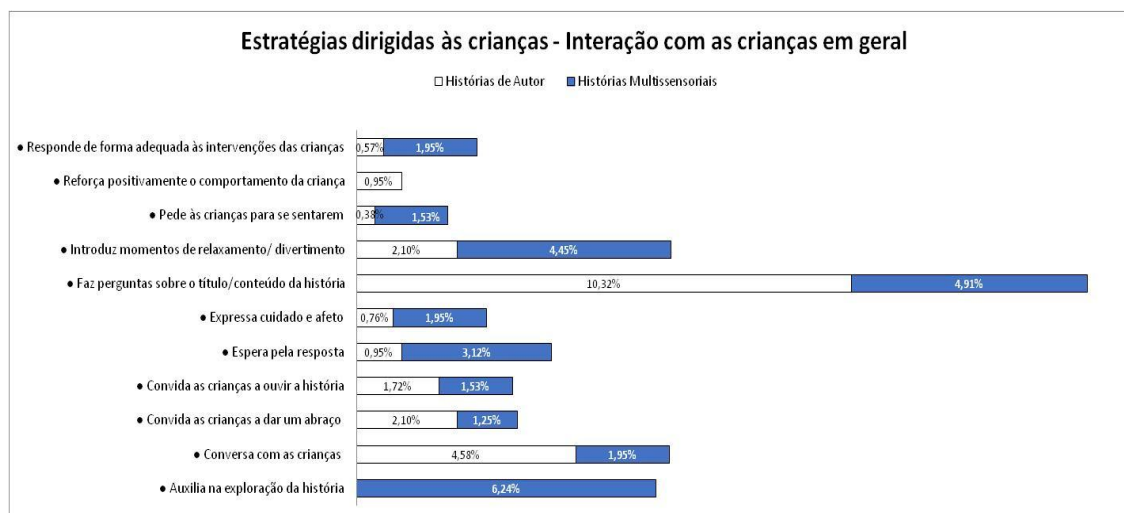
Analisemos agora com maior rigor cada um destes blocos de estratégias.

#### **Estratégias Dirigidas às Crianças**

No que diz respeito às **Estratégias Dirigidas às Crianças**, algumas delas relacionaram-se com a *interação com as crianças em geral*. Na figura seguinte estão expostas as diversas estratégias usadas (que representam as subcategorias criadas) de acordo com os dois tipos de história.

**Figura 69**

*Estratégias dirigidas às crianças - Interação com as crianças em geral – subcategorias*



Analisando de modo particular os resultados apresentados, verificamos que a estratégia «**Auxilia na exploração da história**». Pensamos, que o facto de o conto de HA envolverem menos contacto físico e não requererem exploração sensorial, pode justificar esta diferença de procedimentos, por parte da contadora de histórias.

A estratégia «**Espera pela resposta**», embora presente durante o conto de ambos os tipos de histórias, o conto de HMS assume um valor mais expressivo comparativamente com o conto de HA. Consideramos que esta diferença possa estar relacionada com a necessidade de um maior contacto e proximidade com as crianças, durante o conto de HMS, comparativamente com as HA. Ou seja, o facto de se criarem mais momentos de espera por parte da contadora de histórias, promove maior envolvimento e maior perceção das necessidades do grupo.

A estratégia «**Expressa cuidado e afeto**», também foi observada durante o conto de ambas as histórias. Contudo, no decurso do conto de HMS estas foram mais expressivas, correspondendo sensivelmente ao dobro do valor verificado no conto de HA. Consideramos que esta diferença possa estar relacionada com a maior aproximação das crianças perante a contadora, ao longo do conto de HMS. De facto, as HMS são histórias com uma narrativa mais simples, mas implicam uma maior interação e envolvem a participação de todos.

Quanto à estratégia «**Introduz momentos de relaxamento/divertimento**» esta também esteve mais presente no conto de HMS do que no conto de HA. Entendemos que as características das HMS, sendo histórias que apelam aos

sentidos e na qual as crianças vibram e se divertem ao explorá-la, podem justificar esta diferença.

Relativamente à estratégia «**Pede às crianças para se sentarem**», esta foi utilizada em ambos os tipos de histórias por motivos diferentes, sendo o registo superior no conto de HMS, comparativamente ao conto de HA. Pensamos que tal se justificou porque as crianças sentiram vontade de se aproximar da página, no caso das HMS. Quanto às HA, o uso desta estratégia esteve mais relacionada com a ocorrência de pequenas distrações por parte das crianças, que aconteceram com maior frequência durante o conto deste tipo de histórias.

No que concerne à utilização da estratégia «**Responde de forma adequada às intervenções das crianças**», o conto de HMS assume o valor percentual também superior ao conto de HA. Tal poderá estar associado ao maior envolvimento e participação que foi manifestado pelas crianças durante o conto de HMS. Portanto, observou-se uma maior abertura para as crianças questionarem, logo foi necessário a contadora dar mais respostas às mesmas.

De notar que o uso da estratégia «**Convida as crianças a ouvir a história**» foi utilizada em ambos os contos, sendo um pouco mais frequente no conto de HA comparativamente com o conto de HMS. Pensamos que os valores percentuais são ligeiramente superiores nas HA por existirem alguns momentos de perda de foco e, conseqüentemente, mais pedidos por parte da contadora, para as crianças voltarem a concentrar-se.

Focando agora atenção nas estratégias que estiveram mais presentes no decorrer das HA verificou-se que «**Conversa com as crianças**», assumiu um valor percentual superior no conto de HMS comparativamente com o conto de HA. Pensamos que esta diferença possa estar relacionada com a existência de mais diálogo verbal durante o conto das HA, que existe por forma a enriquecer a interação e aumentar o interesse das crianças.

Com respeito à estratégia «**Convida as crianças a dar um abraço**», esta foi mais frequente durante o conto de HA comparativamente com o conto de HMS. Consideramos que a diferença deverá estar relacionada com a existência de um maior número de conflitos entre as crianças e, conseqüentemente, maior número de pedidos de demonstração de afeto.

A estratégia «**Faz perguntas sobre o título/conteúdo da história**» também apresentou maior frequência aquando do conto de HA comparativamente aos

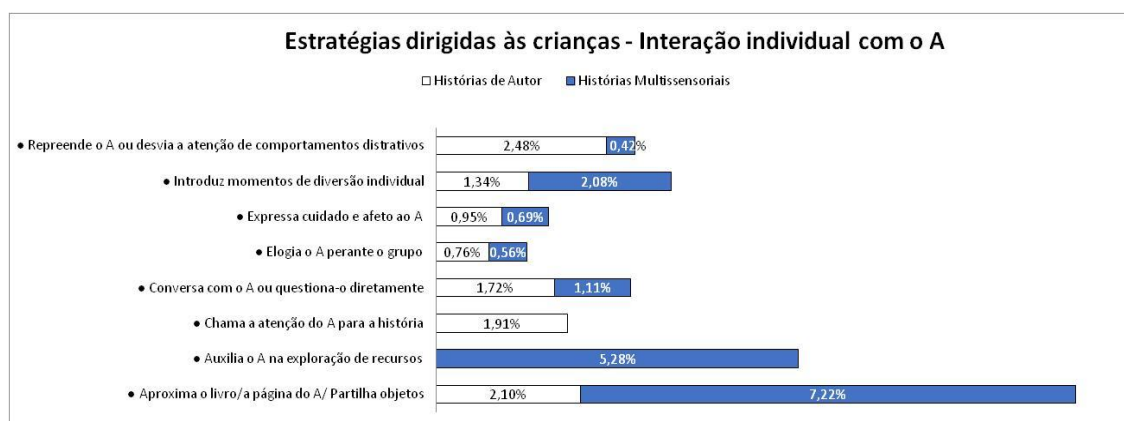
momentos de conto das HMS. Consideramos que esta diferença se deve às características do tipo de história. Entendemos que as HA dão uma maior abertura para um questionamento por parte do contador, sobre o assunto de que a história trata, enquanto nas HMS as perguntas surgem maioritariamente por parte do explorador, ou seja, as crianças, que ao estarem em contacto direto com a história têm questões a colocar.

Relativamente à estratégia «**Reforça positivamente o comportamento da criança**», a mesma só teve expressão no decorrer do conto de HA. Consideramos que a ausência deste tipo de estratégia nos momentos de conto de HMS se deve à ausência dessa necessidade por parte da contadora de histórias. O facto de as HA apresentarem menor diversidade de estímulos, exige maior atenção ao comportamento das crianças por parte do contador, para que estas permaneçam atentas e não percam o foco. Daí advir uma maior necessidade de apelar ao elogio para manter a concentração e predisposição das mesmas para ouvir a história.

Comparemos agora o conjunto de estratégias utilizado pela contadora de histórias na interação com a criança A, considerando os dois tipos de conto de histórias: HA e HMS. A figura que se segue compara as estratégias usadas.

**Figura 70**

*Estratégias dirigidas às crianças - Interação individual com a criança A – subcategorias*



A análise da informação apresentada na figura anterior evidencia a existência de uma maior diversidade de estratégias no decorrer do conto de HA do que durante as sessões de conto de HMS, sendo que a estratégia «**Auxília o A na exploração de recursos**», apenas se verificou ao longo das HMS. Por outro lado, a estratégia «**Chama a atenção do A para a história**» apenas foi necessária nas sessões de conto de HA.

De salientar ainda que houve um conjunto de estratégias utilizadas pela contadora que foi mais frequente no decorrer das HA do que nas HMS. Essas estratégias foram: (i) «**Repreende o A ou desvia a atenção de comportamentos distrativos**», (ii) «**Expressa cuidado e afeto ao A**», (iii) «**Elogia o A perante o grupo**», (iv) «**Conversa com o A ou questiona-o diretamente**».

Olhando para a estratégia «**Repreende o A ou desvia a atenção de comportamentos distrativos**» consideramos que a diferença observada poderá estar relacionada com o envolvimento e maior interesse do A, perante as histórias que envolvem os sentidos, o caso das HMS, e maior distração perante as HA.

Quanto à estratégia «**Expressa cuidado e afeto ao A**», esta também ocorreu maioritariamente nas HA relativamente às HMS. Este resultado parece estar implícito com os diálogos, mais comuns nas HA e com o elogio para regular o comportamento da criança A. Também pode estar associado ao facto das HA terem sido as primeiras histórias a ser apresentadas ao grupo de crianças e a contadora querer sensibilizar os colegas da criança A para um cuidado e demonstração de afeto para com ele.

A estratégia «**Elogia o A perante o grupo**» também teve uma maior expressão no decorrer do conto de HA comparando com as HMS. Reconhecemos que esta diferença pode estar relacionada com a regulação dos comportamentos distrativos do A.

No que concerne à estratégia «**Conversa com o A ou questiona-o diretamente**», pensamos que esta poderá estar relacionada com o espaço generoso que a HMS ocupa, não se sentindo necessidade de manter o foco das crianças através de uma conversa ou questionamento paralelo, com a mesma frequência que nas HA.

Com respeito à estratégia «**Chama a atenção do A para a história**» pensamos que a existência de alguns momentos de perda de foco da criança A no conto de HA conduziu a uma maior necessidade da utilização desta estratégia. Como a criança A manifestou um maior interesse perante o conto de HMS, a contadora de histórias não precisou de recorrer a esta estratégia durante o conto deste tipo de histórias.

Centrando a análise nas estratégias que tiveram maior expressão no decorrer do conto de HMS, verificou-se que foram, sobretudo, três. A estratégia «**Aproxima o livro/a página do A/Partilha objetos**», «**Auxilia o A na exploração de recursos**» e «**Introduz momentos de diversão individual**». Quanto à primeira, julgamos que a

partilha constante de elementos sensoriais exploratórios e da página da história ao longo do conto de HMS, explica a frequência da utilização desta estratégia durante o conto de HMS. Tal não se verifica no decorrer do conto de HA, pois nem sempre existe a aproximação da página, não existindo uma sequência especificamente programada. Quanto à segunda estratégia exposta, consideramos que estes resultados possam estar associados à estrutura das histórias, mais diminuto nas HA por serem histórias menos exploratórias que não carecem de instruções no contacto com os objetos, comparativamente com as HMS. Também a manipulação do livro acontece de forma habitualmente reduzida nas HA quando comparada com a manipulação frequente de cada página das HMS. Quanto à última estratégia referida, julgamos estar relacionada com a natureza da HMS que inevitavelmente é mais dinâmica e permite uma maior introdução de momentos de diversão comparativamente com as HA. Estas três estratégias foram utilizadas de forma a captar e manter a atenção da criança A em particular e das outras crianças do grupo em geral.

### **Estratégias Relativas ao Posicionamento**

Prosseguimos com a comparação dos resultados referentes às *Estratégias relativas ao posicionamento das crianças*, expressas na figura seguinte.

**Figura 71**

*Estratégias relativas ao posicionamento - Atenção ao posicionamento das crianças – subcategorias*



Os resultados apresentados confirmam que nos dois tipos de histórias existiu um cuidado equivalente com o posicionamento das crianças.

Relativamente aos resultados apresentados, a estratégia «**posição privilegiada e facilitadora de interação da criança A, com MD**», assumiu valores

aproximados. Parece-nos estar explícito o cuidado igualitário que existiu em ambas as sessões de conto de histórias, relativamente ao posicionamento da criança A.

Quanto à posição das crianças em geral, no conto de HA, a estratégia usada foi «**Crianças sentadas em cadeiras à volta de uma mesa ou em semicírculo na zona do tapete**» e nas HMS «**Crianças sentadas em cadeiras dispostas em U**». Os resultados revelam valores percentuais aproximados. Consideramos que esta ligeira diferença possa estar relacionada com a diversificação de lugares e o posicionamento das crianças ao longo do conto de HA, ao invés, do conto de HMS. O espaço e a disposição das cadeiras foi consistente em todas as sessões.

Na figura seguinte, observa-se a comparação dos resultados relativo à *Preocupação por assumir um posicionamento central*, em ambos os contos.

**Figura 72**

*Estratégias relativas ao posicionamento - Preocupação por assumir um posicionamento central – subcategorias*



De acordo com a informação acima expressa, a estratégia «**colocação** (da contadora) **numa posição central**», assumiu uma percentagem ligeiramente superior no conto de HA, comparativamente com o conto de HMS. Podemos considerar que durante o conto dos dois tipos de histórias a posição da contadora assumiu sempre uma centralidade, muito embora o seu posicionamento tenha sido mais estático no conto de HA, comparativamente com o conto de HMS.

Relativamente à estratégia «**aproximação e distribuição equitativa da atenção**», esta foi utilizada mais frequentemente no conto de HMS comparativamente com o conto de HA. Pensamos que tal opção se deve ao facto de uma HMS exigir por parte da contadora de histórias uma maior agilidade, articulação e movimentação no espaço, para melhor conseguir distribuir a atenção de forma equitativa.

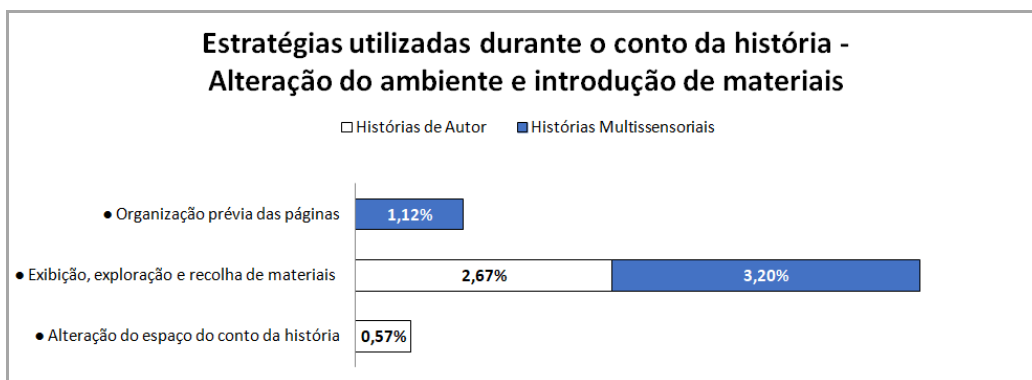
## Estratégias utilizadas durante o conto da história

Comparemos agora os resultados respeitantes às cinco categorias que fazem parte do bloco *Estratégias utilizadas durante o conto de histórias*, considerando os dois tipos de sessão de histórias realizadas: as HA e as HMS.

Na figura seguinte estão expressas as estratégias utilizadas (subcategorias) relativamente à *Alteração do ambiente e introdução de materiais* (categoria).

**Figura 73**

*Estratégias utilizadas durante o conto de histórias - Alteração do ambiente e introdução de materiais – subcategorias*



Observando a figura supracitada, verificamos que a estratégia «**Organização prévia das páginas**», ocorreu apenas na preparação do conto das HMS. No caso das HA não foi necessária uma preparação prévia do livro usado.

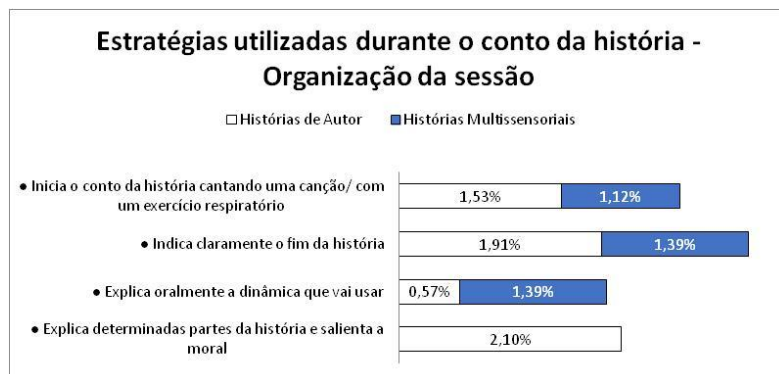
Quanto à estratégia «**Alteração do espaço do conto da história**» apenas ocorreu no conto das HA. No conto das HMS o mesmo não ocorreu, tendo todas as sessões decorrido no mesmo local. A alteração do espaço para as sessões das HA, teve como principal objetivo a manutenção da atenção das crianças no geral, mas fundamentalmente da criança A, que na 4ª sessão teve um acentuado decréscimo de interesse.

Relativamente à estratégia «**Exibição e exploração de materiais**», apresentam valores aproximados. No caso das HA os mesmos estavam associados a cada história, tal como já mencionado anteriormente. Estas alterações ocorreram em simultâneo com a mudança do espaço. Nas HMS foram exibidos e explorados os materiais que fazem parte da HMS.

Comparemos em seguida, as estratégias utilizadas na organização da sessão, estas encontram-se descritas na figura que se segue.

**Figura 74**

*Estratégias utilizadas durante o conto de histórias - Organização da sessão – subcategorias*



Como se evidencia na figura superior, a estratégia «**Explica determinadas partes da história e salienta a moral**» foi exclusiva do conto das HA. Estimamos que possa estar associada à extensão da narrativa deste género de histórias, que carece de alguma interpretação e explicação que a complementa.

As restantes estratégias também tiveram uma expressão superior no conto das HMS, sendo estas: (i) «**Inicia o conto da história cantando uma canção/ com um exercício respiratório**»; (ii) «**Indica claramente o fim da história**» e (iii) «**Explica oralmente a dinâmica que vai usar**». Observando a estratégia «**Inicia o conto da história cantando uma canção/ com um exercício respiratório**» consideramos que a diferença percentual não foi relevante e foi importante no decorrer do conto dos dois tipos de histórias. No conto das HA a canção que antecedeu o conto permitiu mobilizar a atenção das crianças para o que ia suceder, sendo uma prática comumente utilizada. No caso do conto das HMS, fez-nos sentido o seu conto ser antecedido por um exercício respiratório que procurou equilibrar o bem-estar das crianças, antecipando um conto mais dinâmico e exploratório, no qual a tranquilidade prévia é importante.

No que respeita à estratégia «**Explica oralmente a dinâmica que vai usar**», observamos que a mesma foi ligeiramente superior no conto de HMS, o que pode estar relacionado com a necessidade de uma explicação prévia sobre as ações do contador, de forma a existir previsibilidade dos momentos. Esta explicação implicava que cada página fosse mostrada primeiro à criança A e em seguida a dois colegas, de modo alternado.

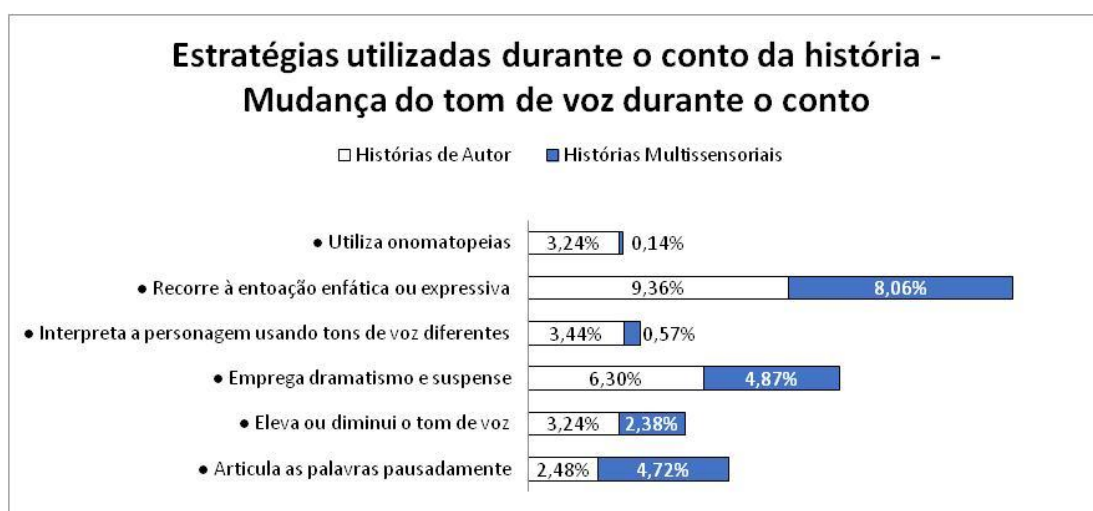
No que concerne à estratégia «**Indica claramente o fim da história**», esta teve uma expressão aproximada em ambas as histórias e foi sempre claro o término

das mesmas, findando com um aplauso, um abraço ou com umas breves palavras como “vitória, vitória, acabou-se a nossa história”.

Prosseguimos com a comparação do conjunto de estratégias relacionadas com a *Mudança de tom de voz durante o conto*, nas HA e HMS, identificadas na figura seguinte.

**Figura 75**

*Estratégias utilizadas durante o conto de histórias - Mudança do tom de voz durante o conto – subcategorias*



Como evidenciam os resultados apresentados na figura anterior, permitem verificar as estratégias mobilizadas. Olhando para a estratégia «**Recorre à entoação enfática ou expressiva**», consideramos que a diferença observada não é relevante e que nos dois tipos de histórias foi dada importância à entoação e colocação da voz.

No que respeita à estratégia «**Articula as palavras pausadamente**», esta esteve claramente presente com maior frequência no conto das HMS, que exige a leitura da narrativa de forma pausada e repetida, de modo a oferecer às crianças mais tempo para exploração da página. De referir ser necessário existir um equilíbrio no modo como se conta este tipo de histórias para que não existam tempos demasiado longos de espera, nem tempos curtos que não permitam a sua exploração plena.

Quanto à estratégia «**Emprega dramatismo e suspense**», este esteve também muito presente em ambos os contos, sendo de extrema importância o dramatismo e a criação de momentos de suspense, para manter a atenção do “público-alvo”.

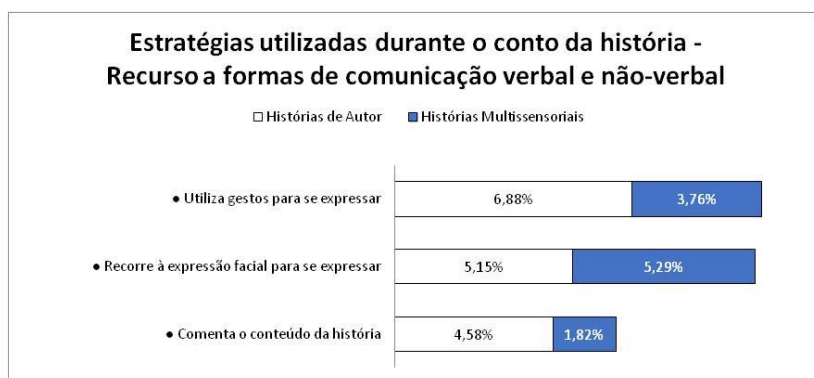
De acordo com a estratégia «**Utiliza onomatopeias**», consideramos que esta ocorreu maioritariamente nas HA, tendo em conta que os contos escolhidos continham esta característica nas respetivas narrativas. Esta estratégia nas HMS ocorreu pontualmente sem que fizesse parte da narrativa.

No que concerne à estratégia «**Eleva ou diminui o tom de voz**», esta ocorreu em ambos os contos e também se relevou importante no seu decorrer, permitindo captar a atenção das crianças e manter o seu interesse.

Em seguida, procedemos à análise comparativa dos resultados respeitantes ao *Recurso a formas de comunicação verbal e não-verbal*, em ambos os contos, apresentadas na figura seguinte.

**Figura 76**

*Estratégias utilizadas durante o conto de histórias - Recurso a formas de comunicação verbal e não-verbal – subcategorias*



A leitura dos dados da figura superior, permite afirmar que a estratégia «**Utiliza gestos para se expressar**» teve uma representação equilibrada em ambos os contos de histórias, sendo ligeiramente superior nas HA comparativamente com as HMS. Consideramos que este resultado poderá justificar-se com a necessidade de complementar a história, chamar a atenção, explicar algo, e, assim, tornar o conto de HA mais interessante e apelativo. Ao invés, no conto de HMS a contadora também recorre a gestos, mas quando a página da história ainda está junto a si, quando a aproxima das crianças, para que fique mais estável, tem de a segurar com ambas as mãos, o que não permite recorrer a esta estratégia nesses momentos.

A estratégia «**Recorre à expressão facial para se expressar**» ocorreu com os dois tipos de histórias, sendo um pouco mais frequente no conto de HMS comparativamente com o conto de HA. Julgamos que esta pequena diferença possa estar relacionada com uma maior interação com as crianças no conto de HMS.

A estratégia «**Comenta o conteúdo da história**», ocorreu com mais frequência no conto de HA, comparativamente com o conto de HMS. Consideramos que esta diferença possa justificar-se com o facto de as características das narrativas serem distintas: as narrativas das HA são mais densas e convidam a fazer mais comentários, enquanto as narrativas das HMS são mais curtas e concretas, não necessitando tanto de explicação ou descodificação de alguns termos.

Passamos de seguida à análise comparativa das estratégias utilizadas na *Exibição da história* em ambos os contos, partilhadas na figura seguinte.

**Figura 77**

*Estratégias utilizadas durante o conto de histórias - Exibição da história – subcategorias*



De acordo com a figura supracitada, a estratégia «**Partilha visualmente a página/o livro**» esteve um pouco mais presente durante o conto de HMS do que no conto de HA. Pensamos que esta pequena diferença possa estar relacionada com a partilha visual e sistemática da página.

A estratégia «**Aproxima a página/o livro das crianças**» também apresentou uma maior frequência nas sessões de conto de HMS, comparativamente aos momentos do conto de HA. Pensamos que este resultado decorre do facto de o conto das HMS implicar necessariamente o contacto próximo com as páginas da história e a exploração dos estímulos apresentados, o que não se verifica no caso das HA.

Em síntese, tendo em conta os resultados apresentados podemos considerar que as estratégias efetuadas foram equivalentes em ambas as sessões de conto de HA e HMS, tendo as mesmas sido adaptadas à natureza de cada tipo de história. Nos contos de HA foram contemplados maioritariamente momentos de diálogo, explicitação do conteúdo da história e algumas perguntas para validar a atenção das crianças, enquanto nas HMS foi dedicada essencialmente à exploração e partilha de recursos e na presença de mais momentos de diversão. Também as chamadas de

atenção foram mais frequentes no decorrer das sessões de HA, sendo residuais, nas sessões de HMS. Relativamente à organização da sessão, destaca-se a explicação inicial da dinâmica, recorrente nas sessões de HMS. Enquanto no conto de HA, ocorre a explicação de determinadas partes da história. Em relação à voz, a mesma é dinâmica em ambos os contos, sentindo-se a necessidade de maior dramatismo e elevação/diminuição do tom de voz nas HA de forma a captar a atenção. Nas HMS a articulação pausada e a entoação expressiva são aquelas que mais se destacam. Também os gestos que acompanham os contos ocorreram em ambas as sessões, mas revelaram-se mais frequentes nas HA. A expressão facial foi igualmente significativa e utilizada em ambos os contos de história.

### **3. Resultados referentes às relações sociais – Testes sociométricos**

Previamente ao conto de histórias foi aplicado um teste sociométrico em 15 de fevereiro de 2024, para analisar a posição da criança A no seio do seu grupo. Para tal, foram colocadas três questões ao grupo de crianças e pedido para cada uma escolher três amigos por ordem preferencial. Após as sessões de conto de HA e HMS foi novamente aplicado o mesmo teste sociométrico em 8 de maio de 2024, ao grupo de crianças.

Os dados recolhidos foram tratados e procedeu-se à construção de duas matrizes sociométricas (Anexos L e M), onde foi possível verificar o índice posicional da criança A, antes e depois das sessões de conto de histórias, aferir a posição sociométrica de cada elemento do grupo e verificar a existência das relações entre todos. A aplicação dos dois testes sociométricos pretendeu perceber se existiu alguma alteração no índice posicional da criança A, após as sessões de conto de histórias.

#### **3.1. Índice sociométrico e Posição sociométrica da criança A antes das sessões de conto de histórias**

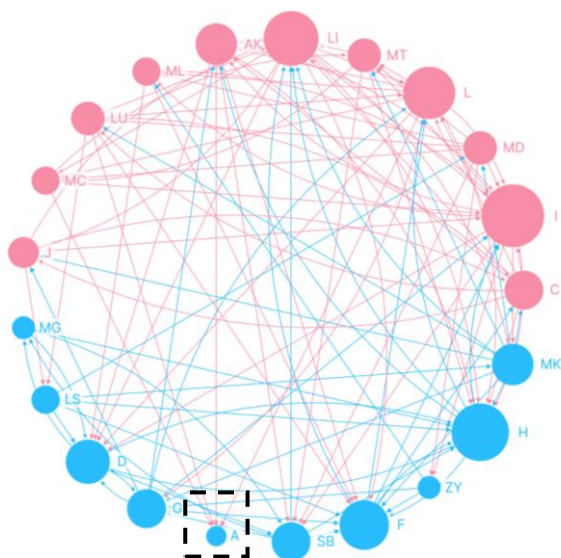
No 1º teste sociométrico na questão inicial: “com quem gostarias de brincar no recreio?” o A foi escolhido pelos colegas por duas vezes. Na segunda questão: “quem escolherias para trabalhar contigo em sala?” o A foi escolhido uma vez por um colega e quanto à última questão: “quem escolherias para ir para casa contigo e brincar com os teus brinquedos?” o A foi escolhido quatro vezes. Os resultados obtidos nas

primeiras duas questões revelam que a sua posição sociométrica situou-se «**muito abaixo da probabilidade**» e na última questão «**abaixo da probabilidade**» (Northway & Weld, 1999). A matriz construída com estes resultados pode ser consultada no Anexo L.

Com base nos resultados alcançados elaborou-se o sociograma do grupo, que se apresenta na figura seguinte. De salientar que o tamanho de cada círculo depende da quantidade de relações sociais obtidas por cada elemento: os círculos maiores representam as crianças mais escolhidas e que mais escolhem e os círculos menores, as crianças com menos escolhas e menos escolhidas.

**Figura 78**

*Sociograma efetuado ao grupo, antes das sessões do conto de histórias*



Através do sociograma acima apresentado verificamos que as crianças escolhem, maioritariamente, os pares do mesmo género. Em contrapartida verificamos que a criança A foi apenas escolhida por quatro crianças do sexo feminino (género oposto) e que são sensíveis às suas especificidades.

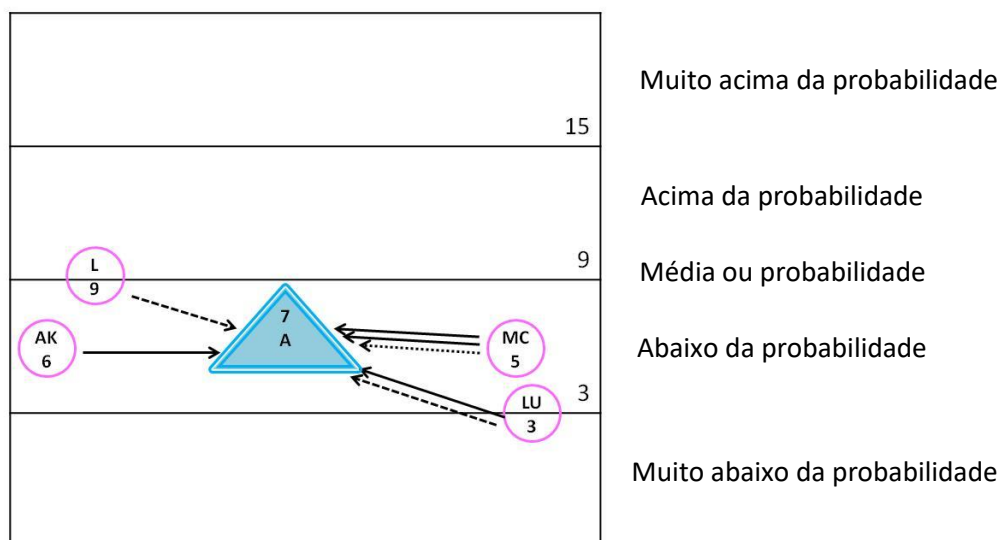
Embora o seu índice sociométrico tenha sido baixo, importa salientar que a criança A foi escolhida, pelo menos uma vez em cada uma das questões colocadas e foi primeira escolha em duas das três questões.

Com o intuito de verificar a **posição sociométrica** da criança A e tendo como ponto de partida a matriz sociométrica criada (Anexo L ) elaborou-se o sociograma

individual da criança A, considerando as escolhas feitas pelos seus colegas, o qual se apresenta na figura seguinte.

**Figura 79**

*Sociograma individual da criança A, antes das sessões do conto de histórias*



N.º de escolhas recebidas	N.º de pessoas que o escolhem	Posição média daqueles que o escolheram	Amplitude dos que escolhem
7	4	5,75	3 a 9

Legenda: ▲ criança A | ○ raparigas | → 1ª escolha | - - - - -> 2ª escolha | .....> 3ª escolha

Nota: Adaptado a partir de Northway e Weld (1999, p.45)

Ao analisarmos o sociograma individual da criança A, percebemos visualmente as escolhas dos seus pares e o índice sociométrico de cada um. Neste está refletido que houve duas colegas que em uma questão o escolheram em primeiro lugar (→), uma colega que o nomeou por duas vezes em primeiro, duas colegas que o elegeram em segundo (- - - - ->) e uma que o mencionou em terceiro (.....>). Verificamos ainda que os pares que escolhem a criança A, têm uma posição abaixo da média (5,75).

As preferências manifestadas relativamente à criança A distribuem-se pelas seguintes dimensões: (i) *interação recreativa*, (ii) *interação em atividades de sala* e (iii) *partilha em contexto familiar*. No âmbito da dimensão *interação recreativa*, as crianças foram questionadas sobre «com quem gostarias de brincar no recreio?» resultando duas escolhas. Quanto à dimensão, *interação em atividades de sala*, surgiu a pergunta «quem escolherias para trabalhar contigo em sala?», observando-se uma escolha. Por

fim, relativamente à dimensão, *partilha em contexto familiar*, foi colocada ao grupo a seguinte questão «quem escolherias para ir para casa contigo e brincar com os teus brinquedos?» para a qual se verificaram quatro escolhas. As seleções foram efetuadas por pares do sexo feminino.

Importa referir que no teste realizado não foi possível incluir a escolha de A por não ter sido exequível ajudá-lo a compreender as questões colocadas. Para o efeito tentámos a utilização de fotografias ou a presença física dos colegas, a compreensão da questão não foi conseguida. Contudo, com base nas observações efetuadas pelos adultos, inferimos que existe uma maior proximidade de A perante as colegas AK e MC e com o colega SB, surgindo as primeiras duas, neste primeiro teste. Podemos assim conjecturar a possibilidade de existirem pelo menos duas relações consideradas recíprocas relativamente à criança em estudo.

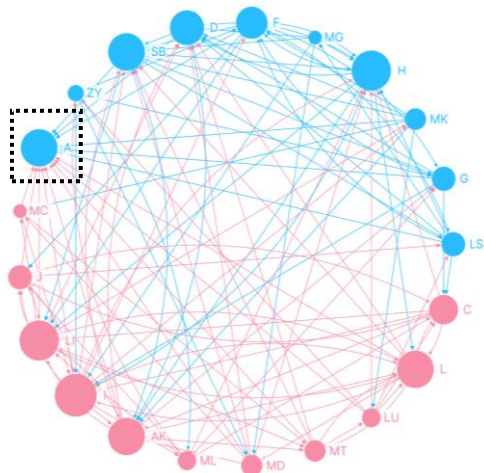
Tendo em conta os resultados, podemos ainda considerar que os pares que o escolheram, preferem brincar com ele e levar o amigo para sua casa e não o elegem com tanta regularidade na partilha de atividades em sala.

### **3.2. Índice sociométrico e Posição sociométrica da criança A após as sessões de conto de histórias**

Com o objetivo de verificar a posição sociométrica da criança A após o conto das histórias, verificámos que o índice sociométrico da criança A é ligeiramente diferente do realizado antes das sessões de conto das histórias. No que respeita à primeira questão, o A foi escolhido sete vezes, na segunda questão foi escolhido cinco vezes, alcançando, assim, valores totais «**abaixo da probabilidade**». Quanto à última questão, os resultados em que está implícito levar a criança A para sua casa, os valores subiram substancialmente para nove vezes, situando-o na «**média**». Obteve-se um total de 26 escolhas, o que o situa «**muito acima da probabilidade**» (MAP) (Northway & Weld, 1999). Tendo por base os resultados no segundo teste sociométrico, foi elaborado o respetivo sociograma, o qual se apresenta de seguida.

**Figura 80**

*Sociograma efetuado ao grupo, após as sessões do conto de histórias*

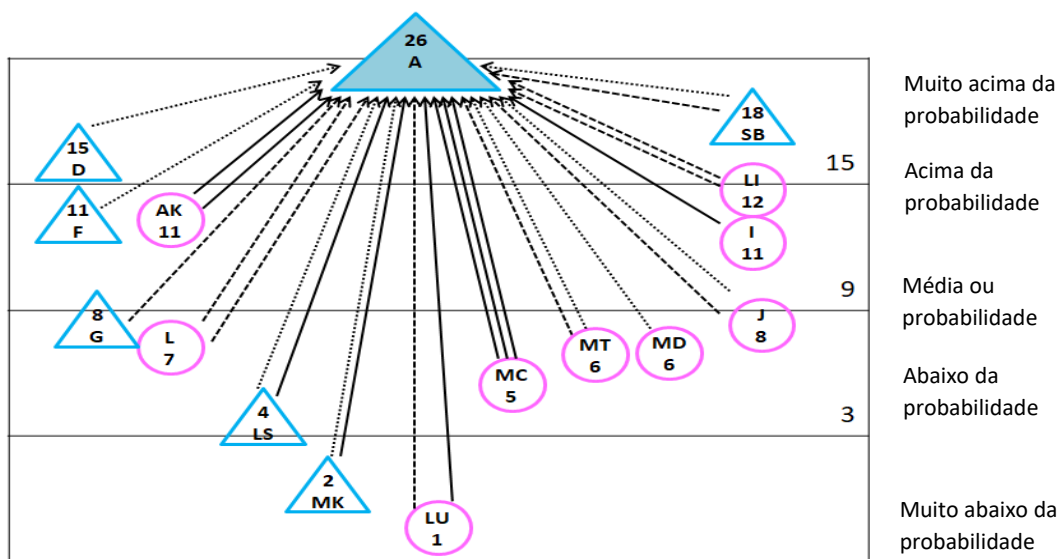


Pela análise do sociograma podemos verificar que a criança A foi escolhida por nove crianças do sexo feminino e por seis crianças do sexo masculino. Regista-se, portanto, um aumento importante da presença da criança A na escolha dos seus colegas, face ao 1º teste sociométrico.

Com o intuito de verificar-se a **posição sociométrica** da criança A, em seguida apresenta-se o sociograma individual, após as sessões de conto de histórias, considerando as escolhas feitas pelos seus pares.

**Figura 81**

*Sociograma individual da criança A, após as sessões do conto de histórias*



N.º de escolhas recebidas	N.º de pessoas que o escolhem	Posição média daqueles que o escolheram	Amplitude dos que escolhem
26	15	8,33	1 a 18

Legenda: ▲ criança A | △ rapazes | ○ raparigas | → 1ª escolha | ↔ 2ª escolha | ⇌ 3ª escolha

Nota: Adaptado a partir de Northway e Weld (1999, p.45)

No sociograma individual está refletida a existência de uma criança do sexo feminino que elegeu o seu colega A sempre em primeira opção. Existe outro elemento do sexo feminino, que o escolheu em primeiro lugar em duas das perguntas e quatro crianças (2 do sexo feminino e 2 do sexo masculino) que o escolheram em primeiro lugar em uma das perguntas (→).

Existiram ainda duas crianças do sexo feminino, que o escolheram em duas questões em segundo lugar e cinco crianças (3 do sexo feminino e duas do sexo masculino) que o nomearam uma das vezes em segundo lugar (↔). Por fim, oito crianças (5 do sexo masculino e 3 do sexo feminino) escolheram o seu colega A em terceiro lugar em resposta a uma das questões (⇌). Verificamos ainda que os pares que escolheram a criança A, têm uma posição média de (8,33), portanto próximo da probabilidade.

Tal como já mencionado podemos constatar que as preferências manifestadas relativamente à criança A distribuem-se pelas seguintes dimensões: (i) *interação recreativa*, (ii) *interação em atividades de sala* e (iii) *partilha em contexto familiar*. No âmbito da dimensão, *interação recreativa*, as crianças foram questionadas sobre «com quem gostarias de brincar no recreio?» resultando sete escolhas. Quanto à dimensão, *interação em atividades de sala*, respondendo à questão «quem escolherias para trabalhar contigo em sala?», observaram-se cinco escolhas. Por fim, relativamente à dimensão, *partilha em contexto familiar*, sobre «quem escolherias para ir para casa contigo e brincar com os teus brinquedos?» para a qual se verificou um aumento exponencial para quinze escolhas.

Considerando a constatação por parte dos adultos envolvidos em relação à proximidade da criança A perante as crianças AK, MC e SB, consideramos que neste teste existiram pelo menos três relações recíprocas relativamente à criança A. De salientar que a criança A é muito disponível e aceita qualquer amigo que dela se aproxime, existindo uma boa relação entre todos.

## **Síntese**

Neste tópico procedemos à análise dos resultados dos **Testes Sociométricos** para verificação do índice sociométrico e da posição sociométrica da criança A e dos seus colegas, antes e depois das sessões de conto de histórias. Por vezes sentimos que ao questionar as crianças sobre as suas preferências, as respostas que nos dão vão sendo alteradas entre testes sociométricos. No entanto, segundo Northway e Weld (1999), é expectável que isso aconteça e a alteração não invalida o teste, apenas demonstra que as preferências sociais das crianças estão em constante mudança. Para além disso, existem crianças mais calmas e menos visíveis, que podem estar inseridas no grupo de uma forma discreta. Estas escolhas são feitas através do olhar das crianças e da forma como se veem umas às outras. Tendo em conta que estas alterações existem, compete aos adultos observar e intervir no processo de inclusão, dando maior visibilidade àqueles que mais carecem da mesma.

Perante os resultados dos dois testes sociométricos, podemos verificar que no segundo, houve um aumento de vezes em que a criança A foi escolhida relativamente a cada uma das questões. No entanto, este aumento foi mais significativo na última questão, revelando afeto e disponibilidade dos pares em levar o amigo para sua casa e em partilhar com ele os seus brinquedos.

## **4. Resultados referentes às Narrativas Visuais**

Seguidamente, apresentamos os resultados referentes à análise dos desenhos efetuados pelas crianças, antes e depois das sessões de conto de histórias.

### **4.1. Narrativas visuais antes das sessões de conto de histórias**

Inicialmente foi pedido às crianças para desenharem os colegas do grupo com canetas de feltro. A figura que se segue ilustra alguns dos desenhos efetuados.

#### **Figura 82**

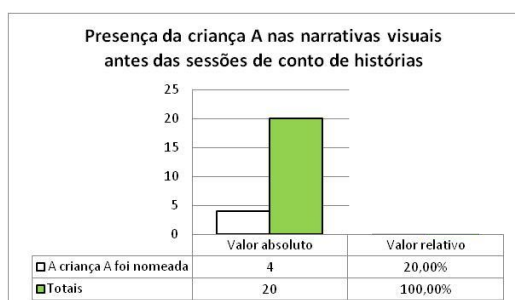
*Desenhos previamente elaborados pelas crianças (na ausência e na presença da criança A)*



Tendo em conta a análise dos desenhos, a figura seguinte expressa a quantidade de vezes em que foi registada e referida a presença da criança A nos mesmos, correspondendo a 20% das situações.

### Figura 83

Gráfico referente ao aparecimento da criança A nas narrativas visuais, antes das sessões de conto de histórias



## 4.2. Narrativas visuais após as sessões de conto de histórias

Após as sessões de histórias, as crianças voltaram a ser convidadas a desenhar o seu grupo, desta vez através da utilização de pincéis e tintas, como ilustra a figura seguinte.

### Figura 84

Desenhos posteriormente elaborados pelas crianças (na ausência e na presença da criança A)



A figura seguinte representa o número de vezes em que a criança A aparece nos mesmos, registando-se uma frequência percentual de 70%, relativamente ao seu aparecimento nos desenhos.

**Figura 85**

*Gráfico referente ao aparecimento da criança A nas narrativas visuais, após o conto de histórias*

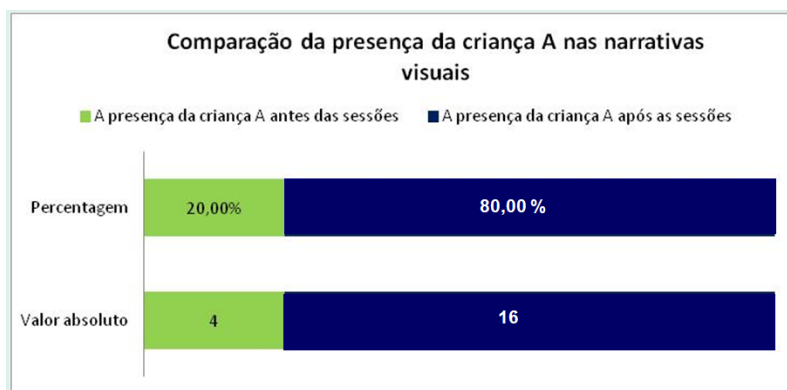


Podemos, assim constatar, que após o conto de histórias, a presença da criança A nos desenhos dos colegas, foi manifestada com maior regularidade.

Comparando os resultados obtidos nas narrativas visuais verifica-se uma diferença bastante evidente da presença da criança A, antes e depois das sessões de conto de histórias, como se pode verificar na figura apresentada.

**Figura 86**

*Gráfico comparativo da presença da criança A nos desenhos do grupo*



## Capítulo IV-Discussão dos Resultados

| | ' ' | | ' ' |

Concluída a apresentação dos resultados, vamos proceder à sua discussão de acordo com a literatura. Para tal, entendemos ser importante relembrar a questão de investigação: «De que modo o conto de HMS pode contribuir para a inclusão de uma criança com MD no seu grupo com DT, no ER?». Tendo por base a questão de partida, a discussão dos resultados organiza-se em torno dos quatro objetivos do estudo: (i) caracterizar o envolvimento e a participação de uma criança de três anos com MD na atividade de conto de histórias; (ii) identificar os fatores que influenciam o envolvimento e a participação dessa criança, durante a atividade de conto de histórias; (iii) conhecer as estratégias que são implementadas durante o conto de HMS e aquelas que se revelam mais eficazes para incluir todas as crianças durante o conto de histórias; e (iv) analisar o contributo das HMS para a promoção de uma escola inclusiva.

Começamos por discutir os resultados referentes à caracterização do envolvimento e da participação de uma criança com três anos com MD na atividade do conto de histórias.

## **1. Caracterização do envolvimento e participação da criança na atividade de conto de histórias**

Recordamos que, segundo Carpenter e seus colegas (2015), o **envolvimento é um conceito multidimensional**, refletido em vários indicadores: consciência, curiosidade, investigação, descoberta, antecipação, persistência e iniciativa. Relembramos ainda que para avaliar o envolvimento, aplicámos a escala *Engagement Profile and Scale* (Carpenter et al., 2015). Olhando para os resultados obtidos, verifica-se que o nível de envolvimento da criança com MD foi bastante superior nas sessões de conto de HMS, com valores totais, situados entre os 19 e 20 pontos, enquanto nas sessões de conto de HA, os valores oscilaram entre os 6 e 15 pontos (numa escala de 0 a 28). Portanto, registou-se um aumento do envolvimento e da participação da criança A, nas sessões de conto de HMS, comparativamente com as sessões de conto de HA, confirmando resultados obtidos em estudos anteriores (e.g. Henriques, 2018; Soares, 2020).

Particularizando, nas HA os indicadores de envolvimento menos cotados foram a antecipação e a iniciação, denotando-se uma ausência de expectativas e de vontade em participar, aspetos que melhoraram após a quinta sessão. Os outros indicadores

(investigação, descoberta, iniciação e persistência) situaram-se no nível 2. Este conjunto de indicadores beneficiou da introdução de novas estratégias após a quinta sessão. A atenção e a curiosidade, foram os indicadores em que se registou um maior envolvimento, inferindo ser este decorrente das estratégias introduzidas, com destaque para a sessão de conto da HA “Orelhas de Borboleta.” A mudança do espaço para o exterior e a utilização de uma bandolete com orelhas grandes favoreceram o envolvimento, em contraste com um pequeno boneco utilizado na outra HA, que a criança A tendia a segurar e a atirar, revelando-se este objeto menos adequado. O efeito de luz e sombras criadas pela lanterna que apontavam para o livro também estimularam a exploração sensorial e a atenção da criança A.

Em relação às HMS, os indicadores que registaram um nível de envolvimento superior também foram a atenção e a curiosidade (nível 4), sendo a antecipação e iniciação os menos cotados (níveis 2/3), ainda assim superiores às sessões de HA. De referir ainda que se observou um aumento progressivo do envolvimento da criança A ao longo das sessões, nos dois tipos de histórias contadas.

Estes resultados (maior envolvimento nos indicadores da atenção, curiosidade e consequente participação) corroboram com os dos estudos de Henriques (2018) e Nunes e Soares (2022), alinhando-se ainda com investigações internacionais como as de Halfens (2011) e Penne et al. (2012), que sublinham o potencial das HMS no aumento do envolvimento, na expressão e nas interações. Estes resultados são importantes na medida em que, tanto o envolvimento como a participação, refletem a motivação da criança e o seu acesso efetivo à aprendizagem e ao sentimento de pertença social (Vygotsky, 1991).

No que diz respeito à **participação**, entendida como a presença ativa e significativa da criança na atividade (Carpenter et al., 2015), consideramos que a criança A expressou diferentes formas de participação de acordo com o tipo de história. Essas formas de participação foram categorizadas como reações favoráveis e reações desfavoráveis.

Enquanto nas HA se observaram muitas **reações desfavoráveis** distribuídas de forma equitativa pelas subcategorias («*afasta-se*», «*agride os pares*», «*autoagride-se ou chora*» e «*manifesta desatenção*»), revelando uma maior dispersão e desatenção, correspondendo a 22,34% dos seus comportamentos; nas HMS esse valor diminui bastante, representando apenas 4,94% dos comportamentos registados. Nas HA, as **reações favoráveis** centraram-se na subcategoria «sorri manifestando

contentamento». Nas HMS predominaram as interações com os objetos, nomeadamente na exploração sensorial das páginas, presentes na categoria «*explora sensorialmente os objetos da página*». As raras reações desfavoráveis durante as sessões de conto de HMS ocorreram, sobretudo, quando a criança A. manifestava o desejo de permanecer mais tempo numa determinada página, expressando essa frustração por meio de autoagressão ou choro, o que cessava com o avanço da história.

Deste modo, conclui-se que o conto de histórias se constituiu como uma atividade do interesse da criança A quando se introduziram as HMS. Entendemos que as características das HMS, como a diversidade de estímulos, o apelo sensorial e a adaptação ao perfil da criança, potenciaram uma participação mais ativa, significativa e positiva, tal como demonstrado noutros estudos nacionais (Mendes, 2022; Miguel & Nunes, 2017; Oliveira, 2020) e internacionais (Grace, 2015; Penne et al., 2012).

Procedemos em seguida à verificação dos fatores que influenciaram o envolvimento e a participação.

## **2. Fatores que influenciam o envolvimento e participação da criança na atividade de conto de histórias**

O segundo objetivo do estudo procurou identificar os fatores que influenciam o envolvimento e a participação da criança A com MD, durante as sessões de conto de histórias. Constatou-se que as **características específicas das HMS**, bem como a **forma como as sessões foram dinamizadas pela contadora**, constituíram os principais fatores facilitadores do envolvimento e da participação da criança em estudo.

A **escolha das HMS foi criteriosa**, na medida em que teve em consideração os interesses e o perfil sensorial e cognitivo da criança A. A HMS “A praia” (cedida para o estudo por colegas da pós-graduação em educação especial: Anabela Fernandes, Joana Gonçalves e Marisa Ribeiro) e a HMS “Um piquenique no campo” (elaborada pela investigadora em parceria com as suas colegas Isabel Santos, Paula Lopes e Sílvia Castro), correspondem ao perfil e interesse da criança (Anexo Q). Para o efeito, introduziram-se outros elementos considerados pertinentes, por exemplo, foi elaborado um fantoche da personagem preferida da criança A e foram introduzidas músicas familiares. A narrativa também teve algumas alterações. Estes **ajustes**

**revelaram-se adequados ao perfil da criança A**, proporcionando bem-estar emocional, uma participação ativa (Halfens, 2011) e momentos de aprendizagem.

As preferências da criança A foram, assim, respeitadas nas duas HMS, com forte ligação temática aos seus gostos. Isso favoreceu o seu envolvimento, como referem Young e Lambe (2011), ao evidenciarem a importância da adequação dos materiais aos interesses da criança. Nestas histórias, prevalece a valorização da experiência sensorial em detrimento do conteúdo literal, tal como defendem Penne et al. (2012) e Nunes et al. (2020).

Quanto ao critério de escolha para as HA, optámos por **histórias com mensagens inclusivas**, com referência à importância da aceitação da diferença, e com imagens apelativas. Inferimos que a mensagem transmitida através da oralidade para a criança A não tenha sido percebida. No entanto, a maioria dos seus colegas, embora com idades compreendidas entre os três e os quatro anos, reteve a ideia principal, o que inferimos poder ter facilitado o processo inclusivo.

Depreendemos ainda que o facto de se ter optado por **repetir o conto de histórias** várias vezes em pequeno grupo (oito sessões de conto de cada história), tornou o ambiente mais seguro e previsível tal como referido nos estudos de Gomes (2016) e Ten Brug et al. (2015). Considera-se ter sido este, também um fator facilitador do envolvimento e participação da criança A.

Também se observou que as HMS favoreceram as **interações frequentes e espontâneas entre pares**, com momentos de apoio mútuo durante a atividade, o que vai ao encontro dos estudos de Boer e Wikkerman (2008) e Nunes e Soares (2022). Estes autores convergem ainda na opinião de que a inclusão se concretiza através de **práticas quotidianas ajustadas**, como salientado por Nunes et al. (2020) ao referir que as HMS, integradas no dia a dia do JI, se revelam eficazes na promoção da participação de crianças com necessidades complexas.

Quanto às características das HMS estas através da **multiplicidade de estímulos sensoriais** que a constituem, tais como objetos reais, sons, aromas, luzes, texturas e movimento, oferecem experiências sensoriais ricas e significativas. São valiosos recursos para despertar os sentidos, promover o envolvimento emocional e a comunicação não-verbal. Este tipo de narrativa **estimula diferentes canais de aprendizagem** e permite uma aproximação holística ao conteúdo da história, favorecendo o envolvimento de crianças com MD e respeitando as suas

especificidades sensoriais e cognitivas (Nunes & Soares, 2022; Oliveira, 2020; Penne et al., 2012; Preece & Zhao, 2014; Ten Brug et al., 2015).

Através do envolvimento e participação da criança A foi possível verificar que os **estímulos sensoriais utilizados nas HMS se revelaram adequados**. Por meio das HMS, todos eles foram ativados, o olfato através do aroma do creme de praia e das folhas de eucalipto do campo; o paladar através da prova de um bolo caseiro partilhado por todos; a visão e o tato através das cores apelativas e da textura de cada elemento da história e a audição através da leitura, utilização de repetições de frases (que fizeram a ponte para a mudança de página) e de músicas associadas à história (através dos botões de comunicação por todas as crianças apreciadas - mecanismo de causa e efeito).

Constatamos ainda, que a **exploração sensorial** com o pé foi aquela que inicialmente foi mais rejeitada, talvez por existir uma sensibilidade superior nessa zona do corpo por parte da criança A. Porém, com a repetição do conto dessa HMS, essa experiência tornou-se agradável e foi transportada para a HMS seguinte (“Um piquenique no campo”). A criança A retirava o sapato, movimentava a perna e vocalizava, evidenciando querer explorar as folhas de eucalipto com o pé, tal como fizera com a areia da praia. Existiu uma adaptação na exploração daquela página valorizada pela iniciativa da criança, que através dos olhares, vocalizações, sorrisos e movimentos corporais, demonstrou o que queria e, posteriormente, revelou satisfação por ter sido ouvida e a sua opinião ter sido respeitada.

O envolvimento surge quando a proposta pedagógica abordada, é capaz de incorporar uma forma eficaz de comunicar com a criança. As HMS ao integrarem estímulos diversificados potenciam a participação ativa da criança em estudo.

A **valorização da iniciativa da criança** é, segundo Halfens (2011), um forte indicador de participação ativa e reconhecimento da comunicação não-verbal. Quando a contadora adapta conscientemente os estímulos, através da aproximação de um objeto para facilitar a exploração tátil ou usando sons familiares para atrair a atenção auditiva, fá-lo para **promover respostas intencionais e uma comunicação alternativa** (Halfens, 2011). Trata-se do estabelecimento de uma **comunicação emocional e sensorial** entre a contadora e a criança, mesmo na ausência da linguagem oral. Esta premissa é corroborada por vários estudos, tal como os de Halfens (2011), Penne et al. (2012), Ten Brug et al. (2012, 2016) e Nunes et al. (2020), que evidenciam a importância da leitura atenta das reações da criança.

A **capacidade da contadora, em adaptar e modular os estímulos sensoriais** de acordo com as necessidades específicas da criança com MD e o modo como os adapta e apresenta, revela um olhar atento e sensível, facilitando a participação da criança A de forma significativa na atividade (Oliveira, 2020; Preece & Zhao, 2014).

Estes resultados evidenciam, portanto, a importância do papel da contadora não só no conto da história, mas também na preparação cuidada do ambiente, criando uma **atmosfera de confiança e segurança**, fundamentais para o envolvimento da criança (Halfens, 2011; Miguel & Nunes, 2017; Nunes et al., 2020).

Como referem Penne e os seus colegas (2012), não existem dois perfis sensoriais iguais entre estas crianças, logo também não existem sentidos com o mesmo nível de desenvolvimento. Na sequência de um desequilíbrio num dos sentidos é comum ocorrer um mecanismo de compensação, no qual outras vias sensoriais são mais ativadas. Esta compensação sensorial não aconteceu de modo imediato, exigiu tempo e repetição através das diversas sessões.

Relativamente às HA, as primeiras quatro sessões de cada conto, foram apresentadas na sua versão mais convencional, com recurso apenas à expressão vocal, facial e gestual. Porém, este formato não captou a atenção da criança A, possivelmente devido à predominância da linguagem oral, que não ia ao encontro das suas necessidades sensoriais e cognitivas. Após a **introdução de novos estímulos**, tais como luz, mudança de ambiente e introdução de objetos tridimensionais relacionados com a história, observou-se um maior envolvimento e participação. A criança segurava na **lanterna** fascinada e explorava as sombras; observava e tocava na **bandolete** que continha as orelhas grandes e **no espaço exterior** estava agradavelmente satisfeita fazendo deslocações curtas no interior do círculo criado por todos, aproximando-se da contadora de histórias, sentando-se no seu colo. Estes foram os elementos que melhor responderam ao interesse da criança A nas HA. Ainda assim, os resultados mostram que, mesmo com as adaptações efetuadas, as HA não promoveram o mesmo nível de envolvimento e participação que as HMS.

Nas HMS, a criança A demonstrou uma inserção natural no grupo, maior motivação, alegria, atenção e desejo de explorar cada estímulo apresentado. Em certas situações, antecipou ações narrativas, como retirar o sapato para sentir a areia, levantar a forma de silicone, na expectativa de encontrar um bolo, o que revela não só o seu envolvimento, mas também a **apropriação da experiência narrativa**. A

participação foi, assim, não apenas bem-sucedida, mas também genuinamente prazerosa.

O **estabelecimento de vínculos afetivos** com a contadora e com os pares também se observou no presente estudo, o que favoreceu as relações interpessoais. Para tal, contribuiu também a adaptação contínua das estratégias durante as sessões de conto de histórias, de modo a dar a melhor resposta possível à criança A. Com o decorrer das sessões, a criança A regulou os seus comportamentos disruptivos com os colegas (puxar os cabelos ou os braços), atitudes que só aconteceram durante as HA (as primeiras a ser contadas), mas que já aconteciam em situações diárias, e acentuou os traços de afeto (abraçar, dar a mão para passear, sorrir). Estes fatores revelaram-se cruciais para o envolvimento da criança A nas sessões, o que está em consonância com Halfens (2011), Hohmann e Weikart (2011) e Penne et al. (2012), Nunes et al. (2020) e Nunes e Soares (2022) ao destacarem a importância da existência de um **ambiente emocionalmente seguro**.

Assim, podemos considerar que as características das HMS, o modo como estas foram contadas, ou seja a utilização de estratégias diferenciadas por parte da contadora de histórias, os vínculos emocionais e as relações interpessoais estabelecidas com a criança A com MD, constituíram-se como fatores determinantes para o seu envolvimento e a sua participação. Olharemos em seguida para as estratégias que foram mais eficazes para incluir todas as crianças no conto de histórias.

### **3. Estratégias mais eficazes para incluir todas as crianças na atividade de conto de histórias**

As estratégias mais eficazes para incluir todas as crianças na atividade de conto de histórias foram organizadas em quatro blocos: (i) estratégias relativas ao posicionamento; (ii) estratégias utilizadas durante o conto de histórias; (iii) estratégias utilizadas pela contadora de histórias dirigidas às crianças; e (iv) estratégias de interação individual com a criança A.

As estratégias relacionadas com o **posicionamento** da contadora e do grupo de crianças perante as sessões de conto de histórias (HA e HMS) revelaram-se um fator importante, tendo em conta que a criança A esteve sempre posicionada ao nível dos colegas, garantindo visibilidade, equidade e atenção distribuída, de acordo com as

suas necessidades individuais. Este posicionamento ao nível dos pares e da contadora favoreceu o envolvimento da criança e o reconhecimento mútuo, promovendo uma dinâmica mais inclusiva.

Olhando para o posicionamento da criança A, e tendo em conta que o estudo começou pelas HA, é de considerar o facto de a criança A ter estranhado estar sentada ao redor de uma mesa para audição de uma história. No decorrer das HA o seu olhar perante os outros, o espaço e o livro, ocorreram de forma igualitária. A par desses comportamentos, regista-se o desagrado manifestado por não conseguir participar e, ao mesmo tempo, a vontade de querer afastar-se do espaço, expressa através de atitudes e comportamentos desfavoráveis. Após a introdução dos outros estímulos, principalmente quando a história foi contada no relvado exterior, o ambiente, a interação com os outros e com a contadora foi mais positiva, acabando a criança A, por procurar o seu colo de forma espontânea, abraçando o seu pescoço e explorando a narrativa com um sorriso.

No que diz respeito às **estratégias utilizadas durante o conto de histórias**, no caso das HA, as mais eficazes incidiram na alteração do ambiente e na introdução de materiais. De sinalizar ainda a alteração do espaço onde as sessões aconteceram como tentativa de captar a atenção da criança A. Outros estudos (Brug et al., 2013; Penne et al., 2012) indicam que mudanças no espaço físico podem ser estratégias eficazes para captar e manter a atenção de crianças com MD, considerando-a uma estratégia flexível e responsiva, essencial para promover a escuta e o envolvimento.

Sublinha-se ainda o modo como se organizaram as sessões de conto de histórias, em virtude de ter desempenhado um papel importante na promoção do envolvimento da criança A. Optou-se por iniciar as sessões de conto de HA com uma canção e com um exercício respiratório, no caso das sessões de conto de HMS. Ambas as estratégias procuraram criar um ambiente de calma e conexão, propício ao envolvimento, como defendido por Penne et al. (2012), Grace (2015) e Brug et al. (2016). Os resultados evidenciam que estas estratégias se mostraram eficazes.

Estratégias como a mudança do tom de voz, o uso de diferentes formas de comunicação verbal e não-verbal e o recurso à dramatização estiveram presentes em ambas as sessões de conto de histórias (HA e HMS). Estas estratégias revelaram-se fundamentais para manter o foco da criança na narrativa, e estão em conformidade com Nunes e Soares (2022), que destaca a importância da entoação, gestos e dramatização nas HA, e com Penne et al. (2012) e Mendes (2022), que evidenciam o

papel central da oscilação vocal e do dramatismo na promoção do envolvimento emocional e da participação ativa, mesmo sem linguagem verbal, durante o conto de HMS.

Relativamente às **estratégias dirigidas às crianças** em geral, observámos o recurso a diferentes estratégias nas sessões de conto de HA e HMS. Nas sessões de conto de HA, a contadora utilizou com mais frequência o diálogo e a realização de perguntas relacionadas com a narrativa. Nas HMS, a estratégia predominante foi o apoio direto à exploração dos materiais sensoriais, ajudando as crianças a contactar com o conteúdo das páginas e introduzindo momentos de divertimento.

No que diz respeito às estratégias relacionadas com a **interação individual com a criança A**, nas sessões de conto de HA existiram maioritariamente momentos de tentativas em redirecionar comportamentos, aproximação do livro e partilha de objetos e a introdução de momentos de diversão individual.

No caso das sessões de HMS, as estratégias mais utilizadas foram: o apoio à manipulação de recursos, a aproximação da página e partilha de objetos e mais uma vez, a introdução de momentos de diversão. Estas últimas evidenciaram-se mais eficazes na promoção do envolvimento e participação da criança A nas sessões de conto de histórias. Estes resultados são coincidentes com os de outros estudos, destacando-se os descritos por Miguel e Nunes (2017), Nunes et al. (2020) e Mendes (2022). Estas autoras referem a importância de a contadora desempenhar um papel de mediadora, ao apoiar na manipulação de objetos e utilizar elementos lúdicos, tais como, vozes, jogos, pequenas pausas de humor, sorrisos, para manter a alegria e a motivação da criança com MD.

Como se discutiu antes, nas sessões de conto de HA, após a quarta sessão, recorreu-se à introdução de elementos sensoriais adicionais, o que levou ao aumento do interesse da criança A. Este ajustamento nas estratégias aproximou-se da lógica das HMS, mas no formato tradicional das HA. Ainda assim, a participação da criança com MD mostrou ser superior nas sessões de HMS, evidenciando a necessidade de se contar histórias com recurso a diversos estímulos sensoriais e com foco em temas do interesse das crianças. Estas estratégias parecem ser favoráveis à criação de ambientes promotores da aprendizagem e da inclusão de crianças com MD nas atividades de conto de HA. Estes resultados corroboram com os resultados dos estudos de Dias e Neves (2012) e Nunes e Soares (2022), os quais verificaram que o conto de HA beneficia com a introdução de estímulos sensoriais e materiais concretos,

tornando-se experiências acessíveis e envolventes para crianças com MD. Esta adaptação de estratégias ao conto das HA alinha-se também com a abordagem responsiva, defendida por Nunes e Soares (2022).

Perante a especificidade da criança A, considerando, sobretudo, as dificuldades na compreensão verbal, os estímulos sensoriais revelaram-se essenciais. Este resultado está em linha com vários estudos, nomeadamente os de Halfens (2011), Penne et al. (2012), Ten Brug et al. (2015) e Mendes (2022). Porém, estes autores sublinham que não é suficiente a preparação dos materiais multissensoriais, referindo ser necessário a contadora de histórias apresentar-se como mediadora, sensível à comunicação da criança com MD e responsiva na capacidade de ajustar o tom, o ritmo e o conteúdo, tornando-se um verdadeiro promotor do seu envolvimento e participação.

Durante o conto de HMS, destaca-se ainda o facto de a criança A ser a primeira a explorar os estímulos de cada página da história, evitando o “estar muito tempo à espera”. Esta estratégia reforçou a sua visibilidade e valorização social no grupo, gerando um ambiente de respeito, espera e reconhecimento. Estes resultados coincidem com os dos estudos de Brug et al. (2013), Miguel e Nunes (2017) e Nunes et al. (2020), nos quais se reconhece que as HMS para além do seu valor pedagógico, potenciam a visibilidade, o respeito mútuo, o reconhecimento individual e a aprendizagem de regras de participação, como aguardar pela sua vez, aspetos fundamentais para a inclusão de crianças com MD. Tais resultados articulam-se com os conceitos de visibilidade positiva e mudança da posição sociométrica descritos por Constantino (2023), bem como com estudos que referem que a inclusão pode ser promovida recorrendo a estratégias que aumentam a visibilidade e o reconhecimento social das crianças com necessidades específicas (Nunes & Soares, 2022; Preece & Zhao, 2014; Ten Brug et al., 2015).

Face ao exposto, podemos atestar, que o conjunto de estratégias descritas contemplou a utilização de recursos sensoriais adequados ao perfil dos participantes. Por outro lado, a organização do grupo de crianças em dois subgrupos, proporcionou a oportunidade para a criança A participar um maior número de vezes (ajustado às suas necessidades) nas sessões de conto de histórias. A alternância de sessões entre os grupos A e B, permitiu realizar quatro sessões por história para todos e um número mais intensivo e ajustado à criança A (oito sessões por história). Foram também estratégias importantes a utilização de gestos; a partilha de objetos reais; a introdução

de música através dos botões de comunicação; o movimento como promotor de histórias mais dinâmicas, apelativas e acessíveis a todos e a participação da contadora de histórias, enquanto facilitadora de inclusão e promotora de interação. Estas estratégias permitiram fortalecer os laços afetivos do grupo, fomentaram sentimentos de empatia e consciência coletiva entre as crianças, promovendo assim a inclusão de todos. Estes resultados estão em consonância com os estudos de Preece e Zhao (2014), Ten Brug et al. (2015), Nunes e Soares (2022). Observámos, ainda, que crianças muito novas demonstraram atitudes positivas e inclusivas para com o seu colega com necessidades específicas, o que em parte já se tinha verificado, por exemplo nos estudos prévios (Boer & Wikker, 2008; Nunes & Soares, 2022). Concordamos que a inclusão pressupõe a combinação de redes afetivas, a implementação de estratégias pedagógicas personalizadas e flexíveis e a utilização de recursos adequados (Meyer et al., 2014).

#### **4. Contributo das Histórias Multissensoriais para a promoção de uma escola inclusiva**

Por fim, e resultante do que já foi anteriormente apresentado ao longo da discussão de dados, passamos a discutir os resultados considerando o seguinte objetivo do estudo: identificar o contributo das HMS para a promoção de uma escola inclusiva.

Para além dos aspetos já mencionados, pensamos ser útil discutir os resultados que derivam da **análise da posição social da criança A**, na aplicação do Teste Sociométrico e da análise das narrativas visuais (desenhos) recolhidas antes e após as sessões de conto de histórias.

Observando os resultados dos **testes sociométricos**, verificou-se que após as sessões de conto de HA e HMS, a criança A passou a ser mencionada com mais frequência pelos colegas e a surgir de forma mais visível nas representações gráficas do grupo. A progressiva aceitação da criança A pelos colegas e o seu entusiasmo em participar nas sessões de conto de HMS, revelam que experiências significativas, partilhadas e acessíveis podem promover o sentimento de pertença ao grupo (Correia, 2010). Esta dinâmica remete também para a perspetiva de Vygotsky (1991), segundo o qual o desenvolvimento ocorre através da interação com os outros em contextos significativos, permitindo que a aprendizagem se realize em conjunto com os outros.

Através da **triangulação da análise dos dados** da observação, das conversas informais, das narrativas visuais e dos testes sociométricos foi possível verificar que o olhar dos pares sobre a criança A se alterou ao longo do tempo, passando a ser percebida como parte integrante e significativa do grupo. O uso do desenho como forma de expressão revelou-se particularmente adequado neste contexto com crianças pequenas, permitindo-lhes comunicar afetos, preferências e vínculos sociais de forma clara. Este resultado reforça ainda os argumentos de Estrela (1999) e Northway e Weld (1999), que destacam a utilidade dos testes sociométricos para compreender as dinâmicas e posições sociais no grupo.

Através da análise dos dados, é possível inferir que o conto de HMS potenciou a inclusão e a aprendizagem de todos os que as exploram. Trata-se de uma atividade que favorece o envolvimento coletivo, permitindo a construção de dinâmicas partilhadas e afetivamente significativas. Assim, descrevemos as HMS como recursos pedagógicos essenciais e inclusivos, conforme proposto pelos autores Ten Brug et al. (2012, 2016) e Nunes e Soares (2022).

Face aos resultados apresentados, considera-se que as sessões de conto de HMS permitiram promover a participação ativa da criança A nesta atividade e torná-la mais presente na vida dos seus pares, dando-lhe maior visibilidade. Neste sentido, pensamos que o conto de HMS promoveu, de forma positiva, a sua inclusão no contexto da educação pré-escolar.

Podemos, assim, considerar que, de certo modo, através deste estudo contribuímos um pouco para a inclusão da criança A no seu grupo. Valorizámos a sua presença e criámos oportunidades de esta vivenciar a essência das relações, da empatia e da interajuda, de uma forma tão pura e acolhedora. O grupo ajudou a criança A a crescer mais feliz e inserida no seu grupo, e, por sua vez, a criança A também proporcionou aos seus colegas a oportunidade de viverem experiências diferentes e de manifestarem mais interesse em interagir com ela.

## **5. Limitações do estudo**

Apesar das contribuições que o estudo oferece para um maior conhecimento sobre o potencial das HMS, o mesmo também apresenta limitações que importa destacar.

Uma das principais limitações prende-se com o facto de se tratar de um estudo de caso único, com um número reduzido de participantes, pelo que embora os

resultados sejam positivos não permite a sua generalização. Acresce ainda o facto de o tempo de duração do estudo não permitir aferir a sustentabilidade dos efeitos observados a médio ou longo prazo. Pensamos que seria importante fazer um follow-up, para avaliar a sustentabilidade dos resultados observados.

Por último, acrescentamos a dupla função assumida pela investigadora, que desempenhou simultaneamente o papel de contadora de histórias e de observadora. Esta acumulação de funções poderá ter “gerado” algum enviesamento na recolha e análise dos resultados (Coutinho, 2013). Porém, procurou-se atenuar este possível viés através da triangulação metodológica, com o recurso a diferentes fontes de recolha de dados. No sentido de mitigar esta limitação chegou a ser considerada a possibilidade de ser a própria educadora de infância a dinamizar as sessões, ficando a investigadora responsável apenas pela observação. No entanto, isso implicaria, por parte da educadora, a realização prévia de uma ação de formação oferecendo competências necessárias para aplicar as HMS de forma adequada, o que não foi possível concretizar no âmbito desta investigação.

## **6. Investigações futuras**

Apesar de existirem investigações que indicam o potencial das HMS em contextos de educação inclusiva (ex. Henriques, 2020; Mendes, 2022; Miguel & Nunes, 2017; Nunes & Soares, 2022; Penne et al., 2012), permanece a necessidade de estudos que sistematizem esse impacto em larga escala, considerando grupos com diferentes necessidades específicas e contextos educativos distintos (mais estudos em contextos de educação de infância e do ensino básico). Como salientam Creswell (2014) e Patton (2015), alterar o contexto e os participantes é essencial para validar e expandir os resultados, garantindo maior transferibilidade dos mesmos.

Uma área pouco explorada continua a ser a realização de estudos longitudinais, que permitam acompanhar os efeitos das HMS ao longo do tempo, sobretudo, no que diz respeito ao desenvolvimento de competências sociais, comunicativas e emocionais. Como referem Tashakkori e Teddlie (2010) e Yin (2018), apenas através de estudos prolongados no tempo é possível compreender a eficácia sustentada das intervenções pedagógicas.

Seria também pertinente investigar o impacto da formação de profissionais na utilização de HMS em diversos contextos educativos e com crianças com características distintas (com e sem necessidades específicas). Previamente, poderia

ser realizada uma oficina de formação, de modo a preparar os profissionais para a construção e dinamização das HMS. Este estudo poderia ser aplicado não só a crianças com necessidades específicas, mas também com os seus colegas, permitindo analisar as interações e comportamentos dos próprios e dos seus pares.

Até ao momento conhecemos apenas estudos que analisam os comportamentos manifestados pelas crianças em contextos educativos. Os resultados têm sido mais evidentes quando as crianças apresentam maior potencial funcional. São ainda poucos os estudos que estudam crianças que manifestam limitações mais acentuadas, sendo que nestes casos pode ser mais difícil identificar os seus comportamentos de envolvimento e participação. Importa conhecer também o impacto que o conto de HMS pode ter nestas crianças. Nestes casos talvez fosse útil contar com o contributo de neurocientistas para ajudar a compreender que áreas do cérebro são ativadas aquando do conto de diversos tipos de histórias, incluindo as HMS. Esta sugestão foi referida pela Professora Clarisse Nunes, através de uma conversa relacionada com o tema. Este tipo de estudo poderia aportar evidências científicas sobre os efeitos até agora identificados, sobretudo, com base nos comportamentos exteriores das crianças. Porém, temos consciência que este tipo de investigação só será possível realizar recorrendo a processos colaborativos com outras áreas do saber, materializados em projetos de investigação alargados. Por outro lado, importa considerar os custos éticos e financeiros associados à realização de um estudo desta natureza. Ainda assim, considera-se uma via de investigação relevante e inovadora, que poderia vir a contribuir para uma validação empírica mais robusta sobre o impacto das HMS, sobretudo, no desenvolvimento global da criança com MD.

## Considerações Finais

| | ' ' | | ' '

Tendo em conta os objetivos delineados e os dados recolhidos, conclui-se que as HMS desempenharam um papel fundamental na promoção da participação e envolvimento da criança com MD. Embora as HA, adaptadas com estratégias multissensoriais também tenham tido um impacto positivo, os seus efeitos foram menos expressivos.

As sessões de HMS revelaram-se atividades promotoras de comunicação e interação entre os pares, proporcionando o experienciar de emoções e favorecendo a construção de laços afetivos. Observou-se uma mudança positiva no olhar e na atitude do grupo perante a criança A com MD, refletida num aumento de interesse por ela, especialmente em momentos de brincadeira livre em sala e no exterior. Este aspeto é particularmente interessante, pois a criança A passou a estar mais presente e a ter uma maior visibilidade perante os seus pares, evidenciando um claro sinal de inclusão.

Consideramos que a natureza multissensorial das HMS, a atenção ao posicionamento físico dos participantes, a intencionalidade da contadora e a evolução das relações com os pares contribuíram para um envolvimento crescente. O recurso ao conto de HMS contribuiu em simultâneo para uma maior tolerância, compreensão e aceitação dos pares face a alguns comportamentos inesperados da criança A.

Perante os comportamentos manifestados pela criança A, podemos inferir que as experiências sensoriais vivenciadas ao longo das sessões de conto de história, permitiram aumentar a sua compreensão da comunicação estabelecida, ampliando as suas possibilidades expressivas e relacionais.

Cuidamos considerar que este estudo beneficiou todas as crianças envolvidas e reforçou o potencial das HMS como impulsionador da interação e da inclusão.

Embora a literatura sobre HMS com crianças tão pequenas (3/4 anos) e com MD ainda seja escassa, reforçando o carácter pioneiro desta investigação, os resultados obtidos evidenciam a importância de práticas sensoriais desde tenra idade.

A criança do estudo encontra-se numa fase muito elementar de desenvolvimento e de exploração do mundo. As dificuldades encontradas na sua permanência nas atividades são, em parte, explicadas pela sua idade e condição. O que torna os resultados mais significativos, revelando os efeitos positivos das HMS, mesmo num contexto particularmente desafiante.

Quando abordamos a delicadeza de uma criança com MD, acreditamos que a utilização sistemática dessas práticas no currículo seria fundamental, para garantir a oportunidade de acesso equitativo a experiências educativas enriquecedoras.

Inferimos que o conto de HMS não se baseia apenas numa necessidade pedagógica, é antes um imperativo ético e social na edificação de espaços inclusivos, que respeitam a diversidade e promovem a aprendizagem de forma apelativa e dinâmica.

Tendo em conta os resultados alcançados, torna-se pertinente apresentar **algumas recomendações** dirigidas aos educadores de infância que procuram estratégias para incluir crianças com MD em atividades de conto de histórias.

Em primeiro lugar, recomenda-se a **diversificação do modo de contar a história**, incorporando estímulos táteis, visuais, sonoros e olfativos, que contribuam para captar e manter a atenção da criança. O uso de objetos reais ou relacionados com os interesses da criança, revela-se particularmente eficaz, promovendo a sua participação ativa. Para além disso, é fundamental **garantir um posicionamento físico adequado** da criança durante a atividade, assegurando que se encontra próxima dos estímulos e integrada no grupo, favorecendo o seu envolvimento sensorial, afetivo e social.

Em relação à expressão verbal, sugere-se a **modulação vocal** por parte do contador de histórias, através da variação do tom de voz, da intensidade, da entoação e da dramatização, como forma de enriquecer a narrativa e ampliar os canais de comunicação. A atividade deve decorrer num **contexto calmo e acolhedor**, em sala ou ao ar livre, e ser conduzida com uma **atitude positiva, responsiva e sensível** por parte do contador de histórias, através de flexibilidade e adaptação contínua. Recomenda-se ainda, a **criação de oportunidades de exploração** para que a criança e os seus pares possam explorar as páginas da HMS, dispostas em mesa, antes ou depois da sessão do conto de histórias, por um período nem demasiado curto, nem demasiado longo (7 – 10 min.), com o intuito de consolidar experiências sensoriais e responder ao impulso exploratório imediato facilitando a concentração durante o conto.

Para além das estratégias aqui apresentadas, sugere-se a criação de uma “mala sensorial”, um pequeno kit portátil que contemple objetos relacionados com a HMS (sons, aromas, texturas, imagens e palavras-chave), que possam ser levados para casa pelas crianças ou explorados em momentos de brincadeira livre, no JI. Esta iniciativa pode beneficiar o reforço da aprendizagem da experiência vivenciada, prolongando os seus efeitos para além do momento do conto, através do aumento de tempo de exposição sensorial.

Recomenda-se ainda que se procure disponibilizar este tipo de histórias a famílias, sobretudo, de crianças com MD, no sentido de se promover a continuidade

desta prática, e de as crianças também vivenciarem momentos prazerosos com a sua família.

Espera-se que o trabalho desenvolvido consubstancie uma contribuição efetiva para o avanço desta área, incentivando a concepção e o desenvolvimento de novas HMS, aliados à sua promoção, divulgação e utilização por profissionais de educação, famílias, entre outros.

Ao longo deste percurso de investigação, consolidou-se em mim o sonho de transformar parte das conclusões desta investigação em ações concretas, nomeadamente, através da criação, construção e implementação de HMS. Pretende-se, com esta iniciativa a que me proponho, oferecer uma contribuição relevante para a melhoria da qualidade de vida de crianças com MD, proporcionando-lhes experiências enriquecedoras e de profundo valor formativo, capazes de abrir novos caminhos para a aprendizagem, a inclusão e o desenvolvimento integral.

Por fim, desejamos que este estudo possa constituir um impulso para a experimentação das HMS por parte dos profissionais de educação.

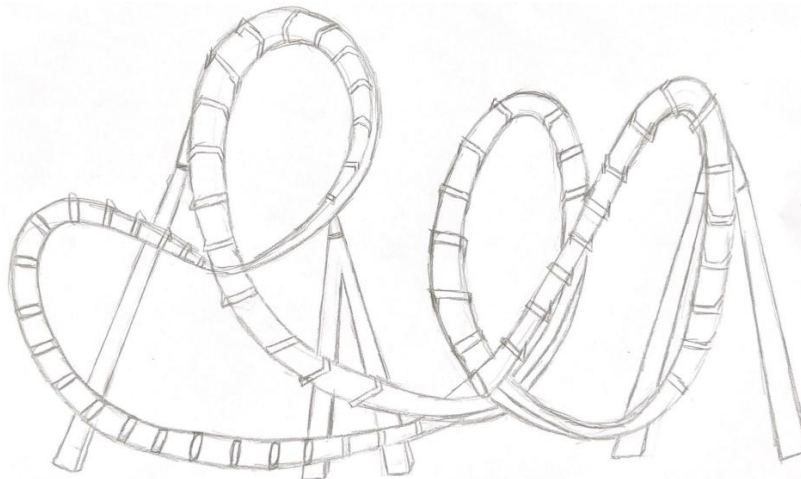
Por vezes, basta um toque, um som ou um olhar para abrir a porta da participação e é nesse pequeno gesto que começa a verdadeira inclusão. Que todas as crianças, independentemente das suas capacidades, possam viver a magia das histórias, em todos os sentidos!

*Cada página é uma experiência  
que deixa saudade daquela que foi guardada,  
e gera entusiasmo na que surge...  
E como num pequeno looping...  
o entusiasmo recomeça!*

*Estas histórias podem e devem ser recontadas  
porque a vontade de as explorar parece não ter fim...*

*Cada dia, cada objeto, cada sensação,...  
são oportunidades para despertar sorrisos e envolver corações!*

Autora do estudo, Carina Varela



## Referências

| | " | | " |

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação, um guia prático e crítico*. Edições Asa.
- Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (2009). *Princípios chave para a promoção da qualidade na Educação inclusiva - Recomendações para decisores políticos*. Odense, Dinamarca: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge. Consultado em 31 de julho de 2025, de [https://books.google.com/books/about/Improving\\_Schools\\_Developing\\_Inclusio.html?id=ejNF6DINU88C](https://books.google.com/books/about/Improving_Schools_Developing_Inclusio.html?id=ejNF6DINU88C)
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). *Making education for all inclusive: Where next? Prospects*, 38(1), 15–34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
- Ainscow, M. (2009). Tornar a Educação Inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada. In O. Fávero, W. Ferreira, T. Ireland & D. Barreiros (Orgs.), *Tornar a Educação inclusiva* (pp. 11-21). Brasília: Unesco.
- Algozzine, B., Mcleskey, J., Spooner, F., & Waldron, N. L. (2022). *Handbook of effective inclusive elementary schools - Research and Practice*. New York: Routledge.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Amaral, I. (2002). *Comunicação alternativa e aumentativa em crianças com multideficiência*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Amaral, I., Nunes, C., Gonçalves, A., & Duarte, F. (2004). *Avaliação e Intervenção em Multideficiência*. Lisboa: Centro de Recursos para a Multideficiência, Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação e Desenvolvimento Curricular.
- Assembleia Geral das Nações Unidas. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Nova Iorque: Nações Unidas. Consultado em 31 de julho de 2025, de <https://digitallibrary.un.org/record/1654217>
- Azevedo, F. (2006). *Literatura infantil e leitores, da teoria às práticas*. Braga: Instituto de Estudos da Criança.

- Azevedo, F. (2013). Literatura infantil e educação literária. In A. Balça & M. N. Pires (Orgs.), *Literatura Infantil e Juvenil. Formação de leitores* (pp. 51–58). Carnaxide, Portugal: Santillana Editores.
- Bag Books (2022). *Multi-sensory stories for people with learning disabilities*. Consultado em 31 de julho de 2025, de <http://www.bagbooks.org/about-us>
- Banks, M. (2001). *Visual methods in social research*. London: SAGE Publications.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Black-Hawkins, K. (2010). The Framework for Participation: a research tool for exploring the relationship between achievement and inclusion in schools. *International Journal of Research & Method in Education*, 33(1), 21-40. <https://doi.org/10.1080/17437271003597907>
- Boer, N. & Wikkerman, C. (2008). Multi-Sensory Storytelling (MSST) makes sense. *Markant, Kenniskatern*, 5, 8 -11.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). Notas de campo. In R. C. Bogdan & S. K. Biklen, *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2006). *Index for Inclusion: Developing play, learning and participation in early years and childcare*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Consultado em 31 de julho de 2025, de [https://www.academia.edu/71173500/Index for Inclusion Developing Play Learning and Participation in Early Years and Childcare?auto=download](https://www.academia.edu/71173500/Index_for_Inclusion_Developing_Play_Learning_and_Participation_in_Early_Years_and_Childcare?auto=download)
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3.ª ed.). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Brooks, R., Waters, J., & Pimlott-Wilson, H. (2012). Young people, education and inequalities: An introduction. In R. Brooks, J. Waters, & H. Pimlott-Wilson (Orgs.), *Young people, education and inequalities* (pp. 1–15). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruno, M. (2006). *Saberes e práticas da inclusão* (4ª ed.), Brasília: Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial,
- Buber, M. (1958). *I and Thou* (W. Kaufmann, Trad.). New York, NY: Scribner.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia de Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Carpenter, B. (2011). Pedagogically bereft! Improving learning outcomes for children with foetal alcohol spectrum disorders. *British Journal of Special Education*, 38(1), 37–43. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2011.00495.x>
- 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. <https://doi.org/10.4324/9781315725352>
- Cerrillo, P.C. (2003). Literatura infantil y competencia literária: hacia un ámbito de estudio y investigación propios de la literatura infanto-juvenil (LIJ). In F.L.Viana, M. Martins, E. Coquet (Orgs.). *Leitura, literatura infantil e ilustração: Investigação e prática docente* (pp. 73-82). Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7.<sup>a</sup> ed.). Londres: Routledge.
- Conti, F. & Souza, A. (2010). O momento de brincar no ato de contar histórias: Uma modalidade diagnóstica. *Psicologia, ciência e profissão*, 30 (1), 98-113.
- Constantino, M. (2023). *O olhar e o papel das crianças no processo de inclusão escolar* [Dissertação de mestrado não publicada, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/16560>
- Correia, L. M. (2010). *Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (11.<sup>a</sup> ed.). Porto: Porto Editora.
- Coster W, Deeney T, Haltiwanger, J., & Haley, S. (1998). *School Function Assessment*. San Antonio, TX : The Psychological Corporation/Therapy Skill Builders.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.<sup>a</sup> ed.). Coimbra, Portugal: Almedina. <https://ebooks.almedina.net/books/9789724056104>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4.<sup>a</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4.<sup>a</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Decreto Regulamentar n.º 86/1976, de 27 de outubro. (1976). *Diário da República*, 1.<sup>a</sup> série, n.º 249.

- Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.(1986). *Diário da República*, 1.ª série, n.º 237.
- Decreto-Lei n.º 190/1991, de 17 de maio.(1991). *Diário da República*, 1.ª série, n.º 113.
- Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto.(1991). *Diário da República*, 1.ª série, n.º 194.
- Decreto-Lei n.º 3/2008 de 07 de janeiro.(2008). *Diário da República*, 1.ª série, n.º 4.
- Despacho n.º 5291/2015, de 21 de maio.(2015). *Diário da República*, 2.ª série, n.º 98.
- Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho.(2017). *Diário da República*, 2.ª série, n.º 143.
- Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho. (2018). *Diário da República*, 1.ª série, n.º 129.
- Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho. (2018). *Diário da República*, 1.ª série, n.º 129.
- Despacho 6944-A/2018, de 19 de julho (2018). *Diário da República*, 2.ª série, n.º 138.
- Despacho 8476-A/2018, de 31 de agosto (2018). *Diário da República*, 2.ª série, n.º 168.
- Decreto-Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro. (2019). *Diário da República*, 1.ª série, n.º 176.
- Decreto-Lei n.º 62/2023, de 25 de julho. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 143.
- Dias, C., & Neves, I. (2012). A importância de contar histórias. In C. Silva., M. Martins, & J. Cavalcanti (Orgs.), *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: Boas práticas*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Disponível em <https://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/1203>
- Direção-Geral da Educação. (2022). *Educação Inclusiva em Revista: Perspetiva Geral sobre Portugal*. Ministério da Educação.Consultado em 31 de julho de 2015, de <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInclusiva/country-background-report-portugal-educacao-inclusiva-em-revista-2022.pdf>
- Dowling, J. (2013). Therapeutic Storytelling with children in need. In N. Grove (Ed.), *Using Storytelling to Support Children and Adults with Special Needs: Transforming Lives Through Telling Tales* (pp. 11–16). Abingdon, Reino Unido: Routledge.
- Einarsdottir, J., Dockett, S., & Perry, B. (2009). Making meaning: Children's perspectives expressed through drawings. *Early Child Development and Care*, 179(2), 217–232. <https://doi.org/10.1080/03004430802666999>
- Esteves, Z. (Coord.). (2015). *Investigação e Práticas em Leitura* (pp. 9-28). Lisboa: CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa. Disponível em [https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/7\\_e-book\\_final\\_final\\_alt\\_07\\_07\\_vf\\_doi.pdf](https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/7_e-book_final_final_alt_07_07_vf_doi.pdf)

- Estrela, A. (1999). *Teoria e Prática de Observação de Classes – uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos da Investigação Científica*. Lisboa: Monitor Editora.
- Flick, U. (2009). *Desenho de pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Fonseca, A. M. S. da. (2018). *A literatura infantil como estratégia de desenvolvimento da competência intercultural na educação pré-escolar* [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação]. <http://hdl.handle.net/10451/33083>
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a Inclusão. *Revista da educação*, 16 (1), 5-20. Disponível em <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf>
- Friães, R. (2014). *A prática em contexto profissional na formação inicial: Perspetivas de estudantes: Contributos para a configuração profissional do educador de infância* [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação]. <http://hdl.handle.net/10451/10554>
- Fuller, C. (1999). Fiction for adults with profound learning difficulties. *PMLD LINK*, 12(1), 35.
- Fuller, C. (2013). Multi-sensory stories in story-packs, In N. Grove (Ed), *Using storytelling to support children and adults with special needs. Transforming lives through telling tales* (pp. 72-77), Londres: Routledge.
- Gauntlett, D. (2007). *Creative explorations: New approaches to identities and audiences*. London: Routledge.
- Gomes, C. (2016). *Contar histórias a crianças com multideficiência: contributo das histórias multissensoriais*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Grace, J. (2015a). *Multisensory storytelling: For all ages and abilities*. Jessica Kingsley Publishers.
- Grace, J. (2015b). *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* 29(3), 11- 14.
- Halfens, J.(2011). *Multisensory storytelling: the effect on positive social responsiveness in children with profound multiple disabilities*. [Dissertação de mestrado, Utrecht University].
- Henriques, M. (2018). *Envolvimento de Alunos Multideficiência na Hora do Conto* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/10011>
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2016). *A escola Inclusiva: Desafios*. Ministério da Educação. <https://www.igec.mec.pt/>
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). *The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children*. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 157–163. <https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000048967.94189.a3>
- Junior, E. B. O., Santos, A. C. O., & Schnekenberg, G. F. L. (2021). Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. *Cadernos da Fucamp*, 20(44), 36–51. <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356/1451>
- Laevers, F. (1994b). The innovative project Experiential Education and the definition of quality in education. In F. Laevers (Ed.), *Defining and assessing quality in early childhood education* (pp. 159-172). Leuven: Leuven University Press.
- L. Gomes & Santos, S. (2024). A participação na educação inclusiva. In P. Pacheco & S. Esteves (Orgs.), *Educação Inclusiva - Um direito Inegociável* (pp. 47-62). Lisboa: ISEC.
- López, J. L. (2012). Facilitadores de la inclusión. *Revista Educación Inclusiva*, 5, (1), 175-187. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/229>
- Marteleto, R. (2001). Análise de redes sociais:Aplicação nos estudos de transferência da informação. *Ciência da Informação*, 30 (1). <https://www.scielo.br/j/ci/a/6Y7Dvj4cVd5jdRkXJVxhxqN/?lang=pt>

- Martins, M. J. D. (2013). Educação para os valores, desenvolvimento sociomoral e literatura infantojuvenil. *II Jornadas de Literatura InfantoJuvenil*, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Portalegre.
- Mata, L. (2008). Hábitos e práticas de leitura de histórias: Como caracterizar? In A. Noronha; S. Martins & V. Ramalho (Orgs.), *Actas da XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e contextos* (pp. 1-7). Braga: Universidade do Minho/Psiquilibrios Edições
- Mendes, M. R. R. (2022). *Histórias multissensoriais: Caraterísticas e conceções* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa.  
<http://hdl.handle.net/10400.21/15708>
- Mestre, A. (2014). *Promover o gosto pela leitura através do conto de histórias infantis* [Dissertação de mestrado. Instituto Superior de Ciências Educativas], Lisboa.  
<http://hdl.handle.net/10400.26/30916>
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: CAST.  
<https://www.cast.org/connect/newsroom/read-universal-design-for-learning-theory-and-practice-for-free-in-clusive/>
- Miguel, T.P. (2015). *O uso de histórias Multissensoriais numa Biblioteca Pública* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa.  
<http://hdl.handle.net/10400.21/4669>
- Miguel, T. & Nunes, C. (2017). Conto de Histórias Multissensoriais e Multideficiência: um projeto de intervenção in Pires, C., Lino, D., Madureira, I., Rodrigues, M., Falcão, M. (Orgs.) *Atas do III Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa*. (pp. 29-40) Lisboa: CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Moreno, J. L. (1934). *Who shall survive? A new approach to the problem of human interrelations*. Washington, DC: Nervous and Mental Disease Publishing Co.
- National Research Council. (2001). *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington, DC: National Academy Press.  
<https://www.nap.edu/read/9745/chapter/1>
- Nortway, M. L., Weld, L. (1999). *Testes Sociométricos*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Nunes, C. (2001). *Aprendizagem activa na criança com multideficiência – Guia para educadores*. Lisboa: Ministério da Educação, Núcleo de Orientação Educativa e Educação Especial.
- Nunes, C. (2008). *Alunos com multideficiência e com surdocegueira congénita. Organização da resposta educativa*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio – Educativo.
- Nunes, C. (2009). *Aprendizagem activa na criança com multideficiência: Guia para educadores*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Nunes, C. & Madureira, I. (2015) Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas, *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126-143. <http://hdl.handle.net/10400.21/5211>
- Nunes, C., & Pêgo, A. (2021). Alunos com multideficiência no ensino regular: acesso, participação e sucesso!? In N. M. Ferreira & C. Nunes (Orgs.), *Diversidades, educação e inclusão* (pp. 255–278). Lisboa: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa. <https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.104>
- Nunes, C., Silva, E., Nobre, R., Miguel, T., Antunes, S., Rijo, C. & Grácio, H. (2020). Histórias multissensoriais: Um projeto de literacia inclusiva, In O. Costa e Sousa, P. S. Ferreira, A. Estrela & S. Esteves (Coords.), *Investigação e Práticas em Leitura* (pp. 9-28). Lisboa: CIED, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/12070>
- Nunes, C., & Soares, S. (2022). Contributo do conto de histórias na promoção do desenvolvimento social de uma criança com multideficiência. *Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional*, 12(1), 97–130. <https://doi.org/10.25757/invep.v12i1.311>
- Oliveira, N. D. R. (2020). *Desenvolvimento de competências comunicativas e de literacia em pessoas com multideficiência: contributo das histórias multissensoriais* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/11143>
- Organização das Nações Unidas (ONU).(2006). *Convenção para os direitos das pessoas com deficiência*. <https://www.inr.pt/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>

- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). (2022). *Review of Inclusive Education in Portugal* [Revisão da educação inclusiva em Portugal]. *Reviews of National Policies for Education*. Paris: OCDE Publicações. <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4.<sup>a</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Pereira, M. E. M. (2013). *Literatura Infantojuvenil: a leitura literária e o leitor*. 1ed. (Série Por Dentro da Literatura, Vol.173). Curitiba: Intersaberes,
- 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 (2), 167-178. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01403.x>
- Prell, C. (2012). *Social network analysis: History, theory & methodology*. Los Angeles: SAGE.
- Preece, D. & Zhao MA, Y. (2014). An Evaluation of Bag Books Multi-Sensory Stories. University of Northampton, School of Education.
- Rigolet, S. A. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças: Como formar leitores ativos e envolvidos*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2010). A Educação Inclusiva em Portugal: da retórica à prática. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 65–83.
- Rodrigues, D. (2010). *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, S. J. M. V. A. (2021). *Direitos Humanos, Educação e Exclusão: Garantias para a equidade e para a pluralidade* [Dissertação de mestrado, Universidade dos Açores]. Repositório da Universidade dos Açores. <http://hdl.handle.net/10400.3/6260>
- Rose, G. (2016). *Visual methodologies: An introduction to researching with visual materials* (4.<sup>a</sup> ed.). Londres: SAGE.
- Saramago, A., Gonçalves, A., Nunes, C., Duarte, F. & Amaral, I. (2004). *Avaliação e Intervenção em multideficiência*. Lisboa: Centro de Recursos para a Multideficiência, Ministério da Educação, Direção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Sardinha, M. G. & Rato, R. (2009). Narrativa, identidade e literatura infantil. In F. Azevedo e M.G. Sardinha (Coords.). *Modelos e Práticas em Literacia* (pp. 129-142). Lisboa: Lidel.
- Sarmiento, T. (2005). (Re)pensar a interação escola-família. *Revista Portuguesa de Educação*, 18 (1), 53-75.
- Scottish Funding Council, (2012). Multi-sensory Storytelling. *Profound and Complex Needs Newsletter*, 13.
- Silva, A., Araújo, D., Luís, H., Rodrigues, I., Alves, M. & Tavares, T. (2005). Cadernos de Coeducação: *A narrativa na promoção da igualdade de género. Contributos para a educação pré-escolar*. Lisboa: Comissão para Igualdade e Direitos das Mulheres.
- Soares, S. (2020). *Promoção do desenvolvimento social de uma criança com multideficiência: Contributo do conto de histórias* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa.  
<http://hdl.handle.net/10400.21/12636>
- Sousa, A. C. (2015). *Importância da contação de história na educação infantil* [Trabalho de Conclusão de Curso – Graduação em Pedagogia, PARFOR]. Universidade Estadual da Paraíba.  
<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/20048>
- Stake, R.E. (2011). *Pesquisa Qualitativa: Estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Artmed.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2.<sup>a</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Ten Brug, A., Van der Putten, A., Penn, A, Maes, B. & Vlaskamp, C. (2011). Multi-sensory storytelling for persons with Profound Intellectual and Multiple Disabilities: An Analysis of the Development, Content and application in practice. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 24 (4), 350-359. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2011.00671.x>
- Ten Brug, A., Van der Putten, A., & Vlaskamp, C. (2013). Learn and apply: Using multi-sensory 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., Van der Putten, A., Penne, A., Maes, B., & Vlaskamp, C. (2015). One more time? Factors influencing attentiveness of people with profound intellectual and multiple disabilities to multi-sensory storytelling. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 12(3), 190-198. <https://doi.org/10.1111/jppi.12128>
- 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*, 60 (7-8), 653-664.. <https://doi.org/10.1111/jir.12260>
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais – Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade* [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao\\_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf)
- UNESCO (2020) *SDG 4 - Education 2030, Part II: UNESCO strategy for youth and adult literacy (2020-2025) - Action plan.* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372743>
- Van der Putten, A. M., & Vlaskamp, C. (2011). Focus on interaction: The use of an Individualized Support Program for persons with profound intellectual and multiple disabilities. [Artigo de investigação]. ResearchGate. <https://www.researchgate.net/publication/24031425>
- Vilas-Boas, M. (2002). *Histórias de sempre, histórias de agora: Ler e contar histórias a crianças*. Porto: Edições Asa.
- Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente* (J. Neto, L. Barreto & S. Afeche, Trads.) (4.ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Wasserman, S., & Faust, K. (1994). *Social network analysis: Methods and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weber, W. (2008). *The use of drawings in understanding children's social and emotional relationships*. *Early Child Development and Care*, 178(1), 73–85. <https://doi.org/10.1080/03004430701670672>
- Ydo, Y. (2020). Inclusive education: Global priority, collective responsibility. *Prospects* 49, 97-101. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09520-y>

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**  
**Cronograma do estudo**

| ' ' | | ' ' |

	DEZ	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN
<b>Seleção do grupo (crianças e educadora de infância)</b>	X						
<b>Consentimentos informados</b>	X						
<b>Seleção de instrumentos a utilizar na recolha de dados</b>	X						
<b>Conversas informais com a educadora e o encarregado de educação</b>	X						
<b>Elaboração de um guião para as conversas informais</b>		X					
<b>Adaptação de 1 HMS (tendo em conta os interesses da criança A) + escolha de 1 HMS</b>		X					
<b>Escolha de duas HA</b>		X					
<b>Aplicação do teste sociométrico (1.º e 2.º)</b>			X		X		
<b>Elaboração do desenho individual de grupo (narrativas visuais) (1.º e 2.º)</b>			X			X	
<b>Construção do perfil de inserção social da criança com MD no grupo</b>			X	X			
<b>Conto de 2 HA (2 grupos - criança com MD assiste 4 x cada história. (8+8=16 contos de 2 HA ≈15 min.)</b>			X	X			
<b>Conto de 2 HMS (2 grupos - criança com MD assiste 4x cada história. (8+8=16 contos de 2 HMS ≈15 min.)</b>				X	X	X	
<b>Observações naturalistas</b>			X	X	X	X	
<b>Revisão da literatura</b>	X	X	X	X	X	X	X
<b>Análise de conteúdo/ Dissertação</b>						X	X

	<b>1.ª fase</b>	<b>2.ª fase</b>	<b>3.ª fase</b>	<b>4.ª fase</b>
	<b>Dezembro e janeiro</b>	<b>Fevereiro e início de março</b>	<b>Final de março e abril</b>	<b>Mai e junho</b>
<b>1.º Momento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seleção do grupo de alunos e professores participantes;</li> <li>• Pedido de consentimentos informados;</li> <li>• Seleção de instrumentos a utilizar na recolha de dados;</li> <li>• Realização de conversas informais com docentes para o apuramento de particularidades do grupo (alergias, sensibilidades, ...) e interesses da criança com MD.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicação do 1.º teste sociométrico;</li> <li>• Elaboração do 1.º desenho individual de turma (narrativas visuais);</li> <li>• Realização de conversas informais à educadora de infância e ao EE;</li> <li>• Construção do perfil de inserção social da criança/aluno com MD no grupo/turma, utilizando o tratamento dos dados obtidos pelo teste sociométrico, desenho individual de turma e conversas informais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conto de 2 HMS em dois pequenos grupos (A + B) sempre na presença da criança com MD (8 x cada história; ≈ 15 min.);</li> <li>• Observações naturalistas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise de conteúdo.</li> </ul>

<p><b>2.º Momento</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração de tópicos para as conversas informais;</li> <li>• Adaptação de uma HMS tendo em conta os interesses da criança e escolha de outra HMS;</li> <li>• Escolha de duas HA.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conto de 2 HA em dois grupos em que a criança/aluno com MD estará sempre presente (8 x cada história; ≈ 15 min.);</li> <li>• Observações naturalistas não participantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicação do 2.º teste sociométrico;</li> <li>• Elaboração do 2.º desenho individual de turma (narrativas visuais).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração da dissertação.</li> </ul>
-------------------------------	---	--	---	--

## **Anexo B**

Média das idades das crianças do  
estudo

|' '' | | ''

		<b>Idade cronológica - fevereiro</b>	<b>meses</b>
<b>1</b>	<b>AK</b>	3 anos e 7 meses	43
<b>2</b>	<b>A</b>	3 anos e 10 meses	46
<b>3</b>	<b>C</b>	3 anos e 10 meses	46
<b>4</b>	<b>D</b>	3 anos e 5 meses	41
<b>5</b>	<b>H</b>	3 anos e 7 meses	43
<b>6</b>	<b>F</b>	3 anos e 6 meses	42
<b>7</b>	<b>G</b>	3 anos e 6 meses	42
<b>8</b>	<b>I</b>	3 anos e 7 meses	43
<b>9</b>	<b>J</b>	3 anos e 4 meses	40
<b>10</b>	<b>L</b>	3 anos e 4 meses	40
<b>11</b>	<b>LI</b>	4 anos	48
<b>12</b>	<b>LU</b>	3 anos e 6 meses	42
<b>13</b>	<b>LS</b>	3 anos e 9 meses	45
<b>14</b>	<b>MD</b>	3 anos e 4 meses	40
<b>15</b>	<b>MC</b>	4 anos e 2 meses	50
<b>16</b>	<b>ML</b>	3 anos e 4 meses	40
<b>17</b>	<b>MK</b>	3 anos e 8 meses	44
<b>18</b>	<b>MT</b>	3 anos e 11 meses	47
<b>19</b>	<b>MG</b>	3 anos e 7 meses	43
<b>20</b>	<b>SB</b>	3 anos e 7 meses	43
<b>21</b>	<b>Z</b>	4 anos e 1 meses	49
<p>Mais novo 3 anos e 4 meses e mais velho 4 anos e 2 meses média:  <math>917:21 = 43,6</math> meses - 3 anos e 7 meses</p>			

**Anexo C**  
**Diagnóstico da criança A**

| | ' ' | | | ' ' |

Domínio analisado	Informação Relevante		Fonte
Identificação	Sexo:	Masculino	EE
	Data de nascimento:	20/06/2020	EE
	Nacionalidade:	Portuguesa	EE
Informação clínica	<p>Diagnósticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alterações de desenvolvimento do hemisfério cerebral direito;</li> <li>- Dismorfia hipocámpica direita, de etiologia em estudo;</li> <li>- Acidentes vasculares cerebrais múltiplos, isquémicos, de etiologia em estudo;</li> <li>- Atraso de desenvolvimento psicomotor;</li> <li>- Paralisia cerebral espática unilateral – hemiparesia esquerda;</li> <li>- Microcefalia;</li> <li>- Estrabismo;</li> <li>- Epilepsia;</li> <li>- Estenose hipertrófica do piloro (operada a 6.7.20)</li> </ul>		Relatório médico
	<p>Nov. 2022</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Foram feitas observações naturalistas em contexto educativo e junto da família. Verificaram que a criança A tem realizado pequenas aquisições nas várias áreas de desenvolvimento, contudo, não está dentro do esperado para a sua faixa etária sobretudo na área da linguagem, comunicação e cognição onde ainda não se verificam evoluções significativas.</li> <li>• Existem lacunas no domínio da motricidade fina (na pega de objetos finos, em folhear um livro, atira o livro e outros objetos ao chão).</li> <li>• Ainda não come sozinho, alimentos líquidos e sólidos.</li> <li>• Utiliza fralda e não se mostra incomodado quando está sujo.</li> <li>• Na motricidade grossa apresenta evolução, anda sozinho sem se agarrar.</li> <li>• Dificuldades em imitar sons do quotidiano.</li> <li>• Embora sozinho brinca junto dos amigos.</li> <li>• Ao nível da linguagem expressiva não apresenta progressos.</li> <li>• Parece compreender o que lhe dizem mas não consegue distinguir o certo do errado.</li> <li>• Temperamento meigo, estabelece com facilidade uma boa relação com os adultos e pares.</li> <li>• Sorri como resposta a expressões faciais dos outros e responde de forma positiva a um tratamento carinhoso.</li> <li>• Expressa emoções e afetos.</li> <li>• Gosta de ouvir música.</li> </ul>		PIIP (Plano Individual de Intervenção Precoce)
Percurso escolar	Ano letivo 22/23	- Frequentou a sala dos 2 anos de uma IPSS;	Educadora
	Ano letivo 23/24	- Frequenta a sala dos 3 anos da mesma IPSS; - Participa em todas as rotinas do grupo, mas nem sempre todas as atividades; - Apoios no presente ano letivo: i) educação especial (45 minutos, três vezes por semana em sala); terapia ocupacional (45 minutos, 1x semana); terapia da fala (45 minutos, 1x semana no centro de paralisia cerebral) e tem apoio por parte de um psicólogo do SPO. - Apoio do Centro de Reabilitação de Paralisia cerebral de Lisboa	EE

**Anexo D**  
**Guião/Storyboard**

| | ' ' | | ' ' |

Guião da HMS “Um piquenique no Campo”

<b>GUIÃO DA HMS “UM PIQUENIQUE NO CAMPO”</b>		
<b>Páginas</b>	<b>Narrativa</b>	<b>Estímulo</b>
<b>Capa</b>	“Um piquenique no campo”	- Cesta (banana, garrafa de água, toalha).
<b>1</b>	Está um lindo dia de sol. O A, os amigos e a Blue vão fazer um piquenique no campo. <b>BC- O que vão levar?</b>	- Tocar no sol (quente); - Textura das nuvens; - Cão; - Botão de comunicação com parte da história.
<b>2</b>	Uma cesta. O A e os amigos preparam a cesta para o piquenique. <b>BC- O que vão pôr na cesta?</b>	- 1 pacote de sumo; - 1 pacote de batatas fritas; - 1 perna de frango; - Botão de comunicação com parte da história.
<b>3</b>	O A e os amigos põem na cesta uma toalha, um bolo e água. Quando chegam ao campo, estendem a toalha e colocam o bolo em cima da toalha. A Blue olha para o bolo e põe-se à escuta. <b>BC- O que a Blue está a ouvir?</b>	- Toalha xadrez (vermelho/branco); - Bolo com prato e forma; - Botão de comunicação com parte da história.
<b>4</b>	A Blue ouve os pássaros a cantar.	- Pássaro de água.
<b>5</b>	O vento sopra devagar e as folhas das árvores abanam. O A, os amigos e a Blue sentem o perfume das folhas do eucalipto. <b>BC- Queres experimentar?</b>	- Ventoinha; - Folhas de eucalipto perfumadas; - Botão de comunicação com parte da história.
<b>6</b>	A Blue ouve a água do ribeiro a correr e tem peixes. <b>BC- Queres ver?</b>	- Peixes em gel de cor azul; - Botão de comunicação com parte da história.

<p><b>7</b></p>	<p>A Blue já viu a água e os peixinhos, agora quer ir brincar. Sabem do que ela gosta muito? <b>BC: Jogar à bola!</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bola;</li> <li>- Rede de baliza;</li> <li>- Cão;</li> <li>- Botão de comunicação com parte da história.</li> </ul>
<p><b>8</b></p>	<p>Enquanto joga à bola a Blue encontra algo duro e que gosta de roer. O que é? (dar tempo e só mostrar depois)  Ela adora roer um osso!  <b>BC: Descobrimos as pistas, descobrimos as pistas, as pistas da Blue. (música do desenho animado)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Osso;</li> <li>- Chão rugoso;</li> <li>- Cão;</li> <li>- Botão de comunicação com parte da história.</li> </ul>
<p><b>9</b></p>	<p>A Blue está muito feliz e quer dançar com os amigos! Vocês também querem? <b>BC- (música do desenho animado que deixa o A. muito feliz)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cão;</li> <li>- Botão de comunicação.</li> </ul>
<p><b>10</b></p>	<p>A Blue, o A. e os seus amigos regressam a casa muito felizes! E o piquenique chegou ao fim!</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Casa;</li> <li>- Cão;</li> </ul>

## Storyboard da HMS “Um piquenique no campo”

### Capa

Texto	Objeto	Procedimento para elaborar a página da história	Tipo de estimulação
<p><b>“Um piquenique no campo”</b></p>	<p>Cesta com 1 garrafa de água (objeto real, 1 banana (miniatura) e 1 toalha (xadrez vermelha e branca).</p>	<p><b>Capa</b> – Placa de contraplacado 30x42cm, folha A3 (superfície castanha)  <b>Objetos</b> – Cesta e objetos amovíveis à página.</p>	<p>Visual;                      Auditiva;                      Tátil.</p>
		<p><b>Procedimento para contar a história</b></p>	
		<p>1. Mostrar a capa, ler o título da história: “Um piquenique no campo” e nomear os objetos presentes na cesta.                      2. Permitir que a criança manipule os mesmos.</p>	

**Página 1**

<b>Texto</b>	<b>Objeto</b>	<b>Procedimento para elaborar a página da história</b>	<b>Tipo de estimulação</b>
<p><b>Está um lindo dia de sol.</b></p> <p><b>O que te apetece fazer? (botão de comunicação)</b></p>	<p>Sol (amarelo, em feltro com abertura para colocar um saco de aquecimento)</p>	<p><b>Página</b> – Placa de contraplacado 30x42cm, folha A3 (superfície branca com azul céu efeito nuvens)</p> <p><b>Objetos</b> – sol - amovível à página, seguro por velcro; nuvens- fixas à páginas; cesta - objeto solto associado à página; Digitalizador de voz - seguro por velcro à página.</p>	<p>Visual;</p> <p>Auditiva;</p> <p>Tátil.</p>
	<p>Cesta</p>	<p><b>Procedimento para contar a história</b></p>	
	<p>Nuvens em musgami</p> <p>Digitalizador de voz com a gravação: “O que te apetece fazer?”</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ler a primeira frase: “Está um lindo dia de sol” e apontar para o objeto que o identifica.</li> <li>2. Destacar o objeto da página. Dizer que o sol é muito quente, permitindo que a criança sinta o calor.</li> <li>3. Incentivar a criança a acionar o digitalizador: “o que te apetece fazer?”.</li> </ol>	

**Página 2**

Texto	Objeto	Procedimento para elaborar a página da história	Tipo de estimulação
<p><b>A Blue e o seu amigo vão fazer um piquenique.</b></p> <p><b>(O que vão levar?) (botão de comunicação)</b></p>	<p>Blue</p> <p>Amigo da Blue</p> <p>Digitalizador de voz com a gravação: “O que vão levar?”</p>	<p><b>Página</b> – Placa de contraplacado 30x42cm, folha A3 (superfície branca com azul céu efeito nuvens)</p> <p><b>Objetos</b> – Blue e amigo da Blue - amovível à página, seguros por velcro;</p> <p>Digitalizador de voz - seguro por velcro à página.</p> <p><b>Procedimento para contar a história</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ler a primeira frase: “A Blue e o seu amigo vão fazer um piquenique.”</li> <li>2. Destacar os objetos da página..</li> <li>3. Incentivar a criança a acionar o digitalizador: “o que vão levar?”.</li> </ol>	<p>Visual;</p> <p>Auditiva;</p> <p>Tátil.</p>

**Página 3**

<b>Texto</b>	<b>Objeto</b>	<b>Procedimento para elaborar a página da história</b>	<b>Tipo de estimulação</b>
<p><b>Preparam uma cesta com comida: uma perna de frango assado, um pacote de batatas fritas e um sumo.</b></p> <p><b>Também queres participar? (botão de comunicação)</b></p>	<p>Alimentos: - perna de frango miniatura; - pacote de sumo real; - pacote de batatas fritas real.</p> <p>Digitalizador de voz com a gravação: “Também queres participar?”</p>	<p><b>Página</b> – Placa de contraplacado 30x42cm, folha A3 (superfície branca)</p> <p><b>Objetos</b> – “alimentos” - seguros por velcro à página; digitalizador de voz seguro por velcro à página.</p>	<p>Visual; Auditiva; Tátil.</p>
		<p><b>Procedimento para contar a história</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.Ler a frase: “Preparam uma cesta com comida: uma perna de frango assado, um pacote de batatas fritas e um sumo”.</li> <li>2. Destacar e nomear cada objeto.</li> <li>3. Permitir que a criança toque em cada objeto e sinta a sua textura.</li> <li>4. Incentivar a criança a acionar o digitalizador: “Também queres participar?”.</li> </ol>	

Página 4

Texto	Objeto	Procedimento para elaborar a página da história	Tipo de estimulação
<p><b>Quando chegam ao campo, estendem a toalha e colocam nela o bolo.</b></p> <p><b>A Blue quer comer.</b></p> <p><b>E tu, também queres? (botão de comunicação)</b></p>	<p>Toalha (objeto real com xadrez branco e vermelho)</p> <p>Bolo de iogurte (real)</p> <p>Forma de silicone que o cobre</p> <p>Prato descartável</p> <p>Digitalizador de voz com a gravação: “E tu, queres comer?”</p>	<p><b>Página</b> – Placa de contraplacado 30x42cm, folha A3 (superfície branca com toalha colada à página)</p> <p><b>Objetos</b> – toalha desdobrável permanente à página; prato com bolo e forma soltos mas associados à página; Digitalizador de voz seguro por velcro à página.</p> <p><b>Procedimento para contar a história</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.Ler a primeira frase: “Quando chegam ao campo, estendem a toalha e colocam nela o bolo.”;</li> <li>2.Abrir a toalha fixa à página. Colocar a forma de silicone sobre a mesma;</li> <li>3.Mostrar o bolo (efeito surpresa) que se encontra no interior da forma;</li> <li>4.Ler a segunda frase: “A Blue quer comer.”</li> </ol>	<p>Visual;</p> <p>Auditiva;</p> <p>Tátil;</p> <p>Olfativa;</p> <p>Gustativa.</p>

		<p>5. Incentivar a criança a acionar o digitalizador: “e tu, também queres?”;</p> <p>6. Fazer degustação do bolo (ter em conta alergias).</p>	
--	--	---	--

### Página 5

Texto	Objeto	Procedimento para elaborar a página da história	Tipo de estimulação
<b>Os pássaros cantam.</b>	Pássaro de água	<p><b>Página</b> – Parte (1/3) de placa de contraplacado.</p> <p><b>Objetos</b> – pássaro de água e seguro à página por velcro.</p>	<p>Visual</p> <p>Auditiva.</p>
		<p><b>Procedimento para contar a história</b></p>	
		<p>1.Ler a frase: “Os pássaros cantam”.</p> <p>2.Utilizar o pássaro de água e dar a escutar o seu som.</p>	

**Página 6**

<b>Texto</b>	<b>Objeto</b>	<b>Procedimento para elaborar a página da história</b>	<b>Tipo de estimulação</b>
<p><b>O vento sopra devagar e as folhas das árvores abanam.</b>  <b>A Blue sente o perfume das folhas do eucalipto.</b></p> <p><b>Queres experimentar? (botão de comunicação)</b></p>	<p>Página com folhas de eucalipto presas por pontas</p> <p>Ventoinha</p> <p>Digitalizador de voz com a gravação: “Queres experimentar?”</p>	<p><b>Página</b> – Placa de contraplacado 30x42cm, folha A3 (superfície branca com folhas de eucalipto coladas)</p> <p><b>Objetos</b> – folhas de eucalipto permanentes à página; ventoinha amovível à página; digitalizador de voz seguro por velcro à página.</p> <p><b>Procedimento para contar a história</b></p> <p>1.Ler a frase: “O vento sopra devagar e as folhas das árvores abanam. A Blue sente o perfume das folhas do eucalipto.”</p> <p>2.Incentivar a criança a acionar o digitalizador: “queres experimentar?” (colocar a ventoinha direcionada para a criança para sentir o vento e depois para a página com as folhas presas por pontas de forma a abanarem e sentir-se o perfume).</p>	<p>Visual;</p> <p>Auditiva;</p> <p>Tátil;</p> <p>Olfativa.</p>

**Página 7**

<b>Texto</b>	<b>Objeto</b>	<b>Procedimento para elaborar a página da história</b>	<b>Tipo de estimulação</b>
<p><b>Ouve-se a água do ribeiro a correr e tem peixes.</b></p> <p><b>Queres ver? (botão de comunicação)</b></p>	<p>Saco com zip com gel azul e peixes</p> <p>Digitalizador de voz com a gravação: “Queres ver?”.</p>	<p><b>Página</b> – Placa de contraplacado 30x42cm, folha A3 (superfície branca)</p> <p><b>Objetos</b> – permanentes à página; digitalizador de voz seguro por velcro à página.</p>	<p>Visual;</p> <p>Auditiva;</p> <p>Tátil.</p>
		<p><b>Procedimento para contar a história</b></p>	
		<p>1. Ler a frase: “Ouve-se a água do ribeiro a correr e tem peixes”.</p> <p>2. Permitir à criança sentir o movimento da água/gel e a deslocação dos peixes</p> <p>3. Incentivar a criança a acionar o digitalizador: “queres ver?”.</p>	

Página 8

Texto	Objeto	Procedimentos para elaborar a página da história	Tipo de estimulação
<p><b>Encontrámos uma pista da Blue/ Ela adora jogar à bola.</b></p> <p><b>Encontrámos uma pista da Blue (botão de comunicação)</b></p>	<p>Bola com velcro</p> <p>Rede de baliza</p> <p>Cão fantoche</p>	<p><b>Página</b> – Placa de contraplacado 30x42cm, folha A3 (superfície branca).</p> <p><b>Objetos</b> – bola amovível parcialmente (presa por um fio); cão fantoche amovível à página, seguro por velcro. Digitalizador de voz seguro por velcro à página.</p>	<p>Visual;</p> <p>Auditiva;</p> <p>Tátil.</p>
	<p>Digitalizador de voz com a gravação: “E agora, o que vai acontecer?”</p>	<p><b>Procedimento para contar a história</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.Ler a primeira frase: “O Rui e a irmã querem jogar à bola.”</li> <li>2.Mostrar à criança a bola, ajudá-la a segurar na mesma.</li> <li>3.Ler a segunda frase: “Aparece um cão que leva a bola presa na boca” – o adulto apanha a bola com a boca do fantoche.</li> <li>4. Incentivar a criança a acionar o digitalizador: “e agora, o que vai acontecer?”.</li> </ol>	

Página 9

Texto	Objeto	Procedimento para elaborar a página da história	Tipo de estimulação
<p><b>E correr atrás de um osso.</b></p> <p><b>Descobrimos as pistas, descobrimos as pistas, as pistas da Blue.</b> <b>(voz do desenho animado - botão de comunicação)</b></p>	<p>Osso</p> <p>Digitalizador de voz com a gravação: “E agora?”</p>	<p><b>Página</b> – Placa de contraplacado 30x42cm, folha A3 (superfície branca)</p> <p><b>Objetos</b> – osso amovível à página seguro por velcro; cão fantoche associado à página; digitalizador de voz seguro por velcro à página.</p> <hr/> <p><b>Procedimento para contar a história</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ler a primeira frase: “Correr atrás do cão com um osso na mão.”</li> <li>2. Mostrar o osso à criança nomeando-o.</li> <li>3. Ler a segunda frase: “A mãe mostra o osso ao cão e ele larga a bola no chão.”</li> <li>4. Segurar no fantoche e substituir a bola na boca pelo osso.</li> <li>5. Incentivar a criança a acionar o digitalizador: “e agora?”</li> </ol>	<p>Visual;</p> <p>Auditiva;</p> <p>Tátil.</p>

Página 10

Texto	Objeto	Procedimento para elaborar a página da história	Tipo de estimulação
<p><b>E o piquenique chega ao fim e a Blue regressa a casa com o seu amigo!</b></p> <p><b>Vitória, vitória acabou-se a história! Com pozinhos de perlim pim pim esta história chegou ao fim! (botão)</b></p>	<p>Casa</p> <p>Digitalizador de voz com a gravação: “Vitória, vitória acabou-se a história. Com pozinhos de perlim pim pim esta história chegou ao fim.”</p>	<p><b>Página</b> – Placa de contraplacado 30x42cm, folha A3 (superfície branca)</p> <p><b>Objetos</b> – Casa permanente na página; Digitalizador de voz seguro por velcro à página.</p> <p><b>Procedimento para contar a história</b></p> <p>1.Ler a frase: “E o piquenique chega ao fim e a Blue regressa a sua casa com o seu amigo!”</p> <p>2.Apontar para a imagem da casa.</p> <p>3. Incentivar a criança a acionar o digitalizador: “Vitória, vitória acabou-se a história! Com pozinhos de perlim pim pim esta história chegou ao fim!”.</p>	<p>Visual;</p> <p>Auditiva;</p> <p>Tátil.</p>

## Guião da HMS “A Praia”

### STORYBOARD DE UMA HISTÓRIA MULTISSENSÓRIA

Título - Um dia na praia			
Páginas	Texto	Recursos por páginas	Estimulação
Página 1 (Capa)	Capa: Um dia na praia	Conchas coladas em lixa de areia	Visual Auditiva Tátil
Página 2	Hoje está muito calor. O João pergunta ao pai: — Podemos ir à praia? — Claro que sim! - responde o pai.	- Conchas	Visual Auditiva Tátil
Página 3	O João, todo contente, vai preparar a mochila. O pai diz ao João: — Não te esqueças do chapéu e dos óculos de sol!	- Chapéu - Óculos de sol	Visual Auditiva Tátil
Página 4	O João chega à praia, tira os chinelos e põe os pés na areia.	- Areia: caixa onde se possam colocar as mãos e os pés.	Visual Auditiva Tátil
Página 5	O João despe a T-shirt. O pai põe protetor para o proteger do sol. — Hum, cheira tão bem! Agora já podes ir brincar, diz o pai.	- Embalagem de creme; - Colocar um pouco de creme na mão e dar a cheirar. Se possível, massajar na mão (por exemplo).	Visual Auditiva Tátil Olfativa
Página 6	O João encontra um amigo na praia. O amigo convida o João para jogar à bola.	- Bola de praia.	Visual Auditiva Tátil
Página 7	O João está cansado e diz ao amigo: — Queres fazer um castelo de areia? Eu trouxe um balde e uma pá.	- Balde e pá;	Visual Auditiva Tátil
Página 8	O João sente o vento na cara e no cabelo.	- Ventoinha ou leque;	Visual Auditiva Tátil
Página 9	Oh não! O vento levou o chapéu para o mar. O João corre para apanhar o chapéu.	- Chapéu/boné.	Visual Auditiva Tátil
Página 10	O João molha os pés e apanha o chapéu.	- Saco de gel azul.	Visual Auditiva Tátil
Página 11	A água do mar está fria e salgada. O João fica molhado.	- Borrifos de água;	Visual Auditiva Tátil
Página 12	Deitado na toalha, o João olha para o céu.	- Pedaco de uma toalha;	Visual Auditiva Tátil
Página 13	O João ouve o barulho das gaivotas.	- Gaivota; - Som das gaivotas (digitalizador).	Visual Auditiva Tátil
Página 14	Já é quase noite, o João e o pai voltam para casa. O João gostou muito de ir à praia e está feliz. — Obrigado, pai! – diz o João. O João dá um abraço ao pai.	- Abraço.	Visual Auditiva Proprioceptivo

(elaborado pelas colegas da pós-graduação em educação especial: Anabela Fernandes, Marisa Ribeiro e Joana Gonçalves e cedido para o presente estudo)

**Anexo E**  
**Grelhas de observação**

| | " | | " |

Em seguida apresentamos uma observação a título de exemplo de cada HA e HMS

**Observação Naturalista – Conto de HA: “Orelhas de Borboleta”**

<p><b>Participantes:</b> A + grupo B  <b>Nº de seção:</b> 2ª do grupo B (4ª sessão do A)    <b>N.º de crianças:</b>10  <b>N.º de faltas:</b>1(l)  <b>Local:</b> Sala de atividades  <b>Data:</b> 1 de março de 2024                      <b>Hora:</b> 9h30m                      <b>Duração:</b> 11 minutos</p>		
<p><b>Observador e contador da história:</b> Carina Varela</p>		
<p><b>Situação:</b> As crianças estão sentadas em cadeiras ao redor de duas mesas encostadas sobre o comprido. A contadora, está posicionada no centro da mesa, assumindo um papel central, facilitando a distribuição equitativa da sua atenção por todo o grupo. O A está situado de frente para a contadora beneficiando de uma maior proximidade e interação.  O grupo A, foi para o exterior brincar no recreio.</p>		
<b>Tempo</b>	<b>Descrição (Situações/comportamentos)</b>	<b>INFERÊNCIAS/ Observações</b>
9h30'	<p>A contadora inicia a sessão explicando com uma conversa introdutória: “Ah... eu já trouxe esta história para vocês! Vocês lembram-se?” A contadora desloca o olhar por todas as crianças enquanto mostra a capa do livro e volta a perguntar: “Quem se lembra desta história?”</p> <p>A L move a cabeça afirmativamente enquanto o LS e a LU, respondem com “não sei” e “história”, ecoando a última palavra da pergunta. Para auxiliar, a contadora sugere o início do nome, toca nas suas orelhas e diz “orelhas de...” O A bate com a mão 2x sobre a mesa e o A desvia o braço da L empurrando. O A volta a bater com a mão na mesa por 3x. A contadora não valoriza o comportamento do A desfocando a atenção. A contadora aproxima o tronco das crianças e, prontamente a L e o LU completam “...de borboleta!”. A contadora repete pausadamente: “bor-bo-le-ta, uauu, vamos ver se vocês se lembram desta história, que eu já vos contei!”</p>	

<p>9h32'</p>	<p>A contadora inicia a canção que dá início à história e convida à sua audição.</p> <p>Nesse momento, chega o MK, e a contadora, elevando o tom de voz, convida-o a juntar-se ao grupo e a sentar-se.</p> <p>O A permanece sereno, com o olhar atento ao livro e aos gestos da contadora, que inicia o conto da história com tom enfático, alto e expressivo: “A Mara é orelhuda!”. A contadora aquando da explicação coloca a mão na cintura, inclina ligeiramente a cabeça para a frente, franze os olhos fechando-os levemente e repete a frase demonstrando indignação e espanto: “Ah, chamar orelhuda a uma amiga? Isso não se faz!”- enquanto a contadora fala com o grupo, desloca o olhar por todos. Pergunta a opinião ao grupo: “Pois não?”, ao que prontamente a L, o MK e a MT abanam a cabeça de um lado para o outro para dizer que não e a contadora reforça “não se dizem coisas dessas!”.</p> <p>A contadora interpreta a voz da Mara, apontando para as suas orelhas, colocando uma expressão de tristeza e franzindo o olhar: “Oh mãe tu achas que eu sou orelhuda?”.</p> <p>Em seguida, a contadora pergunta ao grupo: “E a mãe? Sabem o que lhe disse?”. Coloca uma expressão mais feliz, adota um tom tranquilizador, aproxima o tronco ligeiramente das crianças e diz: “Não filha. Não és nada orelhuda! Tu tens é umas orelhas de bor-bo-le-ta!”, a contadora refere a palavra borboleta dizendo as sílabas pausadamente e sorrindo para o grupo. Representa com o gesto de uma mão, o voo da asa de borboleta. Com a outra mão segura o livro, permanecendo virado para as crianças. As crianças acompanham a história com a boca semiaberta e um olhar atento.</p> <p>O A permanece atento a olhar para a contadora e para o livro.</p> <p>A contadora com um olhar muito expressivo e arregalado pergunta “Sabem como são estas orelhas?” e num tom afirmativo representa a voz da</p>	<p><i>A contadora altera a expressão da voz demonstrando tristeza para representar a Mara, e tranquilidade para representar a mãe da Mara.</i></p>
--------------	---	--

<p>9H33'</p>	<p>Mara “A menina perguntou assim: Oh mãe o que são orelhas de borboleta? E a mãe explicou (com uma voz tranquila) são umas orelhas que revolteiam sobre a cabeça e pintam as coisas mais feias em coisas co-lo-ri-das” – a contadora refere a palavra coloridas de forma silábica, com um sorriso e aproxima ligeiramente o tronco das crianças. Em seguida, com o dedo a contadora aponta para as imagens do livro e refere “fica assim tudo salpicado de cores bonitas!” A contadora comenta com as crianças “uau, então não é mau!”</p> <p>O A desvia o olhar por momentos, observa o H que está ao seu lado. Segura o braço esquerdo e coloca-o sobre a mesa com a ajuda da mão direita. Volta a focar-se na história.</p> <p>A contadora questiona o grupo e fala com expressividade como se estivesse a contar um segredo sem diminuir o tom de voz, levanta a mão ligeiramente e pergunta: “Sabem o que é que os amigos disseram mais?” A contadora altera o tom de voz enfatizando a crítica: “A Mara tem cabelo de palha-de-aço!” e em resposta num tom afirmativo: “Não, não! O meu cabelo é como a relva recém cortada, é fofinho...” A contadora acompanha a explicação imitando o gesto de passar com a mão sobre a relva. A contadora comenta para as crianças: “Hummm isto não se diz também, pois não?”, expressando cuidado. A MT, o MK, o SB, a L e o H respondem que não e abanam a cabeça com convicção.</p>	
<p>9h34'23”</p>	<p>A contadora comenta com o grupo: “Estão a ver este vestido bonito que ela tem? Que tem um padrão em xadrez?” Algumas crianças respondem “Sim!” A contadora retoma a palavra: “Os amigos disseram assim: “A Mara está vestida com uma toalha de mesa!”- diz a contadora com tom enfático de crítica. As crianças mantêm-se expectantes e com o olhar fixo na contadora.</p> <p>O A por momentos, abre a boca e deita a cabeça sobre a mesa durante sete segundos. Depois, ergue a cabeça e bate com pouca força com a mão sobre a mesa. Estica o braço direito até tocar no</p>	<p><i>O A sorri com a aproximação do livro e atenção</i></p>

	<p>colega à sua esquerda, tentando agarrar o ombro do H, mas é interrompido pela contadora, que pede a sua atenção para a história aproximando o livro de si e dizendo o seu nome: "Olha A, olha só! Dá para jogar xadrez!" O A sorri e mantém o olhar no livro. À medida que o livro se afasta, o A bate com a mão na mesa e estica o braço em direção ao livro. A contadora conversa com as crianças e retoma a palavra: "Ainda disseram mais disparates. A Mara tem uma meia rota!"- diz num tom enfático. A L sorri enquanto ouve a narrativa. As crianças estão atentas e expetantes. A contadora prossegue gesticulando o dedo indicador "Não, não, eu tenho é um dedo do pé que é...curi...curioso, que veio espreitar fora da meia" coloca o dedo indicador perto do olho para auxiliar na descodificação da palavra e as crianças tentam completá-la. A contadora ri com as crianças.</p> <p>O A segura o seu braço esquerdo com a mão direita e apoia a cabeça sobre os braços, na mesa, durante cinco segundos. Levanta a cabeça, boceja e esfrega os olhos.</p> <p>A contadora prossegue num tom enfático: "A Mara tem sapatos velhos!" e num tom indignado repete a expressão: " Sapatos velhos?"- a contadora acompanha a expressão com um franzir de olhos e a movimentação da mão demonstrando admiração. E questiona as crianças "Vocês sabem o que são uns sapatos que já estão um bocadinho gastos? São uns sapatos que já viajaram muito!" Eles são especiais porque já foram a muito sítios".</p> <p>Enquanto a L permanece atenta, o A segura-lhe novamente no braço.</p> <p>A contadora desvia a atenção do A e chama-o oralmente para reconquistar a sua atenção perguntando ao grupo sobre o que acabara de ler relativo aos sapatos da Mara, indagando se os sapatos das crianças ali presentes também já "viajaram" muito. A primeira pergunta foi dirigida ao A, em resposta esboçou um sorriso. A contadora conversa e pergunta diretamente a cada criança sobre os seus sapatos com um ritmo ligeiramente</p>	<p><i>dada.</i></p> <p><i>O A parece querer alcançar o livro.</i></p>
--	---	---

<p>9h35'</p>	<p>mais acelerado: “Os teus já viajaram muito?” O H responde “Não, esse é o das festas!”. O SB diz que sim que os dele já viajaram muito. A MT responde que os dela não, o MK diz que sim e sorri, a C e a LU dizem com a cabeça que sim, o L diz que os dele são fortes; o H retoma a palavra e diz: “os meus estão em casa.”</p> <p>O A volta a ter interesse pela amiga L e tenta puxá-la para lhe dar um abraço, mas L afasta-se mantendo o olhar na história. A contadora repreende o comportamento do A, contudo pede à criança compreensão e pede se L lhe pode dar um abraço. O A empurra a cadeira da L afastando-a ligeiramente da mesa, a contadora desvia a atenção do comportamento para a história.</p> <p>A contadora retoma a narrativa marcando as sílabas com o bater de mãos sobre a mesa: “ a Mara não tem mochila nem carteira!” e repete “Ela não tem mochila nem carteira?- num tom de questionamento, franzindo o olhar. A contadora retoma: “Não, não eu corro é muito rápido e não posso colocar nada nas costas para correr mais rápido” a explicação é acompanhada de um movimento articulado dos ombros.</p> <p>O A volta a fixar o olhar na história por doze segundos. O A olha para a amiga L, consegue alcançá-la e puxa-lhe o cabelo com alguma força. A contadora interrompe a leitura, abrindo-lhe a mão e verbalizando a dor que está a provocar na amiga, intervindo de forma adequada explicando o que fez à amiga. A L, com alguma rapidez e pouca conversa, levanta-se e senta-se na cadeira do topo da mesa. O A arruma a cadeira da colega aproximando-a da mesa.</p> <p>A contadora chama o A pelo nome para lhe mostrar os sorrisos das crianças do livro. As outras crianças também olham para o livro. O SB olha para o livro e para a expressão do A. O A toca na imagem do livro e sorri. Em seguida, a contadora questiona o grupo se conseguem sorrir como os meninos da história. O SB sorri de imediato, enquanto a L e o LS levantam-se e aproximam-se da contadora a</p>	<p><i>Os abraços do A por vezes são intensos e alguns dos amigos têm receio em ser magoados.</i></p>
--------------	---	--

<p>9h37'</p>	<p>sorrir. Esta por sua vez, após receber o sorriso e transmiti-lo, pede para retomarem os seus lugares. O A boceja novamente e a contadora aproveita o momento e pede a atenção dos amigos para imitarem o bocejo do A. Depois a contadora dirige-se a A e comenta como se estivesse também com sono: “A, parece que estão todos com sono, como tu! - a contadora esboça um largo sorriso. A assistente operacional entrou na sala e o A observa o movimento do descer das persianas, que dão para o corredor e não reage à conversa dirigida a si. Retomando a história, a contadora lê enfatizando: “A Mara tem as tripas a fazer barulho!” e pergunta “sabem o que é? É quando a nossa barriga está a dizer assim é melhor comeres qualquer coisa, já estás a ficar com fome!” a contadora acompanha com o som onomatopeico “roomm, roomm” acompanhado do movimento da mão na barriga. E continua com tom assertivo “e sabem o que ela disse? Não, não, eu tenho uma orquestra na minha barriga!”- a contadora faz o gesto de tocar na sua barriga como quando temos fome e a barriga faz barulho O LS sorridente levanta-se novamente e aproxima-se da contadora. Esta, por sua vez com uma voz suave, pede-lhe que se sente. A contadora prossegue enfatizando: “A Mara é muito alta!” e repete “muito alta? (a contadora franze o olhar) Não, não, ela de bicos de pés consegue chegar à lua! Ah...” - a contadora acompanha a explicação gesticulando a mão na direção do teto e dizendo “à lua!” num tom exclamativo.</p>	<p><i>A contadora observou e relatou o comportamento do A, na tentativa de o envolver e lhe dar atenção e destaque.</i></p>
<p>9h39'</p>	<p>Enquanto uma assistente operacional circula pela sala. o A segue o movimento da assistente operacional com o olhar. Esta sai da sala e o A volta a olhar para a narrativa. A contadora compara-se com a personagem, “eu também sou alta, e não faz mal!”</p> <p>A contadora no final faz a pergunta do livro “A Mara é orelhuda ou vais dizer que ela tem orelhas de borboleta? E questiona o grupo: “As orelhas dela eram pequeninas ou eram grandes?” ao que o SB</p>	

<p>9h41'</p>	<p>responde: “Grandes!” e a contadora questiona “E tem algum problema serem grandes?”, “Não”, responde o SB prontamente, as crianças abanam a cabeça para dizer que não. A contadora conversa e conclui com uma mensagem inclusiva: “Somos todos diferentes, uns têm umas orelhas maiores outros mais pequenas, uns são mais altos, outros mais baixos, uns tem o cabelo mais claro como o MK, outros mais escuro, e isso tem algum mal?” – a contadora movimenta a cabeça para dizer que não e gesticula com uma das mãos enquanto fala. As crianças abanam as cabeças para dizer que não e a contadora retoma a palavra: “Não tem mal, somos todos diferentes, todos lindos, cada um tem a sua beleza!” O SB diz “Sim!” o LS levanta-se vai para junto da contadora e repete a última palavra que ouve “beleza!”</p> <p>A contadora convida as crianças a darem um abraço ao amigo que está ao seu lado, expressando afeto. O LS aproxima-se da contadora olha para o livro e exclama: “Isto é uma história!” a contadora confirma, mas lembra-o do pedido feito. Repete o convite para o abraço, e as crianças ao seu redor abraçam-na. A LU e a CL e a L e o LS também se levantam para abraçá-la; o SB abraça o H; a MT abraça o MK. A contadora questiona: “E o A? H dá um abracinho ao amigo que tu estás ao lado dele!”. O H abraça-o com força e a sorrir e depois abraça o SB que está do outro lado. A contadora finaliza a narrativa com “Vitória, vitória acabou-se a história!”, e pede uma salva de palmas para todos.</p> <p>Por fim, mostra a capa do livro ao A, e conversa com ele: “Olha A, a menina que tem umas orelhas de borboleta!” O A bate com a mão na imagem da capa e sorri; o LS e H juntam-se à contadora e ao A para observar o livro.</p>	
--------------	---	--

**Observação Naturalista – Conto de HA: “O Dragão que não gostava de fogo”**

<p><b>Participantes:</b> A + grupo B  <b>Nº de seção:</b> 3ª do grupo B (5ª sessão do A)    <b>N.º de crianças:</b> 8  <b>N.º de faltas:</b> 2 (H,LU, MK)  <b>Local:</b> Sala, ao redor de uma mesa + lanterna  <b>Data:</b> 28 de março de 2024    <b>Hora:</b> 9h38m    <b>Duração:</b> 12 minutos e 29 segundos</p>		
<p><b>Observador e contador da história:</b> Carina Varela</p>		
<p><b>Situação:</b> As crianças estão sentadas em cadeiras, dispostas em redor da mesa. A contadora, está posicionada de frente para todos, no topo da mesa e o A está à esquerda da contadora logo ao lado para que o mesmo tenha uma maior oportunidade de envolvimento.  Estava a chover e o grupo A ficou sentado com a educadora no tapete.</p>		
<b>Tempo</b>	<b>Descrição (Situações/comportamentos)</b>	<b>INFERÊNCIAS/ Observações</b>
9H38'	<p>A contadora cumprimenta as crianças e conversa com elas. Inicia a canção que antecede a história, convidando-os à sua audição. Esta é acompanhada com uma lanterna que aponta para a capa do livro. As crianças observam expectantes e o A observa boquiaberto. Quando a contadora refere que a história “... vai começar!” cria suspense e o A sorri.</p> <p>A contadora coloca suspense após dizer o título da história: “Ah, este dragão não gostava de fogo, Ah! Vamos ver porquê!”</p> <p>A contadora com entusiasmo chama a atenção para a quantidade de ovos através de uma conversa em que o A levanta as sobrancelhas e alerta “mas há um que é diferente, tem uma cor diferente...” O A observa e estica a mão em direção ao livro. “Porque será?”- pergunta a contadora com um tom de voz animado. O A sorri e mantém a mão a tocar na página. Depois bate na página com a mão fechada. A contadora pergunta de que cor é que é o ovo diferente e o SB diz “azul!” A contadora pergunta pela cor dos outros ao que o F responde “verdes!” e o SB refere “brancos!” A contadora diz num tom brincalhão “mas há aqui umas pernocas verdes, de quem serão</p>	

estas pernocas?” O A segura no livro e aproxima do seu rosto. As crianças estão atentas. A contadora refere “vamos ver A, vamos ver!” e faz um som de quem está a passar a página em tom de brincadeira mantendo o A a segurar numa parte do livro. A contadora lê o título com uma voz grossa, o A eleva a cabeça e o olhar em direção à contadora. A contadora inicia o conto e o A segura na lanterna e explora-a com o olhar movimentando a cabeça ao redor da mesma. A contadora eleva a voz em jeito de surpresa. A contadora exemplifica com a sua boca, a forma como o dragão cuspiu o fogo. O A observa e depois sorri. O A volta a puxar e posicionar o livro na sua frente. Depois aproxima o olhar do livro e bate na página devagar com um sorriso. A contadora eleva o tom de voz dramatizando o que o pai disse e levanta ligeiramente o livro. O A junta as mãos uma à outra e coloca-as perto da boca, observando o livro e volta a puxá-lo para si. A contadora eleva a voz e emprega teatralidade na voz dizendo “quem cospe fogo é muito importante e quem voa também!” O A aproxima o olhar do livro, abana os pés e sorri. O A segura na lanterna e observa-a, mas a contadora ajuda-o a apontar com ela para o livro e ele observa o livro. O A tenta puxar o livro e a contadora brinca e dramatiza dizendo: “o livro também não pode cair A! Depois perdemos as páginas!

O A junta as mãos uma na outra junto à boca e baixando a cabeça ligeiramente e observando o livro Depois tenta apanhar a lanterna e a contadora pede a sua colaboração dizendo para ele apontar. O F intervém: “caiu no mar!” A contadora cede a lanterna ao A e ele explora-a. O A perde o foco na história por 16”. A contadora dramatizando, segura na lanterna e volta a focar a imagem. O A volta a pegar na lanterna e aponta para si. O LS levanta-se ligeiramente para alcançá-la. A I que se encontra do outro lado da contadora e ao lado do LS, coloca o amigo no seu lugar, puxando-o ligeiramente. A contadora segura na mão do A para apontar para a imagem do livro, a “bomba.” A contadora eleva a voz para nomear o mergulho e refere com entusiasmo e pausadamente

9H44'	<p>a palavra “ah... ma-ra-vi-lho-so!” A contadora sorri enquanto fala com as crianças e olha nos olhos varrendo o grupo.</p> <p>A contadora chama o A para ver o mergulho da personagem, passados 5' reage e olha. O A aponta com a lanterna e sorri. De seguida aponta a luz para os seus olhos e a contadora passa-lhe a mão pelos seus olhos protegendo da incidência da luz. A contadora sorri e olha nos olhos das crianças enquanto conta. A contadora alterna da luz branca para a luz vermelha criando suspense. Depois do “Ah!” da contadora, o A movimenta o tronco para a frente de surpreendido, mantém-se boquiaberto. A contadora alterna o tom de voz interpretando a voz das personagens. A contadora lê com um sorriso e voz de afeto interpretando a voz do pai para a filha crocodila.</p>	
9H46'	<p>O A retira a lanterna novamente para si e coloca-a junto aos seus olhos. A contadora chama a sua atenção para a narrativa. Lê num tom de ternura “eu gosto muito de ti, minha querida filha!” e propõe dar abraços entre todos. Primeiro dá ao A, depois à I que está do outro lado e vai incentivando os pares que vão correspondendo. O A faz vocalizações “AHHH”, sorri e observa os colegas. Depois agita a lanterna que tem na mão e vocaliza. Depois aponta para a narrativa com a luz e observa a luz e volta a apontar. Coloca a lanterna no colo e toca no livro com a mão. A contadora segura na lanterna e o A vocaliza num tom aborrecido. A contadora tende a mudar o foco. E choraminga até obter a lanterna, movimentando a mão para a apanhar. A contadora pede a atenção do A para o ovo e coloca o livro sobre a mesa. O A aproxima o olhar sobre o mesmo. A narrativa termina com a frase “vitória, vitória acabou-se a nossa história!” A contadora e as crianças batem palmas e expressam sorrisos. No final pegam no livro para observar e exploram a lanterna.</p>	
9H50'29"		

**Observação Naturalista – Conto de HMS: “A Praia” código: S\_01\_grupoA\_HMS\_PR**

<p><b>Participantes:</b> A + grupo A</p> <p><b>Nº de seção:</b> 1ª do grupo A (1ª sessão do A)      <b>N.º de crianças:</b> 9</p> <p><b>N.º de faltas:</b> 2 (ML ,J)</p> <p><b>Local:</b> Sala de atividades</p> <p><b>Data:</b> 8 de abril de 2024                      <b>Hora:</b> 16h40m                      <b>Duração:</b> 00:13:08</p>		
<p><b>Observador e contador da história:</b> Carina Varela</p>		
<p><b>Situação:</b> As crianças estão sentadas em cadeiras, dispostas em U, na zona do tapete. O A está no centro e a contadora de histórias está posicionada de frente para o A assumindo um papel central, facilitando a distribuição equitativa da sua atenção por todo o grupo. O A nesta posição beneficia de uma maior proximidade e interação com a contadora, com a HMS e com o grupo. A história está colocada de modo organizado em caixa aberta ao lado da contadora.</p> <p>A contadora ficou com o grupo A e o grupo B, foi para o exterior brincar.</p>		
<b>Tempo</b>	<b>Descrição (Situações/comportamentos)</b>	<b>INFERÊNCIAS/ Observações</b>
16H40'	<p>A contadora inicia a sessão explicando oralmente às crianças a dinâmica da mesma e a forma como esta irá ser partilhada. Refere que é uma história diferente e muito especial. De seguida exemplifica e explica que a história será contada em primeiro lugar ao A e depois a mesma página a duas crianças de cada vez, iniciando do lado esquerdo para o lado direito. Enquanto explica de forma pausada, a contadora utiliza gestos que exemplificam a sequência. Acrescenta ainda: “eu vou mostrar-vos esta história mais vezes, por isso, mesmo que hoje não consigam, depois irão ter tempo de explorar a história...toda” conforme diz a palavra “toda” num tom divertido a contadora interage com o A fazendo umas ligeiras cócegas na barriga. O A mantém o olhar fixo na caixa da história e está calmo.</p> <p>A contadora inicia a história com um exercício respiratório exercitando 3x “cheira a flor” e “sopra a vela” no qual as crianças inspiram e expiram.</p>	

16H42'	<p>A contadora introduz com uma conversa criando suspense: “Olhem só... “Depois com um tom teatral questiona “Sabem, uma coisa? Está tanto calor que eu hoje decidi trazer um bocadinho de praia para vocês...” quando questiona “fiz bem?”- a contadora desloca o olhar por todos e dá tempo de resposta. O G responde com entusiasmo “SIM!” e a LI abana a cabeça afirmativamente. Todos estão expectantes. O A observa os movimentos dos amigos e da contadora de forma serena. A contadora retoma a palavra “é para lembrar as férias... boa?” O D e a AK espreitam em direção à caixa que contém a história, levantando-se da cadeira ligeiramente. Sentam-se logo em seguida, olham para a contadora e escutam o que esta diz.</p> <p>A contadora dá início à leitura e exploração da HMS, num tom alto e de forma pausada, aproximando a página do A. “Hoje está muito calor. O João pergunta ao pai: podemos ir à praia? Claro que sim...” - a contadora abana a cabeça de modo afirmativo. E prossegue “...responde o pai, claro que sim!”- as falas são acompanhadas de gestos e com uma das mãos da contadora a marcar as pausas da sua voz. A contadora exhibe a página. O olhar da contadora acompanha a explicação com expressividade. O A toca na página primeiro com a mão direita, seguida da mão esquerda que tem menor mobilidade, mantém-se atento e boquiaberto, reagindo à interação. A contadora auxilia o A na exploração das conchas. A LI pergunta à contadora: “Carina não tem página?” ao que a contadora responde “Esta é a página! Vou agora ler para vocês.” A contadora aproxima a página das outras duas crianças. Todos observam atentos a exploração e tendem a levantar-se para se aproximarem da história ou para espreitar. A contadora repete a narrativa para as outras crianças com uma velocidade ligeiramente mais rápida, e aproxima a página destas. Pergunta se querem tocar nas conchas. A MD durante a leitura da HMS e durante a exploração da página, permanece atenta e movimenta os lábios. A MC do</p>	<p><i>A LI estranhou não ser um livro típico</i></p>
--------	---	--

<p>16H43'</p>	<p>outro lado diz “Oh Carina! Eu também fui à praia!” a contadora responde: “Ainda bem, que bom!” A LI enquanto explora uma página de conchas e diz “ah encontrei esta... ah laranja!” o D também diz que foi à praia. O A mantém-se calmo e atento.</p> <p>A contadora passa para a segunda página e mostra ao A enquanto lê a história num tom alto e expressivo mantendo o olhar no A: “O A todo contente vai preparar a mochila. O pai diz ao A não te esqueças do chapéu...”- a contadora entrega o chapéu ao A e repete num tom entusiástico “o chapéu e os óculos de soooo!” O A reage agitando-os. O F diz “eu tenho na minha casa!”. A MD olha para o A com um sorriso no rosto enquanto o A explora a página e se aproxima desta. O A observa e toca no chapéu e nos óculos de sol da página. Passado 2” da página se ter afastado, o A estica o braço e diz “uaaaa”. A contadora repete a narrativa para outras duas crianças de modo expressivo: “... não te esqueças do chapéu e dos óculos de soool!” ao mesmo tempo que aproxima a página. O G diz “Eu também tem os óculos de sol!” e apresenta um largo sorriso ao explorar a página.</p> <p>Na terceira página a contadora prossegue a leitura pausadamente: “O A chega à praia, tira os chinelos e põe os pés na areia”. A contadora abre a caixa que contém areia. A MC diz “é areia!” As crianças seguem-na com o olhar. A contadora repete a narrativa e retira uma meia e um ténis a A. Quando diz “e põe os pés na areia”, coloca o pé do A na caixa com areia, auxiliando o A na exploração sensorial, permanecendo o mesmo durante 15”. O G, a MC e a MD sorriem e observam. O F levantou-se foi para o lado da contadora. O A ficou parado boquiaberto e depois levantou o pé e sacudiu-o no ar. A MC diz “Agora ele vai ter de sacudir, agora”. A contadora sacode-lhe a areia do pé. O D diz à contadora “Oh Carina tenho os meus ténis”, e o F diz “eu também tenho os meus ténis, olha aqui”. A contadora diz “Agora vamos limpar o pé do amigo,... vamos calçar a meia” e as crianças</p>	<p><i>O A parece querer alcançar a página novamente.</i></p>
---------------	---	--

<p>16H45'</p>	<p>completam “e o sapato” e as “sandálias” intervêm a LI. A contadora retoma pausadamente: “O A chega à praia, despe a t-shirt e põe o protetor solar” - a contadora gesticula com os seus braços como se tirasse a t-shirt. O A vocaliza enquanto segura no seu braço e aguarda a proximidade da página, seguindo a sua deslocação com o olhar. A contadora interage: “olhem só! Humm... cheira tão bem!” – a contadora coloca um pouco de protetor na parte externa da mão do A e pede e auxilia o A para este sentir o aroma, repete a indicação “Cheira” e leva a mão do A próxima do seu nariz. Para o fazer a contadora aproxima-se de cada criança, exibindo a página. Retoma a leitura de modo expressivo: “agora já podes ir brincar, diz o pai.” A LI diz “eu quero cheirar!” Todos estão entusiasmados e pedem protetor solar. De seguida e de uma forma dinâmica a contadora coloca um pouco de protetor solar em todas as crianças. Coloca« na sua mão e passa sobre o exterior das mãos das crianças e convida-as a sentirem o perfume dizendo: “hum cheira tão bem!” empregando algum entusiasmo na voz e expressividade no olhar, que tende a fechar enquanto elogia o aroma. O A enquanto os amigos colocam e pedem protetor, segura na mão com menor mobilidade mantém-nas unidas, com os cotovelos posicionados para baixo e aproxima-as do nariz.</p> <p>A contadora prossegue num tom expressivo e dinâmico “O A encontra um amigo na praia e o amigo convida o A a jogar à bola!” A contadora repete a narrativa com entusiasmo e pausadamente. Atira a bola ao ar, apanha-a e entrega-a ao A. O A recebe a bola de pano e agita-a no ar com uma das mãos. A contadora repete novamente a narrativa às crianças do lado direito e entrega-lhes a bola. Aproxima a página enquanto conta. O A com as mãos unidas e os cotovelos para fora faz uma vocalização e expressão de chateado seguindo a bola com o olhar. Após a exploração de duas crianças a contadora recolhe a</p>	<p><i>O A parece querer a bola. A contadora optou por a guardá-la após a exploração para</i></p>
---------------	--	--

<p>16H47'</p>	<p>bola e o A vocaliza e estica o braço em direção à caixa que a contém para se aproximar da página.</p> <p>A contadora passa para a próxima página e lê de forma entusiástica: “O A está cansado e diz ao amigo, queres fazer um castelo na areia? Hoje eu trouxe um balde e uma pá - a contadora lê pausadamente e mostra os objetos de acordo com a leitura. A contadora repete a leitura enquanto entrega em mão os objetos a A e completa de forma pausada “...para fazer um castelo na areia”. O G agita as mãos e esboça um largo sorriso, elevando as pernas e os braços agitados, mantendo-se sentado. Volta a elevar as pernas e a dar gargalhadas; as outras crianças observam a HMS; a LI diz “é brinquedos!”. A contadora comenta: “Que sorte, vamos fazer um castelo de areia... na praaaia!” A LI questiona “então e eu?” Quando a contadora se vira para o lado dela e da MD o A bate com os pés na madeira da cadeira, faz vocalizações, baixa e levanta a cabeça e regula o comportamento. A contadora aproxima a página das crianças e repete a narrativa e entrega o balde e a pá a cada uma das crianças. Elas observam e exploram o objeto com um sorriso. Depois recolhe os objetos e volta a fixá-los na página. A LI comenta “e tem ali areia!” O A volta a fazer vocalizações.</p> <p>A contadora retoma expressando-se com o olhar e criando suspense: “ah... olha,...” prossegue pausadamente: “o A sente vento na cara... e no cabelooo!”. A contadora aponta a ventoinha para o cabelo e rosto de A e permite o seu manuseio, oferecendo-lhe em mãos. O A encosta-a ao seu peito e explora com o olhar. A contadora retoma a narrativa e com a ventoinha faz vento para todas as crianças, o entusiasmo é generalizado.</p> <p>Prossegue a história de modo expressivo “o vento levou o chapéu...ahhh...o vento levou o chapéu!” a contadora exemplifica com gestos que o mesmo voou e que “foi pelo ar” - diz com entusiasmo e preocupação. A contadora aproxima a página de A e diz pausadamente “o A molha as mãos e apanha</p>	<p><i>não condicionar a sua atenção para as páginas seguintes.</i></p>
---------------	--	--

<p>16H49'</p>	<p>o chapéu.” As crianças levantam-se e aproximam-se da página, o A também se aproxima com entusiasmo e a contadora pede para retomarem os lugares. A contadora repete a narrativa para outras duas crianças, aproximando a página das mesmas. Passa para a próxima página e refere dramatizando “a água do mar está fria e salgada. O A fica todo molhado!” e borrifa o A ligeiramente. Este limpa-se com a mão, abre a boca e segue o borrifador com o olhar. As crianças dizem: “eu também quero” e a contadora borrifa um a um e vai se expressando entusiasticamente com um “ai” a cada borrifo. As crianças riem à gargalhada e pedem mais.</p> <p>A contadora prossegue pausadamente: “deitado na toalha, olha a toalha,…” O A explora-a com o tato e observa-a. As crianças levantam-se e aproximam-se. O F diz “é do Mickey!” a contadora confirma “pois é, é do mickey!” e a contadora repete a frase da narrativa se forma pausada terminando de modo entusiástico: “deitado na toalha o A olha para o ... céuuuu”. E repete a narrativa para outras duas crianças, estas exploram a textura da toalha com alegria e entusiasmo.</p> <p>Passando para a última página a contadora criando suspense diz “O A ouve o barulho das gaivotas... o A ouve o barulho das gaivotas!” repete a contadora. E coloca a mão do A sobre o botão de comunicação que tem o som das gaivotas. As crianças estão atentas e expectantes. Ouve-se o som das gaivotas. O G abana as pernas e os braços de alegria esboçando um largo sorriso. O A permanece admirado com a boca aberta por ver a gaivota. A contadora mostra a gaivota a “voar” em simultâneo com o som. A contadora aproxima-se e posteriormente pede ao D para carregar no botão, e com entusiasmo executa a ação. Quando a Gaivota passa pelas crianças, todos lhe querem tocar e esta refere “só festinhas, não se bate” O A permanece de boca aberta e com uma mão elevada e encostada ao rosto, esticando o corpo.</p>	<p><i>O G parece estar entusiasmado com os estímulos da história relativos à praia.</i></p>
---------------	---	---

<p>16H51'</p>	<p>A contadora pede para se sentarem e prossegue num tom alto e afirmativo “já é quase de noite, o A e o pai voltam para casa!”- a contadora acompanha a explicação gesticulando com as mãos e acompanhando com expressividade no olhar. O D faz os gestos de voo da gaivota com os seus braços. A contadora prossegue em jeito de conclusão num tom alto e expressivo “O A gostou muito de ir à praia e está feliz. E diz, obrigado pai e dá-lhe um abraço!”</p> <p>A contadora propõe: “Vamos dar um abraço a um amigo?”. As crianças todas se abraçam. A MC, a AK foram logo abraçar o A.</p> <p>Por sua vez, a LI e a MD abraçam-se com um sorriso. O D reproduz o som das gaivotas, gesticulando com os braços rodopiando no lugar. O F abraça o D de lado e dá-lhe um beijinho. A AK puxa os dois para se sentarem no seu colo e abraça o D e o F, a MC e o D também se abraçam. A contadora levanta-se e distribui abraços por todos os pequenos grupos.</p> <p>A contadora termina: “Vitória, Vitória acabou-se a nossa história!” e pede uma salva de palmas para todos.</p> <p>As crianças terminam evidenciando vontade de continuar a explorar as páginas e querem tocar na gaivota.</p>	
<p>16H53'08”</p>	<p>De forma ordenada as crianças saem da sala com a assistente de ação educativa que chega nesse instante e a MC leva o A para o recreio de mão dada.</p>	

*Nota:* Uma dificuldade sentida foi o tempo permitido de exploração da página. Sendo crianças mais novas estas necessitam de mais tempo, contudo, estando presente uma criança com MD e conseqüente diminuição do tempo de concentração, havia um limite aceitável para que a história mantivesse um ritmo interessante sem que nenhum interveniente perdesse o interesse.

**Observação Naturalista – Conto de HMS: “Um piquenique no campo”**

**código: S\_04\_grupoA\_HMS\_PQ**

<b>Participantes:</b> A + grupo B		
<b>N.º de seção:</b> 4ª do grupo A (5ª sessão do B) <b>N.º de crianças:</b> 9		
<b>N.º de faltas:</b> 3 (I, LU ,MT)		
<b>Local:</b> Sala de atividades		
<b>Data:</b> 29 de abril de 2024 <b>Hora:</b> 10h25m <b>Duração:</b> 00:19:02		
<b>Observador e contador da história:</b> Carina Varela		
<b>Situação:</b> As crianças estão sentadas em cadeiras, dispostas em U, na zona do tapete. O A está no centro e a contadora de histórias está posicionada de frente para o A assumindo um papel central, facilitando a distribuição equitativa da sua atenção por todo o grupo. O A nesta posição beneficia de uma maior proximidade e interação com a contadora, com a HMS e com o grupo. A história está colocada de modo organizado em caixa aberta ao lado da contadora. A contadora ficou com o grupo A e o grupo B, foi para o exterior brincar com a Educadora.		
<b>Tempo</b>	<b>Descrição (Situações/comportamentos)</b>	<b>INFERÊNCIAS/ Observações</b>
10H25'	Já todos posicionados, o A levanta a perna e esfrega os olhos. Olha para baixo, para o seu sapato e quando a contadora se senta, mantém o olhar direcionado para ela, tentando aproximar-se da contadora. A contadora inicia a sessão com exercícios respiratórios terminando com uma salva de palmas. O A observa os amigos e de seguida imita os movimentos realizados pela contadora e colegas, muito sorridente. De seguida a contadora propõe que as crianças façam batimentos com as mãos nos joelhos. As crianças animadas correspondem. O A observa e reproduz o comportamento. De seguida, a contadora propõe que batam os pés no chão e o A observa a contadora. Esta auxilia-o para ele movimentar os pés, elogiando-o “vamos fazer como o A!”. Por fim espreguiçam-se e deixam cair os braços e o A também reproduz e sorri. Fazem exercícios respiratórios “cheira a flor e sopra a vela”.	

O A faz vocalizações e sorri. A contadora elogia o grupo e refere “acho que estamos prontos! O que acham?” As crianças respondem que sim. A contadora convida a escutarem a história.

A contadora inicia o título da história “Um piquenique no...” As crianças completam “... campo!” A contadora aproxima a página do A e interage: “vamos todos fazer um piquenique?” A contadora retira a garrafa de água da cesta e dá para a mão do A. Ele sorri e bate as pernas.

A contadora inicia o conto da história dizendo num tom expressivo: “Está um lindo dia de...” As crianças completam: “sol!” e prossegue expressivamente “O A, a Blue e os seus amigos vão fazer um piquenique! A contadora gesticula com as mãos enquanto diz os nomes. O A faz vocalizações e retira o sapato segurando-o com a sua mão. A contadora aproxima o tronco e a página do A e diz entoando: “olha o sol A, está quentinho!” O F levanta-se e também quer mexer no sol. A contadora pede para se sentar. Depois repete a narrativa com entusiasmo para as primeiras duas crianças do lado esquerdo. Pede a uma criança para participar carregando no botão de comunicação (“o que vão levar”). “Vamos ver o que vão levar”, refere a contadora com entusiasmo. Refere com suspense: “O A e os amigos preparam a cesta”.

O A está aborrecido expressando-se com vocalizações e não tem um sapato calçado. A contadora não responde verbalmente mas dá resposta ao comportamento distrativo do A. A contadora faz uma pausa e calça o sapato ao A. Esta questiona-o num tom de brincadeira “queres ir à praia A?”

A contadora prossegue o conto da história e conforme diz pausadamente o nome do objeto, entrega a “perna de frango em mãos ao A.” O A observa-o e depois atira-a para o chão e segura novamente no sapato que se encontra colocado no pé, fazendo vocalizações. A contadora calça-lhe o sapato e prossegue. A contadora mostra cada produto alimentar. A contadora auxilia na exploração das batatas fritas, a perna de frango e a banana, para cada criança poder segurar num. O A volta a tirar o sapato e observa a página. A contadora interage com ele diminuindo o tom de voz: “Vamos ver se o A quer tirar a meia para sentir a página.” O

10H36'	<p>A agita a mão e vocaliza com um ligeiro descontentamento. A contadora comenta com ele "Não era esta história A, era a areia da praia." A contadora repete a narrativa num tom expressivo. O A segura novamente no pé.</p> <p>A contadora prossegue articulando as palavras pausamente: "o A, a Blue e os amigos quando chegam ao campo, estendem a toalha e colocam o bolo". A contadora lê com entusiasmo e pede ajuda às crianças para completarem. O A tira novamente o sapato, a contadora repreende referindo que não é para tirar o sapato e calça-lhe o mesmo. De seguida, coloca a página ao seu colo e diz criando algum suspense "Ahh o A é que vai destapar! Vamos ver, vamos ver!" O SB e a L estão de pé, juntos à contadora reagindo com surpresa tendo o SB colocado a mão sobre a boca de surpresa. O A segura no bolo protegido por uma película de plástico e entrega à contadora. A contadora exprimindo-se com o olhar pergunta "quem quer bolo?" As crianças respondem com entusiasmo dizendo "eu!" e batendo palmas. O A também se manifesta bastante entusiasmado agitando as pernas e as mãos, reagindo após visualizar o bolo.</p> <p>A contadora, em jeito de brincadeira pergunta "quem esteve a cozinhar este bolo?" Diversas crianças acenam com o dedo e respondem "eu!"</p> <p>O A volta a tirar o sapato e faz vocalizações. Após a partilha do bolo a contadora prossegue dramatizando "a Blue põe-se à escuta, vamos todos escutar!" e gesticula fazendo o gesto de quem está a ouvir. A contadora sopra o pássaro de água, aproximando-se de cada criança enquanto o faz. O A continua a fazer vocalizações de quem não está bem. A contadora coloca o pé do A sobre as folhas de eucalipto, para ele poder explorar a textura, pede a colaboração do grupo explicando o comportamento do A e dizendo: "o A não consegue falar como os amigos por isso, temos de tentar percebê-lo, porque ele também tem coisas para dizer, tal como vocês". Ele está a tirar o sapato e temos de tentar perceber o porquê." As crianças escutam com atenção. A contadora calça o A novamente e depois prossegue com a narrativa "... as folhas da árvore abanam!" lê com calma e pausadamente. O A estica a mão em direção à página e segura no botão de comunicação. A contadora pede para todos se prepararem para</p>	
--------	--	--

10H41'	<p>sentir o aroma e gesticula tocando no nariz, auxiliando o A na exploração olfativa e das restantes crianças. A contadora aproxima a página a cada um, aproximando-se das crianças. Na página seguinte, que contém a água em gel, o A explora-a com as mãos e deita o rosto sobre a mesma. As restantes crianças também o fazem. No final, o A vocaliza quando a exploração da página termina e a contadora permite que o mesmo a explore durante mais alguns segundos. O A bate com a mão sobre a página.</p> <p>A contadora prossegue: “A Blue gosta de...” as crianças completam: “jogar à bola!” O A aciona o botão que confirma “jogar à bola!” A contadora emita a voz da Blue. O A pontapeia no ar por algumas vezes. A contadora distribuindo a atenção por todos questiona “e o que a Blue gosta mais de fazer? e pôr na boca?” A contadora mostra o fantoche, agita-o e pergunta novamente. O MK e o SB respondem “osso!” A contadora sorri e pergunta “acham que é? Vamos ver!” A contadora pede o auxílio ao Mk para carregar no botão “descobrimos as pistas”. A L e o SB levantaram-se bateram palmas ao mesmo tempo da música. Após pedido da contadora todos dão um abraço. A contadora ao mostrar o fantoche refere que a Blue está contente porque acertaram as pistas e partilha o mesmo com A. A contadora retira o cinto do A e dá as instruções referindo que vão dançar e quando a música parar têm de se voltar a sentar. Todos dançam animados e o A dança com os amigos e está bastante sorridente. A contadora interage de modo divertido e quando a música termina diz num tom teatral e sorridente olhando para o A e para as outras crianças “já ganhei!” Todos se sentam menos o A. A contadora traz o A para junto de si e ao seu lado termina a história num tom divertido e por fim conclui “e o piquenique chegou ao fim! Vitória, vitória, acabou-se a nossa história!”</p>	
--------	---	--

**Anexo F**  
Indicadores para a análise de  
conteúdo

| ' ' | | ' ' |

Bloco	Categorias	Subcategorias
<b>Estratégias utilizadas relativas ao posicionamento</b>	<b>Atenção ao posicionamento das crianças</b>	Crianças sentadas em cadeiras à volta de uma mesa
		Posição privilegiada da criança com multideficiência
	<b>Preocupação por assumir um posicionamento central</b>	Colocação numa posição central
		Aproxima-se ligeiramente das crianças/ Distribuição equitativa da atenção
<b>Estratégias utilizadas durante o conto de histórias</b>	<b>Alteração do ambiente e introdução de materiais</b>	Alteração do espaço do conto da história
		Exibição, exploração e recolha de materiais
		Organização prévia das páginas da HMS
	<b>Organização da sessão</b>	Explica oralmente a dinâmica que vai usar
		Inicia o conto da história cantando uma canção
		Explica determinadas partes da história e salienta a moral
		Indica claramente o fim da história
	<b>Mudança do tom de voz durante o conto da história</b>	Eleva o tom de voz ou diminui
		Recorre à entoação enfática ou expressiva
		Articula as palavras pausadamente
		Emprega dramatismo e suspense
		Interpreta a personagem usando tons de voz diferentes
		Utiliza onomatopeias
	<b>Recurso a formas de comunicação verbal e não-verbal</b>	Utiliza gestos para se expressar
		Comenta o conteúdo da história
		Recorre à expressão facial para se expressar
	<b>Exibição da história</b>	Aproxima o livro das crianças
		Partilha visualmente o livro/ a página

<b>Estratégias dirigidas às crianças</b>	<b>Interação com as crianças em geral</b>	Espera pela resposta
		Faz perguntas sobre título/conteúdo da história
		Introduz momentos de relaxamento / divertimento
		Espera pela resposta
		Responde de forma adequada às intervenções das crianças
		Conversa com as crianças
		Expressa cuidado e afeto
		Reforça positivamente o comportamento da criança
		Auxilia na exploração da história
		Convida as crianças a ouvir a história
		Convida as crianças a dar um abraço
	Pede às crianças para se sentarem	
	<b>Interação individual com o A</b>	Expressa cuidado e afeto ao A
		Elogia o A perante o grupo
Chama a atenção do A para a história		
Introduz momentos de diversão individual		
Aproxima o livro do A/ Partilha objetos		
Repreende o A		
Questiona diretamente o A		
Conversa com o A		
<b>Participação das crianças - características</b>	<b>Reações favoráveis do grupo: Manifesta interesse pelo conto da história</b>	Responde às perguntas / pedidos da contadora
		Faz comentários sobre a história
		Completa as frases que a contadora inicia
		Participa no conto realizando ações
		Repete palavras da contadora

		Imita gestos e movimentos
		Aproxima-se da contadora ou da história
		Imobiliza comportamentos desviantes da atenção do A
	<b>Reações favoráveis do grupo à história: Manifesta interesse pelos recursos</b>	Explora os objetos
		Presta atenção à história
	<b>Reações favoráveis do grupo à história: Manifesta sentimentos positivos</b>	Expressa espanto e alegria através de expressões faciais
		Dá gargalhadas para expressar agrado
	<b>Reações favoráveis da criança A: Manifesta sentimentos positivos</b>	Sorri manifestando contentamento
		Produz vocalizações e movimentação do corpo expressando alegria
		Fica estupefacto permanecendo boquiaberto
		Abraça os colegas a pedido e voluntariamente manifestando afeto
	<b>Reações favoráveis da criança A: Manifesta interesse pelos recursos</b>	Segura ou manipula o livro / os objetos
		Bate com a mão na mesa / livro
		Procura alcançar o livro / os objetos
		Observa/olha para os objetos
		Presta atenção à história
	<b>Reações favoráveis da criança A: Manifesta interesse pelo conto da história</b>	Aproxima-se da contadora ou da história
		Imita gestos e movimentos
		Reage à interação da contadora de histórias após 5 segundos
	<b>Reações desfavoráveis da criança A</b>	Agride os pares
		Manifesta desatenção
		Auto agride-se ou chora
		Afasta-se

**Anexo G**  
**Engagement Profile and Scale**

| | " | | " |

### Engagement chart and scale

Student name:

Age:

Lesson / activity:

Target:

Date:

Time:

Date for review:

Completed by:

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

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

#### ENGAGEMENT SCALE

Mark TOTAL engagement score from sheet overleaf:

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

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

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

**Anexo H**  
**Níveis de envolvimento**

| " | | | " |

## Escala de envolvimento - HMS

<b>Nome da criança:</b> A		<b>Data:</b> 16 de abril de 2024	
<b>Atividade:</b> HMS "A Praia"		<b>Sessão n.º:</b> 4ª sessão HMS – pequeno grupo B (11 crianças)	
<b>Intervenientes</b>		Criança com MD, pequeno grupo 10 crianças e a contadora de histórias (autora do estudo)	
<b>Descrição do contexto</b>		<p>A sessão decorreu numa sala de pré-escolar, na qual as crianças estão sentadas em cadeiras dispostas em semicírculo de frente para a contadora. A criança A tem lugar no centro do semicírculo. E os restantes elementos (10 em cada pequeno grupo A/B) ocupam os outros lugares. A contadora inicialmente conversa com as crianças indicando a forma como a história vai ser contada: cada página é contada inicialmente ao A, seguida de duas crianças que a exploram, seguindo-se o A e outras duas crianças e assim sucessivamente.</p> <p>Antes de se dar início à narrativa é feito um exercício respiratório com o grupo.</p> <p>O telemóvel da contadora é colocado em local estratégico para captar toda a sessão.</p> <p>O outro grupo encontra-se no exterior acompanhado pela educadora.</p>	

Sem foco						Emergente						Parcialmente						Na maioria das vezes				Totalmente						
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28

Indicadores de envolvimento	Pontuação	O que aconteceu?
Atenção	4	O A esteve atento e feliz durante toda a sessão.
Curiosidade	3	O A seguiu todos os objetos e páginas, direcionando o olhar para a caixa aquando de uma nova página e para todos os movimentos da contadora.
Investigação/ exploração	3	Sempre com predisposição e vontade de explorar.
Descoberta	3	Sempre entusiasmado, movimentando o corpo, vocalizando e sorrindo.
Antecipação	2	Conseguiu antecipar alguns momentos no decorrer da história.
Iniciação	3	Teve sempre iniciativa para explorar e experimentar.
Persistência	3	No decorrer da sessão manteve-se envolvido e participativo.
<b>Pontuação total</b>	<b>21</b>	

Pontuação	0	1	2	3	4
Descrição	Sem foco	Níveis baixos e mínimos / emergente / fugaz	Em parte sustentada	Frequentemente mantida	Plenamente sustentada

## Escala de envolvimento - HA

<b>Nome da criança:</b> A		<b>Data:</b> 16 de abril de 2024	
<b>Atividade:</b> HA “Orelhas de Borboleta”		<b>Sessão n.º:</b> 7ª sessão HA – pequeno grupo A (8 crianças)	
<b>Intervenientes</b>		Criança com MD, pequeno grupo 10 crianças e a contadora de histórias (autora do estudo)	
<b>Descrição do contexto</b>		<p>A sessão decorreu no relvado da IPSS, no qual as crianças estão sentadas no chão e dispostas em semicírculo de frente para a contadora. A criança A tem lugar no centro do semicírculo. E os restantes elementos (10 em cada pequeno grupo A/B) ocupam o restante espaço. A contadora inicialmente conversa com as crianças, coloca as orelhas sobre a cabeça e as crianças adivinham o significado das mesmas.</p> <p>Antes de se dar início à narrativa é cantada uma canção que antecede o conto.</p> <p>O telemóvel da contadora é colocado em local estratégico para captar toda a sessão.</p> <p>O outro grupo encontra-se no exterior acompanhado pela educadora.</p>	

Sem foco						Emergente						Parcialmente						Na maioria das vezes				Totalmente						
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28

Indicadores de envolvimento	Pontuação	O que aconteceu?
Atenção	3	O A esteve atento com frequência.
Curiosidade	3	O A manifestou interesse e curiosidade, levantando-se e aproximando-se da contadora.
Investigação/ exploração	2	Sempre bem disposto e interessado em tocar nas orelhas/livro.
Descoberta	2	Muito entusiasmado, movimentando o corpo, vocalizando e sorrindo.
Antecipação	1	Conseguiu antecipar que iria ocorrer o conto de uma história.
Iniciação	2	Teve iniciativa para explorar e experimentar.
Persistência	2	No decorrer da sessão manteve-se envolvido e participativo.
<b>Pontuação total</b>	<b>15</b>	

Pontuação	0	1	2	3	4
Descrição	Sem foco	Níveis baixos e mínimos / emergente / fugaz	Em parte sustentada	Frequentemente mantida	Plenamente sustentada

**Anexo I**  
**Notas de campo**

| | ' ' | | ' '

### **Diário de campo**

Anteriormente o A ficava mais próximo do adulto na história, mas o resultado não era muito satisfatório. No dia da minha observação já tinha existido a alteração do posicionamento do A (colocado no meio do grupo) e ele pareceu ter gostado.

Contudo, optei por dividir o grupo em dois, de forma a estar mais próxima de todos e sentei-os ao redor de uma mesa. O A ficou posicionado de igual forma em relação ao grupo e o conto da HA decorreu tranquilamente.

### **22 fevereiro 2024**

A criança A em sala:

Ele sabia perfeitamente que, para lavar uma colher, tinha de colocar detergente e abrir a água. Trouxe-me o sabonete para eu lhe dar e conseguir lavar a colher. Subiu e desceu do pequeno banco muito bem.

Quando contei a história, como não tinha o cinto colocado, deslocou-se para o meu colo.

Comentário da EE: A MC é muito protetora para com ele. O S e a AL também o protegem. A L também adora-o e faz-lhe festinhas na sesta, e ele passa para a cama dela para receber o maminho.

### **29 março 2024**

Ainda não tinham saído para o recreio e a sala estava aquecida. O grupo estava calmo, mas havia intenção de criar um “espaço-tenda” com um lençol que parecia espaçoso e acolhedor. A colocação das cadeiras dentro desta tenda não funcionou: o A queria explorar livremente e tentou sair da cadeira. Adaptámos, sentando-nos no chão, mas o A levantou-se novamente para explorar ainda mais. Então removemos completamente a tenda. Mais tarde, abraçou os colegas (com tanta força que alguns chegaram a cair).

### **1 abril 2024**

Apesar de inicialmente ter planeado utilizar o lençol, optei por não o fazer, tendo em conta que revelou-se demasiado divertido e desviava o A do foco da atividade. Coloquei as cadeiras num espaço mais tranquilo, espaço “garagem”. A altura também foi diferente (11h), após um período no exterior; as crianças entraram mais calmas e

disponíveis para a atividade. O A manteve-se sereno e centrado na atividade, mas fiquei com a sensação de que não compreende algumas instruções verbais.

#### **4 abril 2024**

O F não foi tolerante para com o amigo A. Estava a andar de triciclo e o A quis dar uma volta. Primeiro permitiu que desse uma volta. Depois, numa segunda vez que o A queria, para o afastar, bateu-lhe na cara. Foi-lhe explicado que não tivera uma atitude correta e que o A também podia andar na mota. A educadora comentou que é das crianças que ainda não consegue lidar com a situação.

Em conversa com uma auxiliar e após um abraço e beijinho desta criança perante o A, percebi que a MC adora o A e procura-o para o mimar. No momento de muda de fralda, ela ajuda em tudo: vai buscar toalhas, fralda, creme.

#### **8 abril 2024**

Fui acolhida calorosamente pelo grupo. A L veio logo ter comigo para perguntar se era o seu grupo. O A quando me viu, também sorriu de forma simpática, sorriso de quem me reconheceu. Previamente falei em pequeno grupo sobre as HA e qual a que mais gostaram. Realizei em pequeno grupo, mas estava com receio que houvesse influência de opiniões. Fiquei contente por terem conseguido expressar-se.

Quando viram uma grande caixa com a “história”, acharam que seria novidade e ganharam mais entusiasmo e muita curiosidade. O A manteve-se sempre atento. Os olhos arregalados em cada página. Penso que conseguiu usufruir de cada uma. Também os colegas o fizeram, mas fiquei com a sensação de que ainda queriam explorar as páginas por mais tempo. Terminei o conto com a motivação de que esta história fez a diferença e de que as diversas texturas presentes na mesma permitiram ao A manter o foco permanente ao longo da mesma.

Nota: a MC, no final, retirou o cinto do amigo e deu-lhe a mão para o levar novamente para o recreio. Tem atitudes de cuidadora, sempre com manifestações de carinho para com o A.

#### **16 abril 2024**

Hoje, quando cheguei à instituição, fui novamente acarinhada por todos. O A já me conhece bem e dá abraços muito intensos com o braço que tem maior mobilidade. Encosta a cabeça no ombro e permanece assim por alguns segundos.

Desta vez foi o grupo B a assistir à HMS. A LZ, do grupo A, queria participar nesta história outra vez, mas expliquei-lhe que no próximo dia seria o seu grupo. O grupo estava no exterior e recolhi as crianças do respetivo grupo.

Quando chegámos à sala e ainda estávamos a retirar os chapéus e a beber água, o A direcionou-se para o espaço das histórias. Já estavam colocadas as cadeiras e ele experimentou o lugar de um dos amigos, mesmo ao lado da sua cadeira. Inicialmente ainda pensei na possibilidade de o deixar “solto”, mas depressa saiu da mesma e foi buscar um livro à estante que se encontrava muito próxima. Pensei em não arriscar, para tentar que não houvesse essa tentação e o conto da história perdesse alguma organização pelo entusiasmo dele. Mas, mais para a frente, irei experimentar se a mesma ação se propiciar.

A criança A participou na história de uma forma muito positiva. Teve a tolerância necessária para esperar pela próxima página. Cada uma era recebida com muito entusiasmo, alegria e curiosidade. A expressão da criança A ao longo da mesma foi muito interessante, porque conseguiu permanecer com uma enorme atenção.

### **12 abril 2024 – HMS Praia**

Pela manhã estão mais cansados do que no período da tarde, após a sesta. Para além de que de manhã têm atividades no interior da sala e ainda têm “sede” de recreio. Nota-se mais agitação entre eles e mais conflitos próprios da idade.

O A recebeu-me muito bem, mas, quando viu metade dos amigos a sair da sala, ficou com vontade de ir para o exterior.

Quando a história terminou, o A deitou-se em cima de uma amiga; depois essa amiga fez o mesmo a outra que estava ao seu lado. Parece ser uma forma de ele usa para brincar com o adulto e depois transpõe para brincar com os colegas, sem ter noção de que os pode magoar. Para ele é apenas divertido.

O A mostrou querer estar do outro lado do recreio. Coloquei-o passando por cima da cancela e ele bateu palmas e sorriu por ter sido compreendido. Depois deu-me a mão e levantou o meu braço para me ajudar a passar também. Quando passei, ficou novamente entusiasmado e pediu, apontando, para eu passar para o lado da relva onde estávamos anteriormente. Ele permaneceu no mesmo espaço e depois seguiu... encontrou duas crianças com as quais interagiu retirando-lhes o chapéu. Passei prontamente para o lado dele para auxiliar e explicar-lhe que não pode fazer isso.

Depois direcionou-se para o escorrega e esticou-se para espreitar por cima da barra de ferro. Sentou-se e levantou-se com muita alegria. Desceu com a ajuda do adulto.

Apesar de já ter assistido à história 5 vezes, considero que o interesse e o foco pela mesma se mantêm.

Explora todas as páginas com entusiasmo. Quando é a parte de colocar o pé na areia, quer logo sacudir e calçar o ténis. Mas não rejeita a exploração.

### **19 abril – HMS Praia**

No último dia da HMS “A Praia”, o A antecipou o retirar do sapato. Sempre que recebia a bola, enviava-a com entusiasmo à contadora. Estava envolvido e atento ao longo da HMS, sem perder o entusiasmo. No final da sessão gosta de explorar alguns dos objetos. Quando a contadora foi embora, disse-lhe adeus e ele acenando com a mão. Fiquei muito feliz por ter tido uma resposta à minha despedida.

Dei-lhe água; bebeu por um copo com palhinha e necessitou de apoio para segurar a garrafa. Na saída para o recreio, um amigo deu-lhe a mão e puxou-o para ir brincar com ele. Apesar de ter sido um “puxão forte”, o A continuou a corrida sem perder o equilíbrio.

A AK, numa das vezes, posicionou-se mesmo ao seu lado, de forma a poder olhar por ele de forma mais próxima. A diferença entre algumas crianças, que não querem estar ao lado com algum receio de serem puxados, e outros, que se sentam mesmo ao lado e abraçam sem medo, conseguindo gerir os comportamentos do amigo.

### **23 abril – HMS Piquenique**

O grupo B ouviu a história sem ter ido ao exterior, o que fez com que ficassem mais agitados.

### **29 abril – HMS Piquenique**

O A queria tirar o sapato e retirou-o por várias vezes. Parecia lembrar-se da HMS da praia. Quando lhe retirei a meia e coloquei o seu pé sobre uma página em branco e o calcei posteriormente, ele voltou a tirar o sapato. Então coloquei-o sobre as folhas de eucalipto e aí ele não voltou a pedir para a tirar. Deduzo que deva ter sentido uma sensação idêntica àquela a que estava acostumado na outra HMS.

Antes da HMS e tendo em conta que tinha estado a chover, o grupo não conseguiu ir ao exterior. De forma a libertarem alguma energia por estarem fechados em sala,

foram feitos mais alguns exercícios físicos (bater palmas, pernas, alongamentos e respiração,...) de forma a conseguir promover um momento em que todas as crianças usufruíssem.

Os abraços ao longo da história também foram uma estratégia de envolvimento. E a escolha de HA inclusivas também foi algo pensado para valorizar a inclusão no grupo. Percebi que, por ainda serem muito pequenas, as outras crianças precisavam de atenção adicional, o que teve de ser bem doseado, de modo a distribuir a atenção por todos, com maior foco no A. Todos querem explorar, tocar nos botões e nos objetos, que é algo que os atrai muito. O que foi um desafio tendo em conta o tempo de foco da criança A.

A forma como a criança se compromete com a atividade, o seu envolvimento ativo e a exploração e divertimentos, são mais importantes do que a própria atividade.

#### **Sentados para receber os chapéus, após uma história com a contadora:**

A criança A puxou o chapéu do F e a contadora disse: “deixa o chapéu do amigo, deixa” e o F respondeu: “não faz mal”. A contadora elogiou a atitude do F: “disseste não faz mal! Dá cá mais cinco! Vocês são muito especiais, todos! Vocês percebem que o amigo não fez por mal e isso é muito importante! No entanto, temos de ensinar-lhe”.

Entretanto, a frase “não faz mal” foi reproduzida pela LI, que se dirigiu ao A e disse-lhe três vezes que não fazia mal.

#### **23 maio 2024**

Foi com alegria que ouvi que o A está mais crescido e puxa menos os cabelos; presenciei estratégias para o amigo não chorar, o SB deu festinhas na cabeça do A para o acalmar. O A já quer realizar mais trabalhos e pede a folha, retirando-a do amigo do lado, de forma a expressar a sua vontade.

Em conversa com o EE, é notória a alegria por terem sido feitas atividades que contribuíram para a inclusão do A. Todos, sem exceção, gostam do amigo e nomeiam o seu nome.

#### **13 junho 2024 – Visita à IPSS**

A criança A recordava-se de mim.

Primeiro ficou envergonhado e depois abraçou-me. Queria vir comigo, deu-me a mão e levou-me do recreio para a sala. Algumas crianças pediram que contasse uma história, o que foi enternecedor. O A fez adeus quando percebeu que eu ia embora.

#### **14 junho 2024**

Levei um bolo para partilhar e uma caneta para cada criança participante e lanchámos no relvado. Quando o A me viu, voltou a ficar com alguma vergonha e voltou a abraçar-me. Depois de ter a caneta na mão, pousou-a no chão para fazer “alguma coisa” e depois procurou-a no chão para a voltar a segurar, revelando ter memorizado. Foi-me dito pela assistente operacional que o A já pede ou relembra o adulto para lhe dar mais comida. Mastiga pequenos pedaços de pão com o lado direito da boca. Está numa fase muito boa, está a ser muito bem aceite e ele próprio está cada vez mais meigo e já dá beijinhos.

**Anexo J**  
Conversas informais com Educadora e  
Encarregado de Educação

| | ' ' | | ' '

### **Conversa informal com a Educadora**

Esta conversa informal decorreu presencialmente no dia **29/01/2024**, pelas 17h, com o objetivo de recolher informações para a caracterização da criança e compreender a sua relação com as atividades de histórias.

Para preservar o anonimato, a participante é identificada como *Educadora A*.

**Investigadora:** Antes de começarmos, gostava de lhe pedir autorização para a gravação áudio da nossa conversa. Relembro que é garantida a confidencialidade e o anonimato dos dados recolhidos.

**Educadora:** Tudo bem.

**Investigadora:** Olá boa tarde, pode descrever, quais são as principais características da criança?

**Educadora A:** Características dele,... uma criança feliz, é muito determinado, é persistente, muito enérgico e carinhoso.

**Investigadora:** E os principais interesses?

**Educadora A:** Os espelhos, ver-se ao espelho, levar coisas para o espelho, estar em frente ao espelho a observar-se. Vai buscar uma cadeira e senta-se em frente ao espelho e fica ali a observar-se a colocar coisas na cabeça (chapéus, alguidares, peças de vestuário...). Na rua gosta de empurrar carrinhos, demonstra interesse pelos carrinhos da área da garagem.

**Investigadora:** Quais as atividades preferidas?

**Educadora A:** Ele agora interessa-se muito pelas aulas de música. Gosta de dançar, já imita as coisas que fazem, já imita o tocar com os instrumentos musicais... Adora colocar coisas na cabeça,... chapéus. Gosta de comer e de um colinho aconchegante.

**Investigadora:** E o que não gosta?

**Educadora A:** Não gosta de ser contrariado e não gosta de ficar sentado (fica sentado sem o cinto da cadeira, por tempos muito curtos).

**Investigadora:** Tem alergias?

**Educadora A:** Não.

**Investigadora:** Pode descrever-nos o tipo de história que usualmente conta ao grupo? Já contou ao presente grupo/turma HMS?

**Educadora A:** Normalmente utilizo livros, fantoches, imagens, objetos,... Não, uma HMS não. Enquanto conto uma história, sou capaz de recorrer a objetos e alimentos que tenham a ver com a história, mas não tenho mesmo HMS.

**Investigadora:** Quem são os profissionais que geralmente contam essas histórias e em que contexto são essas histórias contadas?

**Educadora A:** Normalmente sou eu, as auxiliares também contam na minha ausência. Por norma no período da manhã, em grande grupo e no tapete. Mas, também me sento de tarde com eles no tapete para contar. Ele não tem grande interesse pelas histórias porque não compreende o que estamos a ler (a comunicação está comprometida), não se concentra, e tem dificuldade em ficar sentado algum tempo.

**Investigadora:** Qual é a periodicidade desta atividade, na rotina das crianças?

**Educadora A:** Quase todos os dias.

**Investigadora:** Quais as estratégias que costuma usar para contar essas histórias?

**Educadora A:** As estratégias é um bocadinho alterações dos tons de voz, mais rápida ou mais lenta, fazer suspense para prender a atenção, recorrer a objetos, músicas.

**Investigadora:** Pode, por favor, descrever como habitualmente a criança reage ao conto de histórias?

**Educadora A:** É uma criança que não se concentra muito nas histórias, porém concentra-se mais nos recursos, nos fantoches, na voz,...

**Investigadora:** Como reage ao livro, à contadora de histórias, e aos pares?

**Educadora A:** Ele nunca está sentado ao lado deles porque puxa os cabelos dos outros, mesmo com ele ao colo de um adulto, não resulta porque ele quer logo ir para o meio deles e acaba por destabilizar. Se tiver muito próximo dos amigos puxa os cabelos, tem de ficar um pouco afastado, porque a primeira atitude ou comportamento é agarrar o cabelo dos outros. Ele olha para o livro ocasionalmente. Mas sem entendimento, sem compreensão. Para mim é difícil perceber porque ele olha porque fica irritado de não estar com os outros, por vezes o foco é tentar sair da cadeira. Gosta de ir buscar uma cadeira e ficar ao meu lado, no entanto passado pouco tempo quer levantar-se e começa a puxar os colegas.

**Investigadora:** Quais os comportamentos mais comuns da criança A nessa atividade? Pode descrever como é que habitualmente participa nessa atividade?

**Educadora A:** Se ele estiver bem e feliz dá às pernas e braços a rir, e com euforia. Se ele não está interessado chora e manda-se para trás e pernas e braços. Mas já é mais em momentos de cansaço e quando já tem fome.

**Investigadora:** Pode descrever um pouco quais são as competências comunicativas da criança?

**Educadora A:** Neste momento, já consegue levar-nos pela mão para nos pedir o que quer. Chora e bate na cabeça com as mãos e com a cabeça no chão e na parede sempre que não consegue o que quer ou quando está cansado, com sono ou com fome.

**Investigadora:** Pode explicar como é que a criança comunica? Ou seja, quais são as formas de comunicação que usa para interagir com os outros? E quais são as formas de comunicação que ele melhor compreende?

**Educadora A:** É uma criança não-verbal, emite alguns sons, segura na mão e leva-os para pedir o que quer. Percebe melhor a linguagem corporal do que a linguagem verbal.

**Investigadora:** Pode dizer-nos como é que ele interage com os outros? E como os outros interagem com ele?

**Educadora A:** Aproxima-se dos pares para brincar com eles, demonstra afeto por alguns colegas, já demonstra preferências. As outras crianças são muito cuidadosas, aproximam-se dele para brincarem, estão com frequência a dar-lhe abraços e carinhos, querem levá-lo pela mão para todos os locais, incluem-no e apoiam-no nas rotinas e tarefas.

---

### **Conversa informal com a Encarregada de Educação**

Esta conversa informal realizou-se presencialmente no dia **31/01/2024, pelas 18h**, antes do início do estudo, com o objetivo de conhecer melhor as características da criança. O registo foi transcrito em formato pergunta–resposta. Para preservar o anonimato, a participante é identificada como *Encarregada de Educação (EE)*

**Investigadora:** Antes de começarmos, gostava de lhe pedir autorização para a gravação áudio da nossa conversa. Relembro que é garantida a confidencialidade e o anonimato dos dados recolhidos.

**EE:** Tudo bem.

**Investigadora:** Vamos começar pela descrição do seu filho. Como o descreve?

**EE:** Bastante sociável, energético, birrento, não consegue lidar com as frustrações... não controla a força que tem porque a força está só num braço. Daí às vezes querer ser amigável com os amigos, mas depois puxa-os para ter a atenção deles... É muito emotivo e muito carinhoso e acho que é uma criança feliz, está sempre a rir-se.

**Investigadora:** E quais são os seus pontos fortes?

**EE:** Eu acho que é o nível social, a vontade e a força que ele tem. Ele não se contenta com aquilo que tem. Quando quer atingir alguma coisa, pode enganar-nos ou rodear-nos, mas leva-nos a ir ao que ele quer.

**Investigadora:** Qual a maior fragilidade sentida?

**EE:** É mesmo o braço que não consegue mexer e a frustração, que ele é incapaz de lidar com ela.

**Investigadora:** Quais são os seus focos de interesse, o que é que ele mais gosta?

**EE:** Ver os desenhos animados das Pistas da Blue, brincar na casinha, empurrar os amigos quando eles estão nos triciclos. Ele já os procura mais para brincar, mesmo para lhes chamar a atenção.

**Investigadora:** E em termos de atividades, quais gosta mais?

**EE:** Tudo o que envolva água, mas só no verão e na banheira com água quente. Passear de mão dada ou ao colo quando está cansado. Adora brincar na casinha e, se tiver companhia, ainda melhor! Gosta de brincar com tachos e panelas, especialmente os da mãe (risos). Jogar à apanhada com a mana. Coisas simples que o divertem imenso. Adora dançar!

**Investigadora:** Há alguma que lhe provoque desconforto?

**EE:** Atividades em si não, mas tudo o que envolva agarrá-lo, mexer com o corpo dele, não gosta. Parte da fisioterapia frustra-o muito, porque não gosta de ser contrariado. Prender a mão que ele consegue mexer e deixar a outra solta causa-lhe desconforto.

**Investigadora:** Relativamente a alergias, tem alguma?

**EE:** Não, por enquanto nada.

**Investigadora:** Pode descrever um pouco as competências comunicativas do seu filho?

**EE:** Ele aponta, leva-nos junto daquilo que quer, consegue escolher se dermos opções. A nível verbal ainda não fala, mas percebemos tudo. Quando não se sente compreendido, pega-nos na mão e leva-nos ao que quer. Abre e fecha a mão e faz sons. Um exemplo: o pai perguntou-lhe “queres estes sapatos ou aqueles?”; ele colocou na cama os que não queria e deu ao pai os que queria. Já pede colo puxando a camisola ou trepando pela perna.

**Investigadora:** Pode explicar como comunica e quais as formas que melhor compreende?

**EE:** Comunica através de sons, levanta o braço, abre e fecha a mão. Pega na mão do

adulto e leva-o. Aponta para o braço para escolher entre sopa ou fruta. Com os outros diz adeus, faz gritinhos, ri-se. Se alguém estiver sentado, vai lá dar um abraço ou senta-se ao lado. Se formos curtos e diretos, ele percebe. As rotinas são muito importantes para a estabilidade. Já tentei usar a linguagem gestual, mas ele ri-se e vira-me as costas. É preciso ser assertivo e falar ao nível dele.

**Investigadora:** Como interage com os outros?

**EE:** Se ninguém se meter com ele, é ele que se mete. Está sempre bem-disposto, a sorrir, com o seu gritinho. Tem boa relação connosco, pede sempre atenção e presença do adulto.

**Investigadora:** E com outros elementos que interagem com ele?

**EE:** Os amigos interagem como se fosse uma criança normal, de pares para pares. Dão a mão para ir ao refeitório, sabem que é mais frágil mas não sabem até que ponto. Pensam: “é diferente, mas vou ajudá-lo”. Está perfeitamente integrado. Tenho receio que os pais pensem que, ao estar no grupo, prejudique os outros e isso custa-me.

**Investigadora:** Gostaria de expressar mais alguma informação que não tenha abordado?

**EE:** Sim. Na pré, gostava que houvesse uma pessoa só para ele, sobretudo para o desenvolvimento cognitivo e motor. A “inclusão” é muito bonita, mas é só no papel. Crianças com deficiências, doenças raras como o meu filho precisam de mais apoios na escola e de profissionais mais formados. Nem professores nem turmas estão preparados para crianças com NEE em turmas grandes. Parece que os nossos deficientes são varridos para debaixo do tapete. Os apoios do Estado são insuficientes: se pedimos apoio por deficiência, perdemos o complemento social de inclusão. Os valores são baixos e os pais não recebem a informação necessária sobre direitos. Só num centro onde é seguido é que percebi de alguns apoios possíveis.

**Anexo K**  
**Teste Sociométrico**

| | ' ' | | ' ' |

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

**A. Escolhas**

1. Com quem gostarias de brincar no recreio?

(1) Nome \_\_\_\_\_

(2) Nome \_\_\_\_\_

(3) Nome \_\_\_\_\_

2. Quem escolherias para trabalhar contigo em sala?

(1) Nome \_\_\_\_\_

(2) Nome \_\_\_\_\_

(3) Nome \_\_\_\_\_

3. Quem escolherias para ir para casa contigo e brincar com os teus brinquedos?

(1) Nome \_\_\_\_\_

(2) Nome \_\_\_\_\_

(3) Nome \_\_\_\_\_

Obrigada pela participação!

(Adaptado de Northway e Weld, 1999)

Com o objetivo de aplicar o teste sociométrico ao grupo de crianças participantes no presente estudo, foram colocadas três questões às crianças: «com quem gostarias de brincar no recreio?», «quem escolherias para trabalhar contigo em sala?» e «quem escolherias para ir para casa contigo e brincar com os teus brinquedos?».

Cada criança nomeou três colegas, organizando-os por ordem de preferência. Esta escolha foi realizada em frente ao mapa de presenças com as fotografias do grupo.

## Anexo L

Matriz Sociométrica antes do conto

|' '' | | ''



## Anexo M

Matriz Sociométrica após o conto

|' '' | | ''

Sexo		Sexo Masculino										Sexo Feminino										Nº escolhas por cr.	Nº cr. Escolhidas					
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20			21				
Sexo Masculino	Nomes	A	D	H	F	G	LS	MK	MG	SB	Z	AK	C	I	J	L	LI	LU	MD	MC	ML	MT						
	1	A																										
	2	D	003		121						212		330													9	4	
	3	H		211		330							103		002		300	020								9	6	
	4	F	300		030		020	001			012					100		203								9	7	
	5	G	002	111		323									200	030										9	5	
	6	LS	031	302	010	123									200											9	5	
	7	MK	103	001		030					010		300						020		202					9	7	
	8	MG		021	112						330				003				200							9	5	
	9	SB	203		030		011	002		020			100				300									9	7	
	10	Z				001	212								020					103		330				9	5	
Sexo Feminino	11	AK	011	200			020				103					002	300						030		9	7		
	12	C			110								300		002	221	030	003								9	6	
	13	I	001		300	200			030		003		100			010	020						002			9	9	
	14	J	302					003						220	110		031							002			9	5
	15	L	022								310			200	001			100		003				030			9	7
	16	LI	022	010					003				300			200	100				001		030				9	8
	17	LU	201		030			003				120		302			010										9	6
	18	MD	003	300	010						101		022											230			9	6
	19	MC	111												322										233		9	3
	20	ML			030		020					202		010		101		303									9	6
	21	MT	203	010								131					020				302						9	5
Total em cada critério		7514	555	492	443	152	004	011	010	666	211	722	521	245	422	241	524	010	303	212	111	141						
Totais combinados (índice sociométrico)		26	15	15	11	8	4	2	1	18	4	11	8	11	8	7	11	1	6	5	3	6						
Nº de crianças que escolhem		15	9	10	6	5	4	2	1	9	2	8	6	8	5	7	8	1	4	3	2	4						

**Anexo N**  
Protocolo de consentimiento  
informado

| ' ' | | ' ' |

Ex. Sr. [Redacted]

Data: 01/02/2024

Assunto: Investigação a realizar por Carina Filipa Martins Varela no âmbito do Mestrado em Educação Especial

Declara-se que Carina Filipa Martins Varela, mestranda n.º 2022392, se propõe realizar um estudo relacionado com a *Inclusão de crianças com multideficiência na educação pré-escolar - Contributo das histórias multissensoriais*. 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: (i) Identificar o contributo das histórias multissensoriais para promoção de uma escola inclusiva e da aprendizagem; (ii) Caracterizar o envolvimento e a participação de uma criança com multideficiência na atividade conto de histórias no jardim de infância; (iii) Retratar os fatores que influenciam o envolvimento dessa criança na atividade de conto de histórias e (iv) Verificar quais as estratégias mais eficazes para incluir todas as crianças na atividade de conto de histórias.

Prevê-se que a investigação se inicie em fevereiro de 2024 e esteja concluída em maio de 2024.

Em termos metodológicos o estudo de natureza qualitativa implica o recurso às seguintes técnicas de recolha de dados: (i) pesquisa documental, para caracterização das crianças participantes do estudo e identificação dos momentos em que as crianças são envolvidas na atividade de conto de histórias, (ii) observação naturalista da criança com multideficiência durante a sua participação na atividade de conto de histórias, assim como dos profissionais quando dinamizam esta atividade; (iii) entrevista semiestruturada aos profissionais envolvidos na atividade de conto de histórias; e (iv) entrevista às crianças para realização do teste sociométrico, no sentido de caracterizar as relações existentes entre as crianças do grupo.

Obviamente que se garante o anonimato de todos os participantes no estudo e dos dados recolhidos no âmbito desta investigação. De acordo com o código de ética, para além da V. autorização, serão encetados procedimentos no sentido de obter, quer dos profissionais envolvidos, quer dos encarregados de educação, um consentimento informado para a realização do estudo. O direito de confidencialidade é aplicado a todas as informações recolhidas, incluindo as referentes à instituição, aos profissionais, e bem entendido, ao caso estudado. Os dados recolhidos serão utilizados unicamente no âmbito académico. O trabalho realizado será disponibilizado para a escola e os profissionais envolvidos.

A realização do estudo tem a orientação da professora Doutora Clarisse Nunes da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Com os melhores cumprimentos,

A professora orientadora do estudo

[Redacted Signature]  
(Maria Clarisse Alexandrino Nunes)

## Anexo 0

Monitorização do envolvimento das  
sessões de conto de histórias

| ' ' | | ' ' |

### Grelha com a escala de envolvimento da HA “Orelhas de borboleta”

Nome da criança/do aluno: Criança “A”  
 Atividade: HA “Orelhas de Borboleta”

Data: março/ abril de 2024

Sem foco						Emergente						Parcialmente						Na maioria das vezes						Totalmente				
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28

	Data / Pequeno grupo / Pontuação									O que aconteceu?	
Tempo das sessões											
Indicadores de envolvimento	22 Fev A	23 Fev B	29 Fev A	1 Mç B	7 Mç A (luz)	8 Mç B (luz)	14 Mç A (relva)	15 Mç B (relva)			
Atenção	2	2	2	2	3	3	3	3			No decorrer das HA, existiu a necessidade de rever e alterar estratégias, introduzindo estímulos sensoriais, por forma a despertar a atenção da criança A. As primeiras 4 sessões decorreram ao redor de uma mesa, sentados em cadeiras. Na 5ª e 6ª sessão ainda em sala introduzimos uma lanterna e escurecemos o espaço. A 7ª e 8ª sessão decorreu no espaço exterior (relvado), sentados diretamente na relva. A contadora utilizou uma bandolete com umas orelhas elaboradas para o momento e relacionadas com a história.
Curiosidade	2	2	2	2	3	2	3	3			
Investigação	1	1	1	1	2	2	2	2			
Descoberta	2	2	1	1	2	2	2	2			
Antecipação	0	0	0	0	1	1	1	1			
Iniciação	0	0	0	0	1	1	2	2			
Persistência	1	1	1	1	2	2	2	2			
<b>Pontuação total</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>14</b>	<b>13</b>	<b>15</b>	<b>15</b>			

**Grelha com a escala de envolvimento da HA “O dragão que não gostava de fogo”**

<b>Nome da criança/do aluno:</b> Criança “A”	<b>Data:</b> fevereiro/ março de 2024
<b>Atividade:</b> HA “O dragão que não gostava de fogo”	

Sem foco						Emergente						Parcialmente						Na maioria das vezes						Totalmente				
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28

	Data / Pequeno grupo / Pontuação								O que aconteceu?
Tempo das sessões									
Indicadores de envolvimento	18 Mç A	21 Mç B	22 Mç A	25 Mç B	28 Mç A (luz)	29 Mç B (luz)	1 Ab A (garagem)	4 Ab B (garagem)	
Atenção	2	2	2	2	2	2	2	2	No decorrer das HA, existiu a necessidade de rever e alterar estratégias, introduzindo estímulos sensoriais, por forma a despertar a atenção da criança A. As primeiras 4 sessões decorreram ao redor de uma mesa, sentados em cadeiras. Na 5ª e 6ª sessão ainda em sala introduzimos uma lanterna e escurecemos o espaço. A 7ª e 8ª sessão decorreu no espaço da garagem, sentados no chão e com a introdução de um boneco crocodilo.
Curiosidade	1	1	2	2	1	1	2	2	
Investigação	1	1	1	2	2	2	1	1	
Descoberta	1	1	1	2	2	2	2	2	
Antecipação	0	0	0	0	0	0	0	0	
Iniciação	0	0	0	1	2	2	2	2	
Persistência	1	1	1	1	2	2	1	1	
<b>Pontuação total</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	

### Grelha com a escala de envolvimento da HMS “A praia”

Nome da criança/do aluno: Criança “A”														Data: abril de 2024														
Atividade: HMS “A Praia”																												
Sem foco						Emergente						Parcialmente						Na maioria das vezes						Totalmente				
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
						Data / Pequeno grupo / Pontuação														O que aconteceu?								
Tempo das sessões																												
Indicadores de envolvimento						8 Ab	9 Ab	11 Ab	12 Ab	15 Ab	16 Ab	18 Ab	19 Ab	As sessões decorreram como planeado. O A esteve sempre muito participativo e interessado. Não houve necessidade de alterar estratégias por parte da contadora.														
						A	B	A	B	A	B	A	B															
Atenção						4	4	4	4	4	4	4	4															
Curiosidade						3	3	3	3	3	3	3	3															
Investigação						3	3	3	3	3	3	3	3															
Descoberta						3	3	3	3	3	3	3	3															
Antecipação						0	0	0	0	1	2	2	2															
Iniciação						2	2	2	2	3	3	3	3															
Persistência						3	3	3	3	3	3	3	3															
Pontuação total						18	18	18	18	20	21	21	21															
Pontuação						0			1			2			3			4										
Descrição						Sem foco			Níveis baixos e mínimos / emergente / fugaz			Em parte sustentada			Frequentemente mantida			Plenamente sustentada										

### Grelha com a escala de envolvimento da HMS “Um piquenique no campo”

<b>Nome da criança/do aluno:</b> Criança “A”	<b>Data:</b> abril/ maio de 2024
<b>Atividade:</b> HMS “Um piquenique no campo”	

Sem foco						Emergente						Parcialmente						Na maioria das vezes						Totalmente				
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28

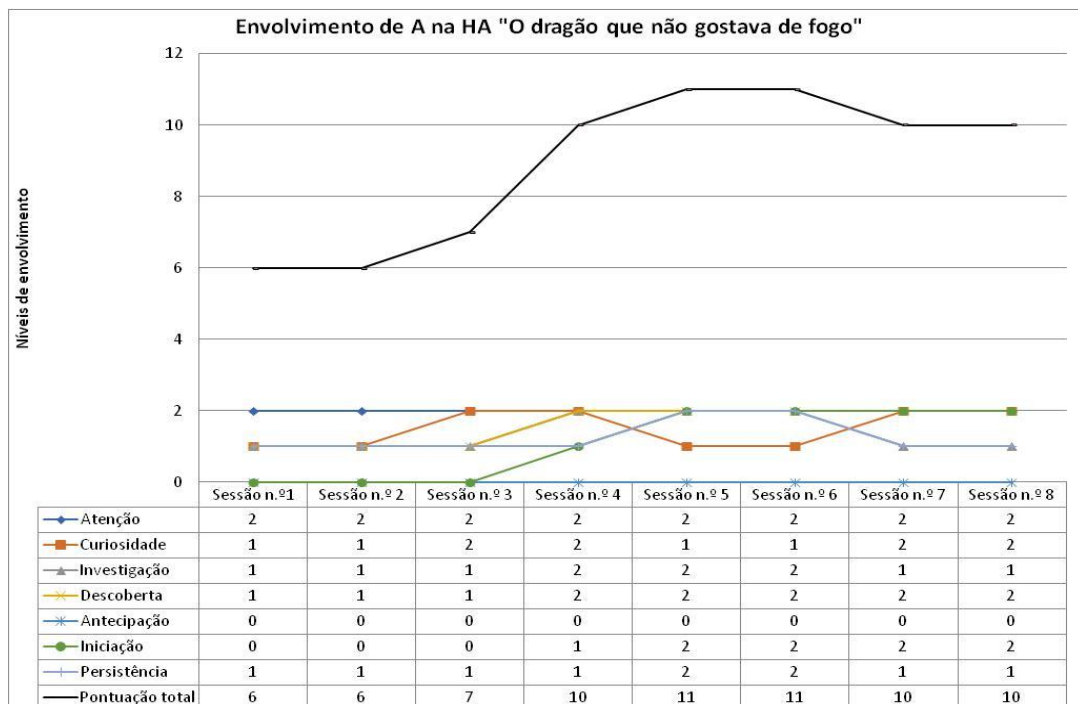
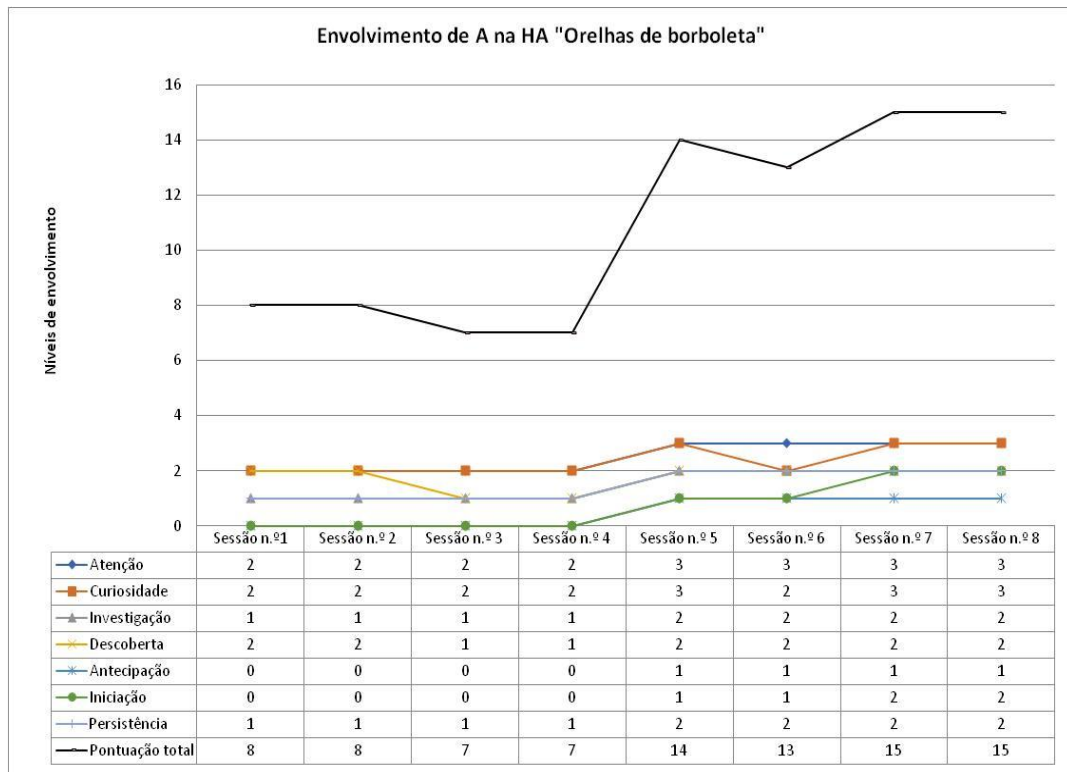
	Data / Pequeno grupo / Pontuação								O que aconteceu?
Tempo das sessões									
Indicadores de envolvimento	8 Ab	9 Ab	11 Ab	12 Ab	15 Ab	16 Ab	18 Ab	19 Ab	As sessões decorreram como planeado. O A esteve sempre muito participativo e interessado. Não houve necessidade de alterar estratégias por parte da contadora.
	A	B	A	B	A	B	A	B	
Atenção	4	4	4	4	4	4	4	4	
Curiosidade	3	3	3	3	3	3	3	3	
Investigação	3	3	3	3	3	3	3	3	
Descoberta	3	3	3	3	3	3	3	3	
Antecipação	0	0	0	0	2	2	2	2	
Iniciação	2	2	2	2	2	2	2	2	
Persistência	3	3	3	3	3	3	3	3	
<b>Pontuação total</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	
<b>Pontuação</b>	<b>0</b>		<b>1</b>		<b>2</b>		<b>3</b>		<b>4</b>
<b>Descrição</b>	Sem foco		Níveis baixos e mínimos / emergente / fugaz		Em parte sustentada		Frequentemente mantida		Plenamente sustentada

**Anexo P**  
**Escala de Envolvimento**

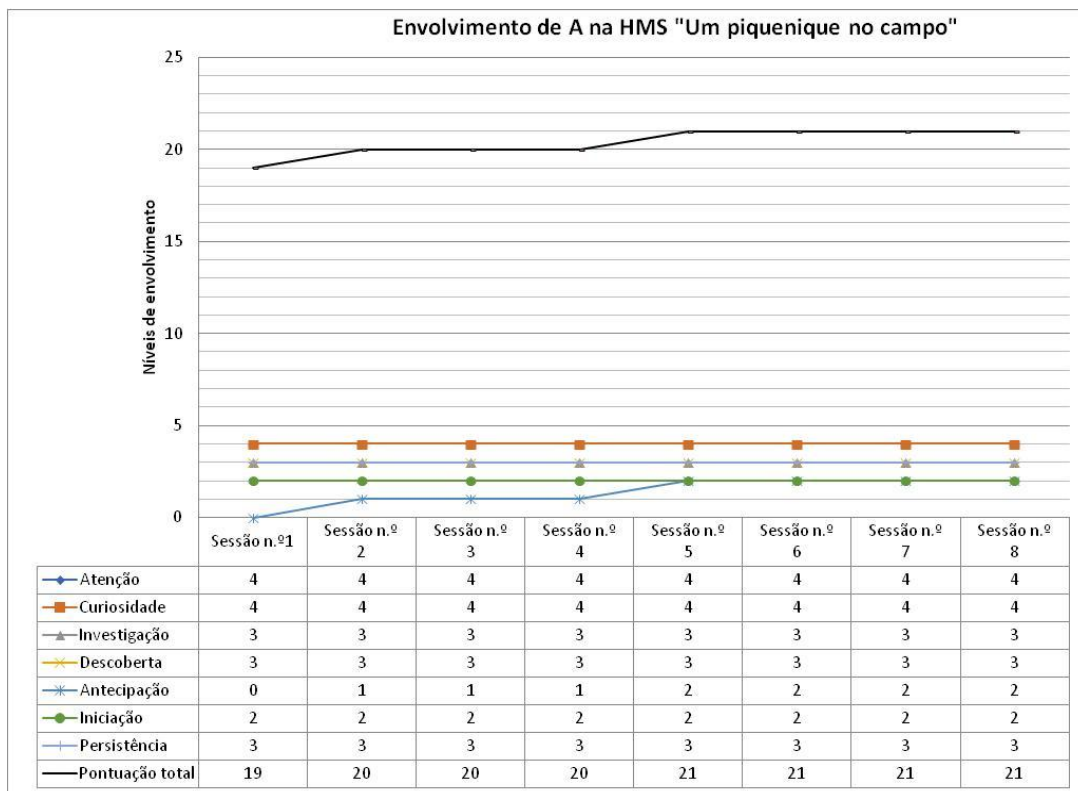
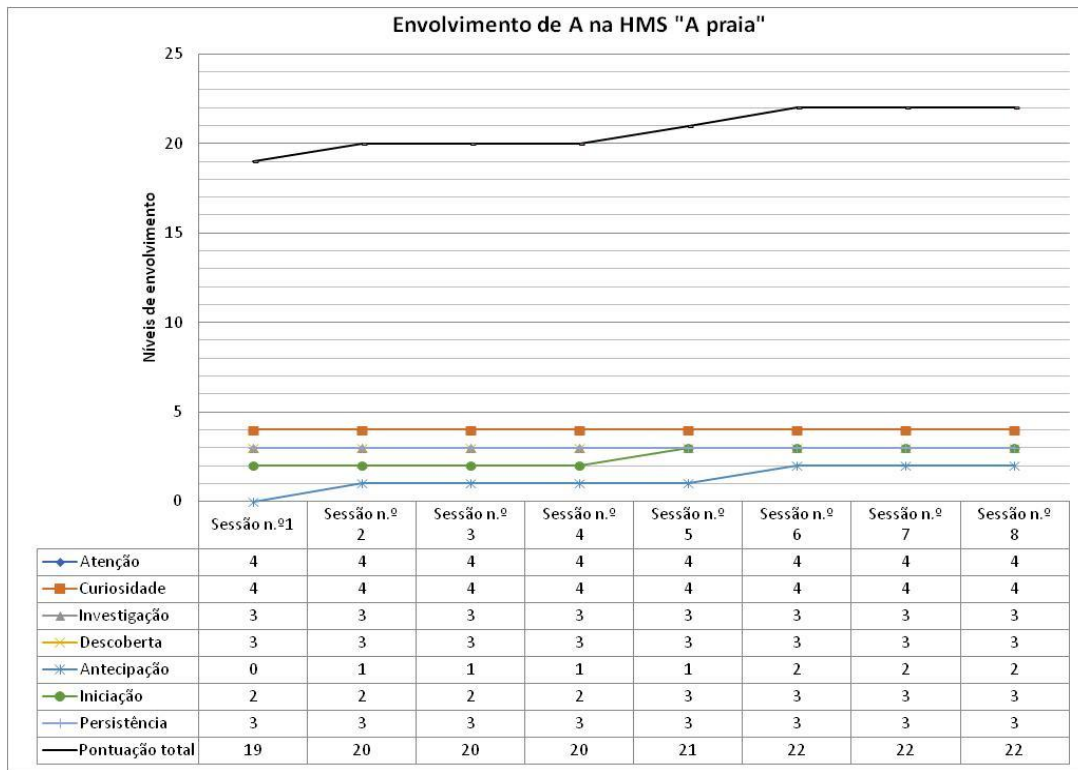
| " " | | " "

---

## Envolvimento da criança A nas HA



## Envolvimento da criança A nas HMS



**Anexo Q**  
**Imagens das páginas das HMS**

| | ' ' | | ' ' |

HMS "A praia"



HMS "Um piquenique no campo"



