

## Práticas educativas com crianças com PEA: «Histórias Sociais<sup>TM(1)</sup>» que oportunidades de interação?

**Dina Brilha\***, **Francisco Vaz da Silva\*\*** e **Clarisse Nunes\*\*\***

\*Agrupamento de escolas Marinhas do Sal de Rio Maior;

\*\* e\*\*\* Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

\*e-mail: [dinabrilha@gmail.com](mailto:dinabrilha@gmail.com)

\*\* [fsilva@eselx.ipl.pt](mailto:fsilva@eselx.ipl.pt)

\*\*\* [clarisse@eselx.ipl.pt](mailto:clarisse@eselx.ipl.pt)

### Resumo

O presente trabalho inscreve-se num Projeto de Intervenção mais amplo, motivado pela necessidade de promover comportamentos sociais mais adequados em alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) que frequentavam uma Unidade de Ensino Estruturado (UEE). As estratégias seguidas incluem a criação e implementação de «Histórias Sociais<sup>TM</sup>» (Brilha, 2012). Pretendeu-se apresentar alguns dos dados apresentados no Projeto de Intervenção acima descrito com o propósito de compreender: a) a relação entre comportamentos de envolvimento passivo (atenção focada nas pessoas e nos materiais) e comportamentos de envolvimento ativo (comportamentos de interação simbólicos e não simbólicos) nos momentos da hora do conto; b) as diferenças nos comportamentos de interação dos alunos na hora do conto em função do tipo de histórias: histórias comuns e «Histórias Sociais<sup>TM</sup>»; c) a diferença nas estratégias usadas pela professora quando conta e explora histórias comuns e «Histórias Sociais<sup>TM</sup>».

Os comportamentos de interação de seis alunos com PEA e da professora foram estudados durante oito sessões de hora do conto. Em quatro das sessões foram contadas histórias tradicionais, nas restantes quatro foram contadas «Histórias Sociais<sup>TM</sup>» especialmente elaboradas para o efeito.

Resultados mostram uma associação positiva significativa entre envolvimento ativo e passivo nas duas situações - histórias comuns e «Histórias Sociais<sup>TM</sup>».

---

<sup>1</sup> TM: Trade Mark (Marca registada).

A análise dos comportamentos de interação dos alunos em função do tipo de histórias, mostrou diferenças significativas em relação à atenção (foca o olhar) e à participação oral (fala), mas não em relação a outros comportamentos de interação.

Não se encontraram diferenças apreciáveis nos comportamentos de interação da professora em função do tipo de histórias.

A discussão dos resultados foca-se no perfil de desempenho dos alunos, nos efeitos das «Histórias Sociais™» nos comportamentos de interação dos alunos e na reflexão sobre melhores formas de potenciar estes resultados através das estratégias de interação do adulto.

**Palavras-chave:** Perturbações do Espectro do Autismo, Histórias Sociais™, Comportamentos de interação.

## INTRODUÇÃO

O projeto de intervenção foi inicialmente motivado pela constatação da existência de barreiras à participação de alunos com PEA de uma Unidade de Ensino Estruturado em atividades, designadamente no conto de histórias, nas quais se pretendia criar oportunidades de interação social e de aprendizagem.

As características apresentadas pelas crianças e jovens com PEA, nomeadamente as dificuldades ao nível da interação social, da comunicação social e da flexibilidade do pensamento e do comportamento (Reynhout & Carter, 2013) levaram Gray e Garand, em 1993, a desenvolver uma estratégia de intervenção específica para estas crianças e jovens, designada «*Social Stories™*» (Histórias Sociais). Estas histórias dirigem-se a "... crianças que têm dificuldade em interpretar pistas sociais e em interiorizar comportamentos adequados e necessários às interações sociais" (Sutton, 2011, p.35). A sua utilização pretende promover o desenvolvimento de competências sociais (cf. Delano & Shelby, 2008; Reynhout & Carter, 2013).

As «Histórias Sociais™» constituem narrativas curtas e simples que descrevem ações e conceitos relacionados com interações sociais, as possíveis reações e sentimentos dos outros a essas situações e as respostas que é suposto dar (Delano & Stone, 2008). Isto é, as histórias pretendem transmitir informação adequada sobre situações sociais mais ou menos complexas e difíceis para as crianças/jovens com PEA entenderem (Benish & Bramlett, 2011) e integram indicações sobre as respostas que são esperadas dar nessas situações (Kokina & Kern, 2010; Reynhout & Carter, 2013; Scattone, 2008).

Assim, as «Histórias Sociais™» devem: i) ser descritivas (noticiar factos e dar orientações); ii) transmitir os pensamentos, os sentimentos e as opiniões das personagens da história; iii) ser diretivas, apresentando-se como ponto de referência para o grupo de crianças/jovens; iv) ser afirmativas, ensinando às crianças/jovens o que estas devem fazer; v) ser cooperativas, na medida em que identifica o que os outros podem necessitar para se sentirem bem; vi) dar controlo das situações, sendo escritas para que estas crianças/jovens possam apropriar-se de

estratégias pessoais para resolver determinado problema (Sutton, 2011). Estas características baseiam-se nas orientações referenciadas por Gray em 2003, e pretendem dar às histórias uma estrutura apelativa e motivadora que ajude a ensinar comportamentos sociais que as crianças/jovens sentem dificuldade em desenvolver (Nelson, 2009).

Genericamente, a construção das «Histórias Sociais™» deve seguir determinados requisitos: i) incluir introdução, desenvolvimento e conclusão; ii) ter perguntas e respostas; iii) ser escrita no tempo presente, na primeira pessoa e apresentar-se de forma afirmativa e iv) apresentar informação concreta e fácil de compreender pela criança / jovem (Gray, 1998, citado por Delano & Stone, 2008). Gray sugere ainda que as «Histórias Sociais™» descrevam situações e/ou factos, usando informação sobre “onde”, “quem”, “o quê” e o “porquê” dessas situações; perspetivem comportamentos, ou seja revelem a compreensão do pensamento e das emoções dos outros; sejam diretivas, ao apresentarem as respostas mais adequadas, e afirmativas, salientem apenas os comportamentos considerados corretos e positivos.

Por estas razões é considerado importante recolher informação sobre a criança/jovem, nomeadamente os seus gostos, competências de leitura e escrita, e o modo como age socialmente. É ainda importante determinar as situações e circunstâncias em que ela/ele sente dificuldade em entender o que deve fazer (e.g. as situações que despertem medo, agressividade e choro). Delano e Stone (2008, p.3) propõem uma *checklist* para este efeito.

Quanto à apresentação gráfica, inicialmente, em 1993, Gary e Garant defendiam que os suportes gráficos deviam ser evitados, na medida em que poderiam funcionar como elementos distratores para a criança, podendo conduzir a más interpretações, decorrentes da incorreta leitura das mesmas (Reynhout & Carte, 2006). Estas recomendações foram mais tarde revistas pelos mesmos autores, pelo que a utilização de ilustrações passou a depender essencialmente das características e competências das crianças a quem estas histórias se dirigem.

As «Histórias Sociais™» permitem que o professor individualize a sua intervenção. Ou seja, possibilita que oriente a história para uma criança/jovem específica, quando as suas necessidades educativas passam pela aprendizagem de comportamentos sociais, ou até pela alteração de comportamentos desajustados. Constituem uma estratégia que pode ser usada individualmente ou em grupo, dependendo dos objetivos do educador.

O conto de “Histórias Sociais™» pode assumir, à semelhança de qualquer outro momento de conto de histórias, uma dinâmica de envolvimento efetiva, normalmente dirigido a uma criança / jovem específico. Segundo Viana e Soeiro (2000) esta relação intensamente afetiva entre criança e mediador potencia ganhos cognitivos e linguísticos.

As «Histórias Sociais™» têm sido usadas por profissionais e por pais, com resultados positivos a nível: da diminuição de comportamentos disruptivos, do aumento de comportamentos sociais relacionados com cumprimentar e outros comportamentos de interação social, e ainda no ensino de comportamentos adequados de brincadeira (ver Delano & Stone, 2008; Scattone, 2008 para uma revisão). Têm ainda sido usadas para promover competências sociais de conversação (Scattone, Tingstrom, & Wilczynski, 2006).

Crozier e Tincani (2005) mostraram o impacto das “Histórias Sociais™» no desenvolvimento de comportamentos sociais de três crianças com PEA que frequentavam a educação pré-escolar. Com a introdução das «Histórias Sociais™» estas crianças melhoraram consideravelmente a aquisição de competências sociais como: o estar sentado no tapete durante mais de dez minutos; o falar com os pares durante um período superior a cinco segundos e o saber relacionar-se com os pares na sala, fazendo perguntas, respondendo e partilhando ideias.

Benish e Bramlett (2011) também apresentam resultados interessantes relativamente à utilização deste tipo de histórias na diminuição de comportamentos agressivos e na aprendizagem de interações sociais num grupo de crianças com PEA, igualmente em idade pré-escolar.

Nos dois últimos estudos referidos, as histórias foram criadas especificamente para cada criança envolvida, pretendendo-se que funcionassem como estratégias de modificação e aprendizagem de comportamentos adequados. Nem todas as crianças envolvidas tiveram os mesmos resultados, havendo algumas para quem as histórias foram mais eficazes. No último dos estudos referidos apenas uma aluna diminuiu de forma significativa os seus comportamentos agressivos com a leitura de “Histórias Sociais™».

Uma outra pesquisa desenvolvida por Scattone (2008) procurou perceber os efeitos das «Histórias Sociais™» e do vídeo de modelagem de comportamentos, na melhoria e reforço das competências de conversação de um aluno com síndrome de Asperger. Foi reportada uma evolução favorável, nomeadamente no contacto ocular e no sorriso. No entanto, não foi possível determinar se o fator que influenciara o desempenho do aluno fora o vídeo, as «Histórias Sociais™», ou ambos.

Nelson (2009) estudou igualmente dois meninos com PEA e com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos, constatando que a leitura de «Histórias Sociais™» contribuiu para melhorar vários comportamentos sociais que eram muito difíceis de aprender por estas crianças. Neste trabalho houve envolvimento das famílias das crianças.

A revisão da literatura sobre a utilização de «Histórias Sociais» apresenta evidências empíricas da sua eficácia em relação a vários tipos de comportamentos em crianças com PEA. Alguns estudos sugerem, como vimos, que esta eficácia está relacionada com características perceptivas e cognitivas das crianças. Subsistem, nesta medida, ainda muitas perguntas que permitam explicar as razões da eficácia da utilização destas histórias, identificando componentes e mecanismos (Reynhout & Carter, 2013).

Face à situação encontrada no quotidiano escolar estudado e tendo por base a revisão da literatura efetuada, foi criada a rotina da hora do conto no espaço da UEE. Ou seja, foi iniciada uma atividade de hora do conto em que se contaram histórias aos alunos com PEA, introduzindo as «Histórias Sociais™», com o objetivo de promover interações entre os participantes (crianças/jovens, professor e materiais) no âmbito desta actividade e ensinar comportamentos sociais, facilitadores da interação social entre estas crianças/jovens e os outros em diversos contextos.

Vários estudos de carácter exploratório sobre as interações de crianças com problemas graves e grandes limitações na comunicação (Bernardo, 2010; Carvalho, 2013) mostraram a importância que comportamentos de interação passivos, designadamente o olhar – contacto visual, assume nos processos de interação entre estas crianças e os seus pares com desenvolvimento típico. Estas investigadoras sugerem, com base em observações, que os alunos com desenvolvimento típico, de acordo com a situação, interpretam e atribuem significado a estes “olhares”, reconhecendo-os como comportamentos de comunicação. No nosso estudo sobre interações pretendemos saber em que medida os comportamentos de interação passivos estavam presentes nas trocas interativas entre os participantes, bem como estudar a relação entre comportamentos de interação passivos e ativos em crianças com PEA.

## **ESTUDO EMPÍRICO**

O presente trabalho inscreve-se num projeto de intervenção educativa mais amplo, de que se deu conta no Projeto de Intervenção realizado no âmbito do Mestrado em Educação Especial com o título “Comportamentos de interação em alunos com perturbações do autismo: O contributo de histórias sociais na hora do conto” (Brilha, 2012).

### **Objetivos**

Neste trabalho pretendemos analisar com maior detalhe alguns dos dados apresentados no Projeto de Intervenção acima descrito, com o propósito de compreender:

- A relação entre comportamentos de envolvimento passivo (atenção focada nas pessoas e nos materiais) e comportamentos de envolvimento ativo (comportamentos de interação simbólicos e não simbólicos) nos momentos da hora do conto;
- As diferenças nos comportamentos dos alunos na hora do conto em função do tipo de histórias: histórias comuns ou «Histórias Sociais™»;
- As diferenças nas estratégias usadas pela professora quando conta histórias comuns e quando conta «Histórias Sociais™».

## **MÉTODOS**

### **Participantes**

Participaram no estudo seis crianças com PEA e idades compreendidas entre os oito e os treze anos (média de idades - 10 anos). Duas destas crianças eram do sexo feminino e quatro do sexo masculino. Estas crianças frequentavam uma UEE situada numa escola básica integrada do Distrito de Lisboa, sendo que quatro estavam matriculados no 1º ciclo e duas no 2º ciclo. No quadro I procurámos sintetizar os dados de caracterização destes participantes. Esta caracterização decorre da análise dos documentos constantes nos seus processos individuais, nomeadamente nos respetivos Programas Educativos Individuais (PEI). Assim,

segundo as informações recolhidas, a todas as crianças foi apontado um atraso no desenvolvimento, três usam linguagem verbal para comunicar (J, I, A), duas mostram limitações mais significativas na comunicação (T e R), e uma delas não usa a linguagem oral (B). Apenas uma das crianças mantém um relacionamento descrito como adequado com adultos e pares, não manifestando comportamentos problemáticos. Trata-se, portanto, de um grupo heterogéneo de participantes, considerando a sua idade e as capacidades comunicativas.

**Quadro I**

*Alunos participantes no estudo*

Id.	Idade	G.	Comunicação	Socialização	Comportamento	Cognição
J	13	M	Usa linguagem oral	Procura Adulto, isolado pares	Hipersensibilidad e aos sons, Comportamentos desadequados	Atraso no desenvolvimento
M	11	M	Usa linguagem oral	Relaciona-se com Adultos e pares	Tempo de envolvimento curto	Atraso no desenvolvimento
T	11	M	Usa linguagem oral, mas com vocabulário reduzido,	Isolado, evita contacto	Problemas de comportamento, estereotípias	Atraso no desenvolvimento
A	11	F	Usa linguagem oral	Relaciona-se com Adultos e pares	Sem dificuldades	Atraso no desenvolvimento
R	8	M	Usa linguagem oral, faz ecolálias frequentes	Socialmente isolado	Impulsivo, Faz birras quando contrariado	Atraso no desenvolvimento
B	8	F	Comunica de forma não-verbal	Socialmente isolada	Problemas de comportamento	Atraso no desenvolvimento

Notas: Id: identidade; Idades em anos; G: género; M: masculino; F: feminino

**Desenho do estudo**

O projeto de intervenção envolveu a dinamização de oito sessões na hora do conto, nas quais foram usadas quatro histórias comuns e quatro «Histórias Sociais™». Estas últimas foram construídas especificamente para o efeito e pretendem responder a necessidades específicas de alunos individuais. No quadro 2 apresentam-se o tema da história construída, a identificação do aluno e os fundamentos da escolha do tema.

Mantendo a natureza exploratória do projeto de intervenção mais alargado (cf. Brilha, 2012), neste estudo iremos apresentar dados qualitativos relativos às descrições dos comportamentos de interação dos alunos e da professora nas sessões de hora do conto de histórias comuns e de «Histórias Sociais™». E ainda dados quantitativos relativos à frequência de ocorrência dos comportamentos dos alunos com PEA durante as oito sessões de hora do conto.

Quadro 2

*Temas das «Histórias Sociais™» construídas e respetivos fundamentos*

<b>Tema da História Social</b>	<b>Aluno</b>	<b>Motivo que fundamentou a escolha do tema</b>
Eu já sei cumprimentar	J	Habitualmente o aluno aproxima-se de adultos que conhece e agarra/abraça a sua cabeça para lhe afagar o cabelo. Entendemos ser esta a sua forma de cumprimentar o outro, no entanto, sentimos necessidade de lhe ensinar outros comportamentos socialmente mais adequados.
Eu já sei estar em grupo	M	O aluno não cumpre as regras da sala de aula e da UEE. O seu comportamento torna-se muito problemático, devido à sua dificuldade em estar em grupo. É fundamental que aprenda regras simples de convivência social de forma a permitir a sua inclusão nos contextos escolares.
Eu já sei partilhar	A	É uma aluna relativamente sociável, no entanto não gosta de partilhar as suas coisas com os pares, o que potencia algum isolamento. É usual ouvir ela dizer “não dou”, “é meu” e vê-la fugir com um pacote de bolachas na mão de forma a evitar que alguém lhe peça uma.
Eu já sei estar no recreio	T	O aluno procura muito pouco os outros. Fica em silêncio o dia todo se não for incentivado a comunicar e no recreio caminha entre os colegas, às vezes em círculos e com os olhos fixos no chão. No entanto, se A lhe dá a mão e o convida para correr ele aceita e parece feliz, o que nos fez decidir por este tema de forma a aumentar a sua participação neste contexto.

**Procedimentos**

Os dados foram recolhidos através de observação das sessões de hora do conto. Numa primeira fase a observação teve carácter etnográfico e o objetivo foi obter uma descrição dos comportamentos de interação dos alunos participantes, com adultos, pares e materiais, durante as oito sessões. E ainda uma descrição dos comportamentos da professora nessas situações. Este material foi analisado e os comportamentos das crianças e da professora agrupados em categorias.

Num segundo momento o mesmo material foi reanalisado, usando as categorias estabelecidas, e contabilizadas as ocorrências em que cada categoria de comportamento ocorreu durante as oito sessões de hora do conto.

O teste de correlação de Spearman foi usado para determinar a relação entre comportamentos de interação passivo (focar o olhar em pessoas e materiais) e comportamentos de interação ativo (uso de linguagem verbal e/ou outros comportamentos de interação não-verbais). O teste de Wilcoxon foi usado para determinar diferenças nos comportamentos de interação das crianças em função do tipo de histórias: histórias comuns e «Histórias Sociais™».

Por se tratar de dados relativos a uma única professora, a análise dos comportamentos de interação da professora baseou-se nas frequências de ocorrência desses comportamentos ao longo das sessões observadas.

O estudo seguiu os princípios éticos exigidos para investigações desta natureza.

## APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### Comportamentos de interação dos alunos.

As frequências de ocorrência de comportamentos de interação dos alunos ao longo das quatro sessões em que a professora contou e explorou histórias comuns e das quatro sessões em que contou e explorou «Histórias Sociais™» estão apresentadas no quadro 3. Os dados correspondem, portanto, ao somatório das frequências de ocorrência dos comportamentos, nas oito sessões observadas.

Quadro 3

*Frequência de ocorrência de comportamentos de interação dos alunos em função do tipo de histórias*

Comportamentos dos alunos	Alunos: Hist. Comuns						T	Alunos: Hist. Sociais						T
	A	B	J	M	R	T		A	B	J	M	R	T	
Foca Olhar	7	3	6	3	3	6	28	15	6	10	11	10	9	61
Linguagem Oral	13	0	5	4	0	4	26	43	0	11	11	1	8	74
Agarra	1	0	0	1	1	1	4	0	0	4	2	0	0	6
Imita	0	0	1	2	0	0	3	1	0	4	2	1	1	9
Expressões Faciais	0	0	0	0	0	2	2	1	0	1	0	0	1	3
Gestos	0	0	0	1	0	0	1	6	0	9	7	2	4	28
<b>Totais</b>	<b>21</b>	<b>3</b>	<b>12</b>	<b>11</b>	<b>4</b>	<b>13</b>	<b>64</b>	<b>66</b>	<b>6</b>	<b>39</b>	<b>33</b>	<b>14</b>	<b>23</b>	<b>181</b>

Numa primeira análise a estes resultados salientamos a baixa frequência da ocorrência de comportamentos de interação observados nas duas situações, mais acentuada nas sessões de conto de Histórias Comuns, resultados que se explicam pelas limitações na comunicação já referidas na caracterização dos participantes.

Como se pode verificar, os comportamentos de interação com frequências mais elevadas foram: a “linguagem oral” e o “focar o olhar”, em ambas as situações. Este era um resultado esperado, dadas as características da atividade e que ao que se consideram comportamentos

adequados: é esperado e desejado que as crianças atentem à(s) pessoa(s) (professora e pares) durante o conto da história e a explorem, bem como participem ativamente respondendo a perguntas e pedidos, fazendo comentários e colocando eles próprios perguntas.

De notar que, em ambas as condições, os valores mais elevados de uso da fala correspondem a respostas a perguntas colocadas pela professora, por oposição a iniciativas de interação das crianças (comentários, perguntas)

Encontrámos uma associação positiva e significativa entre comportamentos de interação passivos e ativos, quer na condição histórias comuns ( $r=.874$ ,  $p<.05$ ), quer nas «Histórias Sociais™» ( $r=.868$ ,  $p<.05$ ), indicando que são os alunos que foram mais frequentemente observados focando a sua atenção nas pessoas e materiais associados às histórias, que usam a linguagem oral com maior frequência.

Pelo contrário, não se encontraram associações significativas entre os valores de focar o olhar e nenhum dos outros comportamentos de interação considerados na análise (expressões faciais, gestos, imitação, agarrar).

Para a comparação dos resultados das frequência de ocorrência dos comportamentos de interação observados nas duas condições estudadas, histórias comuns e «Histórias Sociais™» utilizámos o teste de Wilcoxon cujos resultados mostram diferenças significativas em relação a focar o olhar ( $Z= 2.214$ ,  $p<.05$ ) e utilização da fala ( $Z= 2.023$ ,  $p<.05$ ), indicando que estes comportamentos foram observados com maior frequência na condição de «Histórias Sociais™» comparativamente com as histórias comuns. Não se encontraram diferenças significativas em relação aos outros tipos de comportamentos de interação estudados.

Devemos ainda salientar que, nas sessões de «Histórias Sociais™» , foram observados comportamentos de interação que não tinham ocorrido nas sessões de histórias comuns: olhar e apontar simultaneamente, maior diversidade de gestos naturais e mais variedade nas intencionalidades dos comportamentos de interação, bem como uma maior frequência de utilização espontânea da fala (dando informação a pares, fazendo comentários e perguntas). Estes resultados sugerem que a utilização de «Histórias Sociais™» suscita mais interesse e envolvimento, quer passivo (e.g. focar o olhar – atenção), quer ativo (e.g. frequência de intervenções orais) destes alunos na atividade. Tomando o envolvimento como condição necessária, se não suficiente, para que ocorram transformações desenvolvimentais (McWilliam & Bailey, 1995), o maior envolvimento encontrado pode ser considerado como indicativo de maior potencial de aprendizagem e desenvolvimento associado à utilização de «Histórias Sociais™».

Na análise dos resultados obtidos, não podemos deixar de assinalar os desempenhos dos alunos B e R que, em ambas as condições, parecem apenas manifestar um envolvimento passivo nas atividades (focar o olhar). Estes resultados indicam um efeito muito pequeno da utilização de «Histórias Sociais™» com estes dois alunos que pode ser parcialmente explicado pelas suas características individuais, o que corrobora a relação entre a eficácia de utilização destas histórias e as características perceptivas e cognitivas das crianças sugeridas noutros estudos (Reynhout & Carter, 2013).

### Comportamentos de interação da professora

Os comportamentos de interação da professora foram agrupados em três grandes categorias: linguagem oral, acompanhada ou não por gestos (geralmente para chamar a atenção dos alunos); gestos naturais, muitas vezes associados à manipulação dos materiais das histórias (e.g. mostrar, apontar); e expressões faciais (e.g. sorrir para os alunos).

Não se encontraram diferenças na qualidade, nem na quantidade (frequência de ocorrência) dos comportamentos de interação da professora em função do tipo de histórias, o que parece indicar que as formas de contar e explorar as histórias foram semelhantes ao longo das oito sessões. No quadro 4 apresentam-se os resultados das observações dos comportamentos da professora nas duas condições estudadas.

#### Quadro 4

*Frequências dos comportamentos de interação da professora em função dos tipos de histórias.*

<b>Comportamentos de interação da professora</b>	<b>Histórias comuns</b>	<b>Histórias Sociais</b>
Língua oral (com gestos)	71	65
Gestos associados aos materiais	15	17
Expressões faciais: sorrisos	2	5

Os resultados mostram que os comportamentos de interação mais frequentemente observados em ambas as condições são a língua oral e, em segundo lugar, os gestos associados aos materiais usados na atividade, indicando que, apesar das limitações na comunicação oral dos alunos, a oralidade é o principal modo de comunicação usado. A professora usa a língua oral para fazer perguntas e formular pedidos relacionados com as histórias. Encontramos ainda ligeiras diferenças quanto ao foco dos comportamentos de interação da professora para o grupo ou para alunos individuais. Estes dados são apresentados no quadro 5.

#### Quadro 5

*Foco dos comportamentos de interação da professora*

<b>Foco dos Comportamentos de interação da professora</b>	<b>Histórias comuns</b>	<b>Histórias sociais</b>
Fala para um aluno	42	34
Fala para todos	29	31
Outros comportamentos para todos	22	22
Outros comportamentos para um aluno	1	5

Em ambas as condições a professora dirige-se mais frequentemente a alunos individuais do que a todo o grupo. Esta diferença é ligeiramente maior nas histórias comuns do que nas «Histórias Sociais™». Estes resultados ilustram a dinâmica gerada pela professora na hora do

conto e sugerem uma preocupação em, mesmo contando a história para todo o grupo, que é um pequeno grupo, assegurar uma interação de um para um ao longo do processo, como forma de promover a comunicação com os alunos.

Pelo contrário, outros comportamentos de interação, onde agrupamos os gestos e as expressões faciais, são mais frequentemente dirigidos a todo o grupo de alunos em ambas as condições, sendo que a intenção comunicativa destes comportamentos foi a de chamar a atenção dos alunos para a tarefa ou para os materiais.

Observamos ainda uma pequena frequência de comportamentos de interação da professora dirigidos individualmente aos alunos B e R nas duas condições (Brilha, 2012). Interpretamos estes resultados como possível consequência das características individuais destes alunos. Isto é, as limitações das suas capacidades comunicativas poderiam ter um efeito desmotivador de iniciativas de interação dirigidas individualmente a estes alunos. Porém, estes resultados também podem ser interpretados como possível causa das limitações dos alunos: quer dizer que o menor número de solicitações comunicativas (e.g. perguntas e pedidos) resulta em oportunidades de comunicação menos frequentes e níveis de desenvolvimento relativamente mais baixos. Um quadro explicativo fundamentado no modelo de desenvolvimento transacional (Sameroff & Fiese, 2000) que conceptualiza as influências mútuas nos processos de interação pessoa-contexto, considerando estes processos de interação como motores do desenvolvimento.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os resultados deste estudo exploratório mostraram maiores índices de comportamentos de interação (frequência e qualidade) dos alunos com PEA nas sessões de conto de «Histórias Sociais™», indicando que estas experiências apresentam potencialmente maiores oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. Estes resultados corroboram os de estudos sobre a eficácia da utilização de «Histórias Sociais™» com crianças com PEA (Benish & Bramlett, 2011; Crozier & Ticani, 2005; Delano & Stone, 2008; Nelson, 2009; Scattone, 2008; Scattone et al., 2006;). Neste sentido, consideramos que as «História Sociais™» mereceriam ser mais divulgadas e estudadas entre nós.

No contexto de atividade de hora do conto encontramos uma associação positiva significativa entre comportamentos de interação passivos (focar o olhar) e comportamentos de interação ativos, indicando que são as crianças que mantêm a sua atenção focada na professora e/ou nos materiais usados (livro) as que têm um envolvimento ativo mais frequente, isto é, que interagem mais e se envolvem e participam na atividade.

Nas sessões com «Histórias Sociais™» encontramos valores de envolvimento passivo superiores ao verificado nas sessões de histórias comuns, indicando que as crianças despenderam mais tempo focando a sua atenção nas pessoas e materiais, o que se poderá explicar pela novidade e interesse que este tipo de histórias poderão suscitar, na medida em que são personalizadas (são histórias sobre a própria pessoa). Diferenças semelhantes foram também encontradas em relação ao envolvimento ativo, em particular na frequência de uso de linguagem oral, um efeito que se poderá também atribuir à novidade e interesse suscitado.

A personalização, que envolve a identificação da pessoa, de contextos de vida e de situações concretas poderá ser um dos aspetos que explicam a eficácia destas histórias no desenvolvimento da comunicação, o que só outros estudos poderão confirmar.

Os nossos resultados sugerem também que o impacto das «Histórias Sociais™» não é uniforme e que, para duas das crianças participantes (B e R) não se notaram diferenças nos comportamentos de interação ativos, isto é, elas não foram observadas em interação mais frequentemente nas sessões de «Histórias Sociais™». De notar que são, de entre o grupo de participantes, as que denotam maiores limitações neste domínio. No entanto, verificou-se uma ligeira diferença em relação ao envolvimento passivo (focar o olhar) indicando que, nas sessões com «Histórias Sociais™», terá havido um maior envolvimento o que, se se continuar a verificar noutros momentos e contextos, poderá vir a ter efeitos nas aprendizagens e no desenvolvimento destas crianças.

Os comportamentos de interação da professora foram igualmente foco de atenção. Nestas considerações finais gostaríamos de deixar duas notas: i) as estratégias dos professores (desta professora) não se alteram significativamente por se dispor de novos materiais como as «Histórias Sociais™», haverá aqui um domínio em que novos progressos se poderão realizar no “contar” e explorar histórias.

A hora do conto, e mais especificamente o conto de «Histórias Sociais™», poderá constituir uma estratégia importante na promoção de interações entre alunos com PEA. Contudo, cabe ao professor potenciar estas estratégias, promover o envolvimento e tornar esses momentos de interação agradáveis, numa atitude responsiva, afetiva e estimulante.

### **Referências bibliográficas**

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

Bernardo, A.I. (2010). A inclusão de um aluno com MD na escola: Estudo dos comportamentos de interação entre pares. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, ESELx.

Brilha, D. (2012), *Comportamentos de Interação em alunos com Perturbação do Espectro do Autismo: O contributo das histórias Sociais™ na hora do conto*. Dissertação do curso de mestrado em Problemas Graves de Cognição e Multideficiência, para obtenção do grau de mestre em Educação Especial. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa.

Carvalho, S. (2013). Interações entre alunos com multideficiência e alunos com desenvolvimento típico em contexto escolar. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, ESELx.

- Crozier, S., & Tincani, M. (2005). Using a modified social story to decrease disruptive behaviour of a child with autism. *Focus On Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(3), 150–157.
- Delano, M. & Shelby, S. (2008). *Extending the use of social stories to young children with emotional and behavioral disabilities*. University of Loiusville; County Public Schools.
- Delano, M., & Stone, L. (2008). *Extending the use of social stories to young children with emotional and behavioral disabilities*. University of Loiusville; County Public Schools.
- Kokina, A., & Kern, L. (2010). Social Story™ Interventions for Students with Autism Spectrum Disorders: Meta-Analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorder*. 40, 812-826.
- Nelson, S. (2009). Social Stories™ help children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41, 405-409.
- McWilliam, A., & Bailey, B. (1995). Effects of classroom social structure and disability on engagement. *Topics in Early Childhood Special Education*, 15, 123-147.
- Sameroff, A.J., & Fiesse, B.H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. In P. Shonkoff, & S.J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp 135-159). Cambridge: Cambridge University Press.
- Scattone, D., Tingstrom, D., & Wilczynski, S. (2006). Increasing appropriate social interactions of children with autism spectrum disorders using Social Stories™. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21, 211-222.
- Scattone, D. (2008). Enhancing the conversation skills of a boy with asperger's disorder through Social Stories™ and video modeling. *Journal of Autism and Developmental Disorder*. 38, 395–400.
- Sutton, B. (2011). Social Stories™. *Education young children: Learning and teaching in the early childhood years*. 17, 1.
- Reynhout, G., & Carter, M. (2006). Social stories for children with disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 4, 445-469.
- Reynhout, G., & Carter, M. (2013). Social Stories™: a possible theoretical rationale. *European Journal of Special Needs Education*, 26, 2, 367-378.
- Viana, F., & Soeiro, M., (2000). Linguagem e Leitura: um estudo longitudinal. In F. L. Viana, M. Martins & E. Coquet (Coord.). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração - Investigação e Prática Docente. Actas do 2.º Encontro Nacional de Investigadores em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.