



**DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS
E DE LITERACIA EM PESSOAS COM MULTIDEFICIÊNCIA:
CONTRIBUTO DAS HISTÓRIAS MULTISSENSORIAIS**

Nuno David dos Reis Falcão Oliveira

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

2019



**DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS
E DE LITERACIA EM PESSOAS COM MULTIDEFICIÊNCIA:
CONTRIBUTO DAS HISTÓRIAS MULTISSENSORIAIS**

Nuno David dos Reis Falcão Oliveira

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

Orientadora: Professora Doutora Clarisse Nunes

2019

AGRADECIMENTOS

Durante esta caminhada muitos foram os que me ajudaram a fazer o caminho. Em primeiro lugar agradeço aos Salesianos de Lisboa a oportunidade que me deram ao possibilitarem esta formação.

Aos colegas e amigos que fiz ao longo das várias etapas desta formação, a todos agradeço pelas partilhas que tanto contribuíram para as minhas reflexões e ajudaram a iluminar o caminho. Neste contexto, agradeço de forma especial à Inês que desde cedo partilhou a elaboração de muitos trabalhos e tantos momentos ao lado da Maria. Foi a amiga crítica que muito ajudou nos momentos de reflexão.

Agradeço de forma muito especial à instituição onde este estudo se realizou e a todos os profissionais com quem trabalhei. Foi um caminho feito de curvas e contracurvas, mas que me ensinou a olhar de outra maneira para a paisagem. Neste contexto, um obrigado muito especial à família da Maria e claro à própria Maria que ao seu jeito foi a grande companheira nesta viagem.

Aos professores que muito me ensinaram, o meu muito obrigado. Aqui é o momento daquele obrigado especial à professora Clarisse Nunes, orientadora deste projeto, pela infinita disponibilidade, pela delicada atenção que dá a todos os pormenores, pela forma sábia como nos orienta e pela esperança que deposita em nós dando-nos força para continuar.

À minha família, à Joana, ao Afonso, à Alice e ao Xavier. Sem cada um de vós, seguramente nada disto teria sido possível! São a pedra angular! Para todos vós o maior dos agradecimentos!

RESUMO

A educação é um processo central no desenvolvimento do ser humano e neste contexto a leitura e a escrita são competências fundamentais para o levar a cabo. Face ao exposto, somos levados a interrogar-nos como se pode garantir o desenvolvimento deste processo nas pessoas com Necessidades Educativas Especiais e de forma particular nas pessoas com multideficiência (MD)?

O presente estudo desenvolveu-se no seio do paradigma sócio-crítico através de um projeto de intervenção que seguiu uma metodologia de investigação-ação. Como tal, através de um processo de ação e reflexão desenvolveu-se de acordo com a espiral de ciclos que o caracterizam. Face à problemática emergente no seio da instituição onde durante o primeiro ano de mestrado desenvolvemos diversos trabalhos e a partir da realidade da vida da Maria, uma jovem com quem desde então trabalhámos, elaborámos a nossa hipótese de ação: O recurso a HMS contribui para o desenvolvimento de competências de comunicação e literacia em pessoas com MD. O nosso trabalho teve como objetivos: (i) Identificar o contributo das HMS no desenvolvimento de competências de comunicação e literacia e (ii) Refletir sobre o conto de HMS como prática pedagógica significativa para a educação de pessoas com MD.

Sendo a Maria o centro de todo o processo de investigação este trabalho inclui como participantes a própria comunidade educativa. A recolha de dados foi feita através de pesquisa documental, implementação do MAPs, e sendo o autor do estudo observador participante, recorreremos também a notas de campo e registos vídeo. Incidindo a nossa análise nestes últimos. Por fim, distribuámos pelos elementos da comunidade educativa um inquérito por questionário para recolher a perceção que a comunidade educativa teve do nosso projeto e avaliar a nossa intervenção.

Da análise dos dados e discussão de resultados emergiu a compreensão do papel do contador de histórias e das estratégias por este utilizadas durante as sessões e a compreensão dos comportamentos da Maria face às mesmas. Ao mesmo tempo, a análise realizada pôs a descoberto em que medida as HMS contribuíram para o desenvolvimento de competências comunicativas e de literacia face ao contexto em que nos inseríamos. Os resultados da avaliação que realizámos na comunidade foram ao encontro da nossa análise e desta forma pensamos poder afirmar que atingimos os objetivos que propusemos e que a nossa hipótese de ação se confirmou face ao problema identificado.

Palavras chave: Multideficiência, histórias multissensoriais, comunicação, literacia

ABSTRACT

Education is a central process in the development of the human being and in this context reading and writing are fundamental skills to carry it out. In the light of the above, we are led to wonder how the development of this process can be ensured in people with Special Educational Needs and particularly in people with MD.

The present study was developed within the socio-critical paradigm through an intervention project that followed an action-research methodology. As such, through a process of action and reflection it has developed according to the spiral of cycles that characterize it. Faced with the emerging problem within the institution where, during the first year of the master's degree, we developed several works and based on the reality of the life of Maria, a young woman with whom we have worked since then, we elaborated our hypothesis of action: The use of HMS contributes to the development of communication and literacy skills in people with MD. Our work had as objectives: (i) Identify the contribution of HMS in the development of communication and literacy skills and (ii) Reflect on the story of HMS as a significant pedagogical practice for the education of people with MD.

Since Maria is the center of the entire research process, this work includes as participants the educational community itself. Data collection was done through desk research, implementation of MAPs, and as the author of the a participating observer study, we also used field notes and video records. Focusing our analysis on the latter. Finally, we distributed a survey questionnaire among the members of the educational community to collect the perception that the educational community had of our project and evaluate our intervention.

From the data analysis and discussion of results emerged the understanding of the role of the storyteller and the strategies used by him during the sessions and the understanding of Maria's behavior towards them. At the same time, the analysis carried out revealed the extent to which HMS contributed to the development of communicative and literacy skills in the context in which we were inserted. The results of the evaluation we carried out in the community were in line with our analysis and in this way we think we can say that we achieved the objectives we proposed and that our hypothesis of action was confirmed in the face of the identified problem.

Keywords: Multiple disabilities, multi-sensory stories, communication, literacy

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos

Resumo

Abstract

| | |
|---|-----------|
| Introdução | 1 |
| 1. Definição da problemática e hipótese de ação | 3 |
| 1.1. Caracterização e avaliação do contexto | 3 |
| 1.1.1. Descrição do contexto físico do estabelecimento de ensino e espaço educativo | 4 |
| 1.1.2. Descrição do funcionamento do estabelecimento de ensino | 4 |
| 1.1.3. Avaliação do contexto | 6 |
| 1.2. Enquadramento da problemática e formulação da hipótese de ação | 9 |
| 1.3. Objetivos do estudo | 14 |
| 2. Enquadramento teórico | 15 |
| 2.1. Multideficiência e Literacia | 15 |
| 2.1.1. Principais características e necessidades da pessoa com multideficiência | 15 |
| 2.1.2. Importância da comunicação na vida da pessoa com multideficiência | 19 |
| 2.1.3. Literacia: do conceito convencional ao conceito de literacia inclusiva | 25 |
| 2.1.3.1. Literacia inclusiva e comportamentos emergentes de literacia | 29 |
| 2.1.3.2. Literacia e crianças com deficiência grave | 30 |
| 2.2. Multideficiência e conto de histórias | 37 |
| 2.2.1. Conto de histórias e desenvolvimento de competências comunicativas e de literacia: Resultados de investigação | 37 |
| 2.2.2. Histórias multissensoriais (HMS): Conceito e características | 45 |
| 2.2.3. Potencialidade das HMS: Resultados de investigação | 50 |
| 2.2.3.1. Resultados de investigação internacional | 50 |
| 2.2.3.2. Resultados de investigação nacional | 63 |
| 3. Metodologia de investigação | 68 |
| 3.1. Natureza e fases do estudo | 68 |
| 3.2. Participantes do estudo | 72 |

| | |
|---|------------|
| 3.3. Processos e técnicas de recolha de dados | 73 |
| 3.3.1. Técnicas baseadas na observação: Registo de vídeo e notas de campo. | 74 |
| 3.3.2. Técnicas baseadas na conversação: Making Action Plans (MAPs) e questionário | 76 |
| 3.3.3. Análise de documentos: Pesquisa e leitura de documentos escritos | 78 |
| 3.4. Processos e técnicas de análise de dados | 79 |
| 3.4.1. Análise dos registos vídeo | 81 |
| 3.4.2. Análise dos restantes documentos | 84 |
| 4. Fases e avaliação do projeto de intervenção | 85 |
| 4.1. Planificação do projeto de intervenção | 86 |
| 4.1.1. Criação e construção das HMS | 86 |
| 4.1.2. Construção de materiais pedagógicos para exploração das HMS .. | 90 |
| 4.1.3. Planificação das sessões de conto/exploração das HMS | 92 |
| 4.2. Implementação do projeto de intervenção | 93 |
| 4.2.1. Atividades desenvolvidas pelo contador de HMS | 94 |
| 4.2.2. Estratégias utilizadas pelo contador de histórias | 96 |
| 4.2.3. Comportamentos da Maria face ao conto e exploração de HMS | 101 |
| 4.3. Avaliação do projeto de intervenção | 108 |
| 4.3.1. Avaliação pelos elementos da comunidade educativa..... | 108 |
| 4.3.2. Avaliação dos comportamentos de envolvimento da Maria | 112 |
| 4.3.3. Avaliação dos comportamentos da Maria referentes à compreensão e atribuição de significado | 113 |
| 4.4. Análise e discussão dos resultados. Estratégias do contador de história, comportamentos da Maria e avaliação do projeto | 115 |
| Considerações finais | 117 |
| Referências | 120 |
| Anexos | 128 |
| Anexo A. Horário e um dia letivo e atividades extracurriculares | 129 |
| Anexo B. Planificação semanal | 131 |
| Anexo C. Making Action Plans – MAP | 132 |
| Anexo D. Notas de campo | 134 |

| | |
|---|-----|
| Anexo E. Grelha de indicadores de qualidade da educação das crianças com MD | 156 |
| Anexo F. Trabalhos realizados pela Maria | 160 |
| Anexo G. Grelhas de observação centrada em atividades naturais | 165 |
| Anexo H. Caracterização dos participantes | 169 |
| Anexo I. Relatório Pedopsiquiátrico da Maria | 178 |
| Anexo J. Programa Educativo Individual (PEI) | 179 |
| Anexo K. Checklist com referência à CIF-CJ | 197 |
| Anexo L. Certificado de formação | 200 |
| Anexo M. Questionário | 201 |
| Anexo N. Grelha síntese das sessões de conto e exploração das HMS realizadas durante o projeto de intervenção | 203 |
| Anexo O. Grelha síntese das sessões de conto e exploração das HMS analisadas | 205 |
| Anexo P. Transcrição do vídeo de uma sessão de conto de HMS (Protocolo de observação naturalista das sessões de trabalho com a Maria) | 207 |
| Anexo Q. Análise de conteúdo do protocolo de observação naturalista referentes às gravações vídeo (Estratégias do contador de HMS) | 226 |
| Anexo R. Análise de conteúdo do protocolo de observação naturalista referentes às gravações vídeo (Comportamentos da criança) | 250 |
| Anexo S. Grelhas de observação naturalista | 273 |
| Anexo T. Grelhas de Identificação de comportamentos emergentes de literacia inclusiva durante o conto e exploração das HMS | 278 |
| Anexo U. Análise de conteúdo das grelhas de observação naturalista referentes às gravações vídeo (Estratégias do contador de HMS) | 312 |
| Anexo V. Análise de conteúdo das grelhas de observação naturalista referentes às gravações vídeo (Comportamentos da criança) | 317 |
| Anexo W. Storyboard da HMS <i>As férias da Maria</i> | 321 |
| Anexo X. Storyboard da HMS <i>Quem gosta do sol?</i> | 325 |
| Anexo Y. Storyboard da HMS <i>A Maria vai ao pomar?</i> | 330 |
| Anexo Z. Análise de conteúdo à pergunta n.º 4 do inquérito por questionário.. | 334 |
| Anexo AA. Pedido de autorização para realização de estudo de natureza académica | 336 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1. Alunos com multideficiência (Nunes, 2008, p.10) | 17 |
| Figura 2. Síntese do conceito de HMS | 48 |
| Figura 3. Ciclo de I-A segundo, segundo Whitehead | 70 |
| Figura 4. Síntese da Espiral de Ciclos da I-A a partir de McNiff & Whitehead (2006) referido por Coutinho et al. (2009); Amado (2014) e Coutinho (2016) | 71 |
| Figura 5. Desenvolvimento da espiral de ciclos ao longo das fases de implementação do projeto de intervenção | 72 |
| Figura 6. Capa e algumas páginas da HMS As férias da Maria | 88 |
| Figura 7. Símbolos correspondentes ao gosta e não gosta | 88 |
| Figura 8. Página final da HMS Quem gosta do sol? que possibilitava a manifestação de preferências | 88 |
| Figura 9. Capa e algumas páginas da HMS Quem gosta do sol? | 89 |
| Figura 10. Objetos que representam a Maria e o contador de histórias | 89 |
| Figura 11. Capa e algumas páginas da HMS A Maria vai ao pomar | 90 |
| Figura 12. Caixas utilizadas na exploração da HMS Quem gosta do sol? | 91 |
| Figura 13. “Tapete de conversação” e símbolos do <i>gosta</i> e <i>não gosta</i> | 91 |
| Figura 14. “Tapete de conversação” e cartões com as capas das HMS | 91 |
| Figura 15. “Tapete de conversação” com objetos, símbolos e palavras formando a frase “A Maria gosta da bola.” | 92 |
| Figura 16. Estratégias do contador | 96 |
| Figura 17. Estratégias do contador para regulação do comportamento | 97 |
| Figura 18. Estratégias do contador para promoção do envolvimento | 98 |
| Figura 19. Estratégias do contador para promoção da compreensão e atribuição de significado | 99 |
| Figura 20. Comportamentos da criança face ao conto das HMS e às atividades de exploração | 101 |
| Figura 21. Comportamentos da criança face ao conto das HMS e às atividades de exploração de envolvimento com pessoas | 101 |
| Figura 22. Comportamentos da criança face ao conto das HMS e às atividades de exploração de envolvimento com a HMS e atividades | 102 |
| Figura 23. Comportamentos da criança face ao conto das HMS e às atividades de exploração de compreensão e atribuição de significados | 103 |

| | |
|--|-----|
| Figura 24. Comportamentos da criança face ao conto das HMS e às atividades de exploração de desadequação ao contexto | 104 |
| Figura 25. Resultados referentes ao domínio Manuseamento dos elementos da HMS da Grelha de Identificação de comportamentos emergentes de literacia inclusiva durante o conto e exploração das HMS | 105 |
| Figura 26. Resultados referentes ao domínio Reconhecimento das HMS e dos objetos da Grelha de Identificação de comportamentos emergentes de literacia inclusiva durante o conto e exploração das HMS | 106 |
| Figura 27. Resultados referentes ao domínio Reconhecimento das HMS e dos objetos da Grelha de Identificação de comportamentos emergentes de literacia inclusiva durante o conto e exploração das HMS | 106 |
| Figura 28. Comportamentos da M. de exploração de desadequação ao contexto.... | 107 |
| Figura 29. Comportamentos da M. face de exploração de auto e héteroagressão... | 108 |
| Figura 30. Perceções sobre as Atitudes da criança face ao conto de HMS..... | 109 |
| Figura 31. Perceções sobre Alterações ao nível do comportamento e na vontade de comunicar | 110 |
| Figura 32. Caracterização do comportamento | 111 |
| Figura 33. Influência do conto de HMS | 112 |
| Figura 34. Avaliação dos comportamentos referentes ao envolvimento com pessoas | 112 |
| Figura 35. Avaliação dos comportamentos referentes ao envolvimento com as HMS e atividades | 113 |
| Figura 36. Avaliação dos comportamentos referentes à compreensão e atribuição de significados | 114 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1. Síntese do enquadramento da problemática e hipótese de ação | 14 |
| Tabela 2. Comunicação recetiva (Sempre acompanhada da fala) | 22 |
| Tabela 3. Resumo dos níveis de Comunicação Expressiva Níveis de Comunicação | 23 |
| Tabela 4. Quadro resumo dos resultados de investigação | 35 |
| Tabela 5. Quadro resumo dos resultados de investigação | 44 |
| Tabela 6. Quadro resumo dos resultados de investigação internacional | 59 |
| Tabela 7. Quadro resumo dos resultados de investigação nacional | 66 |
| Tabela 8. Síntese das técnicas e instrumentos utilizados na recolha de dados | 74 |
| Tabela 9. Síntese das técnicas utilizadas na recolha de dados durante as diversas fases do projeto de intervenção..... | 79 |
| Tabela 10. Síntese dos processos e técnicas utilizadas na análise de dados durante as diversas fases do projeto de intervenção | 85 |
| Tabela 11. Fase do projeto de intervenção | 86 |
| Tabela 12. Síntese das atividades de acordo com a espiral de ciclo | 96 |

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|------|--|
| CAO | Centro de Atividades Ocupacionais |
| DP | Diretor Pedagógico |
| HMS | História(s) Multissensorial(ais) |
| I-A | Investigação-Ação |
| LGP | Língua Gestual Portuguesa |
| MAPs | Making Action Plans |
| MD | Multideficiência |
| NEE | Necessidades Educativas Especiais |
| OCDE | Organization for Economic Co-operation and Development |
| PEI | Programa Educativo Individual |
| UC | Unidade Curricular |

INTRODUÇÃO

A educação é um processo central no desenvolvimento humano. Como educação compreende-se o processo que visa o pleno desenvolvimento intelectual, físico e moral de um indivíduo e a sua adequada inserção na sociedade (Infopedia, 2019). Reboul (2017) define educação como o conjunto dos processos e dos procedimentos que permitem qualquer criança aceder progressivamente à cultura e afirma mesmo que sem a educação o Homem não se tornaria Homem.

Nesta linha de pensamento quando Sim-Sim (2005) afirma que no centro do processo educativo está a linguagem escrita como grande porta de acesso ao conhecimento, a suas palavras colocam o desenvolvimento da literacia como central no desenvolvimento do processo educativo.

Face ao exposto, somos levados a pensar como se pode garantir o desenvolvimento deste processo nas pessoas com deficiência e de forma particular nas pessoas com MD?

Se em abstrato, a resposta a esta pergunta já não é simples, quando pensamos em comunidades educativas em particular e na diversidade de situações que definem os seus contextos, são múltiplos os desafios que vamos encontrar. Contudo, é para nós importante encontrar caminhos que permitam, através do desenvolvimento de competências fundamentais, tais como a comunicação e a literacia, uma educação plena das crianças com MD face às suas características e necessidades e deste modo garantir o seu acesso, participação e sucesso na sociedade onde se inserem.

O estudo que desenvolvemos tem a sua origem a partir da realidade que envolve a vida da Maria (nome fictício), uma rapariga com 17 anos, que conhecemos no âmbito dos trabalhos que desenvolvemos durante o primeiro ano do Curso de Mestrado em Educação Especial. Neste contexto, definimos a nossa problemática nos seguintes termos: Como promover na Maria, uma jovem com MD, o desenvolvimento de competências de comunicação e de literacia, considerando as características do meio em que vive?

Nunes (2005) afirma que o desenvolvimento de competências de literacia é para todos, independentemente das capacidades e das dificuldades dos indivíduos. Nesta, linha, a literatura apresenta-nos conto de histórias como um meio importante para o desenvolvimento destas competências (Miller & Pennycuf, 2008; Young & Lamb, 2011). Contudo, no universo da educação das crianças com MD temos que ultrapassar as condicionantes inerentes ao uso e função tradicional da leitura e da escrita e como veremos com mais detalhe, promover o desenvolvimento de uma literacia inclusiva (Lacey, 2006; Lacey, Layton, Miller, Goldbart & Lowson, 2007). Para tal as Histórias Multissensoriais

(HMS) têm sido apresentadas como estratégia pedagógica (Miguel, 2015) que pode possibilitar à criança com MD disfrutar do prazer do conto de histórias e aceder a atividades que promovam a literacia. Face ao exposto, a nossa hipótese de ação foi assim formulada: O recurso a HMS contribui para o desenvolvimento de competências de comunicação e literacia em pessoas com MD.

Seguindo um modelo de Investigação-Ação desenvolvemos o projeto de intervenção que aqui apresentamos com os seguintes objetivos: (i) Identificar o contributo das HMS no desenvolvimento de competências de comunicação e literacia e (ii) Refletir sobre o conto de HMS como prática pedagógica significativa para a educação de pessoas com MD.

Quanto à organização o presente trabalho desenvolve-se em quatro capítulos seguidos das considerações finais. Uma vez que se trata de um projeto de intervenção consideramos importante expor no primeiro capítulo a definição da problemática e a nossa hipótese de ação. Para ajudar a compreender o enquadramento dessa problemática e a nossa hipótese de ação, começamos por fazer uma caracterização do contexto e terminamos o capítulo com a apresentação dos objetivos do estudo. No segundo capítulo fazemos o enquadramento teórico que fundamenta e orienta a nossa ação e definimos conceitos chave, tais como o de literacia inclusiva e de histórias multissensoriais e como estes se cruzam com o conceito de multideficiência. No terceiro capítulo apresentamos a metodologia de investigação que norteou todo o processo de implementação do projeto, a escolha dos participantes, a recolha de dados e conseqüentemente o processo de análise. No quarto capítulo expomos as fases de implementação do estudo, da planificação à implementação do projeto, a apresentação dos dados e a sua análise e discussão. Terminamos com as considerações finais onde expomos a nossa reflexão final sobre os resultados obtido e nos questionamos sobre possíveis caminhos que possam dar continuidade à espiral de ciclos que caracteriza a investigação-ação.

1. DEFINIÇÃO DA PROBLEMÁTICA E HIPÓTESE DE AÇÃO

A problemática que iremos definir emergiu de múltiplos processos de análise que realizámos ao contexto educativo onde desenvolvemos os nossos trabalhos académicos durante o primeiro ano do Curso de Mestrado em Educação Especial e da reflexão que fazemos sobre as práticas pedagógicas aí desenvolvidas. Como tal, conhecer as características desta realidade permitirá conhecer as condições humanas e os recursos materiais existentes e compreender em que medida estes proporcionam uma educação de qualidade e promovem o sucesso social e escolar da pessoa com multideficiência (MD), e que resposta dão às suas necessidades específicas (Nunes, 2008; Amaral & Celizic, 2015). Ao mesmo tempo, contribuirá certamente para uma melhor definição e compreensão da problemática.

Em termos de estrutura do capítulo começamos por fazer a caracterização e avaliação dos contextos e concluímos com o delinear da nossa hipótese de ação face à problemática definida.

1.1. Caracterização e avaliação do contexto

O nosso trabalho foi desenvolvido numa instituição de solidariedade social que está inserida num agrupamento de escolas da Região de Lisboa e Vale do Tejo e que trabalha exclusivamente com pessoas com necessidades educativas especiais. De acordo com a informação presente no seu Projeto Educativo para o triénio 2017/2019, inclui no seu âmbito de atividade a valência educativa (para crianças e jovens entre os 6 e os 18 anos, nos termos do contrato de cooperação com o Ministério de Educação) e as valências de lar (para as crianças e jovens a frequentar a valência educativa até aos 18 anos) e o Centro de Atividades Ocupacionais (CAO), ambas a funcionar através dos acordos de cooperação celebrados com a Segurança Social.

Para melhor compreendermos a dinâmica de funcionamento da instituição, nos próximos tópicos, faremos de forma detalhada, uma descrição do contexto físico e do funcionamento do estabelecimento de ensino. Neste último tópico, a nossa atenção irá incidir nas dinâmicas de funcionamento das valências educativa e de lar visto o nosso estudo se ter centrado nos participantes aí inseridos.

1.1.1. Descrição do contexto físico do estabelecimento de ensino e espaço educativo

A instituição tem ao seu dispor um conjunto de infraestruturas que se distribuem por um edifício e um espaço exterior. As três valências da instituição estão instaladas aqui e fazem a partilha de muitos dos espaços.

No piso térreo estão situadas duas salas de aula, uma sala de estimulação sensorial (Snoezelen), um ginásio polivalente, uma sala de convívio (chamada de sala da televisão), um refeitório, uma cozinha, quatro salas de CAO e um espaço de recreio coberto.

No primeiro andar, com acesso exclusivo por escadas, encontram-se duas salas de aula, uma sala de informática, um gabinete para a psicologia e para a terapia ocupacional e uma sala para a terapia da fala e fisioterapia. No entanto, esta última, desenvolve as suas atividades na sala Snoezelen e no ginásio e o espaço partilhado com a terapia da fala funciona apenas como gabinete de apoio ao trabalho da técnica.

No espaço exterior fica o recreio ao ar livre que inclui um campo de basquetebol, uma área com equipamentos lúdicos, um espaço para horta e um jardim.

A instituição tem ainda, uma lavandaria, dez casas de banho para uso exclusivo de alunos e utentes, cinco casas de banho para uso exclusivo de funcionários e visitas, um atelier de culinária devidamente equipado e com acesso pelo recreio exterior, salas de serviços administrativos e de direção e uma capela. O dormitório masculino e o dormitório feminino, incluídos na valência do lar, estão situados no piso superior com acesso por escadas e elevador.

1.1.2. Descrição do funcionamento do estabelecimento de ensino

A instituição, inicialmente vocacionada exclusivamente para o ensino de alunos surdos, inclui atualmente alunos com Perturbação do Desenvolvimento, com Perturbação do Espectro do Autismo e com Multideficiência, que na sua grande maioria se caracterizam num quadro de baixa incidência e alta intensidade (Simmeosson, referido por Vaz da Silva, 2012). No somatório das três valências, a instituição tem um total de 70 utentes, dos quais 33 alunos, com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos, frequentam a valência educativa distribuídos por quatro turmas. Os grupos-turma têm aproximadamente nove alunos e, devido à diversidade das problemáticas, caracterizam-se por ser bastante heterogéneos.

No Projeto Educativo da instituição, para o triénio 2017/2019, podemos ler que a intervenção realizada tem como orientação metodológica privilegiar uma relação afetiva positiva e o desenvolvimento de estratégias de comunicação que se revelem eficazes.

Para assegurar o funcionamento de todas as atividades das diferentes valências, a instituição conta com 39 colaboradores entre pessoal docente e não docente.

Na evidente heterogeneidade da população escolar é, contudo, possível encontrar características comuns, nomeadamente ao nível do seu desenvolvimento cognitivo, comunicativo e motor. A partir destes indicadores de desenvolvimento são organizadas as quatro salas da valência educativa. A sala designada por “Sala Sensorial” é vocacionada para crianças e jovens que necessitam de uma cadeira de rodas para se deslocarem e se encontram em situação de dependência total. O funcionamento desta sala é garantido por duas monitoras com o apoio do diretor pedagógico, da fisioterapeuta, da terapeuta ocupacional, da terapeuta da fala e da psicóloga. A “Sala Sensorial” procura garantir um espaço protegido e um trabalho ao nível da estimulação sensorial. A sala denominada “Sala Teacch” está direcionada para crianças com Perturbação do Espectro do Autismo, mas inclui também alunos com problemas de desenvolvimento e com MD. O funcionamento desta sala é garantido por uma professora de educação especial e duas monitoras e procura, privilegiando a metodologia Teacch, introduzir conteúdos curriculares. A sala nomeada “LGP” está orientada para crianças com necessidade de uma intervenção focada na utilização da Língua Gestual Portuguesa (LGP). O funcionamento desta sala é assegurado por uma professora de educação especial e uma monitora, ambas especializadas em LGP. Por último, a sala chamada “Sala Autonomia” abrange crianças e jovens com um maior nível de autonomia e aprendizagem. O trabalho desenvolvido nesta sala procura promover o maior nível de inserção social possível e é assegurado por duas professoras.

As características da instituição e o desenvolvimento das suas rotinas de funcionamento determinam o tipo de vivências e de interações comunicativas estabelecidas com os alunos. Ao contrário do que sublinha Nunes (2008), estes não têm oportunidade para interagirem com pares sem necessidades educativas especiais e condições para interagirem de forma ativa e significativa no seu contexto educativo. Importante, é referir também que neste contexto, parte das crianças e jovens usufrui da valência de lar e, como tal, depois de terminadas as atividades letivas, as suas vivências e interações continuam circunscritas ao mesmo espaço.

De acordo com a pesquisa documental efetuada, nomeadamente aos horários das atividades letivas e extracurriculares, à planificação semanal e à informação recolhida

através da implementação do *Making Action Plans* (MAP) referente às rotinas de um dos alunos que frequenta a sala Teacch (ver anexos A, B, C), para as crianças que usufruem das duas valências (educativa e lar), o seu dia começa por volta das 7h. Depois de realizadas as rotinas relacionadas com a higiene pessoal estas tomam o pequeno-almoço às 8:15h. Terminado este momento esperam pelo início das atividades letivas na sala de convívio (sala da televisão). Às 9:30h tem início as atividades em sala de aula que terminam às 11:30h, seguindo-se as rotinas relacionadas com o almoço. As atividades em sala de aula são retomadas às 14:30h e terminam às 16:20h (ver anexo A). Entre as 16:30h e as 17h são dados os lanches e depois desta hora os alunos voltam para a sala de convívio, onde ficam até à hora do jantar. À semelhança do que acontece no período de almoço, os alunos são orientados para o refeitório de forma faseada, de maneira a se conseguir gerir os recursos humanos disponíveis com as necessidades de apoio que cada um necessita para a refeição. Esta rotina tem início a partir das 19h e, do mesmo modo, logo que terminam o jantar as crianças e os jovens são gradualmente orientados para o respetivo dormitório.

Como podemos constatar, não é garantida uma clara distinção entre as duas valências. No período referente à valência do lar as interações tornam-se ainda mais reduzidas, uma vez que o número de elementos da equipa do lar é menor, o número de crianças e jovens também é mais reduzido, e as atividades limitam-se às rotinas do jantar e do deitar. Pensamos que estas circunstâncias são pouco favoráveis ao desenvolvimento e à aprendizagem destas crianças e jovens, pois como sublinham Saramago, Gonçalves, Nunes Duarte e Amaral (2004) “a experiência e a interação social constituem uma base importante do desenvolvimento e da aprendizagem” (p. 30). Portanto, a falta de experiências diversificadas e de oportunidades comunicativas contribuem para as dificuldades de aprendizagem que muitas pessoas com MD apresentam.

1.1.3. Avaliação do contexto

A avaliação que fazemos do contexto tem como ponto de partida os resultados obtidos no estudo de caso que realizámos no âmbito da Unidade Curricular de Práticas de Educação Inclusiva no final do ano letivo de 2016/2017, durante o primeiro ano do Curso de Mestrado em Educação Especial, sobre uma aluna com MD que frequenta a instituição que agora se caracteriza. A esta informação acresce a análise que fazemos das dinâmicas de funcionamento e das atividades desenvolvidas no âmbito das valências educativas e de lar, no presente ano letivo (2017/2018), a partir da pesquisa documental (ver anexos A e

B), da implementação do MAP das rotinas e da comunicação (ver anexo C), das visitas realizadas à instituição e das conversas informais que fomos realizando com os diversos elementos da equipa técnica/pedagógica e registadas em notas de campo (ver anexo D).

Através da avaliação realizada, no referido estudo de caso, pudemos verificar que não existe uma diversificação dos contextos e que as oportunidades comunicativas e o acesso a informação significativa são reduzidos. Do mesmo modo, a interação com pessoas e objetos é limitada, as interações sociais com os elementos da comunidade são reduzidas e frequentemente, limitam-se ao contexto da instituição. Não existe um uso consistente de modos de comunicação alternativa e as atividades escolares são também pouco diversificadas e significativas para a aluna estudada. As rotinas incidem na manutenção das necessidades básicas de alimentação e higiene e nos cuidados terapêuticos. Neste trabalho foi possível verificar pela aplicação da “Grelha de Indicadores de Qualidade na Educação de Crianças com Multideficiência” (Amaral & Celizic, 2015 adaptada por Franco, Martins & Oliveira, 2017) (ver anexo E) que o ambiente escolar mostra índices de qualidade fracos no que diz respeito às “necessidades da criança”, “envolvimento e participação” e “gestão de atividades”.

No tópico referente às “necessidades das crianças” podemos observar que são dadas aos alunos poucas oportunidades de escolher as suas atividades preferidas, assim como, não é dado tempo para que estes possam mostrar o entendimento que têm sobre o que lhes está a ser proposto ou manifestar iniciativas que sejam compreendidas e produzam respostas significativas por parte dos adultos. Para estes, o cumprimento de horários é a principal prioridade na execução das rotinas. Como já referimos, não é utilizado de forma consistente qualquer meio de comunicação alternativa, o que para além de reduzir as interações, de certa forma reflete também as poucas expectativas que existem sobre as intenções comunicativas dos alunos. As dificuldades em disponibilizar os meios adequados às necessidades comunicativas das crianças influenciam transversalmente os resultados nos restantes tópicos, pois como nos afirmam Saramago e os seus colaboradores (2004) “o desenvolvimento da comunicação tem de ser considerado como o eixo central do processo educativo.” (p. 39).

Para avaliarmos as dinâmicas de funcionamento das atividades escolares no presente ano letivo (2017/18), analisámos o horário de um dia letivo, o plano semanal de atividades e aplicámos o MAP das rotinas (ver anexos A, B e C) e verificámos que durante o período da manhã as atividades incidem essencialmente na manutenção das

necessidades básicas de alimentação e higiene, havendo apenas 20 minutos explicitamente designados para atividade letiva.

Após o almoço, o tempo de recreio não está planejado de forma a garantir a qualidade das interações comunicativas e sociais, nem um tempo de descanso se necessário. Consideramos este dado importante, na medida em que o desenvolvimento das crianças depende em grande parte da sua capacidade de explorar ambientes e de se envolver em atividades, bem como das interações que aí estabelece com as pessoas (Amaral & Celizic, 2015). Sabemos que as limitações apresentadas pelas pessoas com MD reduzem as oportunidades de explorar o meio de forma independente e de interagir eficazmente com os parceiros de comunicação, pelo que exigem o envolvimento apoiado em atividades e meios de comunicação adaptados. Por outro lado, parte dos processos de aprendizagens que se constituem pela observação e aprendizagem incidental nestas pessoas não acontece de forma espontânea. Por esta razão, é preciso garantir o ensino direto de competências, sendo que tudo o que aprendem tem que ser ensinado (Saramago et al., 2004).

Voltando às rotinas, as atividades em sala de aula são retomadas geralmente a partir das 14:30h e terminam às 16:20h. A análise do horário e da planificação semanal (ver anexos A e B) permite-nos afirmar que este período de tempo não se apresenta estruturado de forma a garantir o ensino direto de competências, nem a exploração de ambientes e atividades diversificadas, aspetos importantes a considerar na educação destes alunos no sentido de facilitar a sua aprendizagem (Amaral & Celizic, 2015; Saramago et al., 2004).

Ao longo da semana são dinamizadas, dentro do horário letivo, aulas de dança, ginástica e música e é realizada a assistência terapêutica, nomeadamente terapia da fala e fisioterapia. Contudo, foi possível verificar durante a aplicação do MAP das rotinas, referente a um dos alunos desta sala (ver anexo C) e através da informação registada através das notas de campo (ver anexo D), que estas atividades têm uma periodicidade intermitente, o que faz questionar se os recursos humanos e materiais não carecem de uma gestão que possibilite uma adequação mais eficaz às reais necessidades das crianças e das suas famílias.

Para completarmos a nossa avaliação incidimos o nosso olhar na análise das produções dos alunos. Como pode ser verificado pelo exemplo da planificação semanal e dos trabalhos dos alunos (ver anexos B e F), nas aprendizagens desenvolvidas mantêm-se limitadas as oportunidades de exploração de ambientes naturais e não são implementadas formas de comunicação eficientes. Como nota, uma vez mais, Saramago e os seus

colaboradores (2004) referem que os professores devem procurar a melhor forma de proporcionar aos alunos com MD experiências significativas, organizadas e diversificadas; garantir que a informação fornecida e as competências a desenvolver sejam úteis e contribuam para aumentar a sua independência na vida futura; garantir a generalização das aprendizagens realizadas a todas as situações significativas e transmitir informação usando formas de comunicação que respondam às necessidades individuais dos alunos.

Considerando a perspetiva ecológica relativa ao conceito de incapacidade, esta traduz-se pelas oportunidades de interação entre a pessoa e o meio. Deste modo, a deficiência não é inerente ao indivíduo e à sua condição médica, mas surge como resultado das interações entre este e as características do ambiente socioeconómico em que vive. Neste sentido, os níveis de participação e envolvimento em contextos de vida quotidiana são determinantes para a classificação de uma incapacidade. Importa por isto, ir além da realização de tarefas isoladas. A participação de uma pessoa com MD numa atividade inclui a capacidade que esta tem de a realizar dentro de um contexto, o nível de envolvimento, o gosto que demonstra e o significado que a mesma adquire no contexto da sua vida diária. Os níveis de participação em situações de vida quotidiana são assim um indicador da qualidade do serviço educativo (Amaral & Celizic, 2015).

1.2. Enquadramento da problemática e formulação da hipótese de ação

A caracterização da Instituição traduz um ambiente educativo segregado onde não existe, entre os alunos, referências de desenvolvimento típico. No contexto descrito, conhecemos a Maria (nome fictício), uma rapariga de 17 anos que ingressou na instituição, em janeiro de 2009, usufruindo das valências educativas e de lar.

Neste quadro complexo, onde a escola e o lar se misturam, não há, como vimos, diversidade de ambientes e as interações com o meio e com os outros são limitadas.

A Maria e os seus pares são jovens sem linguagem e os adultos, fazendo uso da linguagem oral, comunicam essencialmente para transmitir as orientações necessárias para o bom funcionamento das rotinas e tendem, muitas vezes, a infantilizar o conteúdo das interações comunicativas o que não contribui para o sucesso destas (Saramago et al., 2004). A isto acresce o facto de a Maria não usar de forma funcional nenhum sistema de comunicação alternativo e não conseguir ter formas eficazes de transmitir os seus pensamentos e sentimentos, gostos, preferências ou necessidades.

Através das observações realizadas (ver anexo G) no desenvolvimento de trabalhos anteriores e da análise dos dados recolhidos podemos verificar que as atividades desenvolvidas não se adequam às necessidades comunicativas da Maria e não constituem um contributo para o desenvolvimento da sua autonomia. Do mesmo modo, verificámos que os seus níveis de envolvimento e participação, nas diversas atividades, são reduzidos, e não apenas pelas dificuldades de comunicação, mas também por estas não se assumirem verdadeiramente significativas. A este respeito, Ladeira e Amaral (1999) sublinham que nas crianças com deficiências graves a necessidade de comunicar está muitas vezes diminuída pela falta de experiências significativas que lhe deem origem.

A dinâmica diária torna muito difícil à Maria a possibilidade de fazer escolhas e manifestar os seus gostos e preferências, o que contraria o que nos afirmam alguns autores, por exemplo, Nunes (2001) escreve que é indispensável criar ambientes de aprendizagem que se constituam como verdadeiras experiências de aprendizagem para a criança com MD e que para tal o professor deve proporcionar um meio envolvente onde esta possa estar ativa, que convide à resposta e que possibilite alguma iniciativa e a tomada de algumas decisões. Nesta dinâmica, a Maria não tem também maneira de antecipar as rotinas, muitas vezes não lhe é dado a compreender o início e o fim das atividades e não são preparadas de forma conveniente as transições entre estas. Neste contexto, é frequente a ocorrência de comportamentos desafiantes, tais como birras, onde a Maria fica prostrada, e crises de autoagressão. Ora, de acordo com as palavras de Nunes (2005) “os problemas de comportamento e emocionais podem ser uma consequência das dificuldades de comunicação e de compreensão do que se passa à sua volta” (p. 125). Esta autora (Nunes, 2001) sublinha também a necessidade de procurar envolver a criança numa aprendizagem ativa de modo a possibilitar-lhe controlo sobre o seu meio ambiente e, deste modo, motivá-la a iniciar respostas que controlam acontecimentos e fazê-la aprender que as suas ações podem ter consequências.

No desenrolar dos dias, o sucesso das interações desenvolvidas com a Maria depende em grande medida da capacidade que cada um tem para interpretar e responder à sua forma de comunicar. A educação da Maria tem por isso de considerar o desenvolvimento da interação e da comunicação, não apenas como uma forma de estabelecimento de contacto com o mundo à sua volta, mas também como uma contribuição para o desenvolvimento das suas capacidades cognitivas (Saramago et al., 2004).

A aplicação do MAP da comunicação (ver anexo C) aos elementos da equipa técnica/pedagógica demonstra o que até aqui temos vindo a descrever. No que diz respeito às atuais competências comunicativas da Maria, a equipa salientou a sua obsessão pela mãe. Das poucas vocalizações que a Maria faz é possível compreender a palavra “mãe” e “avó”; as quais utiliza de forma indiscriminada e descontextualizada, apontado em simultâneo para ela própria ou para outras pessoas e objetos. Face a este comportamento deduz-se que a família próxima parece ser o único tópico pelo qual manifesta interesse. Para todos os intervenientes na aplicação do MAP, foi unânime a noção de que Maria tem poucos recursos comunicativos e não dispõe de vocabulário, oral, gestual ou simbólico para se expressar de forma eficaz. Um outro problema identificado emerge da dificuldade de transmitir orientações à Maria e compreender as suas necessidades em equilíbrio com a gestão que é preciso fazer do tempo no desenvolvimento das rotinas da instituição. Os elementos da equipa assumem que devido às dificuldades comunicativas é difícil garantir, por parte da Maria, uma resposta em tempo útil e que a isto, acresce as birras e os comportamentos desajustados que interferem com as dinâmicas do resto do grupo onde está inserida e comprometem a gestão temporal das atividades.

É inquestionável a importância do desenvolvimento de competências comunicativas no processo de crescimento de qualquer criança, bem como o desenvolvimento de competências de literacia. Importa referir que a literacia é uma forma específica de comunicação (Lawson, Layton, Goldbart, Lacey & Miller, 2012). Acreditamos, tal como Nunes, (2005) “no princípio referido por Pierce e William (1993) de que nenhuma criança é tão limitada em termos cognitivos, comunicativos ou motores que possa ser excluído das experiências relacionadas com a linguagem escrita” (p. 126). Mesmo para aquelas que se vêm impossibilitadas de aceder posteriormente a modelos convencionais de leitura e de escrita, uma perspetiva mais ampla dos conceitos permitirá incluir todos neste processo (Lawson et al., 2012).

A heterogeneidade que caracteriza a população com MD e as características específicas de cada indivíduo fazem-nos interrogar como promover o desenvolvimento de competências de comunicação e de literacia nestas pessoas? A resposta a esta pergunta não é simples e não pode ser obtida sem equacionarmos as características do contexto que cada indivíduo frequenta. Lembrando uma vez mais as palavras de Amaral e Celizic (2015), a deficiência não é inerente ao indivíduo e à sua condição médica, mas surge como resultado das interações entre este e as características do ambiente socioeconómico em que vive. Portanto, a nossa problemática emerge à luz do contexto que temos vindo a

descrever e podemos defini-la nos seguintes termos: Como promover na Maria o desenvolvimento de competências de comunicação e de literacia considerando as características do meio em que vive?

Na busca de possíveis soluções, o caminho que percorremos para a formulação da nossa hipótese de ação foi norteado pelas seguintes perguntas: Como favorecer, na Maria, o desenvolvimento de competências de comunicação e de literacia face à ineficácia das estratégias até agora usadas? Como reconhecer comportamentos emergentes de literacia na Maria? Como avaliar, na Maria, face ao contexto e às suas características, o desenvolvimento de competências de literacia? Do ponto de vista teórico, existem algumas linhas de investigação que convergem no sentido de relacionar o desenvolvimento de competências de comunicação e literacia e o conto de histórias.

Como afirma Sim-Sim (2005), no centro do processo educativo está a linguagem escrita como grande porta de acesso ao conhecimento e nesta linha, podemos afirmar que o desenvolvimento de competências de literacia é fundamental para o aumento de experiências de interação comunicativa, participação social e efetivo exercício da cidadania (Carvalho & Sousa, 2011; Barros, Sousa & Carvalho, 2012; Grilo, Catalão & Leonardo, 2013).

Por outro lado, as orientações para atividades de leitura do Plano Nacional de Leitura (s.d., p.7) afirmam que:

Ouvir contar histórias na infância leva à interiorização de um mundo de enredos, personagens, situações, problemas e soluções que proporcionam às crianças um enorme enriquecimento pessoal e contribui ainda para a formação de estruturas mentais que lhe permitirão compreender melhor e mais rapidamente não só as histórias escritas, mas também os acontecimentos do seu quotidiano.

Na literatura são múltiplos os estudos que mostram, como o conto de histórias assume um papel importante no desenvolvimento de competências comunicativas e de literacia. Contudo, no universo da educação das crianças com MD temos de ultrapassar as condicionantes inerentes ao uso e função tradicional da leitura e da escrita e, como veremos com mais detalhe, promover o desenvolvimento de uma literacia inclusiva (Lacey, 2006; Lacey et al., 2007). Como afirma Nunes (2005) o desenvolvimento de competências de literacia é para todos, independentemente das capacidades dos indivíduos, e o conto de histórias é um exemplo das experiências relacionadas com a linguagem escrita.

No universo das histórias, e considerando a singularidade das crianças com MD, as Histórias Multissensoriais (HMS) têm sido apresentadas como estratégia pedagógica que pode possibilitar a estas crianças disfrutar do prazer do conto de histórias (Miguel, 2015) e aceder a atividades que promovam o desenvolvimento de competências de literacia (Preece & Zhao, 2014).

Para a formulação da nossa hipótese de ação procuramos manter um diálogo constante entre os pressupostos teóricos e a ação concreta (Coutinho, 2016) e nesta linha de pensamento apresentamos os resultados de um estudo de caso exploratório que realizámos no ano letivo 2016/2017 na Unidade Curricular de Avaliação e Intervenção em MD. Este trabalho teve a Maria como participante e procurou caracterizar as suas reações face ao conto de HMS ao nível do seu envolvimento, participação e interação com a história e com as pessoas que a estavam a contar. Para a realização deste estudo foram preparadas duas sessões de conto de histórias, com uma semana de diferença, onde a Maria participou individualmente. Ambas as sessões foram registadas em vídeo para posterior observação e análise dos dados. Entre as sessões verificaram-se alterações nas reações da Maria nos diversos níveis definidos. A Maria revelou, de uma sessão para a outra, novos interesses pelos elementos da HMS e em ambas, mostrou-se sempre interessada, atenta e concentrada durante o conto da história e foram evidentes as suas manifestações de alegria. A Maria aumentou, ao longo das sessões, as suas intenções comunicativas com os contadores da história, não manifestou comportamentos de autoagressão na 2.^a sessão e aumentou as manifestações de afeto. A análise dos dados recolhidos demonstrou a evidência de um crescente envolvimento, participação e interação da Maria com a história e com os contadores.

Neste diálogo entre os pressupostos teóricos e a nossa experiência desenvolvem-se os ciclos em que a ação e a reflexão se integram e complementam (Coutinho, 2016) e como também diz Amado (2014):

Torna-se, pois, necessário conceber uma relação dialética entre os dois momentos, que não se confundem, mas se alimentam mutuamente: a investigação sobre um determinado problema diagnosticado em contexto social (carater situacional); a intervenção ou ação para resolver o problema e transformar a situação anterior; de novo a reflexão para produzir conhecimento acerca dessa mesma transformação (caracter autoavaliativo) (p.188).

Face ao exposto da nossa experiência, ao reconhecimento do contributo do conto de histórias para o desenvolvimento de competências comunicativas e de literacia e aos pressupostos teóricos demonstrados pelas pesquisas realizadas em torno das HMS, emerge a nossa hipótese de ação: O recurso a HMS contribui para o desenvolvimento de competências de comunicação e literacia em pessoas com MD.

Realizado o enquadramento da problemática e formulada a nossa hipótese de ação apresentamos através da tabela 1 a síntese deste ponto do nosso trabalho.

Tabela 1

Síntese do enquadramento da problemática e hipótese de ação

| Problemática | Hipótese de ação |
|---|--|
| Como promover na Maria, uma criança com MD, o desenvolvimento de competências de comunicação e de literacia, considerando as características do meio em que vive? | O recurso a HMS contribui para o desenvolvimento de competências de comunicação e literacia em pessoas com MD. |

1.3. Objetivos do estudo

No contexto das pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e de modo muito particular no universo da MD, encontrar caminhos que permitam uma educação plena a esta população face às suas características e necessidades e garantir, deste modo, o seu acesso, participação e sucesso na sociedade onde se inserem será porventura o grande objetivo de toda a ação educativa. Como tal, a prática docente deverá assumir o carácter de investigação e, conseqüentemente, a investigação assumir um carácter de autorreflexão que permita ao professor modificar e melhorar as suas práticas. A educação mais do que um processo técnico passa a constituir-se como um processo de reflexão sobre a própria prática que procura conduzir o professor a um maior conhecimento das práticas e contextos institucionais (Latorre, 2005).

De acordo com Latorre (2005), investigar a própria prática assume-se como um modelo pedagógico e de inovação que possibilita modificar e melhorar a realidade da escola e do ensino. Assim, e na procura de respostas para o problema definido não se pode excluir também o contexto social em que este emerge (Coutinho, 2016). Portanto, num modelo de investigação-ação "...o resultado da investigação terá sempre um triplo objetivo: produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os atores" (Simões, citado por Coutinho, 2016, p.366).

Face às exigências do contexto em estudo, procuramos refletir sobre as próprias práticas educativas e contribuir para uma mudança positiva para a experiência de vida de todos os participantes. A partir da hipótese de ação por nós formulada definimos como objetivos do estudo:

1. Identificar o contributo das HMS no desenvolvimento de competências de comunicação e literacia, o que pressupõe:
 - 1.1. Construir HMS sobre temas significativos para a Maria e dinamizar as sessões de conto das mesmas.
 - 1.2. Desenvolver atividades de exploração das HMS para identificação e avaliação das competências de literacia.
 - 1.3. Analisar a dinamização do conto de HMS e das atividades de exploração, considerando duas dimensões: (i) as estratégias usadas pelo contador de histórias; (ii) o comportamento da criança face às HMS e atividades de exploração;
2. Refletir sobre o conto de HMS como prática pedagógica significativa para a educação de pessoas com MD.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. Multideficiência e Literacia

Multideficiência (MD) e literacia são duas das palavras-chaves no nosso projeto de intervenção. A relação entre estes dois conceitos é porventura a génese do nosso problema. Nos pontos seguintes, vamos por isto, explicitá-los e procurar compreender, à luz dos pressupostos teóricos, como estes se podem conciliar.

2.1.1. Principais características e necessidades da pessoa com multideficiência

O termo multideficiência coloca-nos perante uma problemática muito específica e complexa (Nunes, 2002). Na literatura encontramos diversas expressões que procuram definir e caracterizar esta população e verificamos que as múltiplas designações traduzem a dificuldade existente em se encontrar um consenso em torno do próprio conceito. Neste contexto, Pawlyn e Carnaby (2009) alertam para a confusão que as múltiplas definições podem introduzir e como podem, deste modo, contribuir para nos afastarmos de uma abordagem holística quando se trata de trabalhar com esta população.

Pensamos por isso que uma definição de MD terá que ter como pano de fundo a mudança de pensamento que se tem traduzido numa conceção de deficiência que se alarga para além das alterações estruturais do individuo (Nunes & Amaral, 2008). Neste âmbito, Nunes e Amaral (2008) destacam a proposta da Organização Mundial de Saúde (2001) que analisa a problemática da classificação de pessoas com deficiência em três níveis distintos: estrutura, atividade e participação e embora, esta proposta não se traduza num contributo enquanto sistema de classificação dá-nos uma nova forma de olhar para as pessoas com algum tipo de diferença, deslocando a visão centrada num modelo médico para uma visão sócio antropológica que analisa a pessoa no seu meio social e avalia o seu nível de atividade e participação em atividades desse mesmo meio social.

Mantendo uma visão integral da pessoa e do seu contexto, procuramos de seguida definir o conceito de MD e caracterizar esta população.

Sobre o conceito, Orelove e Sobsey (citados por Nunes, 2002) definem as pessoas com MD como sendo indivíduos com acentuadas limitações no domínio cognitivo, que necessitam de apoio permanente e que têm associado limitações no domínio sensorial (visão ou audição) ou no domínio motor, podendo ainda necessitar de cuidados de saúde especiais. A esta definição Saramago e os seus colaboradores (2004) acrescentam que “estas limitações impedem a interação natural com o ambiente, colocando em grave risco o acesso ao desenvolvimento e à aprendizagem” (p.213). Deste modo, as pessoas com MD constituem um subgrupo importante (Nunes, 2002) no quadro das problemáticas designadas de baixa incidência e alta intensidade (Simeonsson, referido por Vaz da Silva, 2012).

As características de cada individuo com MD são por isso muito diferentes e segundo Nunes (2008), são determinadas, essencialmente, pela combinação e gravidade das limitações que apresentam, pela idade em que surgem e pelas experiências de vida. Deste modo, não é apenas o somatório das alterações e limitações que caracterizam a MD, mas sim o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, interação social e de aprendizagem que definem as necessidades educativas dessas pessoas (Bruno, 2006). De acordo com *The Association for Person with Severe Handicaps*, citada por Saramago et. al (2004) esta população “inclui indivíduos de todas as idades 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).

A MD é uma condição que resulta de uma etiologia congénita ou adquirida, que exige, do ponto de vista educacional, recursos e meios adicionais que respondam

adequadamente às necessidades de cada indivíduo, promovendo aprendizagens significativas (Saramago et al., 2004). As pessoas com MD constituem, portanto, um grupo muito heterogêneo com necessidades educativas únicas e excepcionais (Nunes, 2008). Através da figura 1 podemos ver representada uma síntese do conceito de multideficiência.

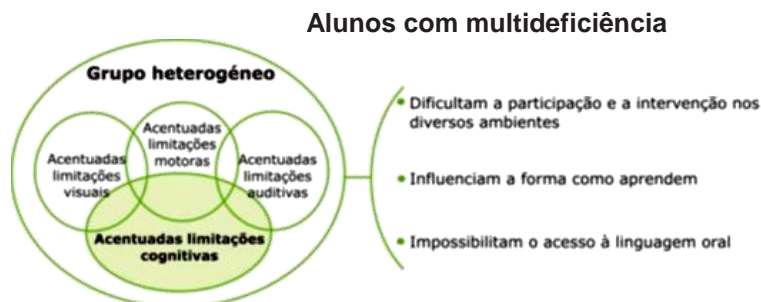


Figura 1. Alunos com multideficiência (Nunes, 2008, p.10)

Embora possamos ter pessoas muito diferentes e com características únicas, formando, como vimos um grupo muito heterogêneo, é comum manifestarem-se, no quadro complexo que envolve esta população, acentuadas limitações ao nível de certas funções mentais e graves problemas ao nível da comunicação e linguagem, que se podem traduzir em dificuldades de compreensão e reprodução de mensagens orais, na interação verbal com os parceiros, na conversação e no acesso à informação. Ao nível das funções motoras é comum encontrarem-se dificuldades na mobilidade que se podem manifestar no andar e na deslocação, na mudança de posição do corpo, na movimentação de objetos e na motricidade fina. Podem também existir limitações sensoriais ao nível da visão e da audição e problemas graves de saúde física, como a epilepsia e problemas respiratórios. Estas características trazem necessariamente dificuldades na atividade e participação que se refletem ao nível dos processos de interação com o meio ambiente, da compreensão do mundo envolvente, da seleção dos estímulos relevantes, da compreensão e interpretação da informação recebida, da aquisição de competências, da concentração e atenção, do pensamento, da tomada de decisões sobre a sua vida e da resolução de problemas (Nunes, 2008).

As pessoas com MD não procuram a informação de forma ativa e a sua capacidade de canalizar a atenção para estímulos significativos está diminuída devido à dificuldade que têm em selecioná-la. Por outro lado, a informação que recebem é frequentemente fragmentada, distorcida e incompleta, não apenas pelas limitações que apresentam, mas também pelas escassas oportunidades de vivenciar experiências significativas (Saramago et al., 2004). Consequentemente pode-se verificar, nas pessoas com MD uma diminuição

na sua motivação para explorar o mundo que as rodeia, iniciar interações ou participar ativamente nas atividades do quotidiano. Por isto, será necessário desenvolver estratégias adequadas às suas capacidades e necessidades que possibilitem ambientes e oportunidades de aprendizagem. Uma intervenção pedagógica adequada que considere uma abordagem multissensorial é fundamental, cada um dos sentidos deve ser incorporado numa intervenção integrada, de modo a encorajar a exploração do mundo à sua volta (Nunes, 2001).

As pessoas com MD necessitam também de parceiros que os aceitem como participantes ativos e que tenham uma atitude responsiva, que lhes sejam proporcionadas vivências idênticas em diversos ambientes, assim como ambientes comuns onde existam oportunidades significativas para participar em experiências diversificadas e para interagir com pessoas e com objetos significativos (Nunes, 2008).

É importante garantir às pessoas com MD todo um processo de sociabilização (Ladeira & Amaral, 1999) e um desenvolvimento emocional saudável, como à semelhança de qualquer ser humano, estas necessitam de afeto e atenção, de oportunidades para interagir com o contexto à sua volta e desenvolver relações afetivas com os adultos e os seus pares (Nunes, 2002).

Em termos educativos é fundamental saber como cada individuo é como pessoa, como é que aprende, o que quer aprender, o que precisa de aprender e o que não quer aprender (Nunes, 2002). Neste âmbito, Nunes (2002) diz que embora não saibamos como cada individuo aprende sabemos que é indispensável estes estarem inseridos em ambientes onde lhe sejam dadas oportunidades de aprendizagem de vida real, pois sabe-se que não aprendem de uma forma incidental, pelo que todas as suas aprendizagens têm de ser planeadas, incluindo o ensino dos aspetos mais simples e mais básicos da vida, para poderem ter uma melhor qualidade de vida. Ainda no contexto educativo, Nunes (2002) afirma que a pessoa com MD precisa, para aprender, de interagir com o ambiente natural, incluindo as pessoas e os objetos e que “de facto, as suas maiores limitações não decorrem, na generalidade, daquilo que pode aprender, mas do que lhe é ensinado.” (p.7).

As características e necessidades específicas desta população implicam abordagens educativas individuais que combinem oportunidades de exploração do ambiente com oportunidades comunicativas.

2.1.2. Importância da comunicação na vida da pessoa com MD

Para o ser humano comunicar constitui-se como uma experiência central para o seu desenvolvimento (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Nesta linha, e face às características e necessidades das pessoas com MD, Saramago et al. (2004) sublinham a importância do desenvolvimento da comunicação referindo-o como eixo central do processo educativo, ou seja, o desenvolvimento de cada criança dá-se na medida em que conseguirmos desenvolver com esta formas eficazes de comunicação. Como nos diz Downing (citado por Nunes, 2001) a “comunicação é a chave da aprendizagem” (p.79).

Norteados pela afirmação de Downing vamos neste tópico caracterizar e compreender os processos comunicativos da pessoa com MD e a influência destes para o seu desenvolvimento e qualidade de vida.

É através da nossa capacidade de comunicar que nos é dado a possibilidade, desde a infância, de manifestar pedidos e rejeições, escolhas e interesses, desejos e receios, sentimentos e opiniões. Desta forma, adquirimos gradualmente a nossa autonomia e desenvolvemos a nossa autoestima e autorrespeito.

A comunicação assume-se também como fundamental para a satisfação das nossas necessidades enquanto seres eminentemente sociais e, para tal, o Homem tem em si competências comunicativas, através das quais, dá resposta aos estímulos provenientes das suas interações com os outros (Nunes, 2001).

A comunicação é assim “um processo complexo de troca de informação usado para influenciar o comportamento do outro” (Orelve & Sobsey, citado por Ladeira & Amaral, 1999, p.19). O ato comunicativo tem por isso implícito a troca de mensagens que exigem um foco comum de atenção e de cooperação na partilha de significados. A eficácia da comunicação depende, portanto, de haver algo para comunicar, alguém com quem comunicar e um meio através do qual comunicar. Do mesmo modo, também o contexto social em que a comunicação tem lugar é determinante (Sim-Sim et al., 2008). Contudo, a necessidade de troca de informações que está na base da comunicação apresenta-se nas crianças com deficiências graves muitas vezes diminuída pela falta de experiências significativas que lhe deem origem (Ladeira & Amaral, 1999).

Como afirmam Sim-Sim et al (2008) a criança necessita, desde o momento do nascimento, de se envolver em interações sociais e de estar exposta à comunicação verbal. Nestas interações, as respostas contingentes dadas pelos adultos desempenham um papel basilar, dada a sua previsibilidade e o sentido de controlo e de bem-estar emocional que

proporcionam às crianças. De acordo com as mesmas autoras, a responsividade dos adultos às tentativas comunicativas das crianças, e a qualidade das interações estabelecidas entre ambos são vitais para o desenvolvimento das capacidades comunicativas e constituem-se como base das aprendizagens, do conhecimento do mundo e da promoção do desenvolvimento social, cognitivo, afetivo e linguístico. Deste modo, a comunicação relaciona-se com todas as áreas de desenvolvimento, uma vez que mantém uma relação estreita com o desenvolvimento de competências cognitivas (Rowland, 2009), e requer uma complexa combinação de competências motoras, sensoriais e sociais (Nunes, 2001). Contudo, pela heterogeneidade que caracteriza a população com MD e pela interação das diversas problemáticas que apresenta, esta pode ter diversas dificuldades no seu funcionamento comunicativo, nomeadamente na capacidade de estabelecer atenção conjunta, de conseguir interpretar as interações comunicativas e na expansão dos tópicos. Estas dificuldades comprometem o acesso à informação o que necessariamente limita o conhecimento do que se passa à sua volta e a participação plena nas atividades do dia-a-dia, tornando-as, deste modo, dependentes dos outros. Estas dificuldades podem estender-se à sua relação com o ambiente, uma vez que podem existir menos oportunidades de atuar sobre os objetos, acontecimentos e pessoas, expressar sentimentos, afetos e desejos, partilhar e trocar experiências, questionar, descrever ou comentar ocorrências do seu dia-a-dia (Nunes, 2001).

Para muitas pessoas com MD a fala não é um objetivo realista sendo frequente estas funcionarem a um nível pré-linguístico. Para elas será por isso necessário desenvolver formas não linguísticas de comunicação. Por isto, o desenvolvimento da comunicação requer por parte dos parceiros uma capacidade de deteção e de respostas a estas formas de comunicação, das quais são exemplo: o choro, o riso, a respiração, os movimentos, as expressões faciais, o contacto visual, os gestos e os objetos. Devido à sua natureza, o conteúdo e a função que exprimem estas formas de comunicação estarão sempre dependentes dos contextos específicos em que são utilizadas, sendo por isto fundamental definir e utilizar contextos significativos (Saramago et al., 2004).

Para dar resposta às características comunicativas da pessoa com MD, Bruno (2006) sugere que os educadores devem ser interativos e recetivos e oferecer apoio e incentivo no processo de comunicação não-verbal e alerta-nos para a tendência de superproteção que leva, muitas vezes, o adulto/educador a adiantar-se às necessidades da criança, sem esperar que haja, por parte desta, algum esforço para comunicar. Referindo Nielsen (1983) e Akesson e Brodin (1991), Bruno (2006) afirma que o adulto se converte

na parte mais forte da interação e tende a falar sem esperar resposta ou sem dar tempo suficiente para que a criança possa produzir a resposta, reduzido assim a capacidade responsiva desta e as suas intenções comunicativas. Reduzidas as competências comunicativas as oportunidades de interação com os outros encontram-se limitadas e a integração social fica comprometida tornando assim a vida destas crianças pouco interessante ou mesmo frustrante (Nunes, 2001). Como sublinham Sim-Sim et al. (2008) o papel dos adultos é fundamental no processo de desenvolvimento da consciência da função simbólica da comunicação por parte da criança. Neste sentido, todo o processo comunicativo terá que ter implícito o respeito, a partilha e a compreensão mútua (Fiadeiro, referido por Nunes, 2001).

Deste modo, a valorização e envolvimento do adulto/educador no desenvolvimento do processo comunicativo deve ser total e a pessoa com MD deverá ter garantido o direito de ser um participante ativo. O adulto/educador deve promover oportunidades naturais para desenvolver na criança com MD estas competências e com a sua ajuda contribuir para que esta possa expandir e alargar as suas capacidades comunicativas e, desta forma, ajudá-la a crescer e a proporcionar-lhe uma melhor qualidade de vida compatível com o uso de todas as suas capacidades (Nunes, 2001).

Para desenvolver esta capacidade o educador deve considerar as características e as capacidades que a criança tem para receber e compreender as mensagens e simultaneamente as características e capacidades que esta tem para se expressar e dar respostas. O processo comunicativo inclui assim o desenvolvimento de competências relativas à compreensão da comunicação recebida (comunicação recetiva) e da capacidade de se expressar perante o outro (comunicação expressiva).

Ao nível da comunicação recetiva será necessário assegurar que a criança recebe, de forma adequada às suas capacidades, o máximo de informação possível. Neste âmbito, Nunes (2001) diz que é importante considerar cuidadosamente a(s) forma(s) como a informação é transmitida à criança de maneira a permitir que esta antecipe o que vai acontecer. Esta previsibilidade ajudá-la-á na exploração e compreensão do mundo e para tal, o adulto/educador deve, uma vez mais de acordo com o nível de funcionamento da criança, escolher o tipo de pista mais adequado. Neste âmbito, Rowland e Stremel-Campbell (1991) indicam-nos que se pode recorrer a diversas pistas, nomeadamente a pistas ambientais, a pistas de objetos, a pistas táteis, a pistas gestuais, e por último, referem formas abstratas de receção de entre as quais Nunes (2001) distingue as pistas de imagens. Rowland e Stremel-Campbell (1991), sublinham a importância de introduzir

sistematicamente formas abstrato-simbólicas à medida que a criança vai respondendo às pistas táteis ou gestuais, nomeadamente a gestualização mão-na-mão, o braille ou mesmo a escrita. Segundo Nunes (2001) todas estas pistas devem ser usadas sempre acompanhadas pela fala, no caso de a criança ser ouvinte, ou da língua gestual no caso de ser surda, e tal como Rowland e Stremel-Campbell (1991) sublinham a importância de uma utilização consistente, isto é, todas as pessoas que interagem com a criança devem fazer um uso similar das mesmas nos diversos contextos. Nunes (2001) lembra também que outras formas de comunicação podem ser utilizadas, no entanto, essas podem exigir níveis de comunicação mais elaborados e complexos e, portanto, níveis cognitivos mais elevados. O adulto/educador deve, contudo, procurar nas suas interações expandir as competências comunicativas da criança. Nesta linha, a utilização das diversas formas de comunicação recetiva obedece a um grau de progressão que procuramos resumir na tabela 2 que de seguida apresentamos.

Tabela 2

Comunicação recetiva (Sempre acompanhada da fala)

| | | | | |
|---------------------|-------------------|-----------------|------------------------|--------------------------|
| Pistas de Contexto | Pistas de Objetos | Pistas Gestuais | Objetos em Miniatura | Pistas Visuais de Sinais |
| Pistas de Movimento | | | Associações de Objetos | Pistas Táteis de Sinais |
| Pistas Táteis | | | Imagens | Fala |
| | | | Desenhos de Contorno | Palavra Escrita |
| | | | Objetos Tangíveis | Braille |

Comunicação básica → Comunicação mais complexa

Nota. Resumo da progressão das formas de comunicação recetiva (DB-Link, August 1995 referido por Nunes, 2001)

Até aqui vimos que a comunicação recetiva ajuda a criança a dar sentido ao mundo que a envolve e a começar a compreender o significado das coisas e como estas funcionam. É através do que ouve, vê, cheira, ou sente nas pistas dadas nas diferentes atividades, que esta começa a antecipar o que vai acontecer (Nunes, 2001).

Em simultâneo, todas as crianças procuram comunicar com as pessoas que as rodeiam. De acordo com as suas capacidades motoras, sensoriais e cognitivas cada uma desenvolve um sistema de comunicação único, tendo como base as suas necessidades individuais. As competências desenvolvidas pela criança para expressar o que quer transmitir aos outros são as designadas como comunicação expressiva (Nunes, 2001).

À medida que conseguem comunicar com sucesso, as crianças adquirem a base para se apropriarem de sistemas mais complexos para enviar mensagens. Sendo a linguagem uma forma privilegiada de comunicação esta não se constitui como a única forma de expressão (Saramago et al., 2004) e como sublinham Nunes (2001) e Bruno (2006) o comportamento do interlocutor é um fator muito importante para a interação comunicativa ter sucesso, independentemente das formas de comunicação utilizadas pela criança.

À semelhança do que acontece no desenvolvimento da comunicação recetiva, o adulto/educador deve procurar expandir os comportamentos comunicativos da criança de maneira a que esta possa funcionar como um verdadeiro interlocutor (Ladeira & Amaral, 1999) e para tal, estas autoras sublinham a necessidade de se alargarem, para além das formas de comunicação, as funções comunicativas e os contextos comunicativos. Por outras palavras, o adulto/educador deve procurar expandir os comportamentos comunicativos dos níveis mais elementares para os mais elaborados, numa progressão do concreto para o abstrato (Nunes, 2001).

Nesta linha de progressão Rowland (2013) define como funções da comunicação quatro grandes domínios: i) o recusar; ii) o obter; iii) o envolvimento na interação social; e iv) o obter e/ou dar informações; e estabelece sete níveis respeitantes às formas de comunicação. Na tabela 3, que seguidamente apresentamos, procuramos resumir os referidos níveis de comunicação.

Tabela 3

Resumo dos níveis de Comunicação Expressiva | Níveis de Comunicação

| Níveis | Comportamentos Salientes | Vocal/Fala | Gestual/Motor | Objetos/Símbolos |
|--|---|-------------------------------|--|-------------------------|
| Nível 1 Comportamento Pré-Intencional | Movimentos involuntários que refletem conforto ou desconforto | Choro Balbucio Gorjeios | Movimentos da cabeça; Mudanças posturais; Movimentos com os membros; Expressões faciais | |

(Cont.)

Tabela 3

Resumo dos níveis de Comunicação Expressiva | Níveis de Comunicação (Cont.)

| Níveis | Comportamentos Salientes | Vocal/Fala | Gestual/Motor | Objetos/Símbolos |
|---|---|---|---|---|
| Nível 2 Comportamento Intencional | Movimentos voluntários mas ainda sem intenção comunicativa | Vocalizações de protesto | Olha para os objetos; Sorri; Desvia a cabeça; Aproxima-se ou afasta-se; Estende os braços; Empurra; | |
| Nível 3 Comunicação Pré-simbólica não convencional | Comportamentos usados com intenção comunicativa que não envolvem a utilização de símbolos | Riso e vocalizações | Todos os comportamentos anteriores e o contacto visual e físico com as pessoas; | |
| Nível 4 Comunicação Pré-simbólica convencional | Comportamentos usados com intenção comunicativa que não envolvem a utilização de símbolos e podem acompanhar o uso da linguagem | Padrões de entoação de sons; vocalizações ligadas aos gestos naturais | Olha alternativamente; Estende as mãos para os objetos; Toca nos objetos e pessoas; Abre a mão; Encolhe os ombros; Põe as mãos para cima e para baixo; Acena e abana a cabeça; Acena com as mãos; Acaricia; | |
| Nível 5 Comunicação Simbólica Concreta | Utilização para comunicar de símbolos que fisicamente se assemelham ao que representam | Sons mimando objetos | Gestos descritivos (meu, vem, senta); pantomina | Objetos concretos; Fotografias; Desenhos; Contornos; |
| Nível 6 Comunicação Simbólica Abstrata | Utilização de símbolos que fisicamente não se assemelham ao que representam | Palavras isoladas | Gestos manuais isolados | Formas abstratas; Formas isoladas em braille; Gráficos abstratos; Formas escritas isoladas |

(Cont.)

Tabela 3

Resumo dos níveis de Comunicação Expressiva | Níveis de Comunicação (Cont.)

| Níveis | Comportamentos Salientes | Vocal/Fala | Gestual/Motor | Objetos/Símbolos |
|----------------------|---|--|--|---|
| Nível 7 Linguagem | Utilização de palavras segundo as regras gramaticais | Combinação de duas ou mais palavras faladas | Combinação de dois ou mais gestos manuais | Combinações de dois ou mais símbolos tridimensionais (braille); Combinação de dois ou mais símbolos bidimensionais (SPC, escrita); |

Nota. Adaptado de Rowland e Stremel-Campbell, 1991; Rowland, 2013

Como vimos até aqui a comunicação permite à pessoa com MD adquirir mais independência, estabelecer um maior envolvimento social e afetivo, reduzir as suas frustrações, ter mais controlo sobre o ambiente que a rodeia e ampliar as possibilidades de exploração do mesmo. Ao conseguir explorar o mundo, a criança forma gradualmente mais conceitos e aumenta a sua curiosidade, o que conseqüentemente conduz a mais necessidades e à capacidade de comunicar (Nunes, 2001). Naturalmente desencadeia-se uma espiral que se traduz, para a pessoa com MD, na melhoria da sua qualidade de vida e em possibilidades mais amplas de acesso, participação e sucesso no seio da comunidade onde se insere.

2.1.3 Literacia: do conceito convencional ao conceito de literacia inclusiva

A literacia reveste-se de uma importância extrema no contexto das sociedades contemporâneas. O desenvolvimento de competências de literacia confere o acesso à informação e ao conhecimento (Sim-Sim, 2005), sendo visto como um indicador de desenvolvimento e de qualidade de vida (UNESCO, 2017). Face a esta importância, não ter competências de literacia, ser considerado iletrado pode trazer, no mundo de hoje, conseqüências devastadoras para uma pessoa ou para uma comunidade (Robert, 1995).

No *Glossary of Terms Statistics a Organisation for Economic Co-operation and Development* (OCDE) (2002), define literacia como a capacidade de compreender, usar e refletir sobre o conteúdo de uma produção escrita para conseguirmos alcançar os nossos objetivos, desenvolver o nosso conhecimento e potencial e participar eficazmente na sociedade. Neste contexto, as palavras de Carvalho e Sousa (2011) referindo Giasson (2000) e Snow (2002), sublinham que inerente ao desenvolvimento da literacia está a capacidade que um indivíduo tem de compreender, refletir e interpretar uma produção

escrita partindo do desenvolvimento das suas capacidades cognitivas e metacognitivas. Pensamos assim poder dizer que “compreender” é palavra-chave no conceito de literacia.

Considerando a singularidade da pessoa com MD é imperativo pensar numa perspetiva mais ampla (Lacey, 2006), isto é, sermos capazes de utilizar meios alternativos que permitam ultrapassar as condicionantes inerentes ao uso e função tradicional da leitura e da escrita para promover capacidade de reflexão e interpretação que permitam às pessoas com MD compreender o mundo à sua volta e participar de forma significativa nos contextos em que se inserem. Como salienta Lacey (2006), o conceito convencional de literacia não está disponível à pessoa com dificuldades profundas de aprendizagem, visto que a leitura e a escrita não são objetivos realistas. No entanto, a autora afirma que se concebermos a literacia como “inclusiva” podem existir formas pelas quais até mesmos as pessoas com níveis mais severos de incapacidade possam desenvolver competência nessa área. Como sublinham Lacey, Layton, Miller, Goldbart e Lawson, (2007) o importante é garantir que as pessoas com dificuldades severas de aprendizagem tenham acesso ao mundo que é possibilitado pela literacia através de meios que não estão dependentes das capacidades convencionais de leitura e de escrita e deste modo, possam usufruir, mesmo que parcialmente, desse mundo que convencionalmente só está acessível às pessoas letradas.

No entanto, encontramos na literatura alguns fatores que têm contribuído para dificultar a construção desta visão mais ampla e que não têm favorecido a promoção e o desenvolvimento de competências de literacia em pessoas com dificuldades severas de aprendizagem. Como destacam Lawson et al. (2012), o pressuposto de que são necessários certos níveis de desenvolvimento cognitivo para se começar a desenvolver competências de literacia tem contribuído para manter afastadas as pessoas com MD de atividades que promovam estas competências. Ainda neste contexto, Browder, Gibbs, Ahlgrim-DeLzell, Courtade, Mraz e Flowers (2009) acrescentam que, historicamente o ênfase dado à abordagem funcional, com o objetivo de possibilitar a esta população identificar algumas palavras num contexto social, tem limitado o desenvolvimento de outras abordagens e referem que as dificuldades de linguagem e de comunicação são vistas também como impedimentos para o desenvolvimento de competências de literacia.

Por outro lado, como escreve Fletcher-Campbell (2000), numa perspetiva convencional, o desenvolvimento de competências de literacia necessita que os sistemas neuronal, auditivo, visual, articulatorio e motor se encontrem sem problemas uma vez que a lesão de um ou mais destes sistemas pode tornar impossível as aprendizagens. Desta

forma, não pensar em modelos alternativos manterá esta população impossibilitada de aceder ao mundo da literacia. Mas como afirmam Pierce e William referidos por Nunes (2005) “nenhuma criança é tão limitada em termos cognitivos, comunicativos ou motores que possa ser excluído das experiências relacionadas com a linguagem escrita” (p.126). Nesta linha de pensamento, Nunes (2005) afirma ainda que o desenvolvimento de competências de literacia é para todos, independentemente das capacidades e das dificuldades dos indivíduos.

Para nos ajudar a ampliar o conceito de literacia, Lawson et al. (2012), lembram que este está apoiado em pressupostos culturais e que o mesmo emerge através de uma prática social. Desta forma, as autoras acreditam que será possível afirmar que os critérios considerados para uma definição de literacia não sejam imutáveis, mas reflitam e correspondam à cultura dominante. Na opinião de Robert (1995) os níveis de literacia e a definição de quem é considerado letrado dependem do próprio conceito de literacia. Neste contexto, Lawson et al. (2012) referem, ainda como importante, o facto de a literacia ser, hoje em dia, multimodal, isto é, faz uso de sistemas multissensoriais como o audiovisual e a multimédia. Num mundo globalizado e em constantes mudanças tecnológicas, o que se constitui como literacia tornou-se social e culturalmente diverso e cada vez mais complexo.

Como é afirmado pela UNESCO (2017) a literacia é entendida hoje em dia, para além do conceito convencional de leitura e escrita, como um meio de identificação, interpretação, criação e comunicação num mundo cada vez mais digitalizado, com textos mediados, rico em informação e em rápida mutação. O mundo moderno fornece-nos um conjunto de objetos, imagens, filmes e símbolos, que são alternativas às palavras e frases e que possibilitam compreendermos o meio envolvente (Lacey et al., 2007). Como lembra Nunes (2005) a sociedade está repleta de símbolos e como tal a capacidade de descodificar e atuar sobre o significado destes é uma competência social imprescindível e, por conseguinte, é fundamental introduzir a pessoa com MD nesse mundo. No entanto, as características comunicativas de pessoas com MD podem, em certos momentos, tornar difícil distinguir o desenvolvimento de competências de literacia do desenvolvimento exclusivo de competências de comunicação. A necessidade de fazermos esta distinção é evidenciada no trabalho de Lawson et al. (2012) quando referem as dúvidas e confusões existentes no seio dos educadores ao procurarem distinguir os dois conceitos. Como nos reporta Ruppert (2014) referindo Sturm e Clendon (2004), no contexto da MD, o uso de sistemas de comunicação alternativa requer a utilização de símbolos (ao nível recetivo e expressivo) que tornam a leitura e a escrita inseparáveis do ouvir e falar. Nesta perspetiva

estes autores relacionam inevitavelmente a literacia a um propósito comunicativo. Lawson et al. (2012) também concordam que a literacia é uma forma específica de comunicação, mas acrescentam que deve ser vista como um fim em si mesmo e como um tópico explícito das aprendizagens das pessoas com dificuldades severas. Para tal, as autoras afirmam que importa concentrar a atenção naquelas que são as características específicas da literacia: intenção, representação duradoura e atribuição de significado.

Numa perspetiva multimodal da literacia Flewitt, Nind e Payler (2009), afirmam que o texto não é apenas a produção escrita, mas pode ser também um desenho ou um objeto que represente e transmita um significado específico. Também Lawson et al. (2012) concebem como literacia a utilização de formas de representação duradoura através das quais os indivíduos atribuem ou transmitem, intencionalmente, significados. Numa perspetiva inclusiva de literacia a transmissão e compreensão da mensagem não dependerá da capacidade de descodificar o texto, mas da atribuição de significado que se dará aos objetos, imagens ou símbolos no processo comunicativo. No âmbito de uma literacia inclusiva Lacey (2006) sugere que muitas atividades e recursos podem ser incluídos neste conceito mesmo não fazendo uso da palavra escrita, e tal como afirmam Kendrick e Mackay (citados por Lawson et al., 2012) a literacia está inerente a qualquer forma de representação e abrange uma variedade de formas representativas. Da lista apresentada por Lacey (2006) destacamos: os objetos de referência, o conto de histórias pessoais, as histórias multissensoriais e multimédia, os álbuns de fotografia e de recortes, a leitura de ícones e símbolos, as dramatizações, a televisão e os vídeos, o fotografar, o fazer filmes e o uso de computadores.

A revisão da literatura até aqui apresentada evidencia que o conteúdo de uma mensagem pode ser descodificado não recorrendo apenas ao uso da palavra escrita. Como argumentam Lawson et al. (2012) a utilização de uma representação duradoura, como por exemplo um objeto ou um desenho, com intenção comunicativa constitui-se como literacia, e assim, podemos afirmar, usando as palavras de Sim-Sim (2005), que o grande poder desta está na possibilidade que deu ao Homem de se libertar do “constrangimento do «aqui e agora» próprios da linguagem oral, ultrapassando obstáculos geográficos e temporais e vencendo o desgaste do esquecimento, através da função mnemónica do registo de uma representação simbólica numa superfície” (p.37).

Face ao exposto, para efeitos do presente trabalho, consideramos como literacia a capacidade de compreender e refletir a partir da atribuição de significado a objetos, imagens, desenhos ou símbolos, tal como numa produção escrita. Estas formas de

comunicação são, assim, utilizadas para expressar pensamentos e emoções, desejos e necessidades sobre si e sobre o meio envolvente, desenvolver o conhecimento e potencial e participar na sociedade, ultrapassando as barreiras do espaço e do tempo.

2.1.3.1. Literacia inclusiva e comportamentos emergentes de literacia

Ao relembrar as palavras de Pierce e William referidas por Nunes (2005) quando firmam que “nenhuma criança é tão limitada em termos cognitivos, comunicativos ou motores que possa ser excluído das experiências relacionadas com a linguagem escrita” (p.126) sentimos que não podemos desvincular o conceito de literacia inclusiva do conceito de comportamentos emergentes de literacia.

As razões para estabelecer esta relação têm origem nas palavras de Teale e Sulzby referidos por Musslewhite e King-DeBaun (1997) quando sublinham que a literacia, à semelhança da linguagem, é um processo contínuo que tem início a partir do nascimento. Como nos mostra Flewit (2013), as pesquisas psicolinguísticas, realizadas nas décadas de 80 e 90 do século passado, começaram a sugerir que o desenvolvimento de competências de literacia é acima de tudo um processo de solução de problemas e construção de significado. Uma abordagem sociocultural do problema, começou a evidenciar como a literacia está enraizada na vida quotidiana e é usada de diversas formas e com diferentes propósitos. Nesta linha, as pesquisas revelaram também que as crianças pequenas desenvolvem as competências precoces de literacia à medida que observam e imitam outras pessoas com quem se relacionam nos contextos familiar, escolar e comunitário. Assim, o desenvolvimento de competências de literacia passou a ser encarado não como um conjunto fixo de habilidades, mas como diferentes tipos de prática social, que variam entre comunidades e culturas.

Num estudo publicado em 2012, Lurdes da Mata demonstra que os resultados confirmam o papel importante que as famílias podem desempenhar na aprendizagem da leitura e da escrita, mesmo não desenvolvendo atividades muito estruturadas nem direcionadas para o ensino. O contacto que as crianças estabelecem com a literacia através da família pode complementar a ação da escola através de formas que façam sentido na sua realidade cultural.

A importância dos contextos e a consciência deste desenvolvimento, com início no nascimento, podem contribuir para alterar comportamentos, nomeadamente em relação às crianças com dificuldades graves de aprendizagem. Como nos recordam Musslewhite e King-DeBaun (1997) as expectativas de aprendizagem afetam a forma como pais,

professores e cuidadores olham para as possibilidades destas crianças, que desde cedo dão prioridade aos cuidados de saúde e deixam para segundo plano o desenvolvimento de competências de literacia. Como sublinha Sim-Sim (2005), nas sociedades atuais a linguagem escrita é omnipresente, e como lembra Nunes (2005), esta está também repleta de símbolos e como tal a capacidade de descodificar e atuar sobre o significado destes é uma competência social imprescindível, porém esta omnipresença só resultará em conhecimento se for objeto de diálogo com as crianças (Sim-Sim, 2005). A este respeito, Gomes e Santos (2005) dizem-nos que a literacia emergente é um processo de aquisição de competências de fala, de leitura e de escrita que se caracteriza por ser dinâmico, interativo e experiencial ou, como também sublinha Flewitt (2013), o desenvolvimento destas competências desenrola-se a partir das experiências quotidianas do bebé que tem a família como modelo de linguagem e comunicação dentro das redes comunitárias de práticas ricas em literacia.

Perante o exposto, pensamos poder afirmar que garantir às crianças com problemas graves, nomeadamente com MD, um ambiente rico em literacia será já desenvolver essas competências, mesmo que a leitura e a escrita convencionais possam ser objetivos irrealistas. A experiência da narrativa oral (Nieto, referido por Flewitt, 2013), a leitura de histórias em voz alta (Gomes & Santos, 2005), ouvir ler e ver outros lerem (Nunes, 2005) a consciência do impresso (Sim-Sim, 2005), as imagens numa embalagem, o logótipo de uma marca, um cartaz publicitário, a interação digital através de aplicações multimédia serão já literacia, uma vez que, à semelhança do texto escrito, são usados explicitamente para transmitir significados (Lawson et al., 2012). Mesmo numa sequência de imagens ou objetos, compreender que estes se organizam, na cultura ocidental, da esquerda para a direita e de cima para baixo, reconhecer o objeto livro e os elementos que o constituem como, por exemplo, a capa serão competências de literacia que, acreditamos, poder estar realisticamente ao alcance das pessoas com graves problemas de aprendizagem. Por outro lado, poderemos também dizer que a literacia começa quando somos capazes de reconhecer que as crianças também se expressam de maneira eloquente por meio de modos silenciosos de comunicação, como gestos, posturas, expressões faciais e movimentos (Flewitt, 2013), mostrando assim a leitura que fazem do mundo que as rodeia.

2.1.3.2. Literacia e crianças com deficiência grave

A pedido do *Department for Education and Employment*, Fletcher-Campbell editou, em 2000, um extenso trabalho onde apresentou uma revisão da literatura de investigação

sobre abordagens de ensino concebidas para ajudar alunos com dificuldades de aprendizagem significativas a adquirir competências de literacia. No seu trabalho, Fletcher-Campbel afirma que a literatura existente é parcial e pouco substancial, baseando-se na experiência e opinião dos professores/cuidadores e não em estudos de pesquisa rigorosos. Não deixando, no entanto, de salientar a importância destes trabalhos, o autor refere a necessidade de escrutínio para que sejam aceites com confiança. Fletcher-Campbel (2000) refere também que grande parte da literatura existente se limita a confirmar ou reforçar resultados já encontrados na população com desenvolvimento típico ou tem um foco de pesquisa que, embora relevante, se distancia dos objetivos da referida revisão de literatura. Por último, o autor afirma que muitas das pesquisas realizadas sugerem abordagens que necessitam de ser verificadas através de dados de pesquisa.

Quase uma década depois, Browder e as suas colaboradoras continuam a fazer referência, num artigo de 2009, a um reduzido corpo de investigação e à ausência de trabalhos que aprofundem os conhecimentos nas diversas áreas que se relacionam com o desenvolvimento de competências de literacia em pessoas com graves necessidades educativas. De seguida apresentamos os resultados que a investigação tem vindo a produzir nesta área.

O trabalho publicado em 2009 por Rosie Flewitt, Melanie Nind e Jane Payler teve como objetivo analisar as atividades de literacia multimodal vivenciadas por três crianças com quatro anos de idade e com deficiência em três contextos diferentes (em casa das crianças, num espaço educativo designado de “inclusivo” e num espaço educativo designado de “especial”). Os dados foram recolhidos recorrendo à pesquisa documental, entrevistas, notas de campo e registos vídeo referentes ao envolvimento das crianças em atividades de literacia nos três contextos referidos. Neste estudo, as autoras entendem como atividades de literacia todas as ocasiões em que estas se desenvolvem em torno de uma peça escrita e sugerem, com base na literatura, que as mesmas são moldadas por regras de interação social que regulam as conversas em torno dos textos. Por outras palavras, as atividades de literacia são uma prática social e culturalmente contextualizada. A abordagem multimodal adotada pelas autoras procura assim ampliar o foco da investigação para considerar a criação de significados, não apenas através da fala, mas considerando múltiplas formas de comunicação como gestos, olhares, movimentos, posicionamento corporal, palavras, vocalizações e sistemas de comunicação alternativos e aumentativos. Na perspetiva multimodal, apresentada por Flewitt, Nind e Payler (2009) a linguagem é apenas um modo de comunicação entre muitos que pode, ou não,

desempenhar um papel central na interação de um dado momento. Ao ver a linguagem como apenas uma forma de comunicação entre um vasto sistema de sinais partilhados, o trabalho de Flewitt e das suas colaboradoras explora como uma abordagem multimodal sobre a literacia pode ajudar a romper algumas barreiras que impedem as crianças com NEE de participar em atividades agradáveis e inclusivas neste tópico do currículo. Por razões de clareza e brevidade o artigo foca apenas os resultados obtidos por uma das crianças, mas as autoras referem que os resultados discutidos surgiram em todo o conjunto dos dados.

A recolha realizada revelou diferenças substanciais nas práticas de alfabetização dos dois ambientes educativos, com a existência de um considerável número de práticas comuns entre o contexto de casa e o contexto educativo “inclusivo”. Estas evidências revelaram diferenças marcantes nas experiências sociais e de aprendizagem nos diferentes contextos. Segundo as autoras, foi apenas em casa e no contexto educativo “inclusivo” que a criança participou e recebeu apoio adequado de adultos para uma participação bem-sucedida em diversas atividades relacionadas com literacia. Estes resultados sugerem que a pedagogia da literacia inclusiva requer uma compreensão clara da literacia como prática social e não como um conjunto restrito de subqualificações técnicas necessárias para a leitura e a escrita. A literacia, vista efetivamente como inclusiva, parece criar oportunidades para que as crianças com dificuldades de aprendizagem acessem a uma rede de relacionamentos, tanto com adultos como com os seus pares, onde possam comunicar significados, expressar emoções, mostrar empatia e serem membros valorizados dentro da comunidade educativa.

Latif Ahmad realizou em 2012 um estudo com o objetivo de proporcionar aos professores de Educação Especial uma reflexão sobre as práticas referentes ao desenvolvimento de competências de literacia em alunos com deficiências graves. Segundo Ahmad, na maioria das escolas, as estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas com estes alunos não diferiam substancialmente das estratégias utilizadas com alunos sem problemas e as aulas seguiam, na sua essência, as orientações definidas para acesso ao currículo comum. Partindo desta constatação, o autor procurou através da pesquisa bibliográfica, da observação de aulas, de entrevistas aos professores de Educação Especial e a organização de *focus group* para discussão de resultados contribuir para a reflexão das práticas e ajudar os docentes a dinamizarem as suas aulas de maneira a tornarem mais ativa a participação dos alunos com deficiência grave.

Os resultados apresentados por Ahmad referem que o recurso a histórias e outras experiências multissensoriais e a utilização de objetos, imagens e material multimédia, por parte dos professores, pode promover o desenvolvimento de competências de literacia. Nesta linha, o autor defende o alargamento do conceito de literacia para além da leitura e escrita convencionais e sugere que se possam considerar outros elementos normalmente relacionados com as tecnologias de informação e multimédia ou o uso de imagem e de objetos.

Num artigo publicado também em 2012, Joan Kaderavek e Paula Rabidoux tiveram como objetivo apresentar um modelo que permite, segundo as autoras, monitorizar a transição dos comportamentos emergentes de literacia para a aprendizagem da leitura e da escrita em crianças com desenvolvimento atípico nas competências de comunicação e descrever a aplicação do mesmo na intervenção destinada a desenvolver competências de literacia nesta população.

O modelo apresentado é designado por *Interactive-to-Independent Literacy Model* e tem como princípio geral que a alfabetização se desenvolve através de uma base interativa que consiste em experiências mediadas com a literacia convencional e com pares mais desenvolvidos. Para tal são propostos cinco níveis de parceria comunicativa que representam diferentes graus de apoio social e ambiental. Durante este processo, as autoras, encaram a criança como coconstrutora ativa das suas aprendizagens e definiram como objetivo para o professor remover as barreiras à participação. Desta forma, o professor deverá ser um parceiro envolvido que incorpora e desenvolve as habilidades e os interesses da criança e procura oportunidades para promover o desenvolvimento da criança para um uso independente da literacia.

Neste artigo, Kaderavek e Rabidoux (2012) apresentam dois estudos de caso em que descrevem a aplicação do modelo. No primeiro, o trabalho foi desenvolvido com uma rapariga de 12 anos de idade com défice cognitivo leve a moderado, paralisia cerebral ligeira e epilepsia. O segundo caso envolveu um rapaz com seis anos de idade, com Perturbação do Espectro do Autismo e com um distúrbio severo ao nível da linguagem recetiva e moderado ao nível da linguagem expressiva.

Um outro estudo publicado em 2013 e realizado por Katherine Green, Nicole Terry e Peggy Gallagher teve como objetivo avaliar o desenvolvimento de competências emergentes de literacia, em crianças com deficiência em comparação com os seus pares de desenvolvimento típico, no contexto de educação pré-escolar. Neste estudo participaram 77 crianças com deficiência e 77 crianças sem deficiência distribuídas por 38 sala de pré-

escolar em escolas públicas e em creches privadas de uma grande área urbana no sudeste dos Estados Unidos. As crianças com deficiência tinham sido todas referenciadas para a Educação Especial e formavam um grupo heterogêneo do ponto de vista dos diagnósticos. Contudo, apesar da diversidade de casos, a todas as crianças foi recomendada a sua participação em aulas de ensino regular, uma vez que respondiam, a nível social, cognitivo, comportamental e linguístico, aos requisitos necessários para tal.

Os resultados obtidos por Green, Terry e Gallagher, sugerem que as crianças com deficiência tiveram progressos significativos no desenvolvimento de competências de literacia emergente, espelhando os ganhos dos seus pares de desenvolvimento típico. No entanto, a comparação entre os dois grupos mostra que as crianças com deficiência não conseguiram alcançar o nível de desenvolvimento das crianças de desenvolvimento típico no mesmo período de tempo. As autoras concluem assim que a criação de ambientes inclusivos pode ser benéfico para todas as crianças, no entanto, não deixam de questionar se algumas competências não seriam melhor desenvolvidas em contextos diferentes, uma vez que em alguns tópicos do currículo as lacunas das crianças com deficiência aumentaram face ao grupo de crianças com desenvolvimento típico.

Em 2014, Andrea Ruppert, desenvolveu um estudo que envolveu oito adolescentes com deficiências graves que frequentavam três diferentes escolas públicas dos subúrbios de uma grande cidade nos Estados Unidos. O objetivo de Ruppert foi examinar a planificação das atividades e as estratégias utilizadas para o desenvolvimento de competências de literacia em alunos com deficiência grave. Os dados recolhidos através da pesquisa documental, registos vídeo, notas de campo e entrevistas foram analisados tendo como foco os contextos, os tópicos abordados, materiais utilizados e atividades desenvolvidas. Os resultados revelaram que os alunos não tinham um envolvimento ativo nas atividades, estando na maioria dos casos, mais tempo a ouvir o professor sem terem oportunidade de dar respostas. As aulas foram desenvolvidas num contexto individual, e na maioria das vezes, apenas com a presença do professor de Educação Especial. O envolvimento ativo na comunicação expressiva foi subestimado e as atividades raramente foram desenvolvidas no contexto natural em que as competências de literacia seriam aplicadas ou com os materiais que nessas circunstâncias seriam usados.

A busca por criar uma sociedade mais inclusiva que permita às pessoas com deficiência grave melhorar a sua qualidade de vida tem conduzido a um crescente interesse pela importância de desenvolver competências de literacia nesta população. Como sublinha Flewitt et al. (2009) o direito à alfabetização é uma dimensão fundamental da inclusão, mas

como nos mostra a literatura ainda haverá um longo caminho a percorrer. Com o auxílio da tabela 4 apresentamos um resumo da revisão da literatura efetuada.

Tabela 4

Quadro resumo dos resultados de investigação

| Autor (data) | Objetivos | População | Resultados |
|-------------------------------|--|----------------------------------|--|
| Flewitt, Nind & Payler (2009) | Analisar as atividades de literacia multimodal vivenciadas por três crianças com deficiência em três contextos diferentes. | 3 Crianças com 4 anos de idade. | A pedagogia da literacia inclusiva requer uma compreensão clara da literacia como prática social e não como um conjunto restrito de subqualificações técnicas necessárias para a leitura e a escrita. A literacia inclusiva, parece criar oportunidades para que as crianças com dificuldades de aprendizagem acedam a uma rede de relacionamentos, com adultos e com os seus pares, onde podem comunicar significados, expressar emoções, mostrar empatia e serem membros valorizados dentro da comunidade educativa. |
| Latif Ahmad (2012) | Proporcionar aos professores de Educação Especial uma reflexão sobre as práticas referentes ao desenvolvimento de competências de literacia em alunos com deficiências graves. | Professores de Educação Especial | O recurso a histórias e outras experiências multissensoriais e a utilização de objetos, imagens e material multimédia, por parte dos professores, pode promover o desenvolvimento de competências de literacia. Alargar o conceito de literacia para além da leitura e escrita convencionais e considerar outros elementos normalmente relacionados com as tecnologias de informação e multimédia ou o uso de imagem e de objetos. |

(cont.)

Tabela 4

Quadro resumo dos resultados de investigação (cont.)

| Autor (data) | Objetivos | População | Resultados |
|---------------------------------|---|---|--|
| Kaderavek & Rabidoux (2012) | Apresentar um modelo para monitorizar a transição dos comportamentos emergentes de literacia para a aprendizagem da leitura e da escrita em crianças com desenvolvimento atípico nas competências de comunicação e descrever a aplicação do mesmo na intervenção destinada a desenvolver competências de literacia nesta população. | 1 rapariga com 12 anos de idade e 1 rapaz com 6 anos de idade | A aplicação do modelo encara a criança como co construtora ativa das suas aprendizagens. O professor tem como objetivo remover as barreiras à participação e deverá ser um parceiro envolvido que incorpora e desenvolve as habilidades e os interesses da criança e procura oportunidades para promover o desenvolvimento da criança para um uso independente da literacia. |
| Green, Terry & Gallagher (2013) | Avaliar o desenvolvimento de competências emergentes de literacia, em crianças com deficiência em comparação com os seus pares de desenvolvimento típico, no contexto do educação pré-escolar. | 77 crianças em idade pré-escolar. | As crianças com deficiência tiveram progressos significativos no desenvolvimento de competências de literacia emergente, espelhando os ganhos dos seus pares de desenvolvimento típico. A comparação entre os dois grupos mostra que as crianças com deficiência não conseguiram alcançar o nível de desenvolvimento das crianças de desenvolvimento típico no mesmo período de tempo. Ambientes inclusivos podem ser benéficos para todas as crianças, no entanto, é questionado se algumas competências não seriam melhor desenvolvidas em contextos diferentes, uma vez que em alguns tópicos do currículo as lacunas das crianças com deficiência aumentaram face ao grupo de crianças com desenvolvimento típico. |
| Ruppar (2014) | Examinar a planificação das atividades e as estratégias utilizadas para o desenvolvimento de competências de literacia em alunos com deficiência grave. | 8 adolescentes com deficiências graves | Os alunos não tinham um envolvimento ativo nas atividades. As aulas foram desenvolvidas num contexto individual e apenas com a presença do professor de Educação Especial. O envolvimento ativo na comunicação expressiva foi subestimado e as atividades raramente foram desenvolvidas no contexto natural em que as competências de literacia seriam aplicadas ou com os materiais que nessas circunstâncias seriam usados. |

2.2. Multideficiência e conto de histórias

Como até aqui temos procurado demonstrar, as pessoas com MD não estão impedidas de aceder aos conteúdos de um mundo letrado. Embora, o desenvolvimento de competências de literacia, no universo desta população, não seja ainda um processo natural, e a influência de algumas ideias, historicamente enraizadas, continue a surgir como uma barreira (Browder, Gibbs, Ahlgrim-Delzell, Courtade, Mraz & Flowers, 2009; Lawson et al., 2012), uma visão mais ampla de conceitos abre-nos a porta para um mundo de oportunidades (Lacey, 2006; Lawson et al., 2012).

Ver a literacia como inclusiva e considerar a leitura e a escrita para além das letras (Lacey, 2006; Lawson et al., 2012) faz-nos acreditar que é possível o desenvolvimento de tais competências e contribuir, por esta via, para o aumento da qualidade de vida das populações com dificuldades severas de aprendizagem (Browder, Mims, Spooner, Ahlgrim-Delzell & Lee, 2008). Para tal, será, no entanto, necessário pensar em estratégias pedagógicas que possibilitem esta tarefa. Nesta perspetiva, apresentamos como hipótese de ação a utilização de histórias multissensoriais (HMS) como um recurso que contribui para o desenvolvimento de competências de comunicação e de literacia em pessoas com MD.

Face ao exposto, apresentamos, nos tópicos seguintes, o que a literatura nos diz sobre o papel do conto de histórias no desenvolvimento das referidas competências, explicitamos o conceito de HMS, descrevemos as suas características e daremos a conhecer o que a investigação tem demonstrado sobre o potencial destas histórias.

2.2.1. Conto de histórias e desenvolvimento de competências comunicativas e de literacia: Resultados de investigação

Em todas as sociedades encontramos um vasto repertório de histórias através do qual são preservados usos, costumes e tradições. Muitas destas histórias inspiradoras, antes de serem registadas por escrito, resistiram ao tempo através da transmissão oral e constituem-se como um poderoso suporte cultural, depositário de conhecimentos, sabedoria, convicções, práticas sociais e juízos de valor. Representando também os voos de imaginação de sucessivas gerações encontramos nestas narrativas, nomeadamente nos contos tradicionais, “verdades intemporais acerca das características mais profundas do ser humano e das suas contradições.” (Ministério da Educação, s.d., p.8).

Segundo Young e Lambe (2011) as histórias constituem uma parte significativa dos nossos dias, pois dedicamos muito do nosso tempo a ler e a ouvir histórias, e usamo-las para comunicar e dar sentido ao mundo que nos rodeia. Nesta linha, as autoras referem ainda como a partilha das narrativas, se tem assumido como uma importante forma de entretenimento e educação e afirmam que o desenvolvimento de competências de comunicação e de compreensão do mundo à nossa volta tem tido no conto de histórias um método de promoção eficaz com reconhecidos efeitos positivos ao nível da aprendizagem académica, e do desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças.

A importância do conto de histórias encontra-se também reconhecida nos programas e planos nacionais criados para a promoção da literacia. No caso português, o documento que fornece as orientações para as atividades de leitura desenvolvido pelo Ministério de Educação (s.d.) no âmbito do Plano Nacional de Leitura refere que

ouvir contar histórias na infância leva à interiorização de um mundo de enredos, personagens, situações, problemas e soluções, que proporcionam às crianças um enorme enriquecimento pessoal e contribui ainda para a formação de estruturas mentais que lhes permitirão compreender melhor e mais rapidamente não só as histórias escritas, mas também os acontecimentos do seu quotidiano (p.7).

O mesmo documento refere ainda como é importante, a partir do jardim-de-infância, garantir a todas as crianças a experiência do conto de histórias dado o enriquecimento que proporciona e a importância que assume no desenvolvimento de competências de leitura. Como afirma Viana (2002) aprende-se a falar falando e ouvindo falar e aprende-se a ler ouvindo ler e lendo. No primeiro caso, diz-nos a autora, o desenvolvimento da linguagem oral se dá na medida em que a criança descobre o interesse e a vontade de comunicar. No segundo caso, de forma semelhante, se queremos despertar o desejo pela leitura temos que ler *para* e *com* as crianças. Ouvir ler será, assim, o primeiro passo. No mesmo sentido vão as palavras de Sim-Sim (2007) quando escreve que “o ensino da compreensão da leitura de textos começa quando, antes de a criança saber decifrar, exploramos com ela o conteúdo de um texto, isto é, a deixamos *ler histórias* através da nossa própria voz” (p.11).

Viana (2002) sublinha através das palavras de Morais que a leitura de histórias desempenha importantes funções ao nível cognitivo, linguístico e afetivo. De uma forma lúdica a criança pode aprender a definir objetivos e estratégias de compreensão e a organizar sequencialmente o tempo e o espaço. Do mesmo modo, a relação afetiva que se estabelece potencializa os ganhos cognitivos e linguísticos.

Num artigo publicado em 2001, Craig, Hull, Haggart e Crowder mostram como o conto de história pode assumir-se também como uma ponte para ligar os diferentes estilos narrativos de crianças culturalmente diferentes. Contribuindo para o domínio dos aspetos sociais da linguagem, o conto fornece um contexto social para o desenvolvimento de competências de literacia.

Num trabalho publicado em 2002, Viana dá-nos a conhecer o estudo que realizou entre 1995 e 1997 em dois jardins-de-infância do concelho da Maia. Com o auxílio de duas educadoras, Viana levou a cabo um projeto de intervenção que teve como objetivo central promover o desenvolvimento da linguagem e de competências metalinguísticas em crianças entre os 4 e os 5 anos. Para tal, foi utilizada como “*pivot*” de todo o programa a leitura de histórias em voz alta, isto é, as histórias lidas eram a porta que, naturalmente, abria o caminho à exploração das mesmas, à caracterização das personagens, às perguntas sobre as palavras desconhecidas, à segmentação de palavras e de frases, à descoberta de palavras que rimassem, à descoberta de contrários, de plurais, etc.

Depois de integrados os dados da investigação teórica, da reflexão conjunta realizada entre educadores e investigadores, e da contextualização e leitura dos resultados obtidos numa prova de avaliação de competências linguísticas, foi elaborado o programa, com o nome “Melhor Falar para Melhor Ler” que foi integrado na planificação das atividades de cada grupo de crianças. No final de cada ano letivo, os grupos foram reavaliados recorrendo à prova de avaliação de competências linguísticas. No final do estudo, a análise dos diversos indicadores mostrou ter havido evolução linguística nos grupos intervencionados.

Um outro estudo realizado, em 2004, por Isbell, Sobol, Lindauer e Lowrance, envolvendo 38 crianças, com idades compreendidas entre os três e os quatro anos, de uma “*escola experimental*” inserida no Campo Universitário da cidade de Johnson, no leste do Tennessee teve como objetivo determinar como o conto e a leitura de histórias influenciam o desenvolvimento da linguagem e a compreensão das mesmas. Para tal, foram criados dois grupos, que incluíam cada um, uma turma de alunos de três anos e outra com alunos com quatro anos. Ambos ouviram as mesmas 24 histórias durante 12 semanas. O grupo A ouviu as histórias narradas e o grupo B ouviu as histórias lidas.

As amostras de linguagem foram recolhidas de todos os participantes através de gravação áudio. A primeira recolha foi efetuada depois de apresentada a primeira história e a segunda recolha, depois de contada a última história. Para esta gravação, as crianças tiveram que recontar uma história e criar outras usando um livro apenas com imagens. As

amostras foram transcritas e analisadas por meio de medidas de linguagem: comprimento médio de enunciado, fluência e diversidade de vocabulário e o programa informático *Systematic Analysis of Language Transcripts* foi usado para fazer a análise.

Os resultados do estudo mostram que ambas as abordagens trazem melhorias na linguagem oral, sendo de notar que as crianças que ouviram as histórias narradas demonstraram melhor compreensão das mesmas durante o reconto enquanto as crianças do grupo de leitura melhoraram sua complexidade de linguagem.

Nicolopoulou, McDowell e Brockmeyer, publicaram em 2006 os resultados de um trabalho que teve início no segundo semestre do ano letivo de 2002/2003 e que terminou em 2004. O estudo teve lugar numa das cinco salas de jardim-de-infância pertencente a uma escola primária de um grande centro urbano no nordeste dos Estados Unidos. A escola abrangia a população de um bairro muito desfavorecido, que se encontrava isolado do resto da cidade, onde se verificavam altas taxas de desemprego, criminalidade e mortalidade infantil. Neste contexto, Nicolopoulou ajudou a introduzir, orientar e monitorizar a prática de conto e dramatização espontânea de histórias na sala onde trabalhava McDowell. A pesquisa contou ainda com o auxílio de Brockmeyer, uma estudante de pós-graduação. A turma orientada por McDowell tinha cerca de 19 alunos, com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos. Nos últimos 10 anos tem sido prioridade da escola a promoção do desenvolvimento da linguagem e da literacia e neste contexto, muitas são as atividades que têm vindo a ser desenvolvidas. A atividade introduzida por Nicolopoulou consistia na possibilidade de qualquer criança poder ditar uma história que era escrita pelo professor ou por um auxiliar num caderno próprio para o efeito. A atividade era desenvolvida como parte regular do currículo e tinha lugar duas vezes por semana. As crianças não eram pressionadas a participar e o registo das histórias era feito sem correção gramatical, alteração do vocabulário ou da estrutura narrativa das crianças.

Posteriormente, na hora do trabalho em grupo grande, as histórias criadas nesse dia eram contadas pelo professor. Depois, para uma segunda leitura, os autores das histórias eram convidados a dramatizar a mesma para o grupo, com a ajuda dos colegas que eles escolhiam para o efeito.

A análise dos resultados mostrou que esta atividade ajudou a desenvolver a linguagem oral e contribuiu para promover comportamentos emergentes de literacia, assim como outras dimensões importantes para o início da escolaridade. Durante o projeto foi notório um aumento da participação dos alunos, assim como um aumento na duração e na complexidade das histórias. Um resultado inesperado, foi a verificação de melhorias no

desenvolvimento de uma outra atividade. No caso, a elaboração de um jornal diário que era realizado por cada um dos alunos, no âmbito dos projetos para desenvolvimento da linguagem e literacia, e que no caso tinha o objetivo de promover esse desenvolvimento através do desenho.

Face aos resultados apresentados, as autoras consideram que há boas razões para acreditar que a participação das crianças numa atividade baseada no conto e dramatização de histórias torna o desenvolvimento de competências de literacia num processo mais direto, mais atrativo e com mais valor educacional e mostram que atividades que sistematicamente integram a brincadeira simbólica com o conto de histórias se podem tornar especialmente valiosas, eficazes e recompensadoras.

Num artigo publicado em 2008, Miller e Pennycuff demonstram como o conto de história pode constituir-se como uma estratégia pedagógica muito eficaz para o desenvolvimento de competências de literacia contribuindo para melhorar a linguagem oral e a compreensão de leitura e de escrita.

Em 2016, um estudo desenvolvido por Agosto, numa escola pública de um bairro suburbano no leste dos Estados Unidos, procurou conhecer os benefícios do conto de histórias para o desenvolvimento de competências de literacia através da análise dos cartões de agradecimento realizados pelos alunos após uma sessão de conto. O trabalho de Agosto envolveu uma turma do 2º ano com 20 alunos, que se caracterizavam pela diversidade cultural, a professora e a própria autora. Neste estudo, Agosto começou por fazer uma clara distinção entre o conto e a leitura, mesmo que em voz alta, de uma história. O seu trabalho teve como base o conto, feito de memória, sem recurso a material escrito e dessa forma, a autora narrou à turma, numa única sessão, duas histórias.

Terminada a sessão, a professora pediu aos alunos que fizessem um postal de agradecimento para a contadora de histórias. Este postal foi criado utilizando desenhos e texto. Os trabalhos foram depois recolhidos pela professora e esta, registando na íntegra as respostas dos alunos, pediu a cada um que lhe falasse sobre o postal que criou.

Através do método designado por “análise comparativa constante” foram analisados os desenhos e os textos produzidos após a sessão.

Os resultados mostraram que o conto de histórias trouxe benefícios para o desenvolvimento de competências de literacia em quatro domínios: (i) visualização (ou capacidade de imaginar uma história); (ii) envolvimento cognitivo; (iii) pensamento crítico e (iv) capacidade de organizar a sequências dos acontecimentos. De acordo com Agosto,

este estudo mostrou também que as atividades que se podem desenvolver a partir do conto contribuem para o reforço das competências de literacia.

Como podemos até aqui verificar, são múltiplas as perspetivas através das quais o conto de histórias pode contribuir para o desenvolvimento de competências de literacia. Como nos diz Browder et al. (2008) muitos estudos mostram como a narrativa pode contribuir para o desenvolvimento da linguagem, da consciência fonológica, da consciência metalinguística, etc., contudo, alertam para o facto de estes trabalhos, na sua maioria, não incluírem as populações com dificuldades severas de aprendizagem. Neste âmbito, Browder et al. realizaram, em 2008, um estudo que envolveu três crianças com MD que se encontravam numa unidade de ensino especial inserida num agrupamento escolar urbano nos Estados Unidos.

O estudo de Browder et al. (2008) procurou encontrar uma metodologia que possibilitasse, através de uma análise de tarefas, adequada as características individuais dos alunos, planear e implementar a utilização de histórias partilhadas (leitura de histórias em voz alta com recurso a livros adaptados) para desenvolver e avaliar as suas competências de literacia.

Os resultados deste trabalho mostraram que todos os alunos melhoraram as suas competências e demonstraram um aumento das suas respostas comunicativas durante os momentos de conto de histórias. Para as autoras do estudo, este contribuiu também para acrescentar à literatura mais elementos que demonstram que o uso de histórias partilhadas contribui para o desenvolvimento de competências emergentes de literacia.

Em 2009, a mesma equipa de investigadores realizou um estudo que procurou avaliar os níveis de compreensão das histórias partilhadas em crianças com deficiências intelectuais e visuais significativas. Neste trabalho participaram duas crianças para quem foram contadas três histórias. Para tal, foram adaptados três livros recorrendo à utilização de objetos reais que eram mencionados durante o conto. Depois de ler em voz alta cada página, o professor realizava uma pergunta com o objetivo de avaliar o nível de compreensão da mesma. Para responder, o aluno teria de escolher entre o objeto mencionado na narrativa e um outro que não fazia parte da mesma.

Durante a intervenção, os dois alunos mostraram, na leitura dos três livros, melhorias na compreensão das histórias. Para Browder et al (2009) os resultados deste trabalho acrescentaram à literatura que as histórias partilhadas promovem habilidades de compreensão, nomeadamente em crianças pequenas e que a utilização dos objetos pode

ser usada para promover respostas que demonstrem essa mesma compreensão durante o conto de histórias.

Na mesma linha, Young e Lambe (2011) sublinham a ideia de que as histórias, assumindo muitas formas, podem ser expressas de maneira a permitir que a informação seja acessível a uma diversidade de pessoas de diferentes idades e capacidades em vários contextos e, deste modo, dar às pessoas com MD a possibilidades de poder experimentar a riqueza do conto de histórias.

Em 2011, Browder, Lee e Mims publicaram um estudo que teve como objetivo avaliar a utilização de histórias partilhadas para desenvolver e avaliar a compreensão e o envolvimento de crianças com MD. Neste trabalho, participaram duas raparigas e um rapaz, com 8, 9 e 6 anos respetivamente, que frequentavam um agrupamento de escolas urbano nos Estados Unidos e três professores de Educação Especial que com elas trabalhavam.

Para desenvolverem a sua pesquisa, Browder e as suas colaboradoras forneceram a cada professor dois livros de histórias ilustrados que foram posteriormente adaptados. As transformações realizadas nos livros consistiram: na separação e plastificação das páginas, colocação das páginas e das capas num dossier, foi criado um género de “refrão” que resumia o tema da história e que era lido repetidas vezes durante a mesma e por último, a fixação, nas respetivas páginas, de objetos que representavam as ideias principais da história. As histórias foram lidas em voz alta numa dinâmica de um para um na sala de aula e respeitando o horário para as atividades de literacia. Estas sessões tiveram aproximadamente 30 minutos e realizaram-se três vezes por semana. Durante o conto era pedido aos alunos que demonstrassem a sua compreensão da história respondendo através dos objetos incluídos nos livros a perguntas feitas pelo professor. De acordo com as características de cada criança foi definido para cada uma a forma como esta indicava a sua resposta, por exemplo olhar fixo ou usar o objeto. Antes da intervenção foi criada uma linha de base que mediu a compreensão e o envolvimento das crianças nas histórias.

Os resultados do estudo demonstraram que uma análise de tarefas com estímulos sistemáticos através do uso das histórias aumentou o nível de envolvimento e compreensão dos participantes. Segundo as autoras, este estudo demonstra que os alunos com uma deficiência grave podem desenvolver competências de literacia emergentes e que estes podem ser um primeiro passo importante para o texto ganhar significado e aprenderem a ler.

Na tabela 5 resumimos os resultados da investigação apresentados, salientando-se as evidências referentes à riqueza do conto de histórias e ao seu potencial como recurso pedagógico para desenvolvimento de competências de literacia.

Tabela 5

Quadro resumo dos resultados de investigação

| Autor (data) | Objetivos | População | Resultados |
|---|---|--|---|
| Craig, Hull, Haggart & Crowder (2001) | | Crianças em idade escolar | O conto de histórias fornece um contexto social para o desenvolvimento de competências de literacia. |
| Viana (2002) | Promover o desenvolvimento da linguagem e competências metalinguísticas através da leituras de histórias em voz alta. | Crianças entre os 4 e 5 anos | A análise dos diversos indicadores mostrou ter havido evolução linguística. |
| Isbell, Sobol, Lindauer & Lowrance (2004) | Determinar como o conto e a leitura de histórias influenciam o desenvolvimento da linguagem e a compreensão das mesmas. | 38 crianças entre os 3 e os 4 anos | A leitura e o conto de histórias trouxeram melhorias para a linguagem oral. As crianças que ouviram as histórias contadas demonstraram melhor compreensão durante o reconto. As crianças que ouviram as histórias lidas melhoraram a sua complexidade de linguagem. |
| Browder et al (2008) | Encontrar uma metodologia possibilitasse planejar e implementar a utilização de histórias partilhadas para desenvolver e avaliar as competências de literacia em crianças com MD. | 3 crianças com MD | As crianças demonstraram um aumento das suas respostas comunicativas. As histórias partilhadas contribuem para o desenvolvimento de competências emergentes de literacia. |
| Browder et al (2009) | Avaliar os níveis de compreensão de histórias partilhadas, recorrendo ao uso de objetos, em crianças com deficiências intelectuais e visuais significativas. | 2 crianças com deficiências intelectuais e visuais significativas. | As histórias partilhadas promoveram habilidades de compreensão e a utilização de objetos promove respostas que demonstram essa mesma compreensão. |

(cont.)

Tabela 5

Quadro resumo dos resultados de investigação (cont.)

| Autor (data) | Objetivos | População | Resultados |
|----------------------|---|---|--|
| Browder et al (2011) | Avaliar a utilização de histórias partilhadas para desenvolver e avaliar a compreensão e o envolvimento de crianças com MD. | 3 crianças com MD e 3 professores de Educação Especial. | Uma análise de tarefas com estímulos sistemáticos através do uso das histórias aumentou o envolvimento e compreensão dos participantes. Os alunos com uma deficiência grave podem desenvolver competências de literacia emergentes. |
| Agosto (2016) | Verificar os benefícios do conto de história no desenvolvimento de competências de literacia. | 20 alunos a frequentar o 2º ano de escolaridade. | O conto de histórias trouxe benefícios para o desenvolvimento de competência de literacia em quatro domínios: i) visualização; ii) envolvimento cognitivo iii) pensamento crítico iv) capacidade em organizar a sequência dos acontecimentos |

2.2.2. Histórias multissensoriais (HMS): Conceito e características

Retomando a ideia de Yuong e Lambe (2011) sobre as possibilidades de tornar o conto de histórias acessível a todos e permitir assim que o seu reconhecido potencial, como veículo de promoção e desenvolvimento de competências de literacia, seja usado com todos, apresentamos o conceito e as características de histórias multissensoriais (HMS).

No contexto das pessoas com necessidades educativas graves e em particular na MD, o recurso ao conto de histórias tem que equacionar as necessidades específicas desta população e pensar numa perspetiva que possibilite ultrapassar as condicionantes inerentes às suas características comunicativas, nomeadamente a compreensão da linguagem oral e o uso e função tradicional da leitura e da escrita. Neste sentido, o conceito tradicional de conto de histórias tem que ser alargado e recorrer a outras formas de comunicação que promovam igualmente capacidade de reflexão e interpretação e permitam às pessoas com MD compreender o mundo à sua volta e participar de forma significativa nos contextos em que se inserem (Matos, Rocha, Cabral & Bessa, 2015).

Para ultrapassarmos as barreiras que impedem todos os que têm MD de participar e compreender a forma mais tradicional de contar histórias, de aceder ao livro tradicional e de utilizar as competências de leitura e de escrita para desfrutar do prazer das mesmas (Miguel, 2015), e garantir o acesso a atividades que promovam e desenvolvam competências de literacia, muitos investigadores têm apresentado como estratégia a

utilização de Histórias Multissensoriais (Park, 1999; Preece & Zhao, 2014; Young & Lambe, 2011).

O conto de uma história alargado através das experiências sensoriais permite a criação de contextos educativos que promovem a interação social e facilitam a intervenção pedagógica, pelo seu aspeto motivador e agradável de onde resulta um maior envolvimento (Preece & Zhao, 2014; Ten Brug, 2015). Através da literatura disponível no sítio do *The Sensory Projects*, Grace (2017) sublinha ainda a importância da estimulação sensorial para o desenvolvimento cognitivo precoce e para a manutenção das nossas faculdades ao longo da vida e destaca o papel das HMS afirmando que estas não são um substituto das histórias tradicionais baseadas em palavras, mas sim, histórias em si mesmas que são acessíveis a todos.

O conceito de HMS começou a ser desenvolvido por Chris Fuller e na sequência deste trabalho, a autora fundou em 1993 a *Bag Books*. Deste então, esta instituição londrina, tem trabalhado com o objetivo de construir, divulgar e contar HMS a pessoas com MD e outras dificuldades severas de aprendizagem e tem sido apoiada pela investigação realizada em Universidades na Escócia e na Inglaterra (Preece & Zhao, 2014; Bag Books, 2019). Através da *University of Dundee*, a *PAMIS*, outra organização que trabalha com pessoas com MD e as suas famílias, tem contribuído para a investigação, criação e divulgação das HMS (Preece & Zhao, 2014; Ten Brug, 2015; Miguel 2015). Também o *The Sensory Projects* fundado por Joanna Grace, tem sido, com o seu trabalho, um motor de desenvolvimento e divulgação das HMS.

A expressão história multissensorial ganha significado através da interceção de dois conceitos. Por esta razão, pensamos que para uma explicitação do conceito de HMS deveremos começar por analisar em separado os elementos que o constituem.

A palavra história remete-nos para o sentido de narrativa, conto, relato de acontecimentos (Infopedia, 2017), “onde existem personagens, um enredo e um final, se possível, surpreendente e interessante para a criança\jovem.” (Miguel, 2015, p.14).

A palavra multissensorial conduz-nos à compreensão de uma abordagem que faz uso dos diferentes sentidos (audição, visão, tato, paladar, olfato, vestibular e o proprioceptivo) como um veículo que permite estabelecer a comunicação pela interação e intercompreensão na partilha de experiências (Guerreiro referido por Grilo, Catalão & Leonardo, 2013).

A partir da interceção destes aspetos conceptuais as HMS consistem numa narrativa apoiada por um conjunto de objetos, escolhidos pelas suas qualidades sensoriais e

capacidades de envolvimento, que o ouvinte pode tocar, ouvir, cheirar ou ver à medida que a história se desenrola (Fuller, 1999). Desta forma, as HMS constituem uma abordagem pedagógica (Miguel, 2015), que se traduz na construção de ambientes comunicativos que melhoram a compreensão, e estimulam a linguagem, a imaginação e a estruturação mental (Penne, Ten Brug, Munde, Putten, Vlaskamp & Maes, 2012). Assim, estas histórias promovem atividades interativas que respeitam a ideia de literacia inclusiva (Lacey, 2006; Lacey et al., 2007; Bednarski, 2016) ao privilegiar a experiência do significado e não o entendimento literal (Ten Brug, Putten, Penne, Maes & Vlaskamp, 2012).

A essência das HMS não é a palavra, mas a sequência dos acontecimentos (Grace, 2017). O objetivo central destas histórias não é a compreensão do seu conteúdo, mas a promoção do envolvimento com os objetos e a interação dos ouvintes com as pessoas envolvidas na dinamização das mesmas e do qual resulta uma experiência educativa, sensorial e social (Miguel, 2015). Na mesma linha, já Higgins (1999) refere que no desenvolvimento das HMS, a relação explícita entre o leitor/ouvinte e as personagens se estabelece na medida em que o foco das histórias é colocado no próprio leitor/ouvinte envolvendo-se este em uma ação particularmente agradável e memorável. Neste contexto, Grace (2017) evidencia o facto de muitos de nós termos dificuldades em pôr por palavras as experiências mais importantes da nossa vida e questiona se a melhor descrição da experiência não será a própria experiência.

A partilha de uma narrativa de forma sensorial permite, a todos aqueles que acedem à comunicação apenas através dos sentidos, participar nas histórias, responder às mesmas e criar as suas próprias narrativas (Grace, 2017) e apesar das muitas variáveis que interferem nos resultados de investigação, Preece e Zhao (2014) assumem que as HMS são também uma ferramenta importante para a aprendizagem da língua materna e para o desenvolvimento de competências de literacia, assim como para tornar acessíveis, de forma significativa e prazerosa, diversos tópicos do currículo.

Antes de fazermos a apresentação das principais características das HMS e dos princípios que é necessário ter em consideração na elaboração das mesmas, apresentamos através da figura 2 uma síntese do conceito de HMS.

SINTESE DO CONCEITO DE HMS

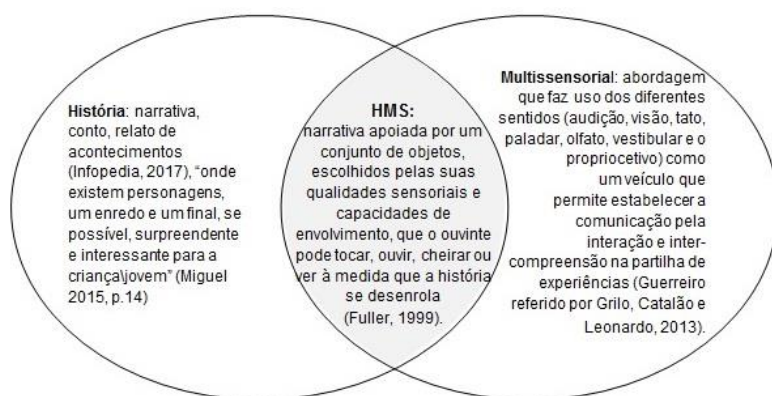


Figura 2. Síntese do conceito de HMS.

Os livros de HMS não são como os livros convencionais (Higgies, 1999) e utilizam materiais que vão para além da folha de papel e da letra impressa. Embora se possam encontrar algumas diferenças na construção e apresentação das histórias, estas caracterizam-se de uma forma geral por serem acondicionadas numa caixa de cartão que têm a função de “capa de livro” (Young, Fenwick, Lambe & Hogg, 2011) e são formadas por seis ou oito placas de tamanho A3, preferencialmente brancas ou de cor única para ajudar a focar a atenção do ouvinte, onde são fixados apenas os estímulos sensoriais que o ouvinte pode experimentar e que funcionam como as páginas do livro (Fuller, 1999; Higgies, 1999).

As páginas do livro são construídas separadamente de forma a possibilitar que o estímulo sensorial seja apresentado ao ouvinte dentro do melhor campo de visão e que seja favorecida a audição e o toque de maneira a permitir o seu envolvimento e uma resposta de acordo com as suas capacidades e com respeito pelas suas escolhas (Fuller, 1999).

Para a construção das páginas podem ser utilizados diversos materiais como são exemplo o cartão, o contraplacado ou o acrílico (Miguel, 2015). Os estímulos sensoriais devem motivar a participação e o envolvimento do ouvinte através da possibilidade de serem explorados e manipulados (Fuller, 1999). Para a sua produção devem ser tidas em conta a idade e as preferências do ouvinte e podem ser usados determinados cheiros, texturas, alimentos, objetos, formas que simulam objetos reais ou partes de objetos, assim como conter botões, *switches* e outros materiais sonoros que podem contribuir para a noção de “causa-efeito” (Miguel, 2015; Gomes, 2016). Fuller (1999) lembra, no entanto, que a história e os conteúdos multissensoriais devem ser eficientes e resistir ao uso frequente.

Para a elaboração do texto é importante articular três aspetos: (i) a intenção, (ii) o conteúdo e (iii) a forma.

No primeiro aspeto procura-se definir que objetivos queremos alcançar perante as necessidades e/ou preferências dos ouvintes. Neste âmbito, a narrativa procura transmitir uma experiência real e agradável do quotidiano do ouvinte (Boer & Wikkerman, 2008) ou refletir aspetos da sua personalidade ou interesse, com o objetivo de familiarizar a pessoa com MD com situações da sua vida diária ou abordar tópicos sensíveis. (Willems citado por Talksense, 2016).

Quanto ao conteúdo, este deverá ser compreensível, na medida em que se relaciona com a experiência de vida do ouvinte; consistente, procurando garantir, pelo recurso à repetição, que o ouvinte consegue antecipar respostas e ter controlo sobre o ambiente; agradável, favorecendo o envolvimento de todos os intervenientes na história, e pedagógico, promovendo novas aprendizagens (Fuller, 1999; Higgins, 1999; Talksens, 2016).

Por fim, a forma deverá favorecer a transmissão do conteúdo e neste sentido, a narrativa não deverá ser longa e deve ser construída com frases simples e curtas. O vocabulário deve corresponder às capacidades do ouvinte e considerar o seu período de atenção e concentração com o objetivo de promover a compreensão (Willems, citado por Talksense, 2016) e fazer uso de estruturas fixas e elementos repetitivos para tornar o conteúdo da narrativa consistente e assim, proporcionar ambientes seguros que permitam a antecipação e controlo do meio envolvente (Higgins, 1999; Talksense, 2016).

As frases que constituem a narrativa são associadas a cada página do livro e ao respetivo estímulo, ficando registadas em pequenos cartões que são utilizados apenas pelo contador da história (Higgins, 1999). Por fim, as HMS devem conter um guião (*storyboard*) que garanta o correto uso dos materiais e possibilite a qualquer pessoa contar a história (Miguel, 2015).

Ao longo do tempo, a investigação tem encontrado evidências que têm permitido estabelecer algumas orientações para o momento do conto de HMS. Sobre este tema Grace e Silva (2017) fazem um resumo do resultado da revisão da literatura feito por Grace (2014) e sugerem que durante a partilha das HMS a leitura do texto e a experiência sensorial associada deve ser feita sempre da mesma forma; o contador da HMS deve dar ao ouvinte tempo para reagir e responder; deve abster-se de acrescentar linguagem extra à história; deve ter conhecimento sobre as pessoas a quem vai contar a história e preparar previamente todos os recursos.

Durante o conto, a entoação da voz de quem conta a história é também importante. Neste domínio, Fuller (2013) sugere que se exagere o tom de voz e se façam alterações na altura e volume de maneira a tornar o texto gradualmente memorável. Preece e Zhao (2015) alertam, no entanto, que o ênfase que tem sido colocado na adoção das orientações não tem permitido reconhecer as habilidades pedagógicas dos professores e o conhecimento que estes têm dos seus alunos e citando Gage (1978) dizem-nos que ensinar é um processo que exige intuição, criatividade, improvisação e expressividade, ao mesmo tempo, que deixa espaço para desvios do que está implícito em regras, formulas e algoritmos.

2.2.3. Potencialidade das HMS: Resultados de investigação

A criação de HMS iniciada por Chris Fuller e o trabalho posteriormente desenvolvido através da *Bag Books* tem vindo, desde o seu início, a ser apoiado pela investigação realizada em diversas universidades europeias. Da mesma forma, outros projetos de referência, como são exemplo a *PAMIS* ou o *The sensory project*, têm contribuído para desenvolver a investigação em torno das HMS e nas últimas décadas, um pouco por todo o mundo, têm-se desenvolvido estudos que abordam a temática da narrativa multissensorial. Em Portugal a investigação tem produzido alguns trabalhos académicos, essencialmente no âmbito de dissertações e projetos de Mestrado e podemos encontrar na Escola Superior de Educação de Lisboa o projeto *StoryLab: Histórias Multissensoriais e Multideficiência*.

Neste ponto, procuramos dar a conhecer o que a investigação tem demonstrado sobre o potencial das HMS e em que sentido tem sido um recurso benéfico para as pessoas com MD. Para tal, apresentamos seguidamente os resultados referentes à investigação internacional e posteriormente os resultados referentes à investigação nacional.

2.2.3.1. Resultados de investigação internacional

Num artigo publicado em 2008, Nelleke Boer e Carla Wikkermen apresentaram os benefícios da utilização de HMS para o desenvolvimento de múltiplas competências em pessoas com MD. Neste trabalho, as autoras criaram, com a ajuda da família, uma HMS para uma jovem com MD que abordava a rotina do banho. Os princípios de construção da HMS foram os desenvolvidos pela *PAMIS* e a história foi contada pelos pais durante a visita semanal que incluía aquela rotina.

Neste trabalho, as investigadoras identificaram como uma das vantagens das HMS o facto de tanto o ouvinte como o contador de histórias gostarem da prática do conto e de

todos os envolvidos terem uma sensação de satisfação. Outra vantagem reconhecida, da abordagem multissensorial, foi a melhoria do ambiente social e da qualidade das relações estabelecidas pela pessoa com MD, promovendo-se assim, o seu desenvolvimento socioemocional. As autoras verificaram também que a utilização das HMS trouxe um efeito positivo na atmosfera familiar, bem como na cooperação entre pais e cuidadores. Os pais reconheceram também estas vantagens e sublinharam a possibilidade que as HMS lhes deram de poder também contar histórias à sua filha com MD.

Com este estudo, Boer e Wikkermen concluíram que a utilização de HMS deve ser mais divulgada nos Países Baixos, ao mesmo tempo que se deve aprofundar e sistematizar a investigação em torno desta metodologia.

Em 2011, Hannah Young, Maggi Fenwick, Loreto Lambe e James Hogg desenvolveram para a *PAMIS*, um estudo que teve como objetivos investigar as potencialidades do uso das HMS para ajudar pessoas com MD a lidar com questões sensíveis da sua vida e analisar o seu nível de envolvimento com a história. Neste estudo participaram oito indivíduos com MD, com idades compreendidas entre os 4 e os 19 anos. As HMS foram desenvolvidas através da colaboração entre pais, professores e um representante do projeto “histórias sensíveis” da *PAMIS* e foram contadas a todos os participantes, pelo menos oito vezes, pelas mães ou por um profissional, que tinha conhecimento dos problemas da criança/jovem, seguindo as orientações da instituição escocesa.

As observações registadas em vídeo permitiram analisar os níveis de envolvimento e as entrevistas realizadas aos pais/professores permitiram verificar se as HMS contribuíram para ajudar os participantes a lidar com as questões sensíveis. De acordo com os dados analisados, um pai e um profissional concordaram que o recurso a HMS foi positivo e ajudou a criança a lidar melhor com o tema sensível abordado e os autores verificaram que sete dos oito participantes demonstraram envolvimento com a história. Os resultados obtidos revelaram ainda que a continuação do conto das HMS é importante para apoiar as pessoas com MD e para a sua educação.

Na Universidade de Utrecht, na África do Sul, J.L. Halfens realizou em 2011 um estudo que teve como objetivo verificar a eficácia do conto de HMS no desenvolvimento da responsividade social em crianças, jovens e adultos com MD. O trabalho de Halfens teve lugar em *Sizanani Home*, uma residencial para pessoas com necessidades educativas graves, situada em Bronkhorstspuit e participaram no estudo 34 dos residentes, com idades compreendidas entre os 5 e os 34 anos. Para aferir a eficácia do conto de HMS foi

criada uma nova escala para medir a responsividade social e durante seis semanas foram desenvolvidas dez sessões de conto de HMS. A análise dos dados recolhidos mostrou que a narrativa multissensorial teve efeitos positivos no desenvolvimento da responsividade social em todos os participantes, independentemente das suas capacidades.

Um grupo de investigadoras de Universidades Belgas e Holandesas publicou em 2012 um estudo realizado na Flandres, onde procuram descrever o tipo de interações desenvolvidas durante o conto de HMS entre os elementos da equipa educativa (cotadores da história) e os ouvintes com MD. Neste trabalho, Penne, Ten Brug, Munde, Van der Putten, Vlaskamp e Maes analisaram 20 díades formadas por um cuidador profissional e uma pessoa com MD. Os participantes tinham uma média de idades de 20 anos no caso dos ouvintes e de 33 no caso dos contadores. Os cuidadores receberam formação para contarem as histórias e, realizaram durante 10 semanas, uma sessão de conto de HMS. As interações desenvolvidas pela equipa foram codificadas utilizando uma versão adapta da *Maternal Behavior Rating Scale*.

Através da análise dos dados recolhidos, as autoras concluíram que a utilização da escala contribuiu para compreenderem o estilo interativo das díades durante as sessões de conto e que as HMS contribuem para a criação de momentos de grande interação com pessoas com MD. No entanto, as baixas cotações registadas pelos cuidadores na *Maternal Behavior Rating Scale* podem indicar que as equipas necessitam de formação para melhorarem o seu estilo interativo e reconhecerem as formas mais subtis de comunicação dos ouvintes.

Ainda em 2012, Annet Ten Brug, Annette van der Putten, Anneleen Penne, Bea Maes e Carla Vlaskamp publicaram outro estudo, realizado também na Holanda e na Bélgica, onde procuram responder às seguintes questões: (i) As HMS são construídas e lidas de acordo com as diretrizes da PAMIS? (ii) Quais são os conteúdos das histórias e quais os estímulos usados? (iii) Existem diferenças no conteúdo e tipo de estímulos usados nas HMS de acordo com a faixa etária dos ouvintes (criança ou adulto)? e (iv) A escolha dos estímulos está relacionada com o conhecimento que os cuidadores profissionais têm das pessoas com MD?

Participaram neste trabalho 48 cuidadores profissionais, 26 crianças e 23 adultos todos com MD. Cada um dos cuidadores elaborou, especificamente, uma HMS para cada um dos participantes com MD (exceção feita a um cuidador que construiu duas HMS). Nesta fase do trabalho 28 dos cuidadores recorreram ao *Inventory for tuning activities and situations to the abilities and preferences of persons with profound intellectual and multiple*

disabilities para conhecerem as habilidades e preferências dos ouvintes e os restantes 20 não. Depois de construídas, as histórias foram lidas duas vezes por semana, durante 10 semanas para o primeiro grupo e durante cinco semanas para o segundo grupo.

Os resultados deste estudo mostraram que 84% das HMS foram construídas de acordo com as diretrizes da *PAMIS*, mas apenas 1,3% das sessões respeitaram as orientações referentes à forma como a HMS devem ser contadas. Em relação ao conteúdo verificou-se que 67,4% das histórias focaram-se em rotinas de vida diária. Quanto à escolha dos estímulos, verificou-se uma preferência pelos táteis e auditivos. Já no que se referiu às diferenças entre crianças e adultos, verificou-se que a combinação de estímulos auditivos e visuais foi mais usada com as crianças e que as escolhas destes se relacionaram com as idades dos ouvintes, mas o mesmo não aconteceu na escolha dos conteúdos das HMS. Por fim, as autoras verificaram que o conhecimento que os cuidadores têm das capacidades sensoriais e das preferências dos alunos interfere na escolha dos estímulos e sugerem a utilização de um instrumento que proporcione essa informação. Em linhas gerais, Ten Brug et al. (2012) concluíram que a falta de rigor no seguimento das orientações de leitura das HMS pode influenciar negativamente a eficácia das mesmas.

Em 2013, as investigadoras da Universidade de Groningen, na Holanda, Annett Ten Brug, Annette Van der Putten e Carla Vlaskamp realizaram um outro estudo onde procuraram saber se a utilização de HMS pode trazer mudanças no conhecimento dos professores sobre as preferências e habilidades das pessoas com MD e se esse conhecimento é posteriormente aplicado nas suas práticas.

O estudo teve lugar num centro especializado onde é dado apoio educacional e terapêutico a crianças com MD até aos 18 anos de idade e participaram três díades constituídas respetivamente por um professor e por um aluno com MD respeitando os seguintes critérios: (i) os elementos da díade conheciam-se há pelo menos um ano; e (ii) os elementos da díade estavam no mesmo grupo de trabalho pelo menos duas vezes por semana. O grupo de alunos era constituído por dois rapazes com 9 e 13 anos de idade e uma rapariga com 17 anos de idade.

Formados os grupos, foram elaboradas HMS seguindo os critérios estabelecidos pela *PAMIS*, cada par leu 20 vezes a HMS, durante 10 semanas. Antes da primeira leitura e posteriormente na décima e vigésima foi preenchido uma versão adaptada do *Inventory for attuning activities and situations to the abilities and preferences of persons with profound intellectual and multiple disabilities*.

Com este trabalho, as autoras observaram mudanças no conhecimento dos professores, contudo verificaram que estes não estão conscientes desta transformação e na sua prática não fazem uso do conhecimento adquirido.

Um estudo realizado por Shyamani Hettiarachchi e Mahishi Ranaweera, em 2013, no Siri Lanka, teve como objetivo avaliar a eficácia do uso de HMS e das atividades de construção das mesmas no desenvolvimento de competência de linguagem em crianças com dificuldades nesta área de aprendizagem e simultaneamente problemas cognitivos. Neste estudo participaram 30 crianças com idade compreendidas entre os três e os 11 anos que tinham como primeira língua o *Sinhala* e as HMS utilizadas foram construídas a partir de histórias locais.

Os autores do estudo concluíram que existiram mudanças positivas na linguagem recetiva e expressiva dos participantes, com aumento do vocabulário e melhoria das suas capacidades comunicativas. Também ao nível da atenção, da concentração, da motivação, do contacto ocular e do tomar a vez na história foram identificados benefícios provenientes da utilização das HMS.

Dois investigadores da Universidade de Northampton, David Preece e Yu Zhao publicaram também em 2014 um estudo que foi pedido pela Bag Books, com o objetivo de saber como os livros criados pela instituição londrina estavam a ser usados nas escolas com os alunos com MD e outras NEE, que impacto tinha a utilização destes recursos na perspetiva dos utilizadores e, por último, o que gostavam e não gostavam os utilizadores nas HMS e que sugestões apresentavam. O trabalho foi realizado em cinco escolas de ensino especial, que tinham adquirido livros desenvolvido pela Bag Books, e com uma população escolar com idades compreendidas entre os 2 e os 19 anos de idade.

Os investigadores verificaram através da observação das sessões de conto de histórias e das entrevistas realizadas que as HMS produzidas pela Bag Books são vistas como um recurso útil e valioso. Os profissionais entrevistados consideram que as narrativas são adequadas às características e necessidades das crianças, que os materiais utilizados na construção das HMS são seguros, resistentes e estimulantes. Os professores afirmaram ainda que o que mais gostaram nas HMS foi verificarem que as crianças também gostavam delas.

Embora as histórias sejam criadas a pensar na população com MD, o trabalho de Preece e Zhao verificou que as narrativas são usadas com outras populações com NEE com é exemplo a Perturbação do Espectro do Autismo.

O presente estudo reconheceu também que as HMS são ótimo recurso de apoio às aprendizagens e ao processo de avaliação.

Posteriormente, em 2015, Preece e Zhao publicaram outro trabalho também realizado em cinco escolas de educação especial em Inglaterra, em que o foco da análise dos dados recolhidos foi perceber como a HMS estavam a ser usadas em contexto escolar. Para tal, os autores realizaram um estudo de caso exploratório e recolheram os dados através de entrevistas feitas aos professores e observações de sessões de conto de histórias.

Os resultados do estudo revelaram que os professores fazem uma utilização muito ampla das HMS e que a narrativa multissensorial é utilizada nos mais variados contextos e com múltiplos objetivos. Os investigadores verificaram neste trabalho que as HMS são consideradas, pelos professores, uma ferramenta muito útil e versátil no apoio às aprendizagens dos alunos e no acesso ao currículo. De acordo com os dados recolhidos verificou-se que as HMS proporcionam o desenvolvimento de capacidades de comunicação, de memorização, de antecipação, de aprendizagem do tomar a vez e ajudam os alunos com MD na socialização. No entanto, o trabalho de Preece e Zhao mostrou também que a forma como os professores utilizam as HMS difere das orientações encontradas na literatura. Por esta razão, os autores questionam se o trabalho teórico não estará a limitar a utilização das HMS e afirmam que grande parte destes trabalhos não reconhece a amplitude e variedade de utilização que as HMS têm na prática diária dos docentes e das escolas e que o ênfase que tem sido colocado na adoção das orientações não tem permitido reconhecer as habilidades pedagógicas dos professores, as suas reflexões e o conhecimento que estes têm dos seus alunos.

Ainda em 2014, na Universidade de Malta, Mariella Azzopardi apresentou a dissertação com o título "*Using multisensory stories in mainstream schools as a tool for inclusion: a case study*". Neste trabalho, a autora teve como objetivo aplicar a abordagem metodológica das HMS numa escola de ensino regular para promover a inclusão de crianças com Perturbações do Desenvolvimento Intelectual e MD. Para tal foi criado um grande livro que era acompanhado por objetos e foram realizadas três sessões de conto de histórias em três turmas diferentes envolvendo um total de 75 alunos. Os dados foram recolhidos através da observação das sessões e de entrevistas. Os resultados mostraram que as HMS promoveram o envolvimento das crianças no processo de aprendizagem e a compreensão da história. De acordo com Azzopardi, o recurso a diferentes estímulos

sensoriais assegurou ainda a participação de todas as crianças, independentemente do seu estilo de aprendizagem e promoveu assim a inclusão.

Annet Ten Brug, Vera Munde, Annette Van der Putten e Carla Vlaskamp, publicaram em 2015 um estudo que teve como foco as mudanças no estado de alerta dos ouvintes com MD durante a narração de HMS. Participaram nesta investigação 27 díades formadas por uma pessoa com MD e o seu cuidador direto oriundas de 14 instituições situadas em diversos locais dos Países Baixos.

Durante 20 sessões, ao longo de 10 semanas, cada cuidador leu uma HMS sendo gravadas a primeira, a quinta, a décima e a vigésima sessões respetivamente. Para medir os níveis de alerta dos ouvintes foi utilizado o instrumento *Coding schedule from the Alertness Observation List*.

Os resultados deste estudo permitiram verificar que os níveis mais elevados de alerta foram alcançando quando os estímulos foram ativamente apresentados. Estas autoras verificaram que o estado de alerta não foi constante durante as narrações e que este facto esteve diretamente relacionado com a apresentação dos estímulos. Desta forma, as autoras concluíram que para aumentar o estado de alerta dos ouvintes os contadores de HMS devem apresentar ativamente os estímulos e durante períodos mais longos.

Em 2015a, Ten Brug e as suas colaboradoras publicaram ainda outro trabalho onde procuram verificar em que medida as diretrizes fornecidas pelos criadores das HMS são realmente determinantes para aumentar a atenção dos ouvintes. Para tal, 45 contadores de histórias oriundos da Flandres e da Holanda receberam formação sobre HMS e construíram posteriormente uma história personalizada para uma pessoa com MD.

As HMS foram lidas 10 vezes e foram efetuadas gravações vídeo da primeira, quinta e décima sessão. A análise realizada relacionou a adesão às diretrizes (repetição, uso do texto original, duração da história, oferta ativa dos estímulos e uso de fundo neutro nas páginas) com o tempo de atenção dado pelo ouvinte com MD.

As autoras verificaram que os ouvintes permaneciam atentos à narrativa em 69% do tempo e até à quinta sessão houve um aumento dos níveis de atenção, seguido de uma diminuição dos mesmos até à décima sessão. Neste estudo, as autoras encontram relação positiva entre os níveis de atenção e as diretrizes que se relacionavam com a repetição, oferta ativa dos estímulos e duração da história, mas não verificaram o mesmo quanto ao uso do texto original e de um fundo neutro para as páginas.

Os estudos que Ten Brug e a suas colaboradoras desenvolveram e que temos vindo a referir na presente revisão da literatura compõem também um trabalho realizado pela

autora em 2015, na Universidade de Groningen e intitulado *A good read: A study into the use and effects of multi-sensory storytelling; a storytelling method for persons with profound intellectual and multiple disabilities*. Nas conclusões gerais deste seu trabalho, Ten Brug diz-nos que as HMS parecem ser tanto uma atividade agradável como eficiente no trabalho com pessoas com MD. Segundo a autora o conto de histórias pode ser uma atividade facilmente conciliável com as restantes atividades, nomeadamente nos “tempos de espera” existente no dia-a-dia.

Olhando para as HMS, na perspetiva dos contadores, estas narrativas dão a oportunidade de conhecer de uma forma agradável e casual o ouvinte, assim como permitem aumentar a compreensão que têm deste, uma vez que possibilitam ao contador uma maior familiaridade. Desta forma, as HMS possibilitam, através de uma interação agradável, conhecer as preferências e habilidades contextuais, motoras e sensoriais do ouvinte, assim como, avaliar competências da pessoa com MD que podem posteriormente ser usadas noutras atividades do dia-a-dia. Na perspetiva dos ouvintes, as HMS oferecem a oportunidade de aprender sobre o livro e interagir com o contador enquanto se divertem. A utilização de estímulos ajustados e a sua apresentação ativa melhoram o tempo de atenção, da mesma forma que a repetição da história. Pelo contrário, na utilização de livros tradicionais não se verificaram os mesmos resultados. Esta última evidência, foi encontrada através de um estudo incluído no trabalho de Ten Brug, quando em revisão e publicado no ano seguinte, e ao qual fazemos referência de seguida.

Do vasto trabalho das investigadoras belgas e holandesas, Annet Ten Brug, Annette Van der Putten, Anneleen Penne, Bea Maes e Carla Vlaskamp em torno das HMS foi publicado em 2016 um estudo onde as autoras procuraram verificar as potencialidades das narrativas sensoriais comparando os níveis de atenção dos ouvintes em duas situações: (i) usando livros de HMS; (ii) usando livros com histórias comuns. Neste trabalho participaram 76 pessoas com MD, vindas da Bélgica e da Holanda, que formaram uma díade com um cuidador que os conhecia bem e seria o contador das histórias. Das pessoas com MD, 45 tinham menos de 18 anos. Para a realização do estudo foram formados dois grupos, um designado por grupo de intervenção com 45 díades e para o qual foram contadas HMS e outro designado por grupo de comparação com 31 díades para quem foram lidos livros comuns. As histórias foram lidas 10 vezes durante cinco semanas sendo gravadas em vídeo a primeira, a quinta e décima sessões.

Os resultados deste estudo mostraram que a atenção direcionada ao livro e/ou estímulo foi significativamente maior no grupo de intervenção. No entanto, não existiram

diferenças entre os grupos no que respeitou à atenção direcionada ao contador da história. Nas sessões em que foram utilizadas HMS os níveis de atenção foram mais elevados na quinta sessão, enquanto no outro grupo, na mesma sessão, foram demonstrados níveis mais baixos de atenção. Estas evidências levaram as autoras a concluir que os níveis de atenção das pessoas com MD aumentam quando a história é contada através de uma abordagem multissensorial, havendo, desta forma, um aumento das oportunidades de apreensão da história. Para as autoras este trabalho contribuiu para reforçar, na literatura, a eficácia das HMS na intervenção com pessoas com MD.

Ainda em 2016, Mateusz Bednarski publicou um estudo onde procurou explorar a utilização simultânea do sistema de comunicação alternativa Makaton e a narração multissensorial, assim como, as ligações que se podem estabelecer entre ambos no desenvolvimento de competências comunicativas em crianças com MD.

O estudo de Bednarski envolveu três cuidadores profissionais que trabalhavam num clube de atividades extracurriculares para crianças com deficiências físicas e intelectuais que incluía crianças entre os cinco e os 10 anos de idade. Para este trabalho foram elaboradas, pelos cuidadores, narrativas multissensoriais com recurso ao Makaton. Embora Bednarski fundamente a utilização da narrativa multissensorial nos pressupostos teóricos desenvolvidos pela Bag Books e pela PAMIS a HMS desenvolvidas no seu estudo não seguiram as orientações da referida literatura.

Segundo o autor, a análise da literatura e dos dados recolhidos mostrou que a utilização do Makaton e da narrativa multissensorial são significativos para o desenvolvimento de crianças com MD. Segundo Bednarski, o estudo confirmou a hipótese inicial de que o Makaton e o uso de HMS podem ser conciliados como estratégia para desenvolver competências de comunicação.

Safak, Yilmas e Demiryürek desenvolveram também em 2016, um estudo onde procuraram compreender o contributo das HMS para o desenvolvimento de competências de literacia. Neste contexto, focaram a sua investigação no desenvolvimento da compreensão oral. No trabalho destes autores participaram três jovens com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos, todos com problemas visuais e com Perturbação do Espectro do Autismo. Os resultados do estudo demonstraram que todos os participantes melhoraram a sua compreensão oral.

A revisão da literatura, feita até aqui, revela-nos que as HMS têm vindo a ter para a investigação um interesse crescente. Os trabalhos desenvolvidos têm, por um lado, colocado o foco de análise sobre as próprias HMS e têm procurado compreender que

potencial possuem estas narrativas e quais as diretrizes a seguir na sua construção e utilização e, por outro, têm mostrado como as narrativas multissensoriais são uma ferramenta pedagógica muito útil e eficaz no trabalho com pessoas com MD. Importa salientar que apenas um dos estudos referidos tem a literacia como foco. Na tabela 6, fazemos o resumo dos resultados que a investigação internacional tem revelado.

Tabela 6

Quadro resumo dos resultados de investigação internacional

| Autor (data) | Objetivos | População | Resultados |
|--|---|--|---|
| Boer & Wikkerman (2008) | Verificar os benefícios de utilização das HMS. | Uma jovem com MD e sua família. | O conto de HMS é uma atividade agradável para todos os envolvidos e promove o desenvolvimento socioemocional das pessoas com MD. |
| Young, Fenwick, Lambe & Hogg (2011) | Investigar o uso de HMS para ajudar pessoas com MD a lidar com questões sensíveis e analisar o seu nível de envolvimento. | 8 indivíduos com idades entre os 4 e os 19 anos. | Sete dos oito participantes demonstraram envolvimento com as HMS. Um pai e um profissional concordaram que as HMS ajudaram a lidar com as questões sensíveis. |
| Halfens (2011) | Verificar a eficácia do conto de HMS no desenvolvimento da responsividade social das pessoas com MD. | 34 pessoas com idades entre 0s 5 e os 34 anos. | As HMS tiveram um efeito positivo no desenvolvimento da responsividade social dos participantes independentemente das suas capacidades individuais. |
| Penne, Ten Brug, Munde, Putten, Vlaskamp & Maes (2012) | Descrever o tipo de interações desenvolvidas durante o conto de HMS entre os contadores e ouvintes com MD. | 20 díades (cuidador/pessoa com MD) | As HMS contribuem para a criação de momentos de grande interação com pessoas com MD. Os cuidadores podem necessitar de formação para melhorar o seu estilo interativo e reconhecerem as formas mais subtis de comunicação das pessoas com MD. |

(cont.)

Tabela 6

Quadro resumo dos resultados de investigação internacional (cont.)

| Autor (data) | Objetivos | População | Resultados |
|---|--|--|--|
| Ten Brug, Putten, Penne, Maes & Vlaskamp (2012) | Responder às seguintes questões: i) As HMS são construídas e lidas de acordo com as diretrizes da PAMIS? ii) Quais são os conteúdos das histórias e quais os estímulos usados? iii) Existem diferenças no conteúdo e tipo de estímulos usados nas HMS de acordo com a faixa etária dos ouvintes (criança ou adulto)? iv) A escolha dos estímulos está relacionada com o conhecimento que os cuidadores profissionais têm das pessoas com MD? | 48 cuidadores e 49 pessoas com MD. | i) 84% das HMS foram construídas de acordo com as diretrizes da PAMIS, mas apenas 1,3% das sessões respeitaram as orientações de leitura. ii) 67,4% das histórias focaram-se em rotinas de vida diária e os estímulos preferenciais foram os táteis e auditivos. iii) A combinação de estímulos auditivos e visuais foi mais usada com as crianças e as escolhas destes relacionaram-se com a idades dos ouvintes, mas o mesmo não aconteceu na escolha dos conteúdos das HMS. iv) O conhecimento que os cuidadores têm das capacidades sensoriais e das preferências dos alunos interfere na escolha dos estímulos e foi sugerido a utilização de um instrumento que proporcione essa informação. Conclusões gerais: A falta de rigor no seguimento das orientações de leitura das HMS pode influenciar negativamente a eficácia das mesmas |
| Ten Brug, Putten, & Vlaskamp (2013) | Verificar se as HMS podem trazer mudanças no conhecimento dos professores sobre as preferências e habilidades das pessoas com MD e se esse conhecimento é posteriormente aplicado à prática. | 3 díades (cuidador/crianças com MD com 9, 13 e 17 anos) | Verificou-se uma mudança no conhecimento dos professores, no entanto, estes não estavam conscientes desta transformação e não fizeram uso do conhecimento adquirido na sua prática. |
| Hettiarachchi & Ranaweera (2013) | Avaliar a eficácia do uso de HMS e das atividades de construção no desenvolvimento de competências de linguagem. | 30 crianças com problemas cognitivos e de linguagem entre os 3 e os 11 anos. | Houve mudanças positivas na linguagem recetiva e expressiva com aumento de linguagem e melhorias das capacidades comunicativas. Foi atribuído ao uso das HMS melhorias ao nível da atenção, concentração, motivação, contacto ocular e do tomar a vez. |

(cont.)

Tabela 6

Quadro resumo dos resultados de investigação internacional (cont.)

| Autor (data) | Objetivos | População | Resultados |
|---|--|--|---|
| Preece & Zhao (2014) | Verificar como os livros criados pela Bag Books estavam a ser usados nas escolas. Que impacto tinham as histórias para os utilizadores. O que mais gostavam e não gostavam nas HMS. Que sugestões tinham os professores. | Crianças e jovens entre os 2 e os 19 anos de cinco escolas de Educação Especial. | Os professores consideraram as HMS um recurso útil e valioso. As narrativas são adequadas às capacidades e necessidades das crianças. O que mais gostam é verificar que as crianças gostam das HMS. As HMS são vistas como um ótimo recurso de apoios às aprendizagens e ao processo de avaliação. |
| Azzopardi (2014) | Aplicar a abordagem metodológica das HMS numa escola de ensino regular para promover a inclusão. | 75 alunos | As HMS promoveram o envolvimento das crianças no processo de aprendizagem e a compreensão da história. A HMS assegurou a participação de todos e promoveu a inclusão. |
| Preece & Zhao (2015) | Perceber como as HMS estão a ser usadas nas escolas. | Alunos de 5 escolas de Educação Especial. | Existe uma utilização muito ampla das HMS e estas são usadas nos mais variados contextos e objetivos. As HMS são uma ferramenta útil e versátil no apoio às aprendizagens e no acesso ao currículo. As HMS proporcionam o desenvolvimento de capacidades de comunicação, de memorização, antecipação, tomar a vez e ajuda na socialização. A utilização das HMS difere das orientações encontradas na literatura. |
| Ten Brug, Munde, Putten & Vlaskamp (2015) | Analisar as mudanças no estado de alerta dos ouvintes com MD durante o conto de HMS. | 27 díades (cuidador/pessoa com MD). | Os níveis mais elevados de alerta foram alcançados quando os estímulos foram ativamente apresentados. As alterações do estado de alerta está relacionado com a apresentação do estímulo. |

(cont.)

Tabela 6

Quadro resumo dos resultados de investigação internacional (cont.)

| Autor (data) | Objetivos | População | Resultados |
|---|---|---|---|
| Ten Brug, Munde, Putten & Vlaskamp (2015a) | Verificar em que medida as diretrizes fornecidas pelos criadores das HMS são realmente determinantes para aumentar a atenção dos ouvintes. | 45 díades (cuidador/pessoa com MD). | Verificou-se que os ouvintes permaneceram atentos 69% do tempo. Houve aumento dos íveis de atenção até à 5ª sessão e diminuição até à 10ª sessão. Foi encontrada uma relação positiva entre os níveis de atenção e as diretrizes relacionadas com a repetição, oferta ativa de estímulos e duração da história. Não se verificou o mesmo para o uso do texto original e de fundo neutro. |
| Ten Brug, Putten, Penne, Maes & Vlaskamp (2016) | Verificar as potencialidades das HMS comparando os níveis de atenção dos ouvintes em duas situações: 1) usando livros de HMS; 2) usando livros com histórias comuns. | 76 díades (cuidador/pessoa com MD) | A atenção direcionada ao livro e/ou estímulo foi significativamente maior no grupo de intervenção. Não existiram diferenças entre os grupos no que respeitou à atenção direcionada ao contador da história. Os níveis de atenção foram mais elevados na 5ª sessão de HMS. No grupo de comparação, na 5ª sessão, foram demonstrados níveis mais baixos de atenção. Conclusões: os níveis de atenção das pessoas com MD aumentam quando a história é contada através de uma abordagem multissensorial, As HMS são eficazes na intervenção com pessoas com MD. |
| Bednarski (2016) | Explorar a utilização simultânea do sistema de comunicação alternativa Makaton e a narração multissensorial e as ligações que se podem estabelecer entre ambos no desenvolvimento de competências comunicativas em crianças com MD. | 3 cuidadores e as crianças com MD de um clube de atividades extracurriculares com idades entre os 5 e os 10 anos. | A utilização do Makaton e da narrativa multissensorial são significativos para o desenvolvimento de crianças com MD. Confirmou-se a hipótese inicial de que o Makaton e o uso de HMS podem ser conciliados como estratégia para desenvolver competências de comunicação. |
| Safak, Yilmaz e Demiryürek (2016) | compreender o contributo das HMS para o desenvolvimento de competências de literacia, focando a sua análise no desenvolvimento da compreensão oral. | 3 jovens com idades entre os 12 e os 15 anos, com problemas visuais e Perturbação do Espectro do Autismo | Os resultados do estudo demonstraram que todos os participantes melhoraram a sua compreensão oral. |

2.2.3.2. Resultados de investigação nacional

Na última década, também em Portugal, tem-se desenvolvido a investigação em torno das HMS. Neste contexto, o trabalho realizado em 2010, por Paula Proença, no âmbito da sua dissertação de Mestrado, utiliza as HMS como estratégia pedagógica para o desenvolvimento de múltiplas competências em pessoas com NEE. O estudo teve a participação de 10 jovens com Perturbação de Desenvolvimento Intelectual com idades compreendidas entre os 8 e os 18 anos. Neste trabalho foram utilizadas histórias que a autora designa como multissensoriais, mas que se afastam das características e das metodologias das HMS desenvolvidas pela Bag Books e PAMIS. As histórias utilizadas pela autora distinguem-se pelo formato, pelos materiais e pela forma como são dinamizadas. Os resultados do estudo mostraram benefícios ao nível do comportamento e das aprendizagens dos participantes.

Num estudo realizado em 2015 e intitulado *Multi-sensory storytelling to support learning for people with intellectual disability: an exploratory didactic study*, Matos, Rocha, Cabral e Bessa pretenderam desenvolver, através da metodologia das HMS, as capacidades de aprendizagem de pessoas com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual e, neste sentido, procuraram criar atividades inovadoras e uma prática pedagógica eficaz que promovesse a motivação e a aprendizagem. Participaram no estudo 18 indivíduos com deficiência intelectual, com idades compreendidas entre os 22 e os 44 anos. Embora o trabalho de Matos e dos seus colaboradores fizesse apelo ao uso dos sentidos, através de diversos estímulos sensoriais, difere também do conceito de HMS criado pela Bag Books e PAMIS, pela utilização de materiais diferentes e pela dinamização. Os resultados do estudo mostraram que o uso dos estímulos multissensoriais contribuiu para a retenção do conteúdo da história e favoreceu o processo de aprendizagem dos tópicos abordados.

Ainda em 2015, o projeto de intervenção realizado por Teresa Miguel, no âmbito da sua dissertação de Mestrado, teve como objetivo conhecer os recursos e os programas existentes numa biblioteca pública para crianças e jovens com MD e suas famílias e perceber em que medida as HMS poderiam ser usadas para facilitar o acesso desta população a estes espaços. Participaram no estudo 21 sujeitos: uma bibliotecária, cinco crianças, cinco jovens e as respetivas mães. A autora construiu para tal três HMS utilizando o conceito da Bag Books e da PAMIS, que foram dinamizadas na referida biblioteca, ao longo de oito sessões. Os resultados deste estudo mostraram que o uso de HMS favoreceu

a inclusão dos utilizadores com MD em idade escolar e suas famílias no espaço e dinâmicas da biblioteca.

Em 2016, também no âmbito da sua dissertação de Mestrado, Carla Gomes realizou um estudo de caso onde pretendeu conhecer melhor as particularidades das HMS e perceber como se caracteriza a participação das crianças com MD em experiências relacionadas com o conto destas histórias. Neste estudo participaram dois peritos em HMS, uma docente de Educação Especial e três crianças com MD, com idades compreendidas entre os seis e os oito anos, que frequentavam uma Unidade de Apoio Especializado à Multideficiência do 1.º Ciclo. Os resultados deste estudo evidenciaram que o conhecimento da metodologia das HMS e as características das pessoas com MD são fundamentais para o uso desta estratégia pedagógica, pois influenciam a escolha do tópico, do conteúdo da história e dos estímulos sensoriais a usar na sua construção. Com este trabalho foi possível mostrar também que as HMS parecem ser um recurso útil na educação de crianças com MD, pois estas demonstraram uma reação muito positiva às atividades através do envolvimento que tiveram com o livro de histórias, sendo este mais evidente em torno do estímulo sensorial, e com o contador.

Na edição de inverno da revista PMLD LINK, em 2017, Joanna Grace e Andreia Silva apresentaram um estudo realizado em Portugal, que teve o objetivo de melhorar a investigação sobre HMS avaliando os melhoramentos introduzidos pelas autoras nas diretrizes que estão estabelecidas para o momento do conto.

Participaram neste estudo seis adultos com MD com idades compreendidas entre os 21 e os 47 anos de idade que se encontravam numa residência de apoio em Castelo Branco. A mesma HMS foi partilhada individualmente com todos os participantes durante 10 sessões, na mesma sala. O espaço escolhido estava vazio, não tinha distrações visuais e estava isolado de ruído exterior.

O trabalho de Grace e Silva mostrou através do aumento das respostas dos participantes que as diretrizes seguidas são adequadas para apoiar eficazmente a narrativa multissensorial. Desta forma, as autoras sugerem que estas orientações sejam seguidas, particularmente, em estudos académicos. Também com este estudo, Grace e Silva afirmam reforçar anteriores resultados de pesquisa sobre a importância da repetição consistente das histórias.

Ainda em 2017, Líliliana Nunes, no âmbito da sua tese de mestrado, apresentou na Escola Superior de Educação do Porto um estudo onde procurou verificar o contributo das HMS para a manutenção do estado de alertas de adultos com MD. Neste sentido, a autora

analisou a relação entre o estado de alerta e a apresentação de estímulos associados à leitura de histórias, à forma de apresentação e tipologia dos mesmos e procurou recolher a percepção dos cuidadores em relação ao envolvimento motor e cognitivo dos alunos nas tarefas realizadas depois da implementação da metodologia do conto de HMS. Participaram neste trabalho três pessoas com MD e três profissionais de um Centro de Atividades Ocupacionais.

Neste trabalho, a autora verificou, ao longo do tempo, variações positivas no estado de alerta. Quanto à escolha dos estímulos, verificou que os olfativos alcançaram níveis de alerta mais ativos e pelo contrário os estímulos auditivos mostraram-se menos eficientes. As entrevistas realizadas aos profissionais envolvidos mostraram que foi possível verificar, depois da intervenção, alterações ao nível psicomotor.

Também no âmbito da sua dissertação de mestrado, Marina Henriques apresentou em 2018, na Escola Superior de Educação de Lisboa, um estudo que teve como objetivos: (i) identificar as características das histórias contadas a alunos com MD e conhecer as estratégias utilizadas pelos professores na dinamização da hora do conto; e (ii) caracterizar o modo como os alunos com MD se envolvem na hora do conto quando lhes são contadas histórias comuns e HMS e os fatores que influenciam a sua capacidade de envolvimento nesta atividade.

No seu trabalho, Henriques optou pela realização de um estudo de natureza qualitativa, na modalidade de estudo de caso múltiplo. Assim, no caso A participou uma criança com paralisia cerebral que frequentava a educação pré-escolar e no caso B participaram três alunos que frequentavam uma unidade de apoio à educação de alunos com MD.

Num primeiro momento, a autora observou, nos dois contextos, o conto de histórias comuns com o objetivo de identificar as estratégias utilizadas pelo contador e caracterizar o envolvimento das crianças e num segundo momento construiu duas HMS que apresentou na hora do conto. Para além das gravações vídeo das sessões de conto de histórias e das entrevistas realizadas foi utilizada a *Engagement Profile and Scale*, para medir o nível de envolvimento dos alunos.

Os resultados do estudo evidenciaram que a prática de conto de histórias é diferente nos dois contextos analisados, sendo mais comum no caso A (jardim de infância) do que no caso B (unidade de apoio à educação de alunos com multideficiência) e revela ainda que, embora os comportamentos dos alunos tenham sido positivos, tanto nas sessões de

conto de histórias comuns como nas HMS, o nível de envolvimento dos alunos foi maior nas sessões do conto de HMS.

Os trabalhos de investigação realizados em Portugal têm, à semelhança da investigação internacional, encontrado resultados positivos que reforçam as evidências que apresentam as HMS como um recurso pedagógico útil para o trabalho com crianças com problemas graves de aprendizagem, nomeadamente com MD. No entanto, é importante salientar, que alguns trabalhos incluem dentro do conceito da narrativa multissensorial um modelo de histórias e uma abordagem que se distancia das referências bibliográficas que tiveram a sua génese no trabalho desenvolvido pela Bag Books e pela PAMIS. Na tabela 7 fazemos o resumo dos resultados que a investigação nacional tem revelado.

Tabela 7

Quadro resumo dos resultados de investigação nacional

| Autor (data) | Objetivos | População | Resultados |
|-------------------------------------|---|--|---|
| Proença (2010) | Utilização as HMS como estratégia pedagógica para o desenvolvimento de competências em pessoas com Necessidades Educativas Especiais. | 10 jovens com Perturbação de Desenvolvimento Intelectual com idades entre os 8 e os 18 anos. | Os resultados do estudo mostraram benefícios ao nível do comportamento e das aprendizagens dos participantes. |
| Matos, Rocha, Cabral & Bessa (2015) | Desenvolver, através da metodologia das HMS, as capacidades de aprendizagem de pessoas com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual. | 18 indivíduos com deficiência intelectual, com idades entre os 22 e os 44 anos. | Os resultados mostraram que o uso dos estímulos multissensoriais contribuiu para a retenção do conteúdo da história e favoreceu o processo de aprendizagem dos tópicos abordados. |
| Miguel (2015) | Conhecer os recursos e os programas existentes numa biblioteca pública para crianças e jovens com MD e suas famílias e perceber em que medida as HMS poderiam ser usadas para facilitar o acesso desta população a estes espaços. | 1 bibliotecária, 5 crianças e 5 jovens com MD e as respetivas mães. | Os resultados deste estudo mostraram que o uso de HMS favoreceu a inclusão dos utilizadores com MD em idade escolar e suas famílias no espaço e dinâmicas da biblioteca. |

(cont.)

Tabela 7

Quadro resumo dos resultados de investigação nacional (cont.)

| Autor (data) | Objetivos | População | Resultados |
|----------------------|--|---|---|
| Gomes (2016) | Conhecer melhor as particularidades das HMS e perceber como se caracteriza a participação das crianças com MD em experiências relacionadas com o conto destas histórias. | 2 peritos em HMS, 1 docente de Educação Especial e 3 crianças com MD, com idades entre os 6 e os 8 anos | O conhecimento da metodologia das HMS e as características das pessoas com MD são fundamentais para o uso desta estratégia pedagógica, pois influenciam a escolha do tópico, do conteúdo da história e dos estímulos sensoriais a usar na sua construção. As HMS parecem ser um recurso útil na educação de crianças com MD. |
| Grace & Silva (2017) | Melhorar a investigação sobre HMS avaliando os melhoramentos introduzidos pelas autoras nas diretrizes que estão estabelecidas para o momento do conto. | 6 adultos com MD com idades entre os 21 e os 47 anos. | As diretrizes seguidas são adequadas para apoiar eficazmente a narrativa multissensorial. As orientações devem ser seguidas, particularmente, em estudos académicos. Reforço da importância da repetição consistente das histórias. |
| Nunes (2017) | Verificar o contributo das HMS para a manutenção do estado de alertas de adultos com MD. | 3 pessoas com MD e 3 profissionais. | Verificou-se, ao longo do tempo, variações positivas no estado de alerta. Quanto à escolha dos estímulos, verificou que os olfativos alcançaram níveis de alerta mais ativos e pelo contrário os estímulos auditivos mostraram-se menos eficientes. Depois da intervenção, verificaram-se alterações ao nível psicomotor. |
| Henriques (2018) | i) identificar as características das histórias contadas a alunos com MD e conhecer as estratégias utilizadas pelos professores na dinamização da hora do conto; ii) caracterizar o modo como os alunos com MD se envolvem na hora do conto quando lhes são contadas histórias comuns e HMS e os fatores que influenciam a sua capacidade de envolvimento nesta atividade. | 1 criança com paralisia cerebral e 3 alunos com MD. | Os resultados evidenciaram que a prática de conto de histórias é diferente nos dois contextos analisados, sendo mais comum no caso A (jardim de infância) do que no caso B (unidade de apoio à educação de alunos com multideficiência) e revela que, embora os comportamentos dos alunos tenham sido positivos, tanto nas sessões de conto de histórias comuns como nas HMS, o nível de envolvimento dos alunos foi maior nas sessões do conto de HMS. |

3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

3.1. Natureza e fases do estudo

“Ninguém pode ser investigador em Educação fechado numa redoma. Quer queiramos quer não, andamos sempre misturados com as práticas, com as instituições, com as políticas. Mais vale reconhecer esta condição do que ignorá-lo” (Novoa, 2014, p.19). As palavras de Novoa são porventura o ponto de partida para a tomada de consciências de que na vida, nas sociedades e em particular na educação os factos não são “coisas”, mas sim como nos esclarece Herbert, Goyette e Bouttim (1994), são interpretações cridas pelo ser humano relativamente às coisas, aos outros seres humanos e as relações entre estes últimos. Desta forma, ao refletirmos sobre como poderemos desenvolver competências de comunicação e literacia no contexto de vida da Maria, procurámos desenvolver o nosso trabalho, norteados por princípios que possibilitam encarar a realidade absorvendo a riqueza do seu dinamismo, que possibilitam uma maior interatividade social e proximidade com o real através da prática, da participação e reflexão crítica e intenção transformadora (Coutinho, 2016). Tratando-se de educação, acreditamos que o professor tem, ele próprio, que se assumir como investigador. Como defende Latorre (2005), este deve encarar-se como um desenhador de programas de autodesenvolvimento, como profissional inovador e reflexivo, capaz de analisar as suas experiências carregadas de atitudes, valores, simbologias, sentimentos, interesses sociais e padrões culturais.

Neste horizonte, o presente estudo desenvolve-se no seio do paradigma socio-crítico. Como afirma Coutinho (2016) este distingue-se dos demais por trazer para a ribalta das práticas de investigação a conceção ideológica e valorativa que está presente na investigação e que acaba por determinar o conhecimento que daí possa advir. Por outro lado, lembrando os princípios filosóficos de Jurgen Habermas, sob os quais uma investigação deve sempre conter em si uma intenção de mudança, a mesma autora destaca que este paradigma faz incidir o seu foco sobre o conhecimento emancipatório que pretende desvendar as ideologias que condicionam o acesso ao conhecimento e operar ativamente na transformação da realidade. Assim, esta perspetiva teórica apresenta-se, pelas suas características, como esteio particular para a investigação em educação (Coutinho, 2016).

É então, neste contexto de pendor mais interventivo e transformador que surgem, no campo da investigação educativa metodologias capazes de proporcionar uma ação mais

profícua e consequente na medida em que se centram, por um lado, na reflexão crítica e por outro, na atitude operacional de práticas que acabam por ser ponto de partida para a emergência de possíveis teorias (Coutinho et al., 2009).

À luz deste paradigma optámos por uma modelo metodológico de Investigação-Ação (I-A). Este distingue-se das outras metodologias de investigação na medida em que se impõe como um “projeto de ação” que implica, por parte dos investigadores, a adoção de “estratégias de ação” em função das situações concretas que estão a ser investigadas. Neste sentido, sublinha-se o carácter situacional e interventivo da I-A. O primeiro porque visa o diagnóstico e a solução de um problema encontrado num contexto social específico, o segundo porque não se limita a descrever um problema social, mas a intervir para provocar mudanças (Coutinho, 2016). Deste diálogo entre teoria e prática nasce o carácter cíclico da I-A que se materializa numa espiral dialética em que a ação e a reflexão se integram e complementam (Amado, 2014; Coutinho, 2016). Como sublinha Coutinho et al. (2009), esta interdependência assume maior relevância no âmbito educacional, pois no contexto diário das práticas educativas é na capacidade de refletir que reside o reconhecimento dos problemas e consequentemente emerge o que Dewey, referido pelos mesmos autores, definiu como “pensamento reflexivo” associado à “prática reflexiva” definida por Donald Schön, também referido por Coutinho et al, 2009.

De acordo com Coutinho et al. (2009), esta atitude reflexiva perante a praxis educativa conduz-nos ao conceito de “racionalidade crítico-social” desenvolvido por Carr e Kammis e possibilita ao professor desenvolver um processo de “ideologia crítica”, isto é, como explica Latorre (2005), um processo em que o professor concebe a sua prática como uma problemática, procurando ir além, da compreensão e do conhecimento do quotidiano e assumindo que a mudança educativa se dá sobre as contradições e tensões entre os objetivos e valores educativos por um lado, e as ideologias políticas e sociais inerentes à instituição escolar por outro.

Perante o exposto, pensamos que é importante lembrar que o nosso envolvimento com a Instituição onde desenvolvemos o nosso trabalho começou na colaboração que estabelecemos durante o primeiro ano do Curso de Mestrado em Educação Especial e da reflexão que fizemos a partir dos trabalhos aí realizados e que envolveram a Maria. Neste cenário, a escolha por uma metodologia de I-A possibilita também um modelo de investigação de cunho colaborativo e participativo, onde investigador e investigados se consideram membros de uma comunidade onde é considerado o conhecimento de ambos e, como sublinha Amado (2014), concebe os sujeitos investigados como “ativos, produtores

de conhecimento e com uma “voz” a ser ouvida tão legitimamente como a dos investigadores” (p.191).

Impondo-se a I-A como um “Projeto de ação” que pressupõe um constante diálogo entre a teoria e a prática, a reflexão e a ação, esta define-se pelo seu carácter cíclico, uma vez que através dela se gera um processo que se materializa em forma de uma espiral que Latorre (2005) explica como “un «vaivén» - espiral dialéctica - entre la accion e la reflexion, de manera que ambos momentos quedan integrados y se completan. El processo es flexible e interactivo en todas las fases o pasos del ciclo” (p.32). De acordo com Amado (2014) estes ciclos espirais integram, num processo contínuo, a “identificação do problema, recolha sistemática de dados, reflexão, análise, ações orientadas em função dos dados obtidos e, finalmente, a redefinição do problema” (p.188). Por seu lado, Coutinho (2016) resume esta sequência em quatro momentos: Planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão (teorização).

No horizonte metodológico da I-A a literatura apresenta-nos diferentes modelos para o desenvolvimento do processo de investigação. De acordo com Coutinho et al. (2009) estes, embora inspirados na estrutura modelar de Kurt Lewin, trazem contributos importantes para o seu desenvolvimento progressivo, não abandonando, nenhum deles, o movimento em espiral dos conceitos anteriormente apresentados. Apoiados no trabalho de (Latorre, 2005) destacamos o modelo de Whitehead. Este autor juntamente com Jean McNiff procurou aproximar a I-A da real situação dos profissionais de educação e pôs o foco no desejo de operar mudanças no seio da atividade educativa propondo uma espiral de ciclos cada uma com os passos que se apresentam através da figura 3.

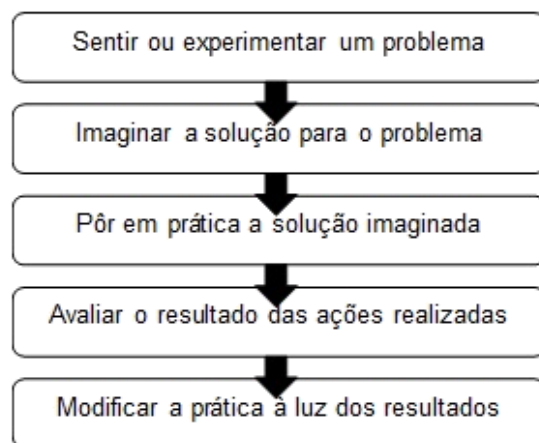


Figura 3. Ciclo de I-A segundo, segundo Whitehead (citado por Latorre, 2005, p.38)

A respeito do modelo de Whitehead, Coutinho et al. (2009) referem o novo esquema apresentado em 2006 por McNiff e Whitehead para representar a I-A, e que foi designado por McNiff de “Ação-reflexão”. Assim fazendo a síntese do trabalho de McNiff e Whitehead (2006) referido por Coutinho et al (2009) e das palavras de Amado (2014) e Coutinho (2016) apresentamos através da figura 4 o desenvolvimento da espiral de ciclos da I-A.

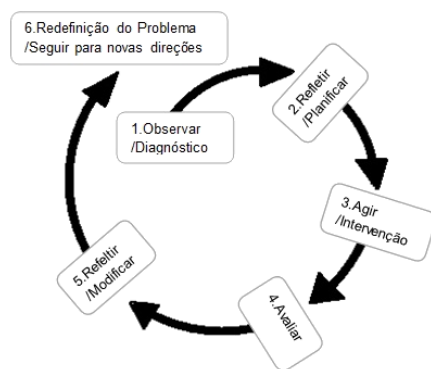


Figura 4. Síntese da Espiral de Ciclos da I-A a partir de McNiff & Whitehead (2006) referido por Coutinho et al. (2009); Amado (2014) e Coutinho (2016).

Nas palavras de Coutinho et al. (2009), pode-se de um modo muito prático, segundo Whitehead, numa visão muito simples, mas bastantes esclarecedora, explicar a I-A através do seguinte exemplo de colaboração na ação:

1. O professor identifica ou é confrontado com um problema, e escolhe um colega de trabalho para o ajudar a encontrar uma solução.
2. O professor trabalha em conjunto com o colega, tanto dentro como fora da sala de aula, com o objetivo de elaborar uma abordagem que irá melhorar a qualidade da educação ministrada.
3. A aula é realizada, e as informações que vão sendo recolhidas durante a sessão permitirão determinar se a abordagem é ou não um sucesso.
4. Terminada a aula, a sessão é avaliada pelos dois professores.
5. Com base na experiência adquirida com esta investigação, a próxima etapa requer uma nova abordagem para melhorar o tópico a ser lecionado, melhorar a conceção dos materiais a serem utilizados, etc.

Assim, este ciclo de eventos pode ser continuado, com os dois colegas a beneficiarem da experiência profissional, bem como a qualidade do ensino na sala de aula e, conseqüentemente, a melhoria dos resultados da aprendizagem (p.372).

De acordo com o modelo metodológico da I-A o nosso estudo concretiza-se através da implementação de um projeto de intervenção que segue o desenvolvimento da espiral de ciclos que o caracteriza. Procurando tornar visível como este movimento espiral se desenvolveu durante as diversas fases de implementação do projeto, apresentamos seguidamente a figura 5.

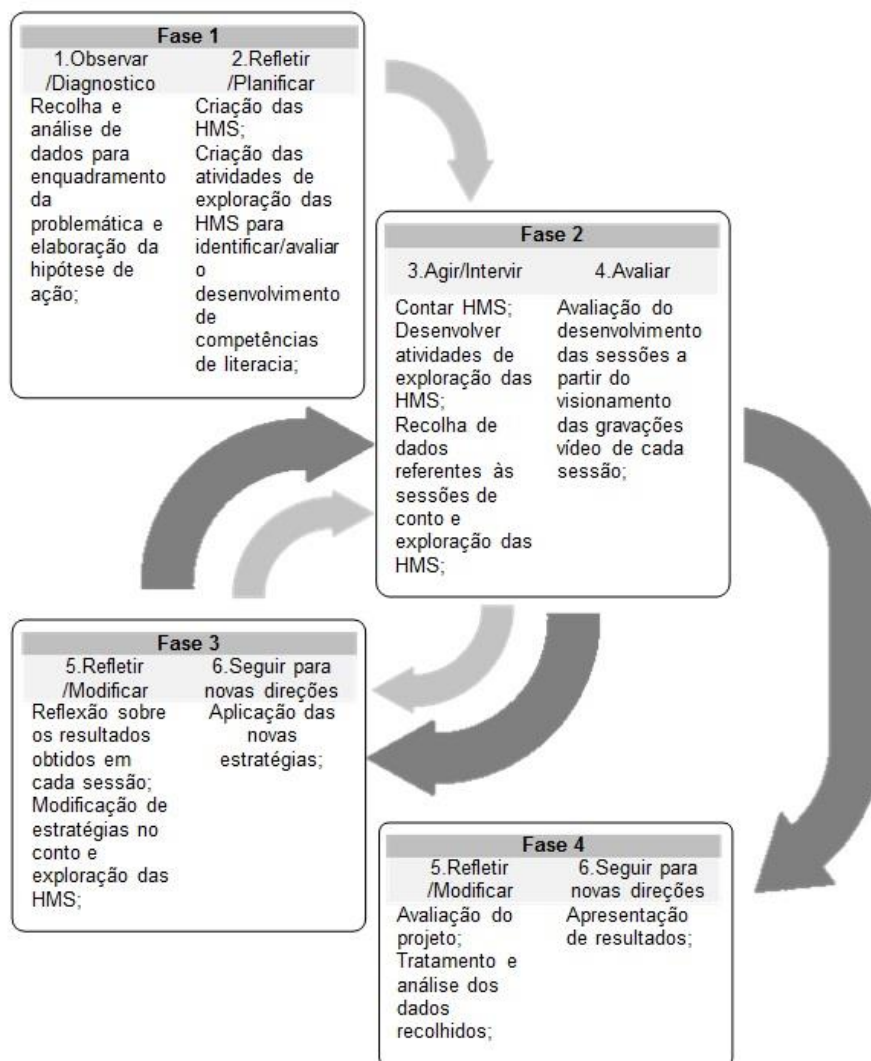


Figura 5. Desenvolvimento da espiral de ciclos ao longo das fases de implementação do projeto de intervenção

3.2. Participantes do estudo

As características individualizadoras da I-A podem, segundo Coutinho (2016), sintetizar-se em quatro palavras: situacional, interventiva, participativa, autoavaliativa. Neste ponto do nosso trabalho destaca-se a palavra participativa, uma vez que, como nos

diz a mesma autora, a I-A é participativa no sentido em que todos os intervenientes, e não apenas o investigador, são coexecutores na pesquisa, isto é, a investigação é levada a cabo por um “investigador coletivo” (Cortesão citado por Coutinho, 2016, p.366). Por outras palavras o investigador e investigados consideram-se membros de uma comunidade onde é considerado o conhecimento de ambos (Amado, 2014) ou como nos diz Zuber-Skerritt referido por Coutinho et al. (2009) “um co-investigador com e para os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade” (p.362).

Como afirma Latorre (2005) “la meta de la investigacion-accion es la mejora personal para la transformación social, de modo que es esencialmente *colaborativa*” (p.41) e neste contexto, apresenta algumas pessoas com as quais se pode desenvolver essa colaboração:

- Las personas que participan (el alumnado).
- El amigo crítico o la amiga crítica.
- Una persona dispuesta a compartir la discusión del trabajo críticamente.
- El tutor o la tutora, en el caso de que una persona le tutorice.
- Algunos colegas del centro.
- El grupo de validación (grupo de colegas que contribuyen a validar o a hacer creíbles los datos). (Latorre, 2005, p.41)

Nesta linha de pensamento consideramos como participantes do nosso estudo dois grandes grupos: (i) os alunos dos quais se destaca a Maria e (ii) os profissionais e outros colaboradores onde incluímos o contador de HMS como investigador. No anexo H encontra-se a caracterização que fazemos dos participantes dando maior enfoque à Maria, uma vez que foi esta aluna que esteve no centro de toda a pesquisa.

O critério que norteou a escolha da Maria foi, como já referido anteriormente, a possibilidade de com este estudo darmos continuidade ao trabalho que anteriormente desenvolvemos com a aluna.

3.3. Processos e técnicas de recolha de dados

O desenvolvimento de qualquer plano de investigação implica uma recolha de dados originais por parte do investigador (Coutinho, 2016). No caso do “professor como investigador” a recolha de dados incide sobre a sua intervenção para que este possa refletir sobre os efeitos que tem a sua prática educativa e a esta possa aplicar as suas descobertas. Desta forma, as técnicas de recolha de dados têm que permitir reduzir, de um modo

sistemático e intencional, a realidade social que se pretende estudar a um sistema de representações que se torne mais fácil de analisar, facilitando assim o processo de reflexão (Latorre, 2005).

Para tal, os processos e técnicas de recolha de dados existentes podem ser agrupados, segundo Latorre (2005) em três categorias que Coutinho (2016) sintetiza da seguinte forma:

- Técnicas baseadas na observação – estão centradas na perspetiva do investigador, em que este observa em direto e presencialmente o fenómeno em estudo;
- Técnicas baseadas na conversação – estão centradas na perspetiva dos participantes e enquadra-se nos ambientes de diálogo e de interação;
- Análise de documentos – centra-se também na perspetiva do investigador e implica uma pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação.

Através da tabela 8 apresentamos os instrumentos por nós utilizados agrupados de acordo com as categorias definidas por Latorre (2005) e nos pontos seguintes faremos a descrição destes processos.

Tabela 8

Síntese das técnicas e instrumentos utilizados na recolha de dados

| Técnicas | Baseadas na observação | Baseadas na conversação | Análise de documentos |
|---------------------|------------------------------------|---|---|
| Instrumentos | Registo em vídeo Notas de campo | Making Action Plan (MAP) Questionários | Pesquisa e leitura de documentos escritos |

Nota. Baseado em Latorre, 2005

3.3.1. Técnicas baseadas na observação: Registo em vídeo e Notas de campo

As técnicas de recolha de dados baseadas na observação consistem nos procedimentos que permitem ao investigador presenciar em direto os fenómenos em estudo e desta forma obter a sua versão dos acontecimentos (Latorre, 2005).

No caso do nosso trabalho o processo de observação foi o que na literatura se designa por observação participante. Esta expressão, como explica Latorre (2005), é usada para definir uma estratégia metodológica que implica a combinação de técnicas de obtenção e análise de dados que incluem a observação e participação direta. Esta é

apropriada para o estudo de fenómenos que exigem que o investigador se implique e participe para obter destes uma compreensão em profundidade, como é o caso do professor-investigador. Assim, esta técnica é uma estratégia que está inerente ao processo de I-A. Caracteriza-se como um método interativo que supõe a participação do investigador na vida social e a partilha das atividades fundamentais realizadas pelas pessoas que formam uma comunidade ou fazem parte de uma instituição. A observação participante possibilita uma abordagem mais intensa às pessoas e comunidades estudadas, aos seus problemas e permite conhecer uma realidade que dificilmente se poderia alcançar mediante outras técnicas. O recurso à observação participante é por isso apropriada quando os objetivos da investigação pretendem descrever situações sociais, gerar conhecimento e melhorar e transformar a realidade social.

Para registar a informação os observadores participantes utilizam registos abertos, do tipo narrativo, que contêm descrições detalhadas e amplas dos fenómenos observados a fim de os compreender e explicar (Latorre, 2005). Estas descrições podem ser fixadas recorrendo à utilização do papel e lápis em registos como as notas de campo ou através da gravação em vídeo (Coutinho, 2016; Latorre, 2005).

As notas de campo são definidas por Bogdan e Biklen (1994) como o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo. Para estes autores os registos podem incluir a descrição de pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas e ao mesmo tempo fixar ideias, reflexões e palpites do investigador, bem como os padrões que emergem. A finalidade destes registos é conservar com todo o detalhe toda a informação (Latorre, 2005).

Para Latorre (2005), um ponto forte das notas de campo é a sua abertura. Como explica o autor, ao ser um registo não estruturado e flexível, permite ao investigador dispor-se ao imprevisto e ao inesperado, isto é, o investigador vê as coisas como aparecem ante si, sem mediação ou focalização prévia.

No caso concreto do presente estudo, as notas de campo incidem sobretudo nos momentos vividos durante o processo de investigação que não ficaram registados na câmara de vídeo, como são exemplo as conversas informais, os acontecimentos observados antes e depois das sessões, as impressões e sensações sentidas e as inferências realizadas, as ideias e as reflexões, etc. Desta forma, as notas de campo constituíram um suplemento importante a outros métodos de recolha e ajudou-nos a acompanhar o desenvolvimento do projeto (Bogdan & Biklen, 1994).

Os registos em vídeo foram utilizados por nós durante as sessões de conto de HMS. De acordo com Latorre (2005) o recurso a meios audiovisuais é uma técnica que o professor-investigador utiliza para registar informação selecionada e focalizada previamente tal como eram as nossas sessões. Como explica o mesmo autor, o registo vídeo tem como finalidade conservar o que o investigador percebe como um todo fixo e é assim uma ferramenta indispensável para quem realiza estudos em torno de observações naturais. Como tal, o uso do vídeo na investigação educativa é ilimitado. Qualquer situação ou ação educativa pode ser registada e pode ser recuperada para a análise e interpretação posteriores.

Os nossos registos vídeo foram realizados, durante as primeiras 11 sessões, utilizando apenas uma câmara colocada num ponto fixo. Durante este período tentamos introduzir uma câmara móvel, com o objetivo de captar ângulos que escapam a uma câmara fixa, contudo a reação da Maria levou-nos a desistir desta estratégia. Procurando alcançar o nosso objetivo, introduzimos, a partir da sessão 12, uma segunda câmara também fixa. No entanto, esta foi colocada num ponto alto que permitia captar uma maior área da sala e ter outra perspetiva das situações, nomeadamente o desenvolvimento das atividades de exploração das HMS realizadas na mesa da sala.

3.3.2. Técnicas baseadas na conversação: Making Action Plans (MAPs) e Questionários

As técnicas de recolha de dados baseadas na conversação centram-se, como nos diz Latorre (2005), na perspetiva dos participantes. Para tal, os instrumentos utilizados procuram recolher essas perspetivas através de respostas expressas pelos mesmos (Coutinho, 2016). Neste horizonte, os procedimentos mais tradicionais são o questionário, a entrevista e os *focus groups*. No caso do nosso trabalho recorreremos à aplicação de questionários e incluímos neste grupo de técnicas a implementação que fizemos do *Making Action Plans - MAPs*.

De seguida, começaremos por caracterizar o MAPs para podermos explicar as razões que nos levaram a introduzir este instrumento no seio das técnicas baseadas na conversação e por outro lado, porque foi um dos instrumentos de recolha de dados usado na primeira fase do projeto de intervenção.

O MAPs é apresentado por Pearpoint, Forest e O'Brien (1999) como um instrumento centrado na pessoa que presume que todos devem ser valorizados. Como tal, foi criado para se adaptar à capacidade criativa de alunos e educadores, baseando-se na esperança,

no futuro e supondo que todas as pessoas podem aprender beneficiando de estarem juntas e assumindo que a diversidade é uma das nossas potencialidades fundamentais. O MAPs é assim uma abordagem de resolução de problemas para lidar com questões humanas complexas que se desenvolve através de um processo de planeamento de ação cooperativa que reúne os principais agentes da vida de uma criança. Estes reúnem-se para discutir os sonhos e os objetivos pessoais do aluno e da família e as maneiras de transformá-los em realidade.

Durante a reunião, os participantes (família, a criança, a equipa educativa, colegas de turma, elementos da comunidade) procuram desenvolver uma visão conjunta do futuro do aluno partilhando o que sabem sobre este, os sonhos e desejos que têm para o futuro e também o que desejam evitar (medos e dificuldades) (Perkins, 2005).

Como podemos verificar, o MAPs possibilita pelas suas características e dinâmica de implementação reunir informação sobre múltiplos aspetos da vida da Maria, conhecer as perspetivas, sonhos e preocupações da comunidade e estabelecer uma relação de colaboração e cooperação entre todos para o desenvolvimento de ações que possam transformar a realidade.

A primeira vez que recorremos ao MAPs foi no estudo de caso realizado na UC de Práticas de Educação Inclusiva, no final do ano letivo 2016/2017, e nesse trabalho foram feitas reuniões com a equipa educativa e com a família da Maria onde se elaboraram planos sobre múltiplos aspetos da vida da aluna. Por esta razão, durante a primeira fase do nosso estudo, reunimos apenas com a equipa educativa e incidimos o nosso foco na elaboração do MAPs das rotinas na instituição e do MAPs da comunicação (ver anexo C). A informação recolhida contribuiu para caracterizar e avaliar o contexto, conhecer o dia-a-dia da Maria, reunir a perspetiva atual sobre as competências comunicativas da aluna, os sonhos e desejos a alcançar nesta área e, por fim, definir estratégias para o conseguir. Desta forma, reunimos informação que nos ajudou a fazer o enquadramento da problemática e a elaborar a hipótese de ação durante a primeira fase do projeto de intervenção.

Por razões de ordem prática e fazendo uso do espírito de colaboração e cooperação que o MAPs pode promover entre todos os que estão próximos da vida da Maria, participaram nesta reunião elementos da equipa educativa, o contador de HMS e autor do presente estudo e a professora I. que iria desenvolvendo em simultâneo um trabalho com a aluna.

Para conhecer a perspetiva da comunidade educativa face aos resultados da nossa intervenção, distribuímos junto dos profissionais da valência educativa e da valência do lar,

que foram participantes no projeto, um questionário (ver anexo M). Com este instrumento procurámos saber que alterações a comunidade verificou na Maria a nível comunicativo e comportamental. Através da análise dos resultados obtidos procurámos confrontar perspectivas e validar a avaliação do projeto (Latorre, 2005).

A nossa opção pelo questionário foi orientada pelas características que definem o próprio instrumento face às características do grupo a inquirir. Como explica Coutinho (2016), os questionários são autoadministrados dispensando a presença do entrevistador, não impõem limite de participantes, não requerem muito tempo ao inquirido e são passíveis de aplicação a variadíssimas situações e contextos de investigação. Neste horizonte, Latorre (2005) afirma existirem duas boas razões para o uso de questionários num projeto de investigação: (i) obter informação básica que não é possível obter de outra maneira, (ii) avaliar os efeitos de uma intervenção quando é inapropriado consegui-lo de outra maneira.

O nosso objetivo era entregar o questionário a todos os participantes incluídos no grupo dos profissionais o que não nos foi possível. Para análise, conseguimos reunir as respostas de 13 desses elementos. Esta amostra inclui assim a participação da diretora da instituição, do diretor pedagógico, da professora da Maria, das duas auxiliares da sala de aula, da fisioterapeuta, da terapeuta ocupacional, da terapeuta da fala, da auxiliar de serviço geral da valência educativa, da irmã V e de três auxiliares da valência do lar.

3.3.3. Análise de documentos: Pesquisa e leitura de documentos escritos

A análise de documentos consiste, como explica Latorre (2005), numa atividade sistemática e planificada em que o investigador pesquisa e examina documentos escritos com o objetivo de obter informação útil e necessária para responder aos objetivos da investigação. A utilidade deste material é muito variada, podendo ser usada como complemento a outras estratégias, é noutras situações, a única fonte de informação. Neste contexto, Latorre (2005) sublinha a grande utilidade que tem para a obtenção de informação retrospectiva.

No âmbito do nosso trabalho, a pesquisa documental possibilitou complementar ou confrontar a informação oriunda de outras fontes. A visão retrospectiva que possibilita foi importante para caracterizar e avaliar o contexto, conhecer a história de vida da Maria, contribuiu para definir o enquadramento da problemática e orientar a elaboração da hipótese de ação.

Para terminarmos o ponto referente aos processos e técnicas de recolha de dados apresentamos, através da tabela 9, uma síntese que nos permite verificar os instrumentos utilizados ao longo das diversas fases do projeto de intervenção e o objetivo dos mesmos.

Tabela 9

Síntese das técnicas utilizadas na recolha de dados durante as diversas fases do projeto de intervenção

| Fases | Técnicas | Instrumentos | Objetivos |
|--------------|-------------------|--|--|
| Fase 1 | Observação | Notas de campo | Fixar os momentos vividos durante o processo de investigação que não ficaram registados na câmara de vídeo. Constituírem um suplemento a outros métodos de recolha (Bogdan & Biklen, 1994). |
| | Conversação | MAPs | Reunir informação sobre múltiplos aspetos da vida da Maria, conhecer as perspetivas, sonhos e preocupações da comunidade e estabelecer uma relação de colaboração e cooperação entre todos para o desenvolvimento de ações que possam transformar a realidade (Pearpoint, Forest e O'Brien, 1999). |
| | Pesquisa | Pesquisa documental | Complementar ou confrontar a informação oriunda de outras fontes. Obter uma visão retrospectiva. |
| Fase 2 | Observação | Notas de campo Registos em vídeo | Ver fase 1 Registar as sessões de conto de HMS com a finalidade conservar o que o investigador percebe como um todo fixo e fazer a sua recuperação para a análise e interpretação posterior (Latorre, 2005). |
| Fase 3 | Observação | Notas de campo Registos em vídeo | Ver fase 1 Ver fase 2 |
| Fase 4 | Conversação | Questionários | Conhecer a perspetiva da comunidade educativa face aos resultados da nossa intervenção e validar a avaliação do projeto (Latorre, 2005). |

3.4. Processos e técnicas de análise de dados

A análise de dados é, como sublinha Amado (2014), central no processo de investigação. “Não basta recolher dados, é preciso saber analisá-los e interpretá-los (não sendo possível fazer uma coisa sem a outra).” (p.299)

Os processos e técnicas de análise de dados utilizados no desenvolvimento do plano de investigação conduzirão o investigador no seu processo de reflexão. Como nos diz Latorre (2005) no capítulo referente a esta fase, no contexto do modelo de investigação-

ação, “es el momento de centrarse en qué hacer con los datos; pensar cómo vaya interpretar la información, imaginar los distintos modos de interpretar los datos.” (p. 82)

Para Latorre (2005) a reflexão ou análise de dados é entendida como um conjunto de tarefas que procuram extrair significado e ou evidências em relação aos efeitos ou consequências de um plano de ação. A tarefa de analisar e interpretar dará sentido à informação obtida. Para tal, irá requer criatividade por parte do investigador e nesse sentido, será um processo único e criativo.

Este processo inicia-se, como nos diz Amado (2014), pela organização sistemática dos dados e de acordo com a citação de Bogdan e Biklen (1994, citado por Amado, 2014) este trabalho com os dados envolve a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vais ser transmitido aos outros. Neste contexto, Amado (2014) sublinha ainda, servindo-se das palavras de Goetz e LeCompte (1988), a exigência de atenção e esforço para contrariar a ideia de senso comum que faz das conclusões e teorizações o resultado de um processo efémero e místico. Assim, o processo de reflexão e interpretação deverá permitir, de acordo com Latorre (2005), a descoberta dos significados da realidade estudada e alcançar níveis de abstração e teorização sobre a mesma a partir dos dados recolhidos. Este processo implica uma organização conceptual da informação de maneira a tornar possível a sua conservação e comunicação.

No entanto, pela natureza verbal dos dados, o seu carácter polissémico e a sua irrepitibilidade, Latorre (2005) destaca, por outro lado, a dificuldade e complexidade do processo de análise. O processo de reflexão é vinculado, em grande medida, à perícia, estilo e experiência do investigador. Este não conta com procedimentos definidos que orientem o modo de levar a cabo a reflexão e por essa razão os critérios de análise são os mesmo da investigação qualitativa considerando, contudo, as especificidades do modelo de investigação-ação.

Nos tópicos seguintes, vamos descrever a forma como o processo de análise dos dados foi por nós desenvolvido.

De entre os documentos reunidos, nas diversas fases do processo de investigação, e passíveis de serem analisados, o registo vídeo constituiu-se como o *corpus* (Bardin, 2016) mais significativo. Por esta razão, começamos por apresentar o processo de análise referente aos dados recolhidos em vídeo e posteriormente descreveremos no mesmo tópico o processo referente aos restantes documentos.

3.4.1. Análise dos registos vídeo

Os registos vídeo foram realizados durante as sessões de trabalho com a Maria e incluem: os momentos do conto de HMS, das atividades de exploração que se seguiam ao conto e da atividade que possibilitava, por parte da Maria, a escolha da HMS.

Como podemos verificar pela grelha síntese das sessões de conto e exploração das HMS (ver anexo N) o total das sessões gravadas perfaz 26 horas. Tratando-se de um processo de observação participante a informação contida nos vídeos caracteriza-se pela grande diversidade de situações captadas e por uma infinidade de detalhes que se podem observar. Embora a análise que o todo desta informação poderia constituir para a compreensão da realidade observada, o elevado número de horas de gravação que constituiu o total das sessões, exigiu-nos a necessidade de realizarmos uma seleção das mesmas. Como refere Latorre (2005) “Ahora es el momento de recopilar, reducir y preparar la información para hacerla manejable y comprensible.” (p.84). Para, contudo, garantirmos uma amostra significativa foram analisadas 18 das 35 sessões gravadas, ou seja, o correspondente a 51,43% das sessões (ver anexo O).

O processo de análise foi realizado em quatro fases que designámos da seguinte forma: (i) transcrição das sessões gravadas em vídeo (ver anexo P); (ii) análise de conteúdo das transcrições (ver anexo Q e R); (iii) criação e aplicação das grelhas de observação naturalista (ver anexo S) e (iv) aplicação da grelha de “Identificação de comportamentos emergentes de literacia inclusiva durante o conto e exploração das HMS” (ver anexo T). Especificando.

Na fase 1, realizámos a transcrição dos vídeos das primeiras quatro sessões (ver anexo P), o que corresponde às sessões n.º 2, n.º 3, n.º 4 e n.º 5, uma vez que, por questões técnicas, na primeira sessão ficaram registados apenas 10 segundos.

Realizadas as transcrições passámos à fase 2, a análise de conteúdo. Este processo como veremos revestiu-se de particular importância no contexto de toda a análise dos registos vídeo, uma vez que foi a partir daqui que construímos o instrumento de análise que aplicámos na fase 3.

De acordo com Bardin (2016) a análise de conteúdo organiza-se em torno de “três polos cronológicos: 1) a pré-análise, 2) a exploração do material, 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.” (p. 121). Sobre a pré-análise, a autora afirma que esta tem três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem

a interpretação final. Desenvolvendo-se o nosso estudo através de uma metodologia de investigação-ação e sendo nós observadores participantes, o nosso enfoque foi a informação recolhida através dos registos vídeo das sessões de trabalho com a Maria, tendo em mente os objetivos do nosso estudo, nomeadamente: Analisar a dinamização do conto de HMS e das atividades de exploração, considerando duas dimensões: (i) as estratégias usadas pelo contador de histórias e (ii) o comportamento da criança face às HMS e atividades de exploração.

Iniciámos a leitura das transcrições fazendo o que Bardin (2016) chama de *leitura flutuante*. Mais tarde, depois de recolhermos as primeiras impressões e orientações do texto partimos para a codificação e categorização da informação. De acordo com Latorre (2005) esta tarefa consiste em fragmentar a informação em unidades de significado ou de análise de acordo com um critério temático, que no nosso caso começou por ser as estratégias utilizadas pelo contador de histórias. À medida que a leitura se desenrolava foram emergindo os indicadores ou o que Latorre (2005) chama segmentos ou unidades de significado, isto é, um texto (palavra, frase, paragrafo) ao qual atribuímos significado próprio. No desenrolar deste processo, como explica ainda o mesmo autor, o ato de codificar está unido ao ato conceptual de categorizar, ou por outras palavras a categorização torna possível classificar conceptualmente as unidades de análise referidas a um mesmo tópico e as categorias, por sua vez, fazem referência a situações, contextos, atividades, comportamentos, opiniões, perspetivas, processos, etc.

Neste contexto, Latorre (2005) explica que as categorias constituem o esquema organizador dos conceitos presentes na informação analisada. Por outras palavras, diz ainda o mesmo autor, é o mapa de significados que reconstrói a informação para descrever uma realidade reconhecida. No momento de categorizar, Latorre sublinha ainda a importância de definir o sistema de categorias a implementar: indutivas (a posteriori); dedutivas (a priori) ou mistas.

No nosso caso optamos por um processo indutivo, isto é, as categorias emergem à medida que se examina a informação, tal como explica Latorre (2005) ao analisarmos o conteúdo da unidade de informação fomos-nos perguntando a que categoria poderia pertencer e se esta seria ainda uma subcategoria fazendo emergir nova categoria. Através de um processo de depuração ou redefinição foram surgindo categorias que se consolidaram, modificaram ou acabaram por desaparecer.

Tratando-se de um processo puramente indutivo a definição e consolidação das categorias só ficou concluída depois de submetermos as quatro transcrições à análise. Foi

também, neste momento que podemos considerar que estava construído o instrumento que iríamos usar na análise dos restantes vídeos. Contudo, para garantirmos a coerência no processo e que todos os textos eram vistos com a mesma “lupa” voltámos a submeter os textos a nova exploração sob o tema - Estratégias do contador de histórias, guiados agora pelas categorias e subcategorias emergentes.

Posteriormente, tendo como tema o comportamento da criança face às HMS e atividades de exploração, realizámos novo processo de análise das transcrições dos vídeos, e seguimos precisamente os passos que acabámos de descrever.

Posteriormente, na fase 3, como já mencionámos, fizemos uso das subcategorias e das categorias que emergiram em cada um dos temas para elaborar um instrumento de análise para os restantes vídeos e que designamos *Grelhas de observação naturalista*. Neste ponto do trabalho de análise foi necessário selecionar os vídeos que iriam ser observados (ver anexo N). Para tal seguimos os seguintes critérios: (i) cronológico, (ii) HMS e atividades desenvolvidas e (iii) participantes.

Com o primeiro critério procurámos garantir que os vídeos que formavam o nosso *corpus* de análise se distribuíam no tempo e incluíam as diversas fases de implementação do projeto reunindo não apenas a informação referente ao início da intervenção e ao final da mesma. Não pretendíamos apenas captar a situação inicial antes da nossa intervenção e contrapô-la com a situação final, o pós intervenção e verificar se existiram mudanças. Acima de tudo queríamos compreender o caminho por nós percorrido de forma a produzir mudanças. No contexto de um modelo de I-A, o processo de análise terá que ajudar o professor a ir além da compreensão e do conhecimento do quotidiano e a ajudá-lo a intervir para provocar mudanças (Latorre, 2005; Coutinho, 2016). O segundo critério pretendia assegurar que a nossa análise não deixava de fora a trajetória que percorremos com o conto de cada HMS e conseqüentemente as atividades que estas proporcionaram. Por último, o critério dos participantes. Como já referimos anteriormente, usando as palavras de Novoa (2014) assumimos, desde de sempre, a intenção de não ficar “fechados numa redoma” e seguindo os princípios do nosso modelo de investigação a nossa análise teve também a intenção de não deixar escapar esta faceta da realidade. Preenchidas as Grelhas de observação naturalista compilamos a análise de conteúdo por temas registando a frequência de cada subcategoria e categoria (ver anexo U e V).

De um ponto de vista cronológico, a fase 3 e a fase 4 aconteceram no mesmo momento, uma vez que os dois instrumentos eram aplicados em simultâneo. Isto só foi possível, uma vez que se tratavam de registos vídeo e termos por isso a possibilidade

infinita de revermos as situações. Para criámos o nosso instrumento recorreremos às grelhas de identificação de comportamentos emergentes de literacia apresentados por Sim-Sim (2005) e fizemos a sua adaptação considerando o que definimos neste trabalho por literacia inclusiva. Estas grelhas podem ser consultadas no anexo T.

A leitura destas grelhas e a análise de conteúdo permitiu-nos no final ter uma compreensão holística do contributo das HMS para o desenvolvimento de competências de literacia.

3.4.2. Análise dos restantes documentos

Neste tópico iremos apresentar a forma como trabalhamos os dados obtidos através dos restantes instrumentos, nomeadamente a pesquisa documental, o MAPs, as notas de campo e os questionários.

Através da pesquisa documental foi recolhida informação referente à Maria e à instituição. Sobre a Maria analisámos o relatório pedopsiquiátrico, o PEI e a checklist com referência à CIF-CJ, o horário de um dia letivo e das atividades extracurriculares e os trabalhos realizados durante o 1º trimestre do ano letivo e sobre a instituição o projeto educativo. A leitura destes documentos contribuiu para a caracterização e avaliação do contexto, o enquadramento da problemática e a definição da nossa hipótese de ação, assim como para caracterizar a Maria.

A análise dos dados recolhidos através do MAPs, emergiu pelas características do próprio instrumento, durante a aplicação do mesmo e contribuiu para complementar a análise efetuada na pesquisa documental.

As notas de campo possibilitaram fixar os momentos vividos durante o processo de investigação que não ficaram registados na câmara de vídeo e desta forma constituíram-se como um complemento destes últimos. Embora conscientes da informação que poderia emergir de uma análise mais profunda e sistemática destes dados, tivemos por razões de ordem prática e limitações temporais que limitar a sua análise à leitura dos episódios aí descritos. Ainda assim, podemos desta forma, encontrar na descrição dos acontecimentos que escaparam à câmara de filmar, a compreensão para a nossa tomada de decisões ao longo da intervenção.

Os questionários foram utilizados para conhecer a perspetiva da comunidade educativa face aos resultados da nossa intervenção e validar a avaliação do projeto. Para realizarmos a sua análise fizemos um tratamento estatístico das questões fechadas e uma

análise de conteúdo da questão número quatro, uma vez que se tratava de uma questão aberta. Para tal, seguimos um modelo de categorização indutivo (Latorre, 2005).

Para sintetizar os processos e técnicas de análise utilizados durante as diversas fases do projeto de intervenção apresentamos a tabela 10.

Tabela 10

Síntese dos processos e técnicas utilizadas na análise de dados durante as diversas fases do projeto de intervenção

| Fase 1 | Fase 2 e Fase 3 | Fase 4 |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> · Leitura de documentos recolhidos através da pesquisa documental; · Interpretação dos resultados emergentes da aplicação do MAPs; · Leitura das notas de campo. | <ul style="list-style-type: none"> · Visionamentos de vídeos; · Transcrição das sessões 2,3,4 e 5; · Análise de conteúdo das transcrições; · Criação de grelhas de observação naturalista a partir da análise de conteúdo realizada e sua aplicação; · Criação e aplicação da grelha de identificação de comportamentos emergentes de literacia inclusiva; · Leitura das notas de campo. | <p>Análise estatística e de conteúdo dos questionários de avaliação.</p> |

4. FASES E AVALIAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

No contexto de um modelo de I-A, o estudo concretiza-se através da implementação de um projeto de intervenção que segue o desenvolvimento da espiral de ciclos. Respeitando o modelo metodológico delineámos o seu desenvolvimento em quatro fases. A primeira, que designamos por *Conceção*, emerge, como vimos ao longo de todo o primeiro capítulo deste trabalho, na consequência dos múltiplos processos de análise que realizámos ao contexto educativo onde desenvolvemos os nossos trabalhos académicos durante o primeiro ano do Curso de Mestrado em Educação Especial. Neste enquadramento definimos a nossa hipótese de ação e estabelecemos os objetivos do nosso estudo. Na segunda fase do projeto, que designámos por *Planificação* delineámos as ações através das quais se tornaria possível alcançar os objetivos definidos e testar a nossa hipótese de ação. Para além do plano conceptual definimos também muitos aspetos de ordem prática. Assim, neste momento do nosso trabalho, definimos com a instituição o horário e os dias da semana em que as sessões teriam lugar, iniciamos a planificação das sessões e começámos a preparar os materiais pedagógicos. A terceira fase, designada por *Concretização* engloba o período em que começámos a trabalhar diretamente com a Maria e que cronologicamente está compreendido entre os meses de janeiro e junho de 2018. Por fim, na quarta fase do projeto, designada de *Avaliação*, aplicámos os questionários de avaliação aos elementos da comunidade educativa de maneira a conhecer a sua perspetiva

face aos resultados da nossa intervenção e validar a avaliação do projeto. Através da tabela 11, fazemos uma síntese das quatro fases do projeto de intervenção.

Tabela 11

Fase do projeto de intervenção

| Fase 1 - Conceção | Fase 2 - Planificação | Fase 3 - Concretização | Fase 4 - Avaliação |
|---|---|---|---|
| Recolha e análise de dados para enquadramento da problemática e elaboração da hipótese de ação; | Definição do horário das sessões; Criação das HMS; Construção de materiais pedagógicos; Criação de atividades de exploração das HMS; | Contar HMS; Desenvolver atividades de exploração das HMS; Recolha de dados; | Aplicação do questionário de avaliação aos elementos da comunidade educativa; |
| Dez/2017 Jan/2018 | De janeiro a junho de 2018 | | Junho e julho de 2018 |

Embora estes momentos se apresentem estanques, na verdade assim não aconteceu, pois, como expressa a figura 5 apresentada no capítulo três, as fases dois, três e quatro foram-se sucedendo formando os ciclos que caracterizaram o modelo de I-A.

Neste momento da apresentação do nosso trabalho, pensamos que a primeira fase do projeto de intervenção se encontra explicada no primeiro capítulo, por conseguinte apresentamos de seguida os momentos que constituem as restantes fases e que seguem na linha dos objetivos definidos face à nossa hipótese de ação.

4.1. Planificação do projeto de intervenção

4.1.1. Criação e construção das HMS

Identificar o contributo das HMS no desenvolvimento de competências de comunicação e literacia pressupõe, como dissemos anteriormente, construir HMS sobre temas significativos para a Maria e dinamizar as sessões de conto das mesmas. Seguindo esta linha de pensamento, durante o desenvolvimento do projeto de intervenção constituímos a nossa “biblioteca” com três HMS. Estas foram construídas ao longo do tempo, procurando respeitar os interesses e necessidades da Maria e o seu ritmo de aprendizagem.

Como vimos, o nosso encontro com as HMS deu-se durante o primeiro ano do Curso de Mestrado em Educação Especial e este interesse consolidou-se depois de frequentarmos uma ação de formação designada *Oficina de Histórias Multissensoriais para crianças e jovens com multideficiência* (ver anexo L), onde criámos e construímos pela

primeira vez uma HMS. A história construída no âmbito desta formação teve já como destinatário a Maria e foi por nós utilizada durante elaboração de um estudo para a UC de Avaliação e Intervenção em Multideficiência. Neste contexto, fez para nós sentido, iniciarmos as nossas sessões recorrendo a esta HMS intitulada *As férias da Maria*. A criação de todos os elementos que constituem esta HMS foi acompanhada pela equipa do StoryLab que dinamizou a *Oficina de formação Histórias Multissensoriais para crianças e jovens com multideficiência*.

Na criação do texto procuramos respeitar as características linguísticas que a literatura sugere para este tipo de histórias, nomeadamente o uso de frases curtas e de elementos repetitivos. Antes de iniciarmos a construção das páginas elaboramos um guião que se designa como *Storyboard* e através do qual se planificou essa mesma construção. De acordo com Miguel (2015), o *Storyboard* é constituído pelos seguintes elementos: título da história, número da página, texto correspondente a cada página, o objeto a apresentar na página e o tipo de estimulação que se pretende, os procedimentos a seguir para a construção de cada página e para o conto da história. Nos anexos W, X e Y podem ser consultados os *Storyboards* elaborados.

De acordo com a literatura e as orientações fornecidas durante a formação a construção das páginas considerou a escolha do material e a cor das placas, dos objetos a usar e das suas possibilidades de exploração sensorial a sua resistência e durabilidade, assim como a sua fidelidade à realidade. Nesta história, e posteriormente na construção das restantes, utilizámos em cada página placas de contraplacado em formato A3 e de acordo com a narrativa recorreremos a objetos reais, parte de objetos ou símbolos que consideramos facilitar a compreensão e serem estimulantes sensorialmente. Estes estímulos poderiam estar fixos ou ser retirados das páginas de maneira a contribuir também para a sua manipulação e compreensão.

A narrativa da nossa história girava em torno de umas férias passadas com os avós e das experiências que nesse período se poderiam viver. No entanto, este tema era apenas o pretexto para introduzir os conceitos de dia e noite e de passagem do tempo e associá-los aos símbolos do sol/dia e da lua/noite. Na figura 6 apresentamos a capa e algumas das páginas desta história que ilustram o que acabamos de descrever.



Figura 6. Capa e algumas páginas da HMS *As férias da Maria*

Em meados de fevereiro de 2018 fizemos a introdução de uma história nova, intitulada *Quem gosta do sol?* A metodologia de criação e construção seguiu os passos aprendidos durante a nossa formação elaborando para tal o *storyboard* que pode ser consultado no anexo X. Nesta narrativa recorreremos ao uso de animais que se reuniam em torno de duas características distintas, gostarem ou não gostarem do sol. O objetivo da HMS era a introdução de dois símbolos que a Maria pudesse vir a usar para manifestar as suas preferências. No caso, um *coração vermelho* como símbolo do *gosta* e um *coração cinzento e "partido"* como símbolo do *não gosta*, como podemos observar na figura 7.

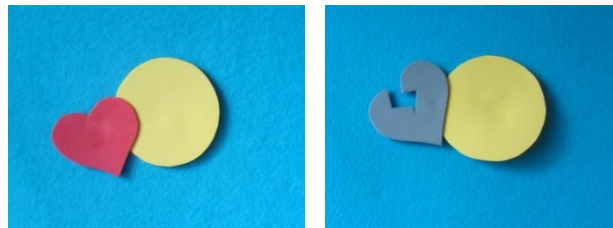


Figura 7. Símbolos correspondentes ao *gosta* e *não gosta*.

Para trabalharmos estes conceitos, a narrativa da HMS proporcionava no final a possibilidade de a Maria fazer a sua escolha, e utilizando os símbolos, dizer-nos se gostava ou não gostava do sol. Na figura 8 podemos ver a página final da história.



Figura 8. Página final da HMS *Quem gosta do sol?* que possibilitava a manifestação de preferências.

Outro objetivo que pretendíamos alcançar com esta HMS era estimular a Maria a assumir uma postura física mais ativa e contrariar a sua atitude de prostração. A escolha dos estímulos procurou também alcançar este objetivo e por isso optámos pela utilização de marionetas.

Na narrativa desta HMS optámos por construir o texto fazendo uso da rima. Utilizando repetidamente no primeiro verso a expressão “gosta do sol” ou “não gosta do sol”, de acordo com o animal em questão, elaboramos para cada página uma quadra (ver anexo X). Para esta história elaboramos também um CD com as vozes de alguns dos animais, no entanto, por não haver disponível um leitor durante as sessões acabamos por não fazer uso do mesmo. Na figura 9 apresentamos a capa e algumas das páginas desta história de forma a ilustrar o que acabamos de descrever.



Figura 9. Capa e algumas páginas da HMS *Quem gosta do sol?*

A Maria vai ao pomar foi a última HMS a ser criada. A escolha do tema e a forma como a narrativa foi construída tinha dois objetivos distintos. Um deles era possibilitar à Maria uma experiência significativa utilizando frutas e desta maneira tentar que esta se envolvesse mais no desenvolvimento de outras atividades que decorriam fora do âmbito das nossas sessões de trabalho. O outro objetivo foi a introdução de objetos que representassem a Maria e o contador de histórias para serem posteriormente utilizados nas sessões de exploração das HMS. Na figura 10 podemos observar os bonecos de pano criados para o efeito.



Figura 10. Objetos que representam a Maria e o contador de histórias.

Nesta história criámos uma narração simples com frase curtas. Para proporcionar uma maior estimulação sensorial e tendo em mente algumas das atividades a desenvolver na exploração da HMS, colámos em cada página com frutas a sua árvore e o símbolo correspondente ao objeto real (a fruta). Para ilustrar o que acabámos de descrever apresentamos de seguida a figura 11.



Figura 11. Capa e algumas páginas da HMS *A Maria vai ao pomar*.

4.1.2. Construção de materiais pedagógicos para exploração das HMS

Em linha com os objetivos do nosso estudo, o desenvolvimento de momentos de exploração das HMS esteve previsto desde o início, e à medida que se foi desenvolvendo conduziu-nos na procura de materiais que os tornassem significativos. Tal como aconteceu com as HMS, a construção dos materiais pedagógicos, foi realizada ao longo do projeto em estreita relação com estas, procurando por um lado manter o estímulo do processo de ensino e aprendizagem e por outro avaliá-lo.

O primeiro destes materiais a ser construído foi pensado para a HMS *Quem gosta do sol?*. Este consistia em duas caixas de cartão que se distinguiam exteriormente pela cor das faixas de feltro e pelos símbolos *gosta* e *não gosta* utilizados na HMS. Depois de abertas, na tampa voltavam a ser visíveis os dois símbolos. As caixas funcionavam como um jogo em que os desafios colocados tinham o objetivo de verificar se a Maria conseguia, depois de ouvir a HMS, agrupar os animais de acordo com as suas características e compreender a diferença entre os símbolos, assim como consolidar a atribuição de significados. Para ilustrar a nossa descrição apresentamos na figura 12 as duas caixas.

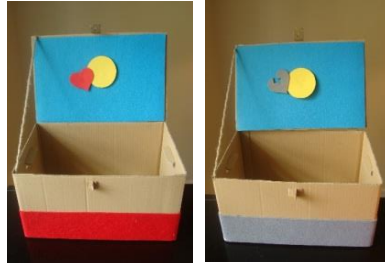


Figura 12. Caixas utilizadas na exploração da HMS *Quem gosta do sol?*

Ainda nesta fase do projeto introduzimos nos momentos de exploração um “tapete de conversação” e nas nossas conversas os símbolos *gosta* e *não gosta*. O que designamos por “Tapete de conversação” consiste numa área limitada, feita de feltro sobre o qual são colocados os símbolos utilizados durante uma conversa. Quanto aos símbolos *gosta* e *não gosta*, para além dos já existentes na HMS, construímos em feltro dois conjuntos, um que demos à professora da Maria e outro que era usado por nós. Na figura 13 apresentamos o “tapete de conversação” e os símbolos acima descritos.

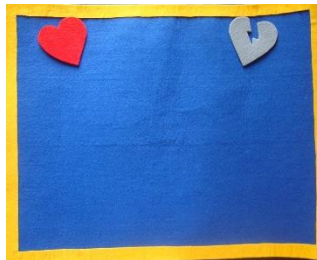


Figura 13. “Tapete de conversação” e símbolos *gosta* e *não gosta*

Numa fase posterior, para possibilitar à Maria escolher a história que queria ouvir, criámos cartões com a imagem das capas de cada HMS. Os cartões eram de tamanho A5, para poderem ser apresentados em cima do “tapete de conversação” e ao mesmo tempo serem bem visíveis as capas como ilustra a figura 14.



Figura 14. “Tapete de conversação” e cartões com as capas das HMS

Por fim, incluímos nos momentos de exploração as palavras correspondentes aos objetos e símbolos utilizados. Estas eram utilizadas em simultâneo com o objeto ou símbolos colocados no “tapete de conversação”, como ilustra a figura 15.



Figura 15. “Tapete de conversação” com objetos, símbolos e palavras formando a frase “A Maria gosta da bola”

4.1.3. Planificação das sessões de conto/exploração das HMS

Para darmos início à operacionalização do nosso projeto de intervenção reunimos com o Diretor Pedagógico da instituição onde a Maria se encontrava e com a professora responsável pela sua sala em meados de dezembro de 2017, como descrito na nossa primeira nota de campo (ver anexo D). Depois de fazermos uma apresentação do nosso trabalho começámos por definir com a instituição um horário para desenvolvermos as sessões.

A nossa proposta inicial foi de trabalhar com a aluna às terças e sextas-feiras a partir das 17h30m aproveitando deste modo a sua permanência na valência de lar e simultaneamente conciliar as sessões com o horário laboral do autor do estudo. No entanto, tivemos de alterar a proposta inicial, porque às sextas-feiras a Maria ia para casa assim que terminava a valência educativa e não era possível conciliarmos os horários. Por esta razão, acabámos por definir as segundas e as terças-feiras como dias de intervenção, de maneira a garantir duas sessões por semana. Este horário deixava-nos algumas reservas, essencialmente por duas razões, uma relacionava-se como o facto de as sessões serem em dias seguidos e darem por isso origem a um hiato demasiado grande depois da segunda sessão semanal, a outra, estava relacionada com o dia de segunda-feira, uma vez que a Maria regressava nesse dia à instituição e para viajar era necessário tomar um forte calmante.

Como já várias vezes mencionámos, grande parte das etapas referentes à primeira fase do projeto estavam já elaborado na sequência dos trabalhos anteriores e apesar de terem existido algumas dificuldades, como podemos ler nas notas de campo iniciais (anexo

D), estabelecemos o mês de janeiro de 2018 para iniciarmos as sessões. Estas decorreriam até ao final de junho mantendo semanalmente duas sessões de trabalho que seriam gravadas em vídeo para posterior análise.

Inicialmente, previmos constituir a nossa “biblioteca” com quatro HMS, que ao longo do tempo seriam introduzidas, mas como sublinham as palavras de Latorre, (2005), um projeto de intervenção caracteriza-se pelo dinamismo das relações e avança através da dialética entre ação e reflexão. Não estando isento de riscos e sujeitando-se a numerosas limitações desenvolve-se em tempo real e por isso deve ser flexível e aberto a mudanças. Numa adesão consciente, a esta linha de pensamento acabámos por trabalhar apenas três HMS.

Quanto à dinâmica das atividades, pensámos inicialmente fazer para cada HMS quatro sessões de conto de HMS seguidas para a partir daí intercalarmos estas com as sessões de exploração. Analisando os primeiros vídeos faríamos a avaliação do trabalho e faríamos a introdução de uma nova HMS.

Mantendo a dialética entre a ação e a reflexão, através da análise dos vídeos, da partilha de múltiplas ocorrências com os outros profissionais da instituição, com a professora I, que durante grande parte do tempo foi, o que Latorre (2005) designa de amigo crítico e com a professora orientadora deste trabalho, emergiram os temas para as novas HMS, ideias para aplicar na exploração e sempre que necessário ajustámos o plano inicial na busca de alcançarmos o que Latorre (2005) designa como a meta da I-A: “la mejora personal para la transformación social” (p.41).

Para termos uma visão do caminho percorrido podemos consultar a *Grelha síntese das sessões de conto e exploração das HMS* que se encontra no anexo N.

4.2. Implementação do projeto de intervenção

Como tem sido descrito assumimos todos os riscos que envolvem um projeto com estas características. Desde sempre fizemos nossas as palavras de Novoa (2014) e nunca nos “fechámos numa redoma”, bem como as palavras de Amado (2014) e concebemos “os sujeitos investigados como “ativos, produtores de conhecimento e com uma “voz” a ser ouvida tão legitimamente como a dos investigadores” (p.191) e, como ainda há pouco afirmamos citando Latorre (2005), procurámos a transformação social.

Neste momento do nosso trabalho a leitura das notas de campo são uma fonte que nos ajuda a ver as diversas cambiantes que envolvem a sala de aula e como estas podem condicionar ou expandir a ação dos intervenientes e influenciar as suas decisões.

A implementação do nosso trabalho deve ser vista simultaneamente em dois planos que designamos de *Plano Macro* e *Plano Micro*. O *Plano Macro* define-se pelas quatro fases de implementação do projeto, que sintetizámos anteriormente na tabela 12, e que deram origem a um conjunto de dados que têm um contexto, que foram reunidos num intervalo de tempo limitado e que foram analisados e refletidos sendo, por fim, o projeto avaliado. No *Plano Micro* temos as sessões que traduzem a proposta da espiral de ciclos de Whitehead e Jean McNiff citados por Latorre (2005) e que se desenvolvem no seio do *Plano Macro* num processo de influência múltipla. Nos pontos seguintes procuramos descrever este processo.

4.2.1. Atividades desenvolvidas pelo contador de HMS

Como descrevemos anteriormente, o conto de HMS e a exploração das mesmas pressupôs a criação das narrativas e a construção das HMS e materiais pedagógicos para a sua exploração. Nessa apresentação pudemos ficar já com uma ideia das atividades que foram desenvolvidas, mas queremos neste momento completar esse conhecimento descrevendo as atividades na medida em que estas se desenvolveram na espiral de ciclos.

Identificado o problema e definida a hipótese de ação, o primeiro ciclo iniciou-se com o conto da HMS *As férias da Maria*. A narração desta história não era nova para a Maria e podemos dizer que tínhamos algumas garantias de que se tratava de uma atividade significativa face ao experienciado anteriormente. Contudo, já tinham passado alguns meses desde a última narração, no contexto de outro trabalho, e por essa razão começamos as sessões apenas com o conto. Nesta fase planeámos fazer as sessões de conto separadas das sessões de exploração. Procurando tirar vantagem em ter as sessões em dias seguidos, podíamos deste modo proporcionar mais tempo em cada sessão para desenvolver as atividades propostas.

Logo no início desta fase sentimos necessidade de introduzir algumas alterações e flexibilizar o plano previsto, quando confrontados pelos profissionais da instituição com os problemas de comportamento do P. (ver notas de campo, anexo D). Face ao exposto, decidimos inclui-lo como participante.

Da reflexão feita a partir do visionamento dos vídeos, das partilhas efetuadas com a professora I, que esteve presente em três das seis sessões, e com a nossa orientadora decidimos introduzir a HMS *Quem gosta do Sol?* que, entretanto, começámos a elaborar. No nosso entender, o conto da nova HMS dá início ao segundo ciclo da espiral. Nesta fase, a nossa intenção era seguir o plano inicialmente previsto e realizar quatro sessões seguidas

de conto de história e depois introduzimos as sessões de exploração. No entanto, a avaliação que fazíamos das sessões levou-nos a fazer seguidas oito sessões onde apenas desenvolvemos a atividade do conto de HMS.

Depois de realizarmos a primeira sessão de exploração em torno desta HMS decidimos modificar o nosso plano de trabalho e dividir cada sessão em dois momentos, um de conto e outro de exploração. Na base desta decisão estava, por um lado a necessidade que sentimos em otimizar o tempo das sessões, uma vez que esta HMS tinha uma duração mais curta e, por outro intensificar as aprendizagens reduzindo o tempo entre o conto e a exploração. Neste período introduzimos também a atividade da escolha da HMS.

Nesta fase, houve ainda uma alteração que consideramos importante e que diz respeito à mudança no papel da professora I durante as sessões, passando esta a ser mais observadora e a dar menos apoio à Maria. O visionamento dos vídeos referentes a este período mostra que a Maria começou a manifestar um comportamento diferente na presença da professora I. Procurando compreender estas alterações e em que medida eram reflexo do entendimento que a Maria fazia das situações que a rodeavam, decidimos que essa professora continuasse presente e pela mesma razão decidimos posteriormente dinamizar sessões com a presença de outros colegas da Maria.

A introdução da HMS *A Maria vai ao pomar* coincidiu com a última sessão em que a professora I esteve presente. Estávamos no início do mês de maio de 2018 e esta foi a 21ª sessão. Para nós, esta define o início do terceiro e último ciclo da espiral. Nesta fase, o nosso plano de trabalho mantinha os momentos de conto e exploração na mesma sessão, mas como se tratava de uma HMS nova, não realizámos durante quatro sessões a atividade da escolha da HMS. A razão para tal era a necessidade de consolidar a compreensão da HMS e as aprendizagens com esta relacionadas. Depois destas quatro sessões retomámos a atividade da escolha, com exceção das últimas duas, em que nos fez mais sentido contar a HMS *As férias da Maria* procurando transmitir a chegada das mesmas. Este período contabilizou 15 sessões durante as quais conseguimos estabelecer uma rotina que se iniciava com a escolha da HMS, seguida do conto e posteriormente a exploração. Neste último, como podemos ver consultando as notas de campo (ver anexo D) e as *Grelhas de Identificação de comportamentos emergentes de literacia inclusiva durante o conto e exploração das HMS* (ver anexo T) durante a exploração eram utilizados elementos pertencentes às três histórias.

Para sintetizar as atividades desenvolvidas de acordo com o desenvolvimento da espiral de ciclos apresentamos de seguida a tabela 12.

Tabela 12

Síntese das atividades de acordo com a espiral de ciclo

| Espiral de ciclos | N.º de sessões | HMS trabalhadas | Atividades |
|--------------------------|-----------------------|---|---|
| Primeiro ciclo | 6 sessões | <i>As férias da Maria</i> | . conto de HMS . exploração da HMS |
| Segundo ciclo | 14 sessões | <i>As férias da Maria</i> <i>Quem gosta do sol?</i> | . conto de HMS . exploração da HMS . escolha da HMS |
| Terceiro ciclo | 15 sessões | <i>As férias da Maria</i> <i>Quem gosta do sol?</i> <i>A Maria vai ao pomar</i> | . conto de HMS . exploração da HMS . escolha da HMS |

4.2.2. Estratégias utilizadas pelo contador de histórias

A análise que efetuámos aos registos vídeo teve como um dos critérios temáticos as estratégias utilizadas pelo contador de histórias. Seguindo um processo de categorização puramente indutivo (Latorre, 2005) emergiram as categorias que correspondem ao que podemos definir como as intenções/motivações do contador. Nesta linha podemos fazer a leitura dos dados dizendo que as estratégias do contador tiveram como intenção/motivação: (i) promover a compreensão e atribuição de significado nas histórias e atividades de exploração, (ii) promover o seu envolvimento, (iii) regular o comportamento da Maria e (iv) promover o bem-estar, como se pode observar na figura 16.

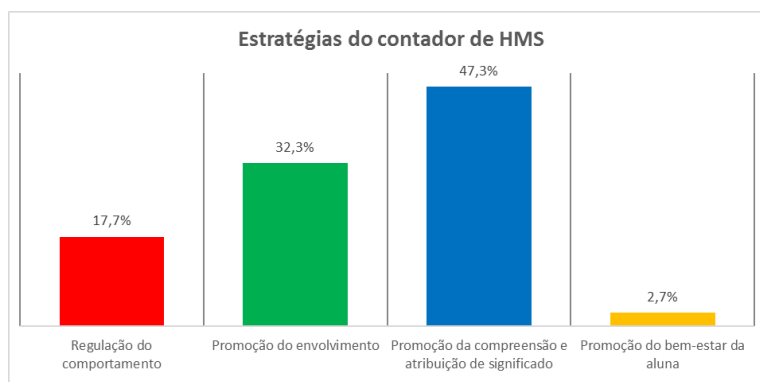


Figura 16. Estratégias do contador de histórias

Atesta-se que, embora as preocupações com o comportamento da Maria tenham sido uma constante, originando grandes períodos de reflexão, no trabalho direto com a aluna durante as sessões a atenção do contador já não se centrou nessa dimensão. As

suas estratégias procuram, sobretudo, envolver a aluna nas atividades e desenvolver a compreensão das mesmas.

Olhando por dentro de cada uma destas estratégias podemos compreender que o processo de análise fez emergir diversas ações levadas a cabo pelo contador. Para auxiliar a nossa interpretação dos dados referente às estratégias usadas pelo contador para regular o comportamento apresentamos a figura 17.

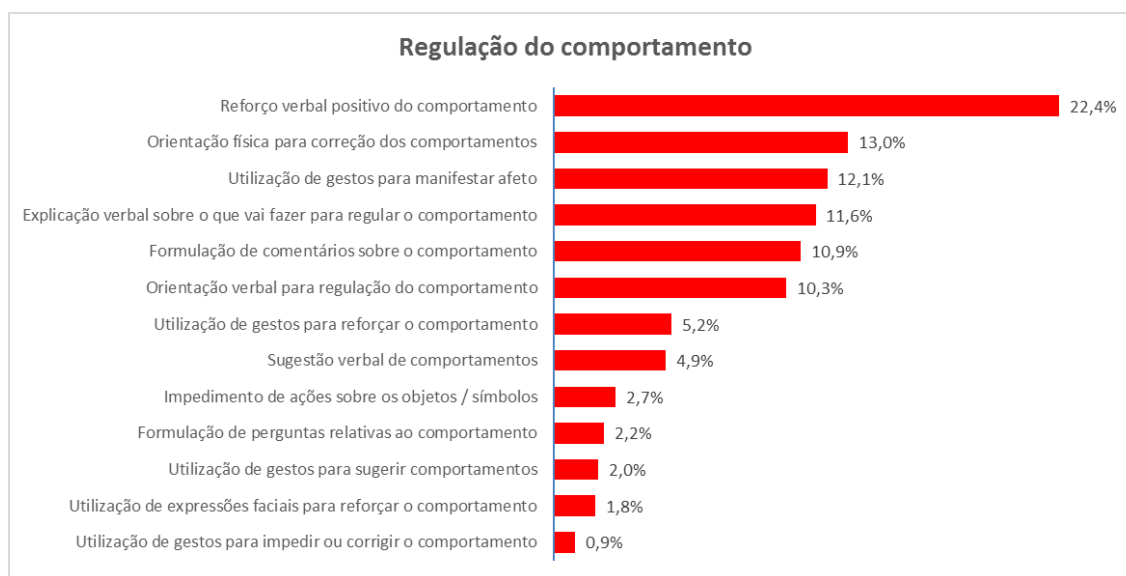


Figura 17. Estratégias do contador para regulação do comportamento

Relativamente à *regulação do comportamento* podemos verificar que de entre as ações levadas a cabo pelo contador o reforço positivo foi a estratégias mais utilizada. Embora se verifique muitas vezes a necessidade de orientar fisicamente a Maria para corrigir o seu comportamento, este tipo de ação não se destaca relativamente à opção de utilizar gestos para manifestar afeto ou a explicação verbal sobre o que vai fazer. Podemos concluir que o contador procurou regular o comportamento dando mais destaque aos comportamentos positivos da Maria e procurando incentivar a sua manutenção do que impedindo os comportamentos negativos. Por outras palavras, as estratégias para regular o comportamento passaram pela valorização dos aspetos positivos.

As ações motivadas pela *promoção do envolvimento* parecem seguir o mesmo fio condutor encontrado nas ações motivadas pela regulação do comportamento. Para ilustrar a nossa análise apresentamos a figura 18.



Figura 18. Estratégias do contador para promoção do envolvimento.

Os resultados mostram que duas das ações mais cotadas relacionam-se uma vez mais com a valorização dos comportamentos da Maria. É nesta linha de pensamento que compreendemos as ações: *incentivo às iniciativas da aluna* e *formulação de perguntas sobre os interesses da aluna*. O excerto da transcrição da sessão n.º 5 procura ilustrar um desses momentos.

“Eu agito o saco e pergunto: “Queres tirar mais ou queres guardar?...” Na pergunta inferimos a preocupação do contador em saber quais são os interesses da Maria e na continuação do texto podemos perceber que este espera pela resposta. *“...A Maria de cabeça baixa, olha para o saco, sorri, volta a pôr no saco o que tinha na mão e depois dá-me a mão. Eu digo: “Guardar! Guardar tudo muito bem! A Maria é muito cuidadosa.” ...”* O comentário feito à decisão da Maria é interpretado como uma manifestação que valoriza as ações da aluna e a incentiva a continuar. Desta forma, o contador procura que a Maria continue a agir sobre os objetos e se mantenha envolvida na atividade.

A constatação de que a *gestão do contato* físico foi a estratégia mais cotada parece-nos natural face ao contexto. Em muitas situações é efetivamente necessário recorrer ao contacto físico para auxiliar a Maria na execução das tarefas ou para a ajudar a corrigir a sua postura corporal. Contudo, pensamos importante destacar os resultados da estratégia *adequação do posicionamento do contador face à aluna*. No nosso entender, estes

resultados revelam a atitude ativa do contador na procura da promoção do envolvimento da Maria nas atividades.

Durante o processo de categorização, a *promoção da compreensão e atribuição de significado* foi a estratégia que mais tempo levou a encontrar a formulação definitiva. E aqui está, porventura, o centro da nossa ação. Para o compreendermos temos que recuar ao enquadramento da problemática. Nesse ponto do nosso trabalho colocámos a questão: Como promover na Maria o desenvolvimento de competências de comunicação e de literacia considerando as características do meio em que vive? A nossa hipótese foi: O recurso a HMS contribui para o desenvolvimento de competências de comunicação e literacia em pessoas com MD. Contudo, para confirmar a nossa hipótese teremos agora que explicar como. A HMS são o meio através do qual se tornou possível operacionalizar as estratégias de promoção da compreensão e atribuição de significado. Com o auxílio da figura 19 podemos verificar o que o conto de HMS nos possibilitou fazer e em que medida o fizemos.



Figura 19. Estratégias do contador para promoção da compreensão e atribuição de significado.

Outra leitura que fazemos da informação exposta mostra que das múltiplas estratégias usadas pelo contador para garantir a compreensão e a atribuição de significado, a mais cotada procura o protagonismo da Maria criando simultaneamente interações

comunicativas. A *Formulação de perguntas sobre os conceitos* desencadeia respostas que permitem, por um lado consolidar e, por outro, avaliar a atribuição de significado. Para ilustrar o que acabámos de referir apresentamos um excerto da transcrição da sessão n.º5.

[...] Eu repito: “É a areia, vamos brincar com a areia!”, aceno com a mão direita e pergunto: “Maria onde está o sol?”

A Maria roda a cabeça na direção da página, bate com a mão esquerda sobre o sol colado na página algumas vezes e depois volta a colocá-la sobre a caixa de areia.

Eu digo: “Muito bem! Está um dia lindo de sol! É o 1º dia!”

A Maria levanta ligeiramente a mão esquerda.

Eu pergunto: “É o Sol?”

A Maria continua com a mão suspensa.

Eu pergunto: “A areia da praia?”

A Maria agarra a minha mão direita e bate com ela na página.

Eu digo: “É o céu azul! É de dia! Muito bem! Onde está a areia da praia?”

A Maria continua a agarrar a minha mão usando a mão esquerda e com a direita mexe na areia.

Eu digo: “Isso mesmo, a areia da praia! Já vistes as conchinhas? Onde estão as conchinhas?” [...]

Por último, a categoria que designamos por *promoção do bem-estar da aluna* traduz, uma vez mais, no nosso entender, a procura constante por parte do contador em valorizar as atitudes da Maria e dar respostas positivas face às suas características e necessidades. Olhando por dentro para esta categoria, verificamos com o auxílio da figura 20, que a subcategoria mais cotada foi a *manutenção da higiene*, o que face ao contexto, nos surge como natural. Por essa razão sublinhamos a subcategoria *formulação de perguntas relativas a sentimentos e vontades da aluna*. No nosso entender, o emergir desta subcategoria evidencia, como já dissemos, a procura constante por parte do contador de histórias em dar “voz” à Maria, de maneira a que esta sinta valorizados os seus sentimentos e vontades, procurando traduzir as palavras de Nunes (2001), quando a autora afirma que o professor deve proporcionar um meio envolvente onde a pessoa com MD possa estar ativa, que convide à resposta e que possibilite alguma iniciativa e a tomada de algumas decisões, assim como possibilite o controlo sobre o seu meio ambiente e, deste modo, a motive a iniciar respostas que controlem acontecimentos e a fazê-la aprender que as suas ações podem ter consequências.

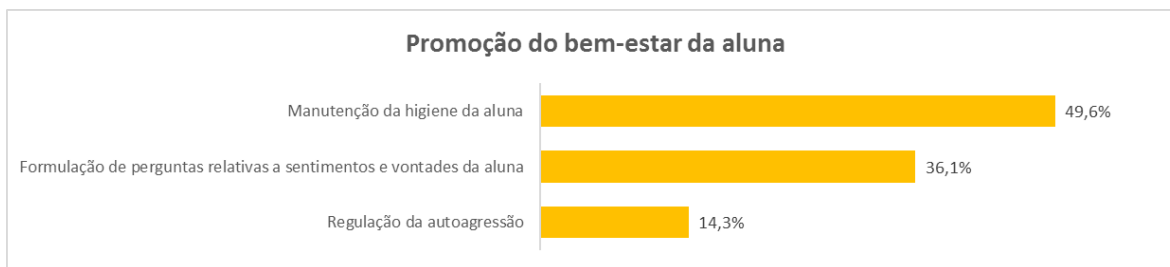


Figura 20. Estratégias do contador para promoção do bem-estar da aluna.

4.2.3. Comportamentos da Maria face ao conto e exploração de HMS

No seguimento dos objetivos do nosso trabalho, realizámos uma segunda análise aos registos vídeo tendo como orientação temática os *comportamentos da criança face ao conto das HMS e às atividades de exploração*. Como sabemos seguimos também nesta análise um processo de categorização indutivo (Latorre, 2005). No final do processo consolidaram-se cinco categorias que caracterizam os comportamentos da Maria: (i) Comportamentos da criança face ao conto das HMS e às atividades de exploração que demonstram desadequação ao contexto, (ii) envolvimento com pessoas, (iii) envolvimento com as HMS e atividades, (iv) compreensão e atribuição de significados e, por fim, (v) auto e heteroagressão. Com o auxílio da figura 21 podemos verificar quais categorias de comportamentos apresentaram maior frequência.

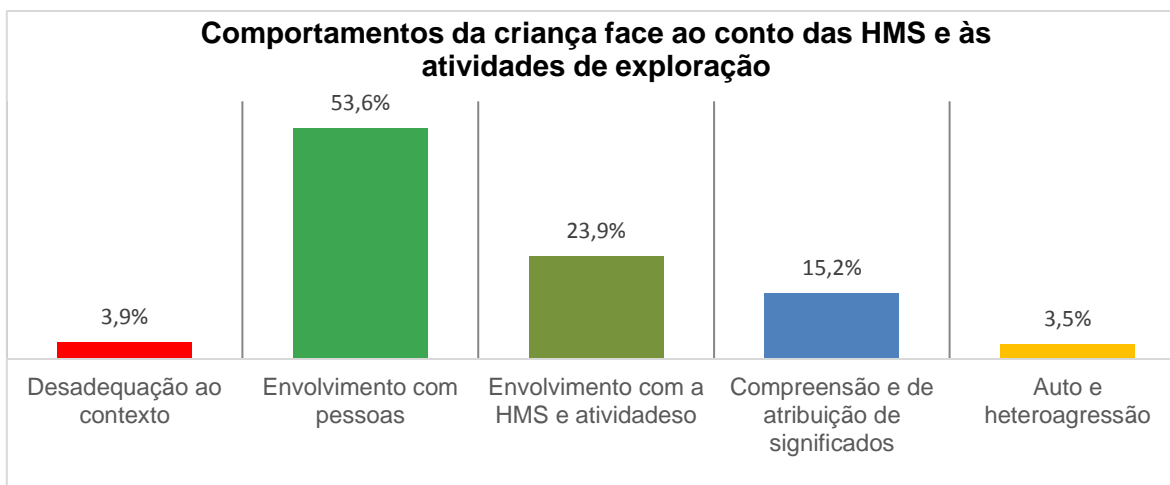


Figura 21. Comportamentos da M. face ao conto das HMS e às atividades de exploração.

A leitura da figura acima exposta mostra que o conto das histórias e as atividades dinamizadas conseguiram manter a Maria num elevado nível de envolvimento, nomeadamente com os participantes. Pensámos também poder ler nestes dados que o

conjunto das atividades desenvolvidas se traduz num elevado número de interações comunicativas. Para sustentar esta ideia teremos que olhar para as subcategorias do *envolvimento com pessoas* e do *envolvimento com HMS e atividades*. Para tal, começamos por apresentar a figura 22 referente ao *envolvimento com pessoas* e a análise que esses dados suscitaram.

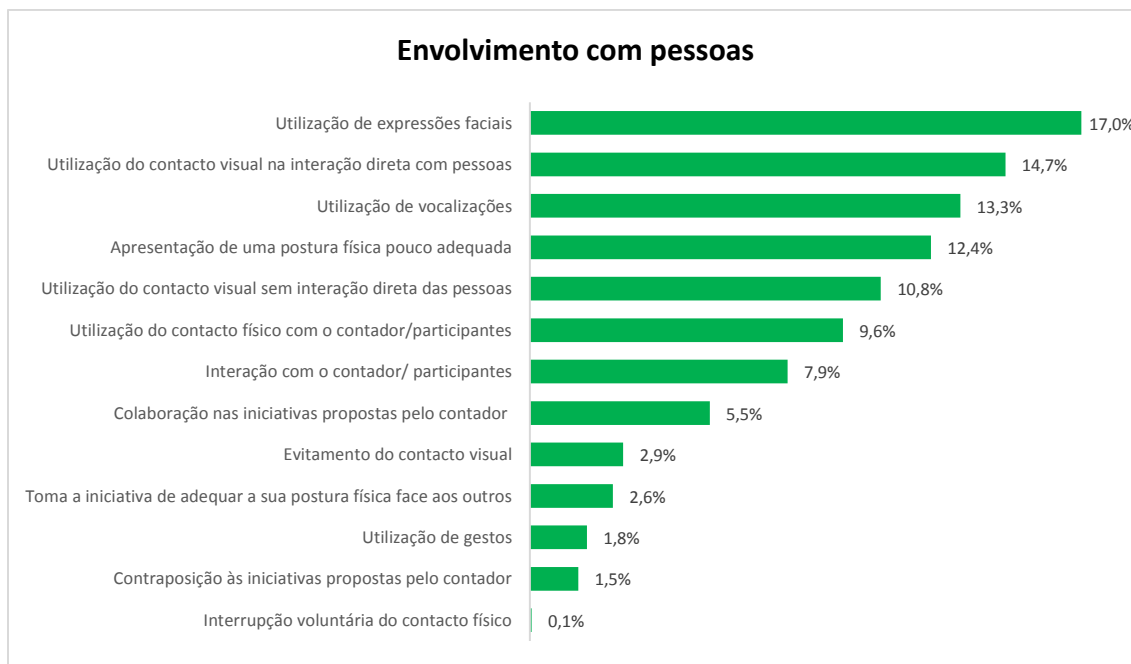


Figura 22. Comportamentos da M. de envolvimento com pessoas.

Como podemos verificar, a utilização de expressões faciais, nomeadamente o sorriso, o contacto visual e as vocalizações foram formas usadas na interação comunicativa. Embora não sejam os comportamentos com maior frequência, consideramos importante salientar os resultados apresentados pelas subcategorias *utilização do contacto visual sem interação direta com as pessoas* que no nosso entender revela o interesse que a Maria foi demonstrando pelo que acontecia no meio envolvente e a *interação com o contador/participantes* que se desenvolve naturalmente através de processos comunicativos como ilustra a transcrição de um excerto da sessão n.º 5.

[...] Eu puxo a página para mim, solto a bola e enquanto coloco a página em cima da mesa que está atrás de mim acrescento: “Boa! Vamos jogar à bola no jardim!”
A Maria segura a bola com as duas mãos, olha para o objeto e sorri.
Eu viro-me para a Maria, estendo os dois braços bato duas palmas.
A Maria ergue ligeiramente o objeto na direção das minhas mãos.
Eu estico-me para chegar à bola, agarro-a também e digo: “Boa!”.

A Maria puxa a bola na sua direção.

Eu largar a bola e fico a olhar para a Maria.

A Maria vira-se com a bola na direção do P e inclina-se para ele.

O P. vira-se para a Maria sorri, estica os braços, segura a bola e depois tira-a das mãos da Maria.

Eu digo: “Ah! Que bem!” [...]

Para nos ajudar a compreender o processo de envolvimento da Maria com as HMS e atividades apresentamos de seguida a figura 23.

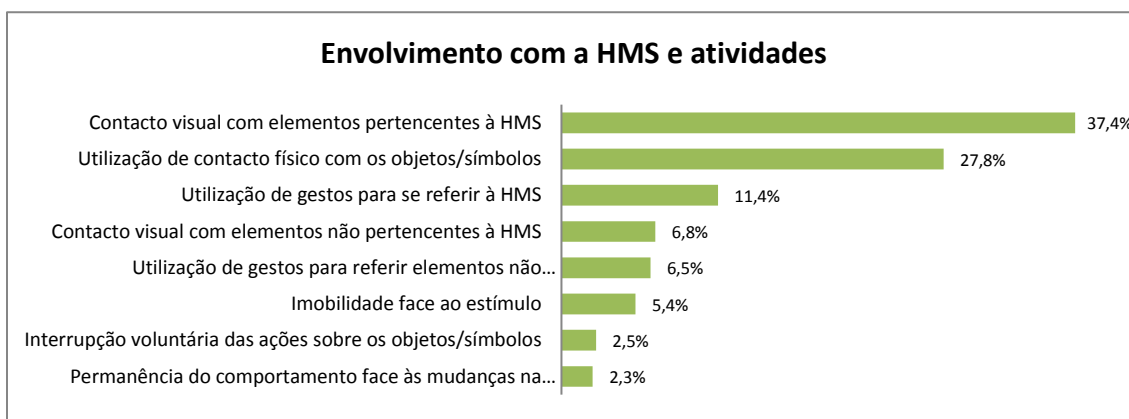


Figura 23. Comportamentos da M. de envolvimento com a HMS e atividades.

Face às características da Maria a utilização do contacto visual e do contacto físico como manifestações de envolvimento surgem, no nosso entender, como naturais, e por esta razão gostaríamos de evidenciar os resultados da subcategoria *utilização de gestos para se referir à HMS*, uma vez que estes comportamentos revelam uma clara intenção comunicativa.

À semelhança do que aconteceu na temática referente às estratégias do contador de HMS, neste ponto do nosso trabalho a categoria referente à *compreensão e atribuição de significado* reveste-se de particular importância, uma vez que nos possibilita verificar o contributo das HMS para o desenvolvimento de competências de literacia.

Com auxílio da figura 24 podemos verificar as subcategorias que emergiram da nossa análise.

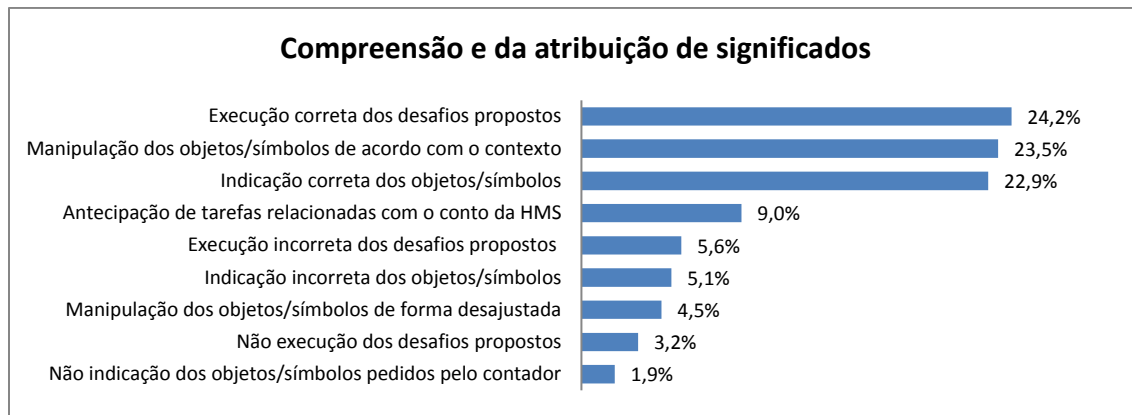


Figura 24. Comportamentos da M. de compreensão e atribuição de significados.

Podemos observar, através da figura 24, que 70,9% dos comportamentos manifestados pela Maria corresponderam à execução de desafios, manipulação e indicação de objetos/símbolos. Estes comportamentos revelam que a Maria teve sucesso e que manifestou compreensão e atribuição de significados. Outro conjunto de comportamentos importante, no nosso entender, é o que refere *antecipação de tarefas relacionadas com o conto da HMS*. A antecipação de tarefas é mais uma evidência da compreensão que a Maria conseguiu alcançar do conto das HMS e das atividades de exploração.

Neste ponto do nosso trabalho, pensamos ser o momento de expor os resultados obtidos com a aplicação da grelha *Identificação de comportamentos emergentes de literacia inclusiva durante o conto e exploração das HMS* para que possamos confrontar os resultados obtidos pelas duas vias. Através desta grelha, que pode ser consultada no anexo T, pretendíamos recolher informação em três domínios: (i) manuseamento dos elementos da HMS, (ii) reconhecimento das HMS e dos objetos/símbolos e (iii) atribuição de significados, e desta forma verificar se, nas sessões analisadas, eram observados na Maria comportamentos emergentes de literacia.

Com o auxílio da figura 25 podemos verificar o que foi observado, no âmbito do primeiro domínio, no total dos 18 vídeos analisados. A figura abaixo apresenta os comportamentos observados neste domínio e em cada um o número de sessões em que a Maria, perante a possibilidade de o demonstrar, o fez (S), não o fez (N) ou realizou com dificuldade (CD) ou não existiram possibilidades para o demonstrar e o comportamento não foi observado (NO).

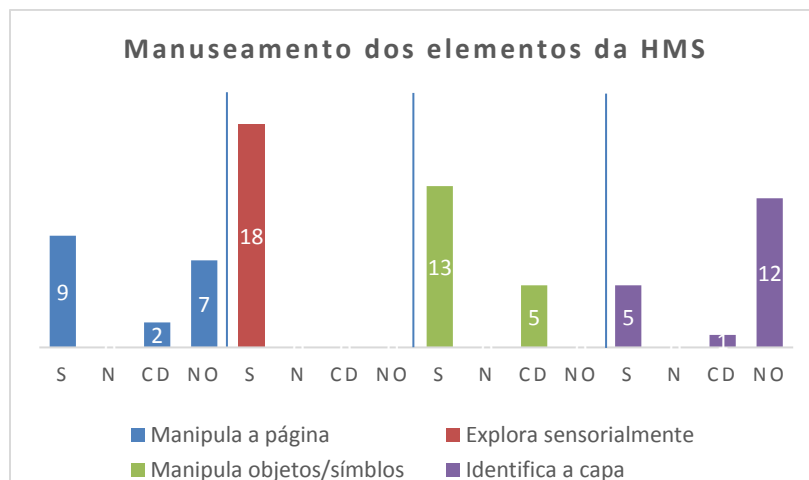


Figura 25. Resultados referentes ao domínio *Manuseamento dos elementos da HMS* da Grelha de *Identificação de comportamentos emergentes de literacia inclusiva durante o conto e exploração das HMS*

Quanto à manipulação correta das páginas, verifica-se que em nove das 18 sessões foi possível observar um comportamento que consideramos correto e duas sessões em que face à possibilidade de o fazer a Maria apresentou dificuldades. No parâmetro correspondente à exploração sensorial podemos verificar que a Maria foi sempre capaz de realizar a tarefa. Neste domínio pensamos que é importante salientar que em nenhum dos parâmetros foi assinalado o *não* (N) o que nos mostra que face às possibilidades apresentadas a Maria manifestou sempre uma resposta.

No segundo domínio da grelha *Reconhecimento das HMS e dos objetos* fazemos uma leitura semelhante, embora seja visível um maior número de sessões onde são apresentadas dificuldades de realização. A leitura que fazemos sustenta-se no seguinte: com auxílio da figura 26 verificamos que em nenhum parâmetro se regista a existência da não realização ou manifestação do comportamento (N) face à possibilidade de o realizar. Podendo por um lado questionar esta leitura, como já dissemos, pela evidência de dificuldades (CD) e pelo número de sessões em que não foram observados comportamentos (NO), podemos, no nosso entender, defender que este último indicador diz acima de tudo que não houve oportunidades para o comportamento se realizar, o que põe em evidência que a Maria perante a possibilidade de executar uma tarefa manifestou sempre uma resposta. Por outro lado, temos ainda que reconhecer que este domínio apresentava à Maria um maior nível de exigência. Para ilustrar a nossa análise apresentamos de seguida a figura 26.

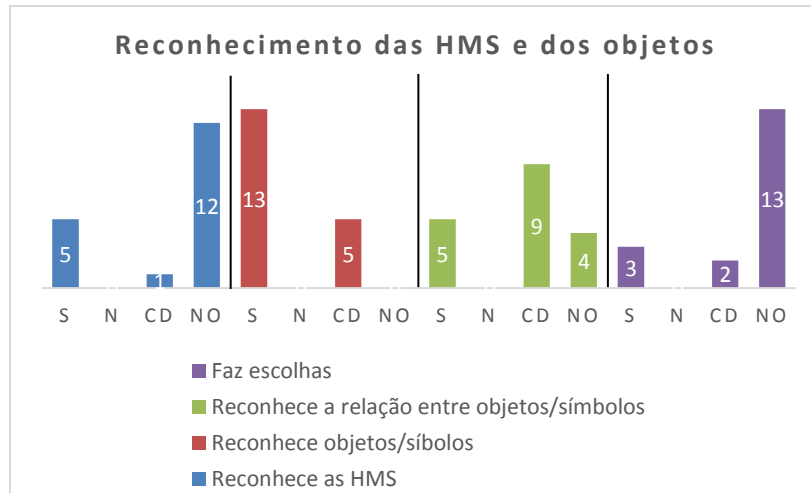


Figura 26. Resultados referentes ao domínio *Reconhecimento das HMS e dos objetos* da Grelha de Identificação de comportamentos emergentes de literacia inclusiva durante o conto e exploração das HMS

Por último, apresentamos os resultados referentes ao domínio da *Atribuição de significado*, no nosso entender o domínio que apresentava à Maria maior exigência. Os resultados evidenciam que a Maria consegue atribuir significado aos objetos e símbolos e que desta forma faz uma “leitura” dos mesmos, verificando-se em diversas situações, que os consegue relacionar da esquerda para a direita. Com o auxílio da figura 27, procuramos ilustrar o que acabámos de expor.

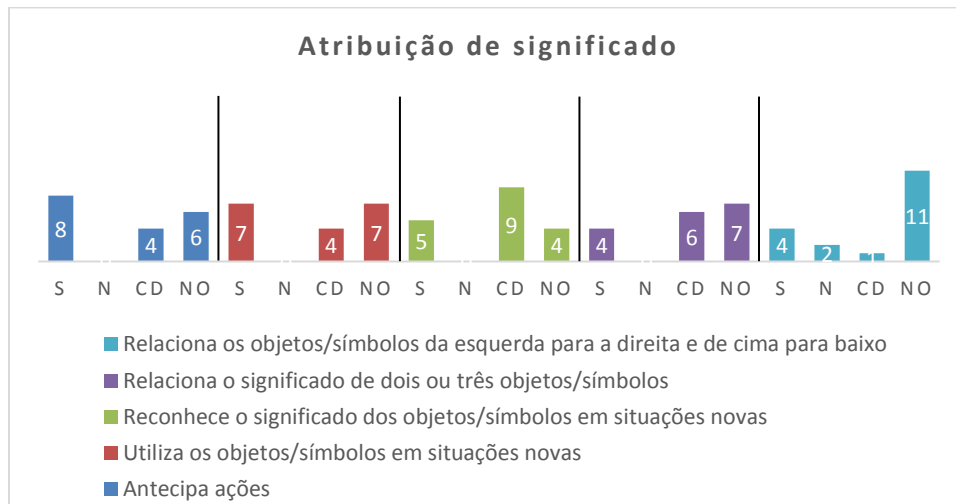


Figura 27. Resultados referentes ao domínio *Reconhecimento das HMS e dos objetos* da Grelha de Identificação de comportamentos emergentes de literacia inclusiva durante o conto e exploração das HMS

Cruzando os resultados que emergiram da análise de conteúdo dos vídeos com os dados obtidos através da grelha *Identificação de comportamentos emergentes de literacia inclusiva durante o conto e exploração das HMS* verificamos que durante as sessões foram sendo visíveis comportamentos que nos levam a concluir que a Maria desenvolveu competências de literacia, de acordo com o nosso conceito de literacia inclusiva. Para ilustrar o que acabámos de dizer apresentamos duas descrições que se encontram no documento acima mencionado referentes à identificação de comportamentos que demonstram antecipação:

Na sessão n.º 28, “na apresentação de cada página a Maria agarra nos símbolos referentes ao “gosto” e “não gosto” e tentar colocá-los junto do sol fixado na página.”
E na sessão n.º 31, “Em simultâneo com a leitura do texto, eu apresento o símbolo referente ao “gosto”. A Maria agarra o símbolo e coloca-o junto do sol que está colado na página. Eu ajudo-a para que o símbolo fique fixo na página. De seguida a Maria agarra o cão de peluche. Com a minha ajuda consegue soltá-lo. Desta forma a Maria parece reconhecer a dinâmica do conto e antecipa as respetivas tarefas.”

Da *sessão n.º 23* retiramos um excerto demonstrativo da capacidade de relacionar os objetos/símbolos da esquerda para a direita e de cima para baixo:

[...] ficou escrito no “tapete de conversação” a frase “A Maria gosta da história.”. A Maria teve então a iniciativa de pegar na minha mão e indicar novamente os objetos relacionando-os corretamente da esquerda para a direita. Às indicações da Maria eu dizia o texto correspondente. A Maria repetiu esta “leitura” mais três vezes. No final de cada “leitura” mostrou grande alegria e entusiasmo, batendo palmas e fazendo fortes vocalizações [...]

Por fim, olhamos para os comportamentos de *desadequação ao contexto* e de *auto e héteroagressão* com o auxílio das figuras 28 e 29.

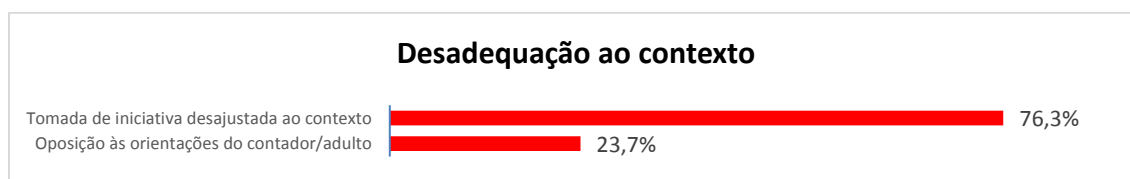


Figura 28. Comportamentos da M. de exploração de desadequação ao contexto.

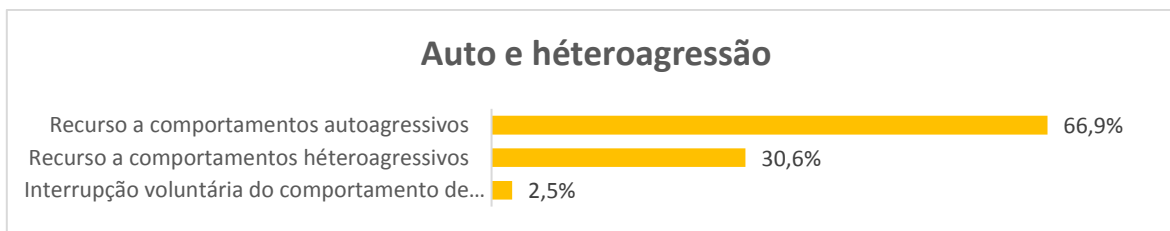


Figura 29. Comportamentos da M. face de exploração de auto e heteroagressão.

No contexto global das sessões estes comportamentos acabaram por apresentar frequências muito baixas, no entanto pelas suas características e pela sua intensidade produziram, como já vimos, grandes interferências e dificuldades no desenvolvimento das atividades.

4.3. Avaliação do projeto de intervenção

4.3.1. Avaliação pelos elementos da comunidade educativa

A avaliação do projeto de intervenção por parte da comunidade educativa reveste-se de particular importância no seu processo de implementação. Os resultados desta avaliação permitiram não apenas recolher o sentir desta comunidade face ao desenvolvimento do projeto como validar a análise e as evidências por nós recolhidas (Latorre, 2005). Neste contexto, Latorre (2005) diz-nos que deveremos apresentar o nosso trabalho a outras pessoas implicadas no processo e perguntar se estão de acordo ou que ajustes consideram necessários. Seguindo esta linha de pensamento construímos um questionário que aplicámos a 13 elementos da comunidade educativa que conheciam a Maria e interagiam com esta nos múltiplos ambientes da instituição.

Limitámos a nossa avaliação ao contexto da instituição, por se tratar do local onde a Maria passava maior parte do seu tempo. A escolha dos participantes para este questionário incluiu pessoal docente, técnicos, auxiliares e elementos da direção pedagógica. Assim procurámos captar a forma como o nosso trabalho chegou aos diversos elementos da instituição ou por outras palavras como é que cada um, a partir da sua posição no seio da comunidade, captou a nossa intervenção. De seguida descrevemos a forma como construímos no nosso instrumento de avaliação, apresentamos os resultados e fazemos a respetiva análise.

Para levarmos por diante o nosso processo de avaliação recorreremos à elaboração de um inquérito por questionário. De acordo com Quivy e Campenhoudt (2005) este processo consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, uma série de perguntas relativas

à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou problema, etc. De acordo com os mesmos autores, o inquérito por questionário visa a verificação de hipóteses teóricas e a análise que as correlações dessas hipóteses sugerem. Este caracteriza-se por apresentar perguntas cujas respostas se encontram normalmente pré-codificadas, isto é, os entrevistados devem escolher as suas respostas entre as que lhes são formalmente apresentadas. Para Quivy e Campenhoudt (2005), o inquérito por questionário é especialmente adequado para a análise de um fenómeno social que se julga poder apreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão. Face ao exposto, considerámos que esta técnica seria ideal para captarmos, como já dissemos, a forma como o nosso trabalho chegou aos diversos elementos da instituição e se estes validavam as nossas análises e interpretações.

Para a construção do nosso questionário recorremos ao *Guia prático para a elaboração de inquéritos por questionário* (Mendes, Fernandes & Correia, s.d.). As perguntas elaboradas procuravam recolher a perceção dos inquiridos em torno de três domínios: (i) a atitude da Maria face ao conto de HMS/sessões de atividade através de dois indicadores, o conhecimento da rotina e o gosto em participar; (ii) verificação de alterações ao nível do comportamento e vontade de comunicar e a caracterização do comportamento; (iii) a influência das HMS ao nível do comportamento e das competências comunicativas. No anexo M pode ser consultado o referido questionário.

Seguidamente apresentamos os resultados referentes ao primeiro domínio, que como vimos, procurava captar a perceção que a comunidade educativa tinha das atitudes da Maria face ao conto de HMS. Para tal elaboramos duas questões: (i) A Maria demonstra conhecer na sua rotina os dias do conto de Histórias Multissensoriais? e (ii) A Maria demonstra gosto em participar no conto de Histórias Multissensoriais? Com o auxílio da figura 30 podemos verificar os resultados obtidos e sustentar a nossa análise.

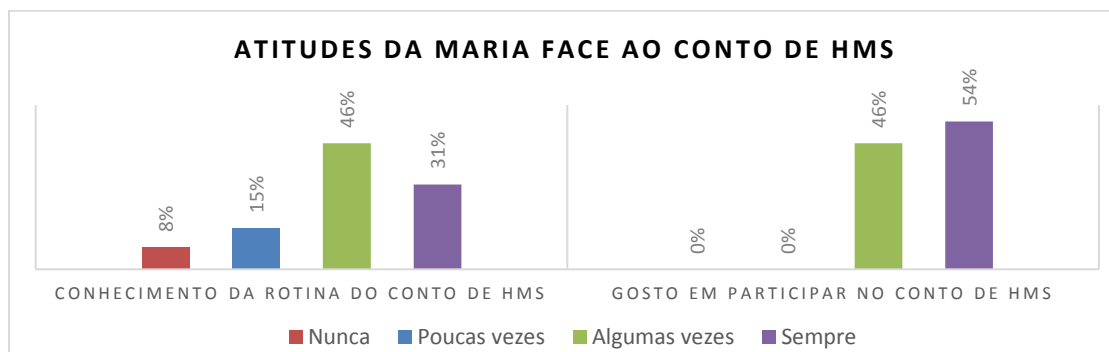


Figura 30. Perceções sobre as Atitudes da criança face ao conto de HMS.

Como podemos constatar, a maioria dos participantes reconheceu que a Maria demonstrava conhecer a rotina das sessões e que manifestava gosto em participar nelas. Estes resultados reforçam a nossa percepção pessoal de que a Maria participava com gosto nas atividades. O excerto da nota de campo n.º 11 procura ilustrar a nossa perspetiva.

[...] No final do jantar, pela segunda vez, a Maria teve a iniciativa de se levantar da mesa e sair do refeitório. Eu e a minha colega acompanhámo-la e uma vez cá fora, a Maria dirigiu-se, como anteriormente, para a sala onde estivemos a contar a HMS com o objetivo de continuar a brincar com os objetos da história e de conversar connosco [...]

Para o segundo domínio procurámos saber qual a opinião da comunidade educativa perante a afirmação “O conto de Histórias Multissensoriais trouxe alterações ao comportamento da Maria.” e neste contexto como as caracterizavam. Do mesmo modo procuramos saber o nível de acordo ou desacordo perante a afirmação “A Maria demonstra mais vontade em comunicar.” Através da figura 31 apresentamos os resultados obtidos.

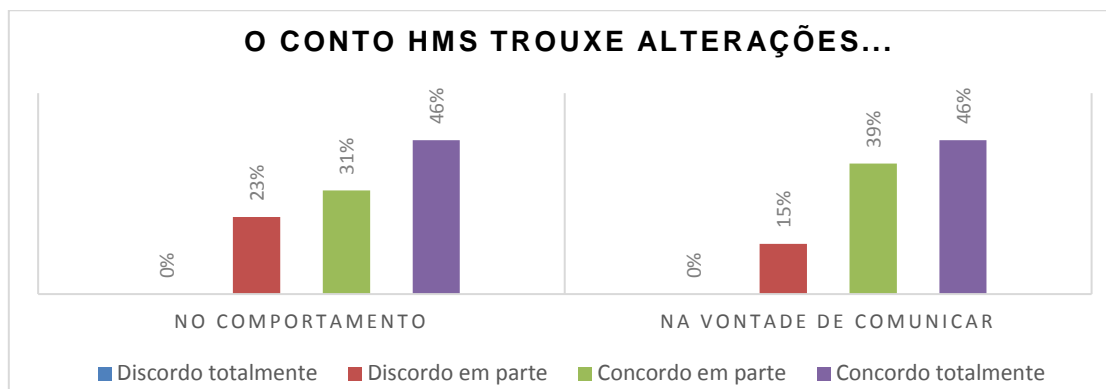


Figura 31. Percepções sobre Alterações ao nível do comportamento e na vontade de comunicar.

Neste domínio ao olharmos para a percepção que os diversos elementos da comunidade educativa tiveram das alterações na vontade de comunicar da Maria, verificamos que a maioria concordou com a nossa afirmação e reconheceu esta mudança no contexto da nossa intervenção. Perante a nossa afirmação sobre alterações no comportamento, a leitura dos dados é semelhante. A maioria dos inquiridos reconhece modificações no comportamento.

Para sabermos que alterações foram essas colocámos a seguinte pergunta: “Como caracteriza as alterações de comportamento observadas?” As respostas obtidas foram alvo de uma análise de conteúdo através de um processo de categorização indutiva (Latorre, 2005) que pode ser consultado no anexo Z. Na figura 32 apresentamos os resultados globais.

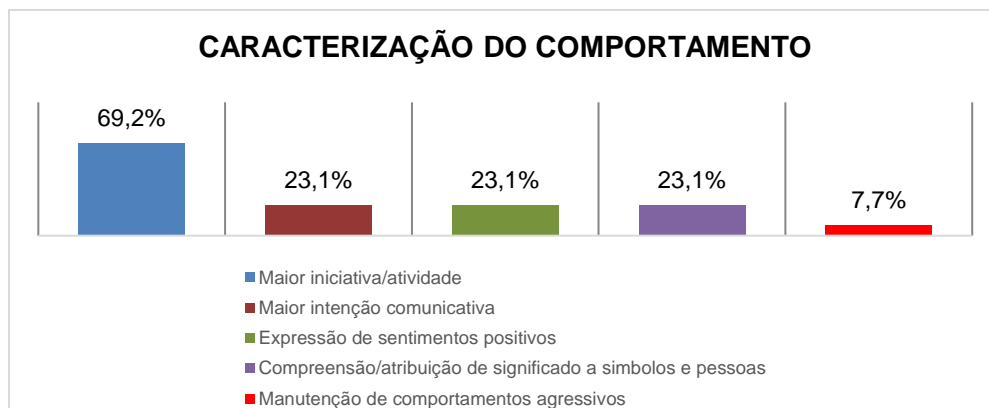


Figura 32. Caracterização do comportamento.

Face às respostas dadas afirmamos que a comunidade parece reconhecer uma melhoria no comportamento da Maria identificando o aumento de iniciativa e atividade por parte desta, assim como maior intenção comunicativa. Face aos objetivos do nosso trabalho sublinhamos a categoria designada de *compreensão/atribuição de significado a símbolos e pessoas* uma vez que demonstra o reconhecimento da comunidade educativa face a comportamentos emergentes de literacia.

Na figura 33 verificamos ainda que a categoria menos cotada se refere aos comportamentos agressivos e que neste contexto se trata apenas da manutenção dos mesmos, ou seja, a comunidade reconhece que estes comportamentos já eram notados antes da nossa intervenção. Notamos ainda, que da nossa análise não emergiram categorias que revelassem comportamentos suscetíveis de serem considerados negativos.

Por fim, no terceiro domínio verificamos a influência das HMS ao nível do comportamento e das competências comunicativas. Para tal fizemos duas perguntas: (i) Face ao comportamento da Maria como avalia a influência da atividade desenvolvida? e (ii) Face às competências comunicativas da Maria como avalia a influência da atividade desenvolvida? Com o auxílio da figura 29 apresentamos os resultados obtidos.

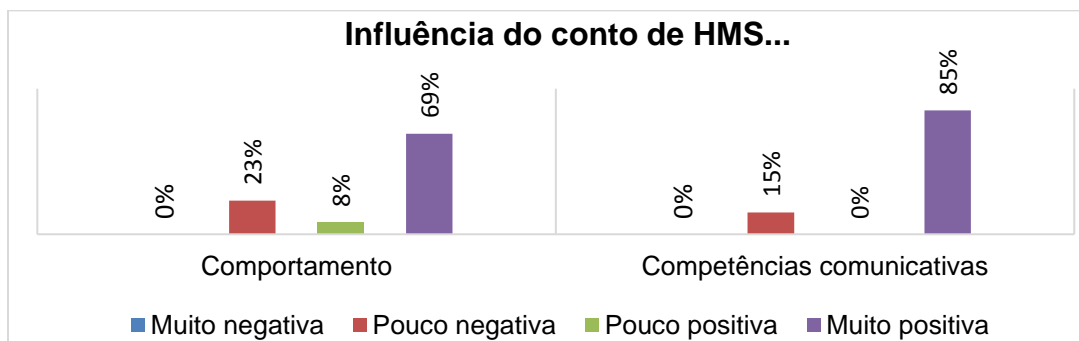


Figura 33. Influência do conto de HMS.

Neste domínio a maioria dos elementos da comunidade educativa demonstrou que o conto de HMS, e compreenda-se as atividades desenvolvidas em torno das mesmas, tiveram uma influência positiva na Maria ao nível do comportamento e das suas competências comunicativas.

4.3.2. Avaliação dos comportamentos de envolvimento da Maria

Na sequência dos resultados apresentados anteriormente expomos neste tópico a avaliação dos comportamentos expressos pela Maria, ao nível do Envolvimento com pessoas e do Envolvimento com as HMS e atividades, começando pelos dados gerais e depois apresentando a sua especificação. Para tal apresentamos seguidamente, referindo-se a cada uma das categorias respetivamente, as figuras 34 e 35.

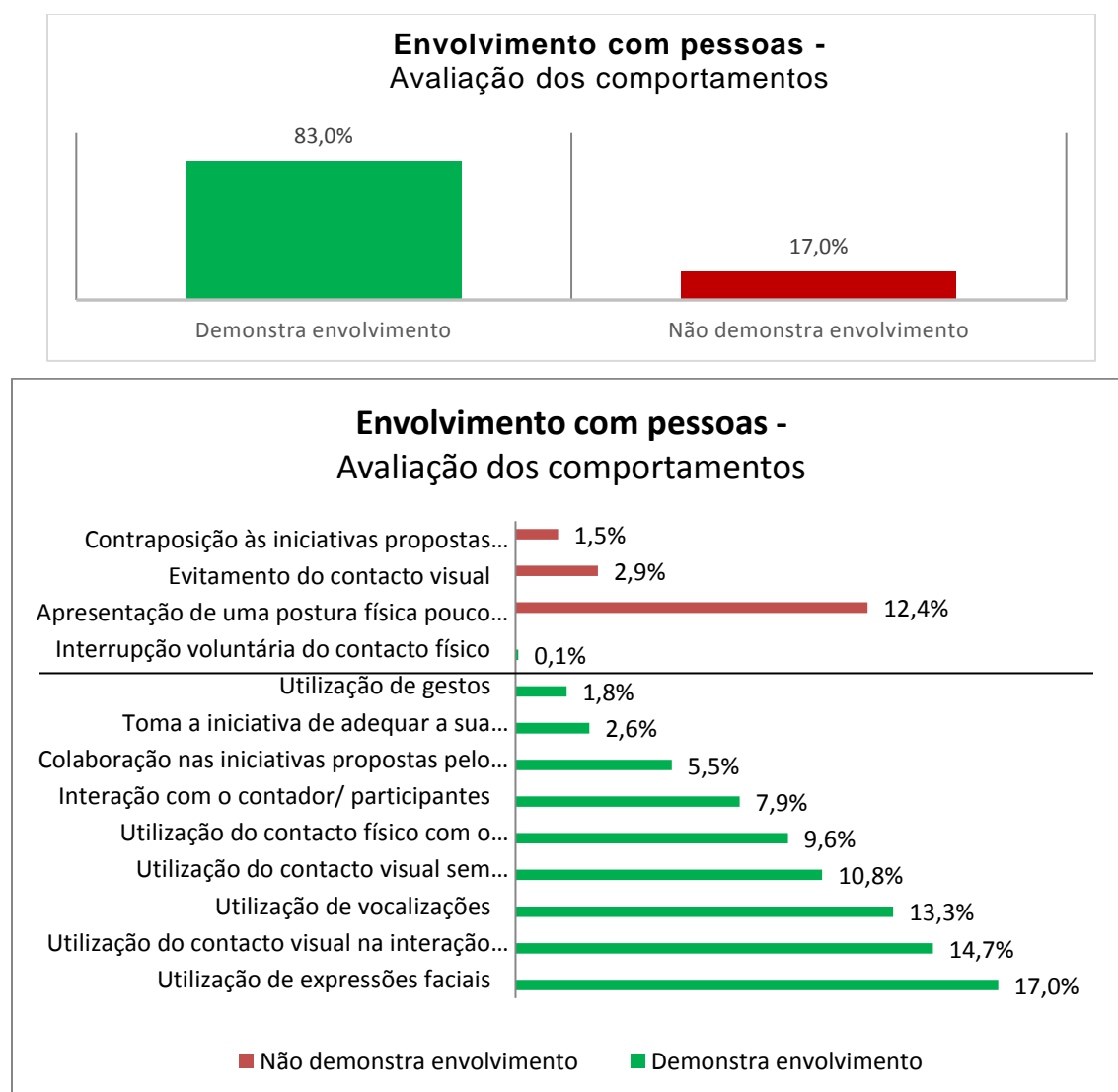


Figura 34. Avaliação dos comportamentos referentes ao envolvimento com pessoas

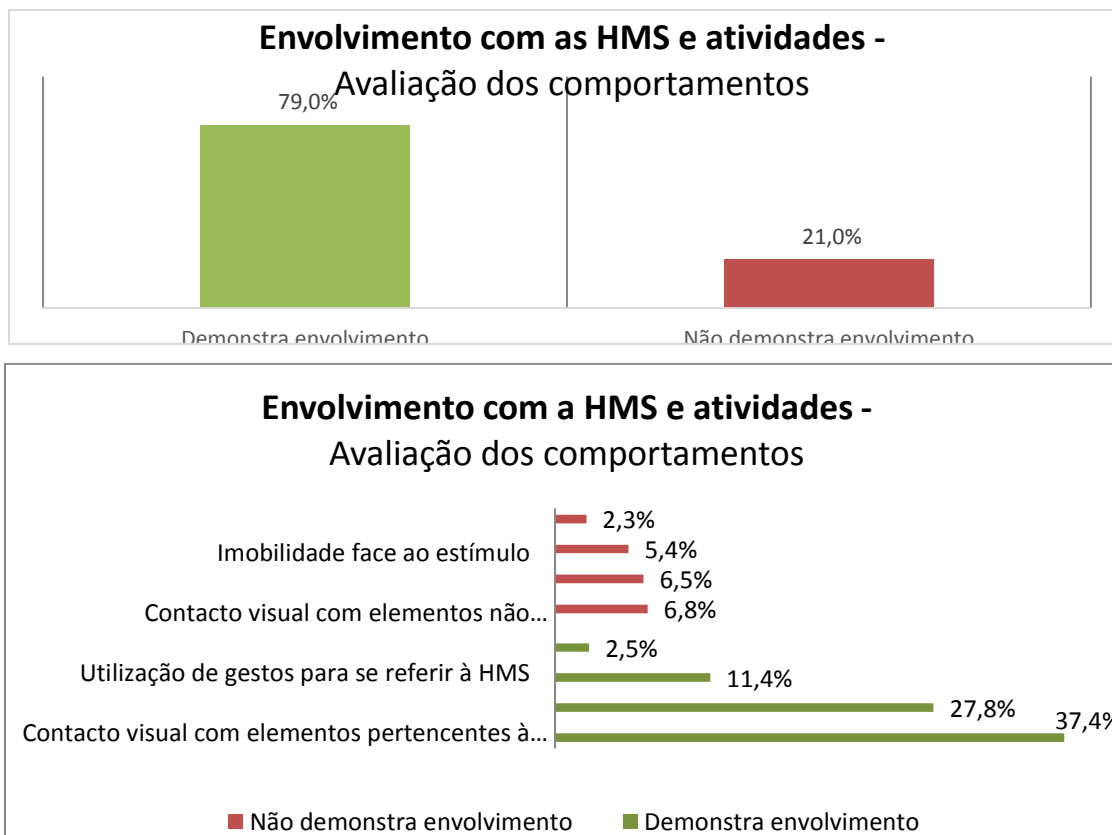


Figura 35. Avaliação dos comportamentos referentes ao envolvimento com as HMS e atividades

Dos comportamentos identificados ao nível do envolvimento, a partir da análise dos vídeos, verificamos, tanto com as pessoas, como com as HMS e atividades, a Maria manifestou, numa elevada percentagem, comportamentos que evidenciam o seu envolvimento. Estes indicadores mostram, em linha com o enquadramento teórico, que uma abordagem multissensorial favorece o envolvimento das pessoas com MD (Ten Brug, Putten, Penne, Maes & Vlaskamp, 2016). Seguindo esta linha, pensamos poder dizer que as HMS favorecem o envolvimento da criança para os momentos de aprendizagem. Neste sentido, no caso do trabalho desenvolvido com a Maria, as HMS contribuíram para o desenvolvimento de competências de literacia na medida em que contribuíram para envolver a aluna nos momentos de aprendizagem.

4.3.3. Avaliação dos comportamentos da Maria referentes à compreensão e atribuição de significado

No âmbito da análise realizada sob o critério temático dos Comportamentos da criança face ao conto das HMS e às atividades de exploração, para a categoria referente

à *compreensão e atribuição de significados* fizemos, à semelhança das categorias referentes ao envolvimento da Maria, uma avaliação dos comportamentos identificados na análise dos vídeos e que apresentamos na figura 36.

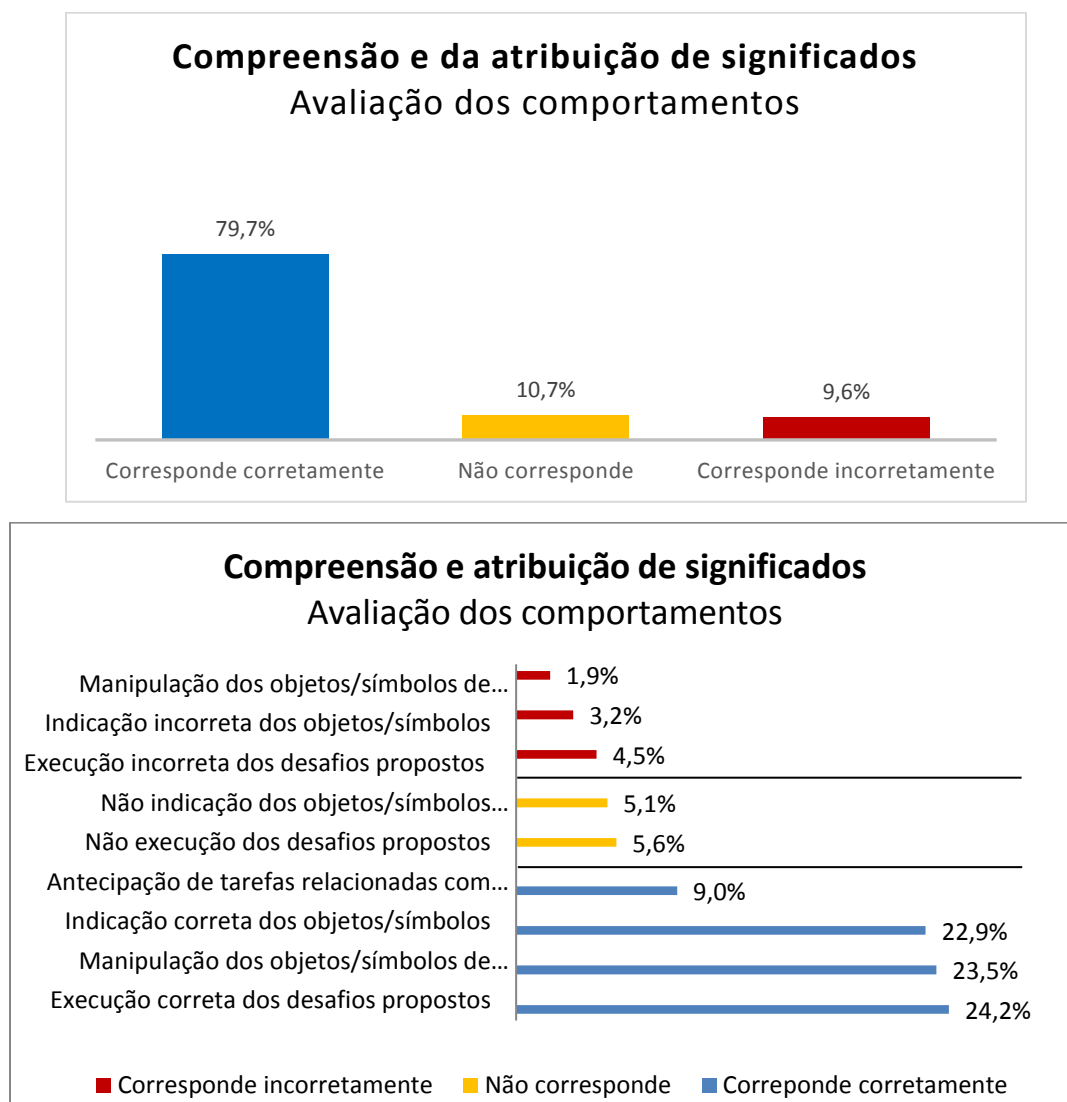


Figura 36. Avaliação dos comportamentos referentes à compreensão e atribuição de significados.

Os dados apresentados mostram que na maioria das vezes a Maria corresponde corretamente ao que lhe é proposto e desta forma demonstra a sua compreensão não apenas das HMS, mas também dos contextos que a partir delas se desenvolvem. Esta compreensão é possível porque simultaneamente a Maria atribui significado aos objetos e símbolos.

Tendo presente o exposto no enquadramento teórico do nosso trabalho e a definição de literacia inclusiva, pensamos estar em condições de afirmar que a Maria conseguiu compreender as HMS e fazer uma leitura dos elementos nelas contidos.

Para confirmar esta nossa análise temos necessariamente que olhar para as grelhas de *Identificação de comportamentos emergentes de literacia inclusiva durante o conto e exploração das HMS*. Os dados aí reunidos permitem reforçar a nossa leitura da realidade (ver anexo T). Através destas grelhas identificamos a manifestação de comportamentos que consideramos à luz do quadro teórico, comportamentos emergentes de literacia.

4.4. Análise e discussão dos resultados: Estratégias do contador de histórias, comportamentos da Maria e avaliação do projeto

O ponto de partida do nosso trabalho dá-se, como sabemos, em resposta a um problema por nós identificado no seio da instituição onde desenvolvemos os nossos trabalhos para o mestrado em educação especial. No momento em que fizemos o enquadramento dessa problemática contraponhamos o contexto educativo da Maria às palavras de Nunes (2001) quando a autora afirma que é indispensável criar para a criança com MD ambientes de aprendizagem que se constituam como verdadeiras experiências de aprendizagem e como tal o professor deve proporcionar um meio envolvente onde esta possa estar ativa, que convide à resposta e que possibilite algumas iniciativas e tomadas de decisão.

Ao analisarmos os dados recolhidos verificamos que ao longo da implementação do projeto, as sessões de conto e exploração das HMS foram um ambiente que se constituiu como verdadeira experiência de aprendizagem. Os dados referentes ao envolvimento da Maria com pessoas e com as atividades confirmam a premissa evocada por Nunes (2001) quando diz que o professor deve proporcionar um meio envolvente onde a criança possa estar ativa. Do mesmo modo, as sessões de trabalho convidaram a Maria a múltiplas respostas e possibilitaram algumas iniciativas e tomadas de decisão. Um exemplo disto foi a possibilidade dada à Maria de escolher a história que queria ouvir.

Do mesmo modo, a introdução de símbolos como o *gosta* e o *não gosta* procuraram ir ao encontro das palavras de Nunes (2001) quando a autora sublinha a necessidade de envolver a criança numa aprendizagem ativa de modo a possibilitar-lhe controlo sobre o seu meio ambiente e, deste modo, motivá-la a iniciar respostas que controlem acontecimentos e fazê-la aprender que as suas ações podem ter consequências.

Os dados analisados mostram que a Maria foi demonstrando aumento na vontade de comunicar. Estes indicadores indicam que a implementação do nosso projeto teve sucesso face à dificuldade enunciada por Ladeira e Amaral (1999) e que refere a diminuta necessidade de comunicar que as crianças com deficiência grave apresentam por falta de

experiências significativas que lhe deem origem. O excerto da nota de campo n.º 7 mostra precisamente como as HMS possibilitaram esse mundo de significados.

[...] Quando a Maria terminou o jantar estivemos, ainda no refeitório, a rever os desenhos que estavam no meu caderno e a falar destes e do conto da HMS. Quando uma das vezes indiquei a bola a Maria olhou intensamente para o P. Como durante o conto da HMS estivemos os três a brincar com a bola, interpretei este gesto da Maria como uma referência a este momento [...].

A análise dos vídeos, a leitura das notas de campo e das grelhas de *Identificação de comportamentos emergentes de literacia inclusiva durante o conto e exploração das HMS* encontraram confirmação na avaliação feita pelos elementos da comunidade educativa e desta forma, podemos concluir que as HMS contribuíram para criar um ambiente educativo significativo e diversificado que possibilitaram à Maria novas aprendizagem e oportunidades comunicativas.

As HMS proporcionaram a criação de um contexto favorável à introdução de conteúdos, ao desenvolvimento das atividades de exploração e até possibilitam ter tema de conversa em situações fora da sala de aula. Desta forma, entendemos que as HMS proporcionam a criação de um “círculo virtuoso” que possibilitou à Maria a compreensão e atribuição de significados que fez emergir as competências de literacia.

Os resultados obtidos na avaliação dos comportamentos referentes *ao envolvimento e à compreensão e atribuição de significados* mostram que em todas as categorias a Maria manifestou maioritariamente comportamentos positivos. Os resultados evidenciam ainda um comportamento ativo e responsivo por parte da aluna face aos estímulos e atividades propostos. Tal como nos mostra a literatura, consideramos que no nosso caso, a abordagem multissensorial contribuiu também favoravelmente para o emergir destes comportamentos. Nesta linha verificamos que o contributo das HMS está na capacidade que demonstra enquanto ferramenta pedagógica para a criação de verdadeiros momentos de aprendizagem.

Os dados reunidos junto da comunidade educativa, como pudemos verificar anteriormente, vão ao encontro da nossa análise e pensamos estar em condição de dizer que confirmam a nossa interpretação.

Na perspetiva do contador de história ou numa visão mais lata, na perspetiva do professor, as HMS mostraram-se no nosso caso um recurso pedagógico (Preece & Zhao, 2014; Miguel, 2015) bastante apropriado para o trabalho com a Maria. Em linha com as questões deixadas pelo trabalho produzido por Preece e Zhao (2015), a nossa análise

possibilita reconhecer algumas das habilidades pedagógicas dos professores, as suas reflexões e o conhecimento que estes têm dos seus alunos.

Traduzindo outro dos objetivos do nosso trabalho e refletindo sobre o conto de HMS como prática pedagógica significativa para a educação de pessoas com MD concluímos que, no nosso contexto e com a Maria, as HMS foram o meio sem o qual não atingiríamos os fins. Contudo, partilhando as interrogações de Preece e Zhao (2015), a ênfase que tem sido dado pela literatura às orientações para o conto de HMS tem deixado na sombra o papel dos professores, técnicos e cuidadores que a elas recorrem. Neste sentido, os dados analisados mostram que as estratégias usadas pelo contador foram necessariamente além das orientações sugeridas pela literatura e mostram-nos a importância de se assumir constantemente uma atitude ativa e construtiva face às características, necessidade, e preferências dos alunos. Desta forma, o contributo das HMS para desenvolver competências de literacia em pessoas com MD, foi no nosso caso, o meio através do qual pudemos operacionalizar as nossas ações pedagógicas, foram a “porta” de entrada para mundos novos que alargaram o mundo da Maria. Deram temas de conversa, tornaram significativos os espaços e os dias e proporcionaram o emergir de comportamentos de literacia. A leitura que a Maria evidenciou fazer dos objetos/símbolos, a forma como os conseguiu relacionar ganhou significado através das HMS.

Face à análise dos dados, acreditamos que estamos em condições de afirmar que face à problemática identificada a nossa hipótese de ação confirma-se e pensamos ser possível afirmar que o recurso a HMS contribuiu para o desenvolvimento de competências comunicativas e de literacia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos neste trabalho terão que ser necessariamente compreendidos a partir do paradigma no qual este se desenvolve. Nesta medida, todo o processo está impregnado de conceções ideológicas mais ou menos explícitas e como refere Coutinho (2016) lembrando os princípios filosóficos de Jurgen Habermas a investigação contém em si uma intenção de mudança e procura operar transformações na realidade.

O caminho percorrido não foi fácil e como tantas vezes já mencionámos assumimos todos os riscos inerentes a um projeto com as características deste. Mas como relatam as notas de campo n.º23 e n.º24 as intenções subjacentes de mudança deram origem a ações concretas que se materializaram numa ação de formação à equipa educativa e que teve lugar em setembro de 2018.

A análise dos dados permite-nos concluir que as HMS contribuíram, face ao enquadramento da problemática, para o desenvolvimento de competências comunicativas e de literacia, na medida em que se constituíram como uma fonte de possibilidades de interação pedagógica e social que simultaneamente se influenciaram para o emergir e consolidar dessas competências.

Contudo, será importante referir o que consideramos como limitações do estudo. Neste contexto, será legítimo questionar se o aumento das intenções comunicativas se deve à nossa intervenção ou à intervenção levada a cabo pela professora I.

Assumimos este risco partindo das premissas estabelecida, por um lado nas palavras de Latorre (2005) quando afirma que a meta da I-A é melhoria pessoal para conseguir a transformação social. E por outro sustentando-nos nas evidências descritas na literatura que nos dizem que as pessoas com MD apresentam dificuldades em aprender de forma accidental e em generalizar o conhecimento. Ancorados nesta linha de pensamento, assumimos como prioritário o alargamento das oportunidades de aprendizagem da Maria. Para reforçar esta ideia podemos ainda referir a forma como a instituição se disponibilizou a acolher o nosso projeto. Aqui encontramos mais um indicador da necessidade e urgência da intervenção. Por último, pensamos poder afirmar que o contributo exclusivo das HMS está no meio privilegiado que permitiu operacionalizar um conjunto de ações pedagógicas, por possibilitarem a ampliação dos horizontes da Maria originando temas de conversa e ajudando a tornar significativos os espaços e os dias. As HMS deram contexto às atividades de exploração e a aquisição de significados fez emergir algumas competências de literacia.

Podemos questionar o que mais contribuiu para o aumento das interações comunicativas, mas não podemos questionar o contributo das HMS para dar conteúdo às interações comunicativas.

Da reflexão que fazemos consideramos que a participação dos membros da comunidade educativa é um aspeto que deverá ser melhorado se considerarmos a continuidade de novos ciclos. Neste quadro, a nossa reflexão conduz-nos a enumeras perguntas em torno da perceção que estes têm das suas funções, as suas expectativas face à população com que trabalham e a hábitos que as rotinas diárias vão consolidando no seio da comunidade. A análise dos dados põe em evidencia atitudes paradoxais face ao projeto que desenvolvemos. Por um lado, a disponibilidade para partilhar informação e nos deixar intervir, por outro o ceticismo e dúvidas diárias que eram notadas nalguns comentários ou atitudes e que podemos ler nas notas de campo e, por fim, o convite para dar formação à equipa educativa.

Neste contexto, compreendemos que o caminho que conduz a mudanças nas práticas pedagógicas é sempre um caminho tortuoso, feito de avanços e retrocessos, intimamente ligados às pessoas que os desenvolvem. A partir destas interrogações pensamos que outras linhas de investigação se poderiam desenvolver considerando especificamente contextos de ensino segregado, por exemplo procurar compreender *Em que medida um contexto segregado ou um contexto inclusivo influenciam o desenvolvimento de práticas inovadoras?*

Por outro lado, consideramos que seria interessante replicar este tipo de projeto com outras crianças com MD, uma vez que se trata de um grupo muito heterogéneo. Estando convictos, tal como nos afirma Amaral e Celizic (2015) que a deficiência não é inerente ao indivíduo e à sua condição médica, mas surge como resultado das interações entre este e as características do ambiente socioeconómico em que vive, a questão que colocamos não é apenas a de saber se o desenvolvimento de competência de literacia depende acima de tudo da criação de programas específicos para cada indivíduo, mas que linhas pedagógicas e didáticas devem orientar esses programas e considerá-las na formação de professores.

Ainda no contexto de futuras linhas de investigação, pensamos necessariamente na perspetiva de se desenvolverem projetos que possibilitem a criação de contextos verdadeiramente inclusivos onde o desenvolvimento de competências de literacia se possa fortalecer para todos a partir do conceito de literacia inclusiva. Neste contexto, pensamos ser interessante perceber: *Como as HMS poderiam ser partilhadas simultaneamente por todas as crianças independentemente das suas características? Como poderia ser dinamizado o conto de HMS? Como explorar as histórias? Como planificar o desenvolvimento de competências de literacia a partir do conceito de literacia inclusiva de forma a criar atividades diversificadas e significativas para todos num ambiente totalmente inclusivo?*

Pensamos poder afirmar que atingimos os objetivos que propusemos e que a nossa hipótese de ação se confirmou face ao problema identificado, mas acima de tudo consideramos importante o processo de reflexão a que nos conduziu e que nos deixa muitas portas para continuarmos a desenvolver a espiral de ciclos e poder deste modo dar o nosso contributo para a melhoria das práticas pedagógicas e ajudar a levar por diante a transformação ainda necessária para garantir um mundo verdadeiramente inclusivo.

REFERÊNCIAS

- Agosto, D. E. (2016, Summer). Why Storytelling Matters: Unveiling the Literacy Benefits of Storytelling. *Association for Library Service to Children, Children and Libraries*, 14(2), 21-26. DOI: <https://doi.org/10.5860/cal.14n2.21>
- Ahmad, L. (2012). Inclusive literacy: Overview of the skill of writing development in an inclusive classroom. *Mediterranean Journal of Social Sciences* 3(11), 41-45.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª Ed.). Coimbra. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaral, I. & Celizic, M., (2015) Quality indicators in the education of children with Profound Intellectual and Multiple Disabilities. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 112 - 125.
- Azzopardi, M. (2014). Using multisensory stories in mainstream schools as a tool for inclusion: a case study. Consultado a 9 de junho de 2017 em <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/1754>
- Bag Books (2019). Multi-sensory stories for people with learning disabilities. Consultado em <http://www.bagbooks.org/about-us>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (4.ª Ed.). Lisboa. Edições 70
- Barros, P., Sousa, C. & Carvalho, O. (2012). Literacia, ensino da leitura e sucesso escolar. In T. Estrela, et al, *Revisitar os Estudos Curriculares. Onde estamos e para onde vamos?* Lisboa: EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE.
- Bednarski, M. (2016). The Exploring of Implementing Makaton in Multi – Sensory Storytelling for Children with Physical and Intellectual Disabilities Aged Between 5 and 10. Consultado em <http://www.worldscientificnews.com/wp-content/uploads/2015/10/WSN-471-2016-1-61>
- Boer, N. & Wikkerman, C. (2008). Multi-sensory storytelling (MSST) make sense. *MARKANT, Kenniskatern*, 5, 8-11. Consultado em janeiro de 2019 em <http://www.voorlezen-plus.nl/images/Multi-sensory%20storytelling%20makes%20sense.pdf>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Notas de campo. In Bogdan & Biklen, *Investigação qualitativa em educação* (pp.150-172). Porto: Porto Editora
- Browder, D., Mims, P., Spooner, F., Ahlgrim-Delzell, L. & Lee, A. (2008). Teaching elementary students with multiple disabilities to participate in shared stories. *Research & Practice for person with severe disabilities*, 33(1-2), 3-12.
- Browder, D., Gibbs, S., Ahlgrim-Delzell, L., Courtade, G.R., Mraz, M. & Flowers, C. (2009). Literacy for students with severe developmental disabilities: what should we teach

- and what should we hope to achieve? *Remedial and Special Education*, 30(5), 269-282.
- Browder, D., Lee, A., & Mims, P. (2011). Using shared stories and individual response modes to promote comprehension and engagement in literacy for students with multiple, severe disabilities. *Education and training autism and development disabilities*, 46(3), 339-351.
- Bruno, M. (2006). *Saberes e práticas da inclusão*, Brasília: Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, 4ª edição.
- Carvalho, C. & Sousa, O. (2011). Literacia e ensino da compreensão na leitura, *Interações*, 19, 109-126.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, vol XIII, n.º2, (pp. 455-479)
- Coutinho, C. (2016). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Craig, S., Hull, K. & Haggart, A. (2001). Storytelling addressing the literacy needs of diverse learners. *Teaching Exceptional Children*, 33(5), 46-51
- educação* in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2019. [consult. 2019-12-26]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/educação>
- Fletcher-Campbell, F. (Ed.) (2000). Literacy and Special Educational Needs: A Review of the Literature. *Research Report RR227*. London: DfEE.
- Flewitt, R., Nind, M. & Payler, J. (2009). 'If she's left with books she'll just eat them': considering inclusive literacy multimodal literacy practices. *Journal of Early Childhood Literacy*, 9(2), 211-233.
- Flewitt, R. (2013). Occasional paper 3: Early literacy: a broader vision. *TACTIC Association for the Professional Development of Early Years Educators*
- Fuller, C. (1999). Fiction for adults with profound learning difficulties. *PMLD LINK* 35, 12 (1).
- Fuller, C (2013). Multi-sensory stories in story-packs. In N. Grove (Ed.) *Using storytelling to support children and adults with special needs. Transforming lives through telling tales* (pp. 72-77). London and New York: Routledge.

- Gomes, C. (2016). *Contar histórias a crianças com multideficiência: contributo das histórias multissensoriais*. Tese de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa (não publicada).
- Gomes, I., Santos, N., (2005). *Literacia emergente “É de pequenino que se torce o pepino”*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa
- Grace, J. (2017). Guides about Sensory Stories and related topics. *The sensory projects*, Consultado a 13 de janeiro de 2019 em <http://www.thesensoryprojects.co.uk/guides>
- Grace, J. & Silva, A. (2017). Refining the guidance for sensory storytelling with individuals with PMLD: A move towards improved research and practice. *PMLD LINK* 29(3) issue 88
- Green, K., Terry, N. & Gallagher, P., (2014). Progress in language and literacy skills among children with disabilities in inclusive Early Reading first classrooms. *Early Childhood Special Education*, 33(4), 249-259
- Grilo, M., Catalão, S. & Leonardo, S. (2013). Literacia sem barreiras: histórias adaptadas, *8ª SOPCOM Comunicação global, cultura e tecnologia*. Obtido em <http://revistas.ua.pt/index.php/sopcom/article/view/3830>
- Goyette, G. & Boutim, G. (1994). Questões de paradigmas e de linguagem. In Lessard-Herbert, *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas* (pp. 31-62). Lisboa: Instituto Piaget.
- Halfens, J. (2011). Multisensory storytelling: the effect on positive social responsiveness in children with profound multiple disabilities. *Department of Psychology, Faculty of Social and Behavioral Sciences*, Utrecht University, Utrecht, the Netherlands.
- Henriques, M. (2018). *Envolvimento de alunos com multideficiência na hora do conto*. Tese de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa (não publicada).
- Hettiarachchi, S. & Ranaweera, M. (2013). Story Boxes: Using a Multisensory Story Approach to Develop Vocabulary in Children Experiencing Language-Learning Difficultie. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)*, Volume 4, Issue 1, p. 1076-1081.
- Higgins, C. (1999). Sensory storytelling: A resource for people with PLMD. *PLMD LINK* 35, 12(1).

- história* in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2017. [consult. 2017-11-19]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/história>
- Instituição onde decorreu o estudo (2017/2019). *Sentir, comunicar, aprender e ser*. Projeto Educativo da Instituição (não publicado).
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lawrence, A., (2004). The effects of storytelling and story reading and the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early childhood education journal*, 32(2), 157-163.
- Kaderavek, J. & Rabidoux, P. (2004). Interactive to independent literacy: A model for designing literacy goals for children with atypical communication. *Reading & Quarterly: Overcoming learning difficulties*, 20(3), 237-260
- Lacey, P. (2006). Inclusive Literacy. *PMLD LINK*. 18 (3), Issue 55, 11-13.
- Lacey, P., Layton, L., Miller, C., Goldbart, J. & Lawson, H. (2007). What is literacy for students with severe learning difficulties? Exploring conventional and inclusive literacy, *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(3), 149–160.
- Ladeira, F. & Amaral, I. (1999). *A Educação de Alunos com Multideficiência nas Escolas de Ensino Regular*. Lisboa: Ministério da Educação Básica – Departamento da Educação Básica.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción – Conocer y cambiar la práctica educativa* (3.ª Ed.). Barcelona: Graó.
- Lawson, H., Layton, L., Goldbart, J., Lacey, P. & Miller, C. (2012). Conceptualisations of literacy practices for children with severe learning difficulties. *Literacy UKLA*, 46, 2.
- Mata, L. (2012). Literacia familiar e desenvolvimento de competências de literacia. *EXEDRA Revista científica, ESEC*.
- Matos, A., Rocha, T., Cabral, L. & Bessa, M., (2015). Multi-sensory storytelling to support learning for people with intellectual disability: an exploratory didactic study. *6th International Conference on Software Development and Technologies for Enhancing Accessibility and Fighting Infoexclusion (DSAI), Procedia Computer Science*, 67, 12 –18.
- Miguel, T. (2015). *O uso de histórias multissensoriais numa biblioteca pública*. Tese de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa (não publicada).

- Miller, S., Pennycuff, L., (2008), The Power of Story: Using Storytelling to Improve Literacy Learning, *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education Vol. 1, Nº. 1* (May 2008) 36 – 43
- Mims, P., Browder, D., Baker, J., Lee, A., & Spooner, F. (2009). Increasing comprehension of students with significant intellectual disabilities and visual impairments during shared stories. *Education and training autism and development disabilities*, 44(3), 409-420.
- Musslewhite, C. & King-DeBaun, P. (1997). Emergent literacy success: Merging Technology and whole language for students with disabilities. *Creative communicating & Southeast augmentative communication conference publication clinician series*.
- Nicolopoulou, A., McDowell, J., & Brockmeyer, C. (2006). Narrative play and emergent literacy storytelling and story-acting meet journal writing. In D. Singer, R. Golinkoff & K. Hirsh-Pasek (Ed.), *Play=Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotion growth* (pp. 124-144). Oxford University
- Nunes, C. (2001). *Aprendizagem Activa na Criança com Multideficiência – Guia para educadores*. Lisboa: Ministério da Educação Básica – Departamento da Educação Básica.
- Nunes, C. (Org.). (2002). *Crianças e jovens com multideficiência e surdocegueira – Contributos para o sistema educativo*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Nunes, C. (2005). A criança com surdocegueira e o acesso à linguagem escrita. In I. Sim-Sim (Ed.), *A criança surda – Contributos para a sua educação* (pp. 121-138). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nunes, C. (Org.). (2008). *Alunos com multideficiência e com surdocegueira congénita. Organização da resposta educativa*. Lisboa: Ministério da Educação Básica – Departamento da Educação Básica.
- Nunes, C., & Amaral, I. (2008). Educação, multideficiência e ensino regular: um processo de mudança de atitude. *Revista Diversidades*, 20, 4-9.
- Nunes, L., (2017). *Impacte do Multi-sensory storytelling no estado de alerta em jovens e adultos com multideficiência*. Tese de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (não publicada).
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OCDE) (2002). *Glossary of Terms Estatistics* consultado em <https://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=5420>

- Plano Nacional de Leitura (s.d). *Orientações para Atividades de Leitura. Programa – Está na Hora dos Livros. 1.º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação Básica – Departamento da Educação Básica.
- Park, K. (1999). Reading objects: Literacy and objects of reference. *PMLD LINK*, 35, 12 (1).
- Pawlyn J. & Carnaby S. (2009). *Profound Intellectual and Multiple Disabilities – Nursing Complex Needs*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Penn, A., Ten Brug, A., Mund, V., Van der Putten, A., Vlaskamp, C., & Maes, B. (2012). Staff interactive style during multisensory storytelling with persons with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56, 167-178.
- Preece, D., Zhao, Y., (2014), *An evaluation of Bag Books Multi-Sensory stories*, Centre for Education and Research school of Education University of Northampton
- Preece, D., Zhao, Y., (2015), *Multi-sensory storytelling: a tool for teaching or an intervention technique*. Nasen
- Proença, P. (2010). *Histórias Multissensoriais – uma metodologia inovadora*. Projecto de Investigação apresentado à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real (não publicada).
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais* (4.^a Ed.). Lisboa. Gradiva
- Robert, P. (1995). Defining literacy: Paradise, Nightmare or Red Herring, *British Journal of Education Studies*, 43(4), 412-432.
- Rowland, C. (2009). Assessing Communication and Learning in Young Children Who are Deafblind or Who have Multiple Disabilities. *Design to Learn Projects*, Oregon Health & Science University.
- Rowland, C. (2013). Communication Matrix for Parents and Professionals. Oregon Health & Science University. *Handbook: Online Communication Matrix*. Obtido a 04 de agosto de 2018 em <https://www.communicationmatrix.org/uploads/pdfs/handbook.pdf>
- Rowland, C. & Stremel-Campbell, K. (1991). *Partilhar ou não partilhar: Gestos naturais convencionais na linguagem emergente de crianças e jovens com deficiências sensoriais* (Tradução de J. C. N. Morais).

- Ruppar, A. (2014, november). Preliminary study of the literacy experiences of adolescents with severe disabilities. *Remedial and Special Education*, 1-11. Publicação online. DOI: 10.1177/0741932514558095.
- Safak, P., Yilmaz, H. C., Demiryürek, P. U. (2016). Using Multisensory Storytelling (MSST) to Increasing Listening Comprehension for Students with Multiple Disabilities Include Visual Impairment (MDVI). *Multidisciplinary Academic Conference*
- Saramago, A. R.; Gonçalves, A; Nunes, C; Duarte, F. & Amaral, I. (2004). *Avaliação e intervenção em multideficiência. Centro de Recursos para a Multideficiência*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (2005). *A criança surda – Contributos para a sua educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim de infância – Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
- Sensory Stories: Theory and Practice (s.d.) In *Talk Senses* (Ed.) consultado a 10 de junho de 2017, em <http://talksense.weebly.com/sensory-stories.html>
- Ten Brug, A., Van der Putten, A., Penne, A., Maes, B., & Vlaskamp, C. (2012). Multi-sensory Storytelling for Persons with Profound Intellectual and Multiple Disabilities: An Analysis of the Development, Content and Application in Practice. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25(4), 350-359.
- Ten Brug, A., Van der Putten, A., & Vlaskamp, C. (2013). Learn and apply: Using 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., Munde, V., Van der Putten, A. & Vlaskamp, C. (2015). Look closer: the alertness of people with profound intellectual and multiple disabilities during multi-sensory storytelling, a time sequential analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), 535-550
- Ten Brug, A., Van der Putten, A., Penne, A., Maes, B. & Vlaskamp, C. (2015). 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.
- Ten Brug, A. (2015a). A good read: A study into the use and effects of multi-sensory storytelling; a storytelling method for persons with profound intellectual and multiple disabilities. [S.l.]: [S.n.].
- Vaz da Silva, F. (2012). A Inclusão de Alunos com Problemas Graves: Revisão de dissertações e projetos de investigação realizados no âmbito do Mestrado em Educação Especial da ESELx. *Da Investigação às Práticas, II* (II). 3-17.
- Viana, F. (2002). *Melhor falar para melhor ler: Um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos)*. Coleção Infans, Centro de estudos da criança, Universidade do Minho, 2ª edição.
- UNESCO United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (2017). *Literacy*. Consultado a 08 de dezembro de 2017 em <https://en.unesco.org/themes/literacy-all%20>
- UNESCO. United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (2017). *Education 2030. Reading the past, writing the future, fifty years of promoting literacy*. Consultado a 12 de fevereiro de 2019 em <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002475/247563e.pdf>
- Young, H. & Lamb, L. (2011). Multi-sensory storytelling: for people with profound and multiple learning disabilities. *PMLD LINK*, 23(1), 29-31 Issue 68.
- 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. Horário e um dia letivo e atividades extracurriculares

2017/2018

Horário (Sala de Aula)

Amostragem de um dia, por exemplo: 3^ª F.

| | |
|------------------|---|
| 09h30m | Entrada na Sala de Aula |
| 09h35m | Atividades de Rotina (noção tempo-espço; marcação de presenças; interação grupal e música sobre as estações, o dia, etc...) |
| 09h40m às 10h00m | Higienização (Ida à casa de banho) |
| 10h00m às 10h15m | Hidratação (beber água, ela não lancha nesse horário) |
| 10h20m às 10h40m | Atividades na Sala de Aula |
| 10h45m às 11h00m | Recreio |
| 11h05m às 11h35m | Higienização (Ida à casa de banho) |
| 11h35m às 12h00m | Almoço |
| 12h00m às 13h00m | Recreio Grande e também higienização (Ida à casa de banho) |
| 13h30m às 14h00m | Ginástica |
| 14h05m às 14h30m | Higienização (Ida à casa de banho) |
| 14h30m às 15h00m | Atividades na Sala de Aula , Hora do conto |
| 15h00m às 16h20m | Atividades Diversificadas (Puzzle/Plasticina e outros) |
| 16h3m0 às 16h45m | Hora do Lanche |

ATIVIDADES EXTRACURRICULARES – ANO LETIVO 2017/2018

Nome do Aluno:

Sala: 1

| Atividade | Horário |
|---------------|--|
| Ginástica | Terça-feira à tarde |
| Dança | Quarta-feira à tarde Sexta-feira pela manhã |
| Musicoterapia | Quinta-feira à tarde |

fisioterapia — Terça-feira - 12h35 às 13h10
Terap. da fala — Quinta-feira - pela manhã

Anexo B. Planificação semanal

Planificação semanal da Sala de Aula

Nome do Aluno:

Semana: 12 a 16 / 03

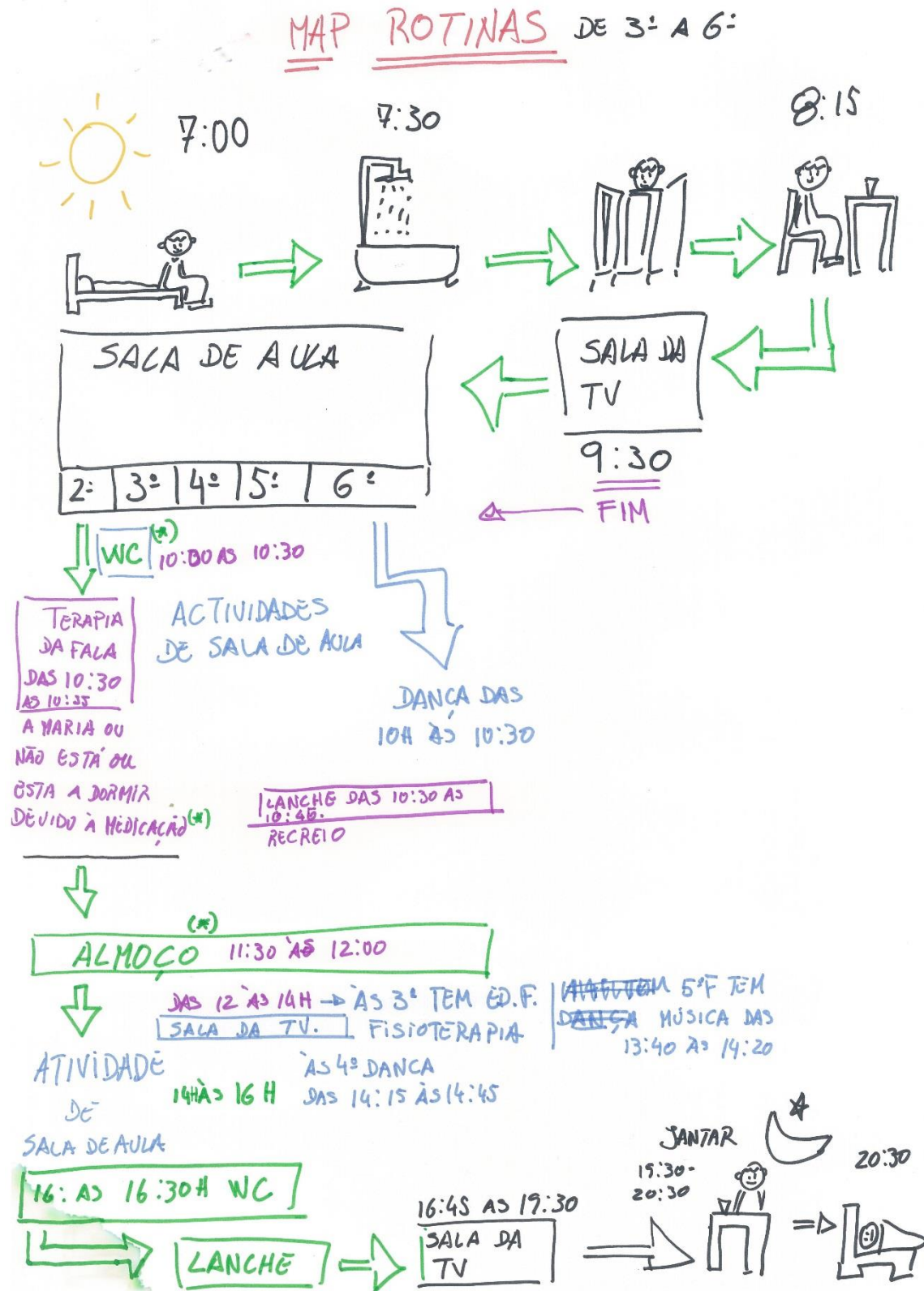
Sala: 1

| Dias da Semana | Atividades |
|----------------|--|
| segunda-feira | <ul style="list-style-type: none"> • Ativ. Póhna • Ling. Port. - Revis. Vogais. • seu nome pelo traçado • Gnatismo c/ seu nome pelo traçado • Ativ. c/ Mestr e Nuno |
| terça-feira | <ul style="list-style-type: none"> • Ativ. de Póhna • Mat. ex. c/ N^{os} madeira - 1 a 5 • fisioterapia • ginástica • Desenho p/ prenda do Pai • Ativ. c/ anhementos |
| quarta-feira | <ul style="list-style-type: none"> • Ativ. de Póhna • Est. do meio - Revisão do corpo humano - ex. c/ fig. 00 - articulada • Dança adaptada • Prenda do Dia do Pai - finalização |
| quinta-feira | <ul style="list-style-type: none"> • At. de Póhna • Mat - ex. N^{os} símbolos e quantidades. • Musicoterapia • Ativ. c/ Mestr. e Nuno |
| sexta-feira | <ul style="list-style-type: none"> • Ativ. de Póhna • Dança adaptada • Ativ. Tunes - c/ Passar amassar papel - emparelhamento c/ objetos / madeira e outros. Filme no comp. |

A Docente: M. Santos Ano letivo 2017/2018

A Leonor é acompanhada às 2^{as}, 3^{as} e 5^{as} pelos mestrandos L e Nuno, no período da tarde e início da noite.

Anexo C. Making Action Plans – MAPs



M.A.P. COMUNICAÇÃO.



- OBSESSÃO COM A MÃE

- POUCO VOCABULÁRIO

- GESTÃO DO TEMPO

- ESPERAR PELA RESPOSTA DA MARIA.



- DAR À MARIA A IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO;

- A MARIA RECONHECER O VALOR DA COMUNICAÇÃO;



- UTILIZAR OS DESENHOS PARA COMUNICAR.

- TER UM VOCABULÁRIO COMUM.

Ex.: -O- ☾

- TROCAR ENTRE TÉCNICOS OS DESENHOS E SIMBOLOS DAS HMS

- DEFINIR OS DESENHOS + NECESSÁRIOS NESTE MOMENTO.

Anexo D. Notas de campo

Nota de campo n.º 1 – dia 18 de dezembro de 2017.

Reunião com a nova professora da Maria e o Diretor Pedagógico (DP)

Cheguei à Instituição acompanhado por uma colega de Mestrado, que também ali vai realizar o seu trabalho de investigação, para nos reunirmos com o DP e a professora da Maria.

Fomos recebidos pelo DP e esperámos pela professora numa pequena sala que fica situada junto da porta de entrada principal. A professora chegou pouco depois e o DP fez as respetivas apresentações.

Eu e a minha colega já conhecíamos a Instituição, uma vez que foi ali que trabalhámos para a realização, de grande parte, dos trabalhos académicos das Unidades Curriculares do primeiro ano do Mestrado em Educação Especial. Foi no âmbito destes trabalhos que conhecemos uma das alunas da Instituição, - uma rapariga de 17 anos a quem chamamos, por razões de confidencialidade, Maria.

Esta reunião tinha como objetivos conhecermos a nova professora da Maria, uma vez que esta mudou de turma no presente ano letivo, e dar a conhecer os nossos projetos de investigação que incluem ambos a participação da referida aluna.

A minha colega fez a apresentação do trabalho que pretende desenvolver referindo o tema e título do mesmo e quais os seus objetivos. Da mesma forma, eu dei a conhecer o trabalho que pretendia desenvolver com a Maria. No seguimento da conversa, falámos dos diversos trabalhos que desenvolvemos com a Maria no ano letivo anterior e partilhámos alguns dos resultados obtidos. Neste contexto, falámos dos problemas comportamentais da Maria e da relação que estabelecemos entre estes e a urgência de desenvolver as suas competências comunicativas.

A professora mostrou-se interessada nos trabalhos, foi concordando e elogiando as nossas iniciativas, mas ao mesmo tempo, num tom de queixa, foi referindo as dificuldades do contexto, parecendo aproveitar a presença do DP para transmitir alguns “recados” e justificações. Falando sobre a Maria, a professora foi dizendo que “sentia que a aluna tinha feito retrocessos”, afirmou que “a Maria estava muitas vezes deitada no chão e que se recusava a colaborar” e partilhou a ideia de que “a aluna responde melhor a orientações dos professores e técnicos homens e que é mais desobediente às mulheres”. O DP mostrou

estar em desacordo com estas ideias da professora e afirmou que “estes comportamentos já eram observados antes da mudança de turma e que a Maria os mantém do passado”. Por último estabelecemos o horário das atividades a desenvolver com a Maria. Assim, ficou definido que a minha colega trabalharia com a aluna às segundas e quintas-feiras entre as 14:30h e as 17:30h e eu, de forma a conseguir conciliar o meu horário laboral com o desenvolvimento do estudo, pretendia trabalhar com a aluna às terças e sextas-feiras a partir das 17:30h aproveitando a permanência da Maria na Instituição durante a valência de lar, mas esta proposta teve que ser alterada, uma vez que às sextas-feiras esta vai para casa no final da valência educativa e não era possível conciliar os nossos horários nesse dia. Assim ficou estabelecido eu trabalhar às segundas e terças-feiras a partir da hora já indicada.

Nota de campo n.º 2 – dia 9 de janeiro de 2018

Telefonema com o Diretor Pedagógico (DP)

Telefonei ao DP para pedir autorização para realizar a pesquisa documental referente ao processo da Maria e necessária para o meu estudo. Embora muitos dos documentos já tenham sido disponibilizados na realização de anteriores trabalhos necessitava das respetivas atualizações, e a vigorar no presente ano letivo, do Programa Educativo Individual (PEI), Currículo Específico Individual (CEI) e Programa Individual de Transição (PIT) assim como, as informações referentes à nova turma da Maria, nomeadamente, horários, plano de atividades, caracterização da turma, etc.

O DP mostrou muita disponibilidade ao meu pedido, mas foi-me dizendo que “muitos destes documentos deveriam estar ainda em elaboração”, e num tom de justificação, acrescentou que “o prazo limite para tal era o final do mês de janeiro”. Falando ainda da atualização dos documentos referiu que “queria incluir nestes, informação sobre as atividades referentes ao meu estudo e ao estudo da minha colega”, transmitindo implicitamente a ideia de que isto influenciava a elaboração da documentação pedida. Por fim, disse-me que “a professora da Maria se encontrava de baixa médica e que não tinha uma ideia clara de quando voltaria a trabalhar”. Devido a esta situação acrescentou que “o processo de elaboração dos documentos poderia ter ainda um atraso maior”. Explicando rapidamente as implicações desta situação, a baixa médica da professora foi mais uma razão para justificar o atraso na documentação, uma vez que a docente é a responsável pela sua elaboração.

Agradei a disponibilidade e mostrei a minha compreensão, mas não deixei de pensar para mim que considerava excessivo o atraso. Passou todo o primeiro período e muito do trabalho já deveria ter sido realizado no final do ano letivo anterior. A esta data não havia devidamente delineado e atualizado um plano de intervenção.

Ficou, entretanto, combinado que assim que a professora regressasse e entregasse os documentos o DP os disponibilizaria.

Nota de campo n.º 3 – dia 10 de janeiro de 2018

Visita à sala de aula da Maria

Dirigi-me à instituição para conhecer a nova turma da Maria e observar este novo contexto. Quando cheguei fui, como de costume, bem-recebido e depois dos normais cumprimentos deixaram que me dirigisse sozinho até à sala de aula. Quando entrei na sala encontrei a Maria bem-disposta e muito contente e esta mostrou grande alegria quando me viu.

A turma estava acompanhada por uma auxiliar com quem depois conversei um pouco e uma outra senhora que, enquanto eu ali estive, nunca entreviu na conversa e ficou sentada em frente da porta com a aparente função de garantir que nenhuma das crianças saia da sala.

Na conversa que, entretanto, tive com a auxiliar, esta disse que “a professora estava de baixa e que devido a esta situação estava muitas vezes sozinha na sala de aula”. Num tom de desabafo e crítica foi dizendo que “era impossível realizar qualquer trabalho com os alunos para além dos serviços mínimos de higiene e alimentação”. Mostrou-se preocupada e sensível às necessidades dos alunos e num tom de protesto referiu “a incapacidade de resposta existente face às necessidades e dificuldades de cada elemento do grupo”.

Falei do trabalho que eu e a minha colega pretendíamos desenvolver com a Maria e da necessária colaboração dos diversos intervenientes no seu processo educativo, nomeadamente da professora e auxiliares que estão com a turma. A auxiliar valorizou as propostas apresentadas, mas de forma muito direta e frontal disse que “perante o atual quadro era impossível realizar qualquer trabalho e colaborar com os nossos projetos”.

A ausência de um plano de trabalho, o discurso “fatalista”, o tom de protesto e a pronta justificação para a falta de disponibilidade deixou-me apreensivo e a pensar no impacto que este contexto estaria a ter na vida daquelas crianças.

Nota de campo n.º 4 – 15 de janeiro de 2018

Pesquisa documental

Estive na Instituição entre as 17.30h e as 18.40h com o objetivo de realizar a pesquisa documental.

A auxiliar da sala indicou-me onde estavam o dossier com a documentação correspondente ao processo da Maria e o dossier dos trabalhos realizados nas aulas e permitiu que os consultasse livremente. No primeiro não havia documentação atualizada. Nenhum dos documentos consultados dizia respeito ao atual ano letivo. No dossier dos trabalhos existiam algumas fichas, das quais, a mais recente datava de dia 15 de novembro.

Depois da conversa telefónica com o Diretor Pedagógico (Ver nota de campo n.º 2) eu não tinha expectativas muito otimistas sobre o resultado da pesquisa, mas não esperava que houvesse uma total ausência de documentação atualizada. Da mesma maneira, os trabalhos arquivados, deixaram em mim uma impressão negativa. Na minha opinião, estes eram escassos e desadequados às necessidades da Maria. A ausência de trabalhos arquivados nos últimos dois meses também me chamou negativamente a atenção. Este facto e a memória da conversa que anteriormente tive com a auxiliar (Ver nota de campo n.º 3) confirmava-me a ideia de que o contexto estaria a ser prejudicial para o desenvolvimento das crianças e que também acabaria por se refletir no desenvolvimento do projeto de intervenção.

Terminada a pesquisa documental dirigi-me para a sala de convívio, conhecida por todos como sala da TV, para ver a Maria e estar um pouco com ela. Quando cheguei à sala encontrei as duas auxiliares junto à porta. A sua função era a de garantir a vigilância das crianças e que estas não saíssem da sala. A televisão estava ligada e era possível ver um filme de animação infantil. Não percebi se alguém dava séria atenção ao que passa na TV, mas apesar do ambiente muito barulhento e confuso que existia como consequência de três elementos estarem bastante agitados, a grande maioria dos alunos estava calma. A Maria estava deitada no chão sem interagir com nada nem com ninguém. Assim que ouviu a minha voz, levantou-se sozinha e dirigiu-se para mim mostrando vontade de sair da sala. As auxiliares ao perceberem as intenções da Maria informaram que ela não podia sair e eu fui por isso tentando desviar a atenção da Maria desse objetivo. Para tal, socorri-me de um livro infantil que estava em cima de um pequeno armário. Tentei mostra-lo e contar a história, mas a Maria não se interessou. Manteve-se sempre em interação comigo, mas a sua intenção pareceu ser sempre a de conseguir sair da sala.

Não consigo precisar quanto tempo estive na sala de convívio com a Maria, mas quando me quis despedir e sair sem ela foi muito difícil pois esta insistia firmemente em me acompanhar e em sair da sala.

Nota de campo n.º 5 – 16 de janeiro de 2018

O conto de uma História Multissensorial (HMS)

Cheguei à Instituição às 17.30h. Como de costume fui muito bem-recebido na portaria e depois dos normais cumprimentos fui sozinho para a sala de aula da Maria. Como a esta hora os alunos estão reunidos na sala de convívio a Maria não me viu enquanto andei a preparar o momento do conto de histórias.

Para contar a HMS foi necessário ir ao jardim apanhar flores e pedir na cozinha um pão especial para a Maria comer. Reunidos estes elementos foi o tempo de preparar as páginas da HMS com os respetivos objetos. Tudo isto demorou cerca de 30 minutos e perto das 18h dirigi-me à sala de convívio para ir buscar a Maria. Encontrei-a deitada no chão sem interagir com nada nem com ninguém; entrei na sala e assim que a chamei levantou-se sem ajuda e veio ter comigo. Sem dificuldade saímos da sala de convívio e a Maria fez sem hesitações o curto caminho até à porta da sala de aula. Quando chegou o momento de entrar a Maria recusou-se ficando à porta sentada no chão. Eu não consegui que se levantasse e que entrasse na sala. Entretanto chegou a minha colega e ambos continuámos sem sucesso a tentar. Foi uma auxiliar, que fazia o serviço de limpeza das salas, que ao passar junto de nós exigiu, falando de forma dura, que a Maria se levantasse e entrasse. É difícil descrever a expressão facial da Maria às palavras da auxiliar, permaneceu sentada, mas a sua expressão ficou diferente. A auxiliar insistiu mantendo o mesmo tom e a Maria acabou por corresponder. Dentro da sala foi possível senta-la numa cadeira para começarmos a contar a HMS.

Estava previsto gravar a sessão do conto e tudo estava pronto para tal, mas no final do conto percebemos que a câmara tinha registado apenas 10 seg.

Durante o conto, a Maria revelou interesse na atividade e envolvimento com a HMS e com os contadores (eu e a minha colega). A Maria interagiu e explorou todos os objetos da história e, em diversos momentos, identificou elementos da história apontando, a meu pedido, para o sol e para a lua. Pareceu também compreender na história a ideia de noite e da mesma maneira, que na lua e no sol, bateu no pano azul escuro que representava

este conceito. No final do conto dissemos à Maria que íamos jantar com ela fazendo um desenho num caderno.

A Maria saiu da sala sem dificuldade e encaminhou-se connosco para o refeitório. Fez o caminho sem hesitações e entrou no refeitório sentando-se com a nossa ajuda no seu lugar. Durante o jantar, a Maria tem a companhia de uma auxiliar que janta à mesma hora e que a ajuda sempre que necessário. A Maria juntou de forma quase autónoma, pegou sozinha na colher e conseguiu, na maioria das vezes, apanhar com esta a comida que foi previamente partida. Na mesma mesa juntou outra criança, também sem linguagem, e durante o jantar fomos interagindo com a Maria e com este colega. Ambos interagiram connosco, mas nunca interagiram um com o outro.

Terminada a refeição, uma outra auxiliar veio à mesa dar a medicação à Maria. Um dos medicamentos é ingerido através de uma seringa e o outro necessita que se beba um copo de água. Para tal, a auxiliar colocou o copo nas mãos das Maria e esta levou-o à boca sozinha.

Terminada esta rotina recorremos uma vez mais aos desenhos para indicar à Maria que ia dormir.

A Maria saiu do refeitório com a auxiliar que a leva diariamente para o dormitório e nós acompanhamo-las até ao elevador. Durante este percurso a Maria mostrou-se muito alegre e bem-disposta e fez uma vocalização nova. Os sons foram entoados como se fossem palavras numa frase e com um ritmo que me sugeriu a expressão “vou para a caminha”.

Chegados à porta do elevador despedimo-nos da Maria e esta foi embora com uma expressão calma e alegre.

Nota de campo n.º 6 – 22 de janeiro de 2018

A medicação

Neste dia, antes de eu chegar, a Maria tinha estado, durante a tarde, no horário escolar, a trabalhar com a minha colega. Quando cheguei à instituição, já em horário pertencente à valência do lar, a Maria tinha terminado o trabalho e estava na sala de convívio com os restantes colegas.

Dirigi-me para a sala de aula sem que a Maria me visse e fui preparar a HMS. Quando tudo estava pronto a minha colega foi buscar a Maria. Sem dificuldade, a aluna dirigiu-se para a sala de aula e entrou. Já dentro da sala, a Maria fez intenção de se deixar cair e de se

sentar no chão, mas de forma tranquila correspondeu ao meu pedido de se sentar numa cadeira.

Depois de a Maria se sentar, eu disse-lhe que íamos contar uma HMS e mostrei-lhe de imediato a placa correspondente à capa.

A Maria parecia estar debaixo de forte medicação e apesar de corresponder bem a tudo o que lhe era pedido, parecia precisar de mais tempo para reagir. A sua postura física era mais hipotónica mostrando dificuldade em estar direita.

A Maria chegara de casa da mãe perto da hora de almoço e é do nosso conhecimento que lhe é administrado um calmante forte para conseguir viajar.

Esta sessão de conto de história foi gravada em vídeo.

Nota de campo n.º 7 – 5 de fevereiro de 2018

Depois do conto da história

Nas duas últimas sessões de conto de HMS tem participado com a Maria outro aluno da Instituição. O P. é um jovem com problemas de desenvolvimento e sem linguagem que também usufrui da valência de lar; frequentemente manifesta gosto em interagir comigo e com a minha colega e toma a iniciativa de vir ter connosco. Nas suas interações tem demonstrado interesse na caixa das HMS e vontade em nos acompanhar.

O P. é descrito pelos professores e auxiliares como um aluno muito difícil devido às crises frequentes que se traduzem por comportamentos muito desajustados e agressivos.

Durante as sessões anteriores, apercebemo-nos que o comportamento do P. era bastante problemático. A agitação e os gritos no exterior eram notórios e pelas vidraças da sala era possível, por vezes, ver as suas atitudes.

Por curiosidade e com a intenção de tentar ajudar perguntámos o porquê daquele comportamento. Das muitas respostas que ouvimos, indicaram que uma das razões era a sua vontade de assistir ao conto da HMS. Perante esta informação mostramos de imediato disponibilidade para que o P. também participasse. O seu comportamento tem sido, desde então, correto e adequado ao contexto. As sessões em que tem participado estão registadas em vídeo.

Na sessão de hoje, no final do conto, depois de eu dizer “vitória, vitória acabou-se a história” a Maria começou a bater palmas e depois pediu ao P. que saísse da sala. Dei esta indicação ao P. e este, tranquilamente, acatou.

Já sozinho com a Maria, comecei a fazer no meu caderno de notas um desenho que representava a sessão de hoje com o objetivo de registrar com ela o momento para posteriores conversas. A Maria estava sentada ao meu lado a ver-me desenhar e viu o desenho de uma bola, que eu tinha feito anteriormente, e apontou para este. Interpretei que estaria a pedir a bola da HMS que acabara de ouvir; fui busca-la para brincarmos e estivemos a jogar.

Perto da hora o jantar, a Maria apontou, no meu caderno, para um desenho que eu tinha feito anteriormente e que representava o jantar. Perguntei-lhe se era o que queria fazer, mas não obtive confirmação. Passado pouco tempo, voltou a apontar, mas continuava a não ser clara a sua intenção, por fim, apontei eu para o desenho e perguntei-lhe se queria ir jantar. A Maria, neste momento, foi abrir a porta da sala e dirigiu-se para o refeitório tranquilamente.

Quando a Maria terminou o jantar estivemos, ainda no refeitório, a rever os desenhos que estavam no meu caderno e a falar destes e do conto da HMS. Quando uma das vezes indiquei a bola a Maria olhou intensamente para o P. Como durante o conto da HMS estivemos os três a brincar com a bola, interpretei este gesto da Maria como uma referência a este momento.

Por fim apontei para o desenho que se referia ao “ir dormir” e a Maria apontou também. Quando chegou a auxiliar que a acompanha ao dormitório esta levantou-se e saiu tranquilamente do refeitório. Eu acompanhei-as até junto do elevador e depois de dizer à Maria que viria no dia seguinte ela despediu-se alegremente.

Nota de campo n.º 8 – 6 de fevereiro de 2018

Antes e depois do conto da história

Cheguei à instituição e como de costume fui sozinho preparar o conto da HMS antes de ir buscar a Maria que estava com os restantes colegas na sala da TV.

Quando cheguei à sala da TV a Maria estava deitada no chão, mas assim que ouviu a minha voz levantou-se e veio ter comigo.

Sáimos juntos da sala com o objetivo de irmos para o conto da HMS, mas a Maria recusou-se a entrar na sala de aula e depois de indicar a rua percorreu um longo corredor e encaminhou-se sozinha para um portão que dá acesso ao exterior.

Inicialmente, deixei a Maria ir e fiquei a observar o que fazia, depois fui ter com ela junto do portão. Aí, a Maria fez diversas vezes uma vocalizam que é associada à palavra “mãe” e

apontou insistentemente para o portão. Eu disse-lhe que compreendia a sua vontade de sair da instituição, mas que não o poderia fazer. Disse-lhe que tinha vindo para lhe contar uma história e que iria voltar para a sala de aula. A Maria manteve-se junto ao portão por algum tempo apontado para o exterior e repetindo a vocalização e eu fui repetindo que não poderíamos sair e que iria para a sala. Durante este diálogo, eu afastava-me um pouco da Maria sempre que dizia que ia voltar para a sala e nestes momentos ela parecia querer acompanhar-me, mas acabava por voltar para junto do portão. Entretanto, veio ter connosco o P. que ao ver ali a Maria, tentou que ela o acompanhasse pegando-lhe na mão. Perante esta iniciativa do P. a Maria fez intenção de se prostrar e ficou de joelhos. O P., insistiu, mas sem resultado e eu pedi-lhe que fosse embora. Novamente só os dois, eu disse à Maria que ia para a sala e afastei-me dela e neste momento ela fez intenção de me acompanhar, mas parou junto de um interruptor com o objetivo de apagar uma luz que o P. acendeu quando esteve connosco. Aproximei-me da Maria e depois de ela apagar a luz encaminhámo-nos para a sala.

No percurso até à sala, a Maria mostrou intenção de usar o meu caderno de notas e apontou diversas vezes para os desenhos parecendo dar resposta ao que eu ia indicando também no caderno. Entretanto a Maria mostrou vontade de pegar no caderno e depois de ficar com este tentou folheá-lo parecendo procurar os desenhos.

Toda esta interação transmitiu-me um grande entusiasmo pela autonomia demonstrada pela Maria, as suas iniciativas comunicativas e o entendimento mutuo de todo o diálogo.

Chegados à sala, deu-se inicio ao conto da HMS que ficou registado em vídeo.

No final do conto, a Maria usando o meu caderno apontou para o desenho do jantar, mas eu disse-lhe, oralmente e apontado a HMS, que primeiro tinha que arrumar tudo. Em resposta ao que eu acabara de dizer a Maria teve a iniciativa de me ajudar a arrumar a HMS e, correspondendo depois aos meus pedidos, foi colocando corretamente na caixa os objetos. No final, também por sua iniciativa, fechou a tampa da caixa.

Uma vez mais, todas estas iterações e iniciativas da Maria provocaram um grande entusiasmo e alegria.

Nota de campo n.º 9 – 26 de fevereiro de 2018

A brincar com a HMS

Quando terminou o conto, a Maria mostrou vontade de brincar com os bonecos dos animais que fazem parte da história que acabara de ouvir. Durante a interação que a brincadeira

proporcionou, a Maria colocou-se de gatas e fazia alguns movimentos que me sugeriram a ideia de que estaria a tentar imitar/representar os animais.

Notas de campo n.º 10 – 27 de fevereiro de 2018

O uso dos objetos da HMS para comunicar

Depois de terminado o conto da HMS fiquei a conversar com a Maria e, fazendo uso dos símbolos da história que representam o conceito de “gosto” (um coração encarnado) e de “não gosto” (um coração cinzento partido), perguntei-lhe se tinha gostado da mesma. A Maria escolheu o coração cinzento e de seguida apontou para fora da sala. Eu, recorrendo aos desenhos, perguntei-lhe o que queria fazer e ela indicou o desenho do jantar. Como estávamos perto da hora de jantar inferi que a escolha do coração cinzento não queria dizer que não gostara da HMS, mas sim que não queria continuar a conversar sobre a mesma e ir jantar.

Esta situação leva-me a pensar que a Maria estará a associar os símbolos não apenas ao “gosto” e “não gosto”, mas também ao “quero” e “não quero”.

Já no final do jantar começamos a fazer com a Maria o resumo do seu dia. No final da conversa, a Maria teve a iniciativa de se levantar e nesse momento eu perguntei-lhe o que queria fazer mostrando-lhe os desenhos no caderno e ela indicou o desenho que representava o “ir dormir”.

Uma vez mais, as interações desenvolvidas com a Maria causaram um enorme entusiasmo e alegria. A Maria tinha antecipado as rotinas fazendo uso dos objetos da HMS e dos desenhos e para mim ficava a ideia de se ter conseguido estabelecer uma comunicação eficaz e com entendimento mútuo.

Nota de campo n.º 11 – 20 de março de 2018

As iniciativas da Maria

A Maria tem demonstrado mais iniciativa e feito mais vocalizações, antecipa as rotinas e tem indicado no caderno o que vai fazer ou quer fazer.

No final do jantar, pela segunda vez, a Maria teve a iniciativa de se levantar da mesa e sair do refeitório. Eu e a minha colega acompanhámo-la e uma vez cá fora, a Maria dirigiu-se, como anteriormente, para a sala onde estivemos a contar a HMS com o objetivo de continuar a brincar com os objetos da história e de conversar connosco.

Como é necessário que a Maria se vá deitar, fomos com ela até junto do calendário que a minha colega está a implementar com ela e indicámos o fim do jantar (apontando para o desenho e dizendo já está) e indicámos de seguida o desenho referente ao deitar.

Depois desta interação, a Maria dirigiu-se connosco, sem birras ou resistência, para o elevador.

Nota de campo n.º 12 – 3 de abril de 2018

À conversa com a Maria

A Maria tem realizado as rotinas sem birras e tem, em muitos momentos, conseguido antecipar as mesmas. No final do jantar, indicou de forma clara, através dos desenhos no meu caderno de notas, que queria voltar à sala de aula onde tinha estado a ouvir a HMS. Eu e a minha colega dissemos-lhe que não podíamos voltar para a sala porque ela tinha que ir dormir, mas a Maria continuou a insistir. Já fora do refeitório, agarrou nas minhas mãos e puxou-me na direção da sala ao mesmo tempo que fazia algumas vocalizações. Eu continuei a dizer que não podíamos voltar e com o auxílio dos desenhos disse-lhe que tinha de ir dormir. Durante esta interação nunca demonstrou a intenção de se prostrar e acabou por nos seguir sem birras até ao elevador.

Antes de entrar no elevador, pedimos à Maria que mostrasse à auxiliar, que a acompanha até ao dormitório, o que tinha estado a fazer connosco. Para tal, pedimos-lhe que indicasse no meu caderno de notas o desenho que correspondia a cada atividade. A Maria indicou corretamente cada desenho e de seguida demos-lhe os corações do “gosto” e “não gosto” da HMS “Quem gosta do sol?” para que pudesse dizer se tinha gostado ou não das atividades. Neste momento, as indicações da Maria não foram tão claras. Em mim ficou a dúvida se a Maria compreendeu o que lhe estava a ser pedido e se atribui aos símbolos o significado pretendido. Depois de algumas hesitações, a Maria escolheu o coração do “gosto” transmitindo-nos a ideia de que era isso que queria comunicar.

Durante a interação, a Maria esteve atenta partilhando a atenção e tomando a vez no diálogo que se desenvolveu. Foi também notório a sua satisfação pela atenção que tinha por parte de todos.

A auxiliar começou por demonstrar uma atitude incrédula face ao desafio lançado à Maria, mas à medida que esta foi correspondendo aos pedidos, a auxiliar foi gradualmente envolvendo-se no diálogo e demonstrando interesse e entusiasmo pelo desempenho da Maria.

Nota de campo n.º 13 – 14 de maio de 2018

A visita inesperada

Cheguei à instituição e como é costume fui preparar o conto da HMS e de seguida fui buscar a Maria à sala da TV.

A Maria recebeu-me com entusiasmo e acompanhou-me calmamente até à sala de aula. Nas últimas sessões tem sido notório uma alteração no comportamento da Maria; esta tem, por um lado, demonstrado mais iniciativas comunicativas e tem procurado interagir mais, mas por outro tem-se revelado agressiva, tentando bater, puxar, beliscar e morder.

A Maria tem alternado momentos de grande agitação e agressividade com momentos de grande calma e concentração. Em certas ocasiões parece recorrer à agressão com o objetivo de conseguir algo, mas depois de alcançar o seu objetivo demonstra a sua satisfação também com atitudes agressivas.

Estes comportamentos têm sido um grande desafio e têm produzido uma longa reflexão, até ao momento, não fomos capazes de definir uma origem para os mesmos ou identificar um padrão. Temos tentado compreender a intenção comunicativa destes e ao mesmo tempo fornecer formas mais ajustadas de manifestar o que pretende.

Da análise que tenho feito dos registos vídeo e dos outros momentos em que eu e a minha colega interagimos com a Maria, penso que estes comportamentos são uma forma de a Maria dar respostas às oportunidades comunicativas que a nossa intervenção tem trazido e, ao mesmo tempo, às mudanças que necessariamente têm existido nas interações comigo e com a minha colega, à medida que os nossos trabalhos se vão desenvolvendo. Para mim, estes comportamentos são equivalentes às birras que as crianças de 2 e 3 anos fazem com o objetivo de condicionarem o comportamento dos adultos e alcançarem os seus objetivos. Apesar de desajustados, vejo nestes um sinal de que a Maria está a compreender que tem influencia sobre o outro e que pode impor mudanças no meio que a rodeia.

Hoje, houve uma grande diminuição dos comportamentos agressivos e mesmo nos momentos em que recorreu a estes foi com uma intensidade muito menor.

Antes de começarmos o conto, a Maria dirigiu-se ao calendário que foi elaborado pela minha colega e pareceu querer realizar comigo a rotina que tem com ela, da qual costuma fazer parte um passeio pelas instalações até à portaria e à capela. Em resposta, tentei

deixar claro à Maria que a minha atividade era diferente, que eu vinha contar a HMS e que não iria sair da sala para passear. Toda esta interação está regista em vídeo.

Quando estávamos a dar início ao conto da HMS entrou na sala a C., uma aluna da instituição que também frequenta a valência de lar. Esta aluna não tem linguagem e tem frequentemente crises que se caracterizam por diversos comportamentos agressivos para com os pares e adultos.

A C. entrou na sala mostrando vontade de participar no conto, e eu comecei por lhe pedir que saísse, pois era imprevisível a reação da Maria à sua presença, mas percebi de imediato pela sua atitude que estava numa das suas crises e permiti que ficasse connosco, ficando registado em vídeo a sua participação. No final da HMS pedi à C. que saísse e a Maria fez as atividades de exploração da HMS sozinha.

Durante a exploração, a Maria dirigiu-se novamente ao calendário, retirou indiscriminadamente os cartões, e uma vez mais parecia quer fazer comigo a rotina que faz com a minha colega. Mantive a minha resposta, procurando diferenciar bem as atividades. Quando tivemos que terminar a exploração da HMS, devido à proximidade da hora de jantar, a Maria recusou-se a sair da sala e demonstrou vontade em continuar a exploração da mesma.

Nota de campo n.º 14 – 15 de maio de 2018

A participação da L.

Na procura de uma interpretação para os comportamentos da Maria e dando resposta à vontade manifestada pela L. em participar no conto da HMS, eu convidei a aluna a estar presente nesta sessão.

A L. é uma aluna da instituição que também frequenta a valência do lar e é das poucas crianças que tem linguagem.

Depois dos habituais preparativos para o conto da história fui buscar a Maria à sala da TV. Esta recebeu-me muito bem e estava muito tranquila. Antes de me dirigir para a sala, disse à Maria que a L. vinha connosco para ouvir a HMS e esta mostrou claramente que não a queria no conto. Virando-se para a L. fez um gesto semelhante ao adeus e recusou-se a andar ao seu lado. Para contornar a situação, pedi à L. que esperasse um pouco e entrei sozinho com a Maria na sala. Depois fui chamar a L. e esta veio juntar-se a nós. Numa aparente resposta à chegada da L. a Maria deixou-se cair da cadeira e ficou sentada no

chão, mas não se mostrou agressiva. Assim começámos o conto e toda esta interação ficou registada em vídeo.

Quase no final do conto entrou na sala a C. A aluna estava novamente com uma crise, mas não interferiu com o desenvolvimento da atividade acabando por se sentar perto de nós.

Quando o conto terminou, eu pedi à L. e à C. que saíssem para a Maria fazer sozinha a exploração da HMS. A L. acatou de imediato o meu pedido, mas a C. não, e a Maria demonstrou, de forma agressiva, a vontade de que esta também saísse. Perante isto, começava a pensar que os comportamentos desajustados da Maria estariam relacionados com a presença de outras pessoas nas sessões e com a partilha da atenção. No entanto, depois da saída das colegas, a Maria não se mostrou mais calma e continuou bastante agitada e agressiva. Estas interações ficaram também registadas no vídeo da sessão e serão analisadas posteriormente.

Nota de campo n.º 15 – 21 de maio de 2018

Muito sonolenta e sem apetite

Quando vou buscar a Maria à sala da TV são muitas as vezes que a encontro prostrada sem interagir com nada, mas assim que ouve a minha voz levantasse e dirige-se para mim. Desta vez, a situação parecia semelhante, mas quando a chamei, a Maria não reagiu e foi necessário chegar perto dela e abana-la um pouco. Estava de olhos fechados, mas não sei se estaria mesmo a dormir. A sua reação foi muito lenta, mas ao perceber que era eu que a chamava levantou-se e mostrando-se feliz por me ver acompanhou-se até à sala de aula para o conto da HMS.

Na história que estou a contar a Maria tem a possibilidade de comer fruta, mas ao contrário do habitual, não mostrou essa vontade e ao jantar também mostrou pouco apetite.

Às segundas-feiras é frequente a Maria estar mais sonolenta e com uma reação mais lenta devido ao efeito do calmante que toma para viajar, mas desta vez pareceu-me que este efeito era mais acentuado. Também a falta de apetite não é habitual e no final do jantar, a auxiliar que acompanha a Maria fez referência a este facto.

Nota de campo n.º 16 – 5 de junho de 2018

A Maria sabe a rotina

Quando fui buscar a Maria à sala da TV a auxiliar que faz o acompanhamento das crianças disse-me que a Maria estava à minha espera e que já tinha mostrado vontade de sair da sala para ir à minha procura.

A Maria estava de pé na sala com uma atitude ativa e alegre e ao mesmo tempo calma. Demonstrou conhecer a rotina e ser capaz de a antecipar. Do que me foi dado perceber, a Maria não recebeu de ninguém a indicação da minha chegada e apenas eu lhe teria dito, no dia anterior, que viria.

Esta indicação provocou em mim um grande entusiasmo pelo que pode representar ao nível do desenvolvimento e manifestação de competências da Maria e pelo que pode representar ao nível do interesse e gosto pela atividade do conto de HMS.

Nota de campo n.º 17 – 11 de junho de 2018

A ida à capela

Ao verificar que estávamos um pouco atrasados para o jantar terminei a exploração da HMS e levei a Maria junto do calendário para lhe indicar que a nossa atividade tinha terminado e que íamos jantar. Depois com o auxílio do meu caderno de notas, perguntei à Maria o que ia fazer a seguir e esta apontou de forma clara para o desenho que representa o jantar.

Saímos tranquilamente da sala e dirigimo-nos para o refeitório, mas à porta a Maria recusou-se a avançar. Eu convidei-a a entrar e ao mesmo tempo dirigi-me para dentro do refeitório com o objetivo de a Maria me seguir, mas esta tomou a iniciativa de se dirigir para a portaria. Fui atrás dela e tentei que regressasse, mas não consegui. Assim que me aproximei e disse para voltarmos para o refeitório, a Maria ajoelhou-se numa atitude de negação. Insisti um pouco, mas sem sucesso e acabei por deixá-la para ver o que fazia. A Maria ergueu-se e seguiu em direção à capela. Já perto da porta, uma irmã pediu-me que não a deixasse entrar e eu contive-a. De imediato, deixou-se cair e ficou sentada nos degraus que dão acesso à capela. Disse-lhe oralmente que não podíamos entrar e que tínhamos de ir jantar. Sem mais nada, ajudei-a a levantar-se e consegui que me acompanhasse. No regresso, quando passávamos pela portaria, fez uma vocalização que interpretamos como “a minha mãe” e eu respondi que a mãe não estava e fomos para o refeitório.

Nota de campo n.º 18 – 18 de junho de 2018

Fechada na sala

Como é habitual cheguei à instituição e dirigi-me para a sala de aula para preparar o conto da HMS. Quando cheguei ao corredor que dá acesso à sala percebi que os alunos estavam no pátio interior e que a sala da TV estava fechada. Tentei ver se a Maria também estava por ali, mas não consegui e fui para a sala de aula.

Quando fui buscar a Maria, não a encontrei no grupo e perguntei por ela à auxiliar, esta disse-me que a Maria estava na sala da TV. Perguntei se a podia ir buscar e dirigi-me de imediato para a sala que estava de porta fechada e às escuras. Não fiz qualquer observação, mas creio que a minha expressão não terá disfarçado o sentimento desagradável que tive ao saber onde estava a Maria. A auxiliar acompanhou-me e foi acrescentando, num tom de quem procura se justificar, “que a Maria passa o tempo deitada no chão e que por isso era melhor para ela estar na sala, porque lá tinha um tapete e assim estaria mais confortável”. Assim que abri a porta e chamei a Maria, ela levantou-se mostrando grande satisfação em me ver e foi comigo para o conto da HMS.

Estava um fim de tarde quente e com sol, os colegas da Maria estavam num espaço amplo, bem iluminado e com vista para o exterior e brincavam livremente e ela estava numa sala às escuras deitada no chão. Neste instante a pergunta que tenho comigo é, por que não tentaram trazer a Maria para junto dos colegas, senta-la perto de uma auxiliar ou colega e procuraram interagir com ela evitando que se prostrasse?

Nota de campo n.º 19 – 18 de julho de 2018

Explorando as histórias

Durante a exploração da história a Maria teve a iniciativa de se levantar e dirigiu-se na direção das outras histórias que estavam guardadas nas respetivas caixas, em cima de enorme bancada que há na sala de aula.

A Maria começou a apontar para as caixas e eu interpretei este gesto como um pedido para brincar com os objetos das outras HMS. Não deixando de valorizar a iniciativa, considerei que não deveria aceder ao pedido. A razão para esta decisão deveu-se à necessidade que sinto, no trabalho com a Maria, de definir limites e regras que a ajudem a tornar o seu comportamento mais ajustado aos contextos.

A Maria insistiu e conseguiu destapar uma das caixas vendo os objetos da HMS e a capa. Eu, de imediato, fechei a caixa e voltei a dizer que não. A Maria, entretanto, conseguiu pegar num dos cartões que identificam as histórias, e que eu uso para fazermos a escolha da mesma no início da sessão, e este correspondia à história que a Maria tinha visto. Disse-lhe que poderíamos ouvir aquela história no dia seguinte e apontado para a nossa mesa de trabalho disse-lhe que a HMS que ela escolheu hoje estava ali.

Esta interação provocou em mim um grande entusiasmo porque, uma vez mais, a Maria demonstrou interesse pelas HMS e a iniciativa de brincar com estas. Associei esta iniciativa da Maria à das crianças de 2 e 3 anos que procuram explorar os brinquedos passando de um para o outro.

Nota de campo n.º 20 – 19 de junho de 2018

Um início inesperado

Cheguei à instituição e como é habitual dirigi-me para a sala de aula para preparar a sessão do conto de histórias. Logo no corredor vi que os alunos estavam, como no dia anterior, no pátio interior. Como não vi a Maria fiquei a pensar que estaria outra vez fechada na sala da TV.

Já na sala de aula, tinha eu quase tudo pronto, quando entrou, inesperadamente, o F. que, sem hesitações, foi ligar um computador que está na sala. Fiquei por instantes parado, por um lado pelo inesperado da situação e por outro pela vontade de observar o que iria acontecer.

O F. é um aluno que conheço mal, dele sei apenas o que vou observando quando me cruzo com ele. Deste modo, sei que não tem linguagem e para além dos problemas cognitivos, apresenta comportamentos característicos da Perturbação do Espectro do Autismo. É um aluno fisicamente muito grande e o seu comportamento é habitualmente calmo, foi a primeira vez que o vi ter uma iniciativa com estas características.

Assim que conseguiu ligar o computador, o F. abriu com o programa *Paint* uma imagem e começou obsessivamente a apaga-la com a “borracha” do programa. Tudo era feito de forma muito meticulosa e o F. mostrou claramente que não iria sair dali enquanto não acabasse a tarefa que se adivinhava demorada. Eu, entretanto, comecei a tentar convencê-lo a mudar de ideias e a sair, mas sem sucesso.

Entretanto, entrou uma auxiliar que habitualmente faz a limpeza da sala e esta tentou também que o F. saísse. Como este não obedecia, a auxiliar começou a tentar desligar o

computador, o que começou a deixar o F. aborrecido. Este começou a fazer vocalizações de claro desagrado e, enquanto tentava impedir que lhe desligassem o computador, continuava obsessivamente a apagar o desenho.

Eu voltei a tentar convence-lo a sair, mas uma vez mais não tive sucesso. A auxiliar, entretanto, voltou a tentar desligar o computador e depois de algumas tentativas conseguiu. O F. ficou muito aborrecido e saiu da sala a correr e aos gritos e foi sentar-se no chão no pátio interior. A birra assemelhava-se à de uma criança de 2 ou 3 anos.

Eu fui atrás do F. até à porta da sala e fiquei a observa-lo e a pensar o que deveria fazer. Embora a auxiliar tivesse conseguido tirar o aluno da sala, a forma como tudo aconteceu não me deixava satisfeito. Estava-me a custar ver o F. assim, mas aborda-lo, estando ele tão destabilizado podia piorar as coisas e decidi não ir ter com ele.

Enquanto eu estava à porta da sala, a auxiliar que estava no pátio com os alunos mostrou-se admirada, não pelo comportamento do F., mas pela presença da outra auxiliar e questionou-a sobre o que ali estava a fazer. Esta respondeu que tinha vindo buscar o F. à sala e a primeira comentou “que não era preciso preocupar-se por eu estava na sala” e que “o F. está com o professor” dado a entender que não se teriam que preocupar porque o aluno estava acompanhado por mim.

Este acontecimento fez-me pensar sobre a forma como os colaboradores da instituição olham para a minha presença e para o meu trabalho. O comentário passou-me uma ideia de confiança, mas ao mesmo tempo deixou-me a pensar no porquê da falta de pro-atividade dos mesmos e na sua forma de atuar diariamente com as crianças.

Fui então buscar a Maria e, tal com tinha previsto, esta estava sozinha na sala da TV. Assim que ouviu a minha voz a perguntar por ela, levantou-se e espreitou pelas vidraças da sala mostrando-se alegre por me ver. Quando abri a porta, a Maria dirigiu-se a mim e deu-me um abraço e depois fomos juntos para a sala de aula.

Depois de entrarmos na sala, a Maria começou, inesperadamente e sem razão aparente, com reações agressivas. A cada gesto ou atitude incorreta eu dizia “não” ou “basta” e acompanhava a expressão cruzando as mãos para tentar mostrar à Maria o meu descontentamento. Esta parecia compreender a minha reação uma vez que, na maioria das vezes, parava e começava de imediato a rir num tom que parecia de provocação.

No decorrer da sessão, usei também o coração do “não gosto” e por fim recusei-me a continuar com a atividade. Depois desta minha tomada de posição, fiquei com a ideia de que a Maria estaria a compreender que a minha decisão era consequência do seu

comportamento. Apesar de todas as dificuldades que tive na sessão, esta ideia final deixou-me bastante satisfeito.

Grande parte da sessão está gravada em vídeo, mas a câmara 2 só gravou os 15 minutos iniciais e não ficou registado o final da mesma.

Nota de campo n.º 21 – 25 de junho de 2018

E depois do jantar

Terminada a sessão de conto e exploração da HMS eu acompanho, habitualmente, a Maria até ao refeitório para jantar. Durante a refeição, esta fica acompanhada por uma auxiliar e eu volto à sala para arrumar a HMS.

Hoje, quando regressei ao refeitório, a Maria já tinha terminado a refeição e, assim que me viu, teve a iniciativa de se levantar e dirigiu-se para a sala de aula. Fui com ela e chegados à sala disse-lhe que a hora da história tinha acabado e mostrei-lhe no calendário que a próxima rotina era o dormir. A Maria olhou para o calendário e pareceu perceber o que eu estava a indicar, mas de forma clara mostrou vontade de ouvir uma HMS, dirigiu-se para junto do armário onde estas estão guardadas apontando e fazendo vocalizações, já perto do armário levantou os braços, parecendo querer tirar as caixas. Todas aquelas iniciativas e o entendimento mútuo da comunicação deixaram-me muito entusiasmado, mas era importante respeitar a rotina. Disse à Maria que a estava a compreender, mas que não podia contar a história e voltei a mostra-lhe no calendário o símbolo do dormir.

Entretanto, a auxiliar que leva a Maria para o dormitório chamou-a. Eu, uma vez mais, disse-lhe que tinha que ir dormir e sai da sala tentando que a Maria me seguisse, mas esta olhando para mim ajoelhou-se, demonstrando assim a sua intenção em se manter na sala. Voltei para junto da Maria e tentei novamente trazê-la, mas sem sucesso. Neste momento, chegou a irmã V. que tentou forçar a Maria a levantar-se, mas sem sucesso. A irmã insistiu e eu para evitar que a tentassem levantar à força, mostrei-lhe o desenho referente ao dormir no meu caderno de notas e disse-lhe que viria no dia seguinte, mas a Maria não aderiu ao meu pedido e insistia em ficar na sala com a intenção de ouvir e brincar com as histórias. A irmã acabou por desistir de tentar levantar a Maria e chegou por fim a auxiliar que falando num tom duro conseguiu fazer com que esta se levantasse e saísse da sala.

A irmã estava muito aborrecida com o atraso provocado pela iniciativa da Maria e pediu-me para que isto não voltasse a acontecer. Pedi desculpa pelo sucedido e tentei explicar a iniciativa da Maria, a sua determinação e o que isto pode significar no desenvolvimento das

suas competências comunicativas, mas a irmã não valorizou em nada o que eu tentei explicar e a sua única preocupação era o cumprimento do horário, chegando a dizer “para eu agarrar a Maria se esta tentasse novamente ir para a sala depois do jantar”.

Toda esta situação deixou um sentimento de tristeza, por um lado, pela incompreensão demonstrada e por outro, pela forma como se tentou resolver a mesma. Consciente da importância do cumprimento das rotinas e da necessidade de transmitir à Maria regras que a ajudem a ter comportamentos ajustados ao contexto, a forma de o conseguir não pode passar por ignorar ou impedir simplesmente as suas iniciativas sem utilizar os recursos comunicativos de que dispomos e desrespeitando a sua autodeterminação.

Nota de campo n.º 22 – 26 de junho de 2018

Alguns testemunhos

Hoje foi a última sessão de conto de HMS e quando cheguei fui recebido, como é habitual, pela irmã V. e enquanto nos cumprimentávamos apareceu a irmã R. que aproveitou a ocasião para me dizer que “hoje viu a Maria sempre de pé” e transmitiu a ideia de que a tinha sentido mais ativa e com mais iniciativa. No seguimento da conversa, a irmã V. contou que hoje a Maria tinha fugido da sala para ir à capela e que andava pelo hall da portaria quando acabou por se deitar no chão. Quem a veio buscar foi a S., uma auxiliar da sala. De acordo com o relato da irmã V., esta não conseguiu levantar nem convencer a Maria a ir com ela e acabou por recorrer à força para a levar dali. A irmã não foi muito clara na descrição da situação, mas nesta parte do relato, manifestou-se incomodada pela forma como tudo se terá passado. Depois desta conversa fui para a sala de aula preparar a sessão de conto de histórias. Como é habitual a sessão ficou registada em vídeo.

Mais tarde, depois do jantar a Maria manifestou, como tem vindo a ser habito, vontade de voltar à sala para continuar a ouvir e brincar com a história. Perante as suas intenções, fui-lhe dizendo, com o auxílio dos desenhos no meu caderno de notas, que a compreendia, mas que não podíamos voltar para a sala e que estava na hora de ir dormir. Entretanto a irmã V., que estava de serviço no refeitório, veio junto de nós reforçar a ideia de que a Maria não podia ir para sala. Mostrei o meu acordo em relação ao cumprimento da rotina, mas fui tentado explicar que as iniciativas da Maria, apesar de perturbarem um pouco a ordem, poderiam significar um sinal no desenvolvimento das suas competências comunicativas. Fui também mostrando como usava o caderno de notas com os desenhos para explicar a rotina e tentar compreender as iniciativas da Maria, mas perante tudo isto não senti, por

parte da irmã, grande entusiasmo nem vontade em esperar pelas respostas da Maria e apenas uma grande preocupação em garantir que ela não conseguia ir para a sala de aula. Já no caminho para o dormitório, eu fiz um comentário valorizando as iniciativas da Maria, apesar da dificuldade que estas trazem às rotinas e a auxiliar que a acompanhava comentou que “durante a hora de almoço a Maria passa o tempo no chão e que é difícil leva-la para o refeitório”.

Nota de campo n.º 23 – 9 de julho de 2018

Conversa telefónica com o Diretor Pedagógico (DP)

Liguei ao DP para lhe pedir uma reunião e para lhe dar a indicação de que a recolha de dados e as sessões com a Maria tinham terminado.

Comecei por dizer que na semana passada tinha ligado com a intenção de lhe falar e que a irmã R. me informou que o Diretor estava fora do país em serviço para a Instituição.

No decorrer da curta conversa falei da necessidade de recolher as impressões da comunidade educativa sobre o projeto e que para tal tinha elaborado um questionário. Informei-o que depois da conversa telefónica com a irmã R. já tinha aplicado o questionário à equipa do lar e que precisava ainda de o entregar aos elementos da equipa educativa e, neste contexto, o Diretor foi adiantando que na sequência dos projetos desenvolvidos queria propor, a mim e à minha colega, darmos formação à equipa educativa da instituição.

Nota de campo n.º 24 – 16 de julho de 2018

A reunião

Cheguei com a minha colega à Instituição quando alguns alunos que necessitam de cadeira de rodas e que frequentam apenas a valência educativa estavam a sair pelo portão ao lado da porta principal e assim nós fomos entrando por aí cruzando-nos com a irmã R. que, entretanto, passava com um aluno. Depois dos cumprimentos informámos que vínhamos ter com o Diretor Pedagógico e a irmã deixou-nos, como de costume, à vontade para irmos ao seu encontro. Fomos procura-lo junto da sala dos serviços administrativos. Instantes depois de nos ver, o DP veio ter connosco acompanhado pela C. que vinha a manifestar comportamentos agressivos.

Fomos bem-recebidos e depois dos cumprimentos, o DP encaminhou-nos para a salinha de visitas que há na portaria e a C. também nos acompanhou, pois como estava destabilizada começou a reagir mal quando tentaram que se fosse embora.

A reunião começou com a C. a provocar alguma destabilização com o seu comportamento; o Diretor conseguiu acalma-la, mas não conseguiu que esta saísse da sala e por isso fomos depois diversas vezes interrompidos.

Começamos por falar da necessidade de sabermos qual a perceção da comunidade educativa sobre os projetos e neste contexto entreguei ao Diretor o questionário que elaborei e este preencheu-o de imediato, comentando posteriormente, que sentia a Maria mais ativa e com mais iniciativas. No entanto, não deixou de salvaguardar que o seu contato com a aluna não era contínuo.

A conversa continuou falando-se sobre as competências comunicativas da Maria e das suas capacidades de aprendizagem. Depois de partilharmos os nossos pontos de vista, inicialmente discordantes, o Diretor acabou por dizer que “os professores muitas vezes, embora de forma inconsciente, evitam estimular os alunos e preferem mante-los numa atitude passiva, para não correrem o risco de haver descontrolo”.

Por fim, o Diretor apresentou-nos a proposta de darmos formação à equipa educativa da Instituição. Terminámos agendando a formação para as primeiras semanas de setembro.

Terminada a reunião fomos visitar a Maria e encontramos-la na sala da TV. Assim que ouviu a nossa voz dirigiu-se para a porta e veio cumprimentar-nos. Estava calma e muito bem-disposta e depois dos cumprimentos começou a puxar-nos com a intensão de sair dali. Perante a iniciativa da Maria, eu desenhei a “sala de aula”, o “conto da HMS” e a “capela” e perguntei-lhe onde queria ir. A Maria sem hesitar e de forma clara apontou para o desenho que representava o conto da HMS e depois voltou a puxar-nos na direção da sala onde habitualmente se fazem as sessões de conto de histórias.

Esta iniciativa da Maria deixou-me muito satisfeito; disse-lhe que a estava a compreender e manifestei a minha alegria, mas tive depois que tentar explicar que não era possível fazê-lo e que eu e a minha colega tínhamos que ir embora.

Levamos a Maria de volta à sala da TV e despedimo-nos dela. Foi difícil sair da sala e mesmo depois de conseguirmos, a Maria teve a iniciativa de vir atrás de nós querendo que ficássemos com ela. Voltámos com ela para a sala da TV, dissemos-lhe que voltaríamos para a visitar e com a ajuda de uma auxiliar conseguimos ir embora.

Anexo E. Grelha de indicadores de qualidade da educação das crianças com MD

Indicadores de Qualidade na Educação de Crianças com Multideficiência

Legenda: 1- Nunca/Não tem; 2 – Poucas vezes/Tem poucas (entre 1 e 3 em 10 possibilidades – 10 a 30%);
3 – Algumas vezes/Tem algumas (entre 4 e 6 em 10 possibilidades - 40 a 60%); 4 – Muitas vezes/ Tem muitas (entre 7 e 9 em 10 possibilidades – 70 a 90%); 5 – Sempre/Tem sempre (100%); 6 – NO – Não observado

| Área | Tópico: Necessidades da criança Descrição | Classificação | | | | | |
|---|---|---------------|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Vida ativa e significativa | <input type="checkbox"/> aluno está envolvido e participa nas atividades diárias. | | X | | | | |
| | <input type="checkbox"/> aluno pode escolher as suas atividades preferidas. | | X | | | | |
| | <input type="checkbox"/> aluno tem oportunidade de desenvolver novos conceitos | | X | | | | |
| | <input type="checkbox"/> aluno tem um mediador que o ajuda a participar nas atividades. | | | X | | | |
| Capacidade para compreender o contexto e controlar o ambiente | <input type="checkbox"/> aluno tem meios que lhe permitam identificar o local onde a atividade ocorre. | | | | X | | |
| | <input type="checkbox"/> aluno tem meios que lhe permitam identificar a atividade. | | X | | | | |
| | <input type="checkbox"/> aluno tem meios que lhe permitam identificar qual é o seu papel na atividade. | | X | | | | |
| | <input type="checkbox"/> aluno tem meios que lhe permitam identificar os seus pares na atividade. | X | | | | | |
| | <input type="checkbox"/> aluno tem oportunidade de fazer escolhas. | | X | | | | |
| | <input type="checkbox"/> aluno tem oportunidade de tomar a iniciativa. | | X | | | | |
| | <input type="checkbox"/> aluno tem acesso à tecnologia necessária para controlar o ambiente. | | X | | | | |
| | <input type="checkbox"/> aluno está envolvido em todas as tarefas relacionadas com a atividade (com ou sem ajuda ou recurso a tecnologias de apoio). | | X | | | | |
| Pessoas que compreendem as suas necessidades e que respondem em conformidade | Envolvimento dos professores | | | | | | |
| | <input type="checkbox"/> professor tem expectativas positivas sobre o aluno. | | X | | | | |
| | <input type="checkbox"/> professor apoia e explica a atividade. | | | X | | | |
| | <input type="checkbox"/> professor adapta e fomenta a comunicação. | X | | | | | |
| | <input type="checkbox"/> professor apoia o envolvimento na atividade. | | X | | | | |
| | <input type="checkbox"/> professor reflete e avalia criticamente aquilo que o aluno consegue fazer, como o faz e porque o faz. | | X | | | | |
| | <input type="checkbox"/> professor partilha o seu trabalho com os pais e com os outros técnicos que trabalham com a criança. | | | | | | X |
| | Envolvimento dos pais | | | | | | |
| | <input type="checkbox"/> Os pais têm expectativas positivas sobre o/a filho/a. | | | | X | | |
| | <input type="checkbox"/> Os pais participam na escolha das atividades. | | | | | | X |
| <input type="checkbox"/> Os pais procuram proporcionar atividades fora do contexto escolar. | | | | | X | | |
| <input type="checkbox"/> Os pais envolvem-se em atividades da escola/sala de aula | | | | | | X | |
| Eficácia da comunicação | <input type="checkbox"/> aluno usa meios de comunicação adequados. | | X | | | | |
| | <input type="checkbox"/> aluno compreende as pessoas que comunicam com ele. | | | X | | | |
| | <input type="checkbox"/> o estudante expressa as suas necessidades, escolhas, gostos ou recusas. | | | X | | | |
| Envolvimento emocional e qualidade de vida | <input type="checkbox"/> As atividades promovem a qualidade de vida. | | X | | | | |
| | <input type="checkbox"/> As atividades promovem relações significativas com pessoas em diferentes contextos. | | X | | | | |
| | <input type="checkbox"/> Existem oportunidades do aluno se mostrar autónomo no seu ambiente natural. | | X | | | | |
| | <input type="checkbox"/> Os professores reconhecem comportamentos de satisfação ou descontentamento como sinais de qualidade de vida (sorrir, tónus muscular relaxado, etc.). | | X | | | | |
| | <input type="checkbox"/> O aluno tem formal meios de antecipar situações de contentamento ou descontentamento durante a atividade. | | X | | | | |
| | <input type="checkbox"/> As atividades são divertidas e interessantes. | | X | | | | |
| | <input type="checkbox"/> Os comportamentos que indicam descontentamento são tidos em consideração. | | | X | | | |

Indicadores de Qualidade na Educação de Crianças com Multideficiência

Legenda: 1- Nunca/Não tem; 2 – Poucas vezes/Tem poucas (entre 1 e 3 em 10 possibilidades – 10 a 30%);
3 – Algumas vezes/Tem algumas (entre 4 e 6 em 10 possibilidades - 40 a 60%); 4 – Muitas vezes/ Tem muitas (entre 7 e 9 em 10 possibilidades – 70 a 90%); 5 – Sempre/Tem sempre (100%); 6 – NO – Não observado

| Tópico: Envolvimento e participação | | Classificação | | | | | |
|-------------------------------------|--|---------------|---|---|---|---|---|
| Área | Descrição | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Atenção e envolvimento | O professor e os outros técnicos reconhecem os níveis de alerta do aluno e agem em conformidade. | | X | | | | |
| | O professor e os outros técnicos reconhecem os níveis de atenção do aluno e agem em conformidade. | | X | | | | |
| | O professor e os outros técnicos conseguem manter o aluno envolvido na atividade através da interação. | | X | | | | |
| Controlo do ambiente | O aluno pode iniciar e interromper a atividade. | | X | | | | |
| | É proporcionada ao aluno uma forma de dizer NÃO. | | X | | | | |
| | É proporcionada ao aluno uma forma de dizer MAIS. | | | | | | X |
| | É proporcionada ao aluno uma forma de dizer EU NÃO GOSTO. | | X | | | | |
| Qualidade das Interações | As tecnologias estão disponíveis para ajudar o/a aluno/a a controlar o ambiente. | X | | | | | |
| | Existe oportunidade de interação com outras pessoas (conversar). | | X | | | | |
| | Existe oportunidade de comunicação sobre os tópicos da atividade. | X | | | | | |
| | Existe oportunidade do aluno interagir com pares sem dificuldades na comunicação. | X | | | | | |
| | São utilizadas tecnologias de apoio à comunicação. | | X | | | | |
| | O professor usa uma abordagem conversacional sobre a atividade. | | | X | | | |

Legenda: 1- Nunca/Não tem; 2 – Poucas vezes/Tem poucas (entre 1 e 3 em 10 possibilidades – 10 a 30%);
3 – Algumas vezes/Tem algumas (entre 4 e 6 em 10 possibilidades - 40 a 60%); 4 – Muitas vezes/ Tem muitas (entre 7 e 9 em 10 possibilidades – 70 a 90%); 5 – Sempre/Tem sempre (100%); 6 – NO – Não observado

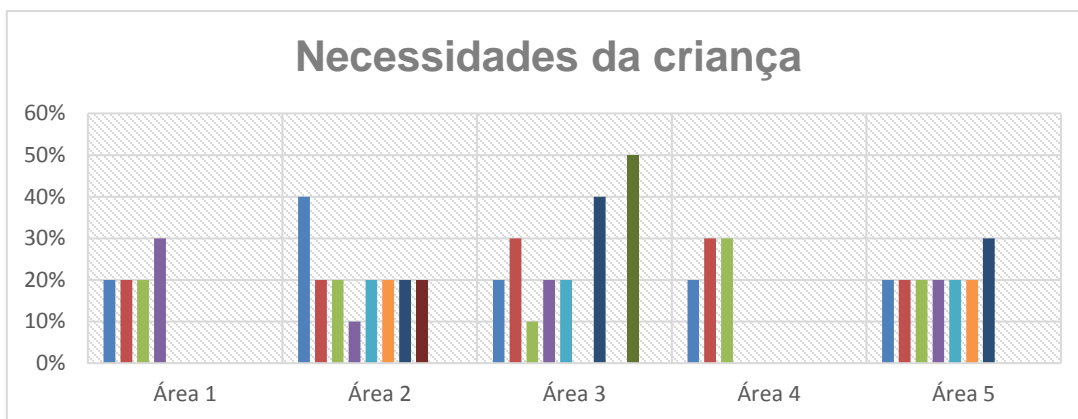
| Tópico: Gestão de atividades | | Classificação | | | | | |
|--|--|---------------|---|---|---|---|---|
| Área | Descrição | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Seleção das atividades | O acesso à aprendizagem e à participação nas atividades é garantido. | | X | | | | |
| | O número de atividades realizadas por dia é regulado. | X | | | | | |
| | O nível de funcionalidade da atividade é considerado. | | X | | | | |
| | A frequência das atividades de vida diária é considerada. | | X | | | | |
| | As atividades são realizadas em diferentes contextos. | | X | | | | |
| | As atividades ocorrem em contexto natural. | | X | | | | |
| | As atividades académicas funcionais estão incluídas no programa educativo. | | X | | | | |
| Oportunidades de aprendizagem nas atividades | O/a aluno/a recebe informação clara sobre a sequência da atividade (princípio, desenvolvimento e fim). | X | | | | | |
| | O/a aluno/a mostra controlar o ambiente. | | X | | | | |
| | O/a aluno/a comunica durante a atividade. | | | X | | | |
| | O/a aluno/a tem oportunidade de fazer escolhas e são-lhe dadas alternativas. | X | | | | | |
| | O posicionamento do/a aluno/a na atividade é adequada. | | X | | | | |
| | O/a aluno/a tem oportunidade de se movimentar e de explorar durante a atividade (com ou sem apoio). | | X | | | | |
| | O/a aluno/a tem acesso a todos os passos da atividade. | | X | | | | |
| | O/a aluno/a compreende o resultado da atividade. | | X | | | | |
| | O/a aluno/a completa todas as tarefas com o apoio necessário. | | X | | | | |

Adaptado por Franco, I, Martins, P & Oliveira, N de Amaral, I. & Celzic, M. (2015). Quality Indicators in the education of children with Profound Intellectual and Multiple Disabilities. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 112-125. Tradução de Ana Matos, Joana Soares e Luz Baptista.

Resultados referentes à Grelha de Indicadores de Qualidade na Educação de Crianças com Multideficiência.

Legenda:

- 1 – Nunca/Não tem
- 2 – Poucas vezes/Tem poucas (entre 1 e 3 em 10 possibilidades – 10 a 30%)
- 3 – Algumas vezes (entre 4 e 6 em 10 possibilidades – entre 40 e 60%)
- 4 – Muitas vezes (entre 7 e 9 vezes em 10 possibilidades – entre 70 e 90%)
- 5 – Sempre (100%)
- 6 – Não observado



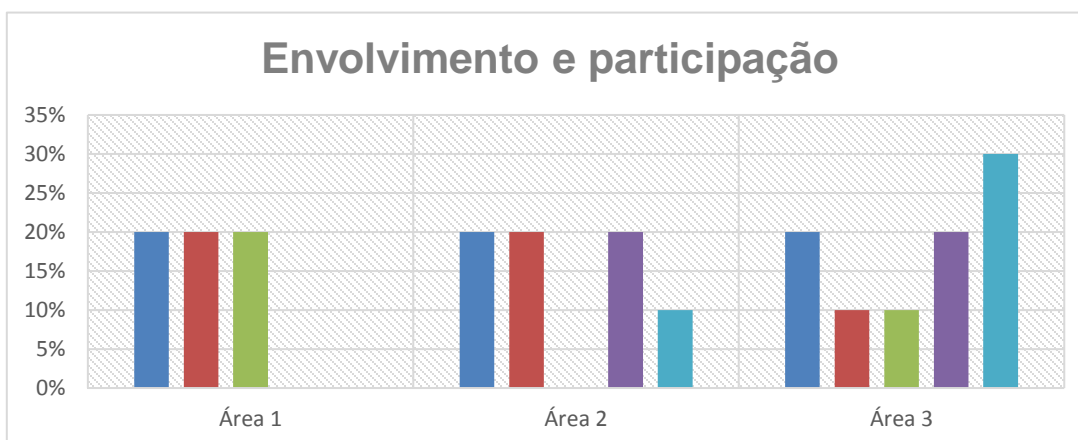
Área 1 – Vida ativa e significativa

Área 2 – Capacidade para compreender o contexto e controlar o ambiente

Área 3 – Capacidade de resposta do adulto

Área 4 – Eficácia da comunicação

Área 5 – Envolvimento emocional e qualidade de vida

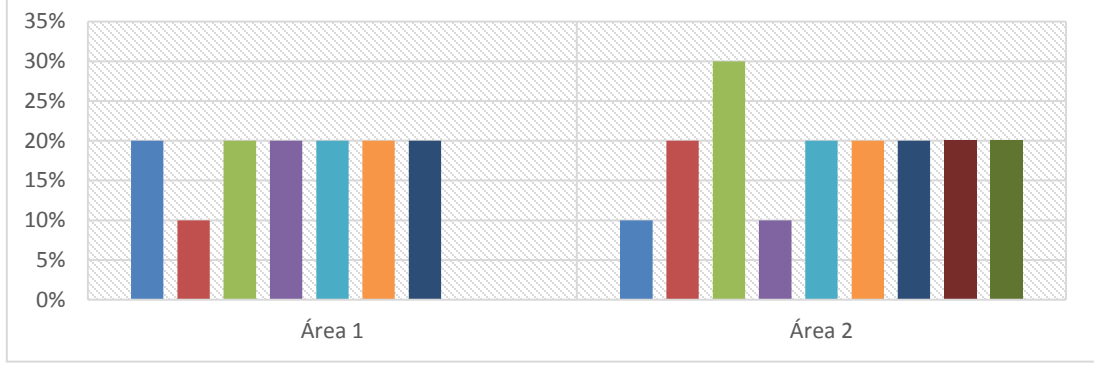


Área 1 – Atenção e envolvimento

Área 2 – Controlo do ambiente

Área 3 – Qualidade das interações

Gestão de atividades



Área 1 – Seleção de atividades

Área 2 – Oportunidades de aprendizagem

Anexo F. Trabalhos realizados pela Maria

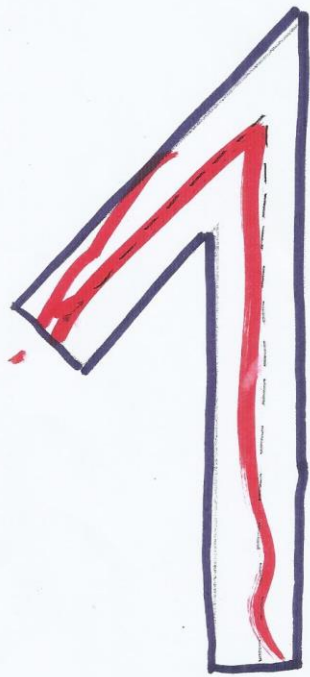






- * Pintar a maçã.
- * Repassar os números um.

com ajuda



24-10-17

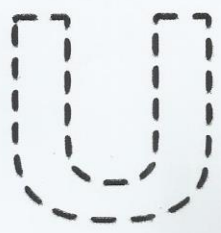
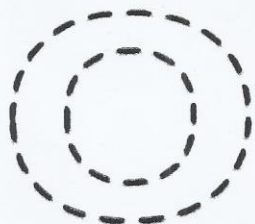
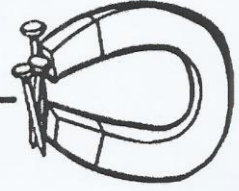
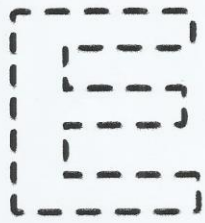


Nome: _____

Data: 07 02 18

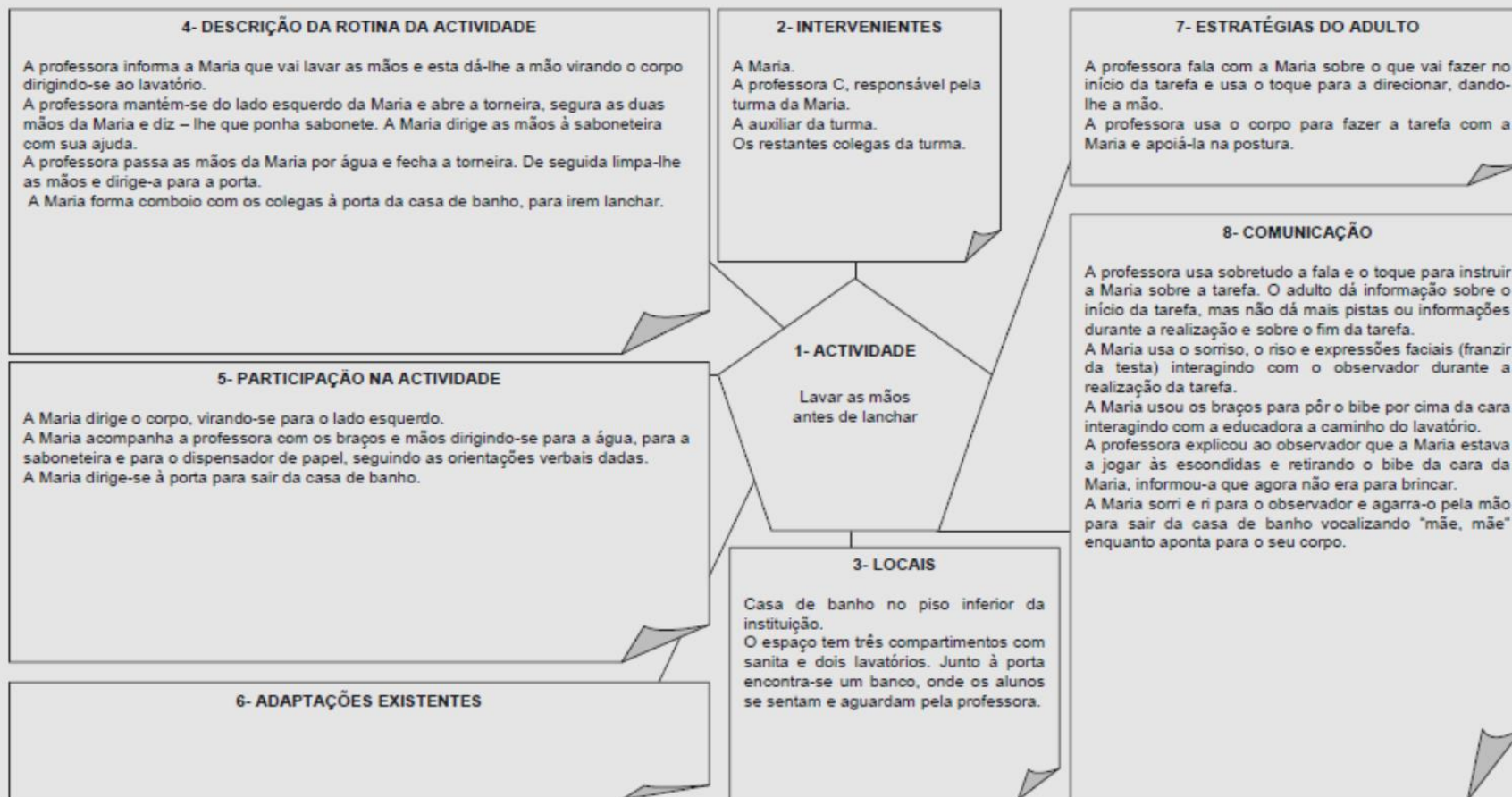
Cobre e pinta as vogais. Escreve o nome das imagens e pinta-as.

incompleto



Anexo G. Observações realizadas em trabalhos anteriores
(Grelhas de observação centrada em atividades naturais)

OBSERVAÇÃO CENTRADA EM ACTIVIDADES NATURAIS



OBSERVAÇÃO CENTRADA EM ACTIVIDADES NATURAIS

4- DESCRIÇÃO DA ROTINA DA ACTIVIDADE

- A Educadora apoia a Maria fisicamente para que esteja de pé, junto ao quadro onde está colado o trabalho (folha A4);
- A Educadora pega na mão direita da Maria e ajuda-a a segurar a caneta e a contornar a letra C várias vezes;
- A Educadora dirige a mão da Maria e retira os lápis de cor para pintar a imagem;
- A Educadora pergunta à Maria quais as cores que quer mas escolhe e pinta a imagem segurando a sua mão.

2- INTERVENIENTES

- Professora
- Observador
- Maria

7- ESTRATÉGIAS DO ADULTO

- A Educadora fala com a Maria sobre o que está a fazer durante a realização da tarefa e a imagem que está na folha associando os elementos da imagem aos colegas da sala;
- A Educadora usa o corpo para manter a Maria direita;
- A Educadora usa o corpo para fazer a tarefa com a Maria.

5- PARTICIPAÇÃO NA ACTIVIDADE

- A Maria dirige o corpo para fugir à tarefa;
- A Maria tenta ajoelhar-se várias vezes durante a tarefa;
- A Maria segura os lápis e deixa que a Educadora a dirija no desenho da letra C e na pintura das imagens;
- A Maria procura a Educadora com a cara e abraça-la;

1- ACTIVIDADE

Grafismo da letra C e pintura de um desenho alusivo ao dia da criança

8- COMUNICAÇÃO

- O adulto usa sobretudo a fala e o toque para instruir a Maria sobre a tarefa;
- O adulto informa a Maria sobre o objetivo da tarefa (desenhar a letra C) e sobre o tema do desenho que vai pintar;
- O adulto vai reforçando a necessidade da Maria fazer a tarefa, porque esteve a manhã toda a dormir e vai fazendo comentários com o observador sobre esse estado;
- A Maria usa o corpo para se afastar da tarefa, para se deitar para o chão, para procurar abraçar a educadora e para acompanhar a educadora na realização da tarefa;
- A Maria usa o sorriso e dirige o olhar para a Educadora.

6- ADAPTAÇÕES EXISTENTES

- Inexistentes

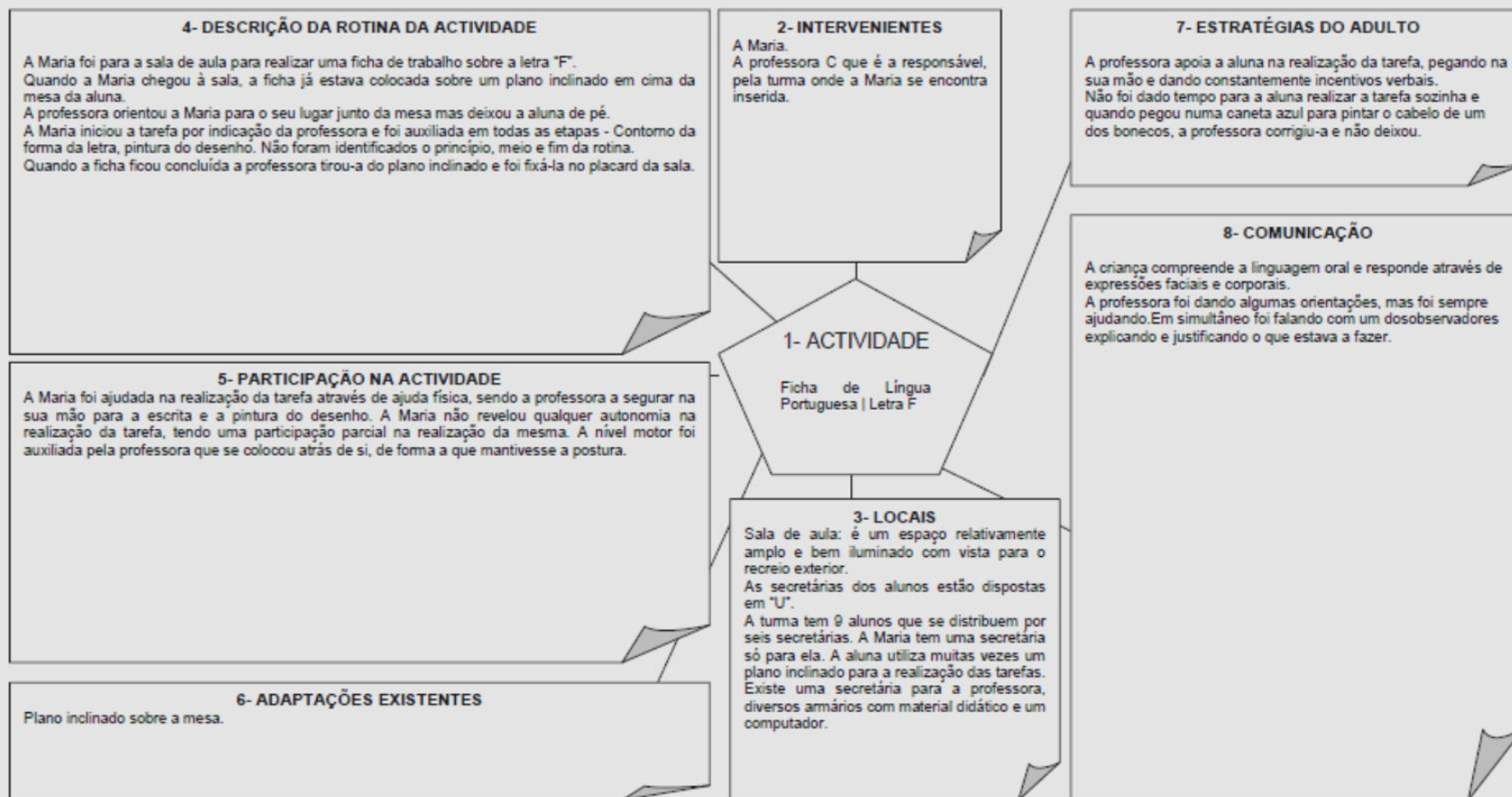
3- LOCAIS

Sala de aula: é um espaço relativamente amplo e bem iluminado com vista para o recreio exterior.

As secretárias dos alunos estão dispostas em "U".

A turma tem 9 alunos que se distribuem por seis secretárias. A Maria tem uma secretária só para ela. A aluna utiliza muitas vezes um plano inclinado para a realização das tarefas. Existe uma secretária para a professora.

OBSERVAÇÃO CENTRADA EM ACTIVIDADES NATURAIS



Anexo H. Caracterização dos participantes

Alunos

A Maria

A Maria (nome fictício) é uma adolescente de 17 anos que se encontra na instituição desde janeiro de 2009 usufruindo das valências educativas e de lar. Desde o nascimento foi diagnosticado um atraso no desenvolvimento e as diversas avaliações que, entretanto, foram sendo realizadas são coincidentes com as capacidades e necessidades evidenciadas pela Maria no seu dia-a-dia. De acordo com o relatório mais recente a que tivemos acesso, elaborado pelo CADIN (ver anexo I), a Maria é uma criança com encefalopatia estática de origem perinatal, com atraso global de desenvolvimento que foi considerado severo numa avaliação realizada aos 3 anos pelos Serviços de Apoio Técnico Precoce da APPACDM (ver anexo J). Os estudos etiológicos realizados revelaram-se inconclusivos.

O mesmo relatório refere que a Maria apresenta um quadro de autismo atípico, com défice cognitivo moderado a grave, perturbações de ansiedade e epilepsia, com graves dificuldades de comunicação e de controlo psicomotor. Os sintomas de ansiedade incluem medos, obsessões e rituais, com crises de auto e hétero agressividade em contexto de frustração e de sobrecarga sensorial e emocional.

O retrato da história clínica da Maria mostra o quadro complexo do seu desenvolvimento. Para caracterizar este processo e o seu nível de competências apresentamos o que consideramos ser relevante a partir da análise realizada ao Programa Educativo Individual (PEI) e à Checklist com referência à CIJ-CJ (ver anexo J e K). Nestes documentos é de realçar, ao nível das funções do corpo, as acentuadas dificuldades no capítulo das funções mentais globais e específicas, nomeadamente a deficiência grave nas funções mentais da linguagem, e no capítulo das funções neuromusculoesqueléticas e funções relacionadas com o movimento a deficiência moderada ou grave, nomeadamente ao nível do tónus e resistência muscular, reações motoras involuntárias, controlo do movimento voluntário e da locomoção, apresentando, neste último, alteração significativa do padrão de marcha. Estas limitações, nomeadamente a deficiência grave ao nível das funções mentais da linguagem, interferem em todo o processo comunicativo da Maria e consequentemente no acesso à informação e na aprendizagem (Saramago et al., 2004).

Nos capítulos que constituem o domínio da atividade e participação (ver anexo K), todos os qualificadores indicam dificuldade moderada ou grave. Sublinhamos neste âmbito

os que se referem aos capítulos da comunicação, da mobilidade e dos autocuidados, uma vez que indicam deficiência grave na quase totalidade dos tópicos. Estas dificuldades associadas às limitações ao nível das funções mentais trazem condicionamentos acentuados na participação e intervenção nos diversos ambientes. Ainda ao nível da atividade e participação sublinhamos a qualificação de dificuldade completa na capacidade de a Maria cuidar da própria segurança. O relatório do CADIN afirma, neste contexto, que a Maria é completamente dependente de terceiros e não é autónoma em nenhuma área da vida diária.

A Maria tem ainda restrições alimentares devido ao facto de ser intolerante à proteína do leite de vaca e ao pêssego, podendo a ingestão dos produtos intolerados conduzir a choque anafilático/morte, assim como, para controlo da epilepsia e da ansiedade, está sujeita diariamente a medicação.

Neste quadro clínico e de desenvolvimento, quando o adulto promove a interação e o ambiente é estimulante face às suas características, a Maria revela capacidade de estar alerta de uma forma calma e ativa. Nestes momentos, para se apropriar da informação, utiliza essencialmente os canais sensoriais da visão e da audição. A Maria responde aos estímulos estabelecendo contacto visual com as pessoas e objetos com que interage e demonstra capacidade de memorização reconhecendo pessoas e objetos mesmo quando não os está a ver.

Ao nível das competências de comunicação recetiva, a Maria mostra prestar atenção ao som da fala e em diversos momentos demonstra compreender a linguagem oral. Ao nível da comunicação expressiva, a aluna dirige o olhar para o que deseja, utiliza expressões faciais, gestos e vocalizações e neste contexto é possível distinguir expressões que se assemelham às palavras “mãe”, “avó” e “ponta, ponta pé”. Estas, embora utilizadas de forma disfuncional, assumem clara intenção comunicativa. Também com esta intenção a Maria pega na mão do interlocutor para o conduzir ao que deseja, tem comportamentos hétero e autoagressivos e faz “birras”, durante as quais fica prostrada. Estes comportamentos interferem conseqüentemente ao nível da interação social que se estabelece com a aluna. Ainda no contexto da comunicação, é importante referir que a aluna tem um caderno de comunicação SPC, mas do qual não faz uma utilização funcional e parece não compreender o seu valor comunicativo.

Ao nível da interação social, a Maria mostra interesse quando interagem com ela, mas sem atividade, deita-se sobre a mesa ou no chão e assume uma atitude de alheamento. Perante as iniciativas do outro, a Maria aumenta progressivamente o nível de

resposta e mantém os níveis de alerta. Gradualmente assume iniciativa para solicitar a interação social, formular pedidos, manifestar preferências e para aceitar ou recusar as propostas apresentadas. Podemos afirmar que a interação com as pessoas é o estímulo que mais a motiva. No contexto da instituição, estas interações, são por regra, com os adultos sendo quase inexistentes ao nível dos pares.

Da história escolar da aluna destacamos que, depois de ficar aos cuidados da mãe durante o 1º ano de vida, frequentou a creche e o jardim-de-infância sempre com o apoio de educadoras de Educação Especial. A entrada para a escola foi adiada dois anos e aos 8 anos ingressou na atual instituição. À data do nosso estudo (ano letivo 2017/2018), a Maria frequenta a valência educativa e ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008 é implementado um PEI que inclui as seguintes adequações no processo de ensino e de aprendizagem: Apoio pedagógico personalizado, adequações no processo de matrícula, adequações no processo de avaliação, Currículo Específico Individual (CEI) e tecnologias de apoio (ver anexo J).

Para fazermos uma síntese das características e competências da Maria elaboramos a tabela 1 que de seguida apresentamos.

Tabela 1

Síntese das características e competências da Maria

| Domínios | Características/Competências |
|-----------------|---|
| Comunicação | Deficiência grave nas funções mentais da linguagem; Dá atenção ao som da fala, demonstra, em diversos momentos, compreender a linguagem oral, dirige o olhar para o que deseja, utiliza expressões faciais, gestos e vocalizações, é possível distinguir expressões que se assemelham às palavras “mãe”, “avó” e “ponta, ponta pé” que são utilizadas de forma disfuncional, pega na mão do interlocutor para o conduzir ao que deseja, tem comportamentos hétero e autoagressivos e faz “birras”, durante as quais fica prostrada. Tem um caderno de comunicação SPC, mas parece não compreender o seu valor comunicativo. |
| Motor | Deficiência grave nas funções relacionadas com o tónus muscular e reações motoras involuntárias. Deficiência moderada nas funções relacionais com a resistência muscular, com o controle de movimentos voluntários e alteração significativa do padrão de marcha. No capítulo da mobilidade tem dificuldade grave em manter a posição do corpo, em mover objetos com os membros inferiores, em manipular objetos, na motricidade fina, na utilização da mão do braço e do pé e em deslocar-se (ver anexo J). |
| Autonomia | Dificuldade completa na capacidade de cuidar da própria segurança. Completamente dependente de terceiros e não é autónoma em nenhuma área da vida diária. |

(Cont.)

Tabela 1

Síntese das características e competências da Maria (Cont.)

| Domínios | Características/Competências |
|----------------------|--|
| Comportamento social | Comportamentos de hétero e autoagressão e “birras”. Sem atividade, deita-se sobre a mesa ou no chão e assume uma atitude de alheamento. Perante as iniciativas do outro, aumenta progressivamente o nível de resposta e mantém os níveis de alerta. Gradualmente assume iniciativa para solicitar a interação social, formular pedidos, manifestar preferências e para aceitar ou recusar as propostas apresentadas. As interações, são por regra, com os adultos e quase inexistentes ao nível dos pares. |

Outros alunos

Traduzir na prática as palavras de Novoa, que citámos no início deste capítulo, significa assumir, durante o processo de investigação, a intenção de não ficar “fechados numa redoma” (Novoa, 2014, p.19). Desta forma, sensíveis ao contexto que nos rodeava, por um lado, e a necessidade de implementar mudanças na consequência das reflexões feitas sobre cada sessão, por outro, incluímos durante o conto de HMS outros alunos (cinco). Estes, não sendo o centro da nossa pesquisa, contribuíram com a sua participação para o enriquecer da nossa reflexão e interpretação dos factos que se escondem na variabilidade das relações entre comportamentos e significados (Herbert, Goyette & Bouttim, 1994). Neste ponto do nosso trabalho faremos uma breve caracterização de cada um dos cinco alunos e descreveremos as razões que levaram à sua participação.

Os dados que apresentamos foram recolhidos através de conversas informais, consulta de documentos e do contacto que o investigador teve com cada um dos participantes enquanto contador de HMS.

O P. é um rapaz de 17 anos que frequentava as valências educativas e de lar. Ao nível do desenvolvimento, é uma criança com défice cognitivo que parece ter uma boa compreensão da linguagem oral e que se expressa através de vocalizações, gestos de língua gestual.

O aluno era descrito pelos professores, técnicos e auxiliares como bastante problemático devido às crises frequentes que se traduziam em comportamentos muito desajustados e agressivos. Estes foram testemunhados por nós durante as primeiras sessões de conto de HMS. Uma das razões indicadas para estes comportamentos foi a vontade que o P. tinha em participar nas sessões de conto de HMS (ver anexo D nota de campo n.º 7). Considerando esta informação, a intensidade das crises, e a perturbação que causavam no contexto, tomamos a decisão de incluir o aluno nas sessões.

O F. é um rapaz de 9 anos que fazia parte da turma da Maria e que usufruía também da valência de lar. Ao nível do desenvolvimento, é uma criança com défice cognitivo, que necessita de uma cadeira de rodas para a sua deslocação e tem dificuldades motoras ao nível dos membros superiores. O F. tem ainda dificuldades de comunicação. A este nível, consegue pronunciar palavras e dizer pequenas frases, mas por vezes, a utilização deste vocabulário parece descontextualizada e sem sentido face ao ambiente que o rodeia.

A inclusão do F. no conto de HMS fez parte de uma estratégia que desenvolvemos a partir do momento em que a Maria começou a expressar comportamentos auto e hétero agressivos, que se foram intensificando ao longo de várias sessões. Foi a reflexão/avaliação que fazíamos das sessões, a partir do visionamento das gravações vídeo, que nos conduziu na introdução destas mudanças. Desta forma, procurámos através de uma nova dinâmica compreender as causas que influenciavam a Maria e ajudá-la a ultrapassar esta situação.

No âmbito da implementação da nossa estratégia tivemos também a participação da J., uma rapariga de 14 anos de idade que também fazia parte da turma da Maria frequentando apenas a valência educativa. Ao nível do desenvolvimento, a J. é uma criança com limitações cognitivas, com dificuldades de comunicação e epilepsia, necessita de uma cadeira de rodas para a sua deslocação e tem dificuldades motoras ao nível dos membros superiores.

A L. é uma rapariga de 17 anos que frequentava as valências educativas e de lar. Ao nível do desenvolvimento é uma criança com limitações cognitivas que compreende a linguagem oral, e expressa-se fazendo uso da fala.

A participação da L. foi decidida com base em dois critérios (ver anexo D, nota de campo n.º 14). Por um lado, procuramos dar resposta à vontade expressa por esta em poder estar presente numa sessão de conto de HMS. Face ao contexto em que nos encontrávamos e à relação que gradualmente se ia estabelecendo com os elementos da comunidade, assumimos, uma vez mais, não ficar “fechados numa redoma”. Por outro lado, nesta fase da intervenção, e no âmbito da estratégia que estávamos a desenvolver a partir da inclusão do F., era para nós importante continuar a perceber em que medida os comportamentos da Maria estavam relacionados com a presença/participação de outras pessoas e com a relação que ela estabelecia com essas mesmas pessoas.

A C. é uma rapariga de 17 anos que frequenta as valências educativas e de lar. Ao nível do desenvolvimento, é uma criança com limitações cognitivas e dificuldades de comunicação. A aluna parece compreender a linguagem oral e expressa-se através de

vocalizações, gestos e alguns sinais de língua gestual. A C. tem frequentemente crises que incluem comportamentos de hétero agressão a quem interage com ela nesses momentos.

A participação da C. não foi planeada. Foi no contexto das suas crises que a aluna entrou na sala onde estávamos a contar a HMS. Face à situação e considerando as características comportamentais desta e da Maria, a proposta de participação revelou-se como a melhor opção para não comprometer a sessão. Ao mesmo tempo esta decisão possibilitou recolher mais informação sobre os comportamentos da Maria.

Profissionais

O contador de HMS

Através de referências ao pensamento de Dewey, Latorre (2005) propõe que a prática docente deve ser assumida como investigação, por outras palavras, a expressão “professor como investigador” significa que este deve refletir sobre a sua prática e integrar as suas observações nas teorias que emergem dos processos de ensino aprendizagem. Nesta linha de pensamento, o contador de HMS apresenta-se simultaneamente como investigador e da sua prática educativa surge a possibilidade de identificar problemas, refletir sobre os mesmos e apresentar propostas de intervenção que possibilitem a melhoria das práticas (Latorre, 2005) ou como já referimos anteriormente citando Coutinho et al. (2009) “um co-investigador com e para os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade” (p.362).

É neste horizonte que o contador de HMS e autor do estudo procura se posicionar. Professor de primeiro ciclo e da variante de Educação Musical no segundo ciclo tem exercido, desde a formação inicial, as suas funções como docente de Expressão e Educação Musical em ambos os ciclos no ensino particular. Terminada a especialização em Educação Especial no ano letivo 2017/2018 é nesta área que tem desempenhado funções também no ensino particular. Foi durante esta especialização, que corresponde ao primeiro ano do Curso de Mestrado em Educação Especial, que o contador de HMS estabeleceu contacto com a instituição onde se desenvolveu o presente estudo.

O primeiro contacto teve a sua origem num trabalho desenvolvido na Unidade Curricular (UC) de Avaliação e Intervenção em Problemas de Comportamento e teve continuidade com a realização de mais dois trabalhos, um na UC de Avaliação e Intervenção em MD e outro na UC de Práticas de Educação Inclusiva. Ainda durante este primeiro ano de estudos, o contador de HMS realizou na Escola Superior de Educação de

Lisboa uma ação de formação designada *Oficina de Histórias Multissensoriais para crianças e jovens com multideficiência*, na modalidade de Oficina de Formação (ver anexo L). Desta oficina resultou, em parceria com uma colega do curso de mestrado que também realizou a formação, a criação da HMS com o título “As férias”. Esta história foi já criada a pensar na Maria e foi utilizada, pela primeira vez, no estudo exploratório então realizado na UC de Avaliação e Intervenção em MD.

Foi então, a partir da análise dos resultados obtidos no estudo elaborado na UC de Práticas de Inclusão, da reflexão que todos os trabalhos produziram e da relação que se estabeleceu entre nós e a instituição que teve origem a colaboração que possibilitou a implementação do presente projeto de intervenção.

Profissionais da Instituição e outros colaboradores

Nesta lógica de colaboração que caracteriza o processo de I-A os muitos profissionais da instituição e outros colaboradores que trabalhavam em simultâneo com a Maria assumem naturalmente o papel de participantes ao longo das diversas fases que compõem a espiral de ciclos.

Num processo que se caracteriza pelo dinamismo das relações e que avança através da dialética entre ação e reflexão, Latorre (2005) lembra que a ação não está isenta de riscos, pois enfrenta as limitações políticas e materiais, desenvolve-se em tempo real e deve por isso ser flexível e estar aberta a mudanças. Na mesma linha de pensamento, a participação destes elementos caracterizou-se de diversas formas e esteve sujeita a múltiplos cambiantes que traduzem na prática as palavras do mesmo autor “*la vida es un proceso de aprendizaje continuo*” (p.41). Neste horizonte, apresentamos de seguida este grupo de participantes e caracterizamos o seu nível de participação.

Como já fizemos referência, o nosso trabalho, com a instituição e com a Maria, teve início durante o ano letivo de 2016/2017 e neste sentido a colaboração que se estabeleceu a partir daí com a direção, nas pessoas da diretora e do diretor pedagógico, foi verdadeiramente essencial para todas as fases do processo de investigação. Para além do seu contributo pessoal, a disponibilidade que demonstraram, promovendo o contacto com os restantes elementos da equipa educativa, do lar e com a família da Maria, o acesso que disponibilizaram à documentação, aos espaços e recursos materiais, permitiu a recolha de dados e implementação do projeto.

Durante a primeira fase, com o apoio do diretor pedagógico, foi possível reunir com a nova professora da Maria (ver anexo D, nota de campo n.º 1) e posteriormente com a

equipa educativa para a implementação do MAPs. Neste encontro participaram o diretor pedagógico, a diretora do lar, a professora da turma, a terapeuta da fala, a terapeuta ocupacional, a fisioterapeuta e a psicóloga. Através do processo de planeamento de ação cooperativa (Pearpoint, Forest & O'Brien, 1999) que o MAPs possibilita procurámos, não apenas, recolher informação sobre a Maria, mas também procurámos definir algumas estratégias que poderiam ser implementadas por parte da equipa (ver anexo C).

Nesta fase, procurámos ainda a participação das duas auxiliares da nova sala da Maria, uma vez que poderiam estabelecer uma relação privilegiada com a aluna e ao mesmo tempo, pela colaboração que naturalmente desenvolveriam com a professora. No entanto, limitações impostas pela dinâmica da instituição e pelas circunstâncias de vida das pessoas, nomeadamente, da professora da Maria, fizeram com que as perspetivas iniciais de participação fossem necessariamente alteradas durante as fases seguintes (ver anexo D, nota de campo n.º 1, 2, 3 e 4).

Ainda na primeira fase da intervenção, vimo-nos confrontados com algumas limitações para estabelecer o horário das sessões (ver anexo D, nota de campo n.º 1) e estas ficaram marcadas para um período do dia que pertence à valência do lar. Desta forma, foi necessário da minha parte estabelecer contacto com a equipa que acompanhava a Maria neste período. Neste grupo incluíam-se três auxiliares que acompanhavam as crianças enquanto estas esperavam pelo jantar na sala de convívio, a auxiliar que apoiava a Maria durante o jantar, a auxiliar que a levava para dormir e uma irmã da congregação responsável pela instituição que fazia toda a gestão do momento do jantar.

As interações que se estabeleceram, neste período do dia, entre o contador de histórias, a Maria e os restantes profissionais da instituição, os pensamentos e reações que produziram foram sendo registados nas notas de campo que podem ser consultadas no anexo D.

Durante o processo procurámos por em prática as palavras de Latorre (2005) e estivemos disponíveis para escutar o que todos estes participantes tinham a dizer, os seus pontos de vista, as suas sugestões, as suas dúvidas. Por outro lado, procurámos dar “feedback” das nossas ações, explicar as nossas estratégias, justificar os nossos pontos de vista e partilhar a informação necessária. Esta partilha forneceu muitos dados à nossa reflexão e deu-nos a possibilidade de “ver” e “sentir” o que ficava depois de cada sessão e o que a Maria expressava na nossa ausência. Neste contexto, pedimos, a estes profissionais que preenchessem um questionário anónimo com o objetivo de conhecermos a sua perspetiva face aos resultados da intervenção e de validar a avaliação que fizemos

do projeto implementado (Latorre, 2005). Nesta amostra incluímos ainda uma profissional da instituição que desempenha funções de auxiliar de serviço geral durante o período correspondente à valência educativa, uma vez que pela natureza polivalente das suas funções tem possibilidade de contactar com a Maria em diversos momentos do seu dia, nomeadamente nas chegadas e partidas da instituição acompanhada pela família.

Neste grupo de participantes apresentamos por fim a professora I., cuja participação assume a sua relevância pelas razões que se apresentam de seguida. Foi em colaboração com esta colega que durante o primeiro ano do curso de mestrado em Educação Especial foram desenvolvidos os trabalhos referentes às UC de Avaliação e Intervenção em MD e Práticas de Educação Inclusiva e foi com a mesma que participei na oficina de formação sobre HMS. Esta professora estava também a implementar, na instituição, um projeto de intervenção que incluía a Maria. Desta forma, a professora I. foi participante ativa no desenvolvimento de algumas estratégias que implementámos e podemos afirmar que assumiu, de acordo com as expressões de Latorre (2005) o lugar de amiga crítica e colaborou, muitas vezes, com a disposição de compartilhar a discussão do trabalho criticamente.

Anexo I. Relatório Pedopsiquiátrico da Maria



CENTRO DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Relatório Clínico de [REDACTED]

O presente relatório clínico diz respeito a [REDACTED] de 15 anos. Foi solicitado pela mãe da menor, que consentiu no levantamento do sigilo clínico.

A [REDACTED] encontra-se em acompanhamento em Consulta de Pedopsiquiatria desde os 4 anos. Foi acompanhada em Consultas de Pediatria do Desenvolvimento e Neuro pediatria.

A [REDACTED] apresenta quadro de Autismo Atípico, com Défice Cognitivo Moderado a Grave, Perturbação de Ansiedade e Epilepsia (desde os 17 meses).

Apresenta dificuldades graves de comunicação (diz palavras e frases simples) e de controlo psico-motor. Não tem ainda controle de esfíncteres total. Apresenta sintomas marcados de ansiedade, com medos, obsessões e rituais. Tem crises de auto e heteroagressividade, em contexto de frustração e de sobrecarga sensorial ou emocional. Está completamente dependente de terceiros, não sendo autónoma em nenhuma área da vida diária.

Trata-se de uma criança que apresentou parto distócico por incompatibilidade feto-pélvica com encefalopatia estática de origem peri natal, com atraso global de desenvolvimento. Foi realizado estudo etiológico extensivo que se revelou inconclusivo.

A [REDACTED] é acompanhada por mim em consulta de pedopsiquiatria regularmente desde 2006. A família tem aderido às propostas terapêuticas, de forma empenhada e preocupada. Tanto a mãe como os avós demonstram boa relação afectiva com a [REDACTED] apesar das dificuldades comportamentais dela, agora agudizadas pela entrada no período da adolescência.

Por ser verdade e me ter sido solicitado, passo esta declaração que dato e assino,

[REDACTED]
Pedopsiquiatra

Cascais, 1 de Março, 2016



M38009

NIPC 506285871
IPSS – Registo pela Ins. nº 8/03, a fl. 10 do livro nº 2
das Instituições com fins de saúde, em 23/06/03;
publicação DR III Série, nº 300, de 30/12/03

Estrada da Malveira – Edifício CADiN – 2750-782 Cascais
tlf: + 351 214858240 – fax: + 351 214858250
e-mail: geral@cadin.net – site: www.cadin.net

Anexo J. Programa Educativo Individual (PEI)

Programa Educativo Individual

Ano Letivo 2017/2018

Estabelecimento de
Ensino: _____

Agrupamento de
Escolas: _____

Nome: _____

Data de
Nascimento: 22-11-2000

Morada: _____

Telefone: _____

Nível de Educação ou
Ensino: Pré-Escolar 1ºCEB 2ºCEB 3ºCEB E.
Secundário

Ano de Escolaridade: 3º Turma: _____ Sala 1

Docente responsável pelo grupo/turma: _____

1. História escolar e pessoal

A | tem 17 anos de idade.

Esteve em domicílio, aos cuidados da mãe, durante o primeiro ano de vida.

Frequentou dos 12 meses até aos 3 anos e meio de idade a Creche " | ", mas por diversos motivos de doença, consultas e exames clínicos a que foi sujeita, a | r faltou frequentemente à Creche. Fez o percurso normal dos 12 meses aos 3,5 anos. As educadoras da sala trabalharam em colaboração com duas educadoras de apoio educativo: | .

Beneficiou de Apoio Educativo em fevereiro de 2003 nesse estabelecimento.

A | foi avaliada pelo STAP (Serviço de Apoio Técnico Precoce) da APPACDM de Setúbal a 26 de fevereiro de 2003. Dessa avaliação resultou informação de que a Leonor "apresenta um atraso de desenvolvimento global severo com maiores dificuldades ao nível da linguagem, coordenação olho-mão e realização".

Frequentou, nos anos letivos de 2004/2005 e 2005/2006, o jardim de Infância " | ", onde teve uma educadora de apoio educativo que trabalhava em conjunto com a educadora da sala, | a | . Nos anos letivos 2006/2007 e 2007/2008 frequentou o mesmo infantário que pertence ao Centro Paroquial | | , uma IPSS, com a mesma educadora da sala. A educadora da sala trabalhou em colaboração com duas educadoras de apoio educativo: | .

Ingressou no | | dia 5 de janeiro de 2009, em regime de Lar de Apoio, onde se mantém até à data.

Outros antecedentes relevantes

A | é filha única de pais divorciados há vários anos. Vive atualmente com a mãe. Existem elos familiares muito fortes com a mãe e avós maternos e uma grande entreeajuda. A mãe é uma pessoa atenta e preocupada, mostra que colabora para a educação da filha dando continuidade em casa ao trabalho que se faz na escola.

O pai tem contactos muito curtos e pouco frequentes com a filha, entre 2 a 3 horas por semana. Apesar de existirem outros membros da família paterna, como tios e primos, alguns dos quais dentro da faixa etária, não existe qualquer contacto entre eles e a | | ; que não os conhece.

A | é seguida no Centro Hospitalar de Setúbal, E.P.E., H | | o, nas consultas de Desenvolvimento pela Dr.ª | | le Oftalmologia pelo Dr. | . Também é seguida no Hospital de Santa Maria nas consultas de Doenças Metabólicas. A | é seguida (há muito tempo, tal como consta no seu processo): em Imunoalergologia no Hospital D. Estefânia, pela Dr.ª | | em Pedopsiquiatria no CADIN, pela Dr.ª | | ; em Pediatria desde o nascimento pela mesma médica na CONSULPED, Dr.ª | | ; em Neuropediatria no Hospital S. Francisco Xavier pelo Dr. | (reformado há pouco tempo). Integra o projeto

MUSICAR da APPDA – Setúbal, que inclui aulas de música e atuações ao vivo (musicoterapia).

Usufri, também, de mais de 6 meses de sessões semanais de terapia ocupacional/Intervenção Psicoeducativa ao domicilio pela Terapeuta [redacted] através da APPDA.

Frequentou o campo de férias em alguns verões (no ano 2015 e 2016) e no natal (dezembro de 2015) promovido pela Rarissimas.

É uma criança sociável, alegre, sensível em ajudar os adultos e colegas, manifestando, paralelamente, alterações do comportamento. A [redacted] toma medicação para o controlo da epilepsia (Diplexil), o Xéplion e Topiramato.

2. Perfil de funcionalidade do aluno por referência à CIF-CJ

Atividade e participação, funções e estruturas do corpo e fatores ambientais

Atividade e participação

Segundo os critérios de Classificação Internacional de Funcionalidade, a _____ revela:

No **capítulo 1- Aprendizagem e aplicação de conhecimentos**, A _____ apresenta dificuldade moderada em observar (d110), aprender através da interação com um único objeto (d1310), em adquirir a informação (d132); em adquirir conceitos básicos (d1370); em concentrar a atenção no toque, face e voz humana (d1600); em dirigir a atenção (d161) e pensar no que respeita ao “fazer de conta” (d1630). Revela dificuldade grave em imitar (d130), em adquirir a linguagem através de palavras simples (d1330); em aprender a escrever por se encontrar na fase da garatuja (d1459) e em tomar decisões (d177).

No **capítulo 2 – Tarefas e exigências gerais**, Apresenta dificuldade grave em realizar tarefas múltiplas (d220) e não é aplicável em executar a rotina diária (d230).

No **capítulo 3 - Comunicação**, A _____ sendo uma criança com perturbação Global do Desenvolvimento, apresenta alguma dificuldade a nível cognitivo, motor e comportamental. No campo da comunicação, necessita de ser estimulada especialmente, tendo sido introduzida a Simbologia Pictórica para a Comunicação (SPC) e algum léxico de Língua Gestual Portuguesa sendo o vocabulário trabalhado de acordo com as suas necessidades. Por isso, revela dificuldade grave em comunicar e receber mensagens orais (d310) e ainda em comunicar e receber mensagens não-verbais (d315). Tem dificuldade moderada nas produções pré-linguísticas (d331);

No **capítulo 4 - Mobilidade**, manifesta dificuldade moderada em mudar a posição básica do corpo (d410) e andar (d450). Tem compromisso grave em manter a posição do corpo (d415), levantar e transportar objetos (d430), utilização dos movimentos finos da mão no caso de soltar (d4403), utilização da mão e do braço para alcançar (d4452) e atirar (d4454), na utilização de movimentos finos do pé (d446). Não aplicável no caso de auto transferência da posição de deitado para se colocar em pé (d4201).

No **capítulo 5 - Autocuidados**, necessita de continuar a desenvolver os seus cuidados tais como vestir, comer e higiene. Revela dificuldade grave em lavar-se (d510), cuidar das partes do corpo (d520), cuidados relacionados com os processos de excreção (d530), em vestir-se e calçar-se (d540). Tem dificuldade moderada em comer adequadamente (d550) e em indicar a necessidade de beber (d5600). Apresenta compromisso completo em cuidar da própria segurança (d571).

No **capítulo 7 – Interações e relacionamentos interpessoais**, A aluna demonstra dificuldade ligeira nas interações pessoais básicas (d710) e compromisso completo no relacionamento com estranhos (d730).

Funções e estruturas do corpo

No **capítulo 1- Funções Mentais**, a _____ apresenta um compromisso moderado nas funções

intelectuais (b117), com perturbação grave das funções da orientação no espaço e no tempo (b114) e nas funções do temperamento e da personalidade (b126). No que se refere às funções mentais específicas, demonstra uma deficiência ligeira nas funções da atenção (b140) e memória (b144), perturbações moderadas nas funções psicomotoras (b147) e nas funções cognitivas básicas (b163). Revela deficiência grave ao nível das funções mentais da linguagem (b167). Apresenta uma dificuldade grave na sua locomoção, com alteração significativa do seu padrão de marcha.;

No **capítulo 7- Funções neuromusculares e funções relacionadas com o movimento**, a aluna não revela nenhuma deficiência no que compete às funções relacionadas com a mobilidade das articulações (b710). Estabilidade das funções das articulações (b715), funções relacionadas com a força muscular (b730), funções relacionadas com o controle do movimento involuntário (d765), funções relacionadas com os músculos e funções do movimento (d780). Apresenta deficiência moderada no que respeita às funções relacionadas com a resistência muscular (b740), funções relacionadas com o controlo do movimento voluntário (b.760) e funções relacionadas com o padrão de marcha (d770). Revela deficiência grave ao nível das funções relacionadas com o tônus muscular (b735) e funções relacionadas com reações motoras involuntárias (b755). Apresenta deficiência não especificada nas funções relacionadas com os reflexos motores (d750).

Fatores ambientais

Quanto aos fatores ambientais, considerou-se que:

No **Capítulo 1 – Produtos e tecnologias** – A toma Stesolid 10mg via retal logo após o desmaio para controlar as crises epiléticas; Diplexil 200mg/ml 600mg ao pequeno-almoço e ao jantar; Topiramato 50 mg – 1 comprimido ao pequeno almoço e jantar; Diazepan 50 ml 1 - comprimido ao almoço à sexta-feira. É alérgica a qualquer alimento derivado de proteínas do leite de vaca e ao pêssego, administrar Anapen/Epipen – injeção intramuscular – que funciona como SOS, quando a crise de falta de ar e as manchas vermelhas/escarlate se começarem a intensificar por todo o corpo. Toma uma injeção mensal de Xéplion 100 mg em casa. A ingestão de alimentos intolerados pode conduzir a choque anafilático/morte (e110). Contudo, estes medicamentos são facilitadores substanciais. A utilização em sala de aula de produtos e tecnologias de apoio à comunicação, bem como de produtos e tecnologias de apoio educativos (computador e software específico), têm contribuído favoravelmente para o desenvolvimento da aquisição de conceitos por parte do aluno (e125). Paralelamente às aquisições escolares, procura-se promover uma maior autonomia pessoal da aluna (e130)

No **Capítulo 3 – Apoio e relacionamento** - A família próxima (e310) e outros profissionais (e360), têm sido um facilitador completo, porque tanto a família (mãe e avós maternos) e outros profissionais estão disponíveis e são continuadores do trabalho efetuado a nível terapêutico em casa, para além dos passos dados no sentido de ter tido desde o nascimento, o apoio que merece.

3. Adequações no processo de ensino e de aprendizagem

Medidas educativas a implementar

a) Apoio pedagógico personalizado

- Apoio em grande e pequeno grupo na sala de aula;
- Estímulo e reforço das competências e aptidões;
- Reforço das estratégias ao nível da organização;
- Reforço das estratégias ao nível das atividades;
- Reforço e desenvolvimento de competências específicas;

b) Adequações curriculares individuais

c) Adequações no processo de matrícula

- Frequência de estabelecimento escolar independentemente da área de residência.
- Matrícula nas escolas de referência para alunos com necessidades especiais da sua área de residência.

d) Adequações no processo de avaliação

- A avaliação do aluno não está sujeita ao regime de transição do ano escolar nem ao processo de avaliação característico do regime educativo comum, ficando sujeito aos critérios específicos de avaliação definidos no respetivo Programa Educativo Individual;
- A Avaliação decorre de forma contínua através de observações diretas, fotografias, filmagens, fichas de trabalho e registo baseada na evolução das atividades diárias;
- Em julho, irá ser elaborado um Relatório Final de Avaliação que avaliará de uma forma geral o desempenho do aluno ao longo do ano letivo, quer no comportamento/atitudes, na assiduidade, nas áreas disciplinares e nas terapias de apoio. Este relatório será arquivado no processo do aluno e uma cópia será entregue aos Encarregados de Educação.

e) Currículo específico individual

(anexar currículo)

- Consultar o Currículo Específico Individual que segue em anexo a este PEI.

f) Tecnologias de apoio

- Os produtos e equipamentos adaptados de apoio à comunicação da _____; no que respeita às tecnologias gerais e de apoio para a comunicação (computador, impressora, câmara e máquina fotográfica digital) e outros materiais específicos às necessidades da aluna (software educativo, dicionários e livros de apoio às imagens, materiais multimédia e equipamento de apoio).

Outras informações:

A Aluna beneficia de:

- Expressão Musical uma vez por semana, durante 40 minutos;
- Dança adaptada duas vezes por semana, durante 30 minutos;
- Expressão Musical uma vez por semana, durante 45 minutos;
- Ginástica uma vez por semana, durante 40 minutos
- Fisioterapia uma vez por semana, durante 40 minutos.
- Terapia da Fala uma vez por semana, durante 25 minutos,

4. Plano Individual de Transição

Elaborado e no Processo individual do aluno

5. Responsáveis pelas respostas educativas

| Identificação dos intervenientes | Funções desempenhadas | Horário |
|----------------------------------|---|---|
| | Professora 1º ciclo | Todos os dias úteis das 09h30 às 16h50 |
| | Monitora | Todos os dias úteis das 09h30 às 16h50 |
| | Psicóloga | |
| | Fisioterapeuta | Ocasionalmente, quando necessário |
| | Professor Edu. Física | Terça-feira das 13h30 às 14h10 |
| | Professor de Musicoterapia | Quinta-feira das 13h00 às 13h45 |
| | Terapeuta da Fala | Quarta-feira das 11h00 às 11h25 |
| | Prof. de Dança Adaptada <i>Projeto Mexe Comigo</i> | Quarta-feira das 14h00 às 14h30 Sexta-feira das 10h00 às 10h30 |

6. Implementação e avaliação do PEI

Início da implementação do PEI

O PEI refere-se ao ano letivo de 2017/2018 entrando em vigor no mês de Setembro

Avaliação do PEI

Artigo 13º

Ponto 2 – A avaliação da implementação das medidas educativas deve assumir carácter de continuidade, sendo obrigatória pelo menos em cada um dos momentos de avaliação sumativa interna da escola.

Ponto 3 – Dos resultados obtidos, (...), deve ser elaborado um relatório no final do ano

Transição entre ciclos

Artigo 13º

Ponto 1 – o programa educativo individual deve ser revisto a qualquer momento e, obrigatoriamente (.....), no final de cada ciclo do ensino básico.

7. Elaboração e Homologação

PEI Elaborado

por:

Profissional:

Assinatura

Profª. do 1º Ciclo

Psicóloga

Coordenação do PEI a cargo de (Professor do 1º CEB):

Nome:

Assinatura:

Aprovado pela Direção Pedagógica:

Data:

Assinatura:

Concordo com as medidas educativas definidas,

O Encarregado de Educação:

Data:

Assinatura:

| Conteúdos | Competências | Instrumento de Avaliação (1) | Data da Avaliação (2) | Avaliação (3) | Motivo(s) de Progresso Insuficiente |
|--------------------------------|---|------------------------------|-----------------------|---------------|-------------------------------------|
| <u>COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM</u> | <ul style="list-style-type: none"> - Continuar a desenvolver atitudes comunicacionais; - Continuar a desenvolver o domínio da simbologia para a Comunicação e vocabulário acompanhado de imagens; - Continuar a estar atenta ao que é transmitido através da oralidade; - Abordagem ao pré-requisito para leitura e à escrita da Língua Portuguesa (noções elementares de Língua Portuguesa; - Desenvolver a sua comunicação de modo expressivo: facial e apontando; | Observação | AL | | |

| | | | | | |
|---|---|--|--|--|--|
| <p><u>MOTRICIDADE</u></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Controlar a cabeça e o tronco; - Ficar de pé com ou sem apoio; - Desenvolver o movimento corporal; - Coordenar movimento implicando força e direção; | | | | |
| <p><u>INDEPENDÊNCIA PESSOAL</u> (Autonomia)</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Deslocar-se em espaços conhecidos; - Indicar a parte do corpo; - Continuar a exercer trabalhos de carácter doméstico; - Cuidar do seu próprio corpo; | | | | |
| <p><u>ESTIMULAÇÃO SENSORIAL</u></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Dirigir a atenção e observar o que está a fazer; - Concentrar a atenção; - Manter o contacto visual com a professora durante alguns segundos; - Dar atenção a imagens na televisão; - Dar atenção a encenações e dramatizações; | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| <p><u>COMPORTEAMENTO SOCIAL</u></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Imitar ações da vida quotidiana - Pedir ajuda do adulto; - Trabalhar em pequeno e grande grupo; - Colaborar nas tarefas com o grupo; - Controlar o seu comportamento; - Aprender a defender-se; - Respeitar o próximo | | | |
| <p><u>DESENVOLVIMENTO COGNITIVO</u></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Adquirir a noção das diferentes localizações dos objetos; - Identificar as partes do corpo humano; - Conhecer-se a si próprio e os outros; - Adquirir noções de quantidade aprendendo a contar de forma ordenada; - Reconhecer escrito o seu nome; - Fazer o seu nome pelo traçado. | | | |

| | | | | | |
|----------------------|--|--|--|--|--|
| <u>TEMPOS LIVRES</u> | <ul style="list-style-type: none"> - Ocupar-se de forma lúdica em brincadeiras, jogos de chão; - Entreter-se a pintar; - Trabalhar com plasticina; - Ver televisão/computador. | | | | |
|----------------------|--|--|--|--|--|

(1) **Instrumento de Avaliação:**
FA – Ficha de Avaliação Específica
OB – Observação pelo professor
FT – Ficha(s) de trabalho
RI – Recolha de Informação
O – Outro(s) – Quais?

(2) **Data da Avaliação:**
1º P – 1º Período
2º P – 2º Período
3º P – 3º Período
AL – Ao longo do ano lectivo

(3) **Avaliação:**
M – Manifesta a Competência
D – Desenvolveu parcialmente
ND – Não desenvolveu (competência a reformular)

Assinatura da Professora: _____

Data da elaboração: Setembro 2017

ESTRATÉGIAS PARA ALCANÇAR AS COMPETÊNCIAS PROPOSTAS:

Princípio ativo

Para que se produza aprendizagem, a l deverá ser posto em contacto com os objectos/situações e não apenas com a sua representação.

-Princípio da estruturação

O ensino deve ser subdividido em pequenas etapas, para que seja possível o avanço em pequenos passos ou metas funcionais até atingir o objetivo.

-Princípio da transferência

Torna-se necessário repetir muitas vezes uma determinada aprendizagem, combinando objectos ou as situações, para que as aprendizagens possam ser utilizadas em situações análogas, procedendo-se a uma acomodação funcional das aprendizagens.

-Princípio da linguagem e da acção

Toda a acção deve estar ligada à palavra correspondente, contribuindo assim para o desenvolvimento cognitivo da Leonor.

-Motivação para as aprendizagens sociais

Torna-se necessário criar situações sociais positivas contribuindo para a aprendizagem social e afectiva, logo melhorando a disponibilidade da para as interações.

OBSERVAÇÕES:

Professor/Educador de Educação Especial:

Tomei conhecimento

O Enc. de Educação:

Data: ____ / ____ / ____

PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO

Ano Letivo 2017 / 2018

Nome:

Ano 4º Turma 1

| Protocolo de Colaboração (a estabelecer com) | | | Modalidade | |
|---|-------------------------------|-------------------------------------|------------------------|-------------------------------------|
| Empresa | - actividade pré-profissional | <input type="checkbox"/> | Formação | <input type="checkbox"/> |
| Instituição | - actividade pré-profissional | <input type="checkbox"/> | Estágio | <input type="checkbox"/> |
| | - actividade ocupacional | <input checked="" type="checkbox"/> | | |
| Ambiente Protegido | - actividades diversificadas | <input checked="" type="checkbox"/> | Actividade Ocupacional | <input checked="" type="checkbox"/> |

I. Definição das etapas a percorrer e das acções a desenvolver, até à conclusão do percurso educativo.

PRIMEIRA FASE

(Recolha de informação, observação e orientação)

1. ETAPA DE LEVANTAMENTO

Interesses e expectativas do aluno:

A _____ demonstra interesse em ouvir música para dançar em pares. Os exercícios que gosta de realizar na aula e em que está bastante concentrada é o de rasgar e colar papéis dentro dos contornos das imagens grandes em que quase faz autonomamente, jogos de empilhar formas e tamanhos com legos, jogos de emparelhamento, seriação e grafismo. Gosta também de pintar com pincéis e tintas, adora histórias de animais, principalmente de cavalos.

Competências do aluno:

A _____ é uma jovem com dificuldades em controlar o seu comportamento e tem algumas dificuldades em executar trabalhos escritos autonomamente, necessitando sempre de ajuda física de um adulto. Quando se encontra instável e procura chamar a atenção vai logo para o cantinho de pensar onde se acalma, brincando com um fantoche de cone. Desempenha actividades com maior concentração na rasgagem e colagem, nos jogos de actividade motora global e fina, bola, escorrega, jogos de emparelhamento e enfiamentos, também actividades sensoriais (diversificadas) e cognitivas, envolvendo aprendizagens específicas.

Expectativas dos pais/encarregados de educação sobre o futuro do seu educando:

Segundo a informação fornecida pela mãe, esta "tem fé que a _____ se torne autónoma ao nível do controlo dos esfínteres. Por outro lado, que também se torne mais autónoma ao nível da comunicação pois o facto de não se fazer entender é motivo, por vezes, de grandes frustrações e birras".

Oportunidade de experiências de formação ou estágios em contexto real ou ainda, oportunidade de desenvolvimento de actividades ocupacionais:

Considera-se que a _____ é uma jovem sem autonomia suficiente para uma integração profissional. Como tal, propõe-se a sua integração no Centro de Actividades Ocupacionais (CAO).

Adaptações ou equipamentos especiais necessários ao cumprimento das actividades:

O Instituto disponibilizará os materiais e equipamentos necessários às actividades a desenvolver pela _____.

2. ETAPA PROTOCOLAR

Estabelecimento de protocolos:

A _____ deverá seguir para uma sala de Centro de Actividades Ocupacionais, a critério da Mãe, Encarregada de Educação.

SEGUNDA FASE

(Desenvolvimento de competências e aquisição de qualificações)

1. ETAPA DE IMPLEMENTAÇÃO

Definição das tarefas a desenvolver:

- Participar em actividades com música e dança, realizar actividades a pares, explorar instrumentos na sala de aula e também nas aulas de dança;
- Continuar a pintar na sala de aula na actividade de Expressão Plástica;
- Continuar a rasgar e colar dentro dos contornos/figuras e outros trabalhos pertinentes;
- Participar em jogos de computador;
- Conviver no parque, andar de escorrega e baloiço;
- Continuar a descobrir as suas capacidades e rentabilizá-las; *(o adulto as fará)*

Definição das competências a adquirir, através das tarefas que desenvolve:

- Desenvolver competências para utilizar o computador como instrumento de trabalho e lazer;
- Desenvolver a leitura e escrita;
- Desenvolver a atenção e concentração;
- Desenvolver a capacidade de cumprir regras;
- Desenvolver mais a autonomia e responsabilidade tanto no uso do computador como na execução de tarefas da vida diária;

Suporte/apoios a disponibilizar para a realização das tarefas:

- Os suportes e apoios necessários para desenvolver as tarefas são da responsabilidade do Instituto;
- Nesse apoio e suporte para a realização de tarefas incluem-se os seguintes técnicos: professora na sala de aula, monitora auxiliar da sala de aula, Professor de Ginástica; Terapeuta da Fala; Professora de Dança Adaptada, Fisioterapeuta e outros técnicos de atividades de tempos livres.

Clarificação dos papéis e responsabilidade dos intervenientes:

| Interveniente | Nome | Responsabilidade |
|--|------|------------------------------------|
| Professora do 1º ciclo | | Apoio na atividade na sala de aula |
| Monitora da sala aula | | Apoio na atividade na sala de aula |
| Docentes de Expressão Musical | | Apoio na atividade |
| Fisioterapeuta | | Apoio na atividade |
| Terapeuta da Fala | | Apoio na atividade |
| Professor de Ginástica | | Apoio na atividade |
| Professora de Dança Adaptada <i>Projeto Mexe Comigo</i> | | Apoio na atividade |

II. Avaliação

- Sistemática observação diária e pedido de informação sobre o desempenho da ; nas atividades já assinaladas.
- Informação no final do ano letivo, formalizada em modelo adequado a preencher por todos os intervenientes das atividades mencionadas, onde serão explicitadas a capacidade de execução das tarefas, autonomia nas tarefas, capacidade para cumprir regras, espírito de cooperação e motivação, empenho para adquirir competências.
- A avaliação do PIT será arquivada no processo do aluno e dada a conhecer ao encarregado de educação.

| |
|--|
| |
|--|

III. Registo da elaboração

PIT elaborado em Outubro de 2017 pelos seguintes elementos:

| Função | Nome | Assinatura |
|------------------------------|------|------------|
| Prof. Titular da Turma | | s |
| Responsável pela Instituição | | o |
| Direção Pedagógica | | / |
| Encarregado (a) Educação | | |
| | | |

Homologado pelo Conselho Executivo:

Data ____/____/____ Assinatura _____

Anexo K. Checklist com referência à CIF-CJ

CHECKLIST

Ano Letivo 2017/2018

Nome:

Sala: 1

Docente Responsável:

Funções do Corpo

Nota: Assinale com uma cruz (X), à frente de cada categoria, o valor que considera mais adequado à situação de acordo com os seguintes qualificadores:

0- Nenhuma deficiência; 1- Deficiência ligeira; 2- Deficiência moderada 3- Deficiência grave;
4- Deficiência completa; 8- Não especificada¹; 9- Não aplicável²

| Qualificadores | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 8 | 9 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Capítulo 1 – Funções Mentais | | | | | | | |
| <i>(Funções Mentais Globais)</i> | | | | | | | |
| b114 Funções da orientação no espaço e no tempo | | | | X | | | |
| b117 Funções intelectuais | | | X | | | | |
| b126 Funções do temperamento e da personalidade | | | | X | | | |
| <i>(Funções Mentais Específicas)</i> | | | | | | | |
| b140 Funções da atenção | | X | | | | | |
| b144 Funções da memória | | X | | | | | |
| b147 Funções psicomotoras | | | X | | | | |
| b163 Funções cognitivas básicas | | | X | | | | |
| b167 Funções mentais da linguagem | | | | X | | | |
| Capítulo 7 – Funções neuromusculoesqueléticas e funções relacionadas com o movimento | | | | | | | |
| b710 Funções relacionadas com a mobilidade das articulações | X | | | | | | |
| b715 Estabilidade das funções das articulações | X | | | | | | |
| b730 Funções relacionadas com a força muscular | X | | | | | | |
| b735 Funções relacionadas com o tônus muscular | | | | X | | | |
| b740 Funções relacionadas com a resistência muscular | | | X | | | | |
| b750 Funções relacionadas com reflexos motores | | | | | | X | |
| b755 Funções relacionadas com reacções motoras involuntárias | | | | X | | | |
| b760 Funções relacionadas com o controle do mov. voluntário | | | X | | | | |
| b765 Funções relacionadas com o controle do mov. Involuntário | X | | | | | | |
| b770 Funções relacionadas com o padrão de marcha | | | X | | | | |
| b780 Funções relacionadas c/ os músculos e funções do mov. | X | | | | | | |

¹ Este qualificador deve ser utilizado sempre que não houver informação suficiente para especificar a gravidade da deficiência.

² Este qualificador deve ser utilizado nas situações em que seja inadequado aplicar um código específico.

Actividade e Participação

Nota: Assinale com uma cruz (X), à frente de cada categoria, o valor que considera mais adequado à situação ao nível do desempenho (o que o indivíduo faz no ambiente de vida habitual, de acordo com os seguintes qualificadores:

0- Nenhuma dificuldade; 1- Dificuldade ligeira; 2- Dificuldade moderada 3- Dificuldade grave; 4- Dificuldade completa; 8- Não especificada³; 9- Não aplicável⁴

| Qualificadores | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 8 | 9 |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| Capítulo 1 – Aprendizagem e Aplicação de Conhecimentos | | | | | | | |
| d110 Observar | | | X | | | | |
| d130 Imitar | | | | X | | | |
| d131 Aprendizagem através de acções/manipulação de objectos | | | X | | | | |
| d132 Aquisição de informação | | | X | | | | |
| d133 Aquisição da linguagem | | | | X | | | |
| d137 Aquisição de conceitos | | | X | | | | |
| d145 Aprender a escrever | | | | X | | | |
| d160 Concentrar a atenção | | | X | | | | |
| d161 Direcção a atenção | | | X | | | | |
| d163 Pensar | | | X | | | | |
| d177 Tomar decisões | | | | X | | | |
| Capítulo 2 – Tarefas e exigências gerais | | | | | | | |
| d220 Levar a cabo tarefas múltiplas | | | | X | | | |
| d230 Levar a cabo a rotina diária | | | | | | | X |
| Capítulo 3 – Comunicação | | | | | | | |
| d310 Comunicar e receber mensagens orais | | | | X | | | |
| d315 Comunicar e receber mensagens não verbais | | | | X | | | |
| d331 Pré – conversação | | | X | | | | |
| Capítulo 4 – Mobilidade | | | | | | | |
| d410 Mudar as posições básicas do corpo | | | X | | | | |
| d415 Manter a posição do corpo | | | | X | | | |
| d420 Auto-transferências | | | | | | | X |
| d430 Levantar e transportar objectos | | | | X | | | |
| d435 Mover objectos com os membros inferiores | | | | X | | | |
| d440 Actividades de motricidade fina da mão | | | | X | | | |
| d445 Utilização da mão e do braço | | | | X | | | |
| d446 Utilização do pé | | | | X | | | |
| d450 Andar | | | X | | | | |
| d455 Deslocar-se | | | | X | | | |
| Capítulo 5 – Auto-cuidados | | | | | | | |
| d510 Lavar-se | | | | X | | | |
| d520 Cuidar de partes do corpo | | | | X | | | |
| d530 Higiene pessoal relacionada com as excreções | | | | X | | | |
| d540 Vestir-se | | | | X | | | |
| d550 Comer | | | X | | | | |
| d560 Beber | | | X | | | | |
| d571 Cuidar da própria segurança | | | | | | X | |
| Capítulo 7 – Interações e relacionamentos interpessoais | | | | | | | |
| d710 Interações interpessoais básicas | | X | | | | | |
| d730 Relacionamento com estranhos | | | | | X | | |

³ Este qualificador deve ser utilizado sempre que não houver informação suficiente para especificar a gravidade da dificuldade.

⁴ Este qualificador deve ser utilizado nas situações em que seja inadequado aplicar um código específico. Tradução da versão original da *International Classification of Functioning, Disability and Health – Children & Youth Version*. World Health Organization. 2007, pela DGIDC.



Factores Ambientais

Nota: Podem ser tidas em consideração todas as categorias ou apenas aquelas que se considerem mais pertinentes em função da condição específica da criança/jovem. As diferentes categorias podem ser consideradas enquanto barreiras ou facilitadores. Assinale, para cada categoria, com (.) se a está a considerar como barreira ou com o sinal (+) se a está a considerar como facilitador. Assinale com uma cruz (X), à frente de cada categoria, o valor que considera mais adequado à situação, de acordo com os seguintes qualificadores:

0- Nenhum facilitador/barreira 1- Facilitador/barreira ligeiro; 2- **Facilitador/barreira moderado** 3- Facilitador substancial/barreira grave; 4- Facilitador/barreira completo; 8- Não especificada; 9- Não aplicável

| Qualificadores | Barreira ou facilitador | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 8 | 9 |
|--|-------------------------|---|---|---|---|---|---|---|
| Capítulo 1 – Produtos e Tecnologia | | | | | | | | |
| e110 Para consumo pessoal (<i>alimentos, medicamentos</i>) | + | | | | X | | | |
| e125 Para a comunicação | + | | | X | | | | |
| e130 Para a educação | + | | | X | | | | |
| Capítulo 3 – Apoio e Relacionamentos | | | | | | | | |
| e310 Família próxima | + | | | | | X | | |
| e360 Outros profissionais | + | | | | | X | | |

Anexo L. Certificado de formação

| | | |
|--|--|--|
|  <p>Instituto Politécnico de Lisboa Escola Superior de Educação de Lisboa</p>  <p>Certificado</p> | <p>Formação Contínua</p> <p>Certifica-se que Nuno David dos Reis Falcão Oliveira, concluiu com aproveitamento a ação de formação contínua – <i>Oficina de Histórias Multissensoriais para crianças e jovens com multideficiência</i>, na modalidade de Oficina de Formação, dinamizada por Clarisse Nunes, Encarnação Silva, Rita Machado, Sandra Antunes e Teresa Miguel promovida pela Escola Superior de Educação de Lisboa e concluída em 18 de abril de 2017 com a duração de <i>36 horas (18 horas presenciais e 18 horas de trabalho autónomo)</i>, com nível de aproveitamento 9,3 valores – Excelente, a que correspondem 1,4 créditos (Registo de Acreditação CCPFC/ACC-88909/16).</p> | <p>Escola Superior de Educação de Lisboa, 4 de julho de 2017.</p> <p><i>[Assinatura]</i> A Presidente, (Cristina Loureiro) Vice-Presidente</p> |
|--|--|--|

Anexo M. Questionário



QUESTIONÁRIO

Projeto de Intervenção

O contributo das histórias multissensoriais para o desenvolvimento de competências de literacia em pessoas com multideficiência

Pedimos a sua colaboração para o preenchimento do questionário que de seguida apresentamos.

De forma a manter o anonimato da aluna referimo-nos a esta com o nome fictício de Maria.

Este questionário pretende recolher junto da comunidade educativa a avaliação que esta faz do projeto desenvolvido com a Maria durante o ano letivo 2017/2018. Para tal procuramos saber que alterações a comunidade verificou na aluna a nível comunicativo e comportamental ao longo do presente ano.

O questionário é anónimo e é garantida a confidencialidade dos dados recolhidos. Estes serão utilizados unicamente para fins académicos na elaboração de um estudo que será apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa.

Obrigado pelo seu contributo.

Por favor, preencha o questionário colocando uma cruz na opção que melhor corresponde à sua opinião, com exceção da pergunta 4.

Início do questionário

1. A Maria demonstra conhecer na sua rotina os dias do conto de Histórias Multissensoriais?

Nunca Poucas vezes Algumas vezes Sempre

2. A Maria demonstra gosto em participar no conto de Histórias Multissensoriais?

Nunca Poucas vezes Algumas vezes Sempre

3. O conto de Histórias Multissensoriais trouxe alterações ao comportamento da Maria.

| | | | | | | | |
|---------------------|--------------------------|-------------------|--------------------------|-------------------|-------------------------------------|---------------------|--------------------------|
| Discordo totalmente | <input type="checkbox"/> | Discordo em parte | <input type="checkbox"/> | Concordo em parte | <input checked="" type="checkbox"/> | Concordo totalmente | <input type="checkbox"/> |
|---------------------|--------------------------|-------------------|--------------------------|-------------------|-------------------------------------|---------------------|--------------------------|

4. Como caracteriza as alterações de comportamento observadas?

A Maria mostra reconhecer o nome das pessoas que trabalham com ela as Histórias Multissensoriais e sempre que as ouve mostra contentamento/felicidade; parece revelar alguma compreensão quando usamos a estratégia do "sol/lua" para explicar ~~alguma coisa~~ alguma "coisa" relacionada com o tempo/semana; A Maria mostra-se mais desperta para a comunicação.

5. A Maria demonstra mais vontade em comunicar.

| | | | | | | | |
|---------------------|--------------------------|-------------------|--------------------------|-------------------|--------------------------|---------------------|-------------------------------------|
| Discordo totalmente | <input type="checkbox"/> | Discordo em parte | <input type="checkbox"/> | Concordo em parte | <input type="checkbox"/> | Concordo totalmente | <input checked="" type="checkbox"/> |
|---------------------|--------------------------|-------------------|--------------------------|-------------------|--------------------------|---------------------|-------------------------------------|

6. Face ao comportamento da Maria como avalia a influência da atividade desenvolvida?

| | | | | | | | |
|----------------|--------------------------|----------------|--------------------------|----------------|--------------------------|----------------|-------------------------------------|
| Muito negativa | <input type="checkbox"/> | Pouco negativa | <input type="checkbox"/> | Pouco positiva | <input type="checkbox"/> | Muito positiva | <input checked="" type="checkbox"/> |
|----------------|--------------------------|----------------|--------------------------|----------------|--------------------------|----------------|-------------------------------------|

7. Face às competências comunicativas da Maria como avalia a influência da atividade desenvolvida?

| | | | | | | | |
|----------------|--------------------------|----------------|--------------------------|----------------|--------------------------|----------------|-------------------------------------|
| Muito negativa | <input type="checkbox"/> | Pouco negativa | <input type="checkbox"/> | Pouco positiva | <input type="checkbox"/> | Muito positiva | <input checked="" type="checkbox"/> |
|----------------|--------------------------|----------------|--------------------------|----------------|--------------------------|----------------|-------------------------------------|

**Anexo N. Grelha síntese das sessões de conto e exploração
das HMS realizadas durante o projeto de intervenção**

Grelha síntese das sessões de conto e exploração das HMS realizadas durante o projeto de intervenção

| Duração da intervenção. | Sessões | | | Tipo de sessão | | | Participantes na sessão | | | | | |
|-------------------------|--------------|-----------------|---------------|----------------|-----------|-------------------|-------------------------|-----------|-------------------|-----------------|-------------------------|---|
| | HMS | Data | Tempo em min. | Conto da HMS | | Exploração da HMS | Escolha da HMS | Maria | Maria e um adulto | Maria e colegas | Maria, colegas e adulto | |
| | | | | 1ª vez | 2ª ... | | | | | | | |
| Meses de Intervenção | Janeiro | As férias | 16 | 00:10 | | X | | | | X | | |
| | | As férias | 22 | 17:25 | | X | | | | X | | |
| | | As férias | 29 | 25:43 | | X | | | | | | X |
| | | As férias | 30 | 25:44 | | | X | | X | | | |
| | Fevereiro | As férias | 05 | 25:44 | | X | | | | | X | |
| | | As férias | 06 | 25:44 | | | X | | X | | | |
| | | Quem gosta.. | 19 | 12:49 | X | X | | | | X | | |
| | | Quem gosta.. | 20 | 14:54 | | X | | | | X | | |
| | | Quem gosta.. | 26 | 12:54 | | X | | | | X | | |
| | Março | Quem gosta.. | 27 | 25:44 | | X | | | | X | | |
| | | Quem gosta.. | 05 | 25:44 | | X | | | X | | | |
| | | Quem gosta.. | 06 | 38:43 | | X | | | | X | | |
| | | Quem gosta.. | 13 | 68:24 | | X | | | | X | | |
| | | Quem gosta.. | 19 | 55:56 | | X | | | | X | | |
| | | Quem gosta.. | 20 | 53:07 | | | X | | | X | | |
| | | Quem gosta.. | 26 | 68:24 | | X | X | | | X | | |
| | Abril | Quem gosta.. | 27 | 61:56 | | X | X | | X | | | |
| | | Quem gosta.. | 03 | 51:23 | | X | X | | | X | | |
| | | Quem gosta.. | 09 | 47:34 | | X | X | X | | X | | |
| | Maio | As férias | 10 | 68:24 | | X | X | X | | | | X |
| | | Vai ao pomar | 07 | 68:24 | X | X | X | | | X | | |
| | | Vai ao pomar | 08 | 68:24 | | X | X | | X | | | |
| | | Vai ao pomar | 14 | 68:24 | | X | X | | | | X | |
| | | Vai ao pomar | 15 | 68:24 | | X | X | | | | X | |
| | | Vai ao pomar | 21 | 68:24 | | X | X | X | X | | | |
| | | Vai ao pomar | 22 | 68:24 | | X | X | X | | | X | |
| Quem gosta.. | | 28 | 63:24 | | X | X | X | X | | | | |
| Junho | Quem gosta.. | 29 | 68:24 | | X | X | X | X | | | | |
| | Vai ao pomar | 04 | 56:13 | | X | X | X | X | | | | |
| | Vai ao pomar | 05 | 68:25 | | X | X | X | X | | | | |
| | Quem gosta.. | 11 | 49:49 | | X | X | X | X | | | | |
| | Vai ao pomar | 18 | 49:31 | | X | X | X | X | | | | |
| | Vai ao pomar | 19 | 36:22 | | X | X | X | X | | | | |
| | As férias | 25 | 46:23 | | X | X | | X | | | | |
| As férias | 26 | 56:41 | | X | X | | X | | | | | |
| Totais | 35 | 26:03:02 | 2 | 32 | 23 | 11 | 15 | 14 | 4 | 2 | | |

| Nº de Sessões e duração | Título das histórias multissensoriais | | | Total |
|---------------------------|---------------------------------------|------------|--------------|----------|
| | As férias | Quem gosta | Vai ao pomar | |
| Nº sessões por HMS | 9 | 16 | 10 | 35 |
| Tempo por HMS | 4:26:58 | 11:15:09 | 10:20:55 | 26:03:02 |

Anexo O. Grelha síntese das sessões de conto e exploração das HMS analisadas

Grelha síntese das sessões de conto e exploração das HMS analisadas

| Duração da Interv. | Sessões | | | Tipo de sessão | | | Participantes na sessão | | | | |
|----------------------|-----------|--------------|-----------------|----------------|-----------|-------------------|-------------------------|----------|-------------------|-----------------|-------------------------|
| | HMS | Data | Tempo em min. | Conto da HMS | | Exploração da HMS | Escolha da HMS | Maria | Maria e um adulto | Maria e colegas | Maria, colegas e adulto |
| | | | | 1ª vez | 2ª ... | | | | | | |
| Meses de Intervenção | Janeiro | As férias | 22 | 17:25 | | X | | | X | | |
| | | As férias | 29 | 25:43 | | X | | | | | X |
| | | As férias | 30 | 25:44 | | | X | | X | | |
| | Fevereiro | As férias | 05 | 25:44 | | X | | | | | X |
| | | Quem gosta.. | 19 | 12:49 | X | X | | | | X | |
| | | Quem gosta.. | 26 | 12:54 | | X | | | | X | |
| | Março | Quem gosta.. | 05 | 25:44 | | X | | | X | | |
| | | Quem gosta.. | 20 | 53:07 | | | X | | | X | |
| | | Quem gosta.. | 27 | 61:56 | | X | X | | X | | |
| | | Quem gosta.. | 09 | 47:34 | | X | X | X | | X | |
| | Maio | Vai ao pomar | 07 | 68:24 | X | X | X | | | X | |
| | | Vai ao pomar | 14 | 68:24 | | X | X | | | | X |
| | | Vai ao pomar | 22 | 68:24 | | X | X | X | | | X |
| | | Quem gosta.. | 29 | 68:24 | | X | X | X | X | | |
| | Junho | Vai ao pomar | 04 | 56:13 | | X | X | X | X | | |
| | | Quem gosta.. | 11 | 49:49 | | X | X | X | X | | |
| Vai ao pomar | | 19 | 36:22 | | X | X | X | X | | | |
| As férias | | 26 | 56:41 | | X | X | | X | | | |
| Totais | 18 | | 13:01:21 | 2 | 17 | 12 | 6 | 8 | 6 | 3 | 1 |

| Nº de Sessões e duração | Título das histórias multissensoriais | | | Total |
|-------------------------|---------------------------------------|------------|--------------|----------|
| | As férias | Quem gosta | Vai ao pomar | |
| Nº sessões por HMS | 5 | 8 | 5 | 18 |
| Tempo por HMS | 2:31:17 | 5:32:17 | 4:57:47 | 13:01:21 |

**Anexo P. Transcrição do vídeo de uma sessão de conto de HMS
(Protocolo de observação naturalista das sessões de trabalho
com a Maria)**

Protocolo de observação naturalista das sessões de trabalho com a Maria

Participantes: Maria _X_ Contador de HMS _X_ Adulto _X_ Colegas _X_

Sessão n.º 5 Data: 05/02/2018 **Duração:** 25:44 **Título da HMS:** As férias

Local: Sala de aula

Tipo de sessão: Conto: 1ª vez 2ª... X Exploração Escolha

| Tempo | Descrição (situações e comportamentos) | Inferências/Notas |
|-------|--|---|
| 00:00 | <p>A Maria está sentada na ponta da cadeira, com os braços caídos ao longo do corpo, com as mãos no acento e com o tronco ligeiramente inclinado para a frente. Rodando a cabeça para a esquerda começa por olhar para o P. e depois olha em redor.</p> <p>O P. está sentado à esquerda da Maria imóvel. Olha para a Maria quando ela olha para ele e depois fixa o olhar em frente.</p> <p>Eu aproximo-me da Maria, olho para ela e digo: “Então Maria estás boa? Sabes que hoje vamos contar a história?”</p> <p>A Maria olhando em redor, sorri e inclina ainda mais o corpo para a frente.</p> <p>Eu digo: “Maria põe-te direitinha”, levanto o braço direito e com a outra mão ponho à sua frente a capa da história.</p> <p>A Maria endireita ligeiramente o corpo.</p> <p>Eu repito: “Vamos contar a história...” e acrescento ao mesmo tempo que aponto e bato na moldura que está na capa: “... As férias da Maria.”</p> <p>A Maria olha para a capa da HMS, levava o braço esquerdo e fica com este suspenso.</p> <p>Eu estendo a mão na direção dessa mão da Maria e pergunto: “Gostas da história?”.</p> <p>A Maria agarra a minha mão.</p> <p>Eu acrescento verbalmente: “Vamos por para cima” e, levantando o braço que a Maria usou para me agarrar, tento endireitá-la na cadeira.</p> <p>A Maria vai um pouco para trás, mas mantém o corpo inclinada para a frente e a cabeça um pouco para baixo.</p> <p>Eu largo a mão da Maria, elevo um pouco a capa da história e digo: “Olha aqui em cima Maria! Olha!”.</p> <p>A Maria mantém a cabeça baixa, mas dirige o olhar para a capa.</p> <p>Eu retiro a moldura da capa e estendo o braço na sua direção.</p> <p>A Maria levanta a cabeça, olha para mim, sorri, pega na moldura e volta a inclinar-se para a frente.</p> <p>Eu digo verbalmente que a Maria tem que se endireitar e para não ir para o chão, deixo a página da HMS em cima da mesa que está atrás de mim, coloco-me atrás da cadeira da Maria e agarrando-a pelos ombros endireito-a na cadeira.</p> <p>Volto para a frente da Maria, inclino-me para a frente, olho fixamente para ela e digo: “As férias da Maria!”</p> | <p>Durante todo este momento a Maria parece indecisa entre deixar-se cair da cadeira e dar atenção e corresponder aos estímulos que lhe vão sendo apresentados.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>A Maria segurando a moldura, olha para mim e faz um pequeno sorriso. Repito ainda: “As férias”, pego também na moldura, aponto para o desenho e pergunto: “Quem é?” Dou a resposta: “A Maria.” e batendo levemente no ombro da Maria acrescento: “És tu.” Eu, mantendo-me inclinado para a frente e a olhar para a Maria repito o título da história. A Maria pega na minha mão e bate com ela sobre o desenho. Eu acrescento verbalmente: “Vamos contar as férias da Maria, combinado? Muito bem!” A Maria, neste momento, agarra com uma mão a minha mão esquerda, com a outra segura comigo a moldura, olha para esta e deixa cair o corpo para a frente. Eu empurro devagar a Maria, digo para se por para cima e começo a querer dizer que hoje vamos também contar a história ao P. A Maria endireita-se, aproxima a cara da moldura, olha fixamente para o desenho e coloca a minha mão esquerda sobre o mesmo. Eu faço uma curta pausa, depois chamo repetidamente: “Maria”, e termino a frase onde pretendia dizer que ia também contar a história ao P. Retiro devagar a moldura da mão da Maria e dirijo-me ao P. A Maria roda a cabeça seguindo o meu movimento e olha para o P. A Maria mantém-se a olhar para nós e quando eu me afasto para ir buscar a 1ª página da HMS esta acompanha a minha movimentação rodando a cabeça na minha direção e depois sorrindo. Eu começo a dizer o texto: “A Maria...” e em ao mesmo tempo aproximo-me da Maria com a 1ª página da história. A Maria endireitou-se na cadeira, levantou a cabeça e olhou na minha direção. Eu continuo o texto: “...vai viajar com os avós...vai de carro...”, paro à frente da Maria colocando a página com o objeto ao nível dos seus olhos e ao alcance das mãos. A Maria bate com a mão esquerda no centro do volante do carro, olha para mim e sorri. Eu imito vocalmente uma buzina. A Maria agarra o volante com as duas mãos e começa a rodá-lo de um lado para o outro. Eu dou uma gargalhada e digo: “Vamos conduzir o carro!...” A Maria mantendo as mãos no volante, inclina o corpo para a direita e olha em frente. Eu faço: “Brumm, brumm” e continuo a dizer o texto: “A Maria vai de carro com os avós! Vai de férias! Não viajar! Boa!” Entretanto, a Maria volta a endireitar-se na cadeira olha para o objeto, baixa a cabeça, inclina o corpo para a frente, para de rodar o volante, tira primeiro a mão direita deixando-a cair, depois tira a mão esquerda, mas volta logo a colocá-la em cima do objeto. Eu acrescento: “Muito bem! Brumm, Brumm. Uma grande viagem! Bravo!”</p> | <p>A minha intenção é que a Maria não se atire para o chão.</p> <p>A Maria parece alhear-se completamente por instantes.</p> <p>Eu respondo ao gesto da Maria associando-o ao gesto de buzinar.</p> <p>A Maria parece espreitar, procurando ver algo que está atrás de mim.</p> <p>A Maria começa a explorar o objeto de forma muito ativa e entusiasmada, mas</p> |
|--|--|

| | | |
|-------------|--|---|
| <p>2:46</p> | <p>A Maria levanta a cabeça, olha ligeiramente para a direita, inclina o corpo para a frente e roda a cabeça para a direita deixando de olhar para mim e para o objeto. Eu permaneço mais alguns segundos em frente à Maria e mantenho o objeto na mesma posição, depois retiro lentamente o objeto do meu alcance e dirijo ao P. dizendo: “Agora o P. vai de carro viajar com os avós.” A Maria roda a cabeça para a esquerda e olha na nossa direção. Enquanto conto a história ao P. e ele explora o objeto eu olho para a Maria e digo: “Olha Maria o P. vai viajar!” A Maria olha para direita, direção oposta à minha. Eu continuo a contar a história ao P. A Maria volta a olhar na minha direção. Entretanto, o P. termina a 1ª página e eu afasto-me para ir buscar a 2ª página. A Maria roda a cabeça e olha na direção da minha deslocação.</p> <p>Enquanto digo o texto: “Olha o sol! Já é dia”, aproximo-me da Maria, coloco-me à sua frente e exponho a página à altura dos seus olhos e ao alcance das mãos. A Maria inclina-se ligeiramente para a frente e olha para o objeto preso na página. Eu continuo a dizer o texto: “A Maria vai à praia com os avós.” A Maria continua a olhar para o objeto com os braços caídos ao longo do corpo. Eu agito o objeto (uma caixa com areia) fazendo barulho ao mexer a areia e digo: “Vamos à praia, vamos brincar com a areia da praia?” A Maria agarra a caixa com a mão direita e olha para dentro da caixa. Eu repito: “Vamos à praia brincar com a areia” e acrescento: “Onde está o sol?” A Maria coloca a mão direita sobre a minha mão esquerda, e com a qual seguro a página, coloca a sua mão esquerda sobre a caixa, com o dedo indicador mexe na areia, olha para dentro da caixa e inclina o corpo para frente. Eu digo: “A areia! Muito bem!” e depois com a minha mão direita endireito a Maria na cadeira empurrando devagar o seu ombro esquerdo e dizendo: “Põe para cima!” A Maria endireita-se na cadeira, roda a cabeça para a esquerda e fica a olhar nessa direção. Eu repito: “É a areia, vamos brincar com a areia!”, aceno com a mão direita e pergunto: “Maria onde está o sol?” A Maria roda a cabeça na direção da página, bate com a mão esquerda sobre o sol colado na página algumas vezes e depois volta a colocá-la sobre a caixa de areia. Eu digo: “Muito bem! Está um dia lindo de sol! É o 1º dia!” A Maria levanta ligeiramente a mão esquerda. Eu pergunto: “É o Sol?” A Maria continua com a mão suspensa. Eu pergunto: “A areia da praia?” A Maria agarra a minha mão direita e bate com ela na página.</p> | <p>de repente parece desinteressar-se totalmente e alheia-se da situação.</p> <p>A Maria parece acompanhar a minha deslocação e ficar expectante.</p> <p>A Maria parece querer usar a minha mão.</p> <p>A Maria parece alhear-se. O aceno com a mão tem o objetivo de chamar a atenção da Maria para que volte a focar-se no objeto.</p> |
|-------------|--|---|

Eu digo: “É o céu azul! É de dia! Muito bem! Onde está a areia da praia?”

A Maria continua a agarrar a minha mão usando a mão esquerda e com a direita mexe na areia.

Eu digo: “Isso mesmo, a areia da praia! Já viste as conchinhas? Onde estão as conchinhas?”

A Maria continua a mexer na areia com a mão direita.

Entretanto, eu solto a mão que a Maria agarrava.

A Maria inclina o corpo para a frente e olha para dentro da caixa de areia.

Eu digo: “Apanha uma conchinha! Apanha! Apanha!”, com a minha mão direita empurro ligeiramente o ombro da Maria para a endireitar na cadeira e acrescento: “Vem para cima!”

A Maria continua a mexer na areia e agarra uma concha.

Eu digo: “Boa, apanhaste, que bom! Dá ao Nuno a conchinha aqui...” e ao mesmo tempo estendo a mão direita.

A Maria coloca a concha na minha mão.

Eu digo: “Ah! Que linda conchinha que a Maria apanhou na praia! Tão bonita a conchinha!”

A Maria fica a olhar para a minha mão com o corpo inclinado para a frente.

Eu levanto o braço e digo: “Olha a conchinha aqui em cima Maria!”

A Maria continua de corpo inclinado para a frente e olha para baixo.

Eu continuo a dizer: “Maria! Olha a conchinha tão bonita!” e mexo o braço para cima e para o lado.

A Maria balança o corpo e mantém a cabeça baixa.

Quando termino de falar faço um curto silêncio.

A Maria mantendo a cabeça baixa roda-a ligeiramente para a esquerda e olha na direção da mão que segura a concha.

Eu retiro a caixa de areia da página, coloco-a em cima de uma mesa que está atrás de mim e começo a dizer o texto: “Olha a...” enquanto viro sobre esta o feltro escuro que representa a noite.

A Maria levanta o braço esquerdo na direção da página, mas não chega a tocar nesta.

Eu pergunto à Maria onde está a lua.

A Maria balança na cadeira, roda a cabeça para a esquerda e olha na direção das janelas da sala que estão atrás dela.

Eu olho e aponto para as janelas e pergunto: “Estás à procura da lua na rua? Está escuro é isso?” Depois curvo-me ligeiramente, olho para a Maria aponto para a página e digo: “Está escuro.”

A Maria olha para a página da HMS, com a mão direita bate várias vezes sobre o feltro escuro e olha depois para mim.

Eu repito: “É a noite escura!” e pergunto: “E a lua! Onde está a lua?”

A Maria olha e bate com a mão sobre a lua que está colada no feltro.

Eu digo: “Pois é, a lua está aí!” e apontando para as janelas acrescento: “E lá fora está escuro também?”

A Maria baixa a cabeça e começa a inclinar-se para frente com os braços caídos ao lado do corpo.

Eu a olhar para Maria digo: “Boa Maria! É o fim do 1º dia de férias...” e viro-me na direção do P.

A Maria parece alhear-se.

A Maria parece voltar a concentrar-se na HMS.

A Maria parece ficar cansada devido à sequência de perguntas e

| | | |
|--|--|--|
| | <p>4:46 A Maria continua de cabeça baixa e a balançar o corpo. Eu chamo o P. pelo nome e dirijo-me para a sua frente com a página. A Maria levanta ligeiramente a cabeça e olha na minha direção. Depois olha em redor. Volta a olhar para nós enquanto o P. explora o objeto e passado uns segundos volta a olhar em redor. Quando eu apresento ao P. o feltro escuro e pergunto pela lua e pela noite o P. aponta na direção das janelas. Neste momento a Maria olha também para as janelas. Rodando lentamente a cabeça, volta a olhar para nós. Depois baixa a cabeça e começa a balançar o corpo para a frente. Entretanto, eu termino a exploração da página e afasta-me para ir buscar uma nova página.</p> <p>6.18 A Maria olha para mim quando passo à sua frente. Enquanto me aproximo da Maria começo a dizer o texto: “Olha o sol! Já é dia!...” A Maria olha na minha direção e faz um pequeno sorriso. Quando estou perto da Maria, apresento a nova página colocando-a no seu campo de visão e ao alcance das mãos. A Maria alcança a página com a mão direita, retira a fatia de pão que vem no prato e começa a comer. Eu olho para a Maria e continuo a narrar a história. A Maria, depois de dar uma dentada no pão fica a segurar a fatia com as duas mãos enquanto mastiga. Depois de terminar o texto acrescento: “Tira o prato!” A Maria fica imóvel a olhar para baixo e a segurar a fatia de pão com as duas mãos. Eu retiro da página o prato de plástico, aproximo-o da Maria e acrescento: “Olha o pratinho! Queres segurar no pratinho? Toma para ti.” A Maria permanece na mesma posição. Eu coloco o prato debaixo das mãos da Maria e digo: “Põe aqui!” A Maria a olhar para baixo, apoia as mãos no prato e continua a segurar a fatia de pão com as duas mãos. Eu digo: “Muito bem!” A Maria dá mais uma dentada no pão. O P. toca no braço da Maria e vocaliza. A Maria continua a morder o pão e de cabeça baixa roda-a na direção do P. Eu digo ao P.: “Deixa-a comer. Ela segura se quiser, não te preocupes.... Está a qui só para ajudar.” A Maria depois de morder o pão apoia as mãos no prato e continua de cabeça baixa. Mantendo o prato sob as mãos da Maria vou pouco a pouco pondo-me de cócoras, olho para o rosto da Maria e digo: “Está um belo dia de sol para fazermos um piquenique, comermos uma fatia de pão no nosso piquenique, não é!? Que bom!!” A Maria levanta a cabeça, olha para mim, sorri e volta a baixar a cabeça.</p> | <p>respostas assumido depois uma atitude de alheamento.</p> <p>A Maria parece interessar-se e acompanhar o que se passa ao seu lado.</p> <p>Eu infiro que o P. tenta que a Maria pegue no prato.</p> |
|--|--|--|

Eu digo: “Que bom que está o pão”, sorrio e fico em silêncio por uns segundos.

A Maria mantém-se de cabeça baixa a mastigar e de mãos apoiadas no prato segurando a fatia de pão.

Eu levanto-me, digo à Maria: “Olha aqui para cima! Olha o Nuno aqui em cima!” e subo ligeiramente o prato fazendo elevar um pouco os braços da Maria.

A Maria continua a olhar para baixo e leva o pão à boca para dar mais uma dentada. Depois de morder o pão, olha para a página da HMS, estica o braço direito na minha direção. De imediato eu aproximo a página.

A Maria bate várias vezes sobre a representação do sol

Eu digo: “É o sol!”

A Maria agarra um garfo de plástico que está preso à página, retira-o e apoia a mão sobre o prato que eu mantenho estendido.

Eu digo: “Boa! Muito bem! É o garfo! Para comer usa-se o garfo! Muito bem Maria! (curto silêncio) O garfinho para comer! Excelente! Muito bem!”

A Maria fica de cabeça baixa, com as mãos apoiadas sobre o prato, a balançar o corpo para a frente.

Há um curto silêncio.

A Maria dá mais uma dentada no pão, levanta a cabeça e olha para mim.

Eu digo: “Está bom? Estás a gostar do piquenique? Está a ser divertido?”

A Maria baixa a cabeça, mantém as mãos apoiadas no prato e balança o corpo para a frente.

Eu fico em silêncio a olhar para a Maria.

A Maria dá mais uma dentada no pão.

Eu continuo a olhar para a Maria em silêncio.

O P. olha para nós e aponta para ele batendo no peito.

Eu olho para ele, explico-lhe oralmente que depois será ele e peço-lhe que deixe a Maria comer.

A Maria, entretanto, vai continuando a comer o resto do pão. Quando eu paro de falar com o P. a Maria olha na sua direção.

Eu olho para a Maria, com a mão que seguro a página aponto para o prato e digo: “Olha aqui outro pedacinho de pão!”

A Maria olha para o prato, agarra o pedaço de pão com a mão esquerda.

Eu digo: “Boa!”

A Maria fica com as mãos apoiadas no prato, de cabeça baixa a balançar o corpo para a frente.

Eu acrescento: “E agora Maria...” e fico a olhar para a Maria.

Há uns segundos de silêncio e a Maria continua a balançar o corpo para a frente.

Eu interrompo o silêncio dizendo: “Posso tirar o prato. Posso? Posso?”, devagar retiro o prato e deixo-o em cima da mesa que está atrás de mim.

A Maria mantém-se de cabeça baixa. Devagar deixa cair ao lado do corpo o braço direito no qual mantém preso entre os dedos o garfo. O braço esquerdo fica suspenso a segurar o último pedaço de pão.

Eu viro-me para a Maria e com a página à sua frente viro sobre esta o feltro escuro dizendo: “Olha a lua já é noite!”

| | | |
|-------------|--|---|
| <p>9.34</p> | <p>A Maria põe na boca o pão e rodando a cabeça para a esquerda olha na direção das janelas da sala. Eu acrescento: “Olha a lua Maria? Olha a lua! Já é noite! Fim do 2º dia.” Enquanto eu ainda falo, a Maria olha para a página e bate várias vezes com mão esquerda nesta. Primeiro sobre a representação da lua e depois descaindo pouco a pouco sobre o feltro até começar a falhar a página e por fim parar. Eu estendo a mão direita na direção da Maria e pergunto-lhe: “Queres me dar o garfo?” A Maria levantou o antebraço da mão com que segura o garfo. Eu digo: “Boa! Dás?”, pego no garfo por uma ponta e puxo-o devagar. A Maria não larga o garfo. Eu, mais uma vez, puxo um pouco o garfo e largando-o de seguida pergunto: “Queres me dar o garfo ou ficas com ele?”, volto a agarrá-lo e pergunto: “Vais-mo dar?” A Maria puxa o garfo na sua direção. Eu largo o garfo e digo: “Não dás!? Está bem, fica para ti.” A Maria tenta, com a mão esquerda, agarrar a minha mão. Eu desvio a minha mão e afasto-me para preparar a página para apresentar ao P. A Maria olha na minha direção e sorri. Enquanto me dirijo para junto do P. com a página começo a narrar a história dizendo: “P. olha o sol já é dia...” Quando passo junto à Maria, esta olha para mim, estende um pouco o braço esquerdo na minha direção e depois de eu passar leva a mão à boca e fica assim a olhar para o P que, entretanto, começa a comer a fatia de pão. Eu dou o prato ao P., olho para a Maria e digo-lhe: “O P. também veio fazer um piquenique.” A Maria continua a olhar para o P., mas, entretanto, tira a mão da boca. Eu olho por instantes para o P., depois volto a dirigir-me à Maria perguntando: “Queres dar-me o garfo” e estendo-lhe a minha mão esquerda. A Maria estende-me a mão em que segura o garfo. Eu agarro o garfo. A Maria levanta-se, dirige-se ao P. e tenta apanhar com a mão esquerda a fatia de pão que este tem na mão. O P. tira a fatia do alcance da Maria. Eu agarro a Maria pelo braço direito enquanto ao mesmo tempo procuro poisar a página da HMS em cima da mesa e digo a sorrir: “Deixa-o comer. Deixa o P. comer.” A Maria continua a tentar tirar o pão ao P. O P. vai afastando o pão da Maria, mantendo-se sentado. Eu ponho-me à frente da Maria, entre esta e o P., e segurando-a pelos braços impeço primeiro que avance e depois faço com que se volte a sentar. Ao mesmo tempo vou falando para a Maria pedindo que deixe o P. comer e dizendo que é a vez dele. Quando a Maria se senta, eu coloco-me de cócoras à sua frente, olho para ela, sorrio e repito que o deixe comer. A Maria olha para mim e sorri.</p> | <p>A Maria parece perceber que lá fora também já é noite e que está escuro.</p> <p>A Maria parece querer alcançar a fatia de pão que vinha no prato.</p> <p>Eu fico surpreendido com a iniciativa da Maria.</p> |
|-------------|--|---|

11:01

Eu ponho-me de pé para deixar em cima da mesa o garfo que, entretanto, ainda tenho na mão.
A Maria agarra a minha mão esquerda e encosta-a à sua cabeça sobre a orelha.
Eu viro-me para a Maria e com a mão direita faço-lhe uma festa do outro lado da cabeça.
A Maria agarra também essa mão e começa a levar sucessivamente as minhas mãos à cabeça dela sorrindo.
Eu olho para a Maria e digo: “Ah! Tão contente!”
A Maria mantém as minhas mãos agarradas e encostadas à sua cabeça sobre as orelhas.
Eu acrescento: “O piquenique da Maria e o piquenique do P. também!?” , solto a minha mão direita, viro-me na direção do P. e digo-lhe: “Boa! Queres me dar o prato?”
A Maria mantém a minha mão esquerda agarrada e junto à cabeça.
Eu para alcançar o prato estico a mão direita e retiro a esquerda da cabeça da Maria.
A Maria não larga a minha mão e puxa-a novamente para junto da sua cabeça.
Eu olho para a Maria, sorrio e como a outra mão alcanço a página que, entretanto, tinha deixado em cima da mesa.
Dirijo-me ao P. com a página, solto a minha mão esquerda da mão da Maria e começo a narrar a história dizendo: “P. olha a lua, já é noite! É fim do 2º dia.”
Enquanto eu digo o texto a Maria olha na direção das janelas e depois olha para nós.
Eu termino a exploração da página e afasto-me para ir buscar outra.
A Maria roda a cabeça acompanhando o meu movimento e fica a olhar na minha direção com um sorriso.
Enquanto me aproximo da Maria com a nova página começo a dizer o texto: “Olha o sol! Já é dia! A Maria vai andar a cavalo!”
A Maria olha na minha direção e sorri.
Coloco-me à frente da Maria com a página ao alcance das suas mãos.
Antes de eu terminar o texto a Maria bate várias vezes com a mão direita na imagem fixa à página (um cavalo estampado em tecido) e depois olha para o P.
Eu pergunto: “A Maria gosta de andar a cavalo?”
A Maria continua a olhar para o P.
Eu pergunto: “Onde está o cavalo?”
A Maria olha para a página e depois bate com a mão direita em cima da imagem.
Eu digo: “Faz uma festinha aqui nas crinas do cavalo” e passo com o indicador por cima das crinas que estão coladas sobre a imagem.
A Maria passa a mão sobre as crinas e depois bate várias vezes sobre a imagem.
Eu digo: “É o cabelo do cavalo.”, depois baixo ligeiramente a página e pergunto: “Onde está o sol?”
A Maria passa a mão em cima da página, prende os dedos no tecido colado e puxa.

Eu coloco a minha mão em cima da imagem tocando na mão da Maria, digo: “Não é para puxar.” E volto a perguntar: “Onde está o sol?”

A Maria solta a imagem, põe a mão direita sobre o sol colado na página e depois deixa cair o braço ao longo do corpo.

Eu passo a mão sobre a página e digo: “Está de dia, é o céu azul!”

A Maria continua a olhar para a página, levanta o braço esquerdo.

Eu estendo a mão direita na direção da sua mão e acrescento: “A Maria vai andar de cavalo, muito bem!”.

A Maria apoia a mão esquerda sobre a minha mão e assim começa a bater sobre a imagem.

Eu digo ainda: “Um grande passeio a cavalo! A Maria gosta muito!”

A Maria mantém o sorriso, continua a olhar para a imagem e a bater nesta.

Eu fico em silêncio, mantenho a minha mão sob a mão da Maria acompanhando os seus movimentos e olho para ela.

A Maria mantém o mesmo comportamento.

Eu deixo de acompanhar o movimento da Maria, faço com que esta pare de bater na página, solto a minha mão, digo: “Depois de dar um grande passeio o que é que acontece?”

Vem a...” e viro sobre a página o feltro escuro.

A Maria olha para a página e quando o feltro cai sobre esta começa a bater neste com a mão esquerda.

Eu termino a frase: “...a noite!” e pergunto: “Onde está a lua?”

A Maria olha para mim depois olha para o P., coloca a mão direita sobre a lua e sorri.

Eu digo: “Muito bem!”, passo a mão sobre o feltro e acrescento: “É a noite escura! Está escuro, é o fim do 3º dia.”

A Maria olha para a página, agarra a minha mão esquerda, leva-a à sua cabeça, encosta-a sobre a orelha, afasta-a um pouco, repete o gesto, olha para mim e sorri.

Eu olho para a Maria sorrio e digo: “Mais um dia muito contente! A Maria está contente?”

A Maria sorri e com a mão que agarra a minha bate sobre a lua.

Eu acompanho o movimento da Maria e digo: “É a lua! É de noite! A Maria vai dormir! Muito bem!”

Enquanto falo, a Maria não para de bater sobre a lua.

Eu travo o movimento da Maria, solto a minha mão e digo: “Agora vamos aqui ao P. pode ser?”

Eu dirijo-me para junto do P. e começo a narrar a história.

A Maria olha para nós, sorri, mantendo-se sentada roda todo o corpo na nossa direção e balançando ligeiramente o corpo para frente fica sempre a olhar para nós durante a exploração da página pelo P.

Eu afasto-me para ir buscar uma nova página.

A Maria olha primeiro para as janelas da sala, na direção oposta à minha deslocação, e depois fica a olhar na minha direção.

13:06

Eu aproximo-me da Maria com a nova página, coloco-me à sua frente deixando a página no seu campo de visão e ao alcance das mãos, em simultâneo começo a dizer o texto:

“Maria! Olha o...olha o...sol! Já é dia a Maria vai ao mercado com a avó...”

A Maria olha para a página, levanta ligeiramente a mão direita, olha para o P., volta a olhar para a página e bate várias vezes com a mão direita no canto inferior direito da página.

Eu acrescento ao texto: “... comprar coisas. O que vai a Maria comprar? O que quer comprar a Maria?”

A Maria continua a olhar para a página e a bater nesta com a mão direita.

Eu pergunto: “O que quere?”, mexo num dos sacos de pano presos à página e acrescento: “Vai comprar Feijão?...” depois mexo noutra e digo: “Arroz?...” e depois no terceiro dizendo: “...ou grão?”.

A Maria para de bater na página, com a mão esquerda agarra a minha mão direita e coloca-a sobre o sol colado na página.

Eu digo: “É o sol! É de dia!... Muito bem! É de dia!”

A Maria começa a bater com a minha mão sobre o sol, olha para mim e sorri.

Eu sorrio, travo o movimento de bater da Maria, pego num saco, começo a puxá-lo pouco a pouco até o soltar, acrescento: “...E fomos ao mercado comprar coisinhas. O que fomos comprar?” e por fim, agito o saco colocando-o sob a mão esquerda da Maria.

A Maria mantém o braço esquerdo em suspenso e olha para o P., coloca a mão direita sobre o saco e agarra-o com as duas mãos.

Eu sem largar o saco ponho no chão a página da HMS, digo: “Vamos ver o que vamos comprar” e depois começo a abrir o saco.

A Maria olha para o saco mantendo-o agarrado com as duas mãos.

Eu digo: “Vamos abrir aqui para ver o que está cá dentro?” e agito o saco aberto fazendo barulho com o conteúdo.

A Maria larga o saco, enfia a mão direita dentro deste e tira parte do conteúdo.

Eu estendo a mão direita, digo: “Ah!”

A Maria põe na minha mão o conteúdo e apoiando o braço direito no acento da cadeira puxa-se para trás.

Eu acrescento: “Olha é o feijão” e abano a mão em que tenho os feijões.

A Maria olha para a minha mão e com a mão esquerda começa a tentar apanhar os feijões que eu tenho na mão.

Eu fico uns segundos em silêncio, olho para Maria e quando a Maria consegue agarrar alguma coisa eu aproximo o saco aberto da minha mão, agito-o e pergunto: “Queres colocar aqui?”

A Maria enfia a mão dentro do saco para deixar o que conseguiu apanhar.

Eu digo: “Boa!”

A Maria volta a apanhar mais feijões da minha mão e coloca-os no saco.

Eu acrescento: “O feijão!”

A Maria repete o gesto e quando volta a por a mão dentro do saco sorri.

Entretanto, a Maria ia escorregando para a frente na cadeira. Apoiando-se no acento da cadeira e com o apoio da minha mão no outro braço puxa-se para trás. Depois disto põe no saco o último grão.

Eu fecho o saco, coloco-o na mesa que está atrás de mim, digo: “Boa! E depois fomos comprar o grão.” E pego na página que tinha anteriormente posto no chão.

A Maria fica de cabeça baixa, de braços caídos ao longo do tronco e começa a escorregar para a frente na cadeira.

Eu elevo a página à frente da Maria.

A Maria ergue um pouco o troco, olha para a página, levanta um pouco o braço esquerdo e deixa-o cair de imediato.

Eu pergunto: “Onde está o grão? Vamos tirar o grão?”, em simultâneo pego na ponta do saco que tem o grão abano e acrescento: “Puxa Maria, puxa.”

A Maria agarra o saco com a mão esquerda.

Eu repito: “Puxa Maria, puxa para ti”.

A Maria fica imóvel a agarrar o saco.

Eu agarro na mão da Maria e no saco, retiro-o da página e em simultâneo ponho a página no chão.

Eu e a Maria ficamos a agarrar o saco. A Maria olha para a minha cara e sorri.

Eu olho para ela, dou uma gargalhada e abro o saco.

A Maria larga o saco, mas fica com a mão esquerda em suspenso.

Eu agito o saco fazendo barulho com o conteúdo e digo: “Vamos tirar o grão! Tira! Tira!”

A Maria enfia a mão esquerda dentro do saco e retira parte do conteúdo.

Eu estendo a mão direita.

A Maria põe a sua mão sobre a minha mão segurando o que retirou.

Eu agito o saco e pergunto: “Queres tirar mais ou queres guardar?”

A Maria de cabeça baixa, olha para o saco, sorri, volta a por no saco o que tinha na mão e depois dá-me a mão.

Eu digo: “Guardar! Guardar tudo muito bem! A Maria é muito cuidadosa!”

A Maria mantendo o sorriso, apoia-se no acento da cadeira para se puxar para trás, olha para mim e sorri.

Eu ajudo-a puxando pela mão que tenho dada com ela e digo baixinho: “Vamos para cima, isso!”

A Maria olha para a minha mão, apanha um grão que eu ainda segurava e cola-o dentro do saco.

Enquanto fecho o saco e volto a pegar na página que está no chão digo: “Fomos comprar grão, muito bem!... E fomos comprar também o quê?...Arroz!”

A Maria olha para o chão, acompanha com a cabeça o movimento que eu faço com a página e estende o braço esquerdo na direção desta.

Eu pego na ponta do saco que está preso na página, agito-o, digo: “Vamos tirar o arroz? Tira! Puxa!” e em simultâneo aproximo pouco a pouco o saco da mão esquerda da Maria.

A Maria agarra no saco.

15:52

Eu largo por instantes o saco, olho para a Maria, volto a agarrar no saco, repito: “Puxa assim para ti” e retiro o saco da página.

Ficámos os dois a segurar o saco, eu volto a pôr a página no chão e abro de seguida o saco com as duas mãos.

A Maria larga o saco, fica com o braço esquerdo suspenso ao mesmo tempo que olha para o que faço.

Depois de abrir o saco, agito-o e digo: “Vamos tirar o arroz! Tira!”

A Maria enfia a mão esquerda no saco, retira parte do conteúdo.

Eu estendo a minha mão.

A Maria põe o que retirou na minha mão e parte cai ao chão.

Eu digo: “É o arroz! Já viste? Olha aqui!” e dou uma gargalhada.

A Maria está a escorregar da cadeira, abana-se ligeiramente para a frente, mantém a sua mão esquerda em cima da minha, olha para a minha mão e sorri.

Eu coloco o saco no chão, digo: “Olha dá cá a tua mão.”, pego na mão da Maria, com a mão que agora ficou livre, viro-a com a palma para cima, despejo para lá o arroz que tenho na outra mão dizendo no final: “O arroz” e dando uma gargalhada.

A Maria olha para mim e sorri.

Eu rodo ligeiramente a mão da Maria, despejo para a minha mão o arroz que esta tinha na sua mão, digo: “Vamos guardar o arroz”, volto a pôr o arroz no saco que, entretanto, apanhei do chão e digo por último: “Fizemos umas belas compras no mercado.”

A Maria que mantinha o sorriso e olhava para mim, fica séria quando termino de falar e sozinha endireita-se na cadeira.

Eu pego na página que tinha deixado no chão, coloco-a no campo de visão da Maria, começo a virar o feltro escuro e pergunto: “Quando chegou o fim do dia o que é que veio?”.

A Maria estica o braço esquerdo na direção da página, agarra na minha mão e acompanha o meu movimento.

Eu digo: “Olha o...”

A Maria empurra a minha mão contra a lua.

Eu digo: “Olha a lua! Boa Maria!”, dou uma gargalhada e acrescento: “É isso mesmo! É a lua! Já é noite!...”

A Maria bate várias vezes com a minha mão sobre a lua.

Eu continuo o texto: “...fim do 4º dia”, travo o movimento da Maria e olho para ela.

A Maria olha para o P., volta a olhar para a página e começa outra vez a bater com a minha mão sobre a lua.

Eu repito. “Fim do 4º dia!”

A Maria olha para mim e sorri.

O P. toca no meu braço.

Eu travo o movimento da Maria e digo ao P.: “Sim, a seguir és tu!”

A Maria olha para o P., depois olha para as janelas da sala e mantém-se de mão dada comigo.

Eu abano a mão da Maria e digo: “Agora é a vez do P. ir ao mercado, vamos com P. ao mercado!” e largo a mão da Maria.

18:43

A Maria olha para o P. e mete os dedos da mão que eu larguei na boca e depois olha na minha direção.
Eu dirijo-me ao P. com a página e começo a narrar a história.
A Maria acompanha com o olhar a minha deslocação, endireita-se sozinha na cadeira, roda o tronco virando-se na minha direção e põe a mão esquerda na boca.
Eu continuo a contar a história ao P.
A Maria mantém a mão na boca, olha para as janelas da sala, começa a inclinar o corpo para a frente e a escorregar da cadeira.
Enquanto o P. explora um dos sacos, eu olho para a Maria e digo: “Olha Maria o P.”
A Maria mantém-se inclinada para a frente, de mão na boca, de cabeça baixa e virada na direção das janelas por alguns segundos depois de eu a chamar, mas depois tira a mão da boca, levanta ligeiramente a cabeça e olha para nós.
O P. continua a explorar o conteúdo dos sacos e quando ele abre o saco do arroz eu olho para a Maria, aceno com a cabeça e digo-lhe: “É arroz!”
A Maria olha para mim, sorri e depois fica a olhar na nossa direção inclinada para a frente e baloiçado o corpo para a frente e para traz com os braços sobre o acento da cadeira. Entretanto o P. termina a exploração dos objetos e eu afasto-me para ir buscar a próxima página.
Enquanto me aproximo da Maria com a nova página vou dizendo o texto: “Olha o... sol! Já é dia!...”
A Maria olha para mim e sorri.
Coloco-me à sua frente segurando a página com o objeto (uma bola de pano).
A Maria olha para a bola e morde a mão direita.
Eu continuo a dizer o texto: “A Maria foi com a avó...”
A Maria começa a bater na bola com a mão direita e sorri.
Eu termino a frase dizendo: “...isso mesmo, jogar à bola! Tira a bola, vamos jogar à bola Maria, no jardim.”
A Maria agarra e aperta a bola com a mão direita e tenta puxar.
Eu puxo a página para mim, solto a bola e enquanto coloco a página em cima da mesa que está atrás de mim acrescento: “Boa! Vamos jogar à bola no jardim!”
A Maria segura a bola com as duas mãos, olha para o objeto e sorri.
Eu viro-me para a Maria, estendo os dois braços bato duas palmas.
A Maria ergue ligeiramente o objeto na direção das minhas mãos.
Eu estico-me para chegar à bola, agarro-a também e digo: “Boa!”
A Maria puxa a bola na sua direção.
Eu largo a bola e fico a olhar para a Maria.
A Maria vira-se com a bola na direção do P e inclina-se para ele.
O P. vira-se para a Maria sorri, estica os braços, segura a bola e depois tira-a das mãos da Maria.
Eu digo: “Ah! Que bem!”
O P. passa-me a bola atirando-a com as mãos.

A minha intenção é que a Maria se foque em nós e não se alheie ou se deixe cair da cadeira.

Eu viro-me para a Maria, digo: “Maria agarra!” e atiro-lhe a bola devagar para cima das pernas.
A Maria baloiça os braços, mas não consegue agarrar a bola e esta cai no chão.
Eu apanho a bola, ponho-me de cócoras à frente da Maria, atiro novamente a bola para cima das suas pernas dizendo: “Outra vez!”.
A Maria sorri, baloiça os braços, mas não consegue agarrar a bola e esta cai no chão.
Eu volto a atirar a bola, repetindo: “Outra vez!” e sorrindo.
A Maria consegue agarrar a bola com os braços, leva-a à boca e morde-a.
Eu digo: “Boa!”, dou uma gargalhada, estendo por momentos os braços e acrescento: “Muito bem!”.
A Maria deixa de envolver a bola com os braços, fica a segurá-la com boca, levanta ligeiramente a cabeça e olha para mim.
Eu estendo novamente os braços na direção da Maria e depois apontando para mim e para o P. pergunto: “Quere dar a mim ou ao P.?”.
A Maria deixa de morder a bola, agarra-a com as mãos e estende os braços a minha direção.
Eu estendo os braços na direção da Maria, coloco as mãos sob a bola e digo: “A mim!”
A Maria solta a bola e deixa cair os braços ao lado do tronco.
Eu pergunto à Maria apontando para o P.: “Posso atirar ao P.?”, acrescento: “Vou atirar ao P.” e atiro a bola para ele.
O P. agarra a bola.
Eu peço ao P. que atire a bola para a Maria.
A Maria olha para o P.
O P. atira-lhe a bola.
A Maria fica de braços caídos ao lado do corpo, balança ligeiramente para a frente e olha para baixo enquanto a bola cai no chão.
Eu digo: “Outra vez!”
O P. apanha a bola e coloca-a sobre as pernas da Maria.
A Maria agarra a bola, mantendo-a sobre as pernas.
Eu estendo os braços na direção da Maria.
A Maria leva a bola à boca e morde-a.
Eu olho para a Maria e digo: “A Bola! Vamos jogar à bola todos juntos com a avó?”
A Maria deixa de morder a bola, olha para mim, sorri e devagar coloca a bola sobre as pernas.
Eu volto a estender os braços na direção da Maria.
A Maria estende ligeiramente os braços na minha direção e deixa cair a bola.
Eu agarro a bola sem que esta caia ao chão.
Toca no exterior uma campainha.
O P. vocaliza e aponta para o ouvido.
Eu olho para o P e digo: “É a campainha! É!”. Depois volto a olhar para a Maria, digo: “Olha Maria!” e atiro a bola ao ar.
A Maria inclina-se na minha direção e baloiça o braço direito na direção da bola.
Eu atiro a bola para o colo da Maria.
A Maria agarra a bola.
Eu digo: “Boa!”

O P. estende os braços na direção da Maria.
A Maria inclina-se ligeiramente para a frente na direção do P.
O P. tira a bola das mãos da Maria e atira-a para mim.
A Maria olha para mim.
Eu começo a dizer: “Depois de jogarmos à bola no jardim...” e em simultâneo atiro a bola para a Maria
A Maria não consegue agarrar a bola e esta rebola para trás da cadeira do P.
O P. tenta apanhar a bola.
Eu vou buscar a bola junto deste, dou-lhe a bola e peço-lhe que a atire para a Maria.
O P. atira a bola para a Maria.
A Bola bate na Maria, ela baloiça o braço direito, mas não apanha a bola.
Eu apanho a bola, digo: “A Maria estava distraída!” e estendo os braços com a bola na direção da Maria.
A Maria inclina-se na minha direção e estende ligeiramente o braço direito.
Eu atiro a bola para o colo da Maria.
A Maria agarra a bola sobre as pernas e fica imóvel de cabeça baixa.
Eu digo: “Boa Maria!”
O P. dá uma pancada na bola fazendo-a saltar das mãos da Maria e cair no chão.
A Maria mantendo a cabeça baixa roda-a ligeiramente na direção da bola.
Eu rio-me, vou buscar a bola, aproximo-me da Maria e apontando para o P. digo: “O P. é malandro!”. Depois deixo a bola em cima da mesa, vou buscar a página e enquanto começo a virar o feltro escuro digo: “Depois de brincarmos diz-me lá, o que vem depois... quando saímos do jardim... o que vem a seguir?”
A Maria olha para a página, sorri e bate várias vezes com a mão direita sobre a lua.
Eu digo: “A Lua!”
A Maria leva a mão direita à boca e começa a esfregar os dentes com os dedos.
Eu acrescento: “Já é noite! É o fim do nosso 5º dia!”
A Maria continua com a mão na boca, mas faz um pequeno sorriso.
Eu pergunto: “Onde está a noite escura?”
A Maria bate com a mão direita sobre o feltro na parte inferior da página.
Eu digo: “Pois é, a noite escura! Foi o fim do 5º dia! Passámos o dia a jogar à bola! Linda!” e, entretanto, limpo a boca à Maria com o babete.
A Maria mexe num canto inferior da página e olha em frente.
Eu dirijo-me ao P.
A Maria olha na nossa direção.
Eu começo a contar a história ao P. e este começa a explorar a página. Eu e o P. começamos a brincar com a bola atirando-a um para o outro.
A Maria olha para mim e para o P.
Eu peço ao P. que atire a bola à Maria.
A Maria continua a olhar para nós e sorri.
O P. atira-lhe a bola.

20:49

A Maria parece acompanhar o movimento da bola.

A Maria abana ligeiramente o braço direito depois da bola bater nas suas pernas. Depois da bola cair ao chão, baixa a cabeça.
Eu peço ao P. que atire novamente a bola.
O P. atira novamente a bola para a Maria.
A Maria balança ligeiramente os braços, mas não agarra a bola.
Antes da bola cair ao chão, o P. segura-a de maneira que esta fica no colo da Maria.
A Maria agarra a Bola, leva-a boca e morde-a.
Eu peço à Maria que atire a bola ao P.
O P. tira-lhe a bola das mãos.
Eu peço ao P. que deixe a Maria dar a bola e depois peço-lhe que volte a atirar a bola à Maria.
O P. atira a bola à Maria.
A Maria abana ligeiramente os braços, mas não consegue apanhar a bola.
Eu peço ao P. que volte a atirar a bola.
A Maria ergue ligeiramente os braços, mas não consegue apanhar a bola.
Eu digo ao P. que tem que atirar a bola com cuidado e em simultâneo endireito a Maria na cadeira puxando-a para trás no acento.
O P. apanha a bola e atira-a para mim.
Eu pergunto ao P. se posso atirar a bola para a Maria.
O P. acena com a cabeça que sim.
Eu atiro a bola muito devagar para cima das pernas da Maria.
A bola fica em cima das pernas e a Maria agarra-a com as duas mãos, dobra-se sobre a bola e morde-a.
Eu peço à Maria que dê a bola ao P. e peço ao P. que deixe a Maria fazer sozinha a tarefa.
O P. estende os braços na direção da Maria.
A Maria continua a agarrar e a morder a bola inclinando-se para a frente.
Eu peço à Maria que dê a bola ao P.
O P. dá uma palmada na perna da Maria.
Eu digo ao P. para não fazer isso e deixar a Maria dar sozinha a bola.
A Maria deixa de morder a bola e olha para o P.
Eu peço à Maria que dê a bola ao P.
A Maria baixa a cabeça e atira a bola para o chão.
Eu dou uma gargalhada, digo: “Boa!”, apanho a bola e dou-a ao P.
A Maria inclina-se para a frente e deixa-se escorregar para a ponta da cadeira fletindo os joelhos em direção ao chão.
Mantem a cabeça baixa e mete os dedos da mão esquerda na boca.
Entretanto, eu começo a mostrar a página com o feltro escuro ao P.
A Maria roda a cabeça na minha direção, ergue o tronco e fica de cabeça baixa a olhar para mim com os dedos na boca.
Eu afasto-me para ir buscar uma nova página.
A Maria mantendo os dedos na boca, acompanha com o olhar a minha movimentação e sorri por duas vezes.
Eu aproximo-me da Maria com a nova página enquanto digo o texto: “Olha o sol já é dia! A Maria vai ao jardim...”

22:21

A Maria parece querer deixar-se cair da cadeira para se prostrar.

A Maria olha para mim, mantendo os dedos na boca. Quando estou perto dela, olha para a página, tira a mão da boca, agarra na minha mão direita e com esta bate sobre o sol. Eu deixo a Maria conduzir a minha mão e digo: “O sol, é de dia. O que vai a Maria fazer ao jardim?”

A Maria com a mão direita apanha uma das flores que está no canteiro fixo à página, enquanto continua com a outra mão a agarrar a minha.

Eu largo a mão da Maria e digo: “Apanhar flores! A Maria gostas das flores?”

A Maria olha para a flor que retirou e põe na boca o indicador da mão esquerda que, entretanto, eu tinha largado.

Eu peço à Maria que cheire as flores.

A Maria tira o dedo da boca, troca a flor de mão, sorri e leva a flor à boca.

Eu agarro a mão da Maria, afasto a flor da boca e digo: “Na boca não!”. Depois mantendo a mão da Maria agarrada, acrescento: “No nariz, cheirar.” e conduzo a sua mão com a flor até ao nariz.

A Maria olha para mim e cheira a flor.

Eu afasto a flor do nariz da Maria conduzindo a sua mão e pergunto: “Cheira bem?”

A Maria olha para mim, sorri e direciona a mão para o canteiro preso à página.

Eu largo a mão da Maria, pergunto-lhe se quer voltar a pôr a flor no canteiro.

A Maria põe a mão em cima do canteiro.

Eu retiro devagar a flor da mão da Maria e coloco-a no canteiro.

A Maria fica com a mão esquerda em suspenso, enquanto eu coloco a flor e depois com essa mão volta a agarrar uma flor.

Eu digo: “Tira lá outra flor, tira! Tira!”

A Maria tira a flor e leva-a à boca.

Eu agarro a mão da Maria, digo: “Não põe na boca, cheira só, cheira!” e conduzo a mão dela ao nariz.

A Maria cheira a flor e sorri

Eu afasto a mão da Maria do nariz e peço-lhe para que se endireite na cadeira ao mesmo tempo que a puxo ligeiramente pela mão.

A Maria endireita-se, baixa a cabeça e direciona a mão que, entretanto, larguei, ao canteiro.

Eu retiro a flor da mão da Maria, coloco no canteiro e digo: “Vamos voltar a pôr? O Nuno ajuda!”

A Maria agarra a minha mão esquerda.

Eu pergunto: “Queres apanhar mais uma flor?”

A Maria olha para a página e bate várias vezes com a minha mão sobre o sol.

Eu digo: “É o sol! Está um belo dia de sol para a Maria passear. Onde é que a Maria foi passear?”

O P. olha para a página.

A Maria para de bater com a minha mão sobre o sol e olha para o P.

Eu faço um curto silêncio e depois continuo dizendo: “A Maria foi passear a onde? A Maria foi ao jardim. Onde está o jardim?”

A Maria sorri e bate mais uma vez com a minha mão sobre a página.
Eu elevo e aproximo um pouco a página e pergunto novamente onde está o jardim.
A Maria sem largar a minha mão põe o indicador sobre o sol.
Eu digo: “Isso é o sol! E o jardim?”
A Maria sem largar a minha mão põe o indicador no centro da página e depois começa a bater.
Eu digo: “Isto é o dia! Azul clarinho! É de dia! E o jardim? Onde está o jardim?”
A Maria larga a minha mão e baixa a cabeça.
Eu pergunto. “As flores, Maria, onde estão as flores?”
A Maria aproxima a mão esquerda das flores, depois tira uma flor e aproxima-a da boca.
Eu digo: “Cheiram bem! A Maria gosta das flores que bom!”
A Maria estende o braço com a flor na mão.
Eu retiro a flor da mão da Maria e coloco-a no canteiro.
A Maria olha para o canteiro.
Eu retiro o canteiro da página, viro sobre esta o feltro escuro e pergunto: “O que vem a seguir quando o dia acaba?”
Ainda não tinha virado o feltro e a Maria levanta o braço esquerdo na direção da página. Quando a página ficou coberta com o feltro a Maria começa a bater com o indicador sobre a lua.
Eu sorrio e digo: “É a lua! Muito bem! É de noite!...”
A Maria para de bater na página, atira-se para trás na cadeira e baixa a cabeça.
Eu inclino-me de maneira a olhar nos olhos da Maria e digo: “Foi o fim do 6º dia. Fomos passear. É o fim do 6º dia”
A Maria levanta a cabeça, olha para mim e sorri.
Eu dirijo-me para trás da cadeira da Maria e endireito-a na cadeira agarrando-a pelos ombros.
A Maria olha para o P.
Eu coloco novamente o canteiro na página e dirijo-me ao P narrando a história.
A Maria olha na minha direção, deita-se ligeiramente para trás na cadeira e endireita-se de imediato, olha na direção das janelas da sala, baixa a cabeça e agarra uma peça grande de lego que está numa caixa atrás da sua cadeira.
O P. continua comigo a explorar a página.
A Maria levanta a cabeça, olha para nós, sorri, inclina-se para trás na cadeira, olha para a peça que tem na mão e volta a olhar para nós.
O P. termina a exploração da página e eu afasto-me para ir buscar outra.
A Maria olha na minha direção.

As páginas estão pintadas de azul claro representando o céu durante o dia.

A gravação parou aqui não ficando registado a exploração da última página da história.

Anexo Q. Análise de conteúdo do protocolo de observação naturalista referentes às gravações vídeo (Estratégias do contador de HMS)

Análise de conteúdo do protocolo de observação naturalista referentes às gravações vídeo das sessões de trabalho com a Maria.

Participantes: Maria _X_ Contador de HMS _X_ Adulto _X_ Colegas _X_

Sessão n.º 5 Data: 05/02/2018 **Duração:** 25:44 **Título da HMS:** As férias

Local: Sala de aula

Tipo de sessão: Conto: 1ª vez 2ª... X Exploração Escolha

| Tema | Categoria | Subcategoria | Indicadores | UR |
|--------------------------------|---------------------------------|--|---|----|
| Estratégias do contador de HMS | Para regulação do comportamento | Reforço verbal positivo do comportamento | 4 Reforça positivamente o comportamento | 18 |
| | | Orientação verbal para regulação do comportamento | 3 Dá oralmente orientações para regular o comportamento | 8 |
| | | Explicação verbal sobre o que vai fazer para regular o comportamento | 59 Explica oralmente o que vai fazer para regular o comportamento. | 5 |
| | | Orientação física para correção dos comportamentos | 14 Impede ou corrige fisicamente comportamentos desajustados. | 2 |
| | | Utilização de expressões faciais para reforçar o comportamento | 16 Faz expressões faciais para reforçar positivamente o comportamento da aluna. | 2 |
| | | Formulação de comentários sobre o comportamento | 2 Comenta o comportamento. | 1 |
| | | Utilização de gestos para manifestar afeto | 40 Faz gestos para manifestar afeto. | 1 |
| | | Sugestão verbal de comportamentos | 61 Faz verbalmente a sugestão de um comportamento (ex. diz adeus) | 1 |
| | | Subtotal | | 38 |

(Cont.)

| Tema | Categoria | Subcategoria | Indicadores | UR |
|---|--|---|---|----|
| Estratégias do contador de HMS | Para promoção do envolvimento | Adequação do Posicionamento do contador de HMS face à aluna | 31 Desloca-se para próximo da aluna. | 7 |
| | | | 43 Afasta-se. | 8 |
| | | | 44 Muda de posição. | 7 |
| | | Incentivo às iniciativas da aluna | 35 Corresponde às iniciativas da aluna. | 8 |
| | | | 36 Colabora com as iniciativas da aluna. | 5 |
| | | | 76 Comenta as iniciativas / desempenho da aluna | 8 |
| | | Gestão do contacto físico com a aluna | 45 Apoia fisicamente a aluna. | 1 |
| | | | 34 Ajuda fisicamente a corrigir a postura física da aluna. | 9 |
| | | | 46 Promove/mantem contacto físico (ex.: dar as mãos) | 1 |
| | | | 47 Evita o contacto físico. | 8 |
| | | Formulação de perguntas sobre os interesses da aluna | 70 Questiona verbalmente a aluna sobre os seus interesses. | 18 |
| | | Promoção da interação entre os participantes da HMS | 84 Promove a interação entre os participantes | 12 |
| | | Utilização do contacto visual | 32 Estabelece contacto visual. | 11 |
| | | Formulação de comentários ou explicações sobre os acontecimentos no meio envolvente | 42 Comenta ou explica o que está ou vai acontecer no meio envolvente. | 10 |
| | | Chamada de atenção verbal para a HMS / atividade | 5 Chama verbalmente atenção para a HMS / atividade . | 10 |
| | | Pedido verbal para corrigir a postura física | 53 Pede verbalmente à aluna que corrija a postura física | 8 |
| | | Manipulação ou toque nos objetos para chamar atenção sobre os mesmos | 79 Toca ou manipula os objetos para chamar a atenção sobre os mesmos. | 7 |
| | | Utilização de gestos para chamar a atenção para HMS / atividade de exploração | 17 Faz gestos para chamar atenção para a HMS / atividade. | 5 |
| | | Interrupção das iniciativas da aluna | 78 Interrompe as iniciativas da aluna. | 5 |
| | | Utilização de gestos para complementar as perguntas feitas à aluna | 83 Faz gestos para complementar as perguntas que faz. | 3 |
| Chamada de atenção verbal à aluna | 41 Chama a aluna pelo nome. | 2 | | |
| Manipulação de objetos para chamar a atenção para o contador de HMS | 69 Manipula objetos para chamar a atenção para o contador de HMS / objeto. | 2 | | |

(Cont.)

| Tema | Categoria | Subcategoria | Indicadores | UR |
|---|--|--|---|-----|
| Estratégias do contador de HMS | Para promoção do envolvimento | Chamada de atenção verbal para o contador de HMS | 55 Chama verbalmente a atenção para o contador de HMS | 1 |
| | | Utilização de gestos para chamar a atenção para o contador de HMS | 56 Utiliza gestos para chamar a atenção para o contador de HMS. | 1 |
| | Subtotal | | | 157 |
| | Para promoção da compreensão e da atribuição de significados | Formulação de perguntas sobre os conceitos | 6 Faz perguntas sobre os conceitos. | 22 |
| | | Explicação verbal do conceito | 52 Explica o conceito relativo às imagens e objetos. | 21 |
| | | Utilização de gesto para influenciar ações com/sobre o objeto/página | 24 Faz gestos para incentivar ações com/sobre o objeto/página. | 13 |
| | | | 28 Faz gestos para impedir ações com/sobre o objeto/página. | 3 |
| | | Adição de elementos à narrativa | 19 Acrescenta elementos ao texto. | 14 |
| | | Manipulação dos estímulos pelo contador | 22 Manipula os objetos/página. | 13 |
| | | Auxílio na exploração dos estímulos | 26 Auxilia na exploração dos objetos | 12 |
| | | Disponibilização dos objetos/páginas da HMS | 21 Põe a página/objeto ao alcance da aluna | 7 |
| | | | 50 Mostra a página da HMS | 3 |
| | | | 23 Entrega o objeto à aluna. | 1 |
| | | Leitura do texto da história | 18 Lê o texto de acordo com o storyboard. | 10 |
| | | Confirmação verbal das intenções comunicativas da aluna | 67 Confirma verbalmente as iniciativas comunicativas da aluna | 9 |
| | | Possibilita tempo de resposta | 81 Faz silêncio. | 9 |
| | | Colocação de desafios relacionados com os conceitos | 7 Faz pedidos para lançar desafios. | 8 |
| | | Pedido verbal para explorar os estímulos da história | 10 Pede para explorar a página ou os objetos. | 7 |
| | | Articulação da leitura da história ou a explicação de conceitos com a apresentação de estímulos sensoriais | 20 Coordena a leitura do texto ou a explicação de conceitos com a apresentação dos objetos. | 7 |
| | | Afastamento dos estímulos | 29 Retira/afasta o objeto/página. | 7 |
| Antecipação ou explicação verbal do que se vai fazer | | 49 Antecipa ou explica o que vai fazer. | 5 | |
| Utilização de gestos para complementar a explicação do conceito | 57 Faz gestos para complementar a explicação do conceito. | 4 | | |

(Cont.)

| Tema | Categoria | Subcategoria | Indicadores | UR | |
|--------------------------------|--|--|--|----------|-----|
| Estratégias do contador de HMS | Para promoção da compreensão e da atribuição de significados | Partilha da exploração dos estímulos | 27 Partilha a exploração com a aluna. | 3 | |
| | | Utilização de onomatopeias | 80 Faz onomatopeias. | 3 | |
| | | Repetição de parte do texto da história | 8 Repete oralmente o texto da HMS. | 2 | |
| | | Recurso ao contacto físico com o objeto para complementar a explicitação do conceito | 65 Toca ou manipula o objeto para complementar a explicação do conceito. | 2 | |
| | | Possibilidade de escolher entre dois objetos. | 66 Dá verbalmente opção de escolha entre dois objetos. | 1 | |
| | | | 68 Dá indicação das possibilidades de escolha através do contacto físico com os objetos. | 1 | |
| | | Recurso a comparações | 82 Faz comparações entre elementos da HMS e elementos do meio envolvente. | 1 | |
| | | | | Subtotal | 188 |
| | Para promoção do bem-estar da aluna | Formulação de perguntas relativas a sentimentos e vontades da aluna | 12 Faz perguntas sobre os sentimentos. | 3 | |
| | | Manutenção da higiene da aluna | 37 Limpa a aluna (boca, mãos). | 1 | |
| | | | | Subtotal | 4 |
| | | | | Total | 384 |

Análise de conteúdo do protocolo de observação naturalista referentes às gravações vídeo das sessões de trabalho com a Maria.

Participantes: Maria _X_ Contador de HMS _X_ Adulto _X_ Colegas _X_

Sessão n.º 5 Data: 05/02/2018 **Duração:** 25:44 **Título da HMS:** As férias

Local: Sala de aula

Tipo de sessão: Conto: 1ª vez 2ª... X Exploração Escolha

| Tempo | Descrição (situações e comportamentos) | Inferências/Notas |
|-------|---|---|
| 00:00 | <p>A Maria está sentada na ponta da cadeira, com os braços caídos ao longo do corpo, com as mãos no acento e com o tronco ligeiramente inclinado para a frente. Rodando a cabeça para a esquerda começa por olhar para o P. e depois olha em redor.</p> <p>O P. está sentado à esquerda da Maria imóvel. Olha para a Maria quando ela olha para ele e depois fixa o olhar em frente.</p> <p><u>31)Eu aproximo-me da Maria, 32)olho para ela e 12)digo: “Então Maria estás boa? 42)Sabes que hoje vamos contar a história?”</u></p> <p>A Maria olhando em redor, sorri e inclina ainda mais o corpo para a frente.</p> <p><u>53)Eu digo: “Maria põe-te direitinha”, 17)levanto o braço direito e 79)com a outra mão ponho à sua frente a capa da história.</u></p> <p>A Maria endireita ligeiramente o corpo.</p> <p><u>42)Eu repito: “Vamos contar a história...” e 57)acrescento ao mesmo tempo que aponto e 65)bato na moldura que está na capa: “... As férias da Maria.”</u></p> <p>A Maria olha para a capa da HMS, levanta o braço esquerdo e fica com este suspenso.</p> <p>Eu estendo a mão na direção dessa mão da Maria e pergunto:<u>70) “Gostas da história?”.</u></p> <p>A Maria agarra a minha mão.</p> <p><u>53)Eu acrescento verbalmente: “Vamos por para cima” e, 34)levantando o braço que a Maria usou para me agarrar, tento endireitá-la na cadeira.</u></p> <p>A Maria vai um pouco para trás, mas mantém o corpo inclinada para a frente e a cabeça um pouco para baixo.</p> <p><u>47)Eu largo a mão da Maria, 79)elevo um pouco a capa da história e digo:5) “Olha aqui em cima Maria! Olha!”.</u></p> <p>A Maria mantém a cabeça baixa, mas dirige o olhar para a capa.</p> <p><u>79)Eu retiro a moldura da capa e 17)estendo o braço na sua direção.</u></p> <p>A Maria levanta a cabeça, olha para mim, sorri, pega na moldura e volta a inclinar-se para a frente.</p> <p><u>53)Eu digo verbalmente que a Maria tem que se endireitar e para não ir para o chão, deixo a página da HMS em cima da</u></p> | <p>Durante todo este momento a Maria parece indecisa entre deixar-se cair da cadeira e dar atenção e corresponder aos estímulos que lhe</p> |

| | | |
|------|---|---|
| 2:46 | <p>de rodar o volante, tira primeiro a mão direita deixando-a cair, depois tira a mão esquerda, mas volta logo a colocá-la em cima do objeto.</p> <p><u>4)Eu acrescento: “Muito bem! 80)Brumm, Brumm. 19)Uma grande viagem! Bravo!”</u></p> <p>A Maria levanta a cabeça, olha ligeiramente para a direita, inclina o corpo para a frente e roda a cabeça para a direita deixando de olhar para mim e para o objeto.</p> <p>Eu permaneço mais alguns segundos em frente à Maria e mantenho o objeto na mesma posição, <u>29)depois retiro lentamente o objeto do seu alcance</u> e dirijo ao P. dizendo: “Agora o P. vai de carro viajar com os avós.”</p> <p>A Maria roda a cabeça para a esquerda e olha na nossa direção.</p> <p>Enquanto conto a história ao P. e ele explora o objeto eu olho para a Maria e <u>42)diço: “Olha Maria o P. vai viajar!”</u></p> <p>A Maria olha para direita, direção oposta à minha.</p> <p>Eu continuo a contar a história ao P.</p> <p>A Maria volta a olhar na minha direção.</p> <p>Entretanto, o P. termina a 1ª página e eu afasto-me para ir buscar a 2ª página.</p> <p>A Maria roda a cabeça e olha na direção da minha deslocação.</p> <p><u>20)Enquanto diço o texto: “Olha o sol! Já é dia”. aproximo-me da Maria, 31)coloco-me à sua frente e 21)exponho a página à altura dos seus olhos e ao alcance das mãos.</u></p> <p>A Maria inclina-se ligeiramente para a frente e olha para o objeto preso na página.</p> <p>Eu continuo a dizer o texto: “A Maria vai à praia com os avós.”</p> <p>A Maria continua a olhar para o objeto com os braços caídos ao longo do corpo.</p> <p><u>79)Eu agito o objeto (uma caixa com areia) fazendo barulho ao mexer a areia e 19)diço: “Vamos à praia, vamos brincar com a areia da praia?”</u></p> <p>A Maria agarra a caixa com a mão direita e olha para dentro da caixa.</p> <p><u>19)Eu repito: “Vamos à praia brincar com a areia” e 6)acrescento: “Onde está o sol?”</u></p> <p>A Maria coloca a mão direita sobre a minha mão esquerda, e com a qual seguro a página, coloca a sua mão esquerda sobre a caixa, com o dedo indicador mexe na areia, olha para dentro da caixa e inclina o corpo para frente.</p> <p><u>4)Eu diço: “A areia! Muito bem!” e 34)depois com a minha mão direita endireito a Maria na cadeira empurrando devagar o seu ombro esquerdo e 53)dizendo: “Põe para cima!”</u></p> <p>A Maria endireita-se na cadeira, roda a cabeça para a esquerda e fica a olhar nessa direção.</p> <p><u>5)Eu repito: “É a areia, vamos brincar com a areia!”, 17)aceno com a mão direita e 6)pergunto: “Maria onde está o sol?”</u></p> <p>A Maria roda a cabeça na direção da página, bate com a mão esquerda sobre o sol colado na página algumas vezes e depois volta a colocá-la sobre a caixa de areia.</p> <p><u>4)Eu diço: “Muito bem! 19)Está um dia lindo de sol! É o 1º dia!”</u></p> | <p>algo que está atrás de mim.</p> <p>A Maria começa a explorar o objeto de forma muito ativa e entusiasmada, mas de repente parece desinteressar-se totalmente e alheia-se da situação.</p> <p>A Maria parece acompanhar a minha deslocação e ficar expectante.</p> <p>A Maria parece querer usar a minha mão.</p> <p>A Maria parece alhear-se. O aceno com a mão tem o objetivo</p> |
|------|---|---|

A Maria levanta ligeiramente a mão esquerda.
6)Eu pergunto: “É o Sol?”
A Maria continua com a mão suspensa.
6)Eu pergunto: “A areia da praia?”
A Maria agarra a minha mão direita e bate com ela na página.
52)Eu digo: “É o céu azul! É de dia! 4)Muito bem! 6)Onde está a areia da praia?”
A Maria continua a agarrar a minha mão usando a mão esquerda e com a direita mexe na areia.
67)Eu digo: “Isso mesmo, a areia da praia! Já vistes as conchinhas? 6)Onde estão as conchinhas?”
A Maria continua a mexer na areia com a mão direita.
47)Entretanto, eu solto a mão que a Maria agarrava.
A Maria inclina o corpo para a frente e olha para dentro da caixa de areia.
7)Eu digo: “Apanha uma conchinha! Apanha! Apanha!”,
34)com a minha mão direita empurro ligeiramente o ombro da Maria para a endireitar na cadeira e 53)acrescento: “Vem para cima!”
A Maria continua a mexer na areia e agarra uma concha.
4)Eu digo: “Boa, apanhaste, que bom! 7)Dá ao Nuno a conchinha aqui...” e 24)ao mesmo tempo estendo a mão direita.
A Maria coloca a concha na minha mão.
76)Eu digo: “Ah! Que linda conchinha que a Maria apanhou na praia! Tão bonita a conchinha!”
A Maria fica a olhar para a minha mão com o corpo inclinado para a frente.
17)Eu levanto o braço e 5)digo: “Olha a conchinha aqui em cima Maria!”
A Maria continua de corpo inclinado para a frente e olha para baixo.
5)Eu continuo a dizer: “Maria! Olha a conchinha tão bonita!” e 17)mexo o braço para cima e para o lado.
A Maria balança o corpo e mantém a cabeça baixa.
Quando termino de falar 81)faço um curto silêncio.
A Maria mantendo a cabeça baixa roda-a ligeiramente para a esquerda e olha na direção da mão que segura a concha.
29)Eu retiro a caixa de areia da página, coloco-a em cima de uma mesa que está atrás de mim e 20)começo a dizer o texto: “Olha a...” enquanto viro sobre esta o feltro escuro que representa a noite.
A Maria levanta o braço esquerdo na direção da página, mas não chega a tocar nesta.
6)Eu pergunto à Maria onde está a lua.
A Maria balança na cadeira, roda a cabeça para a esquerda e olha na direção das janelas da sala que estão atrás dela.
Eu olho e aponto para as janelas e pergunto: 76)“Estás à procura da lua na rua? Está escuro é isso?” 44)Depois curvo-me ligeiramente, 32)olho para a Maria 20)aponto para a página e digo: “Está escuro.”
A Maria olha para a página da HMS, com a mão direita bate várias vezes sobre o feltro escuro e olha depois para mim.
52)Eu repito: “É a noite escura!” e 6)pergunto: “E a lua! Onde está a lua?”

de chamar a atenção da Maria para que volte a focar-se no objeto.

A Maria parece alhear-se.

A Maria parece voltar a concentrar-se na HMS.

| | | |
|------|--|--|
| | <p>A Maria olha e bate com a mão sobre a lua que está colada no feltro. <u>67)Eu digo: “Pois é, a lua está aí!” e 57)apontando para as janelas 82)acrescento: “E lá fora está escuro também?”</u> A Maria baixa a cabeça e começa a inclinar-se para frente com os braços caídos ao lado do corpo. <u>32)Eu a olhar para Maria 4) digo: “Boa Maria! 18)É o fim do 1º dia de férias...” e viro-me na direção do P.</u></p> | |
| 4:46 | <p>A Maria continua de cabeça baixa e a balançar o corpo. Eu chamo o P. pelo nome e dirijo-me para a sua frente com a página. A Maria levanta ligeiramente a cabeça e olha na minha direção. Depois olha em redor. Volta a olhar para nós enquanto o P. explora o objeto e passado uns segundos volta a olhar em redor. Quando eu apresento ao P. o feltro escuro e pergunto pela lua e pela noite o P. aponta na direção das janelas. Neste momento a Maria olha também para as janelas. Rodando lentamente a cabeça, volta a olhar para nós. Depois baixa a cabeça e começa a balançar o corpo para a frente. Entretanto, eu termino a exploração da página e <u>43)afasta-me para ir buscar uma nova página.</u></p> | <p>A Maria parece ficar cansada devido à sequência de perguntas e respostas assumido depois uma atitude de alheamento.</p> |
| 6.18 | <p>A Maria olha para mim quando passo à sua frente. <u>31)Enquanto me aproximo da Maria 18)começo a dizer o texto: “Olha o sol! Já é dia!...”</u> A Maria olha na minha direção e faz um pequeno sorriso. Quando estou perto da Maria, <u>21)apresento a nova página colocando-a no seu campo de visão e ao alcance das mãos.</u> A Maria alcança a página com a mão direita, retira a fatia de pão que vem no prato e começa a comer. <u>18)Eu olho para a Maria e continuo a narrar a história.</u> A Maria, depois de dar uma dentada no pão fica a segurar a fatia com as duas mãos enquanto mastiga. Depois de terminar o texto <u>7)acrescento: “Tira o prato!”</u> A Maria fica imóvel a olhar para baixo e a segurar a fatia de pão com as duas mãos. <u>22)Eu retiro da página o prato de plástico, 21)aproximo-o da Maria e acrescento: 5)“Olha o pratinho! 70)Queres segurar no pratinho? Toma para ti.”</u> A Maria permanece na mesma posição. <u>26)Eu coloco o prato debaixo das mãos da Maria e 61) digo: “Põe aqui!”</u> A Maria a olhar para baixo, apoia as mãos no prato e continua a segurar a fatia de pão com as duas mãos. <u>4)Eu digo: “Muito bem!”</u> A Maria dá mais uma dentada no pão.</p> | <p>A Maria parece interessar-se e acompanhar o que se passa ao seu lado.</p> |

O P. toca no braço da Maria e vocaliza.
A Maria continua a morder o pão e de cabeça baixa roda-a na direção do P.
59)Eu digo ao P.: “Deixa-a comer. Ela segura se quiser, não te preocupes.... Está a qui só para ajudar.”
A Maria depois de morder o pão apoia as mãos no prato e continua de cabeça baixa.
Mantendo o prato sob as mãos da Maria 44)you pouco a pouco pondo-me de cócoras, 32)olho para o rosto da Maria e 19)digo: “Está um belo dia de sol para fazermos um piquenique, 42)comermos uma fatia de pão no nosso piquenique, não é!? Que bom!!”
A Maria levanta a cabeça, olha para mim, sorri e volta a baixar a cabeça.
42)Eu digo: “Que bom que está o pão”, 16)sorrio e 81)fico em silêncio por uns segundos.
A Maria mantém-se de cabeça baixa a mastigar e de mãos apoiadas no prato segurando a fatia de pão.
44)Eu levanto-me, 55)digo à Maria: “Olha aqui para cima! Olha o Nuno aqui em cima!” e 69)subo ligeiramente o prato fazendo elevar um pouco os braços da Maria.
A Maria continua a olhar para baixo e leva o pão à boca para dar mais uma dentada. Depois de morder o pão, olha para a página da HMS, estica o braço direito na minha direção.
35)De imediato eu aproximo a página.
A Maria bate várias vezes sobre a representação do sol
67)Eu digo: “É o sol!”
A Maria agarra um garfo de plástico que está preso à página, retira-o e apoia a mão sobre o prato que eu mantenho estendido.
52)Eu digo: “Boa! Muito bem! É o garfo! Para comer usa-se o garfo! Muito bem Maria! (curto silêncio) O garfinho para comer! Excelente! Muito bem!”
A Maria fica de cabeça baixa, com as mãos apoiadas sobre o prato, a balançar o corpo para a frente.
81)Há um curto silêncio.
A Maria dá mais uma dentada no pão, levanta a cabeça e olha para mim.
12)Eu digo: “Está bom? Estás a gostar do piquenique? Está a ser divertido?”
A Maria baixa a cabeça, mantém as mãos apoiadas no prato e balança o corpo para a frente.
81)Eu fico em silêncio a olhar para a Maria.
A Maria dá mais uma dentada no pão.
81)Eu continuo a olhar para a Maria em silêncio.
O P. olha para nós e aponta para ele batendo no peito.
59)Eu olho para ele. explico-lhe oralmente que depois será ele e peço-lhe que deixe a Maria comer.
A Maria, entretanto, vai continuando a comer o resto do pão. Quando eu paro de falar com o P. a Maria olha na sua direção.
Eu olho para a Maria, 24)com a mão que seguro a página aponto para o prato e digo: “Olha aqui outro pedacinho de pão!”
A Maria olha para o prato, agarra o pedaço de pão com a mão esquerda.

Eu infiro que o P. tenta que a Maria pegue no prato.

9.34

4)Eu digo: “Boa!”

A Maria fica com as mãos apoiadas no prato, de cabeça baixa a balançar o corpo para a frente.

42)Eu acrescento: “E agora Maria...” e fico a olhar para a Maria.

81)Há uns segundos de silêncio e a Maria continua a balançar o corpo para a frente.

Eu interrompo o silêncio 70)dizendo: “Posso tirar o prato. Posso? Posso?”, 29)devagar retiro o prato e deixo-o em cima da mesa que está atrás de mim.

A Maria mantém-se de cabeça baixa. Devagar deixa cair ao lado do corpo o braço direito no qual mantém preso entre os dedos o garfo. O braço esquerdo fica suspenso a segurar o último pedaço de pão.

20)Eu viro-me para a Maria e com a página à sua frente viro sobre esta o feltro escuro dizendo: “Olha a lua já é noite!”

A Maria põe na boca o pão e rodando a cabeça para a esquerda olha na direção das janelas da sala.

19)Eu acrescento: “Olha a lua Maria? Olha a lua! Já é noite! Fim do 2º dia.”

Enquanto eu ainda falo, a Maria olha para a página e bate varias vezes com mão esquerda nesta. Primeiro sobre a representação da lua e depois descaindo pouco a pouco sobre o feltro até começar a falhar a página e por fim parar.

24)Eu estendo a mão direita na direção da Maria e

70)pergunto-lhe: “Queres me dar o garfo?”

A Maria levantou o antebraço da mão com que segura o garfo.

70)Eu digo: “Boa! Dás?”, pego no garfo por uma ponta e puxo-o devagar.

A Maria não larga o garfo.

36)Eu, mais uma vez, puxo um pouco o garfo e largando-o de seguida 70)pergunto: “Queres me dar o garfo ou ficas com ele?”, volto a agarrá-lo e 70)pergunto: “Vais-mo dar?”

A Maria puxa o garfo na sua direção.

76)Eu largo o garfo e digo: “Não dás!?! Está bem, fica para ti.”

A Maria tenta, com a mão esquerda, agarrar a minha mão.

Eu desvio a minha mão e 43)afasto-me para preparar a página para apresentar ao P.

A Maria olha na minha direção e sorri.

Enquanto me dirijo para junto do P. com a página começo a narrar a história dizendo: “P. olha o sol já é dia...”

Quando passo junto à Maria, esta olha para mim, estende um pouco o braço esquerdo na minha direção e depois de eu passar leva a mão à boca e fica assim a olhar para o P que, entretanto, começa a comer a fatia de pão.

Eu dou o prato ao P., olho para a Maria e 42)digo-lhe: “O P. também veio fazer um piquenique.”

A Maria continua a olhar para o P., mas, entretanto, tira a mão da boca.

Eu olho por instantes para o P., depois volto a dirigir-me à Maria 70)perguntando: “Queres dar-me o garfo” e 24)estendo-lhe a minha mão esquerda.

A Maria estende-me a mão em que segura o garfo.

35)Eu agarro o garfo.

A Maria parece perceber que lá fora também já é noite e que está escuro.

A Maria parece querer alcançar a fatia de pão que vinha no prato.

A Maria levanta-se, dirige-se ao P. e tenta apanhar com a mão esquerda a fatia de pão que este tem na mão.
O P. tira a fatia do alcance da Maria.
14)Eu agarro a Maria pelo braço direito enquanto ao mesmo tempo procuro poisar a página da HMS em cima da mesa e 3)digo a sorrir: “Deixa-o comer. Deixa o P. comer.”
A Maria continua a tentar tirar o pão ao P.
O P. vai afastando o pão da Maria, mantendo-se sentado.
14)Eu ponho-me à frente da Maria, entre esta e o P., e segurando-a pelos braços impeço primeiro que avance e depois faço com que se volte a sentar. 3)Ao mesmo tempo vou falando para a Maria pedindo que deixe o P. comer e dizendo que é a vez dele.
Quando a Maria se senta, 44)eu coloco-me de cócoras à sua frente, 32)olho para ela, sorrio e 3)repito que o deixe comer.
A Maria olha para mim e sorri.
Eu ponho-me de pé para deixar em cima da mesa o garfo que, entretanto, ainda tenho na mão.
A Maria agarra a minha mão esquerda e encosta-a à sua cabeça sobre a orelha.
Eu viro-me para a Maria e 40)com a mão direita faço-lhe uma festa do outro lado da cabeça.
A Maria agarra também essa mão e começa a levar sucessivamente as minhas mãos à cabeça dela sorrindo.
2)Eu olho para a Maria e digo: “Ah! Tão contente!”
A Maria mantém as minhas mãos agarradas e encostadas à sua cabeça sobre as orelhas.
52)Eu acrescento: “O piquenique da Maria e o piquenique do P. também!?”, solto a minha mão direita, viro-me na direção do P. e digo-lhe: “Boa! Queres me dar o prato?”
A Maria mantém a minha mão esquerda agarrada e junto à cabeça.
Eu para alcançar o prato estico a mão direita e retiro a esquerda da cabeça da Maria.
A Maria não larga a minha mão e puxa-a novamente para junto da sua cabeça.
Eu olho para a Maria, 16)sorrio e como a outra mão alcanço a página que, entretanto, tinha deixado em cima da mesa.
Dirijo-me ao P. com a página, 47)solto a minha mão esquerda da mão da Maria e começo a narrar a história dizendo: “P. olha a lua, já é noite! É fim do 2º dia.”
Enquanto eu digo o texto a Maria olha na direção das janelas e depois olha para nós.
Eu termino a exploração da página e 43)afasto-me para ir buscar outra.
A Maria roda a cabeça acompanhando o meu movimento e fica a olhar na minha direção com um sorriso.
31)Enquanto me aproximo da Maria com a nova página 18)começo a dizer o texto: “Olha o sol! Já é dia! A Maria vai andar a cavalo!”
A Maria olha na minha direção e sorri.
21)Coloco-me à frente da Maria com a página ao alcance das suas mãos.
Antes de eu terminar o texto a Maria bate várias vezes com a mão direita na imagem fixa à página (um cavalo estampado em tecido) e depois olha para o P.

Eu fico
surpreendido com
a iniciativa da
Maria.

11:01

70)Eu pergunto: “A Maria gosta de andar a cavalo?”
A Maria continua a olhar para o P.

6)Eu pergunto: “Onde está o cavalo?”
A Maria olha para a página e depois bate com a mão direita em cima da imagem.

7)Eu digo: “Faz uma festinha aqui nas crinas do cavalo” e 24)passo com o indicador por cima das crinas que estão coladas sobre a imagem.
A Maria passa a mão sobre as crinas e depois bate várias vezes sobre a imagem.

52)Eu digo: “É o cabelo do cavalo.”, 22)depois baixo ligeiramente a página e 6)pergunto: “Onde está o sol?”
A Maria passa a mão em cima da página, prende os dedos no tecido colado e puxa.

28)Eu coloco a minha mão em cima da imagem tocando na mão da Maria, 3)digo: “Não é para puxar.” 6)e volto a perguntar: “Onde está o sol”
A Maria solta a imagem, põe a mão direita sobre o sol colado na página e depois deixa cair o braço ao longo do corpo.

57)Eu passo a mão sobre a página e 52)digo: “Está de dia. é o céu azul!”
A Maria continua a olhar para a página, levanta o braço esquerdo.

46)Eu estendo a mão direita na direção da sua mão e 5)acrescento: “A Maria vai andar de cavalo. muito bem!”.
A Maria apoia a mão esquerda sobre a minha mão e assim começa a bater sobre a imagem.

76)Eu digo ainda: “Um grande passeio a cavalo! A Maria gosta muito!”
A Maria mantém o sorriso, continua a olhar para a imagem e a bater nesta.

81)Eu fico em silêncio, 36)mantenho a minha mão sob a mão da Maria acompanhando os seus movimentos e olho para ela.
A Maria mantém o mesmo comportamento.

78)Eu deixo de acompanhar o movimento da Maria. faço com que esta pare de bater na página, 47)solto a minha mão, 19)digo: “Depois de dar um grande passeio o que é que acontece? 20)Vem a...” e viro sobre a página o feltro escuro.
A Maria olha para a página e quando o feltro cai sobre esta começa a bater neste com a mão esquerda.
Eu termino a frase: “...a noite!” e 6)pergunto: “Onde está a lua?”

A Maria olha para mim depois olha para o P., coloca a mão direita sobre a lua e sorri.

4)Eu digo: “Muito bem!”, 65)passo a mão sobre o feltro e 52)acrescento: “É a noite escura! Está escuro. 18)é o fim do 3º dia.”
A Maria olha para a página, agarra a minha mão esquerda, leva-a à sua cabeça, encosta-a sobre a orelha, afasta-a um pouco, repete o gesto, olha para mim e sorri.

16)Eu olho para a Maria sorrio e 12)digo: “Mais um dia muito contente! A Maria está contente?”
A Maria sorri e com a mão que agarra a minha bate sobre a lua.

36)Eu acompanho o movimento da Maria e 52)digo: “É a lua! É de noite! A Maria vai dormir! Muito bem!”

13:06

Enquanto falo, a Maria não para de bater sobre a lua.

78)Eu travo o movimento da Maria, 47)solto a minha mão e 59) digo: “Agora vamos aqui ao P. pode ser?”

Eu dirijo-me para junto do P. e começo a narrar a história.

A Maria olha para nós, sorri, mantendo-se sentada toda o corpo na nossa direção e balançando ligeiramente o corpo para frente fica sempre a olhar para nós durante a exploração da página pelo P.

43)Eu afasto-me para ir buscar uma nova página.

A Maria olha primeiro para as janelas da sala, na direção oposta à minha deslocação, e depois fica a olhar na minha direção.

31)Eu aproximo-me da Maria com a nova página, 21coloco-me à sua frente deixando a página no seu campo de visão e ao alcance das mãos, 20)em simultâneo começo a dizer o texto: “Maria! Olha o...olha o...sol! Já é dia a Maria vai ao mercado com a avó...”

A Maria olha para a página, levanta ligeiramente a mão direita, olha para o P., volta a olhar para a página e bate várias vezes com a mão direita no canto inferior direito da página.

19)Eu acrescento ao texto: “... comprar coisas. O que vai a Maria comprar? O que quer comprar a Maria?”

A Maria continua a olhar para a página e a bater nesta com a mão direita.

70)Eu pergunto: “O que queres?”, 68)mexo num dos sacos de pano presos à página e 66)acrescento: “Vai comprar Feijão?...” depois mexo noutra e digo: “Arroz?...” e depois no terceiro dizendo: “...ou grão’?”.

A Maria para de bater na página, com a mão esquerda agarra a minha mão direita e coloca-a sobre o sol colado na página.

52)Eu digo: “É o sol! É de dia!... Muito bem! É de dia!”

A Maria começa a bater com a minha mão sobre o sol, olha para mim e sorri.

16)Eu sorrio, 78)travo o movimento de bater da Maria, 22)pego num saco, começo a puxá-lo pouco a pouco até o soltar, 19)acrescento: “...E fomos ao mercado comprar coisinhas. O que fomos comprar?” e 23)por fim, agito o saco colocando-o sob a mão esquerda da Maria.

A Maria mantém o braço esquerdo em suspenso e olha para o P., coloca a mão direita sobre o saco e agarra-o com as duas mãos.

Eu sem largar o saco ponho no chão a página da HMS, 5) digo: “Vamos ver o que vamos comprar” e 27)depois começo a abrir o saco.

A Maria olha para o saco mantendo-o agarrado com as duas mãos.

5)Eu digo: “Vamos abrir aqui para ver o que está cá dentro?” e 22)agito o saco aberto fazendo barulho com o conteúdo.

A Maria larga o saco, enfia a mão direita dentro deste e tira parte do conteúdo.

24)Eu estendo a mão direita, digo: “Ah!”

A Maria põe na minha mão o conteúdo e apoiando o braço direito no acento da cadeira puxa-se para trás.

52)Eu acrescento: “Olha é o feijão” e 79)abano a mão em que tenho os feijões.

A Maria olha para a minha mão e com a mão esquerda começa a tentar apanhar os feijões que eu tenho na mão.

81)Eu fico uns segundos em silêncio, 32)olho para Maria e quando a Maria consegue agarrar alguma coisa 27)eu aproximado do saco aberto da minha mão, agito-o e 70)pergunto: “Queres colocar aqui?”

A Maria enfia a mão dentro do saco para deixar o que conseguiu apanhar.

4)Eu digo: “Boa!”

A Maria volta a apanhar mais feijões da minha mão e coloca-os no saco.

52)Eu acrescento: “O feijão!”

A Maria repete o gesto e quando volta a por a mão dentro do saco sorri.

Entretanto, a Maria ia escorregando para a frente na cadeira. Apoiando-se no acento da cadeira e 45)com o apoio da minha mão no outro braço puxa-se para trás. Depois disto põe no saco o último grão.

29)Eu fecho o saco, coloco-o na mesa que está atrás de mim, 4)digo: “Boa! 8)E depois fomos comprar o grão.” E pego na página que tinha anteriormente posto no chão.

A Maria fica de cabeça baixa, de braços caídos ao longo do tronco e começa a escorregar para a frente na cadeira.

50)Eu elevo a página à frente da Maria.

A Maria ergue um pouco o troco, olha para a página, levanta um pouco o braço esquerdo e deixa-o cair de imediato.

6)Eu pergunto: “Onde está o grão? 7)Vamos tirar o grão?”, em 22)simultâneo pego na ponta do saco que tem o grão abano e 10)acrescento: “Puxa Maria, puxa.”

A Maria agarra o saco com a mão esquerda.

10)Eu repito: “Puxa Maria, puxa para ti”.

A Maria fica imóvel a agarrar o saco.

26)Eu agarro na mão da Maria e no saco, retiro-o da página e em simultâneo ponho a página no chão.

Eu e a Maria ficamos a agarrar o saco. A Maria olha para a minha cara e sorri.

32)Eu olho para ela, dou uma gargalhada e 26)abro o saco.

A Maria larga o saco, mas fica com a mão esquerda em suspenso.

22)Eu agito o saco fazendo barulho com o conteúdo e 10)digo: “Vamos tirar o grão! Tira! Tira!”

A Maria enfia a mão esquerda dentro do saco e retira parte do conteúdo.

24)Eu estendo a mão direita.

A Maria põe a sua mão sobre a minha mão segurando o que retirou.

79)Eu agito o saco e 70)pergunto: “Queres tirar mais ou queres guardar?”

A Maria de cabeça baixa, olha para o saco, sorri, volta a por no saco o que tinha na mão e depois dá-me a mão.

76)Eu digo: “Guardar! Guardar tudo muito bem! A Maria é muito cuidadosa!”

A Maria mantendo o sorriso, apoia-se no acento da cadeira para se puxar para trás, olha para mim e sorri.

34)Eu ajudo-a puxando pela mão que tenho dada com ela e 53)digo baixinho: “Vamos para cima, isso!”

15:52

A Maria olha para a minha mão, apanha um grão que eu ainda segurava e cola-o dentro do saco.
Enquanto fecho o saco e volto a pegar na página que está no chão 19) digo: “Fomos comprar grão, muito bem!... E fomos comprar também o quê?...Arroz!”
A Maria olha para o chão, acompanha com a cabeça o movimento que eu faço com a página e estende o braço esquerdo na direção desta.
22)Eu pego na ponta do saco que está preso na página, agito-o, 7) digo: “Vamos tirar o arroz? Tira! Puxa!” e 21)em simultâneo aproximo pouco a pouco o saco da mão esquerda da Maria.
A Maria agarra no saco.
Eu largo por instantes o saco, olho para a Maria, volto a agarrar no saco, repito: “Puxa assim para ti” e 26)retiro o saco da página.
Ficámos os dois a segurar o saco, eu volto a pôr a página no chão e 26)abro de seguida o saco com as duas mãos.
A Maria larga o saco, fica com o braço esquerdo suspenso ao mesmo tempo que olha para o que faço.
79)Depois de abrir o saco, agito-o e 7) digo: “Vamos tirar o arroz! Tira!”
A Maria enfia a mão esquerda no saco, retira parte do conteúdo.
24)Eu estendo a minha mão.
A Maria põe o que retirou na minha mão e parte cai ao chão.
52)Eu digo: “É o arroz! Já viste? Olha aqui!” e dou uma gargalhada.
A Maria está a escorregar da cadeira, abana-se ligeiramente para a frente, mantém a sua mão esquerda em cima da minha, olha para a minha mão e sorri.
Eu coloco o saco no chão, 49) digo: “Olha dá cá a tua mão.”, 26)pego na mão da Maria, com a mão que agora ficou livre, viro-a com a palma para cima, despejo para lá o arroz que tenho na outra mão 52)dizendo no final: “O arroz” e dando uma gargalhada.
A Maria olha para mim e sorri.
26)Eu rodo ligeiramente a mão da Maria, despejo para a minha mão o arroz que esta tinha na sua mão, 49) digo: “Vamos guardar o arroz”, volto a pôr o arroz no saco que, entretanto, apanhei do chão e 19) digo por último: “Fizemos umas belas compras no mercado.”
A Maria que mantinha o sorriso e olhava para mim, fica séria quando termino de falar e sozinha endireita-se na cadeira.
Eu pego na página que tinha deixado no chão, 50)coloco-a no campo de visão da Maria, começo a virar o feltro escuro e 6)pergunto: “Quando chegou o fim do dia o que é que veio?”.
A Maria estica o braço esquerdo na direção da página, agarra na minha mão e acompanha o meu movimento.
Eu digo: “Olha o...”
A Maria empurra a minha mão contra a lua.
67)Eu digo: “Olha a lua! Boa Maria!”, dou uma gargalhada e acrescento: “É isso mesmo! É a lua! Já é noite!...”
A Maria bate várias vezes com a minha mão sobre a lua.
18)Eu continuo o texto: “...fim do 4º dia”, 78)travo o movimento da Maria e 32)olho para ela.

A Maria olha para o P., volta a olhar para a página e começa outra vez a bater com a minha mão sobre a lua.

8)Eu repito. “Fim do 4º dia!”

A Maria olha para mim e sorri.

O P. toca no meu braço.

78)Eu travo o movimento da Maria e 59) digo ao P.: “Sim. a seguir és tu!”

A Maria olha para o P., depois olha para as janelas da sala e mantém-se de mão dada comigo.

Eu abano a mão da Maria e 59) digo: “Agora é a vez do P. ir ao mercado. vamos com P. ao mercado!” e 47)largo a mão da Maria.

A Maria olha para o P. e mete os dedos da mão que eu larguei na boca e depois olha na minha direção.

Eu dirijo-me ao P. com a página e começo a narrar a história.

A Maria acompanha com o olhar a minha deslocação, endireita-se sozinha na cadeira, roda o tronco virando-se na minha direção e põe a mão esquerda na boca.

Eu continuo a contar a história ao P.

A Maria mantém a mão na boca, olha para as janelas da sala, começa a inclinar o corpo para a frente e a escorregar da cadeira.

Enquanto o P. explora um dos sacos, eu olho para a Maria e 42) digo: “Olha Maria o P.”

A Maria mantém-se inclinada para a frente, de mão na boca, de cabeça baixa e virada na direção das janelas por alguns segundos depois de eu a chamar, mas depois tira a mão da boca, levanta ligeiramente a cabeça e olha para nós.

O P. continua a explorar o conteúdo dos sacos e quando ele abre o saco do 56) arroz eu olho para a Maria. aceno com a cabeça e 5) digo-lhe: “É arroz!”

A Maria olha para mim, sorri e depois fica a olhar na nossa direção inclinada para a frente e baloiçado o corpo para a frente e para traz com os braços sobre o acento da cadeira.

Entretanto o P. termina a exploração dos objetos e 43) eu afasto-me para ir buscar a próxima página.

18:43

31) Enquanto me aproximo da Maria com a nova página

18) vou dizendo o texto: “Olha o... sol! Já é dia!...”

A Maria olha para mim e sorri.

50) Coloco-me à sua frente segurando a página com o objeto (uma bola de pano).

A Maria olha para a bola e morde a mão direita.

18) Eu continuo a dizer o texto: “A Maria foi com a avó...”

A Maria começa a bater na bola com a mão direita e sorri.

67) Eu termino a frase dizendo: “...isso mesmo. jogar à bola!

7) Tira a bola. vamos jogar à bola Maria. no jardim.”

A Maria agarra e aperta a bola com a mão direita e tenta puxar.

26) Eu puxo a página para mim, solto a bola e enquanto coloco a página em cima da mesa que está atrás de mim

84) acrescento: “Boa! Vamos jogar à bola no jardim!”

A Maria segura a bola com as duas mãos, olha para o objeto e sorri.

A minha intenção é que a Maria se foque em nós e não se alheie ou se deixe cair da cadeira.

24)Eu viro-me para a Maria. estendo os dois braços bato duas palmas.

A Maria ergue ligeiramente o objeto na direção das minhas mãos.

27)Eu estico-me para chegar à bola. agarro-a também e 4) digo: “Boa!”.

A Maria puxa a bola na sua direção.

36)Eu largo a bola e fico a olhar para a Maria.

A Maria vira-se com a bola na direção do P e inclina-se para ele.

O P. vira-se para a Maria sorri, estica os braços, segura a bola e depois tira-a das mãos da Maria.

4)Eu digo: “Ah! Que bem!”

O P. passa-me a bola atirando-a com as mãos.

5)Eu viro-me para a Maria. digo: “Maria agarra!” e 22)atiro-lhe a bola devagar para cima das pernas.

A Maria baloiça os braços, mas não consegue agarrar a bola e esta cai no chão.

Eu apanho a bola, 44)ponho-me de cócoras à frente da Maria, 22)atiro novamente a bola para cima das suas pernas dizendo: “Outra vez!”

A Maria sorri, baloiça os braços, mas não consegue agarrar a bola e esta cai no chão.

22)Eu volto a atirar a bola. repetindo: “Outra vez!” e

16)sorrindo.

A Maria consegue agarrar a bola com os braços, leva-a à boca e morde-a.

4)Eu digo: “Boa!”, dou uma gargalhada, estendo por momentos os braços e 4)acrescento: “Muito bem!”.

A Maria deixa de envolver a bola com os braços, fica a segurá-la com boca, levanta ligeiramente a cabeça e olha para mim.

24)Eu estendo novamente os braços na direção da Maria e depois apontando para mim e para o P. 70)pergunto: “Queres dar a mim ou ao P.?”

A Maria deixa de morder a bola, agarra-a com as mãos e estende os braços a minha direção.

35)Eu estendo os braços na direção da Maria. coloco as mãos sob a bola e 76)digo: “A mim!”

A Maria solta a bola e deixa cair os braços ao lado do tronco.

83)Eu pergunto à Maria apontando para o P.: 70)“Posso atirar ao P.?”. 42)acrescento: “Vou atirar ao P.” e atiro a bola para ele.

O P. agarra a bola.

84)Eu peço ao P. que atire a bola para a Maria.

A Maria olha para o P.

O P. atira-lhe a bola.

A Maria fica de braços caídos ao lado do corpo, balança ligeiramente para a frente e olha para baixo enquanto a bola cai no chão.

84)Eu digo: “Outra vez!”

O P. apanha a bola e coloca-a sobre as pernas da Maria.

A Maria agarra a bola, mantendo-a sobre as pernas.

24)Eu estendo os braços na direção da Maria.

A Maria leva a bola à boca e morde-a.

10)Eu olho para a Maria e digo: “A Bola! Vamos jogar à bola todos juntos com a avó?”

A Maria deixa de morder a bola, olha para mim, sorri e devagar coloca a bola sobre as pernas.

24)Eu volto a estender os braços na direção da Maria.

A Maria estende ligeiramente os braços na minha direção e deixa cair a bola.

35)Eu agarro a bola sem que esta caia ao chão.

Toca no exterior uma campainha.

O P. vocaliza e aponta para o ouvido.

Eu olho para o P e digo: “É a campainha! É!”. Depois volto a olhar para a Maria, 41)digo: “Olha Maria!” e 69)atiro a bola ao ar.

A Maria inclina-se na minha direção e baloiça o braço direito na direção da bola.

22)Eu atiro a bola para o colo da Maria.

A Maria agarra a bola.

4)Eu digo: “Boa!”

O P. estende os braços na direção da Maria.

A Maria inclina-se ligeiramente para a frente na direção do P.

O P. tira a bola das mãos da Maria e atira-a para mim.

A Maria olha para mim.

22)Eu começo a dizer: “Depois de jogarmos à bola no jardim...” e em simultâneo atiro a bola para a Maria

A Maria não consegue agarrar a bola e esta rebola para trás da cadeira do P.

O P. tenta apanhar a bola.

Eu vou buscar a bola junto deste, dou-lhe a bola e 84)peço-lhe que a atire para a Maria.

O P. atira a bola para a Maria.

A Bola bate na Maria, ela baloiça o braço direito, mas não apanha a bola.

Eu apanho a bola, digo: “A Maria estava distraída!” e

24)estendo os braços com a bola na direção da Maria.

A Maria inclina-se na minha direção e estende ligeiramente o braço direito.

22)Eu atiro a bola para o colo da Maria.

A Maria agarra a bola sobre as pernas e fica imóvel de cabeça baixa.

4)Eu digo: “Boa Maria!”

O P. dá uma pancada na bola fazendo-a saltar das mãos da Maria e cair no chão.

A Maria mantendo a cabeça baixa roda-a ligeiramente na direção da bola.

Eu rio-me, vou buscar a bola, aproximo-me da Maria e

83)apontando para o P. 42)digo: “O P. é malandro!” Depois

deixo a bola em cima da mesa, vou buscar a página e

enquanto começo a virar o feltro escuro 6)digo: “Depois de brincarmos diz-me lá, o que vem depois... quando saímos do jardim... o que vem a seguir?”

A Maria olha para a página, sorri e bate várias vezes com a mão direita sobre a lua.

67)Eu digo: “A Lua!”

A Maria leva a mão direita à boca e começa a esfregar os dentes com os dedos.

18)Eu acrescento: “Já é noite! É o fim do nosso 5º dia!”

20:49

A Maria continua com a mão na boca, mas faz um pequeno sorriso.

6)Eu pergunto: “Onde está a noite escura?”

A Maria bate com a mão direita sobre o feltro na parte inferior da página.

67)Eu digo: “Pois é, a noite escura! 52)Foi o fim do 5º dia! Passámos o dia a jogar à bola! Linda!” e, 37)entretanto, limpo a boca à Maria com o babeto.

A Maria mexe num canto inferior da página e olha em frente. Eu dirijo-me ao P.

A Maria olha na nossa direção.

Eu começo a contar a história ao P. e este começa a explorar a página. Eu e o P. começamos a brincar com a bola atirando-a um para o outro.

A Maria olha para mim e para o P.

84)Eu peço ao P. que atire a bola à Maria.

A Maria continua a olhar para nós e sorri.

O P. atira-lhe a bola.

A Maria abana ligeiramente o braço direito depois da bola bater nas suas pernas. Depois da bola cair ao chão, baixa a cabeça.

84)Eu peço ao P. que atire novamente a bola.

O P. atira novamente a bola para a Maria.

A Maria balança ligeiramente os braços, mas não agarra a bola.

Antes da bola cair ao chão, o P. segura-a de maneira que esta fica no colo da Maria.

A Maria agarra a Bola, leva-a boca e morde-a.

84)Eu peço à Maria que atire a bola ao P.

O P. tira-lhe a bola das mãos.

3)Eu peço ao P. que deixe a Maria dar a bola e 84)depois peço-lhe que volte a atirar a bola à Maria.

O P. atira a bola à Maria.

A Maria abana ligeiramente os braços, mas não consegue apanhar a bola.

84)Eu peço ao P. que volte a atirar a bola.

A Maria ergue ligeiramente os braços, mas não consegue apanhar a bola.

3)Eu digo ao P. que tem que atirar a bola com cuidado e em simultâneo 34)endireito a Maria na cadeira puxando-a para trás no acento.

O P. apanha a bola e atira-a para mim.

70)Eu pergunto ao P. se posso atirar a bola para a Maria.

O P. acena com a cabeça que sim.

Eu atiro a bola muito devagar para cima das pernas da Maria.

A bola fica em cima das pernas e a Maria agarra-a com as duas mãos, dobra-se sobre a bola e morde-a.

84)Eu peço à Maria que dê a bola ao P. e 3)peço ao P. que deixe a Maria fazer sozinha a tarefa.

O P. estende os braços na direção da Maria.

A Maria continua a agarrar e a morder a bola inclinando-se para a frente.

84)Eu peço à Maria que dê a bola ao P.

O P. dá uma palmada na perna da Maria.

3)Eu digo ao P. para não fazer isso e deixar a Maria dar sozinha a bola.

A Maria parece acompanhar o movimento da bola.

| | | |
|-------|---|---|
| 22:21 | <p>A Maria deixa de morder a bola e olha para o P. <u>84)Eu peço à Maria que dê a bola ao P.</u> A Maria baixa a cabeça e atira a bola para o chão. Eu dou uma gargalhada, <u>4)digo: “Boa!”</u>, apanho a bola e dou-a ao P. A Maria inclina-se para a frente e deixa-se escorregar para a ponta da cadeira fletindo os joelhos em direção ao chão. Mantem a cabeça baixa e mete os dedos da mão esquerda na boca. Entretanto, eu começo a mostrar a página com o feltro escuro ao P. A Maria roda a cabeça na minha direção, ergue o tronco e fica de cabeça baixa a olhar para mim com os dedos na boca. <u>43)Eu afasto-me para ir buscar uma nova página.</u> A Maria mantendo os dedos na boca, acompanha com o olhar a minha movimentação e sorri por duas vezes. <u>31)Eu aproximo-me da Maria com a nova página</u> enquanto <u>18)digo o texto: “Olha o sol já é dia! A Maria vai ao jardim...”</u> A Maria olha para mim, mantendo os dedos na boca. Quando estou perto dela, olha para a página, tira a mão da boca, agarra na minha mão direita e com esta bate sobre o sol. <u>36)Eu deixo a Maria conduzir a minha mão e 52)digo: “O sol, é de dia. 6)O que vai a Maria fazer ao jardim?”</u> A Maria com a mão direita apanha uma das flores que está no canteiro fixo à página, enquanto continua com a outra mão a agarrar a minha. <u>47)Eu largo a mão da Maria e 67)digo: “Apanhar flores! 70)A Maria gostas das flores?”</u> A Maria olha para a flor que retirou e põe na boca o indicador da mão esquerda que, entretanto, eu tinha largado. <u>10)Eu peço à Maria que cheire as flores.</u> A Maria tira o dedo da boca, troca a flor de mão, sorri e leva a flor à boca. <u>28)Eu agarro a mão da Maria, afasto a flor da boca</u> e digo: “Na boca não!”. Depois mantendo a mão da Maria agarrada, acrescento: “No nariz, cheirar.” <u>26)e conduzo a sua mão com a flor até ao nariz.</u> A Maria olha para mim e cheira a flor. <u>26)Eu afasto a flor do nariz da Maria conduzindo a sua mão e</u> pergunto: “Cheira bem?” A Maria olha para mim, sorri e direciona a mão para o canteiro preso à página. <u>47)Eu largo a mão da Maria, 70)pergunto-lhe se quer voltar a pôr a flor no canteiro.</u> A Maria põe a mão em cima do canteiro. <u>26)Eu retiro devagar a flor da mão da Maria e coloco-a no canteiro.</u> A Maria fica com a mão esquerda em suspenso, enquanto eu coloco a flor e depois com essa mão volta a agarrar uma flor. <u>10)Eu digo: “Tira lá outra flor, tira! Tira!”</u> A Maria tira a flor e leva-a à boca. <u>28)Eu agarro a mão da Maria, digo: “Não põe na boca, cheira só, cheira!” e 26)conduzo a mão dela ao nariz.</u> A Maria cheira a flor e sorri</p> | A Maria parece querer deixar-se cair da cadeira para se prostrar. |
|-------|---|---|

Eu afasto a mão da Maria do nariz e 53)peço-lhe para que se endireite na cadeira 34)ao mesmo tempo que a puxo ligeiramente pela mão.

A Maria endireita-se, baixa a cabeça e direciona a mão que, entretanto, larguei, ao canteiro.

29)Eu retiro a flor da mão da Maria, coloco no canteiro e digo: “Vamos voltar a pôr? O Nuno ajuda!”

A Maria agarra a minha mão esquerda.

70)Eu pergunto: “Queres apanhar mais uma flor?”

A Maria olha para a página e bate várias vezes com a minha mão sobre o sol.

52)Eu digo: “É o sol! Está um belo dia de sol para a Maria passear. Onde é que a Maria foi passear?”

O P. olha para a página.

A Maria para de bater com a minha mão sobre o sol e olha para o P.

81)Eu faço um curto silêncio e 19)depois continuo dizendo: “A Maria foi passear a onde? A Maria foi ao jardim. Onde está o jardim?”

A Maria sorri e bate mais uma vez com a minha mão sobre a página.

21)Eu elevo e aproximo um pouco a página e 6)pergunto novamente onde está o jardim.

A Maria sem largar a minha mão põe o indicador sobre o sol.

52)Eu digo: “Isso é o sol! 6)E o jardim?”

A Maria sem largar a minha mão põe o indicador no centro da página e depois começa a bater.

52)Eu digo: “Isto é o dia! Azul clarinho! É de dia! 6)E o jardim? Onde está o jardim?”

A Maria larga a minha mão e baixa a cabeça.

6)Eu pergunto. “As flores, Maria, onde estão as flores?”

A Maria aproxima a mão esquerda das flores, depois tira uma flor e aproxima-a da boca.

76)Eu digo: “Cheiram bem! A Maria gosta das flores que bom!”

A Maria estende o braço com a flor na mão.

29)Eu retiro a flor da mão da Maria e coloco-a no canteiro.

A Maria olha para o canteiro.

Eu retiro o canteiro da página, viro sobre esta o feltro escuro e

6)pergunto: “O que vem a seguir quando o dia acaba?”

Ainda não tinha virado o feltro e a Maria levanta o braço esquerdo na direção da página. Quando a página ficou coberta com o feltro a Maria começa a bater com o indicador sobre a lua.

16)Eu sorrio e 67)digo: “É a lua! Muito bem! É de noite!...”

A Maria para de bater na página, atira-se para trás na cadeira e baixa a cabeça.

44)Eu inclino-me de maneira 32)a olhar nos olhos da Maria e

18)digo: “Foi o fim do 6º dia. Fomos passear. É o fim do 6º dia”

A Maria levanta a cabeça, olha para mim e sorri.

Eu dirijo-me para trás da cadeira da Maria e 34)endireito-a na cadeira agarrando-a pelos ombros.

A Maria olha para o P.

Eu coloco novamente o canteiro na página e dirijo-me ao P narrando a história.

As páginas estão pintadas de azul claro representando o céu durante o dia.

A Maria olha na minha direção, deita-se ligeiramente para trás na cadeira e endireita-se de imediato, olha na direção das janelas da sala, baixa a cabeça e agarra uma peça grande de lego que está numa caixa atrás da sua cadeira.

O P. continua comigo a explorar a página.

A Maria levanta a cabeça, olha para nós, sorri, inclina-se para trás na cadeira, olha para a peça que tem na mão e volta a olhar para nós.

O P. termina a exploração da página e eu 43)afasto-me para ir buscar outra.

A Maria olha na minha direção.

A gravação parou aqui não ficando registado a exploração da última página da história.

Anexo R. Análise de conteúdo do protocolo de observação naturalista referentes às gravações vídeo (Comportamentos da criança)

Análise de conteúdo do protocolo de observação naturalista referentes às gravações vídeo das sessões de trabalho com a Maria.

Participantes: Maria _X_ Contador de HMS _X_ Adulto ___ Colegas _X_

Sessão n.º 5 Data: 05/02/2018 **Duração:** 25:44 **Título da HMS:** As férias

Local: Sala de aula

Tipo de sessão: Conto: 1ª vez 2ª... X Exploração Escolha

| Tema | Categoria | Subcategoria | Indicadores | UR | |
|---|---|--|---|--|----|
| Comportamentos da criança face ao conto das HMS e às atividades de exploração | De desadequação ao contexto | Tomada de iniciativa desajustada ao contexto | 20 Agarra ou mostra intensão de alcançar objetos não pertencentes à HMS/atividade | 3 | |
| | | | 26 Não permanece sentada | 1 | |
| | | | | Subtotal | 4 |
| | De envolvimento com pessoas | Utilização do contacto visual sem interação direta das pessoas | | 35 Orienta o olhar na direção dos outros participantes a quem é contada a HMS ou para o contador | 12 |
| | | | | 42 Orienta o olhar para outros participantes presentes na sala | 12 |
| | | | | 62 Segue as deslocações das pessoas que estão na sala. | 10 |
| | | | | 44 Olha noutras direções | 7 |
| | | | | 64 Mantem o contacto visual | 5 |
| | | | | 34 Orienta o olhar para baixo/o chão | 2 |
| | | | | 57 Estabelece contacto visual para interagir com o contador/participantes | 1 |
| | | Apresentação de uma postura física pouco adequada | | 30 Coloca-se de cabeça baixa | 18 |
| | | | | 8 Não sustenta a posição do corpo | 15 |
| | | | | 60 Baloíça repetidamente o corpo | 11 |
| | | | | 65 Não sustenta os braços | 3 |
| | | Utilização de expressões faciais | | 2 Sorri | 39 |
| | | | | 66 Fica com uma expressão séria | 1 |
| | | Utilização do contacto visual na interação direta com pessoas | | 29 Orienta o olhar na direção da pessoa que interage consigo | 27 |
| | 32 Orienta o olhar na direção das deslocações do contador | | | 3 | |
| | 67 Olha na direção de quem/ou daquilo sobre o qual se fala | | | 2 | |
| | 39 Olha na direção de quem/ou daquilo para o qual se aponta | | | 1 | |

(Cont.)

| Tema | Categoria | Subcategoria | Indicadores | UR | |
|---|---|---|--|-----|-----|
| Comportamentos da criança face ao conto das HMS e às atividades de exploração | De envolvimento com pessoas | Utilização do contacto físico com o contador/participantes | 23 Estabelece contacto físico com o contador/participantes | 10 | |
| | | | 50 Mantem o contacto físico | 9 | |
| | | | 37 Mostra intenção de estabelecer contacto físico | 2 | |
| | | Toma a iniciativa de adequar a sua postura física face aos outros | 22 Autocorrige a postura física | 9 | |
| | | | 56 Orienta-se fisicamente na direção do contador/participante | 5 | |
| | | Evitamento do contacto visual | 31 Não orienta o olhar na direção da pessoa que interage consigo | 7 | |
| | | Colaboração nas iniciativas propostas pelo contador | 4 Colabora com as iniciativas/pedidos propostos pelo contador | 4 | |
| | | | 54 Mostra intenção de corresponder às iniciativas/pedidos do contador | 2 | |
| | | Interação com o contador/ participantes | 5 Interage com o contador/participantes de acordo com a HMS/atividade (Ex.: partilha os objetos) | 4 | |
| | | Interrupção voluntária do contacto físico | 70 Interrompe o contacto físico | 1 | |
| | Subtotal | | | | 222 |
| | De envolvimento com a HMS e atividades | Utilização de contacto físico com os objetos/símbolos | 45 Mostra intenção de tocar/agarrar os objetos/símbolos | 17 | |
| | | | 21 Toca/agarra objetos | 15 | |
| | | | 71 Bate sobre os objetos/símbolos usando a mão do contador | 10 | |
| | | | 28 Bate sobre os objetos/símbolos com a própria mão | 6 | |
| | | | 69 Mantem o objeto agarrado | 1 | |
| | | Utilização do contacto visual | 1 Olha na direção do objeto/ símbolo sobre o qual incide o estímulo | 31 | |
| | | | 61 Segue com o olhar a deslocação dos objetos símbolos | 4 | |
| | | | 55 Mantem o contacto visual com o objeto símbolo sobre o qual incidiu o estímulo | 3 | |
| | | | 59 Olha na direção do objeto/símbolo sobre o qual não incide estímulo | 1 | |
| | | Interrupção voluntária das ações sobre os objetos/símbolos | 46 Interrompe a ação sobre os objetos/símbolos | 8 | |
| | | Imobilidade face ao estímulo | 10 Permanece imóvel | 4 | |
| Contacto visual com elementos não pertencentes à HMS | | 14 Olha para elementos não pertencentes à HMS | 3 | | |
| Utilização de gestos para se referir à HMS | 68 Levanta/estende um braço | 2 | | | |
| | 3 Aponta para os objetos/símbolos pertencentes ao contexto das HMS/atividades | 1 | | | |
| Subtotal | | | | 106 | |

(Cont.)

| Tema | Categoria | Subcategoria | Indicadores | UR | |
|---|--|---|---|----------|----|
| Comportamentos da criança face ao conto das HMS e às atividades de exploração | De compreensão e da atribuição de significados | Manipulação dos objetos/símbolos de acordo com o contexto | 11 Manipula os objetos/símbolos de acordo com o contexto | 23 | |
| | | Indicação correta dos objetos/símbolos | 12 Indica corretamente os objetos pedidos pelo contador | 8 | |
| | | Execução correta dos desafios propostos | 16 Executa corretamente os desafios propostos pelo contador | 8 | |
| | | Manipulação dos objetos/símbolos de forma desajustada | 19 Manipula os objetos de forma desajustada | 8 | |
| | | Antecipação de tarefas relacionadas com o conto da HMS | 40 Antecipa tarefas relacionadas com o conto da HMS | 8 | |
| | | Indicação incorreta dos objetos/símbolos | 13 Indica incorretamente os objetos pedidos pelo contador | 2 | |
| | | Não indicação dos objetos/símbolos pedidos pelo contador | 47 Não indica o objeto/ símbolo pedido pelo contador | 1 | |
| | | | | Subtotal | 58 |
| | De autoagressão | Recurso a comportamentos auto agressivos | 24 Morde as mãos | 6 | |
| | | Interrupção voluntária do comportamento de autoagressão | 52 Interrompe a autoagressão | 1 | |
| | | | Subtotal | 7 | |
| | | | Total | 397 | |

Análise de conteúdo do protocolo de observação naturalista referentes às gravações vídeo das sessões de trabalho com a Maria.

Participantes: Maria _X_ Contador de HMS _X_ Adulto _X_ Colegas _X_

Sessão n.º 5 Data: 05/02/2018 **Duração:** 25:44 **Título da HMS:** As férias

Local: Sala de aula

Tipo de sessão: Conto: 1ª vez 2ª... X Exploração Escolha

| Tempo | Descrição (situações e comportamentos) | Inferências/Notas |
|-------|--|---|
| 00:00 | <p>A Maria está sentada na ponta da cadeira, com os braços caídos ao longo do corpo, com as mãos no acento e com o tronco ligeiramente inclinado para a frente. <u>42)Rodando a cabeça para a esquerda começa por olhar para o P. e 44)depois olha em redor.</u></p> <p>O P. está sentado à esquerda da Maria imóvel. Olha para a Maria quando ela olha para ele e depois fixa o olhar em frente.</p> <p>Eu aproximo-me da Maria, olho para ela e digo: “Então Maria estás boa? Sabes que hoje vamos contar a história?”</p> <p><u>31)A Maria olhando em redor, 2)sorri e 8)inclina ainda mais o corpo para a frente.</u></p> <p>Eu digo: “Maria põe-te direitinha”, levanto o braço direito e com a outra mão ponho à sua frente a capa da história.</p> <p><u>4)A Maria endireita ligeiramente o corpo.</u></p> <p>Eu repito: “Vamos contar a história...” e acrescento ao mesmo tempo que aponto e bato na moldura que está na capa: “... As férias da Maria.”</p> <p><u>1)A Maria olha para a capa da HMS, 45)levanta o braço esquerdo e fica com este suspenso.</u></p> <p>Eu estendo a mão na direção dessa mão da Maria e pergunto: “Gostas da história?”.</p> <p><u>23)A Maria agarra a minha mão.</u></p> <p>Eu acrescento verbalmente: “Vamos por para cima” e, levantando o braço que a Maria usou para me agarrar, tento endireitá-la na cadeira.</p> <p>A Maria vai um pouco para trás, <u>8)mas mantém o corpo inclinada para a frente e 30)a cabeça um pouco para baixo.</u></p> <p>Eu largo a mão da Maria, elevo um pouco a capa da história e digo: “Olha aqui em cima Maria! Olha!”.</p> <p><u>30)A Maria mantém a cabeça baixa, mas 1)dirige o olhar para a capa.</u></p> <p>Eu retiro a moldura da capa e estendo o braço na sua direção.</p> <p><u>29)A Maria levanta a cabeça, olha para mim, 2)sorri, 5)pega na moldura e 8)volta a inclinar-se para a frente.</u></p> <p>Eu digo verbalmente que a Maria tem que se endireitar e para não ir para o chão, deixo a página da HMS em cima da mesa que está atrás de mim, coloco-me atrás da cadeira da Maria e agarrando-a pelos ombros endireito-a na cadeira.</p> | <p>Durante todo este momento a Maria parece indecisa entre deixar-se cair da cadeira e dar atenção e corresponder aos estímulos que lhe vão sendo apresentados.</p> |

| | |
|---|---|
| <p>Volto para a frente da Maria, inclino-me para a frente, olho fixamente para ela e digo: “As férias da Maria!”</p> <p><u>29)A Maria segurando a moldura, olha para mim e 2)faz um pequeno sorriso.</u></p> <p>Repito ainda: “As férias”, pego também na moldura, aponto para o desenho e pergunto: “Quem é?”</p> <p>Dou a resposta: “A Maria.” e batendo levemente no ombro da Maria acrescento: “És tu.”</p> <p>Eu, mantendo-me inclinado para a frente e a olhar para a Maria repito o título da história.</p> <p><u>23)A Maria pega na minha mão e 71)bate com ela sobre o desenho.</u></p> <p>Eu acrescento verbalmente: “Vamos contar as férias da Maria, combinado? Muito bem!”</p> <p><u>50)A Maria, neste momento, agarra com uma mão a minha mão esquerda, 21)com a outra segura comigo a moldura, olha para esta e 8)deixa cair o corpo para a frente.</u></p> <p>Eu empurro devagar a Maria, digo para se por para cima e começo a querer dizer que hoje vamos também contar a história ao P.</p> <p><u>4)A Maria endireita-se, aproxima a cara da moldura, 1)olha fixamente para o desenho e 3)coloca a minha mão esquerda sobre o mesmo.</u></p> <p>Eu faço uma curta pausa, depois chamo repetidamente: “Maria”, e termino a frase onde pretendia dizer que ia também contar a história ao P.</p> <p>Retiro devagar a moldura da mão da Maria e dirijo-me ao P.</p> <p><u>32)A Maria roda a cabeça seguindo o meu movimento e 42)olha para o P.</u></p> <p><u>64)A Maria mantém-se a olhar para nós e quando eu me afasto para ir buscar a 1ª página da HMS esta 62)acompanha a minha movimentação rodando a cabeça na minha direção e 2)depois sorrindo.</u></p> <p>Eu começo a dizer o texto: “A Maria...” e em ao mesmo tempo aproximo-me da Maria com a 1ª página da história.</p> <p><u>22)A Maria endireitou-se na cadeira, 29)levantou a cabeça e olhou na minha direção.</u></p> <p>Eu continuo o texto: “...vai viajar com os avós...vai de carro...”, paro à frente da Maria colocando a página com o objeto ao nível dos seus olhos e ao alcance das mãos.</p> <p><u>21)A Maria bate com a mão esquerda no centro do volante do carro, 29)olha para mim e 2)sorri.</u></p> <p>Eu imito vocalmente uma buzina.</p> <p><u>11)A Maria agarra o volante com as duas mãos e começa a rodá-lo de um lado para o outro.</u></p> <p>Eu dou uma gargalhada e digo: “Vamos conduzir o carro!...”</p> <p>A Maria mantendo as mãos no volante, <u>8)inclina o corpo para a direita e 14)olha em frente.</u></p> <p>Eu faço: “Brumm, brumm” e continuo a dizer o texto: “A Maria vai de carro com os avós! Vai de férias! Vão viajar! Boa!”</p> <p><u>22)Entretanto, a Maria volta a endireitar-se na cadeira 1)olha para o objeto, 30)baixa a cabeça, 8)inclina o corpo para a frente, 46)para de rodar o volante, tira primeiro a mão direita deixando-a cair, depois tira a mão esquerda, mas 21)volta logo a colocá-la em cima do objeto.</u></p> | <p>A minha intenção é que a Maria não se atire para o chão.</p> <p>A Maria parece alhear-se completamente por instantes.</p> <p>Eu respondo ao gesto da Maria associando-o ao gesto de buzinar.</p> <p>A Maria parece espreitar, procurando ver algo que está atrás de mim.</p> |
|---|---|

| | | |
|-------------|--|---|
| <p>2:46</p> | <p>Eu acrescento: “Muito bem! Brumm, Brumm. Uma grande viagem! Bravo!” A Maria levanta a cabeça, olha ligeiramente para a direita, inclina o corpo para a frente e roda a cabeça para a direita <u>31)deixando de olhar para mim e para o objeto.</u> Eu permaneço mais alguns segundos em frente à Maria e mantenho o objeto na mesma posição, depois retiro lentamente o objeto do seu alcance e dirijo ao P. dizendo: “Agora o P. vai de carro viajar com os avós.” <u>35)A Maria roda a cabeça para a esquerda e olha na nossa direção.</u> Enquanto conto a história ao P. e ele explora o objeto eu olho para a Maria e digo: “Olha Maria o P. vai viajar!” <u>31)A Maria olha para direita, direção oposta à minha.</u> Eu continuo a contar a história ao P. <u>35)A Maria volta a olhar na minha direção.</u> Entretanto, o P. termina a 1ª página e eu afasto-me para ir buscar a 2ª página. <u>62)A Maria roda a cabeça e olha na direção da minha deslocação.</u> Enquanto digo o texto: “Olha o sol! Já é dia”, aproximo-me da Maria, coloco-me à sua frente e exponho a página à altura dos seus olhos e ao alcance das mãos. A Maria inclina-se ligeiramente para a frente e <u>1)olha para o objeto preso na página.</u> Eu continuo a dizer o texto: “A Maria vai à praia com os avós.” <u>55)A Maria continua a olhar para o objeto com os braços caídos ao longo do corpo.</u> Eu agito o objeto (uma caixa com areia) fazendo barulho ao mexer a areia e digo: “Vamos à praia, vamos brincar com a areia da praia?” <u>11)A Maria agarra a caixa com a mão direita e olha para dentro da caixa.</u> Eu repito: “Vamos à praia brincar com a areia” e acrescento: “Onde está o sol?” <u>23)A Maria coloca a mão direita sobre a minha mão esquerda, e com a qual seguro a página, 11)coloca a sua mão esquerda sobre a caixa, com o dedo indicador mexe na areia, 1)olha para dentro da caixa e 8)inclina o corpo para frente.</u> Eu digo: “A areia! Muito bem!” e depois com a minha mão direita endireito a Maria na cadeira empurrando devagar o seu ombro esquerdo e dizendo: “Põe para cima!” <u>4)A Maria endireita-se na cadeira, 31)roda a cabeça para a esquerda e fica a olhar nessa direção.</u> Eu repito: “É a areia, vamos brincar com a areia!”, aceno com a mão direita e pergunto: “Maria onde está o sol?” <u>1)A Maria roda a cabeça na direção da página, 12)bate com a mão esquerda sobre o sol colado na página algumas vezes e 21)depois volta a colocá-la sobre a caixa de areia.</u> Eu digo: “Muito bem! Está um dia lindo de sol! É o 1º dia!” <u>68)A Maria levanta ligeiramente a mão esquerda.</u> Eu pergunto: “É o Sol?” A Maria continua com a mão suspensa. Eu pergunto: “A areia da praia?” <u>23)A Maria agarra a minha mão direita e 71)bate com ela na página.</u></p> | <p>A Maria começa a explorar o objeto de forma muito ativa e entusiasmada, mas de repente parece desinteressar-se totalmente e alheia-se da situação. A Maria parece acompanhar a minha deslocação e ficar expectante.</p> <p>A Maria parece querer usar a minha mão.</p> <p>A Maria parece alhear-se. O aceno com a mão tem o objetivo de chamar a atenção da Maria para que volte a focar-se no objeto.</p> |
|-------------|--|---|

Eu digo: “É o céu azul! É de dia! Muito bem! Onde está a areia da praia?”

50)A Maria continua a agarrar a minha mão usando a mão esquerda e 12)com a direita mexe na areia.

Eu digo: “Isso mesmo, a areia da praia! Já vistas as conchinhas? Onde estão as conchinhas?”

16)A Maria continua a mexer na areia com a mão direita.

Entretanto, eu solto a mão que a Maria agarrava.

A Maria inclina o corpo para a frente e 1)olha para dentro da caixa de areia.

Eu digo: “Apanha uma conchinha! Apanha! Apanha!”, com a minha mão direita empurro ligeiramente o ombro da Maria para a endireitar na cadeira e acrescento: “Vem para cima!”

16)A Maria continua a mexer na areia e agarra uma concha.

Eu digo: “Boa, apanhaste, que bom! Dá ao Nuno a conchinha aqui...” e ao mesmo tempo estendo a mão direita.

16)A Maria coloca a concha na minha mão.

Eu digo: “Ah! Que linda conchinha que a Maria apanhou na praia! Tão bonita a conchinha!”

1)A Maria fica a olhar para a minha mão com o corpo inclinado para a frente.

Eu levanto o braço e digo: “Olha a conchinha aqui em cima Maria!”

8)A Maria continua de corpo inclinado para a frente e 30)olha para baixo.

Eu continuo a dizer: “Maria! Olha a conchinha tão bonita!” e mexo o braço para cima e para o lado.

60)A Maria balança o corpo e 30)mantem a cabeça baixa.

Quando termino de falar faço um curto silêncio.

A Maria mantendo a cabeça baixa roda-a ligeiramente para a esquerda e 1)olha na direção da mão que segura a concha.

Eu retiro a caixa de areia da página, coloco-a em cima de uma mesa que está atrás de mim e começo a dizer o texto: “Olha a...” enquanto viro sobre esta o feltro escuro que representa a noite.

45)A Maria levanta o braço esquerdo na direção da página, mas não chega a tocar nesta.

Eu pergunto à Maria onde está a lua.

60)A Maria balança na cadeira, 14)roda a cabeça para a esquerda e olha na direção das janelas da sala que estão atrás dela.

Eu olho e aponto para as janelas e pergunto: “Estás à procura da lua na rua? Está escuro é isso?” Depois curvo-me ligeiramente, olho para a Maria aponto para a página e digo: “Está escuro.”

1)A Maria olha para a página da HMS, 28)com a mão direita bate várias vezes sobre o feltro escuro e 29)olha depois para mim.

Eu repito: “É a noite escura!” e pergunto: “E a lua! Onde está a lua?”

12)A Maria olha e bate com a mão sobre a lua que está colada no feltro.

Eu digo: “Pois é, a lua está aí!” e apontando para as janelas acrescento: “E lá fora está escuro também?”

30)A Maria baixa a cabeça e 8)começa a inclinar-se para frente com os braços caídos ao lado do corpo.

A Maria parece alhear-se.

A Maria parece voltar a concentrar-se na HMS.

| | | |
|------|---|--|
| | <p>Eu a olhar para Maria digo: “Boa Maria! É o fim do 1º dia de férias...” e viro-me na direção do P.</p> | |
| 4:46 | <p>A Maria continua de cabeça baixa e <u>60)a balançar o corpo.</u> Eu chamo o P. pelo nome e dirijo-me para a sua frente com a página. <u>35)A Maria levanta ligeiramente a cabeça e olha na minha direção. 44)Depois olha em redor. 35)Volta a olhar para nós enquanto o P. explora o objeto e 44)passado uns segundos volta a olhar em redor.</u> Quando eu apresento ao P. o feltro escuro e pergunto pela lua e pela noite o P. aponta na direção das janelas. <u>39)Neste momento a Maria olha também para as janelas. 35)Rodando lentamente a cabeça, volta a olhar para nós. 34)Depois baixa a cabeça e 60)começa a balançar o corpo para a frente.</u> Entretanto, eu termino a exploração da página e afasta-me para ir buscar uma nova página.</p> | <p>A Maria parece ficar cansada devido à sequência de perguntas e respostas assumido depois uma atitude de alheamento.</p> |
| 6.18 | <p><u>62)A Maria olha para mim quando passo à sua frente.</u> Enquanto me aproximo da Maria começo a dizer o texto: “Olha o sol! Já é dia!...” <u>29)A Maria olha na minha direção e 2)faz um pequeno sorriso.</u> Quando estou perto da Maria, apresento a nova página colocando-a no seu campo de visão e ao alcance das mãos. <u>11)A Maria alcança a página com a mão direita, retira a fatia de pão que vem no prato e começa a comer.</u> Eu olho para a Maria e continuo a narrar a história. A Maria, depois de dar uma dentada no pão fica a segurar a fatia com as duas mãos enquanto mastiga. Depois de terminar o texto acrescento: “Tira o prato!” <u>10)A Maria fica imóvel a olhar para baixo e a segurar a fatia de pão com as duas mãos.</u> Eu retiro da página o prato de plástico, aproximo-o da Maria e acrescento: “Olha o pratinho! Queres segurar no pratinho? Toma para ti.” <u>10)A Maria permanece na mesma posição.</u> Eu coloco o prato debaixo das mãos da Maria e digo: “Põe aqui!” <u>1)A Maria a olhar para baixo,</u> apoia as mãos no prato e continua a segurar a fatia de pão com as duas mãos. Eu digo: “Muito bem!” <u>11)A Maria dá mais uma dentada no pão.</u> O P. toca no braço da Maria e vocaliza.</p> | <p>A Maria parece interessar-se e acompanhar o que se passa ao seu lado.</p> |

A Maria continua a morder o pão e de cabeça baixa 29)roda-a na direção do P.

Eu digo ao P.: “Deixa-a comer. Ela segura se quiser, não te preocupes.... Está a qui só para ajudar.”

21)A Maria depois de morder o pão apoia as mãos no prato e 30)continua de cabeça baixa.

Mantendo o prato sob as mãos da Maria vou pouco a pouco pondo-me de cócoras, olho para o rosto da Maria e digo: “Está um belo dia de sol para fazermos um piquenique, comermos uma fatia de pão no nosso piquenique, não é!? Que bom!!”

29)A Maria levanta a cabeça, olha para mim, 2)sorri e 30)volta a baixar a cabeça.

Eu digo: “Que bom que está o pão”, sorrio e fico em silêncio por uns segundos.

30)A Maria mantém-se de cabeça baixa a mastigar e de mãos apoiadas no prato segurando a fatia de pão.

Eu levanto-me, digo à Maria: “Olha aqui para cima! Olha o Nuno aqui em cima!” e subo ligeiramente o prato fazendo elevar um pouco os braços da Maria.

31)A Maria continua a olhar para baixo e leva o pão à boca para dar mais uma dentada. 59)Depois de morder o pão, olha para a página da HMS, 45)estica o braço direito na minha direção.

De imediato eu aproximo a página.

28)A Maria bate várias vezes sobre a representação do sol

Eu digo: “É o sol!”

11)A Maria agarra um garfo de plástico que está preso à página, retira-o e apoia a mão sobre o prato que eu mantenho estendido.

Eu digo: “Boa! Muito bem! É o garfo! Para comer usa-se o garfo! Muito bem Maria! (curto silêncio) O garfinho para comer! Excelente! Muito bem!”

30)A Maria fica de cabeça baixa, com as mãos apoiadas sobre o prato, 60)a balançar o corpo para a frente.

Há um curto silêncio.

11)A Maria dá mais uma dentada no pão, 57)levanta a cabeça e olha para mim.

Eu digo: “Está bom? Estás a gostar do piquenique? Está a ser divertido?”

31)A Maria baixa a cabeça, mantém as mãos apoiadas no prato e 60)balança o corpo para a frente.

Eu fico em silêncio a olhar para a Maria.

11)A Maria dá mais uma dentada no pão.

Eu continuo a olhar para a Maria em silêncio.

O P. olha para nós e aponta para ele batendo no peito.

Eu olho para ele, explico-lhe oralmente que depois será ele e peço-lhe que deixe a Maria comer.

A Maria, entretanto, vai continuando a comer o resto do pão.

Quando eu paro de falar com o P. 42)a Maria olha na sua direção.

Eu olho para a Maria, com a mão que seguro a página aponto para o prato e digo: “Olha aqui outro pedacinho de pão!”

1)A Maria olha para o prato, 21)agarra o pedaço de pão com a mão esquerda.

Eu digo: “Boa!”

Eu infiro que o P. tenta que a Maria pegue no prato.

9.34

A Maria fica com as mãos apoiadas no prato, 30)de cabeça baixa a 60)balançar o corpo para a frente.
Eu acrescento: “E agora Maria...” e fico a olhar para a Maria. Há uns segundos de silêncio e a Maria continua a balançar o corpo para a frente.
Eu interrompo o silêncio dizendo: “Posso tirar o prato. Posso? Posso?”, devagar retiro o prato e deixo-o em cima da mesa que está atrás de mim.
A Maria mantém-se de cabeça baixa. 8)Devagar deixa cair ao lado do corpo o braço direito no qual mantém preso entre os dedos o garfo. O braço esquerdo fica suspenso a segurar o último pedaço de pão.
Eu viro-me para a Maria e com a página à sua frente viro sobre esta o feltro escuro dizendo: “Olha a lua já é noite!”
14)A Maria põe na boca o pão e rodando a cabeça para a esquerda olha na direção das janelas da sala.
Eu acrescento: “Olha a lua Maria? Olha a lua! Já é noite! Fim do 2º dia.”
Enquanto eu ainda falo, 40)a Maria olha para a página e bate varias vezes com mão esquerda nesta. Primeiro sobre a representação da lua e depois descaindo pouco a pouco sobre o feltro até começar a falhar a página e 46)por fim parar.
Eu estendo a mão direita na direção da Maria e pergunto-lhe: “Queres me dar o garfo?”
54)A Maria levantou o antebraço da mão com que segura o garfo.
Eu digo: “Boa! Dás?”, pego no garfo por uma ponta e puxo-o devagar.
69)A Maria não larga o garfo.
Eu, mais uma vez, puxo um pouco o garfo e largando-o de seguida pergunto: “Queres me dar o garfo ou ficas com ele?”, volto a agarrá-lo e pergunto: “Vais-mo dar?”
A Maria puxa o garfo na sua direção.
Eu largo o garfo e digo: “Não dás!? Está bem, fica para ti.”
37)A Maria tenta, com a mão esquerda, agarrar a minha mão.
Eu desvio a minha mão e afasto-me para preparar a página para apresentar ao P.
32)A Maria olha na minha direção e 2)sorri.
Enquanto me dirijo para junto do P. com a página começo a narrar a história dizendo: “P. olha o sol já é dia...”
62)Quando passo junto à Maria, esta olha para mim,
37)estende um pouco o braço esquerdo na minha direção e depois de eu passar 24)leva a mão à boca e fica assim a 35)olhar para o P que, entretanto, começa a comer a fatia de pão.
Eu dou o prato ao P., olho para a Maria e digo-lhe: “O P. também veio fazer um piquenique.”
64)A Maria continua a olhar para o P., 52)mas, entretanto, tira a mão da boca.
Eu olho por instantes para o P., depois volto a dirigir-me à Maria perguntando: “Queres dar-me o garfo” e estendo-lhe a minha mão esquerda.
54)A Maria estende-me a mão em que segura o garfo.
Eu agarro o garfo.

A Maria parece perceber que lá fora também já é noite e que está escuro.

A Maria parece querer alcançar a fatia de pão que vinha no prato.

26)A Maria levanta-se, 20)dirige-se ao P. e tenta apanhar com a mão esquerda a fatia de pão que este tem na mão.

O P. tira a fatia do alcance da Maria.

Eu agarro a Maria pelo braço direito enquanto ao mesmo tempo procuro poisar a página da HMS em cima da mesa e digo a sorrir: “Deixa-o comer. Deixa o P. comer.”

20)A Maria continua a tentar tirar o pão ao P.

O P. vai afastando o pão da Maria, mantendo-se sentado.

Eu ponho-me à frente da Maria, entre esta e o P., e segurando-a pelos braços impeço primeiro que avance e depois faço com que se volte a sentar. Ao mesmo tempo vou falando para a Maria pedindo que deixe o P. comer e dizendo que é a vez dele.

Quando a Maria se senta, eu coloco-me de cócoras à sua frente, olho para ela, sorrio e repito que o deixe comer.

29)A Maria olha para mim e 2)sorri.

Eu ponho-me de pé para deixar em cima da mesa o garfo que, entretanto, ainda tenho na mão.

23)A Maria agarra a minha mão esquerda e encosta-a à sua cabeça sobre a orelha.

Eu viro-me para a Maria e com a mão direita faço-lhe uma festa do outro lado da cabeça.

50)A Maria agarra também essa mão e começa a levar sucessivamente as minhas mãos à cabeça dela 2)sorrindo.

Eu olho para a Maria e digo: “Ah! Tão contente!”

50)A Maria mantém as minhas mãos agarradas e encostadas à sua cabeça sobre as orelhas.

Eu acrescento: “O piquenique da Maria e o piquenique do P. também!?”, solto a minha mão direita, viro-me na direção do P. e digo-lhe: “Boa! Queres me dar o prato?”

50)A Maria mantém a minha mão esquerda agarrada e junto à cabeça.

Eu para alcançar o prato estico a mão direita e retiro a esquerda da cabeça da Maria.

50)A Maria não larga a minha mão e puxa-a novamente para junto da sua cabeça.

Eu olho para a Maria, sorrio e como a outra mão alcanço a página que, entretanto, tinha deixado em cima da mesa.

Dirijo-me ao P. com a página, solto a minha mão esquerda da mão da Maria e começo a narrar a história dizendo: “P. olha a lua, já é noite! É fim do 2º dia.”

44)Enquanto eu digo o texto a Maria olha na direção das janelas e depois olha para nós.

Eu termino a exploração da página e afasto-me para ir buscar outra.

62)A Maria roda a cabeça acompanhando o meu movimento e fica a olhar na minha direção com 2)um sorriso.

Enquanto me aproximo da Maria com a nova página começo a dizer o texto: “Olha o sol! Já é dia! A Maria vai andar a cavalo!”

29)A Maria olha na minha direção e 2)sorri.

Coloco-me à frente da Maria com a página ao alcance das suas mãos.

Antes de eu terminar o texto 40)a Maria bate várias vezes com a mão direita na imagem fixa à página (um cavalo estampado em tecido) e 42)depois olha para o P.

Eu fico
surpreendido com
a iniciativa da
Maria.

11:01

Eu pergunto: “A Maria gosta de andar a cavalo?”

64)A Maria continua a olhar para o P.

Eu pergunto: “Onde está o cavalo?”

1)A Maria olha para a página e depois 12)bate com a mão direita em cima da imagem.

Eu digo: “Faz uma festinha aqui nas crinas do cavalo” e passo com o indicador por cima das crinas que estão coladas sobre a imagem.

16)A Maria passa a mão sobre as crinas e depois 28)bate várias vezes sobre a imagem.

Eu digo: “É o cabelo do cavalo.”, depois baixo ligeiramente a página e pergunto: “Onde está o sol?”

47)A Maria passa a mão em cima da página, prende os dedos no tecido colado e 19)puxa.

Eu coloco a minha mão em cima da imagem tocando na mão da Maria, digo: “Não é para puxar.” E volto a perguntar: “Onde está o sol?”

12)A Maria solta a imagem, põe a mão direita sobre o sol colado na página e depois 65)deixa cair o braço ao longo do corpo.

Eu passo a mão sobre a página e digo: “Está de dia, é o céu azul!”

1)A Maria continua a olhar para a página, levanta o braço esquerdo.

Eu estendo a mão direita na direção da sua mão e acrescento: “A Maria vai andar de cavalo, muito bem!”.

23)A Maria apoia a mão esquerda sobre a minha mão e

71)assim começa a bater sobre a imagem.

Eu digo ainda: “Um grande passeio a cavalo! A Maria gosta muito!”

2)A Maria mantém o sorriso, 55)continua a olhar para a imagem e a bater nesta.

Eu fico em silêncio, mantenho a minha mão sob a mão da Maria acompanhando os seus movimentos e olho para ela. A Maria mantém o mesmo comportamento.

Eu deixo de acompanhar o movimento da Maria, faço com que esta pare de bater na página, solto a minha mão, digo: “Depois de dar um grande passeio o que é que acontece? Vem a...” e viro sobre a página o feltro escuro.

1)A Maria olha para a página e quando o feltro cai sobre esta 28)começa a bater neste com a mão esquerda.

Eu termino a frase: “...a noite!” e pergunto: “Onde está a lua?”

29)A Maria olha para mim 42)depois olha para o P., 12)coloca a mão direita sobre a lua e 2)sorri.

Eu digo: “Muito bem!”, passo a mão sobre o feltro e acrescento: “É a noite escura! Está escuro, é o fim do 3º dia.”

1)A Maria olha para a página, 23)agarra a minha mão esquerda, leva-a à sua cabeça, encosta-a sobre a orelha, afasta-a um pouco, repete o gesto, olha para mim e 2)sorri.

Eu olho para a Maria sorrio e digo: “Mais um dia muito contente! A Maria está contente?”

2)A Maria sorri e 71)com a mão que agarra a minha bate sobre a lua.

Eu acompanho o movimento da Maria e digo: “É a lua! É de noite! A Maria vai dormir! Muito bem!”

Enquanto falo, a Maria não para de bater sobre a lua.

13:06

Eu travo o movimento da Maria, solto a minha mão e digo: “Agora vamos aqui ao P. pode ser?”

Eu dirijo-me para junto do P. e começo a narrar a história.

35)A Maria olha para nós, 2)sorri, 56)mantendo-se sentada roda todo o corpo na nossa direção e 60)balançando ligeiramente o corpo para frente 64)fica sempre a olhar para nós durante a exploração da página pelo P.

Eu afasto-me para ir buscar uma nova página.

44)A Maria olha primeiro para as janelas da sala, na direção oposta à minha deslocação, e 62)depois fica a olhar na minha direção.

Eu aproximo-me da Maria com a nova página, coloco-me à sua frente deixando a página no seu campo de visão e ao alcance das mãos, em simultâneo começo a dizer o texto: “Maria! Olha o...olha o...sol! Já é dia a Maria vai ao mercado com a avó...”

1)A Maria olha para a página, 45)levanta ligeiramente a mão direita, 42)olha para o P., 1)volta a olhar para a página e 28)bate várias vezes com a mão direita no canto inferior direito da página.

Eu acrescento ao texto: “... comprar coisas. O que vai a Maria comprar? O que quer comprar a Maria?”

55)A Maria continua a olhar para a página e a bater nesta com a mão direita.

Eu pergunto: “O que quere?”, mexo num dos sacos de pano presos à página e acrescento: “Vai comprar Feijão?...” depois mexo noutra e digo: “Arroz?...” e depois no terceiro dizendo: “...ou grão?”.

46)A Maria para de bater na página, 23)com a mão esquerda agarra a minha mão direita e 40)coloca-a sobre o sol colado na página.

Eu digo: “É o sol! É de dia!... Muito bem! É de dia!”

71)A Maria começa a bater com a minha mão sobre o sol, 29)olha para mim e 2)sorri.

Eu sorrio, travo o movimento de bater da Maria, pego num saco, começo a puxá-lo pouco a pouco até o soltar, acrescento: “...E fomos ao mercado comprar coisinhas. O que fomos comprar?” e por fim, agito o saco colocando-o sob a mão esquerda da Maria.

A Maria mantém o braço esquerdo em suspenso e 42)olha para o P., 21)coloca a mão direita sobre o saco e agarra-o com as duas mãos.

Eu sem largar o saco ponho no chão a página da HMS, digo: “Vamos ver o que vamos comprar” e depois começo a abrir o saco.

1)A Maria olha para o saco mantendo-o agarrado com as duas mãos.

Eu digo: “Vamos abrir aqui para ver o que está cá dentro?” e agito o saco aberto fazendo barulho com o conteúdo.

11)A Maria larga o saco, enfia a mão direita dentro deste e tira parte do conteúdo.

Eu estendo a mão direita, digo: “Ah!”

11)A Maria põe na minha mão o conteúdo e 22)apoiando o braço direito no acento da cadeira puxa-se para trás.

Eu acrescento: “Olha é o feijão” e abano a mão em que tenho os feijões.

1)A Maria olha para a minha mão e 45)com a mão esquerda começa a tentar apanhar os feijões que eu tenho na mão.
Eu fico uns segundos em silêncio, olho para Maria e quando a Maria consegue agarrar alguma coisa eu aproximo o saco aberto da minha mão, agito-o e pergunto: “Queres colocar aqui?”

16)A Maria enfia a mão dentro do saco para deixar o que conseguiu apanhar.

Eu digo: “Boa!”

16)A Maria volta a apanhar mais feijões da minha mão e coloca-os no saco.

Eu acrescento: “O feijão!”

11)A Maria repete o gesto e quando volta a por a mão dentro do saco 2)sorri.

Entretanto, a Maria ia escorregando para a frente na cadeira. Apoiando-se no acento da cadeira e com o apoio da minha mão no outro braço puxa-se para trás. Depois disto põe no saco o último grão.

Eu fecho o saco, coloco-o na mesa que está atrás de mim, digo: “Boa! E depois fomos comprar o grão.” E pego na página que tinha anteriormente posto no chão.

30)A Maria fica de cabeça baixa, de braços caídos ao longo do tronco e 8)começa a escorregar para a frente na cadeira.

Eu elevo a página à frente da Maria.

22)A Maria erque um pouco o troco, 1)olha para a página, 8)levanta um pouco o braço esquerdo e deixa-o cair de imediato.

Eu pergunto: “Onde está o grão? Vamos tirar o grão?”, em simultâneo pego na ponta do saco que tem o grão abano e acrescento: “Puxa Maria, puxa.”

21)A Maria agarra o saco com a mão esquerda.

Eu repito: “Puxa Maria, puxa para ti”.

10)A Maria fica imóvel a agarrar o saco.

Eu agarro na mão da Maria e no saco, retiro-o da página e em simultâneo ponho a página no chão.

Eu e a Maria ficamos a agarrar o saco. 29)A Maria olha para a minha cara e 2)sorri.

Eu olho para ela, dou uma gargalhada e abro o saco.

46)A Maria larga o saco, mas fica com a mão esquerda em suspenso.

Eu agito o saco fazendo barulho com o conteúdo e digo: “Vamos tirar o grão! Tira! Tira!”

16)A Maria enfia a mão esquerda dentro do saco e retira parte do conteúdo.

Eu estendo a mão direita.

23)A Maria põe a sua mão sobre a minha mão segurando o que retirou.

Eu agito o saco e pergunto: “Queres tirar mais ou queres guardar?”

1)A Maria de cabeça baixa, olha para o saco, 2)sorri, 11)volta a por no saco o que tinha na mão e depois 23)dá-me a mão.

Eu digo: “Guardar! Guardar tudo muito bem! A Maria é muito cuidadosa!”

A Maria mantendo o sorriso, 22)apoia-se no acento da cadeira para se puxar para trás, 29)olha para mim e 2)sorri.

Eu ajudo-a puxando pela mão que tenho dada com ela e digo baixinho: “Vamos para cima, isso!”

29)A Maria olha para a minha mão, 11)apanha um grão que eu ainda segurava e cola-o dentro do saco.

Enquanto fecho o saco e volto a pegar na página que está no chão digo: “Fomos comprar grão, muito bem!... E fomos comprar também o quê?...Arroz!”

61)A Maria olha para o chão, acompanha com a cabeça o movimento que eu faço com a página e 45)estende o braço esquerdo na direção desta.

Eu pego na ponta do saco que está preso na página, agito-o, digo: “Vamos tirar o arroz? Tira! Puxa!” e em simultâneo aproximo pouco a pouco o saco da mão esquerda da Maria.

21)A Maria agarra no saco.

Eu largo por instantes o saco, olho para a Maria, volto a agarrar no saco, repito: “Puxa assim para ti” e retiro o saco da página.

Ficámos os dois a segurar o saco, eu volto a pôr a página no chão e abro de seguida o saco com as duas mãos.

46)A Maria larga o saco, fica com o braço esquerdo suspenso ao mesmo tempo que 1)olha para o que faço.

Depois de abrir o saco, agito-o e digo: “Vamos tirar o arroz! Tira!”

16)A Maria enfia a mão esquerda no saco, retira parte do conteúdo.

Eu estendo a minha mão.

11)A Maria põe o que retirou na minha mão e parte cai ao chão.

Eu digo: “É o arroz! Já viste? Olha aqui!” e dou uma gargalhada.

8)A Maria está a escorregar da cadeira, 60)abana-se ligeiramente para a frente, 50)mantem a sua mão esquerda em cima da minha, olha para a minha mão e 2)sorri.

Eu coloco o saco no chão, digo: “Olha dá cá a tua mão.”, pego na mão da Maria, com a mão que agora ficou livre, viro-a com a palma para cima, despejo para lá o arroz que tenho na outra mão dizendo no final: “O arroz” e dando uma gargalhada.

29)A Maria olha para mim e 2)sorri.

Eu rodo ligeiramente a mão da Maria, despejo para a minha mão o arroz que esta tinha na sua mão, digo: “Vamos guardar o arroz”, volto a pôr o arroz no saco que, entretanto, apanhei do chão e digo por último: “Fizemos umas belas compras no mercado.”

A Maria que mantinha o sorriso e olhava para mim, 66)fica séria quando termino de falar e 22)sozinha endireita-se na cadeira.

15:52

Eu pego na página que tinha deixado no chão, coloco-a no campo de visão da Maria, começo a virar o feltro escuro e pergunto: “Quando chegou o fim do dia o que é que veio?”.

A Maria estica o braço esquerdo na direção da página, 23)agarra na minha mão e 61)acompanha o meu movimento.

Eu digo: “Olha o...”

40)A Maria empurra a minha mão contra a lua.

Eu digo: “Olha a lua! Boa Maria!”, dou uma gargalhada e acrescento: “É isso mesmo! É a lua! Já é noite!...”

71)A Maria bate várias vezes com a minha mão sobre a lua.
 Eu continuo o texto: "...fim do 4º dia", travo o movimento da Maria e olho para ela.

42)A Maria olha para o P., 1)volta a olhar para a página e 71)começa outra vez a bater com a minha mão sobre a lua.
 Eu repito. "Fim do 4º dia!"

29)A Maria olha para mim e 2)sorri.
 O P. toca no meu braço.
 Eu travo o movimento da Maria e digo ao P.: "Sim, a seguir és tu!"

42)A Maria olha para o P., 44)depois olha para as janelas da sala e 50)mantem-se de mão dada comigo.
 Eu abano a mão da Maria e digo: "Agora é a vez do P. ir ao mercado, vamos com P. ao mercado!" e largo a mão da Maria.

67)A Maria olha para o P. e 24)mete os dedos da mão que eu larquei na boca e 29)depois olha na minha direção.
 Eu dirijo-me ao P. com a página e começo a narrar a história.

32)A Maria acompanha com o olhar a minha deslocação, 22)endireita-se sozinha na cadeira, 56)roda o tronco virando-se na minha direção e 24)põe a mão esquerda na boca.
 Eu continuo a contar a história ao P.
 A Maria mantém a mão na boca, 44)olha para as janelas da sala, 8)começa a inclinar o corpo para a frente e a escorregar da cadeira.
 Enquanto o P. explora um dos sacos, eu olho para a Maria e digo: "Olha Maria o P."
 A Maria mantém-se inclinada para a frente, de mão na boca, de cabeça baixa e virada na direção das janelas por alguns segundos depois de eu a chamar, 52)mas depois tira a mão da boca, levanta ligeiramente a cabeça e 29)olha para nós.
 O P. continua a explorar o conteúdo dos sacos e quando ele abre o saco do arroz eu olho para a Maria, aceno com a cabeça e digo-lhe: "É arroz!"

29)A Maria olha para mim, 2)sorri e 35)depois fica a olhar na nossa direção 60)inclinada para a frente e baloiçado o corpo para a frente e para traz com os braços sobre o acento da cadeira.
 Entretanto o P. termina a exploração dos objetos e eu afasto-me para ir buscar a próxima página.

A minha intenção é que a Maria se foque em nós e não se alheie ou se deixe cair da cadeira.

18:43 Enquanto me aproximo da Maria com a nova página vou dizendo o texto: "Olha o... sol! Já é dia!...".

29)A Maria olha para mim e 2)sorri.
 Coloco-me à sua frente segurando a página com o objeto (uma bola de pano).

1)A Maria olha para a bola e 24)morde a mão direita.
 Eu continuo a dizer o texto: "A Maria foi com a avó..."

28)A Maria começa a bater na bola com a mão direita e 2)sorri.
 Eu termino a frase dizendo: "...isso mesmo, jogar à bola! Tira a bola, vamos jogar à bola Maria, no jardim."

11)A Maria agarra e aperta a bola com a mão direita e tenta puxar.

Eu puxo a página para mim, solto a bola e enquanto coloco a página em cima da mesa que está atrás de mim acrescento: “Boa! Vamos jogar à bola no jardim!”

11)A Maria segura a bola com as duas mãos, 1)olha para o objeto e 2)sorri.

Eu viro-me para a Maria, estendo os dois braços bato duas palmas.

5)A Maria ergue ligeiramente o objeto na direção das minhas mãos.

Eu estico-me para chegar à bola, agarro-a também e digo: “Boa!”.

11)A Maria puxa a bola na sua direção.

Eu largo a bola e fico a olhar para a Maria.

5)A Maria vira-se com a bola na direção do P e inclina-se para ele.

O P. vira-se para a Maria sorri, estica os braços, segura a bola e depois tira-a das mãos da Maria.

Eu digo: “Ah! Que bem!”

O P. passa-me a bola atirando-a com as mãos.

Eu viro-me para a Maria, digo: “Maria agarra!” e atiro-lhe a bola devagar para cima das pernas.

45)A Maria baloiça os braços, mas não consegue agarrar a bola e esta cai no chão.

Eu apanho a bola, ponho-me de cócoras à frente da Maria, atiro novamente a bola para cima das suas pernas dizendo: “Outra vez!”.

2)A Maria sorri, 45)baloiça os braços, mas não consegue agarrar a bola e esta cai no chão.

Eu volto a atirar a bola, repetindo: “Outra vez!” e sorrindo.

19)A Maria consegue agarrar a bola com os braços, leva-a à boca e morde-a.

Eu digo: “Boa!”, dou uma gargalhada, estendo por momentos os braços e acrescento: “Muito bem!”.

A Maria deixa de envolver a bola com os braços, 19)fica a segurá-la com boca, levanta ligeiramente a cabeça e 29)olha para mim.

Eu estendo novamente os braços na direção da Maria e depois apontando para mim e para o P. pergunto: “Quere dar a mim ou ao P.?”.

11)A Maria deixa de morder a bola, agarra-a com as mãos e estende os braços a minha direção.

Eu estendo os braços na direção da Maria, coloco as mãos sob a bola e digo: “A mim!”

11)A Maria solta a bola e 65)deixa cair os braços ao lado do tronco.

Eu pergunto à Maria apontando para o P.: “Posso atirar ao P.?”, acrescento: “Vou atirar ao P.” e atiro a bola para ele.

O P. agarra a bola.

Eu peço ao P. que atire a bola para a Maria.

67)A Maria olha para o P.

O P. atira-lhe a bola.

65)A Maria fica de braços caídos ao lado do corpo,

60)balança ligeiramente para a frente e 34)olha para baixo enquanto a bola cai no chão.

Eu digo: “Outra vez!”
O P. apanha a bola e coloca-a sobre as pernas da Maria.
21)A Maria agarra a bola, mantendo-a sobre as pernas.
Eu estendo os braços na direção da Maria.
19)A Maria leva a bola à boca e morde-a.
Eu olho para a Maria e digo: “A Bola! Vamos jogar à bola todos juntos com a avó?”
A Maria deixa de morder a bola, 29)olha para mim, 2)sorri e 11)devagar coloca a bola sobre as pernas.
Eu volto a estender os braços na direção da Maria.
5)A Maria estende ligeiramente os braços na minha direção e deixa cair a bola.
Eu agarro a bola sem que esta caia ao chão.
Toca no exterior uma campainha.
O P. vocaliza e aponta para o ouvido.
Eu olho para o P e digo: “É a campainha! É!”. Depois volto a olhar para a Maria, digo: “Olha Maria!” e atiro a bola ao ar.
56)A Maria inclina-se na minha direção e 45)baloíça o braço direito na direção da bola.
Eu atiro a bola para o colo da Maria.
21)A Maria agarra a bola.
Eu digo: “Boa!”
O P. estende os braços na direção da Maria.
56)A Maria inclina-se ligeiramente para a frente na direção do P.
O P. tira a bola das mãos da Maria e atira-a para mim.
61)A Maria olha para mim.
Eu começo a dizer: “Depois de jogarmos à bola no jardim...” e em simultâneo atiro a bola para a Maria
A Maria não consegue agarrar a bola e esta rebola para trás da cadeira do P.
O P. tenta apanhar a bola.
Eu vou buscar a bola junto deste, dou-lhe a bola e peço-lhe que a atire para a Maria.
O P. atira a bola para a Maria.
A Bola bate na Maria, 45)ela baloíça o braço direito, mas não apanha a bola.
Eu apanho a bola, digo: “A Maria estava distraída!” e estendo os braços com a bola na direção da Maria.
56)A Maria inclina-se na minha direção e 45)estende ligeiramente o braço direito.
Eu atiro a bola para o colo da Maria.
21)A Maria agarra a bola sobre as pernas e 10)fica imóvel 30)de cabeça baixa.
Eu digo: “Boa Maria!”
O P. dá uma pancada na bola fazendo-a saltar das mãos da Maria e cair no chão.
A Maria mantendo a cabeça baixa 61)roda-a ligeiramente na direção da bola.
Eu rio-me, vou buscar a bola, aproximo-me da Maria e apontando para o P. digo: “O P. é malandro!”. Depois deixo a bola em cima da mesa, vou buscar a página e enquanto começo a virar o feltro escuro digo: “Depois de brincarmos diz-me lá, o que vem depois... quando saímos do jardim... o que vem a seguir?”

20:49

1)A Maria olha para a página, 2)sorri e 40)bate várias vezes com a mão direita sobre a lua.

Eu digo: “A Lua!”

A Maria leva a mão direita à boca e começa a esfregar os dentes com os dedos.

Eu acrescento: “Já é noite! É o fim do nosso 5º dia!”

A Maria continua com a mão na boca, mas 2)faz um pequeno sorriso.

Eu pergunto: “Onde está a noite escura?”

12)A Maria bate com a mão direita sobre o feltro na parte inferior da página.

Eu digo: “Pois é, a noite escura! Foi o fim do 5º dia!”

Passámos o dia a jogar à bola! Linda!” e, entretanto, limpo a boca à Maria com o babete.

21)A Maria mexe num canto inferior da página e olha em frente.

Eu dirijo-me ao P.

62)A Maria olha na nossa direção.

Eu começo a contar a história ao P. e este começa a explorar a página. Eu e o P. começamos a brincar com a bola atirando-a um para o outro.

35)A Maria olha para mim e para o P.

Eu peço ao P. que atire a bola à Maria.

64)A Maria continua a olhar para nós e 2)sorri.

O P. atira-lhe a bola.

45)A Maria abana ligeiramente o braço direito depois da bola bater nas suas pernas. Depois da bola cair ao chão, 30)baixa a cabeça.

Eu peço ao P. que atire novamente a bola.

O P. atira novamente a bola para a Maria.

45)A Maria balança ligeiramente os braços, mas não agarra a bola.

Antes da bola cair ao chão, o P. segura-a de maneira que esta fica no colo da Maria.

19)A Maria agarra a Bola, leva-a boca e morde-a.

Eu peço à Maria que atire a bola ao P.

O P. tira-lhe a bola das mãos.

Eu peço ao P. que deixe a Maria dar a bola e depois peço-lhe que volte a atirar a bola à Maria.

O P. atira a bola à Maria.

45)A Maria abana ligeiramente os braços, mas não consegue apanhar a bola.

Eu peço ao P. que volte a atirar a bola.

45)A Maria erque ligeiramente os braços, mas não consegue apanhar a bola.

Eu digo ao P. que tem que atirar a bola com cuidado e em simultâneo endireito a Maria na cadeira puxando-a para trás no acento.

O P. apanha a bola e atira-a para mim.

Eu pergunto ao P. se posso atirar a bola para a Maria.

O P. acena com a cabeça que sim.

Eu atiro a bola muito devagar para cima das pernas da Maria.

A bola fica em cima das pernas e 19)a Maria agarra-a com as duas mãos, dobra-se sobre a bola e morde-a.

Eu peço à Maria que dê a bola ao P. e peço ao P. que deixe a Maria fazer sozinha a tarefa.

A Maria parece acompanhar o movimento da bola.

| | | |
|-------|---|---|
| 22:21 | <p>O P. estende os braços na direção da Maria.</p> <p><u>19)A Maria continua a agarrar e a morder a bola</u> inclinando-se para a frente.</p> <p>Eu peço à Maria que dê a bola ao P.</p> <p>O P. dá uma palmada na perna da Maria.</p> <p>Eu digo ao P. para não fazer isso e deixar a Maria dar sozinha a bola.</p> <p><u>46)A Maria deixa de morder a bola e 29)olha para o P.</u></p> <p>Eu peço à Maria que dê a bola ao P.</p> <p>A Maria baixa a cabeça e <u>11)atira a bola para o chão.</u></p> <p>Eu dou uma gargalhada, digo: “Boa!”, apanho a bola e dou-a ao P.</p> <p><u>8)A Maria inclina-se para a frente e deixa-se escorregar para a ponta da cadeira fletindo os joelhos em direção ao chão.</u></p> <p><u>30)Mantem a cabeça baixa e 24)mete os dedos da mão esquerda na boca.</u></p> <p>Entretanto, eu começo a mostrar a página com o feltro escuro ao P.</p> <p><u>35)A Maria roda a cabeça na minha direção, 22)erque o tronco e fica de cabeça baixa a olhar para mim com os dedos na boca.</u></p> <p>Eu afasto-me para ir buscar uma nova página.</p> <p>A Maria mantendo os dedos na boca, <u>62)acompanha com o olhar a minha movimentação e 2)sorri por duas vezes.</u></p> <p>Eu aproximo-me da Maria com a nova página enquanto digo o texto: “Olha o sol já é dia! A Maria vai ao jardim...”</p> <p><u>29)A Maria olha para mim,</u> mantendo os dedos na boca.</p> <p>Quando estou perto dela, <u>1)olha para a página,</u> tira a mão da boca, <u>40)agarra na minha mão direita e com esta bate sobre o sol.</u></p> <p>Eu deixo a Maria conduzir a minha mão e digo: “O sol, é de dia. O que vai a Maria fazer ao jardim?”</p> <p><u>40)A Maria com a mão direita apanha uma das flores que está no canteiro fixo à página, 50)enquanto continua com a outra mão a agarrar a minha.</u></p> <p>Eu largo a mão da Maria e digo: “Apanhar flores! A Maria gostas das flores?”</p> <p><u>1)A Maria olha para a flor que retirou e 24)põe na boca o indicador da mão esquerda que, entretanto, eu tinha largado.</u></p> <p>Eu peço à Maria que cheire as flores.</p> <p>A Maria tira o dedo da boca, troca a flor de mão, <u>2)sorri e 19)leva a flor à boca.</u></p> <p>Eu agarro a mão da Maria, afasto a flor da boca e digo: “Na boca não!”. Depois mantendo a mão da Maria agarrada, acrescento: “No nariz, cheirar.” e conduzo a sua mão com a flor até ao nariz.</p> <p><u>11)A Maria olha para mim e cheira a flor.</u></p> <p>Eu afasto a flor do nariz da Maria conduzindo a sua mão e pergunto: “Cheira bem?”</p> <p><u>29)A Maria olha para mim, 2)sorri e 45)direciona a mão para o canteiro preso à página.</u></p> <p>Eu largo a mão da Maria, pergunto-lhe se quer voltar a pôr a flor no canteiro.</p> <p><u>21)A Maria põe a mão em cima do canteiro.</u></p> <p>Eu retiro devagar a flor da mão da Maria e coloco-a no canteiro.</p> | A Maria parece querer deixar-se cair da cadeira para se prostrar. |
|-------|---|---|

A Maria fica com a mão esquerda em suspenso, enquanto eu coloco a flor e 21)depois com essa mão volta a agarrar uma flor.

Eu digo: “Tira lá outra flor, tira! Tira!”

16)A Maria tira a flor e leva-a à boca.

Eu agarro a mão da Maria, digo: “Não põe na boca, cheira só, cheira!” e conduzo a mão dela ao nariz.

11)A Maria cheira a flor e sorri.

Eu afasto a mão da Maria do nariz e peço-lhe para que se endireite na cadeira ao mesmo tempo que a puxo ligeiramente pela mão.

4)A Maria endireita-se, 30)baixa a cabeça e 45)direciona a mão que, entretanto, larguei, ao canteiro.

Eu retiro a flor da mão da Maria, coloco no canteiro e digo: “Vamos voltar a pôr? O Nuno ajuda!”

23)A Maria agarra a minha mão esquerda.

Eu pergunto: “Queres apanhar mais uma flor?”

1)A Maria olha para a página e 71)bate várias vezes com a minha mão sobre o sol.

Eu digo: “É o sol! Está um belo dia de sol para a Maria passear. Onde é que a Maria foi passear?”

O P. olha para a página.

46)A Maria para de bater com a minha mão sobre o sol e

42)olha para o P.

Eu faço um curto silêncio e depois continuo dizendo: “A Maria foi passear a onde? A Maria foi ao jardim. Onde está o jardim?”

2)A Maria sorri e 71)bate mais uma vez com a minha mão sobre a página.

Eu elevo e aproximo um pouco a página e pergunto novamente onde está o jardim.

13)A Maria sem largar a minha mão põe o indicador sobre o sol.

Eu digo: “Isso é o sol! E o jardim?”

13)A Maria sem largar a minha mão põe o indicador no centro da página e 71)depois começa a bater.

Eu digo: “Isto é o dia! Azul clarinho! É de dia! E o jardim? Onde está o jardim?”

70)A Maria larga a minha mão e 30)baixa a cabeça.

Eu pergunto. “As flores, Maria, onde estão as flores?”

12)A Maria aproxima a mão esquerda das flores, depois tira uma flor e aproxima-a da boca.

Eu digo: “Cheiram bem! A Maria gosta das flores que bom!”

68)A Maria estende o braço com a flor na mão.

Eu retiro a flor da mão da Maria e coloco-a no canteiro.

1)A Maria olha para o canteiro.

Eu retiro o canteiro da página, viro sobre esta o feltro escuro e pergunto: “O que vem a seguir quando o dia acaba?”

Ainda não tinha virado o feltro e a Maria levanta o braço esquerdo na direção da página. Quando a página ficou coberta com o feltro a 40)Maria começa a bater com o indicador sobre a lua.

Eu sorrio e digo: “É a lua! Muito bem! É de noite!...”

46)A Maria para de bater na página, atira-se para trás na cadeira e 30)baixa a cabeça.

As páginas estão pintadas de azul claro representando o céu durante o dia.

Eu inclino-me de maneira a olhar nos olhos da Maria e digo:

“Foi o fim do 6º dia. Fomos passear. É o fim do 6º dia”

A Maria levanta a cabeça, 29)olha para mim e 2)sorri.

Eu dirijo-me para trás da cadeira da Maria e endireito-a na cadeira agarrando-a pelos ombros.

42)A Maria olha para o P.

Eu coloco novamente o canteiro na página e dirijo-me ao P narrando a história.

62)A Maria olha na minha direção, deita-se ligeiramente para trás na cadeira e endireita-se de imediato, olha na direção das janelas da sala, 20)baixa a cabeça e agarra uma peça grande de lego que está numa caixa atrás da sua cadeira.

O P. continua comigo a explorar a página.

35)A Maria levanta a cabeça, olha para nós, 2)sorri, inclina-se para trás na cadeira, olha para a peça que tem na mão e

35)volta a olhar para nós.

O P. termina a exploração da página e eu afasto-me para ir buscar outra.

62)A Maria olha na minha direção.

A gravação parou aqui não ficando registado a exploração da última página da história.

Anexo S. Grelhas de observação naturalista

Grelhas de observação naturalista referentes às gravações vídeo das sessões de trabalho com a Maria.

Participantes: Maria Contador de HMS Adulto Colegas
Sessão n.º 26 / V13 Data:22/05/18 **Duração:** 68:24 **Título da HMS:** Vai ao pomar
Local: Sala de aula
Tipo de sessão: Conto: 1ª vez 2ª... Exploração Escolha

| Tema | Categoria | Subcategoria | UR |
|--------------------------------|--|--|---------------------------|
| Estratégias do contador de HMS | Para regulação do comportamento | Formulação de comentários sobre o comportamento | 11 |
| | | Utilização de gestos para manifestar afeto | 11 |
| | | Reforço verbal positivo do comportamento | 10 |
| | | Orientação física para correção dos comportamentos | 7 |
| | | Formulação de perguntas relativas ao comportamento | 7 |
| | | Impedimento de ações sobre os objetos / símbolos | 5 |
| | | Explicação verbal sobre o que vai fazer para regular o comportamento | 4 |
| | | Orientação verbal para regulação do comportamento | 4 |
| | | Sugere verbalmente comportamentos | 3 |
| | | Utilização de gestos para reforçar o comportamento | 3 |
| | | Utilização de gestos para sugerir comportamentos | 1 |
| | | Utilização de expressões faciais para reforçar o comportamento | 1 |
| | | Utilização de gestos para impedir ou corrigir o comportamento | 0 |
| | | Para promoção do envolvimento | Gestão do contacto físico |
| | Incentivo às iniciativas da aluna | | 11 |
| | Formulação de perguntas sobre os interesses da aluna | | 10 |
| | Adequação do posicionamento do contador face à aluna | | 9 |
| | Chamada de atenção verbal para a HMS / atividade de exploração | | 6 |
| | Manipulação do mobiliário | | 6 |
| | Chamada de atenção verbal para o contador de HMS | | 4 |
| | Utilização de gestos para chamar a atenção para o contador de HMS / objeto | | 4 |
| | Pedido verbal para corrigir a postura física | | 3 |
| | Utilização de gestos para chamar a atenção para HMS / atividade de exploração | | 3 |
| | Chamada de atenção verbal à aluna | | 3 |
| | Formulação de comentários ou explicações sobre o acontecimentos no meio envolvente | | 3 |
| | Utilização de gestos para complementar as perguntas feitas à aluna | | 2 |
| | Manipulação ou toque nos objetos para chamar atenção sobre os mesmos | | 2 |
| | Manifestação dos sentimentos do contador de HMS | | 1 |
| | Utilização do contacto visual | | 0 |
| | Manipulação de objetos para chamar a atenção para o contador de HMS / objeto | | 0 |
| | Interrupção das iniciativas da aluna | | 0 |
| | Promoção da interação entre os participantes da HMS | | 0 |

(Cont.)

Grelhas de observação naturalista referentes às gravações vídeo das sessões de trabalho com a Maria (Cont.)

| Tema | Categoria | Subcategoria | UR |
|--------------------------------|---|--|-----------|
| Estratégias do contador de HMS | Para promoção da compreensão e da atribuição de significados | Recurso ao contacto físico com o objeto para complementar a explicitação do conceito | 13 |
| | | Explicação verbal do conceito | 11 |
| | | Articulação da leitura da história ou a explicação de conceitos com a apresentação de estímulos sensoriais | 9 |
| | | Possibilita tempo de resposta | 8 |
| | | Disponibilização dos objetos/página da HMS | 7 |
| | | Colocação de desafios relacionados com os conceitos | 6 |
| | | Recurso a desenhos para comunicar | 6 |
| | | Formulação de perguntas sobre os conceitos | 5 |
| | | Confirmação verbal das intenções comunicativas da aluna | 5 |
| | | Auxílio na exploração dos estímulos | 5 |
| | | Utilização de gestos para complementar a explicação do conceito | 3 |
| | | Antecipação ou explicação verbal do que se vai fazer | 3 |
| | | Pedido verbal para explorar os estímulos da história | 3 |
| | | Partilha da exploração dos estímulos | 2 |
| | | Leitura do texto da história | 1 |
| | | Adição de elementos à narrativa | 1 |
| | | Repetição de parte do texto da história | 1 |
| | | Utilização de gesto para influenciar ações com/sobre o objeto/página | 1 |
| | | Pedido verbal para terminar a exploração dos estímulos | 0 |
| | | Possibilidade de escolher entre dois objetos. | 0 |
| | | Afastamento dos estímulos | 1 |
| | | Pedido verbal de devolução de objetos da HMS | 0 |
| | | Reposicionamento da aluna face aos objetos/página | 0 |
| | | Manipulação dos estímulos pelo contador | 0 |
| | | Utilização de onomatopeias | 0 |
| | | Recurso a comparações | 0 |
| | | Associação do conceito à história HMS | 0 |
| | Utilização de gestos ou expressões para confirmar as intenções comunicativas da aluna | 0 | |
| | Para promoção do bem-estar da aluna | Manutenção da higiene da aluna | 3 |
| | | Formulação de perguntas relativas a sentimentos e vontades da aluna | 2 |
| | | Regulação da autoagressão | 1 |

Grelhas de observação naturalista referentes às gravações vídeo das sessões de trabalho com a Maria.

Participantes: Maria Contador de HMS Adulto Colegas

Sessão n.º 26 / V13 Data:22/05/18 **Duração:** 68:24 **Título da HMS:** Vai ao pomar

Local: Sala de aula

Tipo de sessão: Conto: 1ª vez 2ª... Exploração Escolha

| Tema | Categoria | Subcategoria | UR |
|---|--|---|---|
| Comportamentos da criança face ao conto das HMS e às atividades de exploração | De desadequação ao contexto | Tomada de iniciativa desajustada ao contexto | 13 |
| | | Oposição às orientações do contador/adulto | 5 |
| | De envolvimento com pessoas | Utilização de expressões faciais | 20 |
| | | Utilização do contacto visual na interação direta com pessoas | 19 |
| | | Utilização de vocalizações | 19 |
| | | Apresentação de uma postura física pouco adequada | 10 |
| | | Utilização do contacto físico com o contador/participantes | 10 |
| | | Utilização do contacto visual sem interação direta das pessoas | 9 |
| | | Colaboração nas iniciativas propostas pelo contador | 5 |
| | | Evitamento do contacto visual | 5 |
| | | Interação com o contador/ participantes | 4 |
| | | Toma a iniciativa de adequar a sua postura física face aos outros | 2 |
| | | Contraoposição às iniciativas propostas pelo contador | 0 |
| | | Interrupção voluntária do contacto físico | 0 |
| | | Utilização de gestos | 0 |
| | | De envolvimento com a HMS e atividades | Utilização de contacto físico com os objetos/símbolos |
| | Contacto visual com elementos pertencentes à HMS | | 16 |
| | Contacto visual com elementos não pertencentes à HMS | | 5 |
| | Utilização de gestos para referir elementos não pertencentes à HMS | | 5 |
| | Utilização de gestos para se referir à HMS | | 4 |
| Imobilidade face ao estímulo | 0 | | |
| Interrupção voluntária das ações sobre os objetos/símbolos | 0 | | |
| Permanência do comportamento face às mudanças na HMS/atividade | 0 | | |

(Cont.)

Grelhas de observação naturalista referentes às gravações vídeo das sessões de trabalho com a Maria (Cont).

| | | | |
|---|--|---|---|
| Comportamentos da criança face ao conto das HMS e às atividades de exploração | De compreensão e da atribuição de significados | Execução correta dos desafios propostos | 8 |
| | | Manipulação dos objetos/símbolos de acordo com o contexto | 3 |
| | | Não execução dos desafios propostos | 3 |
| | | Indicação correta dos objetos/símbolos | 1 |
| | | Manipulação dos objetos/símbolos de forma desajustada | 1 |
| | | Indicação incorreta dos objetos/símbolos | 0 |
| | | Execução incorreta dos desafios propostos | 0 |
| | | Não indicação dos objetos/símbolos pedidos pelo contador | 0 |
| | | Antecipação de tarefas relacionadas com o conto da HMS | 0 |
| | | | |
| | De auto ou hétero agressão | Recurso a comportamentos heteroagressivos | 7 |
| | | Recurso a comportamentos auto agressivos | 3 |
| | | Interrupção voluntária do comportamento de autoagressão | 0 |

Anexo T. Grelhas de Identificação de comportamentos emergentes de literacia inclusiva durante o conto e exploração das HMS

Identificação de comportamentos emergentes de literacia inclusiva durante o conto e exploração das HMS

Sessão nº.: 2 Conto: _X_ Exploração: ___ Data: 22/01/2018

Participante: Maria e professora | Título da HMS: As férias

| Comportamentos emergentes de literacia inclusiva | | Avaliação | | | | Observações/ Inferências/ exemplos |
|--|---|-----------|---|----|----|--|
| | | S | N | Cd | No | |
| Manuseamento dos elementos das HMS | Manipula as páginas da HMS mantendo a sua correta orientação | | | | X | |
| | Explora sensorialmente os objetos/símbolos durante o conto da HMS/atividade de exploração | X | | | | «[...] de imediato agarra com as duas mãos o volante [...] começa a comer a fatia de pão [...] passa a mão por cima da imagem [...]» |
| | Manipula os objetos/símbolos de acordo com o contexto da HMS/atividade de exploração | | | X | | «A Maria tenta manipular o objeto, mas vai-se deixando cair sobre o mesmo. [...] A Maria não larga a bola, inclina-se e morde a bola.» |
| | Identifica a capa da HMS | | | | X | |
| Reconhecimento das HMS e dos objetos | Reconhece as diferentes HMS contadas | | | | X | |
| | Reconhece os objetos/símbolos das HMS | X | | | | «[...] A Maria indica o sol batendo sobre este com o dedo indicador. [...] A Maria indica a lua colocando sobre esta o dedo indicador. [...] A Maria bate com o dedo indicador sobre a imagem do cavalo. [...]» |
| | Reconhece a relação existente entre objetos/símbolos de uma HMS | | | | X | |
| | Faz escolhas relacionadas com os objetos/símbolos da HMS | | | | X | |
| Atribuição de significado | Antecipa ações relacionadas com a HMS | | X | | | «[...] A Maria fica parada a olhar com as mãos no volante. Eu retiro o objeto à Maria e a professora I pergunta-lhe: "O que vem a seguir?" A Maria aponta para o volante. Eu trago a placa e viro o pano escuro. A professora I lê o texto: "Olha a lua é o fim do sétimo dia." [...]» |
| | Utiliza corretamente os objetos/símbolos da HMS em situações novas | | | | X | |
| | Reconhece o significado dos objetos/símbolos em situações novas | | | | X | |
| | Relaciona o significado de dois ou três objetos/símbolos | | | | X | |

| | | | | | | |
|--|---|--|--|--|---|--|
| | Relaciona os objetos/símbolos da esquerda para a direita e de cima para baixo | | | | X | |
|--|---|--|--|--|---|--|

Legenda: S – Sim; N – Não; Cd – Com dificuldade; No – Não observado;

Sessão nº.: 3 Conto: _X_ Exploração: ____ Data: 29/01/2018

Participante: Maria, professora I e um colega Título da HMS: As férias

| Comportamentos emergentes de literacia inclusiva | | Avaliação | | | | Observações/ Inferências/ exemplos |
|--|---|-----------|---|----|----|---|
| | | S | N | Cd | No | |
| Manuseamento dos elementos das HMS | Manipula as páginas da HMS mantendo a sua correta orientação | | | X | | «[...] A Maria está sentada numa cadeira, dobrada sobre si com a cabeça encostada à placa correspondente à capa da HMS que segura com as mãos sobre o colo.» |
| | Explora sensorialmente os objetos/símbolos durante o conto da HMS/atividade de exploração | X | | | | «[...] repito para a Maria: “Olha a areia!” A Maria levanta o braço direito apoia a mão no rebordo da caixa tocando com os dedos na areia e numa concha. [...] A Maria apanha com a mão direita uma fatia de pão que está no prato que faz parte da página e começa a comer. [...]» |
| | Manipula os objetos/símbolos de acordo com o contexto da HMS/atividade de exploração | | | X | | «[...] A Maria agarra o objeto, mas fica imóvel com o corpo descaído para a frente e de cabeça baixa. [...] A Maria pega na concha e fica imóvel. [...]» |
| | Identifica a capa da HMS | | | | X | |
| Reconhecimento das HMS e dos objetos | Reconhece as diferentes HMS contadas | | | | X | |
| | Reconhece os objetos/símbolos das HMS | X | | | | «[...] a professora I. perguntou à Maria “onde está o cavalo?” A Maria aponta para o cavalo. [...] e digo:” Tira uma flor.” A Maria tira uma flor e de seguida fica imóvel a olhar para a flor que tem na mão. [...]» |
| | Reconhece a relação existente entre objetos/símbolos de uma HMS | | | | X | |
| | Faz escolhas relacionadas com os objetos/símbolos da HMS | | | | X | |
| Atribuição de significado | Antecipa ações relacionadas com a HMS | | | X | | «[...] A professora I. diz: “Olha a lua...” A Maria levanta a cabeça, dá uma gargalhada e aponta a lua segurando a mão da professora I. A professora I continua dizendo: “É o que ela |

| | | | | | | |
|--|---|--|--|--|---|---|
| | | | | | | queria...Olha a lua já é noite fim do 4º dia.” A Maria bate com a mão sobre o feltro escuro. A professora I diz: “É a noite!”» - Os movimentos da Maria parecem acompanhar as palavras da professora I, apontando a lua quando esta diz “olha a lua” e batendo sobre o feltro quando ouve “já é noite”. Desta forma parece antecipar a resposta as nossas perguntas sobre estes elementos da HMS. |
| | Utiliza corretamente os objetos/símbolos da HMS em situações novas | | | | X | |
| | Reconhece o significado dos objetos/símbolos em situações novas | | | | X | |
| | Relaciona o significado de dois ou três objetos/símbolos | | | | X | |
| | Relaciona os objetos/símbolos da esquerda para a direita e de cima para baixo | | | | X | |

Legenda: S – Sim; N – Não; Cd – Com dificuldade; No – Não observado;

Sessão nº.: 4 Conto: __ Exploração: _X_ Data: 30/01/2018

Participante: Maria

Título da HMS: As férias

| Comportamentos emergentes de literacia inclusiva | | Avaliação | | | | Observações/ Inferências/ exemplos |
|--|---|-----------|---|----|----|---|
| | | S | N | Cd | No | |
| Manuseamento dos elementos das HMS | Manipula as páginas da HMS mantendo a sua correta orientação | | | | X | |
| | Explora sensorialmente os objetos/símbolos durante o conto da HMS/atividade de exploração | X | | | | «[...] A Maria faz a bola rolar sobre a mesa na sua direção com a mão direita e pega nesta. [...]» |
| | Manipula os objetos/símbolos de acordo com o contexto da HMS/atividade de exploração | | | X | | «[...] A Maria volta a colocar a mão dentro do saco, fica imóvel por um instante a olhar para a mesa [...] A Maria fica imóvel durante uns segundos a olhar para a bola. Depois sorri, olha para mim, leva a bola à boca e morde-a. [...]» |
| | Identifica a capa da HMS | | | | X | |
| Reconhecimento das HMS e dos objetos | Reconhece as diferentes HMS contadas | | | | X | |
| | Reconhece os objetos/símbolos das HMS | | | X | | «[...] Eu coloco sobre a mesa uma página da história com o sol e sem objetos e outra com o feltro escuro e a lua. [...] Eu pergunto: “Onde está o dia? O sol? Onde está o sol, Maria?” [...] A Maria olha para as páginas e bate várias vezes com a mão |

| | | | | | | |
|----------------------------------|---|--|--|---|---|---|
| | | | | | | direita sobre a página que tem o sol. [...]» |
| | Reconhece a relação existente entre objetos/símbolos de uma HMS | | | X | | «[...] Eu repito a pergunta: “Onde está o sol, o dia?” A Maria coloca a minha mão sobre a página que tem o sol. Eu digo: “Boa!” e pergunto: “E a noite? A noite escura?” A Maria, por instantes, fica imóvel, de cabeça baixa e continua a agarrar a minha mão. [...]» |
| | Faz escolhas relacionadas com os objetos/símbolos da HMS | | | | X | |
| Atribuição de significado | Antecipa ações relacionadas com a HMS | | | | X | |
| | Utiliza corretamente os objetos/símbolos da HMS em situações novas | | | X | | «[...] A Maria olha para o saco, enfia a mão esquerda, [...] retira a mão de dentro do saco e põe parte do conteúdo dentro do prato. [...]» |
| | Reconhece o significado dos objetos/símbolos em situações novas | | | X | | «[...] pergunto: “Sabes-me dizer onde está a areia da praia?” A Maria [...], estica o braço direito para agarrar a bola. Eu agarro a bola e digo: “Isto é a bola!...” A Maria retira a mão da bola, fica a olhar para a bola, [...]. Eu digo: “... e a areia da praia?”, agito a caixa de areia e repito: “A areia da praia está a onde?” A Maria olha para a caixa de areia, coloca sobre esta a minha mão direita [...]. Eu digo: “Isto é a caixa de areia!” [...]» |
| | Relaciona o significado de dois ou três objetos/símbolos | | | | X | |
| | Relaciona os objetos/símbolos da esquerda para a direita e de cima para baixo | | | X | | «[...] Eu pergunto: “O que vem primeiro?” enquanto retiro as páginas da frente da Maria, e quando respondo: “O sol!”, volto a colocá-las à sua frente trocando a posição destas. Coloco primeiro o sol e depois a lua (da esquerda para a direita). Por fim, volto a perguntar: “Onde está a lua?” A Maria bate com a minha mão sobre a página que tem o sol, [...]» |

Legenda: S – Sim; N – Não; Cd – Com dificuldade; No – Não observado;

Sessão nº.: 5 Conto: _X_ Exploração: __ Data: 05/02/2018

Participante: Maria e um colega Título da HMS: As férias

| Comportamentos emergentes de literacia inclusiva | | Avaliação | | | | Observações/ Inferências/ exemplos |
|--|---|-----------|---|----|----|---|
| | | S | N | Cd | No | |
| Manuseamento dos elementos das HMS | Manipula as páginas da HMS mantendo a sua correta orientação | | | | X | |
| | Explora sensorialmente os objetos/símbolos durante o conto da HMS/atividade de exploração | X | | | | «[...] pego na mão da Maria, [...] viro-a com a palma para cima, despejo para lá o arroz que tenho na outra mão [...] A Maria olha para a minha mão e com a mão esquerda começa a tentar apanhar os feijões que eu tenho na mão. [...] A Maria passa a mão sobre as crinas e depois bate várias vezes sobre a imagem. [...]» |
| | Manipula os objetos/símbolos de acordo com o contexto da HMS/atividade de exploração | X | | | | «[...] A Maria [...] coloca a sua mão esquerda sobre a caixa, com o dedo indicador mexe na areia, olha para dentro da caixa [...] A Maria alcança a página com a mão direita, retira a fatia de pão que vem no prato e começa a comer. [...] A Maria larga o saco, enfia a mão direita dentro deste e tira parte do conteúdo. [...] Eu termino a frase dizendo: "...isso mesmo, jogar à bola! Tira a bola, vamos jogar à bola Maria, no jardim." A Maria agarra e aperta a bola com a mão direita e tenta puxar. [...] "A Maria olha para mim e cheira a flor. [...]» |
| | Identifica a capa da HMS | | | | X | |
| Reconhecimento das HMS e dos objetos | Reconhece as diferentes HMS contadas | | | | X | |
| | Reconhece os objetos/símbolos das HMS | X | | | | «[...] Eu pergunto: "Onde está a noite escura?" A Maria bate com a mão direita sobre o feltro na parte inferior da página. [...] Eu digo: "Apanha uma conchinha! Apanha! Apanha!" [...] A Maria continua a mexer na areia e agarra uma concha. [...] Eu pergunto: "Onde está o cavalo?" A Maria olha para a página e depois bate com a mão direita em cima da imagem. [...]» |
| | Reconhece a relação existente entre objetos/símbolos de uma HMS | | | X | | «[...] A Maria agarra um garfo de plástico que está preso à página, retira-o e apoia a mão sobre o prato que eu mantenho estendido. |

| | | | | | | |
|----------------------------------|---|---|--|---|---|---|
| | | | | | | Eu digo: "Boa! Muito bem! É o garfo! Para comer usa-se o garfo! Muito bem Maria! [...]» |
| | Faz escolhas relacionadas com os objetos/símbolos da HMS | | | | X | |
| Atribuição de significado | Antecipa ações relacionadas com a HMS | X | | | | «[...] Antes de eu terminar o texto a Maria bate várias vezes com a mão direita na imagem fixa à página (um cavalo estampado em tecido) [...] A Maria para de bater na página, com a mão esquerda agarra a minha mão direita e coloca-a sobre o sol colado na página. [...]» – Com este comportamento parece antecipar a resposta à pergunta: onde está o sol? «[...] digo: "Depois de brincarmos diz-me lá, o que vem depois... quando saímos do jardim... o que vem a seguir?" A Maria olha para a página, sorri e bate várias vezes com a mão direita sobre a lua. [...] pergunto: "O que vem a seguir quando o dia acaba?" Ainda não tinha virado o feltro e a Maria levanta o braço esquerdo na direção da página. Quando a página ficou coberta com o feltro a Maria começa a bater com o indicador sobre a lua. [...]» |
| | Utiliza corretamente os objetos/símbolos da HMS em situações novas | | | | X | |
| | Reconhece o significado dos objetos/símbolos em situações novas | | | X | | «[...] Eu viro-me para a Maria e com a página à sua frente viro sobre esta o feltro escuro dizendo: "Olha a lua já é noite!" A Maria põe na boca o pão e rodando a cabeça para a esquerda olha na direção das janelas da sala. [...]» - A Maria parece perceber que lá fora também já é noite e que está escuro. |
| | Relaciona o significado de dois ou três objetos/símbolos | | | | X | |
| | Relaciona os objetos/símbolos da esquerda para a direita e de cima para baixo | | | | X | |

Legenda: S – Sim; N – Não; Cd – Com dificuldade; No – Não observado;

Sessão nº.: 7 Conto: _X_ Exploração: ____ Data: 19/02/2018

Participante: Maria e professora | Título da HMS: Quem gosta do sol

| Comportamentos emergentes de literacia inclusiva | | Avaliação | | | | Observações/ Inferências/ exemplos |
|--|---|-----------|---|----|----|--|
| | | S | N | Cd | No | |
| Manuseamento dos elementos das HMS | Manipula as páginas da HMS mantendo a sua correta orientação | | | | X | Nesta sessão foi introduzida uma nova HMS com o título "Quem gosta do sol". Com esta HMS procurou-se introduzir os conceitos de "gosto" e "não gosto". Para tal foram criados dois símbolos que faziam parte da narração da HMS. |
| | Explora sensorialmente os objetos/símbolos durante o conto da HMS/atividade de exploração | X | | | | A Maria agarra o cão de peluche que faz parte da primeira página da HMS; A Maria agarra o morcego de feltro que faz parte da segunda página da HMS; |
| | Manipula os objetos/símbolos de acordo com o contexto da HMS/atividade de exploração | | | X | | A Maria agarra ou toca nos objetos da HMS, mas depois parece não saber o que fazer com eles. |
| | Identifica a capa da HMS | | | | X | |
| Reconhecimento das HMS e dos objetos | Reconhece as diferentes HMS contadas | | | | X | |
| | Reconhece os objetos/símbolos das HMS | | | X | | O único objeto que a Maria demonstrou reconhecer foi o gato. Quando eu digo o texto referente à terceira página: "O gato gosta do sol...". Neste momento a Maria indica corretamente, na página, o objeto. |
| | Reconhece a relação existente entre objetos/símbolos de uma HMS | | | | X | |
| | Faz escolhas relacionadas com os objetos/símbolos da HMS | | | | X | |
| Atribuição de significado | Antecipa ações relacionadas com a HMS | | | | X | |
| | Utiliza corretamente os objetos/símbolos da HMS em situações novas | | | | X | |
| | Reconhece o significado dos objetos/símbolos em situações novas | | | | X | |
| | Relaciona o significado de dois ou três objetos/símbolos | | | | X | |
| | Relaciona os objetos/símbolos da esquerda para a direita e de cima para baixo | | | | X | |

Legenda: S – Sim; N – Não; Cd – Com dificuldade; No – Não observado;

Sessão nº.: 9 Conto: _X_ Exploração: ____ Data: 26/02/2018

Participante: Maria e professora | Título da HMS: Quem gosta do sol

| Comportamentos emergentes de literacia inclusiva | | Avaliação | | | | Observações/ Inferências/ exemplos |
|--|---|-----------|---|----|----|--|
| | | S | N | Cd | No | |
| Manuseamento dos elementos das HMS | Manipula as páginas da HMS mantendo a sua correta orientação | | | | X | |
| | Explora sensorialmente os objetos/símbolos durante o conto da HMS/atividade de exploração | X | | | | A Maria toca ou agarra os objetos da HMS e permite que eu aproxime os mesmos para que os sinta. |
| | Manipula os objetos/símbolos de acordo com o contexto da HMS/atividade de exploração | | | X | | A Maria responde aos pedidos para explorar os objetos agarrando ou tocando nestes, mas depois parece não saber o que fazer. Eu coloco no colo da Maria o cão de peluche correspondente à 1.ª página da HMS. A Maria agarra-o e olha para mim. Eu peço-lhe que explore o objeto dizendo: "É teu... faz uma festinha...". A Maria olha para mim, mas não executa nenhuma ação sobre o objeto. |
| | Identifica a capa da HMS | | | | X | |
| Reconhecimento das HMS e dos objetos | Reconhece as diferentes HMS contadas | | | | X | |
| | Reconhece os objetos/símbolos das HMS | | | X | | |
| | Reconhece a relação existente entre objetos/símbolos de uma HMS | | | | X | |
| | Faz escolhas relacionadas com os objetos/símbolos da HMS | | | | X | |
| Atribuição de significado | Antecipa ações relacionadas com a HMS | | | X | | Quando apresento a 2.ª página da HMS ao mesmo tempo que digo: "O morcego não gosta do sol..." apresento o símbolo que se refere ao conceito de "não gosta". A Maria agarra o símbolo e aproxima-o da página dando a ideia de querer fixa-lo junto do sol como eu faço em todas as páginas da HMS. |
| | Utiliza corretamente os objetos/símbolos da HMS em situações novas | | | | X | |
| | Reconhece o significado dos objetos/símbolos em situações novas | | | | X | |
| | Relaciona o significado de dois ou três objetos/símbolos | | | | X | |

| | | | | | | |
|--|---|--|--|--|---|--|
| | Relaciona os objetos/símbolos da esquerda para a direita e de cima para baixo | | | | X | |
|--|---|--|--|--|---|--|

Legenda: S – Sim; N – Não; Cd – Com dificuldade; No – Não observado;

Sessão nº.: 11 Conto: _X_ Exploração: ___ Data: 5/3/2018

Participante: Maria

Título da HMS: Quem gosta do sol?

| Comportamentos emergentes de literacia inclusiva | | Avaliação | | | | Observações/ Inferências/ exemplos |
|--|---|-----------|---|----|----|---|
| | | S | N | Cd | No | |
| Manuseamento dos elementos das HMS | Manipula as páginas da HMS mantendo a sua correta orientação | X | | | | Pergunto à Maria se quer segurar na placa referente à capa da HMS e afasto-me para fechar a porta da sala. A Maria segura a página, mantendo-a na posição correta, e olha para a mesma. |
| | Explora sensorialmente os objetos/símbolos durante o conto da HMS/atividade de exploração | X | | | | A Maria toca e agarra os objetos, assim como demonstra satisfação durante a exploração dos mesmos. |
| | Manipula os objetos/símbolos de acordo com o contexto da HMS/atividade de exploração | X | | | | A Maria corresponde às brincadeiras propostas com os objetos. Durante a exploração da página que tem a marionete de um morcego a Maria tentava seguir os movimentos do objeto e apanha-lo. Na página em que é apresentado um gato retirou o objeto da página. |
| | Identifica a capa da HMS | | | | X | |
| Reconhecimento das HMS e dos objetos | Reconhece as diferentes HMS contadas | | | | X | |
| | Reconhece os objetos/símbolos das HMS | X | | | | A meu pedido a Maria indica corretamente o objetos e símbolos pertencentes à HMS. |
| | Reconhece a relação existente entre objetos/símbolos de uma HMS | | | X | | Depois de indicar, a meu pedido, o gato a Maria, pegando na minha mão indica de seguida o sol que está colado na página. A Maria demonstra intenção comunicativa e parece relacionar o gato com o sol. |
| | Faz escolhas relacionadas com os objetos/símbolos da HMS | | | | X | |
| Atribuição de significado | Antecipa ações relacionadas com a HMS | X | | | | Ao longo do conto da história a Maria mantém a iniciativa de agarrar os símbolos referentes ao “gosto” e “não gosto” e demonstra intenção de os colocar junto do sol. |

| | | | | | | |
|--|---|--|--|---|---|---|
| | | | | | | Desta forma parece antecipar a tarefa. Quando apresento à Maria a página referente ao mocho, a Maria ao ouvir o texto: “O mocho não gosta do sol...” indica o sol batendo com a mão sobre o símbolo colado na página. |
| | Utiliza corretamente os objetos/símbolos da HMS em situações novas | | | X | | Depois de terminar o conto da HMS tentei que a Maria me dissesse se tinha gostado da mesma utilizando os símbolos correspondentes. |
| | Reconhece o significado dos objetos/símbolos em situações novas | | | X | | A Maria fez uso dos símbolos (gosto e não gosto), contudo não foi claro se compreendeu o seu significado. |
| | Relaciona o significado de dois ou três objetos/símbolos | | | | X | |
| | Relaciona os objetos/símbolos da esquerda para a direita e de cima para baixo | | | | X | |

Legenda: S – Sim; N – Não; Cd – Com dificuldade; No – Não observado

Sessão nº.: 15 Conto: ___ Exploração: _X_ Data: 20/3/2018

Participante: Maria e professora | Título da HMS: Quem gosta do sol?

| Comportamentos emergentes de literacia inclusiva | | Avaliação | | | | Observações/ Inferências/ exemplos |
|--|---|-----------|---|----|----|---|
| | | S | N | Cd | No | |
| Manuseamento dos elementos das HMS | Manipula as páginas da HMS mantendo a sua correta orientação | | | | X | |
| | Explora sensorialmente os objetos/símbolos durante o conto da HMS/atividade de exploração | X | | | | A Maria tem iniciativa de tocar e agarrar os objetos apresentados ao mesmo tempo que faz vocalizações. |
| | Manipula os objetos/símbolos de acordo com o contexto da HMS/atividade de exploração | X | | | | A Maria interage com o contador fazendo vocalizações e entregando-lhe os objetos que foram apresentados (o cão e o morcego). A Maria parece estar a pedir para brincarmos com os objetos. |
| | Identifica a capa da HMS | | | | X | |
| Reconhecimento das HMS e dos objetos | Reconhece as diferentes HMS contadas | | | | X | |
| | Reconhece os objetos/símbolos das HMS | X | | | | A Maria indica, a pedido do contador, os objetos e símbolos referentes à HMS. |
| | Reconhece a relação existente entre objetos/símbolos de uma HMS | | | X | | O desafio proposto à Maria é que coloque os animais da HMS na caixa correspondente ao “gosto” ou “não gosto” do sol. A Maria colocou corretamente o morcego, mas mostra dificuldade |

| | | | | | | |
|----------------------------------|---|---|--|---|---|--|
| | | | | | | em fazer o mesmo com o cão. Perante esta dificuldade, eu fui buscar a página da HMS referente ao cão. Apresentei-a com o objeto dizendo: "O cão gosta do sol". De seguida voltei a pedir à Maria para colocar o cão na caixa certa. A Maria olhou para o objeto durante uns instantes e depois colocou-o corretamente na caixa do "gosto" |
| | Faz escolhas relacionadas com os objetos/símbolos da HMS | | | | X | |
| Atribuição de significado | Antecipa ações relacionadas com a HMS | | | | X | |
| | Utiliza corretamente os objetos/símbolos da HMS em situações novas | X | | | | A Maria interage comigo usando os objetos da HMS. Nas suas interações comunicativas parece pedir para brincar. |
| | Reconhece o significado dos objetos/símbolos em situações novas | | | X | | Os objetos da HMS são apresentados à Maria no contexto da atividade de exploração. Ao meu pedido, a Maria indica corretamente os animais. O significado dos símbolos referente ao "gosto" e "não gosto" não parecem bem compreendidos. |
| | Relaciona o significado de dois ou três objetos/símbolos | | | X | | Durante a atividade de exploração da HMS foi apresentado à Maria um novo desafio. Colocar os animais da HMS nas respetivas caixas. Apresentados o cão e o morcego, a Maria colocou em primeiro o morcego na caixa correta. De seguida colocou o cão, mas incorretamente. |
| | Relaciona os objetos/símbolos da esquerda para a direita e de cima para baixo | | | | X | |

Legenda: S – Sim; N – Não; Cd – Com dificuldade; No – Não observado;

Sessão nº.: 17 Conto: _X_ Exploração: _X_ Data: 27/3/2018

Participante: Maria Título da HMS: Quem gosta do sol?

| Comportamentos emergentes de literacia inclusiva | | Avaliação | | | | Observações/ Inferências/ exemplos |
|--|---|-----------|---|----|----|---|
| | | S | N | Cd | No | |
| Manuseamento dos elementos das HMS | Manipula as páginas da HMS mantendo a sua correta orientação | | | X | | Entrego à Maria a placa referente à capa da HMS. A Maria agarra-a e mantém a sua correta posição. No entanto, não são observados comportamentos que revelem interesse pela mesma. De seguida, eu aproximo-me e em simultâneo digo o título da HMS e aponto para os símbolos colados na capa (um coração e o sol). A Maria olha para página. Eu peço à Maria que indique o sol. A Maria faz corretamente essa indicação. |
| | Explora sensorialmente os objetos/símbolos durante o conto da HMS/atividade de exploração | X | | | | A Maria toca e agarra nos objetos da HMS, assim como corresponde às brincadeiras promovidas pelo contador para promover a exploração sensorial dos objetos. |
| | Manipula os objetos/símbolos de acordo com o contexto da HMS/atividade de exploração | X | | | | A Maria retira os animais das páginas. Interage com o contador fazendo uso dos mesmos e corresponde às iniciativas do contador para os manipular. |
| | Identifica a capa da HMS | | | | X | |
| Reconhecimento das HMS e dos objetos | Reconhece as diferentes HMS contadas | | | | X | |
| | Reconhece os objetos/símbolos das HMS | X | | | | A Maria indica corretamente, a pedido do contador, objetos/ símbolos da HMS. |
| | Reconhece a relação existente entre objetos/símbolos de uma HMS | | | X | | Durante o conto a Maria mostra a intenção de colocar junto do sol os símbolos do “gosto” e do “não gosto”. Desta forma inferimos que a Maria relaciona os dois símbolos. No entanto, não fica claro se compreende perfeitamente o seu significado. |
| | Faz escolhas relacionadas com os objetos/símbolos da HMS | | | X | | Na última página da HMS é perguntado aos participantes se eles gostam do sol ou não gostam. E é esperado que respondam usando os respetivos símbolos. A Maria agarrou no símbolo referente ao |

| | | | | | | |
|----------------------------------|---|---|--|--|---|---|
| | | | | | | gosto e aproximou-o do sol apresentado na página, fazendo em simultâneo fortes vocalizações. Não fica no entanto claro se o significado dos símbolos é perfeitamente compreendido. |
| Atribuição de significado | Antecipa ações relacionadas com a HMS | X | | | | Ao longo do conto da HMS, a Maria antecipa a tarefa de fixar o "coração" na página junto do "sol". |
| | Utiliza corretamente os objetos/símbolos da HMS em situações novas | X | | | | Durante as atividades de exploração, realizadas a seguir ao conto a Maria faz uma utilização adequada ao contexto, como por exemplo agarrando os objetos que lhe são pedidos e entregando-os ao contador. |
| | Reconhece o significado dos objetos/símbolos em situações novas | | | | X | A Maria parece reconhecer todos os animais da HMS, mas reconhecimento do significado dos "corações" não fica claro. |
| | Relaciona o significado de dois ou três objetos/símbolos | | | | X | Quando é pedido à Maria que coloque os animais nas caixas de acordo com a sua preferência pelo sol a Maria parece muitas vezes responder com intencionalidade fazendo a escolhas certas. No entanto, as respostas incorretas não permitem confirmar as nossas inferências de maneira a ser possível afirmar que a Maria relaciona os significados dos objetos/símbolos. |
| | Relaciona os objetos/símbolos da esquerda para a direita e de cima para baixo | | | | | X |

Legenda: S – Sim; N – Não; Cd – Com dificuldade; No – Não observado;

Sessão nº.: 19 Conto: _X_ Exploração: _X_ Escolhas _X_ Data: 9/4/2018

Participante: Maria e professora I Título da HMS: Quem gosta do sol?

| Comportamentos emergentes de literacia inclusiva | | Avaliação | | | | Observações/ Inferências/ exemplos |
|--|---|-----------|---|----|----|--|
| | | S | N | Cd | No | |
| Manuseamento dos elementos das HMS | Manipula as páginas da HMS mantendo a sua correta orientação | X | | | | Entrego à Maria a placa referente à capa da HMS. A Maria agarra-a e orientada por mim senta-se. A professora I presente nesta sessão sentou-se ao lado da Maria. A Maria parece querer chamar atenção da professora para a capa movendo-a na sua direção. A professora corresponde e começa a falar com a Maria sobre os elementos da capa. A Maria a pedido da professora indica o sol mantendo a página agarrada com a outra mão. |
| | Explora sensorialmente os objetos/símbolos durante o conto da HMS/atividade de exploração | X | | | | A Maria toca e agarra em todos os objetos apresentados, assim como corresponde às brincadeiras promovidas pelo contador para promover a exploração sensorial dos mesmos. |
| | Manipula os objetos/símbolos de acordo com o contexto da HMS/atividade de exploração | X | | | | A Maria retira os animais das páginas. Interage com o contador e com a professora I fazendo uso dos mesmos. |
| | Identifica a capa da HMS | | | X | | Nesta sessão foi introduzido, pela primeira vez, a possibilidade da Maria escolher a HMS que queria ouvir. Para tal, foram apresentadas as imagens correspondentes às capas das histórias. Quando esta lhe foi entregue agarrou-a, manipulou-a e, a pedido da professora I, reconheceu o símbolo que representa o sol. |
| Reconhecimento das HMS e dos objetos | Reconhece as diferentes HMS contadas | | | X | | A Maria escolheu a HMS através da imagem da capa. Inicialmente a Maria demonstrou a intenção de agarrar uma das caixas onde as histórias são guardadas. Eu disse-lhe que primeiro teria de escolher a história que queria ouvir e orientei-a para que olhasse para as imagens referentes às capas. A Maria olhou para as imagens e rapidamente bateu com a mão sobre uma delas. Com o comportamento evidenciado, não ficou claro para nós se compreendeu realmente a |

| | | | | | | |
|----------------------------------|---|---|--|---|---|---|
| | | | | | | escolha e se associou a capa à HMS. |
| | Reconhece os objetos/símbolos das HMS | X | | | | Na maioria das vezes, a Maria indica corretamente os objetos/ símbolos da HMS. |
| | Reconhece a relação existente entre objetos/símbolos de uma HMS | | | X | | |
| | Faz escolhas relacionadas com os objetos/símbolos da HMS | | | X | | |
| Atribuição de significado | Antecipa ações relacionadas com a HMS | | | X | | Ao longo de toda a sessão, a Maria demonstrou dificuldade em se concentrar nas tarefas propostas. Os comportamentos evidenciados demonstraram um interesse muito grande em interagir com a professora I e em ter desta a atenção exclusiva. O comportamento da Maria face à presença da professora I leva-nos a questionar se algumas das dificuldade evidenciada nesta sessão, nomeadamente a antecipação de algumas tarefas, não estiveram relacionadas com a dispersão da atenção e aos estímulos existentes no meio ambiente. |
| | Utiliza corretamente os objetos/símbolos da HMS em situações novas | X | | | | |
| | Reconhece o significado dos objetos/símbolos em situações novas | | | X | | |
| | Relaciona o significado de dois ou três objetos/símbolos | | | X | | |
| | Relaciona os objetos/símbolos da esquerda para a direita e de cima para baixo | | | | X | |

Legenda: S – Sim; N – Não; Cd – Com dificuldade; No – Não observado;

Sessão nº.: 21 Conto: X Exploração: X Escolhas ____ Data: 7/5/2018

Participante: Maria e professora I Título da HMS: A Maria vai ao pomar

| Comportamentos emergentes de literacia inclusiva | | Avaliação | | | | Observações/ Inferências/ exemplos |
|--|---|-----------|---|----|----|--|
| | | S | N | Cd | No | |
| Manuseamento dos elementos das HMS | Manipula as páginas da HMS mantendo a sua correta orientação | X | | | | A Maria demonstrava, há várias sessões, um comportamento desajustado na forma de interagir com os adultos, nomeadamente com a professora I. Para tentarmos compreender as causas de tais comportamentos e simultaneamente encontrar forma de os corrigir pedimos à professora que estivesse presente nesta sessão e numa sessão anterior convidámos outra criança a participar. No decorrer da sessão, a professora I teve que sair da sala para podermos controlar o comportamento da Maria. À semelhança de outras sessões, entreguei à Maria a placa correspondente à capa da HMS e deixei que a manipulasse livremente. A Maria olhou por instantes para a mesma e depois dirigiu-se à professora I. Embora a sua atenção não se tivesse mantido na página, a Maria nunca a largou e manteve sempre a sua posição correta. |
| | Explora sensorialmente os objetos/símbolos durante o conto da HMS/atividade de exploração | X | | | | A Maria demonstra compreender a dinâmica do conto de histórias, toca e agarrando os objetos. Nesta história cheirou e comeu as frutas. |
| | Manipula os objetos/símbolos de acordo com o contexto da HMS/atividade de exploração | X | | | | A Maria mostra intenção de retirar os objetos das páginas. Nesta história, depois “apanhar a fruta no pomar” é pedido que a colocasse num cesto. A Maria executava essa tarefa com êxito, quando pedido pelo contador. |
| | Identifica a capa da HMS | | | | X | |
| Reconhecimento das HMS e dos objetos | Reconhece as diferentes HMS contadas | | | | X | Nesta sessão foi introduzida uma HMS nova, com o título “A Maria vai ao pomar”. Por esta razão não foi realizada a atividade da escolha da HMS. |
| | Reconhece os objetos/símbolos das HMS | | | X | | Durante o momento de exploração da HMS que se seguiu ao conto eu pedi à Maria que indicasse as frutas de acordo com o meu pedido. Durante este |

| | | | | | | |
|----------------------------------|---|--|---|---|---|---|
| | | | | | | período da sessão, a Maria revelou pouco interesse nos objetos da HMS. A sua atenção focava-se frequentemente em elementos da sala que se relacionavam com as atividades que desenvolvia com a professora I, nomeadamente o calendário. Fez diversas vocalizações e apontava para o exterior. Conseguiu contudo, executar a tarefa com êxito. |
| | Reconhece a relação existente entre objetos/símbolos de uma HMS | | | X | | |
| | Faz escolhas relacionadas com os objetos/símbolos da HMS | | | | X | |
| Atribuição de significado | Antecipa ações relacionadas com a HMS | | | | X | |
| | Utiliza corretamente os objetos/símbolos da HMS em situações novas | | | | X | |
| | Reconhece o significado dos objetos/símbolos em situações novas | | | X | | Pedi à Maria para me dizer se gostou da HMS. Para tal utilizei imagem do calendário referente à rotina da HMS e os “corações” do “gosto” e do “não gosto”. Depois de repetir a pergunta várias vezes e ter exemplificado como fazer a Maria ficou a olhar para os símbolos. Ficámos por momentos em silêncio. Depois a Maria pegou no coração que representa o “gosto” e calmamente voltou a colocá-lo em cima da mesa sobre o “tapete de conversação”. |
| | Relaciona o significado de dois ou três objetos/símbolos | | | X | | |
| | Relaciona os objetos/símbolos da esquerda para a direita e de cima para baixo | | X | | | Apresentei sobre o “tapete de conversação” a boneca que na história a representa o símbolo que representa o “gosto” e o símbolo que representa a rotina da HMS e fiz uma leitura da frase – “A Maria gosta da história”. Pedi que indicasse os objetos/símbolos pela ordem da leitura. A Maria não executou a tarefa. |

Legenda: S – Sim; N – Não; Cd – Com dificuldade; No – Não observado;

Sessão nº.: 23 Conto: _X_ Exploração: __ Data: 14/5/2018

Participante: Maria e um colega Título da HMS: A Maria vai ao pomar

| Comportamentos emergentes de literacia inclusiva | | Avaliação | | | | Observações/ Inferências/ exemplos |
|--|---|-----------|---|----|----|--|
| | | S | N | Cd | No | |
| Manuseamento dos elementos das HMS | Manipula as páginas da HMS mantendo a sua correta orientação | X | | | | Eu entrego à Maria a placa referente à capa da HMS. A Maria agarra na mesma corretamente, mas depois de apontar na direção do calendário levanta-se. Nesse momento eu agarro na placa e a Maria larga-a. Eu fui buscar a Maria e orientei-a para que se sentasse. Voltei a entregar-lhe a capa da HMS e afastei-me por instantes. A Maria agarra-a corretamente, mas fica a olhar para a minha deslocação. |
| | Explora sensorialmente os objetos/símbolos durante o conto da HMS/atividade de exploração | X | | | | A Maria toca e agarra nos objetos pertencentes à HMS. Sente os cheiros e as texturas dos frutos e ao longo da história prova a pera, a maçã e a banana. |
| | Manipula os objetos/símbolos de acordo com o contexto da HMS/atividade de exploração | X | | | | A Maria retira o cesto da página e, ao longo da história, utiliza-o para colocar as frutas que “apanha no pomar”. |
| | Identifica a capa da HMS | | | | X | |
| Reconhecimento das HMS e dos objetos | Reconhece as diferentes HMS contadas | | | | X | Nesta sessão não foi possibilitamos à Maria a opção de escolha da história, uma vez que esta tinha sido recentemente introduzida e pretendíamos assim consolidar o entendimento da mesma. |
| | Reconhece os objetos/símbolos das HMS | | | X | | No momento em que apresento a página com a banana a Maria parece mais interessada em interagir com a colega presente, olhando para ela, rindo e agitando o corpo. Eu chamo a Maria, pergunto-lhe pelo fruto e peço-lhe que indique onde está a banana. A Maria olha para mim, eu repito a pergunta e a Maria agarra a peça de fruta. No entanto, não fica claro se distingue a banana das outras ou se simples compreendeu que se trata de comida e que deve agarrar o objeto. |
| | Reconhece a relação existente entre objetos/símbolos de uma HMS | | | X | | Durante a exploração da história pedi à Maria que colocasse a fruta no cesto de acordo com a minha indicação. A Maria parece compreender o significado do cesto e que a fruta é para por lá dentro, no entanto |

| | | | | | |
|----------------------------------|--|--|---|---|---|
| | | | | | parece não associar ainda o nome dos frutos. |
| | Faz escolhas relacionadas com os objetos/símbolos da HMS | | | X | |
| Atribuição de significado | Antecipa ações relacionadas com a HMS | | | X | |
| | Utiliza corretamente os objetos/símbolos da HMS em situações novas | | X | | |
| | Reconhece o significado dos objetos/símbolos em situações novas | | X | | Durante as atividades de exploração está em cima do "tapete de conversação" a boneca de pano o símbolo do "gosto", a laranja e a banana. Eu volto a tentar que a Maria coloque as frutas no cesto de acordo com a minha indicação. Quando eu peço a banana a Maria pega na laranja e coloca-a no cesto. Eu corrijo a resposta e repito a pergunta. A Maria executa a tarefa com sucesso. A Maria parece compreender quais são os objetos para colocar no cesto, uma vez que não pega nem na boneca, nem no "coração", no entanto, a distinção dos diferentes frutos, não parece adquirida. |
| | Relaciona o significado de dois ou três objetos/símbolos | | X | | No início das atividades de exploração tentei que a Maria me dissesse se gostou ou não da HMS usando os respetivos símbolos. Nesta fase da sessão a Maria manifestava grande intensão comunicativa, mas não focava a sua atenção nos objetos/símbolos relacionados com a HMS. Depois de várias tentativas a Maria acabou por colocar a minha mão em cima do símbolo do "não gosto". Quando a Maria parecia mais concentrada repeti a atividade voltando a colocar no "tapete de conversação" a Boneca de pano, os símbolos do "gosto" e do "não gosto" e a imagem da capa da HMS. Quando eu fiz a pergunta: "A Maria gostou ou não gostou da história?" Esta apontou para a boneca. Eu confirmei que a boneca era a Maria e repeti a pergunta. De seguida, a Maria colocou a mão sobre a boneca e eu disse: "A Maria", depois a Maria colocou a mão sobre o símbolo do "gosto" e eu disse: "gosta..." A Maria |

| | | | | | | |
|--|---|---|--|--|--|--|
| | | | | | | começou a bater palmas e a rir. |
| | Relaciona os objetos/símbolos da esquerda para a direita e de cima para baixo | X | | | | Depois do momento descrito anteriormente, ficou escrito no "tapete de conversação" a frase "A Maria gosta da história.". A Maria teve então a iniciativa de pegar na minha mão e indicar novamente os objetos relacionando-os corretamente da esquerda para a direita. Às indicações da Maria eu dizia o texto correspondente. A Maria repetiu esta "leitura" mais três vezes. No final de cada "leitura" mostrou grande alegria e entusiasmo, batendo palmas e fazendo fortes vocalizações. |

Legenda: S – Sim; N – Não; Cd – Com dificuldade; No – Não observado;

Sessão nº.: 26 Conto: _X_ Exploração: _X_ Escolha: _X_ Data: 22/5/2018

Participante: Maria e um colega Título da HMS: A Maria vai ao pomar

| Comportamentos emergentes de literacia inclusiva | | Avaliação | | | | Observações/ Inferências/ exemplos |
|--|---|-----------|---|----|----|--|
| | | S | N | Cd | No | |
| Manuseamento dos elementos das HMS | Manipula as páginas da HMS mantendo a sua correta orientação | | | | X | |
| | Explora sensorialmente os objetos/símbolos durante o conto da HMS/atividade de exploração | X | | | | No início da sessão, a Maria estava muito tranquila e sorridente. Eu apresentei a primeira página da história retirando a boneca de pano e deixando-a no colo da Maria. Esta teve de imediato a iniciativa de a agarrar. Para promover a estimulação sensorial peguei também na boneca e aproximei-a da face da Maria. A Maria olhou para mim e sorriu. Na segunda página, a Maria teve a iniciativa de retirar o cesto da página e levantando-o parecia querer que eu o colocasse na cabeça. Eu respondi à iniciativa da Maria, mas disse-lhe que o cesto era para apanharmos a fruta no pomar. De seguida ajudei-a a sentir a textura do cesto e o cheiro. A Maria mostrou satisfação na exploração do objeto, correspondendo às iniciativas do contador e sorrindo. |
| | Manipula os objetos/símbolos de acordo com o contexto da HMS/atividade de exploração | X | | | | Eu apresento à Maria a página com o primeiro fruto (uma pera) a Maria batendo com a mão na página indica a árvore. Depois e perguntei onde estava a pera e a Maria agarrou a peça de |

| | | | | | | |
|---|--|---|--|--|---|---|
| | | | | | | fruta. Ajudei-a a retirar a pera da página. A Maria deu uma dentada na pera. Eu comentei a sua ação e disse-lhe que primeiro temos de pôr a fruta no cesto pegando neste. A Maria colocou a fruta no cesto. Ao longo da história executou sempre com êxito esta tarefa. |
| | Identifica a capa da HMS | X | | | | |
| Reconhecimento das HMS e dos objetos | Reconhece as diferentes HMS contadas | X | | | | Através da atividade da escolha da HMS podemos inferir que a Maria reconhece as diferentes HMS. |
| | Reconhece os objetos/símbolos das HMS | X | | | | Durante a exploração da história coloquei no "tapete de conversação" as quatro frutas com as respetivas palavras. O objetivo da atividade era a Maria colocar os frutos no cesto de acordo com a minha indicação. Numa primeira resposta a Maria não esperou a minha indicação e colocou as peças de fruta dentro cesto. Eu elogiei a tarefa e disse que íamos fazer outra vez. Voltei a colocar as frutas no "tapete de conversação" e pedi a banana. A Maria colocou no cesto a banana. Depois pedi a maçã e a Maria colocou no cesto a maçã. A fruta seguinte era a pera, mas para garantir que a Maria não estava a tirar as frutas pela ordem em que foram colocadas pedi a seguir a laranja. A Maria colocou a laranja no cesto deixando para o fim a pera. Desta forma podemos aferir que a Maria já reconhece os objetos/símbolos da HMS. |
| | Reconhece a relação existente entre objetos/símbolos de uma HMS | X | | | | A Maria parece compreender que a fruta é para guardar no cesto e ao longo da história coloca aí todas as frutas. Desta forma podemos inferir que a Maria reconhece a relação entre estes objetos. |
| | Faz escolhas relacionadas com os objetos/símbolos da HMS | | | | | X |
| | Antecipa ações relacionadas com a HMS | | | | | X |
| Atribuição de significado | Utiliza corretamente os objetos/símbolos da HMS em situações novas | | | | X | |
| | Reconhece o significado dos objetos/símbolos em situações novas | | | | X | Um dos desafios propostos à Maria foi que colocasse os frutos na página respetiva, associando assim a fruta à |

| | | | | | |
|--|---|--|--|---|--|
| | | | | | árvore e aos símbolos colados na página. Neste contexto pedi que identificasse a página correspondente à maçã. A Maria tiro do cesto a fruta correta, mas não a colocou em cima de nenhuma página. |
| | Relaciona o significado de dois ou três objetos/símbolos | | | X | A Maria reconhece as frutas e parece compreender que as pode guardar no cesto. Já a relação da fruta com a "árvore" correspondente não foi possível verificar. |
| | Relaciona os objetos/símbolos da esquerda para a direita e de cima para baixo | | | X | |

Legenda: S – Sim; N – Não; Cd – Com dificuldade; No – Não observado;

Sessão nº.: 28 Conto: _X_ Exploração: _X_ Escolha: _X_ Data: 29/5/2018

Participante: Maria e um colega Título da HMS: A Maria vai ao pomar

| Comportamentos emergentes de literacia inclusiva | | Avaliação | | | | Observações/ Inferências/ exemplos |
|--|---|-----------|---|----|----|---|
| | | S | N | Cd | No | |
| Manuseamento dos elementos das HMS | Manipula as páginas da HMS mantendo a sua correta orientação | X | | | | Depois de a Maria fazer a escolha da história eu entrego-lhe a capa da mesma. Desta forma pretendo reforçar a relação das imagens com as capas e permitir explore livremente as mesmas. Quando apresento a capa a Maria parece querer indicar os símbolos ai colados batendo com a mão sobre a placa. Quando lhe sugiro que agarre a capa, a Maria corresponde e segura-a corretamente. |
| | Explora sensorialmente os objetos/símbolos durante o conto da HMS/atividade de exploração | X | | | | A Maria demonstra satisfação ao tocar e agarrar nos diversos objetos da história. A Maria explora a texturas das páginas, como por exemplo a relva sintética que está colada na página referente às abelhas. |
| | Manipula os objetos/símbolos de acordo com o contexto da HMS/atividade de exploração | X | | | | A Maria pega no morcego, olha para mim e sorrindo abana o boneco fazendo com que este agite as asas. Quando apresento a página com o gato a Maria tem atitude semelhante. Com este comportamento a Maria parece ter a intenção de interagir comigo usando os bonecos. |
| | Identifica a capa da HMS | X | | | | |
| Reconhecimento das | Reconhece as diferentes HMS contadas | X | | | | Inferimos, pelas diferentes escolhas, que a Maria reconhece as diferentes HMS. |

| | | | | | | |
|----------------------------------|---|---|--|---|--|---|
| HMS e dos objetos | Reconhece os objetos/símbolos das HMS | X | | | | A Maria indica corretamente os objetos e símbolos apresentados. Durante a narração da parte da história correspondente ao gato a Maria indicou corretamente o sol, a janela e retirou o peluche da página quando lhe sugeri que o fizesse. |
| | Reconhece a relação existente entre objetos/símbolos de uma HMS | | | X | | No final desta história é pedido aos participantes que digam, usando os símbolos, se gostam do sol. A Maria começa a por dizer que gosta do sol, mas de imediato coloca também sobre o mesmo o símbolo referente ao “não gosto”. Eu explico a diferença entre ambos dizendo e mostrando em simultâneo que se a escolha for o “gosto” o sol permanece na página se a escolha for o “não gosto” o sol é retirado da página. A Maria colocou depois o símbolo do “não gosto” e eu, elogiando a execução da tarefa, retirei o sol da página. Embora a Maria execute a tarefa, não fica claro a compreensão do significado dos símbolos. |
| | Faz escolhas relacionadas com os objetos/símbolos da HMS | X | | | | Nesta sessão de trabalho a Maria teve a possibilidade de escolher a história. Para tal foram colocadas em cima do “tapete de conversação” as imagens das três HMS que conhece e foi-lhe pedido que indicasse qual era a que queria. |
| Atribuição de significado | Antecipa ações relacionadas com a HMS | X | | | | A Maria está sentada no chão, olha na minha direção e faz fortes vocalizações. Eu aproximo-me dela e apresento a capa da HMS dizendo em simultâneo o que vamos fazer e o título – “Quem gosta do sol?” Ao ouvir o título a Maria começa a bater na placa. Primeiro sobre o sol e depois sobre o coração que estão colados na mesma. Desta forma a Maria parece reconhecer os símbolos referentes ao título e parece antecipar a resposta aos pedidos que faço para indicar os mesmos. Na apresentação de cada página a Maria agarra nos símbolos referentes ao “gosto” e “não gosto” e tentar coloca-los junto do sol fixado na página. |

| | | | | | | |
|--|---|---|--|---|--|--|
| | Utiliza corretamente os objetos/símbolos da HMS em situações novas | X | | | | |
| | Reconhece o significado dos objetos/símbolos em situações novas | X | | | | <p>Eu coloco sobre o “tapete de conversação” três dos animais apresentados na HMS e peço especificamente para me entregar um deles. A Maria não executa a tarefa e demonstra mais interesse em interagir comigo. Eu vou correspondendo às iniciativas comunicativas da Maria, mas repito diversas vezes o pedido para me entregar um dos bonecos (no caso a abelha). A Maria acaba por agarrar na abelha. Eu peço de seguida que me entregue a toupeira. A Maria continua a revelar intenção em comunicar, mas não executa a tarefa. Eu repito o pedido. Por fim, a Maria não agarra nos objetos, mas indica-os corretamente a meu pedido.</p> <p>Inferimos que a Maria reconhece os objetos e que a o facto de não responder se relaciona com a sua intenção de comunicar primeiro outra coisa.</p> |
| | Relaciona o significado de dois ou três objetos/símbolos | X | | | | <p>Eu coloco sobre o “tapete de conversação” a toupeira, o símbolo do “não gosto”, o sol e as palavras. Indicando cada objeto faço a leitura da frase: “A toupeira não gosta do sol.” De seguida coloco o boneco na caixa correspondente aos animais que não gostam do sol. Depois de dar o exemplo coloquei sobre o “tapete” o mocho. A Maria de imediato pegou no boneco e colocou dentro da caixa. Eu voltei a pôr o mocho em cima do “tapete” e disse que primeiro tínhamos que ler a frase: “O mocho não gosta do sol.” De seguida a Maria colocou o boneco na caixa. Por fim coloquei no “tapete” o morcego e fiz a leitura da frase. A Maria ficou a olhar para os objetos. Eu perguntei: “Vamos guardar o morcego na caixa?” A Maria pegou no boneco e guardou.</p> |
| | Relaciona os objetos/símbolos da esquerda para a direita e de cima para baixo | | | X | | <p>Durante a exploração da história perguntei à Maria se tinha gostado da história, colocando no “tapete de conversação” os símbolos correspondentes. Depois da sua resposta escrevi a frase: “A Maria gosta da história.” E</p> |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | | fiz a leitura da mesma indicando os objetos. De seguida a Maria fez também a "leitura" relacionando os objetos da esquerda para a direita. Posteriormente, voltei a escrever outras frases, como por exemplo, "O cão gosta do sol.", "A Maria gosta do sol." ou "A Maria gosta da história." Nestas frases a Maria indicou diversos objetos, mas não fez uma leitura completa, relacionando todos os objetos das frases. |
|--|--|--|--|--|--|--|

Legenda: S – Sim; N – Não; Cd – Com dificuldade; No – Não observado;

Sessão nº.: 29 Conto: _X_ Exploração: _X_ Escolha: _X_ Data: 4/6/2018

Participante: Maria Título da HMS: A Maria vai ao pomar

| Comportamentos emergentes de literacia inclusiva | | Avaliação | | | | Observações/ Inferências/ exemplos |
|--|---|-----------|---|----|----|---|
| | | S | N | Cd | No | |
| Manuseamento dos elementos das HMS | Manipula as páginas da HMS mantendo a sua correta orientação | X | | | | A seguir à escolha da história, eu apresento a capa à Maria. Depois de olhar para esta a Maria bate com a mão no centro da mesma. Eu oriento a Maria para que se sente e coloco à sua frente a capa, encostando-a de pé às costas de uma cadeira. A Maria olha para a capa e depois tem a iniciativa de a agarrar. |
| | Explora sensorialmente os objetos/símbolos durante o conto da HMS/atividade de exploração | X | | | | A Maria demonstra conhecer a dinâmica do conto de histórias tocando e agarrando os objetos. A Maria demonstra satisfação na exploração sensorial dos objetos. A Maria demonstra satisfação perante as iniciativas do contador para promover a exploração sensorial dos objetos. Exemplo disto: A Maria olha para mim e sorri, depois de eu fazer uma festa no seu rosto com a boneca de pano utilizada na história. |
| | Manipula os objetos/símbolos de acordo com o contexto da HMS/atividade de exploração | X | | | | A Maria retira, com a minha ajuda a laranja, da página. Eu ajudo a orientar a peça de fruta para que a Maria a consiga cheirar. A Maria agarra também o fruto e parece compreender que não deve morder a casca da laranja. |
| | Identifica a capa da HMS | X | | | | Durante o momento de exploração da história apresentei à Maria a capa e outra das páginas da história. Para ajudar a Maria a compreender o conceito de capa coloquei junto desta a imagem que utilizamos para |

| | | | | | | |
|---|--|---|--|--|--|--|
| | | | | | | fazer a escolha da HMS. Depois pedi que me entregasse a capa. A Maria hesitou na resposta, mas depois de eu repetir algumas vezes a pergunta pegou na imagem da capa e entregou-a. |
| Reconhecimento das HMS e dos objetos | Reconhece as diferentes HMS contadas | X | | | | Eu encaminhei a Maria até junto da mesa onde estava o “tapete de conversação” com as imagens referentes às capas das três HMS. A Maria olhou para as imagens e apontou no meu caderno o desenho que representava a rotina da história. Eu confirmei que estávamos ali para contar a HMS, e voltei a pedir à Maria que escolhesse a que queria ouvir. A Maria sentou-se no chão e recostou-se. Eu aproximei-me dela e mostrei-lhe uma a uma as imagens referentes às capas da HMS e em simultâneo disse o título das mesmas. A Maria olhou para as imagens. Depois com a minha ajuda levantou-se. Com as imagens em cima do “tapete de conversação” voltei a pedir que indicasse qual queria ouvir. A Maria, com um gesto decidido, indicou a história. Eu retirei as restantes imagens e apontado para a escolha da Maria disse que íamos ouvir aquela HMS. A Maria fez uma grande vocalização e demonstrava grande alegria. |
| | Reconhece os objetos/símbolos das HMS | X | | | | |
| | Reconhece a relação existente entre objetos/símbolos de uma HMS | X | | | | |
| | Faz escolhas relacionadas com os objetos/símbolos da HMS | X | | | | |
| Atribuição de significado | Antecipa ações relacionadas com a HMS | X | | | | Quando apresento a página referente à maçã, a Maria, em simultâneo com a leitura do texto, indica a fruta. |
| | Utiliza corretamente os objetos/símbolos da HMS em situações novas | X | | | | |
| | Reconhece o significado dos objetos/símbolos em situações novas | X | | | | Durante a exploração da história eu “escrevo” sobre o “tapete” diversas frases, como pro exemplo “A Maria |

| | | | | | | |
|--|---|---|--|--|--|---|
| | | | | | | gosta da laranja.” Quando faço a leitura a Maria indica corretamente os objetos/símbolos mencionados. |
| | Relaciona o significado de dois ou três objetos/símbolos | X | | | | Durante a exploração da HMS, pedi à Maria que associasse a laranja à página que tem a laranjeira. Num primeiro momento a Maria quis colocar a laranja no cesto. Usando os objetos, repeti a explicação, da tarefa pretendida e a pergunta. A Maria olhou para as páginas durante um instante e depois, de forma bastante clara, indicou a página certa. |
| | Relaciona os objetos/símbolos da esquerda para a direita e de cima para baixo | X | | | | A Maria indica os objetos de acordo com a leitura que eu faço dos mesmos. Relacionando-os assim da esquerda para a direita. |

Legenda: S – Sim; N – Não; Cd – Com dificuldade; No – Não observado;

Sessão nº.: 31 Conto: _X_ Exploração: _X_ Escolha: _X_ Data: 11/6/2018

Participante: Maria Título da HMS: Quem gosta do sol?

| Comportamentos emergentes de literacia inclusiva | | Avaliação | | | | Observações/ Inferências/ exemplos |
|--|---|-----------|---|----|----|---|
| | | S | N | Cd | No | |
| Manuseamento dos elementos das HMS | Manipula as páginas da HMS mantendo a sua correta orientação | X | | | | |
| | Explora sensorialmente os objetos/símbolos durante o conto da HMS/atividade de exploração | X | | | | A Maria continua a explorar sensorialmente os objetos/símbolos das HMS tomando a iniciativa de os agarrar, tocar e cheirar. |
| | Manipula os objetos/símbolos de acordo com o contexto da HMS/atividade de exploração | X | | | | A Maria interage com os objetos de acordo com as suas características, por exemplo na página referente ao cão tem a iniciativa de o agarrar, na página referente às abelhas aproxima o rosto para que eu manipule os objetos (uma cruzeta com várias “abelhas” suspensas) em torno da cara e da cabeça. |
| | Identifica a capa da HMS | X | | | | |
| Reconhecimento das HMS e dos objetos | Reconhece as diferentes HMS contadas | X | | | | Ao longo das sessões em que foi dada a possibilidade de escolha das histórias verifica-se que a Maria faz escolhas diferentes. Podemos inferir assim, que a Maria reconhece as diferentes HMS. |
| | Reconhece os objetos/símbolos das HMS | X | | | | Na grande maioria das vezes, a Maria indica corretamente os objetos/símbolos, quanto pedido pelo contador. |
| | Reconhece a relação existente entre objetos/símbolos de uma HMS | X | | | | A Maria tenta fixar os símbolos do “gosto” e do “não gosto” junto do sol. Podemos inferir assim que a |

| | | | | | | |
|----------------------------------|---|---|--|--|--|---|
| | | | | | | Maria reconhece a relação destes símbolos com o sol. |
| | Faz escolhas relacionadas com os objetos/símbolos da HMS | X | | | | |
| Atribuição de significado | Antecipa ações relacionadas com a HMS | X | | | | Em simultâneo com a leitura do texto, eu apresento o símbolo referente ao “gosto”. A Maria agarra o símbolo e coloca-o junto do sol que está colado na página. Eu ajudo-a para que o símbolo fique fixo na página. De seguida a Maria agarra o cão de peluche. Com a minha ajuda consegue solta-lo. Desta forma a Maria parece reconhecer a dinâmica do conto e antecipa as respetivas tarefas. |
| | Utiliza corretamente os objetos/símbolos da HMS em situações novas | X | | | | |
| | Reconhece o significado dos objetos/símbolos em situações novas | X | | | | Durante a exploração da HMS, a Maria reconhece a boneca de pano que é utilizada noutra história. |
| | Relaciona o significado de dois ou três objetos/símbolos | X | | | | |
| | Relaciona os objetos/símbolos da esquerda para a direita e de cima para baixo | X | | | | Durante a exploração da HMS, eu coloquei sobre o “Tapete de conversação” A boneca de pano que representa a Maria, o coração que representa o “gosto” e o sol. Por baixo de cada objeto coloquei a palavra escrita. Desta forma “escrevi” a frase: “A Maria gosta do sol.” Recordando a escolha que a própria fez durante o conto da história repeti a frase indicando os objetos. Depois pedi à Maria que fizesse o mesmo. Inicialmente a Maria não se concentrou nos objetos, mas procurava intensamente interagir comigo. Por fim, quando se concentrou nos objetos eu repeti: “A Maria” e esta bateu com a minha mão sobre a boneca, quando eu disse: “gosta”, bateu com a minha mão sobre o coração, quando eu disse “do sol” bateu com a minha mão sobre o sol. De seguida substitui o sol pela imagem da capa “escrevendo” “A Maria gosta da história.” A Maria mais uma vez indicou os objetos relacionando-os da esquerda para a direita e de acordo com a minha leitura. |

Legenda: S – Sim; N – Não; Cd – Com dificuldade; No – Não observado;

Sessão nº.: 33 Conto: _X_ Exploração: _X_ Escolha: _X_ Data: 19/6/2018

Participante: Maria

Título da HMS: A Maria vai ao pomar

| Comportamentos emergentes de literacia inclusiva | | Avaliação | | | | Observações/ Inferências/ exemplos |
|--|---|-----------|---|----|----|---|
| | | S | N | Cd | No | |
| Manuseamento dos elementos das HMS | Manipula as páginas da HMS mantendo a sua correta orientação | X | | | | A Maria mostra-se agitada desde o início da sessão. Depois de feita a escolha da história. Fui buscar a capa da mesma e coloquei-a no "tapete de conversação" enquanto a Maria deambulava pela sala. Depois de conseguir a sua atenção, a Maria aproximou-se do "tapete de conversação" e bateu sobre a capa quando eu disse que íamos ouvir a HMS. De seguida, entreguei-lhe a capa e pedi-lhe que se sentasse. A Maria agarrou corretamente na mesma e foi-se sentar. Já sentada olhou por instantes para a capa, mas depois, continuando a segurá-la levantou-se na minha direção. |
| | Explora sensorialmente os objetos/símbolos durante o conto da HMS/atividade de exploração | X | | | | A Maria agarra ou toca em todos os objetos/símbolos da HMS. Come a pera e a maçã. |
| | Manipula os objetos/símbolos de acordo com o contexto da HMS/atividade de exploração | X | | | | A Maria agarra os frutos com intenção de os retirar da página (o que acontece depois com a minha ajuda) e corresponde ao pedido de os colocar no cesto. |
| | Identifica a capa da HMS | X | | | | |
| Reconhecimento das HMS e dos objetos | Reconhece as diferentes HMS contadas | X | | | | Eu oriento a Maria até junto do "tapete de conversação" para que possa escolher a HMS que quer ouvir. A Maria, sempre muito agitada, coloca a mão em cima de uma das capas. Eu digo o título dessa HMS e que vamos então ouvi-la. A Maria de imediato aponta para outra HMS. Eu, para que não houve dúvidas, voltei a perguntar qual era a HMS que queria ouvir indicando a novamente para as três capas. A Maria repetiu a sua última escolha. A Maria parece corrigir a minha primeira interpretação e confirma a sua escolha. |
| | Reconhece os objetos/símbolos das HMS | X | | | | Nesta HMS existem dois bonecos de pano, um que representa a Maria e outro que representa um amigo. Numa das páginas os bonecos são apresentados juntos. Depois de dizer o texto correspondente, peço à Maria que indique o boneco |

| | | | | | | |
|----------------------------------|---|---|--|--|---|---|
| | | | | | | que a representa e o retire da página. A Maria executa a tarefa sem hesitar e com sucesso. |
| | Reconhece a relação existente entre objetos/símbolos de uma HMS | X | | | | A Maria depois de retirar a laranja da "árvore" bate com a mão sobre a árvore colada na página. Eu elogio a iniciativa e reforço a relação entre a peça de fruta e a árvore. |
| | Faz escolhas relacionadas com os objetos/símbolos da HMS | | | | X | |
| Atribuição de significado | Antecipa ações relacionadas com a HMS | X | | | | Ao apresentar a página referente ao cesto, a Maria agarrou o objeto e tentou puxá-lo. Desta forma antecipa a tarefa. |
| | Utiliza corretamente os objetos/símbolos da HMS em situações novas | | | | X | |
| | Reconhece o significado dos objetos/símbolos em situações novas | X | | | | Durante esta sessão a Maria demonstrou grande agitação. Embora se reconheça no seu comportamento múltiplas intenções comunicativas este revelava-se desajustado ao contexto. Nesta fase da sessão, a Maria demonstrava por um lado vontade em ouvir a história, mas por outro não assumia uma postura adequada para tal. Depois de várias chamadas de atenção, apresentei à Maria o coração que representa o "não gosto" e disse-lhe que não estava a gostar do comportamento, depois indicando a capa da história disse-lhe que para ouvir a história teria que se sentar. A Maria ficou por instante em silêncio. Depois tomou a iniciativa de se sentar e assumiu um comportamento adequado. |
| | Relaciona o significado de dois ou três objetos/símbolos | | | | X | |
| | Relaciona os objetos/símbolos da esquerda para a direita e de cima para baixo | | | | X | |

Legenda: S – Sim; N – Não; Cd – Com dificuldade; No – Não observado;

Sessão nº.: 35 Conto: X Exploração: X Escolha: Data: 26/6/2018

Participante: Maria

Título da HMS: As férias da Maria

| Comportamentos emergentes de literacia inclusiva | | Avaliação | | | | Observações/ Inferências/ exemplos |
|--|---|-----------|---|----|----|---|
| | | S | N | Cd | No | |
| Manuseamento dos elementos das HMS | Manipula as páginas da HMS mantendo a sua correta orientação | X | | | | Antes de iniciar o conto da HMS entrego à Maria a placa correspondente à capa, digo o título e deixo que manipule livremente a mesma. A Maria começa por manter agarrada a capa, entretanto deixa-se cair para a frente colocando a capa no chão e ficando de joelhos. Eu pedi-lhe para corrigir o comportamento e para se voltar a sentar. Depois de alguma resistência a Maria levantou-se pegando corretamente na página que estava no chão. |
| | Explora sensorialmente os objetos/símbolos durante o conto da HMS/atividade de exploração | X | | | | Aproximo da Maria a segunda página da HMS e em simultâneo digo o texto. A Maria, de imediato, começa a explorar o objeto (uma caixa de areia). Com a mão remexe a areia que está na caixa. Na terceira página a Maria faz um piquenique. Neste momento da história a Maria come uma peça de fruta. |
| | Manipula os objetos/símbolos de acordo com o contexto da HMS/atividade de exploração | X | | | | Na quinta página da HMS são apresentados três sacos que contêm arroz, feijão e grão. Eu retiro os sacos da página e abro-os em frente à Maria. A Maria coloca a mão dentro do saco e retira parte do conteúdo. Eu estendo a mão e a Maria coloca a sua mão sobre a minha com intenção de mar o que retirou do saco. |
| | Identifica a capa da HMS | | | | X | |
| Reconhecimento das HMS e dos objetos | Reconhece as diferentes HMS contadas | | | | X | Por se tratar da última sessão e estarmos próximos das férias considerámos que seria mais pertinente lermos a HMS que aborda essa temática. |
| | Reconhece os objetos/símbolos das HMS | X | | | | Quando apresento a página referindo o fim do dia, e digo o texto: "Olha a lua..." a Maria bate com a mão sobre a lua. |
| | Reconhece a relação existente entre objetos/símbolos de uma HMS | X | | | | "No final de mais um dia", quando apresentei o feltro escuro com a lua e disse o texto: "Olha a lua já é noite..." A Maria bateu primeiro com a mão sobre a lua e de seguida sobre o fundo escuro. Desta forma parece estar a relacionar a lua com a noite e o escuro e |

| | | | | | | |
|----------------------------------|---|---|--|--|---|--|
| | | | | | | segundo a mesma ordem do texto. |
| | Faz escolhas relacionadas com os objetos/símbolos da HMS | | | | X | |
| Atribuição de significado | Antecipa ações relacionadas com a HMS | X | | | | Quando apresento a quarta página da história e começo a dizer o texto: "Olha o sol já é dia. A Maria vai..." A Maria sorrindo bate com a mão sobre a imagem colada na página (um cavalo). A Maria indica de imediato o cavalo e parece acabar a minha frase. |
| | Utiliza corretamente os objetos/símbolos da HMS em situações novas | X | | | | No final da sessão, depois de ter dito à Maria que tínhamos terminado, esta pegou na bola e fez uma vocalização demonstrando desta forma a vontade de continuar a brincar com a história e em particular com a bola. A Maria faz uso do objeto para expressar a sua intenção. |
| | Reconhece o significado dos objetos/símbolos em situações novas | X | | | | Eu coloquei em cima da mesa todos os objetos apresentados na história. Depois referindo aleatoriamente partes da história pedia à Maria o objeto correspondente. Inicialmente a Maria dispersou a atenção e começou a apontar para elementos da sala que nada tinham a ver com a história ou com o que eu estava a propor. Eu correspondi às intenções comunicativas da Maria e tentei compreender o que me queria dizer. Depois de conseguir focar novamente a atenção da Maria na história, esta indicou corretamente todos os objetos evocados na história (a ida à praia, a caixa de areia; o piquenique, o prato; o jogo com os amigos, a bola) |
| | Relaciona o significado de dois ou três objetos/símbolos | X | | | | |
| | Relaciona os objetos/símbolos da esquerda para a direita e de cima para baixo | X | | | | Anteriormente, eu tinha associado o boneco de pano da história "A Maria vai ao pomar" a mim. Usando esse boneco, símbolo do "gosto" e a imagem da capa, "escrevi" no "tapete de conversaço" a frase "O Nuno gosta da história". Indicando cada objeto li a frase. Depois substitui o boneco pela boneca de pano que representa a Maria e perguntei: "A Maria gosta da história?" A Maria pegou na minha mão e bateu primeiro |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|---|
| | | | | | | sobre a boneca e acompanhei o movimento dizendo: "A Maria" depois bateu sobre o "coração", eu disse: "gosta" e por fim bateu sobre a imagem da HMS e eu disse: "da história". |
|--|--|--|--|--|--|---|

Legenda: S – Sim; N – Não; Cd – Com dificuldade; No – Não observado;

Adaptado por Oliveira N. de Sim-Sim, I., (2005). *A criança surda – Contributos para a sua educação*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Anexo U. Análise de conteúdo das grelhas de observação naturalista referentes às gravações vídeo (Estratégias do contador de HMS)

**Análise de conteúdo das grelhas de observação naturalista
referentes às gravações vídeo das sessões de trabalho com a Maria.**

| Tema | Categoria | Subcategoria | Frequência | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------------|---------------------------------|--|------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------------|
| | | | V01 | V02 | V03 | V04 | V05 | V06 | V07 | V08 | V09 | V10 | V11 | V12 | V13 | V14 | V15 | V16 | V17 | V18 | Total |
| Estratégias do contador de HMS | Para regulação do comportamento | Reforço verbal positivo do comportamento | 5 | 13 | 35 | 18 | | | 11 | 4 | 8 | 8 | 4 | 10 | 10 | 13 | 14 | 5 | 2 | 12 | 172 |
| | | Orientação física para correção dos comportamentos | 2 | | 12 | 2 | 6 | 2 | | 1 | 5 | 27 | 9 | 7 | 7 | 2 | | 4 | 10 | 4 | 100 |
| | | Utilização de gestos para manifestar afeto | | 22 | 2 | 1 | | | | | 2 | 5 | 1 | 7 | 11 | 7 | 14 | 7 | 3 | 11 | 93 |
| | | Explicação verbal sobre o que vai fazer para regular o comportamento | | 1 | 9 | 5 | 4 | 4 | | 9 | 12 | 10 | 15 | 7 | 4 | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 | 89 |
| | | Formulação de comentários sobre o comportamento | 2 | 2 | 4 | 1 | 2 | 5 | | | | 7 | 3 | 13 | 11 | 6 | 10 | 5 | 6 | 7 | 84 |
| | | Orientação verbal para regulação do comportamento | | 1 | 11 | 8 | 2 | 3 | | 2 | 3 | 17 | 4 | 7 | 4 | 2 | 1 | 2 | 9 | 3 | 79 |
| | | Utilização de gestos para reforçar o comportamento | 3 | 2 | | | | | | | | 3 | | 6 | 3 | 11 | 5 | 2 | 2 | 3 | 40 |
| | | Sugere verbalmente comportamentos | 2 | 1 | 2 | 1 | | 2 | | 3 | 2 | 1 | | 2 | 3 | 8 | 4 | 4 | | 3 | 38 |
| | | Impedimento de ações sobre os objetos / símbolos | | | 3 | | | | | | 1 | | 4 | 2 | 5 | | 5 | | 1 | | 21 |
| | | Formulação de perguntas relativas ao comportamento | 1 | | 2 | | | | | | | | 1 | 3 | 7 | 1 | 1 | 1 | | | 17 |
| | | Utilização de gestos para sugerir comportamentos | 1 | 1 | | | | 1 | | | 1 | | | 4 | 1 | 3 | | 3 | | | 15 |
| | | Utilização de expressões faciais para reforçar o comportamento | 1 | | 2 | 2 | | | | | | | | | 1 | | 4 | 3 | | 1 | 14 |
| | | Utilização de gestos para impedir ou corrigir o comportamento | | 3 | 1 | | | | | | | | | 1 | 2 | | | | | | 7 |
| | | Subtotal | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| Tema | Categoria | Subcategoria | Frequência | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------------|-------------------------------|---|------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------------|
| | | | V01 | V02 | V03 | V04 | V05 | V06 | V07 | V08 | V09 | V10 | V11 | V12 | V13 | V14 | V15 | V16 | V17 | V18 | Total |
| Estratégias do contador de HMS | Para promoção do envolvimento | Gestão do contacto físico | 16 | 48 | 19 | 19 | 2 | 7 | 2 | 2 | 4 | 6 | 8 | 19 | 19 | 30 | 24 | 26 | 4 | 11 | 266 |
| | | Incentivo às iniciativas da aluna | 11 | 14 | 49 | 21 | 2 | 3 | 5 | 8 | 3 | 4 | 7 | 16 | 11 | 25 | 5 | 11 | 3 | 12 | 210 |
| | | Adequação do Posicionamento do contador de HMS face à aluna | 14 | 24 | 18 | 22 | 9 | 11 | 5 | 5 | 6 | 5 | 3 | 10 | 9 | 15 | 3 | 11 | 7 | 11 | 188 |
| | | Formulação de perguntas sobre os interesses da aluna | 7 | 11 | 22 | 18 | 2 | 4 | 9 | 10 | 4 | 3 | 10 | 16 | 10 | 8 | 3 | 2 | 3 | 3 | 145 |
| | | Chamada de atenção verbal para a HMS / atividade | 3 | 7 | 14 | 10 | 2 | 9 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 5 | 6 | 4 | 6 | 4 | 2 | 4 | 84 |
| | | Manipulação ou toque nos objetos para chamar atenção sobre os mesmos | | 3 | 17 | 7 | 5 | 6 | 3 | 2 | 3 | 4 | 3 | 6 | 2 | 5 | | 4 | 3 | 1 | 74 |
| | | Chamada de atenção verbal à aluna | 1 | 8 | | 2 | 6 | 6 | | 5 | 9 | 6 | 2 | 1 | 3 | 2 | 5 | 5 | | 5 | 66 |
| | | Pedido verbal para corrigir a postura física | 3 | 1 | 8 | 8 | | 4 | 2 | 1 | 2 | | | 1 | 3 | 6 | 5 | 8 | 1 | 8 | 61 |
| | | Formulação de comentários ou explicações sobre os acontecimentos no meio envolvente | | 5 | 15 | 10 | | | 1 | | | 2 | 1 | 3 | 3 | 1 | | | | 1 | 42 |
| | | Interrupção das iniciativas da aluna | | 1 | 3 | 5 | | 1 | | 4 | 1 | 2 | 6 | 8 | | 7 | | 1 | 1 | | 40 |
| | | Promoção da interação entre os participantes da HMS | 2 | 6 | 3 | 12 | 4 | 2 | 4 | 1 | | 2 | | | | 1 | | | | 2 | 39 |
| | | Manipulação do mobiliário | | | 7 | | | 2 | 1 | 2 | | 2 | | 5 | 6 | 2 | 3 | 4 | 3 | 1 | 38 |
| | | Utilização de gestos para chamar a atenção para HMS / atividade | 4 | 1 | 9 | 5 | 1 | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | | 3 | 2 | 2 | | 34 |
| | | Utilização do contacto visual | 1 | 8 | 7 | 11 | | 1 | | | | | | | | | 1 | | 3 | | 32 |
| | | Manifestação dos sentimentos do contador de HMS | | 4 | 4 | | | | 1 | | | 5 | 1 | 2 | 1 | 3 | 3 | | | 7 | 31 |
| | | Utilização de gestos para chamar a atenção para o contador de HMS | | 4 | 3 | 1 | | | | | | | | | 4 | | 2 | 1 | 1 | 3 | 19 |
| | | Chamada de atenção verbal para o contador de HMS | | 4 | 1 | 1 | | | 1 | | | | | | 4 | | 2 | | 1 | 3 | 17 |
| | | Utilização de gestos para complementar as perguntas feitas à aluna | 1 | 4 | | 3 | | | | | | 1 | | 3 | 2 | | | | | 2 | 16 |
| | | Manipulação de objetos para chamar a atenção para o contador de HMS | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| | | Subtotal | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| Tema | Categoria | Subcategoria | Frequência | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------------|--|--|------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------------|
| | | | V01 | V02 | V03 | V04 | V05 | V06 | V07 | V08 | V09 | V10 | V11 | V12 | V13 | V14 | V15 | V16 | V17 | V18 | Total |
| Estratégias do contador de HMS | Para promoção da compreensão e da atribuição de significados | Formulação de perguntas sobre os conceitos | 24 | 26 | 27 | 22 | 3 | 4 | 13 | 21 | 18 | 13 | 4 | 15 | 5 | 7 | 13 | 8 | 2 | 10 | 235 |
| | | Explicação verbal do conceito | 7 | 12 | 32 | 21 | 6 | 12 | 17 | 9 | 17 | 8 | 9 | 15 | 11 | 13 | 10 | 8 | 3 | 4 | 214 |
| | | Articulação da leitura da história ou a explicação de conceitos com a apresentação de estímulos sensoriais | 5 | 1 | 5 | 7 | 7 | 6 | 5 | 4 | 9 | 5 | 12 | 11 | 9 | 24 | 21 | 15 | 8 | 19 | 173 |
| | | Disponibilização dos objetos/páginas da HMS | 16 | 21 | 14 | 11 | 7 | 10 | 10 | 3 | 1 | 10 | 6 | 9 | 7 | 8 | 5 | 6 | 7 | 5 | 156 |
| | | Confirmação verbal das intenções comunicativas da aluna | | 3 | 5 | 9 | 1 | | 8 | 3 | 12 | 10 | 7 | 20 | 5 | 17 | 10 | 12 | 2 | 21 | 145 |
| | | Colocação de desafios relacionados com os conceitos | 13 | 17 | 21 | 8 | 1 | | 7 | 4 | 7 | 10 | 11 | 6 | 6 | 9 | 10 | 5 | 4 | 2 | 141 |
| | | Antecipação ou explicação verbal do que se vai fazer | 4 | 13 | 8 | 5 | 2 | 3 | 9 | | 7 | 8 | 6 | 8 | 3 | 6 | 10 | 6 | 4 | 6 | 108 |
| | | Recurso ao contacto físico com o objeto para complementar a explicação do / perguntas sobre o conceito | 1 | 3 | 17 | | 2 | 3 | 5 | 6 | 11 | 4 | 6 | 8 | 13 | 7 | 7 | 5 | 4 | 1 | 103 |
| | | Auxílio na exploração dos estímulos | 16 | 8 | | 12 | | 2 | 6 | | | | 7 | 5 | 5 | 8 | 2 | 1 | 2 | 5 | 79 |
| | | Manipulação dos estímulos pelo contador | 7 | 9 | 5 | 13 | 3 | 5 | 7 | | 5 | 3 | 1 | 5 | | 8 | | 4 | | 1 | 76 |
| | | Pedido verbal para explorar os estímulos da história | 6 | 11 | 8 | 7 | 3 | 5 | 4 | | 6 | 5 | 4 | 4 | 3 | 2 | 4 | 1 | 1 | 3 | 77 |
| | | Leitura do texto da história | 18 | 25 | | 10 | 7 | | 3 | | | 2 | 2 | 1 | 1 | | | | | | 69 |
| | | Utilização de gesto para influenciar ações com/sobre o objeto/página | 5 | 6 | 9 | 16 | | 1 | 1 | | | | | 6 | 1 | 2 | 2 | | 3 | 3 | 55 |
| | | Utilização de gestos para complementar a explicação do conceito | 7 | | 2 | 4 | 6 | 7 | 6 | 3 | 2 | 3 | 2 | 4 | 3 | 3 | 1 | 1 | | | 54 |

| Tema | Categoria | Subcategoria | Frequência | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------------|--|---|------------|-----|----------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-------------|-----------|
| | | | V01 | V02 | V03 | V04 | V05 | V06 | V07 | V08 | V09 | V10 | V11 | V12 | V13 | V14 | V15 | V16 | V17 | V18 | Total | |
| Estratégias do contador de HMS | Para promoção da compreensão e da atribuição de significados | Afastamento dos estímulos | 5 | 8 | 9 | 7 | 6 | 3 | 4 | | 2 | | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 1 | | 54 | |
| | | Partilha da exploração dos estímulos | 3 | 8 | 4 | 3 | | 3 | 2 | | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 | | 3 | 3 | | 7 | 46 | |
| | | Possibilita tempo de resposta | 2 | | 1 | 9 | 1 | | | 7 | 1 | 1 | 2 | 7 | 8 | 1 | 4 | | 2 | | | 46 |
| | | Adição de elementos à narrativa | 1 | 6 | | 14 | | 1 | 3 | | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 4 | | 2 | | 5 | 43 | |
| | | Repetição de parte do texto da história | 6 | 8 | | 2 | 4 | 4 | 2 | | | | | | 1 | 1 | | 1 | 3 | 4 | 36 | |
| | | Recurso a desenhos/símbolos para comunicar | | | 4 | | | | | 2 | 1 | 2 | 4 | 3 | 6 | 2 | 2 | 1 | 4 | 4 | 35 | |
| | | Utilização de onomatopeias | | | | 3 | | 2 | 6 | | 2 | 4 | | | | | | 3 | | 6 | 26 | |
| | | Associação do conceito à história HMS | | | 13 | | | | | 2 | | 3 | 1 | 1 | | | 1 | | | 3 | 24 | |
| | | Possibilidade de escolher entre dois objetos/símbolos. | | 1 | 4 | 2 | | | | | | 2 | | 2 | | 3 | 1 | 4 | 1 | | 20 | |
| | | Reposicionamento da aluna face ao objeto/página | 4 | 7 | 1 | | | | | | | | | | | 1 | | | | 1 | 14 | |
| | | Utilização de gestos ou expressões para confirmar as intenções comunicativas da aluna | 1 | | | | | | | | | | 3 | | | 1 | 5 | 2 | | | 12 | |
| | | Pedido verbal de devolução de objetos da HMS | 2 | 2 | | | | 1 | | | | 1 | | | | | 1 | 1 | | | 8 | |
| | | Recurso a comparações | | 1 | | 1 | | | 1 | | | | | | | | | | | | 3 | |
| | | Pedido verbal para terminar a exploração dos estímulos | 2 | | | | | | | | | | | | | | 1 | | | | 3 | |
| | | | | | Subtotal | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Estratégias do contador de HMS | Para promoção do bem-estar da aluna | Manutenção da higiene da aluna | 3 | 5 | 2 | 1 | | | | 1 | | 4 | 3 | 13 | 3 | | 15 | 2 | 2 | 5 | 59 | |
| | | Formulação de perguntas relativas a sentimentos e vontades da aluna | 3 | 6 | 6 | 3 | | 1 | 1 | | 1 | 2 | | 5 | 2 | 4 | 4 | 1 | 1 | 3 | 43 | |
| | | Regulação da autoagressão | | | 2 | | | | | | | 2 | 1 | 4 | 1 | | 1 | 1 | | 5 | 17 | |
| | | | Subtotal | | | | | | | | | | | | | | | | | | 119 | |
| | | | Total | | | | | | | | | | | | | | | | | | 4346 | |

Anexo V. Análise de conteúdo das grelhas de observação naturalista referentes às gravações vídeo (Comportamentos da criança)

**Análise de conteúdo das grelhas de observação naturalista
referentes às gravações vídeo das sessões de trabalho com a Maria.**

| Tema | Categoria | Subcategoria | Frequência | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|-----------------------------|---|------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----------|-------------|------------|
| | | | V01 | V02 | V03 | V04 | V05 | V06 | V07 | V08 | V09 | V10 | V11 | V12 | V13 | V14 | V15 | V16 | V17 | V18 | Total | |
| Comportamentos da criança face ao conto das HMS e às atividades de exploração | De desadequação ao | Tomada de iniciativa desajustada ao contexto | 2 | | 11 | 4 | 8 | 1 | | 4 | 4 | 16 | 15 | 5 | 13 | 10 | 3 | 1 | 6 | | 103 | |
| | | Oposição às orientações do contador/adulto | | | 8 | | 2 | 1 | | 1 | 1 | 2 | 6 | 1 | 5 | | | | 5 | | | 32 |
| | | | Subtotal | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 135 |
| | De envolvimento com pessoas | Utilização de expressões faciais | 16 | 48 | 42 | 40 | 12 | 11 | 10 | 4 | 7 | 14 | 8 | 17 | 20 | 13 | 8 | 21 | 11 | 17 | 319 | |
| | | Utilização do contacto visual na interação direta com pessoas | 8 | 45 | 36 | 33 | 1 | 2 | 7 | 6 | 10 | 12 | 6 | 8 | 19 | 15 | 24 | 14 | 7 | 22 | 275 | |
| | | Utilização de vocalizações | 3 | 2 | 18 | | | 3 | 1 | 18 | 9 | 13 | 27 | 34 | 19 | 24 | 22 | 20 | 15 | 21 | 249 | |
| | | Apresentação de uma postura física pouco adequada | 8 | 32 | 26 | 47 | 5 | 7 | 1 | 4 | 2 | 4 | 6 | 19 | 10 | 5 | 15 | 14 | 15 | 12 | 232 | |
| | | Utilização do contacto visual sem interação direta das pessoas | 5 | 43 | 22 | 49 | 9 | 2 | | 8 | 2 | 19 | | 24 | 9 | 2 | 3 | 2 | 4 | | 203 | |
| | | Utilização do contacto físico com o contador/participantes | 4 | 10 | 23 | 21 | | 3 | 4 | 15 | 7 | 11 | 13 | 18 | 10 | 7 | 9 | 14 | 2 | 10 | 181 | |
| | | Interação com o contador/participantes | 4 | 7 | 16 | 4 | 3 | 3 | 6 | 7 | 13 | 7 | 7 | 20 | 4 | 21 | 9 | 12 | 1 | 5 | 149 | |
| | | Colaboração nas iniciativas propostas pelo contador | 11 | 2 | 13 | 6 | 5 | 5 | 1 | 3 | 4 | 4 | 6 | 5 | 5 | 8 | 8 | 7 | 5 | 6 | 104 | |
| | | Evitamento do contacto visual | 1 | 6 | 5 | 7 | 1 | | | 2 | 4 | 3 | 8 | 3 | 5 | | 4 | | 3 | 2 | 54 | |
| | | Toma a iniciativa de adequar a sua postura física face aos outros | 4 | 2 | 12 | 14 | | 1 | | | | 2 | | 6 | 2 | 2 | | | | 3 | 48 | |
| | | Utilização de gestos | | 1 | | | | | | 8 | | 7 | 6 | 3 | | | | 1 | 1 | 6 | 33 | |
| | | Contraposição às iniciativas propostas pelo contador | 1 | | 1 | | | | | 6 | 4 | 2 | 9 | 2 | | | | | 2 | 1 | 28 | |
| Interrupção voluntária do contacto físico | | | | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | 1 | | |
| | | Subtotal | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1876 | |

| Tema | Categoria | Subcategoria | Frequência | | | | | | | | | | | | | | | | | Total | | |
|---|---|--|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|---|-------|------------|------------|
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Comportamentos da criança face ao conto das HMS e às atividades de exploração | De envolvimento com a HMS e atividades | Contacto visual com elementos pertencentes à HMS | 7 | 18 | 71 | 39 | 13 | 11 | 8 | 11 | 10 | 9 | 19 | 21 | 16 | 15 | 16 | 12 | 4 | 12 | 312 | |
| | | Utilização de contacto físico com os objetos/símbolos | 4 | 9 | 32 | 49 | 11 | 8 | 17 | 7 | 9 | 10 | 13 | 8 | 17 | 17 | 7 | 6 | 4 | 4 | 232 | |
| | | Utilização de gestos para se referir à HMS | 4 | 7 | 14 | 3 | | 1 | 6 | 2 | 3 | 3 | 4 | 8 | 4 | 11 | 3 | 8 | 4 | 10 | 95 | |
| | | Contacto visual com elementos não pertencentes à HMS | 7 | 1 | 7 | 3 | | 2 | 2 | 9 | 4 | 8 | 4 | | 5 | 1 | 1 | | 1 | 2 | 57 | |
| | | Utilização de gestos para referir elementos não pertencentes à HMS | 4 | 5 | 4 | | | 1 | | 8 | 5 | 1 | 13 | 4 | 5 | 3 | | | | 1 | 54 | |
| | | Imobilidade face ao estímulo | 8 | 22 | 11 | 4 | | | | | | | | | | | | | | | 45 | |
| | | Interrupção voluntária das ações sobre os objetos/símbolos | 1 | 1 | 11 | 8 | | | | | | | | | | | | | | | 21 | |
| | | Permanência do comportamento face às mudanças na HMS/atividade | 7 | 3 | 2 | | | | | | | | | | | 2 | 2 | 1 | 2 | | 19 | |
| | Subtotal | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 835 | |
| | Comportamentos da criança face ao conto das HMS e às atividades de exploração | De compreensão e da atribuição de significados | Execução correta dos desafios propostos | 10 | 6 | 12 | 8 | 2 | | 5 | 6 | 8 | 13 | 16 | 8 | 8 | 9 | 10 | 2 | 4 | 2 | 129 |
| | | | Manipulação dos objetos/símbolos de acordo com o contexto | 11 | 15 | 17 | 23 | 2 | 1 | 2 | 1 | 8 | 3 | 5 | 6 | 3 | 6 | 5 | 3 | 5 | 12 | 128 |
| | | | Indicação correta dos objetos/símbolos | 9 | 10 | 7 | 8 | | 1 | 9 | 13 | 13 | 8 | 5 | 9 | 1 | 5 | 5 | 6 | 3 | 10 | 122 |
| | | | Antecipação de tarefas relacionadas com o conto da HMS | | 3 | | 8 | | 1 | 4 | | 4 | 1 | | | | 8 | 5 | 4 | 1 | 9 | 48 |
| | | | Execução incorreta dos desafios propostos | 3 | 1 | 1 | | | | | | 3 | 4 | 7 | 2 | 1 | | 3 | 1 | 3 | 1 | 30 |
| Indicação incorreta dos objetos/símbolos | | | 4 | 2 | 5 | 2 | | | | | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | | 2 | 27 |

Anexo W. Storyboard da HMS *As férias da Maria*

| Página | Texto | Objeto a usar | Sentido a estimular | Construção | Dinamização |
|---------------|--|---|----------------------------|--|---|
| 1 | A Maria vai viajar de carro com a mãe, para visitarem os avós. | Volante CD com sons | Tato Visão Audição | Página – Placa de aglomerado, tamanho A3 pintada de azul, com um Sol em EVA amarela colado para representar o dia; Feltro azul escuro, tamanho A3, preso à placa por argolas, com uma Lua em Eva colada para representar a noite; Objeto – Volante amovível preso à página. | 1 - Mostrar a página lendo a frase; 2 - Retirar o objeto e entregar à criança para manipular ao som do automóvel; (Se a história for dinamizada para várias crianças, esta estratégia deve ser repetida) |
| 2 | Olha o Sol! Já é dia ... A Maria vai com os avós à praia. Olha a Lua! Já é noite, fim do primeiro dia. | Caixa com areia CD com sons | Tato Visão Audição | Página – Placa de aglomerado A3 pintada de azul, com um Sol de EVA amarelo colado para representar o dia e a caixa de areia fixa à placa; Feltro azul escuro, tamanho A3, preso à placa por argolas, com uma Lua em Eva colada para representar a noite; Objeto – Caixa com areia preso à página. | 1 – Mostra-se a placa lendo o texto “Olha o Sol! Já é dia ...” apontando para o Sol; 2 – Retira-se a caixa para que a criança mexa na areia e lê-se o texto referente à ação; 3 – Vira-se a página de feltro sobre a placa e lê-se “Olha a Lua! Já é noite, fim do primeiro dia”. |
| 3 | Olha o Sol! Já é dia ... A Maria faz um piquenique com a mãe e os avós. A Maria come um bolo no piquenique. Olha a Lua! Já é noite, fim do segundo dia. | Tecido com um prato e talheres Um bolo | Tato Visão Paladar | Página – Placa de aglomerado, tamanho A3 pintada de azul, com um Sol em EVA amarela colado para representar o dia e o tecido colado, com o prato e os talheres; Feltro azul escuro, tamanho A3, preso à placa por argolas, com uma Lua em Eva colada para representar a noite; Objetos – Prato amovível fixo à placa, talheres fixos à placa e bolo. | 1 – Mostra-se a placa lendo o texto “Olha o Sol! Já é dia ...” apontando para o Sol; 2 – Lê-se o texto referente à primeira ação; 3 – Lê-se o texto referente à segunda ação e a criança retira o prato; 4 – Põe-se o bolo no prato e a criança come o bolo; 5 – Vira-se a página de feltro sobre a placa e lê-se “Olha a Lua! Já é noite, fim do segundo dia”. |

| Página | Texto | Objeto a usar | Sentido a estimular | Construção | Dinamização |
|---------------|---|--|----------------------------|--|--|
| 4 | Olha o Sol! Já é dia ... A Maria vai andar de cavalo. Olha a Lua! Já é noite, fim do terceiro dia. | Imagem de um cavalo impressa em tecido com crinas verdadeiras CD com sons | Tato Visão Audição | Página – Placa de aglomerado, tamanho A3 pintada de azul, com um Sol em EVA amarela colado para representar o dia e o tecido com a imagem do cavalo com crinas colado; Feltro azul escuro, tamanho A3, preso à placa por argolas, com uma Lua em Eva colada para representar a noite; Objeto – Tecido com imagem do cavalo impressa com crinas colado à placa. | 1 – Mostra-se a placa lendo o texto “Olha o Sol! Já é dia ...” apontando para o Sol; 2 – Lê-se o texto referente à ação; 3 - A criança mexe nas crinas do cavalo; 4 – Vira-se a página de feltro sobre a placa e lê-se “Olha a Lua! Já é noite, fim do terceiro dia”. |
| 5 | Olha o Sol! Já é dia ... A Maria vai com a avó ao mercado, comprar feijão, arroz e grão. Olha a Lua! Já é noite, fim do quarto dia. | Sacos com feijão, arroz e grão. CD com sons | Tato Visão Audição | Página – Placa de aglomerado, tamanho A3 pintada de azul, com um Sol em EVA amarela colado para representar o dia e os três sacos presos à placa. Feltro azul escuro A3 preso à placa por argolas, com uma Lua branca em Eva colada para representar a noite; Objetos – Três sacos com feijão, arroz e grão. | 1 – Mostra-se a placa lendo o texto “Olha o Sol! Já é dia ...” apontando para o Sol; 2 – Lê-se o texto referente à ação; 3 – A criança retira os sacos e mexe nos diversos conteúdos; 4 – Vira-se a página de feltro sobre a placa e lê-se “Olha a Lua! Já é noite, fim do quarto dia”. |
| 6 | Olha o Sol! Já é dia ... A Maria vai jogar à bola com os amigos. Olha a Lua! Já é noite, fim do quinto dia. | Bola de futebol leve | Tato Visão | Página – Placa de aglomerado, tamanho A3 pintada de azul, com um Sol em EVA amarela colado para representar o dia, e a bola de futebol presa. Feltro azul escuro, tamanho A3, preso à placa por argolas, com uma Lua em Eva colada para representar a noite; Objetos – Bola de futebol | 1 – Mostra-se a placa lendo o texto “Olha o Sol! Já é dia ...” apontando para o Sol; 2 – Lê-se o texto referente à ação; 3- A criança retira a bola e brinca; 4 – Vira-se a página de feltro sobre a placa e lê-se “Olha a Lua! Já é noite, fim do quinto dia”. |

| Página | Texto | Objeto a usar | Sentido a estimular | Construção | Dinamização |
|---------------------------------------|--|---------------------------------|----------------------------|--|--|
| 7 | Olha o Sol! Já é dia ... A Maria vai com a mãe ao jardim e apanha flores. Olha a Lua! Já é noite, fim do sexto dia. | Flores Base em espuma floral | Tato Visão Olfato | Página – Placa de aglomerado, tamanho A3 pintada de azul, com um Sol em EVA amarela colado para representar o dia e a base fixa com flores. Feltro azul escuro, tamanho A3, preso à placa por argolas, com uma Lua em Eva colada para representar a noite; Objetos – Base em espuma floral e flores. | 1 – Mostra-se a placa lendo o texto “Olha o Sol! Já é dia ...” apontando para o Sol; 2 – Lê-se o texto referente à ação; 3 – A criança retira as flores da base; 4 – Vira-se a página de feltro sobre a placa e lê-se “Olha a Lua! Já é noite, fim do sexto dia”. |
| 8 Página 1 | Olha o Sol! Já é dia ... A Maria despede-se dos avós e regressa a sua casa. Acabaram-se as férias. Olha a Lua! Já é noite, fim do sétimo dia. | Volante CD com sons | Tato Visão Audição | Página – Placa de aglomerado, tamanho A3 pintada de azul, com um Sol em EVA amarela colado para representar o dia. Feltro azul escuro, tamanho A3, preso à placa por argolas, com uma Lua em Eva colada para representar a noite; Objeto – Volante amovível preso à página; | 1 – Mostra-se a placa lendo o texto “Olha o Sol! Já é dia ...” apontando para o Sol; 2 – Lê-se o texto “A Maria despede-se dos avós” dando um beijinho à criança; 3 – Lê-se “...e regressa a sua casa.” e dá-se o volante à criança para mexer; 4 – Lê-se o texto “Acabaram-se as férias.” 5 – Vira-se a página de feltro sobre a placa e lê-se “Olha a Lua! Já é noite, fim do sétimo dia”. |

Anexo X. Storyboard da HMS *Quem gosta do sol?*

| Pág. | Texto | Objeto a usar | Sentidos a estimular | Construção | Dinamização |
|------|---|------------------------------------|--------------------------|---|---|
| 1 | O cão gosta do sol! Pode correr e saltar No jardim com a Maria* Vai contente brincar. | Cão de peluche CD: cão a ladrar | Tato Visão Audição | Página – Placa de aglomerado, tamanho A3 pintada de azul, com um Sol em EVA amarelo. Objeto – Cão de peluche com dimensões semelhantes a um cão de pequeno porte. Coração encarnado para fixar junto do sol – representa o gostar | 1 - Mostrar a página e ler a quadra dando ênfase à expressão “gosta do sol”; 2- Fixar junto do sol um coração encarnado enquanto se diz “O cão gosta do sol”. 3 - Retirar o objeto e entregar à criança para manipular; (Se a história for dinamizada para várias crianças, esta estratégia deve ser repetida) |
| 2 | O morcego não gosta do sol! Não vê bem à luz do dia, Mas quando a noite chega É grande a sua alegria. | Marionete de morcego | Tato Visão | Página – Placa de aglomerado, tamanho A3 pintada de azul, com um Sol de EVA amarelo colado; Objeto – Marioneta de morcego. Coração cinzento partido para fixar junto do sol – representa o não gostar | 1 – Mostrar a página e ler a quadra dando ênfase à expressão “não gosta do sol”. 2 – Fixar junto do sol um coração cinzento partido enquanto se diz “o morcego não gosta do sol”. Se necessário retirar o sol. 3 – Manipular a marioneta simulando o voo do morcego em redor da criança e por cima da sua cabeça e estimular a interação com o objeto no plano elevado. |

| Pág. | Texto | Objeto a usar | Sentidos a estimular | Construção | Dinamização |
|------|--|---|--------------------------|---|--|
| 3 | O gato gosta do sol! Na janela a ronronar Quentinho fica à espera De ver a Maria* chegar. | Gato de peluche CD: gato a miar e a ronronar | Tato Visão Audição | Página – Placa de aglomerado, tamanho A3 pintada de azul, com um Sol em EVA Do tamanho de toda a página uma janela por onde se pode ver o sol. Objetos – Gato de peluche. Coração encarnado para fixar junto do sol – representa o gostar. | 1 – Mostrar a página e ler a quadra dando ênfase à expressão “gosta do sol”. 2 – Fixar junto do sol um coração encarnado enquanto se diz “O gato gosta do sol”. 3 – Dá-se o peluche à criança para que brinque e manipule livremente. |
| 4 | O mocho não gosta do sol! De manhã só quer dormir Quando o sol se vai embora Do seu ninho quer sair. | Fantoche de mocho CD: mocho a piar | Tato Visão Audição | Página – Placa de aglomerado, tamanho A3 pintada de azul, com um Sol em EVA. Tronco de árvore fixo na página; Um buraco na página por onde sai o fantoche. Objeto – Fantoche de um mocho dentro de um tronco de árvore manipulado a partir da página. Coração cinzento partido para fixar junto do sol – representa o não gostar. | 1 – Mostrar a página e ler a quadra dando ênfase à expressão “não gosta do sol”. 2 – Fixar junto do sol um coração cinzento partido enquanto se diz “o morcego não gosta do sol”. Se necessário retirar o sol. 3 – Manipular o fantoche fazendo o mocho sair do tronco para interagir com a criança. |

| Pág. | Texto | Objeto a usar | Sentidos a estimular | Construção | Dinamização |
|------|---|--|-------------------------------------|---|--|
| 5 | A abelha gosta do sol! Pois faz crescer as flores Que na brisa espalham seu cheiro E ao mel dão os sabores. | Canteiro de flores naturais Mobil com abelhas Mel CD: Zumbido das abelhas | Tato Visão Audição Paladar | Página – Placa de aglomerado, tamanho A3 pintada de azul, com um Sol em EVA Na base da placa um canteiro com flores. Objeto – Flores, abelhas e mel. Coração encarnado para fixar junto do sol – representa o gostar | 1 – Mostrar a página e ler a quadra dando ênfase à expressão “gosta do sol”. 2 – Fixar junto do sol um coração encarnado enquanto se diz “A abelha gosta do sol”. 3 – Manipular o móbil das abelhas num plano elevado para interagir com a criança. 4 – Deixar a criança colher as flores ou, se necessário faze-lo por ela, para que sinta o cheiro. 5 – Comer uma pequena colher de mel. |
| 6 | A toupeira não gosta do sol! Vive debaixo do chão Para ela fazer buracos É a maior diversão. | Fantoches de toupeira | Tato Visão | Página – Placa de aglomerado, tamanho A3 pintada de azul, com um Sol em EVA. Um buraco na página por onde sai o fantoche. Objeto – Fantoche de uma toupeira manipulado a partir da página. Coração cinzento partido para fixar junto do sol – representa o não gostar. | 1 – Mostrar a página e ler a quadra dando ênfase à expressão “não gosta do sol”. 2 – Fixar junto do sol um coração cinzento partido enquanto se diz “o morcego não gosta do sol”. Se necessário retirar o sol. 3 – Manipular o fantoche fazendo a toupeira sair do buraco para interagir com a criança. |

| Pág. | Texto | Objeto a usar | Sentidos a estimular | Construção | Dinamização |
|------|--|--|----------------------|---|--|
| 7 | Para a história ter fim Vamos lá dizer Maria Gostas do sol ou não gostas? Diz lá, é não ou sim . | Sol Coração encarnado Coração cinzento partido | Tato Visão | Página – Placa de aglomerado, tamanho A3 pintada de azul; Um Sol em EVA colado. Coração encarnado para fixar junto do sol – representa o gostar. Coração cinzento partido para fixar junto do sol – representa o não gostar. | 1 – Mostrar a placa e ler a quadra dando ênfase às expressões “gostas do sol”, “não gostas” e ao “não” e “sim”. 2 – Dar à criança o coração encarnado (gosto) e o coração cinzento partido (não gosto). 3 – Dar tempo à criança para dar a sua resposta. |

**substituir o nome Maria pelo nome da criança a quem se conta a história.*

Anexo Y. Storyboard da HMS *A Maria vai ao pomar?*

| Pág. | Texto | Objeto a usar | Sentidos a estimular | Construção | Dinamização |
|-------------|---|---------------------------------------|-----------------------------|--|---|
| 1 | A Maria* vai ao pomar! | Boneca de pano que representa a Maria | Tato Visão | Página – Placa de aglomerado, tamanho A3 com uma fita de velcro para segurar uma boneca de pano. Objeto – Boneca de pano | 1 – Mostrar a página e ler o texto; 2 – Retirar o objeto da placa e entregar à criança para manipular livremente; (Se a história for dinamizada para várias crianças, esta estratégia deve ser repetida) |
| 2 | A Maria vai com o cesto apanhar fruta no pomar. | Cesto de vime | Tato Visão | Página – Placa de aglomerado, tamanho A3; Objeto – Cesto de vime. | 1 – Mostrar a página e ler o texto. 2 – Retirar o objecto da placa e entregar à criança para manipular livremente; (Se a história for dinamizada para várias crianças, esta estratégia deve ser repetida) |
| 3 | No pomar, a Maria apanha uma pêra. | Peça de fruta verdadeira: pêra | Tato Visão Olfato | Página – Placa de aglomerado, tamanho A3 com a imagem estilizada de uma pereira feita com folha EVA onde se fixa com um elástico uma pêra verdadeira; Objeto – Peça de fruta. | 1 – Mostrar a página e ler o texto. 2 – Retirar o objecto da placa e entregar à criança para manipular livremente; 3 – Colocar a peça de fruta na cesta; (Se a história for dinamizada para várias crianças, esta estratégia deve ser repetida) |

| Pág. | Texto | Objeto a usar | Sentidos a estimular | Construção | Dinamização |
|-------------|---------------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------|--|--|
| 4 | No pomar, a Maria apanha uma maçã. | Peça de fruta verdadeira: maçã | Tato Visão Olfato | Página – Placa de aglomerado, tamanho A3 com a imagem estilizada de uma macieira feita com folha EVA onde se fixa com um elástico uma maçã verdadeira; Objeto – Peça de fruta. | 1 – Mostrar a página e ler o texto. 2 – Retirar o objeto da placa e entregar à criança para manipular livremente; 3 – Colocar a peça de fruta na cesta; (Se a história for dinamizada para várias crianças, esta estratégia deve ser repetida) |
| 5 | No pomar, a Maria apanha uma laranja. | Peça de fruta verdadeira: laranja | Tato Visão Olfato | Página – Placa de aglomerado, tamanho A3 com a imagem estilizada de uma laranjeira feita com folha EVA onde se fixa com um elástico uma laranja verdadeira; Objeto – Peça de fruta. | 1 – Mostrar a página e ler o texto. 2 – Retirar o objeto da placa e entregar à criança para manipular livremente; 3 – Colocar a peça de fruta na cesta; (Se a história for dinamizada para várias crianças, esta estratégia deve ser repetida) |
| 6 | No pomar, a Maria apanha uma banana. | Peça de fruta verdadeira: banana | Tato Visão Olfato | Página – Placa de aglomerado, tamanho A3 com a imagem estilizada de uma bananeira feita com folha EVA onde se fixa com um elástico uma banana verdadeira; Objeto – Peça de fruta. | 1 – Mostrar a página e ler o texto. 2 – Retirar o objeto da placa e entregar à criança para manipular livremente; 3 – Colocar a peça de fruta na cesta; (Se a história for dinamizada para várias crianças, esta estratégia deve ser repetida) |

| Pág. | Texto | Objeto a usar | Sentidos a estimular | Construção | Dinamização |
|-------------|--|---|------------------------------------|--|---|
| 7 | A Maria vai a casa de um amigo** levar a cesta de fruta. | Boneco de pano que representa o amigo Cesto com fruta | Tato Visão Olfato | Página – Placa de aglomerado, tamanho A3 com a imagem estilizada de uma casa feita com folha EVA onde se fixa com uma fita de velcro um boneco de pano. Objeto – Boneco de pano; Cesto com fruta; | 1 – Mostrar a página e ler o texto. 2 – Retirar o objeto da placa e entregar à criança para manipular livremente; 3 – Pedir à criança que entregue o cesto ao amigo; (Se a história for dinamizada para várias crianças, esta estratégia deve ser repetida) |
| 8 | A Maria come uma banana e o amigo come uma maçã. | Boneca de pano que representa a Maria Boneco de pano que representa o amigo Cesto com fruta | Tato Visão Olfato Paladar | Página – Placa de aglomerado, tamanho A3 com uma fita de velcro para segurar os bonecos de pano. Objeto – Bonecos de pano (Maria e amigo); Cesto com fruta; | 1 – Mostrar a página e ler o texto. 2 – Retirar os objetos da placa e entregar à criança para manipular livremente; 3 – Retirar a peça de fruta da cesta para comer; (Se a história for dinamizada para várias crianças, esta estratégia deve ser repetida) |

**substituir o nome Maria pelo nome da criança a quem se conta a história.*

***substituir a palavra “amigo” pelo nome de uma pessoa relevante para a criança.*

Anexo Z. Análise de conteúdo à pergunta n.º 4 do inquérito por questionário

Grelha de análise de conteúdo da questão n.º4 do inquérito por questionário

| Tema | Caracterização dos comportamentos | | | | |
|-------------|---|----------------------------------|---|---|---|
| Categorias | Maior iniciativa/atividade | Maior intenção comunicativa | Expressão de sentimentos positivos | Compreensão/atribuição de significado a símbolos e pessoas | Manutenção dos comportamentos de agressão |
| Indicadores | “em parte positiva” (1) “mais ativa” (2) “mais iniciativa” (2) “não andar sempre no chão” (2) “chamar mais atenção” (2) | “mais intenção comunicativa” (3) | “maior emotividade” (1) “alegria, contentamento” (2) | “parece revelar compreensão dos símbolos da HMS (sol/lua)” (1) “identificação das pessoas que trabalham com a aluna” (2) | “quando não é compreendida recorre a comportamentos agressivos” (1) |
| Subtotal | (9) | (3) | (3) | (3) | (1) |
| Total | | | | | (18) |

Anexo AA. Pedido de autorização para realização de estudo de natureza académica

Escola superior de educação de Lisboa

Mestrado em Educação Especial

À Direção do

Exmas Senhoras

Venho, enquanto Coordenador do Mestrado em Educação Especial da ESE de Lisboa solicitar a V. Autorização para que a nosso aluno Nuno David Oliveira realize no Instituto que dirige o seu trabalho de conclusão do Mestrado em Educação Especial com o título **“O Contributo das histórias multissensoriais para o desenvolvimento de competências de literacia em pessoas com multideficiência”** que será orientado pela Professora Doutora Clarisse Nunes.

Pretende-se que este nosso aluno visite a escola e contacte com docentes, tenha acesso a informação relativa ao caso a estudar e possa realizar algumas observações e registos em vídeo da criança em contexto escolar.

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 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.

Certo da V. melhor atenção para este assunto e esperando que este pedido de colaboração possa merecer a V. aprovação, subscrevo-me,

Com os meus cumprimentos,


Francisco Vaz da Silva

Coordenador do Mestrado em Educação Especial

ESELx, 20 de Novembro de 2017