



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**Comportamentos de interação
em alunos com Perturbações do Espectro do Autismo:
O contributo de histórias sociais™ na hora do conto**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação, especialidade Educação
Especial: Problemas Graves de Cognição e Multideficiência**

Orientação: Professor Doutor Francisco Vaz da Silva

Coorientação: Mestre Clarisse Nunes

Dina teresa Batista Brilha

2012

Dissertação expressamente elaborada
no âmbito do Mestrado em Ciências da
Educação, especialidade Educação
Especial: Problemas graves de
cognição e multideficiência, da Escola
Superior de Educação de Lisboa

Agradecimentos

Este trabalho foi realizado porque na altura certa encontramos as pessoas certas, foi fruto de muito trabalho onde a dificuldade em gerir o tempo e as prioridades da nossa vida nos colocam à prova. A intrínseca vontade de saber mais e de aprender motivaram a continuar, a necessidade de fazer bem, com rigor e competência criaram alguma angústia na medida em que a disponibilidade efetiva para a realização deste trabalho de investigação se tornou bastante limitado.

Por isso, se se tornou possível e exequível foi porque houve profissionais e amigos excelentes a orientarem cada passo, alguns dos quais hesitantes e lentos. Por isso o nosso agradecimento:

- Ao professor doutor Francisco Vaz da Silva pela coordenação deste processo, pela disponibilidade, pelo rigor, pela reflexão e pela partilha de conhecimentos que nos facultou.
- À professora Clarisse Nunes pela assertividade, pela atenção e disponibilidade constante, pela resposta rápida, pelo esclarecimento de dúvidas, pela partilha de informação e pela motivação que sempre nos transmitiu, fazendo-nos acreditar que era possível realizar este estudo.
- À professora e amiga Ana Martins pelo apoio incondicional e pela colaboração na tradução dos textos em inglês.
- Ao mestre Pedro Silva pelo exemplo, e pela força que nos transmitiu, ajudando a motivar e a não desistir.
- À Direção do Agrupamento com o qual trabalhei, às professoras da Unidade de Ensino Estruturado, aos alunos e suas famílias, pela colaboração e por terem acreditado neste projeto.

Por último um obrigado enorme aos meus filhos e à minha família pelo apoio, paciência e especial compreensão demonstrada, durante este longo tempo de algumas ausências.

Índice geral

Resumo	9
Abstract	10
Introdução	11
Capítulo I. Contextualização do estudo	15
1. Caracterização do agrupamento de escolas.....	15
2. Caracterização da UEE	16
2.1. Espaço físico e equipamentos existentes na UEE.....	16
2.2. Recursos Humanos existentes na UEE.....	17
2.3. Alunos que frequentam a UEE	18
2.4. Funcionamento da UEE	23
3. Identificação e caracterização do problema.....	26
Capítulo II. Enquadramento teórico	29
1. Evolução do conceito de Autismo.....	29
2. Perturbação do Espectro do Autismo (PEA).....	30
3. A comunicação em crianças com PEA	34
3.1. A Linguagem não-verbal	35
3.2. A Linguagem Verbal.....	36
3.2.1. Prosódia	38
3.2.2. A Pragmática.....	39
4. Interações sociais em crianças com PEA.....	39
5. Modelos/estratégias de trabalho com crianças com PEA.....	43
6. Conto de Histórias sociais™: uma estratégia para a promoção da comunicação e interação social.....	45
6.1. Importância das histórias infantis e da hora do conto	46
6.2. Histórias sociais™ e alunos com PEA	49
Capítulo III. Metodologia do estudo.....	53
1. Definição do problema e questões orientadoras do estudo	54
2. Descrição da metodologia utilizada e sua justificação	55
3. Caracterização dos participantes.....	58
4. Plano de Intervenção	59
Capítulo IV. Apresentação e discussão de resultados	62
1. Comportamentos observados durante o conto das histórias comuns	62

1.1. Comportamentos dos alunos.....	62
1.2. Comportamentos da professora.....	65
2. Comportamentos observados durante o conto das histórias sociais™	67
2.1. Comportamentos dos alunos.....	68
2.2. Comportamentos da professora.....	72
3. Comparação dos comportamentos observados na hora do conto: histórias comuns / histórias sociais™	74
3.1. Comportamentos dos alunos.....	75
3.2. Comportamentos da professora.....	77
4. Comportamentos observados durante o conto das histórias sociais™ – 2º e 3º momentos	77
4.1. Comportamentos dos alunos.....	78
4.2. Comportamentos da professora.....	85
5. Análise comparativa dos comportamentos comunicativos dos alunos nas quatro histórias sociais™	90
Capítulo V. Avaliação do projeto de investigação e discussão dos resultados.....	92
Capítulo VI. Conclusões	98
Referências bibliográficas	101
ANEXOS	108

Índice de quadros

Quadro 1- Número de alunos por nível/ciclo de Ensino

Quadro 2- Número de alunos com NEE por nível/ciclo de Ensino e tipologia

Quadro 3- Recursos humanos da UEE

Quadro 4- Caracterização breve dos alunos que frequentam a UEE

Quadro 5- Caracterização sumária das competências de comunicação dos alunos da UEE

Quadro 6- Caracterização sumária de outras competências dos alunos da UEE

Quadro 7- Mapa de rotinas da UEE

Quadro 8- Atividades de grupo desenvolvidas na UEE

Quadro 9- Síntese das características das Histórias sociais™

Quadro 10- Fundamentos que justificam os temas das histórias sociais™

Quadro 11- Síntese dos comportamentos de interação comunicativa dos alunos, observados durante o conto das quatro histórias comuns;

Quadro 12- Síntese dos comportamentos promotores de interação comunicativa do professor observados durante o conto das quatro histórias comuns;

Quadro 13- Síntese dos comportamentos promotores de interação comunicativa da professora em relação aos alunos, durante o conto das quatro histórias comuns

Quadro 14- Síntese dos comportamentos de interação dos alunos registados durante o primeiro momento de observação do conto das histórias sociais™;

Quadro 15- Síntese dos comportamentos promotores de interação comunicativa da professora, durante o primeiro momento de observação, do conto histórias sociais™

Quadro 16- Síntese dos comportamentos promotores de interação comunicativa da professora em relação aos alunos, durante a primeira observação do conto das histórias sociais™

Quadro 17- Comparação dos comportamentos de interação comunicativa dos alunos observados durante o conto das histórias comuns e durante o conto das histórias sociais™

Quadro 18- Comparação dos comportamentos promotores de interação comunicativa da professora, durante o conto das histórias comuns e durante o primeiro momento de observação do conto das histórias sociais™

Quadro 19- Síntese dos comportamentos de interação dos alunos registados durante o segundo momento de observação do conto das histórias sociais™

- Quadro 20- Síntese dos comportamentos promotores de interação comunicativa da professora, durante o segundo momento de observação, do conto das histórias sociais™
- Quadro 21- Síntese dos comportamentos promotores de interação comunicativa da professora em relação aos alunos, durante o segundo momento de observação do conto histórias sociais™
- Quadro 22- Síntese dos comportamentos de interação dos alunos registados durante o terceiro momento de observação do conto das histórias sociais™
- Quadro 23- Síntese dos comportamentos promotores de interação comunicativa da professora durante o terceiro momento de observação das histórias sociais™
- Quadro 24- Síntese dos comportamentos comunicativos da professora em relação aos alunos durante o terceiro momento de observação do conto das histórias sociais™
- Quadro 25- Comportamentos comunicativos dos alunos observados nas quatro histórias sociais™

Lista de abreviaturas

APA	Associação Americana de Psiquiatria
DSM-IV	Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais – versão IV
EE	Educação Especial
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PEA	Perturbação do Espectro do Autismo
PGP	Perturbações Globais de Desenvolvimento
UEE	Unidade de Ensino Estruturado
SC	Sistema de Calendário
SPC	Sistema Pictográfico para a Comunicação
TEACCH	Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children

Resumo

Este estudo pretende abordar e compreender o contributo das histórias sociais™ na promoção de comportamentos de interação, num grupo de seis alunos com Perturbação de Espectro do Autismo (PEA) de uma Unidade de Ensino Estruturado (UEE).

É um projeto de investigação-ação, classificado quanto ao método como um estudo de caso, com origem na seguinte situação problema: as inúmeras dificuldades de participação dos alunos com PEA nos diversos momentos e contextos da vida escolar, decorrentes dos problemas de interação social que lhes são inerentes. Estas dificuldades refletem-se de forma mais ou menos evidente em todos os contextos não estruturados, nomeadamente na biblioteca escolar, na hora do conto de histórias. Nesta situação, a presença dos alunos com PEA desencadeou alguns problemas de comportamento preocupantes, que mobilizaram uma reflexão sobre estratégias de intervenção, promotoras de melhorias do comportamento dos alunos neste contexto. Numa tentativa de minimizar este problema, as professoras da UEE introduziram a atividade da hora do conto nas rotinas da sala, situação que nos serviu de ponto de partida para a realização deste projeto e nos permitiu definir duas questões de investigação:

- Que oportunidades de interação existem na hora do conto?
- Haverá mais oportunidades de interação quando se usam histórias sociais™?

Tendo como base estas questões de partida foram definidos objetivos gerais, nomeadamente: i) conhecer as oportunidades de interação na atividade hora do conto, com histórias comuns; ii) criar histórias sociais™ para os alunos com PEA e iii) utilizar histórias sociais™ para analisar as oportunidades de interação que ocorrem. Para dar cumprimento a estes objetivos esta investigação seguiu uma metodologia exploratória e descritiva que possibilitou uma abordagem interpretativa da situação estudada.

Concluimos que, independentemente dos comportamentos de interação promovidos pela professora, a hora do conto constitui, por si só, um momento propício ao desenvolvimento de interações. Em termos gerais, durante o conto de histórias sociais™ houve um aumento de comportamentos comunicativos dos alunos da UEE e apesar da maioria dos comportamentos observados serem não-verbais, a expressão verbal (fala) refletiu ganhos significativos.

Palavras-chave: Comportamentos de Interação, Histórias Sociais, Hora do conto, Perturbações do Espectro do Autismo

Abstract

This study intends to make us understand the importance of social stories™ in the development of communicative interactions in a group of six students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in a Structured Teaching Unit (STU).

It is an action research project, classified due to its method as a case study, with origin in the following problem situation: the innumerable participation difficulties that students with ASD can have in different times and contexts of their school life, the problems arising from social and communicative interaction that are attached to them. These difficulties are reflected in a more or less evident way, in all unstructured contexts, particularly in the school library activities, during the storytelling activity. In this situation, the presence of students with ASD caused some worrying behaviour problems, which mobilized a reflection on intervention strategies, aiming to achieve improvements in the students' behaviour in this context.

In an attempt to minimize this problem, the teachers of STU introduced the activity of storytelling in the classroom routines, which became our investigation starting point to go along with this study and allowed us to define two research questions:

- What kind of interaction opportunities can exist in storytelling activity?
- Would it be possible to have more communicative interaction opportunities if we used social stories™?

Based on these starting questions we have defined general objectives, namely: i) to understand if the storytelling activity can create the opportunity of interaction with shared stories ii) to create social stories™ for students with ASD iii) To use social stories™ when evaluating the opportunities of interaction that may occur. To fulfill these objectives this research followed an exploratory and descriptive methodology that enabled an interpretative approach of the studied situation.

We have concluded that, regardless of the strategies promoted by the teacher, storytelling time is in itself, a moment that can induce to the development of communicative interactions. Overall, during the storytelling social stories™ there was an increase in students' communicative behaviours of UEE and although most observed behaviours are nonverbal, verbal expression (speech) achieved significant gains.

Key-Words: Autism Spectrum Disorder; Interactions; Social stories; Storytelling activity

Introdução

O presente trabalho foi efetuado no âmbito do Mestrado em Educação Especial, na área Problemas Graves de Cognição e Multideficiência e pretende efetuar uma abordagem prática e reflexiva sobre estratégias de intervenção que conduzam a um desenvolvimento positivo de áreas em défice, nas crianças com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA), mais especificamente ao nível dos processos de interação.

As Perturbações do Espectro do Autismo afetam o desenvolvimento da criança, colocando algumas dificuldades à sua educação e inclusão social, pelo que nos últimos anos têm ocorrido um aumento de investigações sobre as PEA, em especial nas áreas da psicologia e da biologia. Esta patologia tem tido um reconhecimento crescente devido à necessidade de um diagnóstico diferencial e que exige também ele, um foco específico na intervenção, nomeadamente em termos de educação.

Ao longo das últimas décadas foram propostas muitas abordagens para intervir com estas crianças e com os respetivos pais, no entanto a escola poderá ser o lugar privilegiado para a aprendizagem, nomeadamente ao nível da socialização. A escola não deve ser sinónimo de exclusão mas de encontros, trocas e interações sociais.

Face às dificuldades intrínsecas desta população ao nível da comunicação e interação social, importa salientar que comunicar faz parte da essência do ser humano, seja para expressar sentimentos, partilhar informação, dizer piadas, fazer pedidos, protestar, fazer escolhas ou interagir com os outros. Segundo Trenholm (1999) a comunicação é um processo através do qual se atribui significados a estímulos, de modo a dar sentido ao mundo, o que parece ser essencial no desenvolvimento saudável das crianças, nomeadamente na sua relação com o meio e com os outros. Sobre este assunto Nunes (2003) refere que quanto maior for a capacidade de comunicar, mais controlo e conhecimentos se tem sobre o meio envolvente.

Para comunicar é necessário existirem oportunidades para o fazer, ter algo para dizer e a quem dizer. Em termos de oportunidades, o momento da hora do conto constitui uma das inúmeras possibilidades que podem ser utilizadas para promover interações e contribuir para o desenvolvimento comunicativo.

Este trabalho pretende avaliar a importância da hora do conto de histórias, mais propriamente das histórias sociais™, enquanto estratégia para ensinar comportamentos sociais, facilitadores da interação entre crianças com PEA.

As crianças envolvidas neste estudo pertencem a uma Unidade de Ensino Estruturado (UEE) e todas apresentam PEA, com graves dificuldades no processo

comunicativo, para além de um acentuado comprometimento cognitivo. Estas crianças passam muito tempo na UEE e que a sua inclusão nas turmas do ensino regular é ainda bastante limitada. Momentos conjuntos como a hora do conto na biblioteca ou na sala de aula, não se apresentam devidamente ajustados às suas necessidades, traduzindo-se em situações de pouca participação, senão mesmo nulas.

Foi para fazer face a este problema que as histórias começaram a ser contadas na UEE, com mais frequência, havendo necessidade de preparar estes alunos para contextos mais alargados e inclusivos, com o objetivo de promover e treinar comportamentos de interação, para além dos outros objetivos intrínsecos a cada história. Assim, as principais motivações que nos conduziram à realização deste projeto foram impulsionadas por duas questões de partida que emergiram dos problemas de inclusão e interação social acima referidos. As perguntas de partida foram:

- Que oportunidades de interação existem na hora do conto?
- Haverá mais oportunidades de interação quando se usam histórias sociais™?

A escolha de histórias sociais™ enquanto estratégia para promover as interações nos alunos com PEA teve como pressuposto o facto de considerarmos que poderão ser recursos eficazes para a aprendizagem de comportamentos socialmente corretos/adequados, o que nos pareceu ser uma mais-valia à maioria dos alunos da UEE.

Nesta perspetiva, os objetivos principais deste estudo são:

- Conhecer as oportunidades de interação na atividade hora do conto, com histórias comuns;
- Criar histórias sociais™ para os alunos com PEA;
- Utilizar histórias sociais™ para analisar as oportunidades de interação que ocorrem;
- Promover a aprendizagem e utilização adequada de comportamentos sociais.

Mais especificamente, pretendemos com este estudo caracterizar as histórias comuns que são usadas com as crianças/jovens com PEA e particularmente os seus comportamentos de interação face ao conto dessas histórias. De igual forma, pretendemos descrever os comportamentos do adulto durante o momento do conto, nomeadamente aqueles que poderão promover a interação entre e com os alunos.

Por fim, iremos analisar de que modo a utilização de histórias sociais™ promove altera e/ou melhora as interações entre as crianças com PEA. Tal como na situação anterior, relativa às histórias comuns, pretendemos perceber o modo como os alunos

reagem ao conto destas histórias sociaisTM e que comportamentos promotores de interação são utilizados pela professora durante o conto.

Este estudo apresenta-se como um projeto de investigação-ação, classificado face ao método como um estudo de caso, aplicado a seis crianças com PEA de uma UEE.

Relativamente aos aspetos estruturais está organizada em seis capítulos. No primeiro capítulo apresentamos a contextualização do projeto, ou seja a descrição dos ambientes onde este se desenvolveu: aspetos físicos, humanos e funcionais. No âmbito desta caracterização salientamos a situação problema que motivou a elaboração deste estudo, bem como as questões de partida que estiveram na base de toda a investigação.

A revisão bibliográfica apresenta-se no segundo capítulo, onde fazemos uma breve abordagem à evolução do conceito do autismo até à atual conceção de PEA. São apresentadas as principais características desta perturbação, de acordo com investigação relativamente recente e os critérios de diagnóstico de sistemas de classificação vigentes. Neste capítulo é dado um enfoque especial às dificuldades de comunicação e interação das crianças/jovens com PEA e salientam-se algumas estratégias e metodologias de intervenção que se têm revelado eficazes. Neste âmbito a metodologia TEACCH é salientada dado ser muito utilizada no contexto educativo atual, nomeadamente nas UEE. São os modelos de ensino estruturado implícitos nesta metodologia que servem de base a todo o trabalho que se desenvolve na UEE onde o projeto foi aplicado. Ainda neste capítulo, no âmbito das estratégias promotoras de interações, apresentamos referências da literatura relativas à importância do conto de histórias e o conceito de histórias sociaisTM, no contexto de intervenção com alunos com PEA.

O terceiro capítulo apresenta a metodologia utilizada, relativamente à escolha dos participantes, à recolha dos dados e à análise dos mesmos. Neste capítulo descrevemos a metodologia, de base exploratória, assim como a forma como os dados foram recolhidos e tratados pela investigadora, através do recurso à análise de documentos, questionários por entrevistas semidiretivas à docente da UEE, e observações de momentos da hora do conto. Em relação ao tratamento de dados salientamos a análise de conteúdo das entrevistas e a elaboração de grelhas de frequência de comportamentos de interação que serviram de base à fundamentação empírica deste estudo.

No quarto capítulo são apresentados e analisados os dados das observações, através de quadros e sínteses interpretativas e no quinto capítulo efetuamos a avaliação do projeto onde se conclui que efetivamente a hora do conto parece ser um

momento promotor de interações, particularmente com a utilização de histórias sociaisTM. Concluímos ainda que no presente estudo observámos mais comportamentos comunicativos por parte dos alunos com PEA, mais diversidade de comportamentos de interação e um leque mais vasto de intenções comunicativas.

O sexto capítulo apresenta as conclusões gerais face aos objetivos propostos onde referimos aspetos bem conseguidos e aspetos lacunares, o impacto formativo da investigação no terreno, a perceção efetiva do trabalho e damos sugestões de continuidade.

Capítulo I. Contextualização do estudo

Neste capítulo procedemos à contextualização do nosso estudo. Para o efeito recorreremos à análise documental (e.g., do Projeto Educativo do Agrupamento, do Regulamento da UEE e dos processos individuais dos alunos), à observação direta dos contextos educativos e à realização de entrevistas semidiretivas ao professor responsável pela UEE.

O capítulo está organizado em três tópicos: i) caracterização do agrupamento de escolas; ii) caracterização do funcionamento da UEE e ii) formulação do problema encontrado.

1. Caracterização do agrupamento de escolas

Este projeto decorreu num agrupamento de escolas inserido em meio urbano pertencente à região do Ribatejo. O seu projeto educativo centra-se na promoção do sentido de cidadania. Neste agrupamento, em 2011/12, estavam matriculados 1129 crianças e jovens, distribuídos pela educação pré-escolar e pelos três ciclos do ensino básico, como se descreve no Quadro 1.

Quadro 1. Distribuição do número de alunos pelos diferentes níveis/ciclos de ensino

Estabelecimentos de Ensino	Nº Total de Alunos
Jardins de Infância	231
Escolas Básicas com 1º ciclo	431
Escola Básica Integrada - 2º e 3º ciclos	468
Total	1129

O agrupamento de escolas existe há seis anos e desde a sua criação que tem sofrido evoluções estruturais, na sua maioria relacionadas com alterações importantes ao nível do funcionamento do primeiro ciclo e da educação pré-escolar, bem como a nível das políticas de inclusão relativamente a alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). As reformulações no âmbito das NEE decorreram do facto de frequentarem este agrupamento de escolas 62 de crianças/jovens com NEE, referenciadas ao abrigo do Decreto-lei n.º3 de 2008, representando uma percentagem de 5,40% da população escolar. Esta percentagem representa um valor significativo, assim como é expressiva a complexidade de algumas problemáticas que estes alunos apresentam. Regista-se uma maior incidência de alunos com limitações cognitivas, problemas de linguagem e com PEA, como se verifica no Quadro 2.

Quadro 2. Número de alunos com NEE por nível/ciclo de ensino e tipologia

Tipologia das NEE	Pré - Escolar	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	Total
Limitações cognitivas		12	10	6	28
Problemas emocionais		3	1	1	5
Problemas na linguagem (perfil de dislexia)		7	8	3	18
Limitações neuromusculoesqueléticas	2	2	1		5
Perturbação do Espectro do Autismo		4	2		6
Total	2	28	22	10	61

No sentido de encontrar respostas o mais adequadas possível aos alunos com PEA o agrupamento de escolas criou no ano letivo 2008/09 uma UEE, a qual desenvolve um trabalho de estreita colaboração com a escola. No entanto, são ainda muito evidentes as barreiras à inclusão efetiva destes alunos.

2. Caracterização da UEE

Para conhecermos melhor o espaço da UEE e o seu funcionamento passamos a descrever as características do espaço físico e dos equipamentos existentes neste contexto educativo, bem como os recursos humanos que trabalham nesse espaço. Caracterizamos ainda o seu funcionamento pedagógico.

2.1. Espaço físico e equipamentos existentes na UEE

A UEE funciona numa sala da escola sede do agrupamento, localizada no primeiro piso, numa área onde funciona o 1º ciclo do ensino básico. É uma sala relativamente pequena (20m²) cujo interior se encontra dividido com armários, de forma a possibilitar espaços/gabinetes de trabalho bem delimitados.

O mobiliário existente parece ser adequado ao tipo de trabalho que se pretende desenvolver na sala, que tem como base os pressupostos da metodologia TEACCH¹.

Os materiais estão organizados e separados em caixas, ou compartimentos devidamente identificados e acessíveis aos alunos. Há pouca informação visual nas paredes e placards. É possível observar materiais de apoio à motricidade, entre eles, colchões, tapetes, bolas e objetos de estimulação sensorial. Encontramos alguns materiais de apoio à comunicação, como sejam os Sistemas de Calendário (SC) e o

¹ *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*

programa *Boardmaker* que tem a biblioteca de símbolos do Sistema Pictográfico para a Comunicação (SPC). Não existem materiais de apoio às atividades de vida diária, porque estas são desenvolvidas numa cozinha próxima, devidamente equipada para o efeito.

No que respeita a outros materiais didáticos, a sala possui algum *software* educativo, nomeadamente jogos de cores e números; um quadro negro; jogos de encaixe; puzzles; lotos de imagens; jogos de contagens; sequências; ábacos e um relógio. Relativamente a material informático e a audiovisuais, existe um computador, uma impressora, colunas, um ecrã tátil, um DVD e um televisor.

No sentido de minorar algumas barreiras que o espaço escolar apresenta e que dificultam a efetiva inclusão destes alunos foram efetuadas adaptações numa casa de banho anexa à UEE, tornando-a mais funcional e adequada às necessidades de higiene dos alunos que frequentam a UEE. Na globalidade os materiais existentes no espaço da UEE satisfazem as principais necessidades dos alunos que a frequentam.

2.2. Recursos Humanos existentes na UEE

Na dinâmica de trabalho da UEE está envolvida uma equipa multidisciplinar constituída por oito profissionais de diversas áreas como se apresenta no Quadro 3.

Quadro 3 - Recursos humanos da UEE

Descrição dos membros da equipa	N.º
Docentes de Educação Especial (EE)	2
Docente de Educação Física	1
Assistentes operacionais	1
Técnicos do Centro de Educação Especial	3
Musicoterapeuta	1
Total	8

A equipa acima descrita procura atender às necessidades dos alunos numa rotina diária/semanal que se pretende articulada e o mais eficaz possível.

As duas docentes de EE têm idades compreendidas entre os 35 e os 45 anos e são especializadas no domínio cognitivo/motor. Uma destas docentes possui experiência significativa em EE e na educação de crianças/jovens com PEA (cerca de 15 anos). A outra docente de EE possui cinco anos de serviço em Jardim de Infância, não tendo experiência anterior na educação de crianças com PEA.

A assistente operacional pertence à Câmara Municipal e encontra-se a frequentar o Mestrado em Educação de Infância, mas não tem formação específica no domínio da educação de crianças e jovens com PEA.

Fazem ainda parte desta equipa multidisciplinar ainda três técnicos do Centro de Educação Especial: Terapeuta da Fala, Terapeuta Ocupacional e Psicóloga, uma musicoterapeuta e um docente de Educação Física, que acompanham os alunos que frequentam a UEE entre uma a duas vezes por semana, consoante as suas necessidades.

2.3. Alunos que frequentam a UEE

A UEE é frequentada por seis alunos com PEA, duas raparigas e quatro rapazes, com idades compreendidas entre os sete e os 13 anos. Quatro alunos estão matriculados no 1º Ciclo (dois no 2º ano e dois no 3º ano) e os restantes dois estão matriculados no 2º ciclo (5º ano), conforme é possível verificar no Quadro 4.

Quadro 4 - Breve caracterização dos alunos que frequentam a UEE

Alunos	Idade	Género	Breve Caracterização	Ciclo Ensino	Inclusão na turma	Autonomia
B	8	F	Perturbação do Espectro do Autismo Não comunica oralmente Não faz aprendizagens escolares	1º	Não vai	Precisa de ajuda física do adulto em todas as tarefas
R	8	M	Perturbação do Espectro do Autismo Comunica oralmente Muitas dificuldades nas aprendizagens escolares	1º	2 sessões dia 20 minutos	Precisa de ajuda física do adulto nas atividades de vida diária
A	11	F	Perturbação do Espectro do Autismo Comunica oralmente Faz aprendizagens escolares	1º	2/3 sessões dia 30 minutos cada	Consegue realizar as atividades sem ajuda
T	11	M	Perturbação do Espectro do Autismo Comunica oralmente mas pouco Faz aprendizagens escolares	1º	2 sessões dia 15 minutos	Precisa de ajuda verbal do adulto para realizar as atividades
M	11	M	Perturbação do Espectro do Autismo Comunica oralmente Muitas dificuldades nas aprendizagens escolares	2º	Ed. Física Ed. Visual Ed. Musical	Consegue realizar as atividades sem ajuda

(cont.)

Quadro 4 - Breve caracterização dos alunos que frequentam a UEE (cont.)

Alunos	Idade	Género	Breve Caracterização	Ciclo Ensino	Inclusão na turma	Autonomia
J	13	M	Perturbação do Espectro do Autismo Comunica oralmente Faz aprendizagens escolares	2º	Ed. física Ed. Visual Ed. Musical	Consegue realizar as atividades sem ajuda

A professora da UEE (ver guião da entrevista realizada à professora no anexo II) assinala a heterogeneidade deste grupo de alunos e sublinha que estes apresentam níveis de desenvolvimento muito diferentes. Segundo a professora há alunos muito motivados para aprender e outros com dificuldades mais acentuadas, notando-se nestes últimos uma menor capacidade de envolvimento nas atividades. De acordo com os dados dos seus processos individuais (relatórios e PEI), todos os alunos apresentam défice cognitivo, mais ou menos acentuado (ver anexo I).

Quase todos os alunos da UEE frequentam as turmas de referência. Apenas uma aluna, cuja problemática em termos cognitivos e motores se apresenta mais complexa não vai à sala de aula, permanecendo a tempo inteiro no espaço da UEE. Quanto aos restantes alunos a sua inclusão na turma apresenta regularidades específicas, de acordo com as suas capacidades individuais. Assinalamos que no futuro os dois alunos do 2º Ciclo frequentarão uma outra sala que se encontra em fase de estruturação, tendo em conta que o projeto foi recentemente aprovado.

A maioria destes alunos tem alguma autonomia ao nível da alimentação e da higiene, embora precise de supervisão constante por parte de um adulto. Os alunos almoçam no refeitório com os restantes colegas, que os apoiam durante a refeição, mostrando estes tolerância e compreensão face a alguns comportamentos socialmente menos adequados por parte dos alunos com PEA.

Segundo as informações obtidas na entrevista à professora da UEE existem dois alunos com pouca autonomia e capacidade de iniciativa. Um deles depende exclusivamente do adulto e necessita de estar sempre acompanhado, quer na sala quer no recreio. Refere ainda que existem algumas situações consideradas complicadas ao nível comportamental, nomeadamente com um aluno.

Ainda na opinião da professora da UEE, apesar de haver alguns momentos de inclusão na turma, a participação efetiva destes alunos nas atividades escolares com os seus pares ainda é muito reduzida. Esta docente refere como exemplo a exclusão destes alunos de atividades como a hora do conto, na biblioteca escolar. Esclarece que os professores do ensino regular os excluem porque, segundo estes os alunos com PEA não conseguem participar na atividade e destabilizam os outros. Parece

existir alguma dificuldade, por parte destes professores, em adequar estratégias em função das necessidades destes alunos.

Dado que os alunos com PEA têm muitas dificuldades na comunicação e na interação social torna-se difícil que consigam estabelecer relações de amizade com os seus pares e com os adultos que os rodeiam. Segundo a opinião da professora da UEE, esta situação verifica-se nos intervalos, onde os alunos com PEA frequentam o recreio da escola ao mesmo tempo que os seus pares mas não interagem com eles, não brincam e, às vezes, andam sozinhos. Em momentos de observação informal no espaço do recreio, foi-nos possível confirmar que de facto estes alunos ainda estão muito isolados dos outros.

Apesar da situação descrita, a professora da UEE sublinha que alguns alunos da turma funcionam como tutores dos alunos com PEA, aquando da sua permanência no contexto de sala de aula. Por outro lado, esta profissional refere também que existem algumas relações de cooperação entre os alunos que frequentam a UEE, havendo alguns que já se ajudam mutuamente.

De acordo com os dados da entrevista efetuada à professora da UEE todos os alunos gostam de histórias, de efetuar saídas ao exterior, de fazer jogos de mesa, de usar o computador (para jogos e filmes) e de aprender coisas novas. A professora salienta que utiliza estratégias individuais e estratégias coletivas para trabalhar com os seus alunos, como sejam os trabalhos de grupo, as saídas ao exterior (para fazer aprendizagens em contextos reais), o trabalho no computador e o conto de histórias.

Face às dificuldades de interação assinaladas entre os alunos com PEA consideramos útil descrever o nível da comunicação apresentado por este grupo de estudantes. A maioria utiliza a comunicação verbal, ainda que não seja uma comunicação muito funcional e eficaz. O aluno “A” é aquele que apresenta mais competências comunicativas (verbais e não verbais), embora os alunos “M” e “J” também apresentem competências essenciais a este nível. O aluno “R” é, por sua vez aquele que apresenta menores competências no uso da linguagem oral (fala), na medida em que na maioria das vezes apenas repete o que ouve (faz ecolalia imediata ou retardada). O aluno “B” é aquele que apresenta maiores dificuldades em estabelecer qualquer tipo de comunicação com o outro, utilizando apenas duas ou três formas de comunicação como as vocalizações, o olhar e algumas expressões faciais, essencialmente para manifestar sentimentos.

Elaborado a partir dos dados descritos no anexo I, o Quadro 5 descreve as principais formas de comunicação utilizadas por estes alunos, as razões pelas quais comunicam e os seus parceiros de comunicação.

Quadro 5 - Caracterização sumária das competências de comunicação dos alunos da UEE

Alunos	COMPETÊNCIAS NA ÁREA DA COMUNICAÇÃO		
	Formas de comunicação utilizadas	Razões pelas quais comunica	Parceiros Comunicativos
B 8 anos	Não-verbal: Olhar, sorriso, vocalizações.	Mostra alegria/bem-estar (sorri/ri); Para mostrar desconforto.	Os adultos (professores e familiares) interagem com ela.
R 8 anos	Verbal: Usa palavras soltas às vezes pseudopalavras; Faz ecolalias.	Satisfazer as suas necessidades básicas.	Adultos da Unidade (docentes e auxiliar) e a família próxima
A 11 anos	Verbal: Usa a fala, tem alguns problemas articulatórios e de sintaxe	Fazer pedidos, responder, perguntar, comentar, manifestar sentimentos.	Preferencialmente adultos Interage com alguns professores/alunos de forma espontânea
M 11 anos	Verbal: Usa a fala, mas apresenta problemas articulatórios e de sintaxe	Fazer pedidos, protestar, responder, perguntar (o que é? ou quem é?), e manifestar sentimentos/necessidades	Preferencialmente adultos Evita os pares
T 11 anos	Verbal : Usa a fala em poucos contextos (mais no familiar), Na escola existe quase mutismo. Não-verbal: Tiques e expressões faciais	Satisfazer as necessidades básicas; Demonstrar sentimentos (alegria e insatisfação)	Apenas com o pai, a mãe, as professoras da Unidade e o professor de Boccia
J 13 anos	Verbal: Usa a fala, mas tem problemas articulatórios; Voz muito nasalada	Fazer pedidos; responder e perguntar (embora menos vezes)	Prefere os adultos com quem interage bastante; Apenas responde aos colegas.

Além das dificuldades manifestadas pelos alunos no processo de comunicação, estes apresentam dificuldades relacionadas com a socialização com pares e adultos, problemas no comportamento, na autonomia e no funcionamento cognitivo, como descrevemos no Quadro 6, também elaborado a partir do anexo I. Constatamos que o aluno “B” é o que apresenta menos competências em todas as áreas de desenvolvimento. Trata-se de um aluno com mais limitações e com maior comprometimento cognitivo, que o leva a ter pouca autonomia e menos comportamentos de interação social. O aluno “R” também apresenta dificuldades na autonomia, particularmente a nível da sua higiene pessoal, e na socialização. É um aluno que, tal como já referimos, faz ecolalias sistemáticas. Ao nível do comportamento o aluno “M” é o que apresenta mais dificuldades em controlar a sua impulsividade e em adquirir regras de conduta social em situações de grupo.

Quadro 6 – Caracterização sumária de outras competências dos alunos da UEE

Alunos	OUTRAS COMPETÊNCIAS			
	Socialização	Autonomia	Comportamento	Cognição
B 7 anos	Não interage com os outros (nem adultos nem crianças). Os adultos e os alunos mais velhos procuram-na e tentam comunicar com ela.	Necessita de acompanhamento diário e sistemático por parte do adulto, em todas as tarefas do dia -a – dia.	Pula de um lado para o outro, trepa para bancos e cadeiras, ou anda a deambular pela sala/corredores.	Nível de desenvolvimento e comportamento adaptativo composto muito abaixo da média para a sua idade. Muita dificuldade em fazer qualquer tipo de aprendizagem.
R 8 anos	Brinca sozinho ao lado de outras crianças. Não estabelece interações com os seus pares. Procura o adulto quando tem alguma necessidade (necessidade básica).	Apresenta dificuldade em atividades relacionadas com a sua higiene pessoal, vestir-se, alimentar-se e cuidar da sua própria segurança.	Passa longos momentos a olhar para espelhos e vidros que possam refletir a sua imagem ; Revela impulsividade e excitabilidade; Quando contrariado faz birras e chora	Nível de desenvolvimento e de comportamento adaptativo abaixo da média para a sua idade. Muitas dificuldades nas aprendizagens académicas.
A 11 anos	É bem aceite pelos seus pares que tentam interagir com ela. Não gosta de partilhar os seus brinquedos. Procura a atenção e o afeto dos adultos.	Dificuldade na higiene pessoal. Veste-se, despe-se e alimenta-se sem ajuda. É autónoma nas deslocações dentro do espaço escolar	Faz birras (teima e amua) com muita facilidade.	Nível de desenvolvimento e comportamento adaptativo abaixo da média para a sua idade cronológica. Faz aprendizagens académicas.
T 11 anos	Quase não interage, (nem com adultos, nem com crianças) Isola-se tanto na sala como no recreio. Pode estar 15 minutos a andar em círculo no recreio. Apresenta dificuldades em aceitar o contato físico	Apresenta dificuldade em atividades relacionadas com a sua higiene pessoal. Veste-se, despe-se e alimenta-se de forma autónoma. Não cumpre as tarefas sem incentivo sistemático do adulto	Não gosta de ser contrariado, faz birras. Apresenta padrões restritivos e estereotipados bem como maneirismos motores. Apresenta um comportamento tímido	Nível de desenvolvimento abaixo da média para a sua idade assim como um ligeiro atraso ao nível comportamento adaptativo. Faz aprendizagens académicas.
J 13 anos	Não procura os pares; Gostar de estar com os adultos; Procura contacto físico. Diz” Olá” a toda a gente.	Apresenta dificuldades na higiene pessoal. Veste- se e alimenta-se de forma autónoma. Foge do adulto o que põe em risco a sua segurança na rua.	Tem algumas fobias a barulhos fortes, movimento e luzes -música alta, multidões o flache de uma máquina fotográfica.	Comportamento motor adaptativo composto abaixo da média para o seu nível etário; Problemas de atenção /concentração e atraso psicomotor. Faz aprendizagens académicas.

2.4. Funcionamento da UEE

A UEE está organizada de acordo com a metodologia TEACCH, a qual parte do princípio que a existência de *“uma estrutura externa (...), permite criar mentalmente estruturas internas, que devem ser transformadas pela própria criança em estratégias e, mais tarde, automatizadas de modo a funcionar fora da sala de aula em ambientes menos estruturados”* (Lima, 2012, p.47). Na opinião de Lima esta metodologia tem como objetivo principal ajudar a criança com PEA a crescer da melhor maneira possível, de modo a adquirir o máximo de autonomia ao atingir a idade adulta.

Esta metodologia tem como princípio orientador a teoria cognitiva-comportamental, em que são especificados e definidos operacionalmente os comportamentos-alvo a serem trabalhados. Cada comportamento é ensinado individualmente sendo imprescindível que o terapeuta/educador manipule o ambiente de maneira que, comportamentos indesejáveis desapareçam ou, pelo menos, sejam suavizados, e comportamentos novos com condutas adequadas recebam reforço positivo. As tarefas são definidas de forma muito específica, de maneira a que a criança consiga acertar o máximo possível sendo repetidas de forma contínua até que esta domine a resposta. Normalmente são utilizados reforços como técnicas de condicionamento dos comportamentos. Implica *“organização do ambiente físico através de rotinas, organizadas em quadros, painéis ou agendas e sistemas de trabalho de forma a adaptar o ambiente para tornar mais fácil à criança compreendê-lo, assim como compreender o que se espera dela”* (Mello, 2004, p.36). Assim, no âmbito desta metodologia, a sala está organizada em seis áreas bem definidas, delimitadas e identificadas, que passamos a descrever:

1. Trabalho para aprender: esta área deve ser protegida de estímulos que possam ser distrativos e visa trabalhar individualmente com a criança na aquisição de novas competências, procurando ajudá-la a encontrar motivação para a aprendizagem através de ajudas físicas, demonstrativas ou verbais, que possibilitem o sucesso e reduzam a frustração.
2. Trabalho independente ou autónomo: esta área pretende que a criança desenvolva atividades aprendidas de forma autónoma centrando-se nos objetivos da atividade. Existe um plano de trabalho individual que fornece à criança informação sobre o que fazer e a sequência de tarefas a realizar.
3. Lazer/brincar: nesta área não existem exigências por parte do adulto, é uma área onde a criança/jovem poderá brincar ou aprender a brincar. Esta área promove a escolha de brincadeiras e o desenvolvimento de brincadeiras com pares;

possibilita a imitação de atividades da vida diária e tem brinquedos, almofadas e música.

4. Trabalho de grupo/reunião: área na qual se desenvolvem atividades que promovem e favorecem as interações sociais.
5. Transição: esta área apresenta-se como o local onde estão colocados os horários individuais de cada aluno, os quais dirigem-se a esta zona da sala sempre que terminam uma atividade ou necessitam de consultar o seu horário individual.
6. Trabalho no computador: o apelo de um ecrã e de um *software* agradável pode ser uma mais-valia no trabalho com estas crianças. O computador é utilizado para ajudar a ultrapassar dificuldades tanto em termos de reprodução gráfica como em termos de atenção.

O espaço da UEE funciona das 9h00m às 17h30m, num período de oito horas e meia diárias repartidas pelo período da manhã e da tarde. Segundo a docente responsável por este espaço educativo as atividades realizadas são planificadas mensal e quinzenalmente. A equipa multidisciplinar que acompanha os alunos reúne informalmente, mas não há dados sobre planificações conjuntas.

Relativamente aos planos de trabalho, são definidos diariamente, através de um Sistema de Calendário (SC) de rotinas, que é preenchido com a participação dos alunos. Este SC está disposto verticalmente e encontra-se localizado na denominada “Área de Transição”. Contempla atividades planificadas/orientadas e atividades livres, bem como momentos de intervenção individual e de grupo, podendo ser consultado por todos.

Existem rotinas diárias implementadas, como sejam o acolhimento, a reunião de grupo, as atividades de sala, a higiene, o lanche, o recreio, as idas às salas do regular e as terapias.

O mapa de rotinas semanal de cada aluno é elaborado de acordo com as rotinas da UEE e as atividades da turma onde está inserido. Pretende-se que nas horas das atividades de grupo os alunos estejam na UEE e noutras, de cariz mais individualizado, possam beneficiar das terapias, de intervenções no espaço do trabalhar/aprender e de momentos de aula na turma do ensino regular. Salientamos que, para além de um horário semanal, cada aluno beneficia de um horário diário que, é elaborado todos os dias pela professora ou pelos próprios, caso o consigam fazer.

O Quadro 7 apresenta a matriz das rotinas da UEE, a partir da qual se definem as atividades semanais e os horários diários de cada aluno.

Quadro 7 – Mapa de rotinas da UEE

Horas	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
9:00 10:00	Acolhimento e Reunião	Piscinas	Acolhimento e Reunião	Acolhimento e Reunião	Acolhimento e Reunião
10:00 10:20	Trabalhar (aprender)	Trabalhar (aprender)	Trabalhar (aprender)	Trabalhar (aprender)	Trabalhar (aprender)
10:20 10:40	<u>Lanche</u> (intervalo do 1º ciclo)	<u>Lanche</u> (intervalo do 1º ciclo)	<u>Lanche</u> (intervalo do 1º ciclo)	<u>Lanche</u> (intervalo do 1º ciclo)	<u>Lanche</u> (intervalo do 1º ciclo)
10:40 12:00	Atividades de grupo	Atividades de grupo	Atividades de grupo	Atividades de grupo	Atividades de grupo
12:00 13:30	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
13:30 14:25	Trabalho autónomo	Trabalho autónomo	Trabalho autónomo	Trabalho autónomo	Trabalho autónomo
14:30 15:30	Atividades de grupo	Atividades de grupo	Atividades de grupo	Atividades de grupo	Atividades de grupo
15:45 15:00	<u>Lanche</u>	<u>Lanche</u>	<u>Lanche</u>	<u>Lanche</u>	<u>Lanche</u>
15:10 16:55	Trabalho autónomo	Trabalho autónomo	Boccia	Trabalho autónomo	Musicoterapia
15:55 16:40	Pintura, trabalhos manuais, expressão corporal, brincar				
17:00 17:30					

Segundo a professora da UEE é nas atividades de grupo que estes alunos têm mais possibilidades de estabelecerem interações entre si, tendo em conta que nos outros momentos (situações de terapias, trabalho individual, ou na turma) estão separados. As atividades de grupo que os alunos com PEA habitualmente realizam estão descritas no Quadro 8.

Quadro 8- Atividades de grupo desenvolvidas na UEE

Atividades de grupo	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Pintura		X			X
Hora do conto		X	X		X
Musicoterapia					X
Cozinha (clube da colher de pau)			X		
Boccia		X			
Saídas ao exterior		X			

A Musicoterapia acontece uma vez por semana e tem um espaço próprio onde habitualmente é desenvolvida, no entanto quando implica todo o grupo decorre no espaço da UEE. O mesmo acontece com o Boccia, onde o professor apenas faz uma sessão na sala para mostrar um filme, ou as fotografias dos jogos (normalmente com eles a jogar), de forma a estimulá-los a intervir e a corrigir alguns erros. São também realizadas saídas aos vários serviços da comunidade, nomeadamente supermercado,

biblioteca e café, com o intuito de alargar os parceiros comunicativos, diversificar os contextos naturais e proporcionar experiências de vida reais.

A hora do conto acontece três vezes por semana (cf. Quadros 7 e 8), o que nos levou a questionar sobre a importância da mesma no âmbito da entrevista efetuada à professora da UEE (ver anexo II). Segundo esta, as histórias constituem momentos de relaxamento, permitem trabalhar aspetos relativos à personalidade dos alunos, partilhar emoções, promover o desenvolvimento de relações afetivas, desenvolver comportamentos de interação entre os alunos e efetuar aprendizagens diversas. A hora do conto e a pintura são muitas vezes complementares, pois uma história poderá implicar uma representação gráfica.

Todas as atividades são acompanhadas e supervisionadas pelo adulto, sendo prestado apoio específico, consoante as capacidades dos alunos.

No contexto da turma nem sempre é possível promover interações entre os alunos com PEA e os seus pares, na medida em que segundo a professora da UEE as atividades são muito dirigidas pela professora da sala. Nas salas de aula das turmas do ensino regular parece ser mais importante que o aluno com PEA seja capaz de cumprir uma tarefa como pintar um trabalho, ou fazer uma ficha, do que estimulá-lo na participação oral e nas interações com os pares. A professora da UEE refere que a inclusão dos alunos na turma tem que ser muito controlada, porque alguns destes alunos ainda manifestam comportamentos muito desadequados em grupo.

3. Identificação e caracterização do problema

É prática da escola onde se situa a UEE realizar a hora do conto no espaço da biblioteca escolar. Esta atividade é dirigida a turmas específicas que rodam, alternadamente, todos os dias da semana. Porém, constatou-se que apenas dois alunos com PEA participam de forma passiva nesta atividade, conta apenas com a sua presença física. De um modo mais particular a professora da UEE afirma que estes alunos não participam na exploração da história, não mostram interesse em fazê-lo e também não são solicitados a participar. Em conversa informal refere que chegou a ocorrer uma situação desagradável em que, um aluno com PEA fora obrigado a sair do espaço da biblioteca, porque estava a impossibilitar que a hora do conto se realizasse segundo as condições previstas pelos dinamizadores. Esta situação catalisou alguma reflexão entre os professores da UEE que procuraram encontrar formas de ultrapassar este problema, introduzindo como prática mais regular no espaço da UEE o momento do conto de histórias (cf. Quadros 7 e 8). Este é um momento apenas dirigido aos seis alunos com PEA, pelo que afirmamos ser este mais

intimista que o realizado no contexto da biblioteca escolar. A sua introdução tem como principal objetivo preparar os alunos para saberem estar em grupo, em situações semelhantes, noutros contextos escolares.

A participação dos alunos com PEA no momento do conto de histórias foi um dos problemas focados pela professora da UEE, a par das dificuldades que estes alunos têm em estabelecer interações sociais entre si e com os outros pares e adultos.

Face a este problema questionamos: será que o momento do conto, criado na rotina da UEE constitui uma oportunidade para se estabelecerem interações com estes alunos? Assim, pareceu-nos pertinente desenvolver um projeto que procurasse responder de forma mais fundamentada a esta questão. Pensamos ser possível a partir deste ambiente mais protegido (a UEE) trabalhar com os alunos formas corretas de estar em grupo e de intervir, bem como encorajá-los à participação oral, melhorando a sua linguagem e capacidades comunicativas. Para tal propomos desenvolver um conjunto de histórias sociais™ que abordem assuntos relacionados com interações sociais.

Face à situação exposta surge-nos outra questão: será que as histórias sociais™, pelas características que lhe são inerentes, são promotoras de comportamentos de interação? Consideramos que este projeto nos poderá facultar dados importantes para responder a esta questão.

A escolha das histórias sociais™, enquanto estratégia para promover interações, justifica-se por nos parecer que terão a vantagem de ensinar, simultaneamente, comportamentos socialmente corretos, o que nos pareceu ser adequado à maioria dos alunos da UEE, dadas as suas inerentes dificuldades ao nível da socialização.

Nesta realidade escolar, como em tantas outras, as dificuldades ao nível da interação social apresentada pelos alunos com PEA limitam significativamente a qualidade da sua participação nos contextos escolares mais alargados e menos estruturados. Assim, a UEE constitui um espaço estruturado e privilegiado para a aprendizagem, onde estes alunos têm oportunidades para estar em grupo e comunicar no âmbito das diversas atividades que aí ocorrem, como é o caso da hora do conto. Por isso pensamos que, a atividade do conto de histórias a desenvolver-se de forma sistemática na UEE pode criar condições que permitam desencadear a aprendizagem de comportamentos de interação importantes para a vida escolar e social destes alunos num contexto agradável, onde os alunos aprenderem a interagir entre si e com os adultos.

Com este projeto pensamos responder a uma necessidade encontrada no contexto caracterizado e é nesta procura de respostas a problemas pontuais que vão surgindo no quotidiano destas crianças/jovens, que se constrói uma escola mais

inclusiva. Se por um lado, estes alunos têm agora possibilidade de fazer o seu percurso escolar na escola da sua área de residência, é verdade que esta escola precisa de flexibilizar as suas práticas e de gerar novas e melhores oportunidades de aprendizagem para todos, sem exceção.

Uma escola inclusiva não será a que tem mais recursos físicos e humanos, mas sim aquela que consegue, com os recursos que tem, aumentar o nível de participação dos seus alunos na vida escolar, nomeadamente dos que apresentam mais limitações e dificuldades.

Capítulo II. Enquadramento teórico

1. Evolução do conceito de Autismo

O termo “*autismo*” deriva da palavra grega *AUTOS*, que significa próprio/eu, e *ISMO*, que traduz uma orientação ou estado. Assim, em sentido lato, pode ser definido como a condição ou estado de alguém que aparenta estar involuntariamente absorvido em si próprio. O substantivo autismo indica uma condição de alguém que apresenta tendência para o alheamento da realidade exterior, a par de uma atitude de permanente concentração em si próprio (Pereira, 2006).

A primeira pessoa a utilizar este termo foi o psiquiatra austríaco Eugen Bleuler, em 1911, para se referir a um dos critérios, adotados na sua época, para a realização de um diagnóstico de esquizofrenia. Em 1943, Dr. Leo Kanner (médico austríaco, residente nos EUA), escreveu um artigo sobre o autismo, intitulado “*Autistic Disturbances of Affective Contact*”². Neste artigo descreveu um quadro clínico grave, que segundo Antunes (2009) é visto atualmente como autismo “Clássico”, onde se salientava:

- Um profundo afastamento autista
- Um desejo autista pela conservação da semelhança
- Uma boa capacidade de memorização mecânica
- Expressão inteligente e ausente
- Mutismo ou linguagem sem intenção comunicativa efetiva
- Hipersensibilidade aos estímulos
- Relação estranha e obsessiva com objetos

Segundo Mello (2004) no ano seguinte Hans Asperger, um médico austríaco, escreve também um artigo com o título “*Psicopatologia Autística na Infância*”, no qual descreve crianças com características semelhantes às descritas por Kanner, porém inteligentes e com uma linguagem quase normal. Esta nova interpretação do autismo apenas se tornou conhecida em 1981, após a psiquiatra britânica Lorna Wing traduzir o artigo de Hans Asperger para inglês.

Salienta-se que Lorna Wing, em colaboração com Judith Gould, apresentara em 1979, uma descrição do que ainda hoje se chama a “Tríade” de dificuldades da população autista, isto é dificuldades a nível da comunicação, interação social e imaginação. Por outro lado, foi esta investigadora que utilizou o termo *Síndrome de Asperger* pela primeira vez, ao descrever um grupo de pessoas que não satisfazia os

² - Distúrbios Autísticos do Contacto Afetivo

critérios de autismo utilizados até então (Antunes, 2009; Howlin, 2005; Mello, 2004).

Segundo Mello (2004) Lorna Wing definiu esta síndrome de acordo com seis critérios de diagnóstico:

- Linguagem correta mas pedante, estereotipada;
- Comunicação não-verbal, voz monótona, pouca expressão facial, gestos inadequados;
- Interação social não recíproca, com falta de empatia;
- Resistência à mudança, notando-se preferência por atividades repetitivas;
- Coordenação motora evidenciando postura incorreta, movimentos desastrado, por vezes com estereotipias;
- Boa memória mecânica, interesses especiais circunscritos.

As definições de Leo Kanner e Hans Asperger apresentam diferenças, contudo ambas as descrições se referem a indivíduos que estão afetados por uma perturbação do contacto social, particularidades especiais na comunicação, ideias repetitivas e padrões interessantes de desempenho cognitivo (Pereira, 1998).

Assim, foi Lorna Wing, que nos 80, deu reconhecimento internacional ao síndrome de Asperger, e contribuiu para a mudança de conceitos relacionados com o autismo (uso do termo “espectro autista”). O conceito de autismo passa de uma perturbação comportamental “*de limites bem definidos, quadro clínico preciso e estereotipado*”, para “uma patologia com um espectro de gravidade e sintomas variáveis” (Antunes, 2009). Surge assim o termo Perturbações do Espectro do Autismo (PEA), considerado hoje como perturbações neuropsiquiátricas que apresentam uma grande variedade de expressões clínicas e resultam de disfunções do desenvolvimento do sistema nervoso central (Federação portuguesa do autismo, 2000).

O Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais – versão 4 (DSM-IV-TR, 2002) classifica o autismo como um transtorno global do desenvolvimento, que se caracteriza pelo desenvolvimento acentuadamente atípico na interação social e comunicação e pela presença de um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses. Os comprometimentos nessas áreas podem estar presentes antes dos três anos de idade.

2. Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)

As PEA consistem num distúrbio severo do neuro-desenvolvimento caracterizado por dificuldades de comunicação, de interação social, de utilizar a

imaginação, de aceitar alterações de rotinas e em controlar comportamentos estereotipados e restritos, desde idades muito precoces (Jordan, 2000; Mello, 2004). Enfim, as crianças com PEA manifestam limitações significativas nas relações sociais, na comunicação verbal e não-verbal, na variedade dos interesses e no comportamento.

Segundo o DSM-IV-TR (2002) existem cinco diagnósticos específicos do espectro do autismo: a Perturbação Autística, a Perturbação de Asperger (ou Síndrome de Asperger), a Perturbação de Rett, a Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância e a Perturbação Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação, onde se inclui o Autismo Atípico.

A Perturbação Autística é algumas vezes referida como autismo infantil precoce, autismo infantil ou autismo de Kanner. A Perturbação de Rett apresenta um padrão característico de desaceleração do crescimento craniano, perda de competências manuais intencionais, previamente adquiridas, má coordenação da marcha ou movimentos do tronco mal coordenados. A Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância apresenta um padrão distinto de regressão evolutiva e surge, pelo menos, após dois anos de desenvolvimento normal, enquanto na Perturbação Autística são identificáveis anomalias no desenvolvimento, logo no primeiro ano de vida. Na Perturbação de Asperger não há atraso no desenvolvimento da linguagem, no entanto é caracterizada por um défice qualitativo na interação social e um padrão de interesses e de atividades mais restritivas. A Perturbação Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (incluindo o Autismo Atípico) é caracterizada por um défice grave e global no desenvolvimento da interação social recíproca, ou nas competências de comunicação verbal e não-verbal. Esta última categoria inclui casos, que não preenchem os critérios para “Perturbação Autística”, devido a uma idade de início mais tardia, uma sintomatologia atípica ou subliminar, ou por todos estes fatores em conjunto (APA, 1996).

Ainda de acordo com o DSM-IV-TR (2002) o diagnóstico da perturbação autística deve cumprir os seguintes critérios situados em três domínios, num total de seis (ou mais) itens de (1) (2) e (3), com pelo menos dois de (1), e um de (2) e de (3):

1. Déficit qualitativo na interação social, manifestado pelo menos por duas das seguintes características:
 - Acentuado défice no uso de múltiplos comportamentos não-verbais, tais como contacto ocular, expressão fácil, postura corporal e gestos reguladores da interação social;
 - Incapacidade para desenvolver relações com os companheiros, adequadas ao nível de desenvolvimento;

- Ausência da tendência espontânea para partilhar com os outros prazeres, interesses ou objetivos (por exemplo; não mostrar, trazer ou indicar objetos de interesse);
 - Falta de reciprocidade social ou emocional;
2. Défices qualitativos na comunicação, manifestados pelo menos por uma das seguintes características:
- Atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem oral (não acompanhada de tentativas para compensar através de modos alternativos de comunicação, tais como gestos ou mímica);
 - Nos sujeitos com um discurso adequado, uma acentuada incapacidade na competência para iniciar ou manter uma conversação com os outros;
 - Uso estereotipado ou repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática;
 - Ausência de jogo realista espontâneo, variado, ou de jogo social imitativo adequado ao nível de desenvolvimento;
3. Padrões de comportamento, interesses e atividades restritas, repetitivas e estereotipadas, que se manifestam pelo menos por uma das seguintes características:
- Preocupação absorvente por um ou mais padrões estereotipados e restritivos de interesses que resultam anormais, quer na intensidade quer no objetivo;
 - Adesão, aparentemente inflexível, a rotinas ou rituais específicos, não funcionais;
 - Maneirismos motores estereotipados e repetitivos (por exemplo, sacudir ou rodar as mãos ou dedos ou movimentos complexos de todo o corpo);
 - Preocupação persistente com partes de objetos;

Dever-se-á ainda verificar:

- Atraso ou funcionamento anormal em pelo menos uma das seguintes áreas, com início antes dos três anos de idade: (1) interação social, (2) linguagem usada na comunicação social (3) jogo simbólico ou imaginativo.

Atualmente o DSM-V, que está sendo preparado para ser publicado em Maio de 2013, prevê algumas modificações na organização do diagnóstico do autismo. A principal alteração será a eliminação das categorias Perturbação Autística, Síndrome de Asperger, Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância e Perturbação Global do Desenvolvimento sem outra especificação. Para estes quadros passará a existir apenas a denominação: Perturbação do Espectro do Autismo. Tendo em conta que as PEA são definidas como um conjunto comum de comportamentos característicos, a DSM-V pretende assim aglutiná-los em dois grandes domínios que demarcam as

dificuldades mais emergentes desta população: i) limitações sociais e de comunicação e ii) interesses restritos, fixos e intensos e comportamentos repetitivos. Assim o diagnóstico passará a ter em consideração critérios mais abrangentes, nomeadamente:

1. Deficits clinicamente significativos e persistentes na comunicação e nas interações sociais, manifestadas das seguintes formas:
 - Deficits expressivos na comunicação não-verbal e verbal usados para interação social;
 - Falta de reciprocidade social;
 - Incapacidade para desenvolver e manter relacionamentos de amizade apropriados para o estágio de desenvolvimento.
2. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, manifestados pelo menos, por duas das seguintes formas:
 - Comportamentos motores ou verbais estereotipados, ou comportamentos sensoriais incomuns;
 - Excessiva adesão/aderência a rotinas e padrões ritualizados de comportamento;
 - Interesses restritos, fixos e intensos.
3. Os sintomas devem estar presentes no início da infância, mas podem não se manifestar completamente, até que as exigências sociais excedam o limite das suas capacidades (DSM –V, 2012, in A&R.Diagnóstico de Autismo).

Com base em critérios do DSM-IV-TR e noutros sistemas de classificação vigentes, verificamos que o número de crianças com PEA parece estar a aumentar, ainda que não se saiba ao certo quantos existem em todo o mundo, pois a incidência varia de acordo com os critérios utilizados nos diagnósticos.

Em termos epidemiológicos, em Portugal, um estudo recentemente publicado concluiu que a prevalência das PEA por cada 10.000 crianças em idade escolar é de cerca de nove em Portugal Continental e de 15,6 na Região Autónoma dos Açores, ocorrendo predominantemente no género masculino (três rapazes para uma rapariga) (Araújo, 2008, Gonçalves e colaboradores, 2008; Oliveira e colaboradores, 2007a). Araújo realizou, em 2008, um estudo na Região Autónoma da Madeira (RAM) e obteve os seguintes resultados: a prevalência das PEA, em crianças nascidas entre os anos 1999 e 2001 é de 1,9 por cada 1000 crianças, que o diagnóstico mais frequente entre as PEA é o de Perturbação Autística e que o género predominante o masculino.

Independentemente do número de crianças com PEA existentes nas nossas escolas importa olhar para elas individualmente, estudando as suas características, as

suas competências e, partir daí para uma intervenção adequada e rigorosa, onde a comunicação e a modelagem e aprendizagem de comportamentos sociais sejam objetivos em primeira instância.

3. A comunicação em crianças com PEA

O Homem vem equipado geneticamente para desenvolver competências comunicativas e adquirir linguagem de forma natural e rápida. Sabemos que o ato comunicativo pode assumir diferentes formas (da palavra, dos gestos, dos sons, dos cheiros e das imagens), as quais implicam a combinação de competências cognitivas, motoras, sensoriais e sociais (Castro e colaboradores, 2000; Franco e colaboradores, 2003). Concordamos com Sim-Sim e colaboradores (2008) quando afirmam que a comunicação é um processo dinâmico, natural e espontâneo que exige a interação de, pelo menos, duas pessoas, com vista à partilha de necessidades, experiências, desejos, sentimentos e ideias. Mas, para que os atos comunicativos aconteçam a criança tem de estar imersa em ambientes sociais, efetuar trocas linguísticas e ter integras as suas estruturas biológicas. É importante desenvolver esta capacidade, pois “Desde a infância e durante toda a vida, a capacidade de um indivíduo poder expressar-se está fortemente associado aos sentimentos de autonomia, autoestima e valorização pessoal” (Tetzchner & Martinsen, 2000, p.17).

O processo de comunicação aparentemente simples para a maioria dos indivíduos, envolve a interação de muitas habilidades. Bloom (citado por Boone & Plante, 1994) refere que estas habilidades de linguagem podem ser de forma, de conteúdo e de uso. A forma inclui aspetos ligados à fonologia, sintaxe e morfologia; o conteúdo reflete os significados ou a semântica das palavras e frases e o uso está relacionado com habilidades ao nível da pragmática, como as regras do discurso social e o propósito do falante.

A incapacidade para usar apropriadamente a linguagem é, como já referimos, uma dificuldade enfrentada, com regularidade, por todos os indivíduos que se enquadram nas PEA. Tais dificuldades poderão resultar, não da falta de oportunidades de interação, mas sim de algo inerente à própria condição desta problemática. Efetivamente, apesar de a comunicação estar na base da aquisição da linguagem, em crianças com PEA a linguagem pode desenvolver-se e não ser utilizada para comunicar.

Ao centrarmo-nos no desenvolvimento atípico da linguagem, no caso específico das crianças com PEA, salientamos dificuldades na fala nomeadamente: alterações no timbre, ênfase, velocidade, ritmo e entoação; ecolalias imediatas ou retardadas; falta

de iniciativa para iniciar ou manter um discurso; uso do “Tu” em vez do “Eu”; falta de expressão emocional; linguagem formal; falta de fantasia e imaginação e uso abusivo de imperativos (Garcia & Rodriguez, 1997). Segundo estes autores, existem ainda dificuldades na compreensão e uso da linguagem como meio de comunicação social, contribuindo este fator para o característico déficit social desta população, ou seja, para limitações evidentes nos processos de interação com os outros.

Ainda que as crianças com PEA possam não ser proficientes no uso da linguagem, segundo Campelo e colaboradores (2008) é relevante valorizar a sua linguagem como um todo, atribuindo significados e sentidos, tanto aos aspectos da comunicação verbal como não-verbal, mais do que se preocupar, prioritariamente, com a fala propriamente dita.

Em virtude da diversidade de perturbações incluídas nas PEA podemos encontrar grandes variações nas capacidades linguísticas e comunicativas destas crianças. Em função da severidade da perturbação, a criança pode apresentar dificuldades comunicativas (como por exemplo, ausência de uso de gestos, ausência de expressão facial) ou alterações linguísticas que vão desde a ausência de fala até ao uso peculiar da mesma (Tamanaha e colaboradores, 2008). Analisemos o caso da linguagem não-verbal.

3.1. A Linguagem não-verbal

A comunicação não-verbal é um meio bastante rico para transmitir necessidades e emoções (Siegel, 2008). Sobre este assunto Rogé e colaboradores (1998) refere que a comunicação não-verbal encontra-se alterada em muitas crianças com PEA, tanto a nível da compreensão como da expressão, relativamente a outras crianças da mesma faixa etária, com desenvolvimento típico. Segundo estes autores, as crianças com PEA necessitam de aprender a comunicar não verbalmente, tal como um adulto necessita de aprender uma língua estrangeira.

A ausência do uso da fala para comunicar é, frequentemente, o primeiro sinal de alerta para os pais (Short e colaboradores, 1988). Contudo, antes de a linguagem verbal oral (fala) se desenvolver, existem outras características comunicativas que não são visíveis em crianças com PEA, como por exemplo o ser capaz de comunicar através de um olhar persistente, das expressões faciais, dos sons e dos gestos (Lord e colaboradores, 1997).

O gesto é algo que os recém-nascidos começam a utilizar desde cedo, por exemplo, para pedir colo e objetos. Muitas vezes, as crianças com PEA não apresentam esta competência comunicativa, ou são muito lentas a adquiri-la, havendo

necessidade de serem ensinadas a fazê-lo. Em substituição, normalmente, desenvolvem o conduzir pela mão, ou seja, o pegar na mão do adulto e dirigi-lo diretamente para aquilo que querem. Os gestos mais típicos nestas crianças vão desde a simples manipulação de objetos, até a gestos consistentes, ritmados e estereotipados, sem revelar qualquer interesse pelo adulto que possa estar junto a si (Fernandes, 2005; Siegel, 2008).

No final do primeiro ano de vida a criança começa a ser capaz de prestar atenção conjunta, que inclui o dirigir a atenção de forma a partilhar uma interação (Menezes e colaboradores, 2008), mas o mesmo não acontece com muitas crianças com PEA.

É comum as crianças com PEA aos dois anos de idade apresentarem um contacto ocular “anormal”. Este pode assumir a forma de olhar ausente, ou de olhar muito breve. Respondem apenas a uma parte restrita do seu meio envolvente, podendo ignorar estímulos, como pessoas a entrar ou a sair do seu campo de visão, porém, pode dar uma atenção excessiva a alguns objetos ou movimentos dos mesmos (Jordan e colaboradores, 1990; Menezes e colaboradores, 2008; Rogé e colaboradores, 1998; Siegel, 2008).

Salientamos ainda que algumas crianças com esta perturbação permanecem não-verbais (Claire e colaboradores, 2007), enquanto outras desenvolvem algumas competências linguísticas (receptivas e expressivas) básicas e outras ainda desenvolvem uma linguagem satisfatória. Aquelas que nas idades pré-escolares conseguem utilizar eficazmente capacidades de comunicação não-verbal, como por exemplo o gesto, desenvolvem de uma forma relativamente mais eficaz a linguagem compreensiva e numa idade mais precoce do que crianças que apresentam um défice acentuado na comunicação não-verbal (Lord e colaboradores, 1989; 1997).

Analisemos agora as características das crianças com PEA a nível da linguagem verbal.

3.2. A Linguagem Verbal

Existe pouca informação acerca do desenvolvimento da linguagem nas crianças com PEA antes dos três anos, a não ser através de descrições ou filmagens feitas pelos pais (Lord e colaboradores, 1997). O seu ritmo de desenvolvimento da linguagem difere em vários aspetos do de outras crianças da mesma idade, existindo, normalmente, um atraso entre os zero e os cinco / seis anos. De facto, este é um dos primeiros indicadores de que há algo atípico no desenvolvimento da criança (Siegel, 2008). Numa primeira fase, algumas palavras começam a ser utilizadas, porém, por

vezes, é seguida de uma perda de aquisições, identificando-se uma perda precoce de linguagem, tipicamente, entre os 15 e os 22 meses de idade. A criança desenvolve um vocabulário reduzido, produzindo algumas palavras e expressões curtas, que depois podem desaparecer por completo. Por vezes, pode haver uma “estagnação” na quantidade de vocabulário adquirido (Rogé e colaboradores, 1998; Siegel, 2008).

Existe um pequeno número de crianças com PEA que, apesar de ocasionalmente dizerem algo, normalmente, remetem-se ao mutismo. Dependendo dos estudos que são tomados como referência, cerca de 25% a 40% destas crianças são descritas como remetendo-se ao mutismo ao longo das suas vidas (Mello, 2004; Siegel, 2008). Autores como Rollins e Snow (1998) defendem ainda que estas crianças apresentam uma linguagem mais "instrumental" do que "expressiva", sendo a maior parte da linguagem "provocada" em vez de "espontânea". Ou seja, são capazes de desenvolver o uso instrumental da linguagem, sem desenvolver capacidades da sua aplicação em termos sociais (Rollins e colaboradores, 1998).

Uma outra característica comum é a ecolalia, sendo que muitas das crianças, que apresentam linguagem verbal, repetem simplesmente o que lhes foi dito, minutos ou mesmo dias antes (Jordan, 2000; Mello, 2004). A ecolalia retardada (repetição do que foi dito dias antes), normalmente, emerge mais tarde, do que a ecolalia imediata (repetição do que foi dito minutos ou mesmo segundos antes), uma vez que, requer uma memória auditiva mais desenvolvida. Porém, no estudo realizado por Santos, (2009) com uma amostra de crianças com PEA portuguesas, não se verificou uma presença significativa de ecolalia.

Nestas crianças/jovens a memória auditiva (memória de sons) progride a um ritmo normal, pelo que a memorização de sons permite compensar as dificuldades sentidas ao nível da capacidade de compreensão, sendo por isso a ecolalia uma característica típica do seu discurso (Lord e colaboradores, 1997; Siegel, 2008).

Relativamente à morfossintaxe, segundo Siegel (2008), as crianças com PEA confundem pronomes como "eu" e "tu" e referem-se a elas mesmas na terceira pessoa do singular. No entanto, Santos refere no seu estudo (2009) que o uso de pronomes pessoais é reduzido, por parte de crianças com PEA, não se tendo verificado a dificuldade esperada no uso do pronome “eu”, nem a ocorrência de inversão de pronomes, como referido por Siegel. Santos refere, ainda, que as classes morfológicas mais utilizadas são os nomes e verbos, seguidos de determinantes, preposições e advérbios. Para além disso, verificou que os verbos mais utilizados são o “estar” e o “ser” e os tempos verbais, o presente e o infinitivo.

Segundo Lord (1997) as crianças com PEA entre os três os cinco anos de idade utilizam frases que descrevem apenas uma ação ou objeto que está presente. Ao

longo dos anos, a estrutura frásica vai aumentando, em número de palavras, referentes a eventos ou objetos que não estão presentes. Santos (2009) no seu estudo, confirma a existência de uma elevada frequência de frases curtas, predominando as que têm uma ou duas palavras. Santos conclui também que as crianças com mais dificuldades (autismo severo) utilizam frases mais curtas e apresentam uma percentagem superior de utilização de verbos isolados.

Alguns autores defendem que o uso idiossincrático das palavras e de jargão é outra característica comum, ou seja, quando a criança dá o seu próprio sentido a uma palavra ou expressão, com base na sua experiência, sem se preocupar se o seu interlocutor a entende ou não (Klin, 2006; Siegel, 2008; Tager-Flusberg, 2000). Contudo, no estudo de Santos (2009) verificou-se que a grande maioria das crianças estudadas não apresentava discurso idiossincrático ou estereotipado, sugerindo uma relação inesperada entre estas variáveis.

As crianças/jovens com PEA podem apresentar outro tipo de alterações na utilização da linguagem verbal, as quais se relacionam com o volume, a entoação, a velocidade, o ritmo ou a acentuação das palavras/frases pronunciadas (Lima, 2012), conforme irá descrito no ponto seguinte.

3.2.1. Prosódia

Também a nível da prosódia e do tom de voz é possível detetar alterações nas crianças com PEA. Por exemplo, quando a linguagem surge corretamente constituída, a fala pode apresentar um carácter repetitivo e um tom de voz alterado. A literatura refere que as crianças com PEA também manifestam dificuldades em relação às variações (emoções) do tom de voz. A qualidade da voz pode ser atonal e monótona ou estridente e sem modulação (Jordan, 2000; Rogé e colaboradores, 1998; Siegel, 2008). É habitual mostrarem atração pelas vozes robóticas ou pelos diálogos dos filmes infantis, que apesar do número de vezes que são vistos, mantêm os diálogos inalterados, recitando as falas destes, revelando ausência de perceção da prosódia e dificuldades na compreensão da mensagem.

No dia-a-dia, é possível reproduzir-se a mesma palavra com várias entoações, dependendo do contexto e da intenção do interlocutor. Esta variabilidade conotativa da palavra traz dificuldades à decifração da mensagem, tendo em conta que as crianças com PEA não interpretam devidamente as alterações do tom da voz.

3.2.2. A Pragmática

A pragmática é outra área linguística bastante afetada nas crianças com PEA. Habitualmente existe uma grande dificuldade em falar de forma intencional, tendo em conta o contexto social. Esta situação é agravada pelas dificuldades que apresentam na compreensão e na utilização da expressão facial, postura corporal e gestos.

A sua comunicação é muito mais dirigida para a satisfação de necessidades do que para uma partilha ou troca de interesses (Jordan, 2000). No estudo realizado por Silva (2010), acerca das competências pragmáticas nas crianças com PEA, verificou-se que estas apresentam grandes dificuldades na compreensão da linguagem não literal, nomeadamente, do humor e do sarcasmo. Vermeulen (1999) realça estas dificuldades, ao referir que as «pessoas portadoras de desordem autística» estão mais direcionadas para a forma do que para o conteúdo da linguagem. Mostram igualmente uma tendência para uma interpretação literal da linguagem, por exemplo: “*Podes pôr-te de pé?*”, resposta “*sim*”, isto porque houve uma compreensão literal da questão, logo a ação não foi executada. A criança entende que respondeu à questão corretamente, mas no que diz respeito à sua capacidade motora de se levantar, não descodificou a ordem nela implícita, subjacente à ação de se levantar.

A ausência destes comportamentos sociais dificulta o desenvolvimento de outras capacidades comunicativas, como a intenção comunicativa, o início e a manutenção de um tópico de conversa (Bernard-Optiz, 1982).

Em suma, o ato de comunicar é uma dificuldade inerente às crianças/jovens com PEA, podendo-se traduzir num atraso ou ausência de linguagem oral, numa incapacidade para iniciar ou manter uma conversa, no uso estereotipado ou repetitivo da linguagem e na ausência de adequação da linguagem aos contextos de conversa. Normalmente, existem alguns indicadores que poderão ser comuns entre crianças/jovens com PEA, nomeadamente: ausência de atenção partilhada, falta de desejo/necessidade de estar perto do outro (isolamento), falta de contacto visual, de expressão facial e corporal, o não responder ao nome, o não sorrir em resposta a uma interação por parte do outro; o não apontar, a falta de intenção comunicativa e o não falar. Todos estes problemas ao nível da comunicação terão necessariamente reflexo na forma como estas crianças interagem socialmente, havendo nítidas limitações a este nível conforme é possível verificar no ponto que se segue.

4. Interações sociais em crianças com PEA

É no contexto das relações sociais que emerge a linguagem, o desenvolvimento cognitivo, o autoconhecimento e o conhecimento do outro (Moura, 1993). De acordo

com Harput (1989; citado por Camargo & Bosa, 2009) toda a criança necessita de vivenciar dois tipos de relacionamentos: vertical e horizontal. Segundo Harput estes dois tipos de relacionamento exercem funções diferentes para a criança e são necessários para o desenvolvimento de habilidades sociais efetivas. Enquanto a relação vertical proporciona segurança e proteção, cria modelos internos básicos e desenvolve habilidades sociais fundamentais, a relação horizontal desenvolve habilidades sociais que só podem ser experienciadas no relacionamento entre pares: formas específicas de cooperação, competição e intimidade (Hartup, 1989; 1992; citado por Camargo & Bosa, 2009).

O conceito de competência social tem sido frequentemente utilizado como sinônimo de habilidades sociais contudo, embora sejam conceitos intimamente relacionados, Del Prette e Del Prette (1996; 1999; citado por Camargo & Bosa, 2009) fazem a distinção entre ambos. Segundo estes a habilidade social possui um caráter descritivo, o qual se refere à totalidade dos desempenhos do indivíduo perante as exigências de uma situação em sentido amplo. Já a competência social é entendida como um julgamento sobre a qualidade da performance individual numa determinada situação. *“Nesse sentido, a competência social é, de um modo geral, um constructo psicológico que reflete múltiplas facetas do funcionamento cognitivo, emocional e comportamental”* (Camargo & Bosa, 2009, p.66). Portanto, a competência social refere-se a um conjunto de comportamentos aprendidos no decurso das interações sociais, sobretudo, na interação com pares. Face ao exposto, é possível afirmar que crianças com maiores habilidades sociais sejam consideradas socialmente mais competentes.

Autores como Shaffer (1996) salientam que, de acordo com diversos estudos, existem consequências “indesejáveis” resultantes da falta de amizade ou dificuldades nas relações com pares, tais como maior probabilidade em desenvolver problemas emocionais, manifestar comportamentos antissociais, apresentar dificuldades na adaptação escolar, ter insucesso educativo, ser menos altruísta, entre outros.

Estudos desenvolvidos por Lordelo e Carvalho e Oliveira e Rosseti-Ferreira (1998; 1993; citado por Camargo & Bosa, 2009), com crianças de uma creche identificaram ganhos muito significativos no desenvolvimento social destas crianças, a partir da oportunidade de interação com pares, proporcionada pelo ambiente. Segundo Corsaro (1997) culturas infantis emergem na medida em que as crianças, interagindo com os adultos e com seus pares, tentam atribuir sentido ao mundo em que vivem.

Face à inquestionável importância das interações sociais no desenvolvimento das crianças, importa salientar que para algumas o desenvolvimento social se encontra em risco desde os primeiros anos de vida. As crianças com PEA fazem parte

deste grupo para quem o desenvolvimento social se encontra condicionado por fatores intrínsecos ao funcionamento cognitivo e emocional das mesmas. Observemos as suas características a nível da interação com os outros e da partilha de emoções.

As dificuldades a nível das interações sociais constituem outro indicador importante a considerar na tríade descrita por Wing. Como referimos antes as crianças com PEA demonstram uma falta de aptidão social bastante evidente e persistente, sendo frequentemente descritas como crianças que se colocam “à parte”, que se “isolam” ou que estão “no seu próprio mundo”.

No caso específico dos bebés com PEA, Garcia e Rodriguez (1997) referem que estes normalmente não respondem à voz humana, não tomam iniciativa para pedir colo e têm fracas capacidades de adaptação à expressão facial, corporal, gestual e visual. O sorriso aparece na idade normal, mas não associado a estímulos sociais. Não exploram o meio, nem solicitam a atenção e, aos cinco meses não reconhecem as figuras do pai e da mãe.

Segundo Klin (2006, citado por Camargo & Bosa, 2009) as crianças com PEA cujo funcionamento cognitivo se revele mais baixo geralmente tendem a apresentar mutismo e isolamento. Podem aceitar passivamente a interação, mas raramente a procuram. Por sua vez, aquelas que apresentam melhores desempenhos cognitivos poderão revelar maior interesse pela interação, embora o façam de uma forma pouco adequada. Relativamente a esta questão Wing e Gould (1979) estabeleceram três padrões distintos de relação social a partir do seu estudo epidemiológico: i) “isolado”, que evita a interação de forma ativa; ii) “passivo”, que suporta passivamente a relação social, mas que não a procura; e iii) “ativo mas extravagante”, que interage de um modo estranho ou excêntrico. Torna-se assim evidente que nem todas as crianças com PEA mostram o mesmo tipo de alteração social, uma vez que algumas fazem tentativas, com mais ou menos êxito, de aproximação social, ainda que possam utilizar estratégias de conduta consideradas socialmente pouco adequadas.

Bosa (2002) refere que a ausência de respostas das crianças com PEA se deve, muitas vezes, à falta de compreensão do que está sendo exigido dela e, bem como ao facto de parecerem alheias ao que acontece ao seu redor. Estas características poderão desencadear nos outros menor responsividade, e portanto algum desinvestimento nas suas capacidades de interação, ainda que limitadas.

Ainda que a maioria das crianças goste de brincar, de fazer amizades e de estar com os colegas em diferentes contextos, estes comportamentos não se observam nas crianças com PEA, as quais preferem afastar-se dos outros, não sendo bem-sucedidas nas suas tentativas de contacto. De acordo com Siegel (2008), as crianças com PEA afastam-se do grupo para a periferia e nas atividades tendem a estar de

costas para o grupo em vez de estar de frente. Estes comportamentos resultam da necessidade de a criança controlar o ambiente, regulando-o em sua função. Podem ainda assumir uma marcha em círculo ou de um lado para o outro sem parar, quando são confrontadas com situações inesperadas.

A criança com PEA não partilha socialmente ou raramente o faz, pois apenas apresenta necessidade de se satisfazer a si próprio. O ser capaz de satisfazer a necessidade de outrem traz-lhe pouca ou nenhuma satisfação, pelo que revelam pouca expressividade no ato da partilha. A sua concentração na satisfação dos seus desejos é tanta que os outros deixam de existir, sinal muitas vezes mal interpretado, e que nunca é entendido como um aviso de que algo não está bem.

Também é comum não entenderem o porquê das regras sociais dos adultos que os rodeiam, da importância de as seguirem, e do porquê das mesmas serem importantes para eles, o que poderá ser designado como falta de entendimento social. As regras de conduta social, o sentido de culpa ou vergonha devido a condutas inadequadas são reduzidos nesta população, pois estes não se apercebem do julgamento que os outros fazem acerca das mesmas.

Também é certo que as relações estabelecidas entre as crianças sem dificuldades e as que apresentam PEA, traduzem-se mais numa relação *“instrumental”* do que numa relação *emocional*, isto porque não estão interessadas em estabelecer uma relação afetiva, mas antes uma relação que vise a satisfação de uma necessidade, daí a designação de instrumental. A criança usa as pessoas para obter algo sempre que o deseje (Delfos, 2005). Assinala Delfos que a pessoa com problemas antissociais usará outras pessoas como um instrumento para as suas próprias necessidades. Este autor realça ainda o facto de estas crianças terem conhecimento do *“outro”*, mas não tomarem o *“outro”* em consideração. Dado que este conhecimento do outro é ineficiente, estas não usam intencionalmente o outro como um instrumento.

Siegel (2008) refere ainda que as crianças com PEA não parecem compreender a expressão de emoções, parecendo expressar somente dois extremos emocionais: excitação e desagrado. Normalmente expressam *“pouca emoção”*, isentos de qualquer significado social, apenas pessoal. Como nos diz Santos (2008, p.163) *“A emoção sendo a parte pública dos afetos é sempre um elemento de comunicação expressiva, no sentido de um outro, com a intenção de estabelecer com ele uma relação”*. Estas dificuldades em compreender a perspectiva dos outros é frequentemente assinalada na literatura consultada, como nos diz Lima (2012, p.13) *“a capacidade de compreender que as pessoas têm pensamentos e sentimentos independentes dos nossos”*.

A consciência das emoções e dos sentimentos dos outros, o reconhecimento dos afetos nos outros, são aspetos que raramente se observa nas crianças com PEA, por isso, segundo Lima têm dificuldade em partilhar, em mostrar empatia e em confortar o outro.

Comparando o desenvolvimento da criança com e sem PEA, verificamos ser normal que os bebés usem tons de voz diferenciados para exprimir as suas emoções e a partir daí estabelecem laços afetivos e comunicacionais de reconhecimento e entendimento mútuo. Contudo, no caso das crianças com PEA as vocalizações (idade pré-verbal) são difíceis de interpretar, principalmente por parte das pessoas não familiares, resultando em sons repetitivos e pouco usuais.

As crianças com PEA podem ser afetivas no plano físico (contacto físico), por exemplo; o abraço e o beijo podem acontecer, mas o momento e a duração do carinho depende única e exclusivamente da vontade da criança. Apesar de se considerar que esta situação melhora, se houver evolução na compreensão e uso da linguagem, segundo Hewitt (2006) este processo de aprendizagem social não depende apenas das competências de comunicação verbal, mas também da capacidade de captar e decifrar pistas e regras sociais, aparentemente naturais para as pessoas sem este tipo de dificuldades.

Uma intervenção estruturada nesta área pode facilitar a aprendizagem de alguns comportamentos sociais que lhe permitirão um desempenho mais adequado das interações que necessitam estabelecer na sua vida enquanto crianças, jovens ou adultos. Porém, existem crianças que nunca chegam a adquirir os mecanismos da linguagem falada, nem compensam esta ausência com outras formas alternativas de comunicação. Ainda que exista uma intervenção precoce e adequada, as dificuldades sociais continuarão a existir e a persistir com maior ou menor gravidade ao longo de suas vidas, sendo visíveis no ambiente escolar e em todas as situações que envolvam outras pessoas.

5. Modelos/estratégias de trabalho com crianças com PEA

As especificidades apresentadas pelos alunos com PEA leva-nos a concordar com Rodrigues (2006), quando nos diz que não há um caminho único para chegarmos a uma escola mais inclusiva, na medida em que as boas ideias deverão provir de práticas corajosas, refletidas e apoiadas. Segundo este autor, estas ideias e práticas não nos conduzam necessariamente à escola inclusiva mas, por certo irão ajudar a vê-la cada vez mais perto, e desta forma promover a justiça e os direitos a todos os alunos. Para procurar o caminho de inclusão para as crianças com PEA é necessário

partir do princípio que todos os alunos são diferentes e que todos necessitam de pedagogias e de caminhos diferenciados.

Numa análise superficial é fácil centrarmo-nos apenas nas dificuldades de uma criança com PEA, ou seja ficar totalmente dominado pelo vasto leque de limitações que esta pode apresentar. Tornar-se necessário observá-la atentamente durante um período de tempo suficiente para a compreender e planificar a intervenção com objetivos desenvolvimentais adequados, no sentido de promover uma mais eficaz adaptação da criança ou jovem nos contextos de vida.

Ao longo dos anos têm-se desenvolvido várias metodologias de intervenção, as quais procuram atender à especificidade destas crianças. Independentemente da orientação teórica seguida por cada uma, todas elas tentam maximizar as áreas fortes destas crianças/jovens e minimizar as limitações existentes e, intervêm ao nível da cognição, socialização comunicação, comportamento, autonomia, jogo e competências académicas.

De acordo com Zachor, Ben-Itzhak, Rabinovich e Lahat (2007) as principais filosofias de intervenção utilizadas em programas de educação especial para crianças com PEA incluem as seguintes abordagens: a abordagem do desenvolvimento, a *Developmental Individual-Difference Relationship (DIR)*, o *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACCH)* e *Applied Behavioral Analysis (ABA)*. Houghton (2008) refere também a importância do modelo *Son-Rise*.

Em Portugal, com a criação das UEE nas escolas de ensino regular, as metodologias de intervenção mais utilizadas no trabalho com crianças e jovens com PEA é a metodologia TEACCH. Este método foi concebido para crianças e jovens todas as idades e tem como objetivo principal que estas trabalhem o mais autonomamente possível em diversos contextos “(...) em casa, na escola ou no local de trabalho” (Marques, 2000, p. 91). Segundo vários autores (Marques, 2000; Mello, 2001; Pereira, 2006b; Zachor e colaboradores, 2007; Smith, 2008) este modelo baseia-se em sete princípios fundamentais: adaptação do meio às limitações do indivíduo; elaboração de um programa de intervenção personalizado; estruturação do ensino, nomeadamente das atividades, dos espaços e das tarefas; aposta nas competências emergentes sinalizadas na avaliação; abordagem de natureza cognitivo-comportamental; treino dos profissionais para melhor trabalharem com a criança e a família e a colaboração parental, continuando em casa o trabalho iniciado nas estruturas de intervenção.

Através da criação de situações de ensino estruturado apoiado em estruturas visuais procura-se motivar estas crianças para: explorar os ambientes; aumentar os

tempos de atenção partilhada, de interação social e de contacto olhar; ampliar o interesse pelas tarefas propostas e pela aprendizagem (Carvalho & Onofre, 2007). Estas estruturas visuais ensinam e ajudam ainda as crianças a seguir instruções de forma autónoma, auxiliando-as a lidar com as mudanças. Esta circunstância proporciona também mais flexibilidade no pensamento.

Nem sempre o programa TEACCH é implementado de forma estrita, no entanto o princípio da estruturação dos ambientes deve estar explícito nas salas de ensino estruturado, propiciando um ambiente securizante, previsível e estimulante para a aprendizagem. Nem todas as crianças com PEA beneficiam desta metodologia da mesma forma. Segundo Cumine, Leach e Stevenson (2006) o ambiente preconizado pela metodologia TEACCH poderá ser um apoio essencial e permanente em todo processo e percurso de aprendizagem dos alunos com PEA. No entanto, no caso das crianças com síndrome de Asperger a sua utilização poderá ser apenas um recurso temporário, para poder chegar a patamares mais elevados de aprendizagem.

Nos contextos das UEE é comum encontrar, de forma mais ou menos explícita, outras estratégias de intervenção complementares que se poderão inspirar, em experiências de interação emocionalmente gratificantes, na linha do programa Son-Rise, ou em programas de desenvolvimento da linguagem com é o caso do *“Picture Exchange Communication System”* (PECS).

Apesar de não existir tratamento para o autismo, é possível diminuir algumas das limitações apresentadas por estas crianças e jovens e melhorar áreas essenciais do desenvolvimento. Tal como já referimos uma intervenção adequada com alunos com PEA pode contribuir para desenvolvimento de uma maior independência e inclusão social.

Além das estratégias já referidas o conto de histórias poderá ocupar um lugar significativo na intervenção pedagógica, se o professor encontrar formas de tornar esses momentos de leitura acessíveis a todos os alunos. É importante utilizar histórias adaptadas às necessidades e características do grupo. A utilização de histórias sociais™ é uma das possibilidades.

6. Conto de Histórias sociais™: uma estratégia para a promoção da comunicação e interação social

“Contar histórias é uma das formas mais antigas de comunicação e não pertence a nenhuma civilização, continente ou raça existindo em todas elas” (Roney, 1989, p. 5).

6.1. Importância das histórias infantis e da hora do conto

Contar uma história em contextos de aprendizagem pode e deve ser mais do que uma simples leitura, não bastando contá-la em voz alta com o simples objetivo de entreter e passar o tempo. É importante o envolvimento e a participação da criança na narrativa, favorecendo o contacto social, o contacto ocular, a atenção e a visualização do que se conta e uma melhor compreensão da linguagem e de suas funções (Marra, 2006). Segundo Santos (2008) o educador que se oferece para contar e ler histórias, é um educador disposto a abrir espaço para a verbalização de sentimentos, para o confronto de opiniões, potenciando o nascimento de relações de afeto.

O contador olha nos olhos da sua audiência e ambos compõem o conto. O contador começa por induzir e recriar através da voz e do gesto uma série de imagens mentais, a audiência desde o primeiro momento, pasma, sorri, ouve atentamente ou adormece deixando o contador saber quando tem de abrandar, acelerar ou simplesmente acabar. Cada ouvinte, tal como cada contador, compõe de forma partilhada uma sequência única de imagens, resultantes dos significados associados às palavras, aos gestos e aos sons. A experiência pode ser profunda desenvolvendo o pensamento e mexendo com o mundo emocional de ambos, contador e ouvinte” (Kaufman, 1997, p.5).

É fundamental destacarmos que o importante nos processos interativos não é a figura do professor ou do aluno, mas é o “campo interativo” criado. A interação está entre as pessoas e é neste espaço hipotético que acontecem as transformações e se estabelece o que consideramos fundamental neste processo: as ações partilhadas, onde a construção do conhecimento se dá de forma conjunta (Martins, 2011).

Ouvir histórias é assim uma das paixões mais assumidas e constantes da primeira infância. Albuquerque (2000) diz-nos que qualquer criança acompanha a narração dos contos de fadas com a maior atenção, descodificando os conceitos complexos transmitidos, as estruturas linguísticas variadas e exteriores às suas experiências imediatas, o encadeamento lógico de acontecimentos ficcionais e as justificações das personagens. Normalmente, quando a criança gosta de ouvir uma história, pede para que esta volte a ser lida ou contada várias vezes, sendo esta repetição proporcional ao interesse que a história lhe possa despertar. Segundo Albuquerque é como se a repetição fosse uma procura de significação de algo que ainda não foi elaborado e que precisa de ser sistematizado e compreendido.

Também é verdade que a escolha da história, seja ela conto de fadas, conto tradicional ou conto de autor, deve ser criteriosa e efetuada em função do nível de desenvolvimento da criança. Sobre este assunto, Bettelheim (1988, p.11) refere:

...para que uma história possa preencher verdadeiramente a atenção de uma criança, é preciso que ela a distraia e desperte a sua curiosidade. Mas, para enriquecer a sua vida, ela tem de estimular a sua imaginação; tem de ajudá-la a desenvolver o seu intelecto e esclarecer as suas emoções; tem de estar sintonizada com as suas angústias e as suas aspirações; tem de reconhecer plenamente as suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam.

Colomer (2003) considera que o conto tradicional é a narrativa mais adequada às capacidades literárias da criança e ao pensamento infantil, dadas as suas características: texto pouco extenso, poucas personagens, ações que são determinadas por fatores externos; marcas bem explícitas entre bem/mal, grande/pequeno, esperto/estúpido; moral dicotômica que premeia os bons e castiga os maus; cenário atemporal e impreciso; estruturação episódica fechada, ausência de simultaneidade de ações, abundância repetida de referentes visuais e um fim, onde se estabelece uma relação direta de causa e efeito.

Sobre a importância do conto Santos (2006) refere que as histórias infantis devem ser uma fonte de imagens que a criança deve usar para ter acesso ao conhecimento das coisas do mundo, funcionando como um excelente veículo de satisfação, pois oferece respostas a questões que a inquietam, permitindo a sua elaboração pessoal, o enriquecimento do seu imaginário. Desta forma o conto apresenta-se como um facilitador do conhecimento da linguagem e, ao desenvolver a linguagem, ordena o mundo e os acontecimentos promovendo o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral. Segundo alguns autores como Justice e colaboradores (2005, citado por Edmister, 2006) as crianças que ouvem histórias habitualmente têm um maior domínio da oralidade e um maior desenvolvimento linguístico, sendo que a aprendizagem de vocabulário se faz de um modo informal.

As histórias para crianças misturam ainda a realidade e a fantasia, indo ao encontro do desenvolvimento infantil e funcionando como um facilitador da significação e da ampliação das experiências das crianças (Sousa, 2008). Os esquemas implícitos nas narrativas, como os valores e os papéis atribuídos culturalmente a cada personagem constituem importantes agentes socializadores. A partir das personagens de uma história, a criança pode experimentar diferentes papéis sociais e vivenciar situações que a ajudam a compreender conceitos e valores. Por exemplo, poderá ser um “mentiroso” e ver quais as consequências na personagem dessa atitude e, logo a seguir negar a sua mentira e ser uma outra personagem, vivenciando, de uma forma simbólica, o que acontece, e reconhecendo a conotação que é culturalmente atribuída a cada um dos papéis que estas personagens assumem (Colomer, 2003).

Na intervenção junto de crianças com disfunção comunicativa, a seleção e escolha dos livros de histórias é um fator de extrema importância a atender, sendo que, King-DeBaun (1992, citado por Martins, 2009) sugere a existência de dois tipos de histórias:

- “Histórias para Divertir”: são histórias a que normalmente se tem acesso mais fácil, com bastante conteúdo linguístico, muito vocabulário e estruturas frásicas complexas. Abordam temas muito variados, e por isso o seu grande objetivo é o aumento do conhecimento em geral, o aumento do vocabulário, e promover a criatividade e a imaginação.
- “Histórias para Aprender”: são histórias que apresentam objetivos mais definidos e se desenvolvem segundo características mais específicas. Neste contexto, o seu principal objetivo é promover aprendizagens, permitindo aos seus leitores desenvolver competências tanto a nível da comunicação/interação, como a nível de competências de literacia. As características específicas em que se baseiam estas histórias são: o uso de contextos familiares às crianças, o uso de textos muito simples, com frases curtas e vocabulário de uso comum, a utilização da rima, permitindo uma leitura ritmada e o uso de frases repetitivas e imagens. Normalmente o tipo gráfico utilizado é simples e contém pouca informação.

Verificamos que a intenção e o objetivo do leitor condiciona a escolha da narrativa e do estilo de leitura a desenvolver. Segundo Edmister (2006; citado por Carneiro, 2009), o tipo e quantidade da interação verbal existente entre o adulto e a criança durante a leitura da história, o estilo de leitura do adulto, o suporte linguístico disponibilizado pelo mesmo, o tipo de questões e a frequência com que a leitura é efetuada parecem ser fatores essenciais no âmbito do conto e exploração de qualquer história. O adulto é “quem segura o mundo”, porque segura o livro e a criança. A criança, ao apontar no livro a imagem, indica que aprendeu a relação entre o objeto real e a sua imagem (Santos, 2008).

Efetivamente a leitura de uma história para uma criança pressupõe um ato comunicativo. Isto é, a leitura é um ato de comunicação, um objeto de partilha, que pode ser uma partilha imediata, prolongar-se no tempo, ou mesmo ser “*cruelmente seletiva*” (Pennac, 1999, p. 81). E se a intenção do leitor é incluir neste processo de comunicação todas as crianças, mesmo as que apreendem o mundo de uma forma diferente, pode ser útil repensar o tipo de histórias que se utiliza, ou seja pode ser preciso adaptá-las, torná-las mais acessíveis e mais fáceis de ser entendidas e interpretadas. As histórias adaptadas são uma realidade nas escolas que trabalham com crianças com NEE. Neste contexto as histórias podem ser criadas em funções

das necessidades individuais dos alunos, como é o caso das histórias sociais™ criadas para alunos com PEA, conteúdo que iremos analisar no ponto seguinte.

6.2. Histórias sociais™ e alunos com PEA

Dada a especificidade das crianças com PEA, em 1991, Carol Gray criou um outro conceito de histórias que designou de “histórias sociais™³”. Este tipo de histórias visa, sobretudo, desenvolver competências sociais nas crianças com PEA (Delano & Shelby, 2008).

As histórias sociais™ utilizam pequenas narrativas relacionadas com diversas situações e atividades do dia-a-dia, relacionadas com interações sociais. São histórias curtas, escritas com o objetivo de partilhar informações objetivas, socialmente importantes, com indivíduos com PEA (Kokina & Kern, 2010). Estas histórias transmitem às crianças informação apropriada sobre situações sociais mais ou menos complexas e difíceis de estas entenderem. Como nos dizem Gray e Garland (1993, citados por Benish & Bramlett, 2011, p.1) *“Uma história social é uma história curta e simples, escrita sob o ponto de vista da criança, que procura ensinar comportamentos sociais adequados”*. Ao descrever ações e respostas sociais adequadas pretende conseguir promover comportamentos adaptativos na criança, por exemplo ajudando-a a preparar-se para mudanças na rotina.

Como nos diz Sutton (2011, p.35) as *“histórias sociais™ ajudam as crianças que têm dificuldade em interpretar pistas sociais e em interiorizar comportamentos adequados e necessários às interações sociais”*.

Estas histórias pretendem ensinar à criança não só o que ela deve fazer, mas também ajudá-la a compreender a perspetiva dos outros relativamente a uma dada situação. Delano & Stone (2008) referem que estas histórias proporcionam à criança informações sobre o que os outros sentem relativamente a determinada situação, e ensinam as respostas mais adequadas a usar no contexto dessa situação. Um estudo efetuado por estes autores descreve que as histórias sociais™ podem ser utilizadas também para alterar comportamentos desajustados, para além de servir para aumentar comportamentos positivos de interação social.

A partir de histórias sociais™ o professor pode individualizar a sua intervenção, orientando a história para uma criança específica, cujas necessidades educativas passem pela aprendizagem de comportamentos sociais, ou até pela alteração de comportamentos desajustados. Assim, antes de começar a construir a história é

³ *Social Stories*

importante identificar o modo como a criança age socialmente e determinar quais são as situações e circunstâncias difíceis de serem apreendidas por ela, como por exemplo, as que despertem medo, agressividade e choro. Situações das quais a criança tenta fugir ou escapar são apropriadas para serem usadas como histórias sociais™.

Segundo Delano & Stone (2008) antes de se criar e utilizar as histórias sociais™ é importante recolher informação sobre a criança, nomeadamente a sua idade, os seus gostos e as suas competências de leitura e escrita. É importante recolher informação criteriosa, pelo que estes autores apresentam uma *checklist* a usar para esta situação e que passamos a apresentar:

Checklist a utilizar para recolha de informação sobre a criança (Delano & Stone, 2008, p3)

- Gather information about the child and identify the challenging behavior.
- How old is the child?
- What does the child like and dislike?
- What are the child's skills in reading and writing?
- What challenging behaviors currently interfere with the child's academic and / or social engagement?
- Define the challenging behaviors in concrete, observable terms.
- Assess the target situation and identify the function of the challenging behavior.
- Collect data to identify the antecedents and consequences of the challenging behavior and to describe the baseline rate of the behavior.
- Develop a hypothesis about the function of the challenging behavior.
- Develop a function-based Social Story™.
- Identify skills that can replace the student's challenging behavior and serve the same function as the challenging behavior.
- Identify important social information (e.g., social concepts, social rules, and answers to "Wh" questions) about the target situation (Gray 2000).
- Identify actions that other people in the environment can take to support the child.
- Review Gray's (2000) guidelines for writing Social Stories™.
- Write a skeleton story that is consistent with the students reading skills.
- Review the skeleton story and provide the student with opportunities to add information to the story.
- Based upon student input, write the complete story.
- Implement the intervention, collect data and monitor progress.
- Identify additional strategies that teachers may implement initially to support the student.
- Identify reinforcement and error correction procedures.
- Develop a method (e.g., frequency, duration) for collecting data on the challenging behavior(s) and the replacement behavior(s).

- Identify a schedule for reading the story and a means for monitoring story reading.
- Implement the intervention.
- Collect data and monitor progress.
- Make data-based decisions to guide the implementation, modification and
- Fading of the intervention.

Segundo Gray (1998, citado por Delano & Stone, 2008) qualquer história social™ deverá incluir três momentos: introdução, desenvolvimento e conclusão. Deverá incluir perguntas e respostas, ser escrita no tempo presente, na primeira pessoa e apresentar-se de forma afirmativa. Deve ainda apresentar informação concreta e fácil de compreender pela criança. Assim, Gray sugere que as histórias sociais™ descrevam as situações e/ou factos, usando “onde”, “quem”, “o quê” e “o porquê” das mesmas; 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).

Estas histórias apresentam um conjunto de características, importantes, a ter em atenção aquando a sua construção, conforme descrevemos no Quadro 9.

Quadro 9 - Quadro síntese das características das histórias sociais™ (adaptado de Sutton, 2011)

Características	Descrição
Descritiva	Transmite os factos: dá as orientações que devem ser incluídas na história
Perspetiva	Descreve os pensamentos, sentimentos, emoções e opiniões das personagens da história.
Diretiva	Apresenta-se como ponto de referência para todo o grupo ou turma.
Afirmativa	Estas histórias ensinam à criança o que ela deve fazer, refletem uma opinião coletiva que deve generalizada
Cooperativa	Identifica tudo o que os outros poderão necessitar fazer, tendo em conta o bem-estar efetivo da família.
Controlo	São escritas para as crianças; para que estas comecem a apropriar-se das estratégias pessoais, para resolver os problemas.

Quanto às ilustrações a usar neste tipo de histórias, inicialmente, em 1993, Gary e Garant defendiam que estas seriam situações a evitar nas histórias sociais™, 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). Esta situação foi mais tarde revista 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.

O conto das histórias sociais™ pode assumir, à semelhança de qualquer outro momento de conto de histórias, uma dinâmica de envolvimento afetivo. Torna-se mais individualizada porque o seu conteúdo é dirigido a um aluno específico. Segundo Viana e Soeiro (2000) esta relação intensamente afetiva entre criança e mediador potencializa os ganhos cognitivos e linguísticos proporcionados pelo ato de ler.

Um estudo efetuado por Crozier e Tincani (2006) observou o impacto das histórias sociais™ no desenvolvimento de comportamentos sociais de três crianças com PEA da educação pré-escolar, tais como: a aquisição de competências sociais como o estar sentado no tapete durante mais de dez minutos; falar com os pares durante um período superior a cinco segundos e saber relacionar-se com os pares na sala, fazendo perguntas, respondendo e partilhando melhoraram consideravelmente com a introdução das histórias sociais™. Benish e Bramlett (2011) também apresentam dados relevantes relativamente à utilização destas histórias na diminuição dos comportamentos agressivos e na aprendizagem de interações sociais num grupo de crianças com PEA da educação pré-escolar. Nestes dois estudos as histórias foram

criadas especificamente para cada criança envolvida, pretendendo-se que funcionassem como estratégias de alteração e aprendizagem de comportamentos adequados. Nem todas as crianças envolvidas tiveram os mesmos resultados, havendo algumas para quem as histórias foram mais eficazes. Neste último estudo apenas uma aluna diminuiu de forma significativa os seus comportamentos agressivos com a leitura das histórias sociais™.

A investigação desenvolvida por Scattone (2008) pretendeu perceber a importância das histórias sociais e do vídeo de modelagem de comportamentos, no melhoramento e reforço das competências de conversação de um aluno com síndrome de Asperger. Nesta situação verificou-se uma evolução favorável, nomeadamente no contacto ocular e no sorriso, no entanto não foi possível aferir se o fator que influenciara o desempenho do aluno fora o vídeo, as histórias sociais™, ou ambos. Um outro estudo efetuado por Nelson (2009) com dois meninos com o PEA e com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos, constatou que a leitura de histórias sociais™ ajudou a melhorar vários comportamentos sociais que eram muito difíceis de aprender por estas crianças, tendo contado para este efeito com a família das crianças. Importa salientar ainda que apesar de não haver muitos estudos sobre histórias sociais™, estas constituem uma estratégia que pode ser usada em grupo ou individualmente, dependendo dos objetivos do educador. Este tipo de histórias pretende ter uma estrutura apelativa e motivadora que ajude a ensinar comportamentos sociais que as crianças sentem dificuldade em desenvolver.

Capítulo III. Metodologia do estudo

Neste capítulo serão descritas as questões de partida do estudo, assim como os objetivos estabelecidos. Tendo em conta o âmbito e os objetivos traçados é

apresentada a metodologia utilizada, relativamente à escolha dos participantes, à recolha dos dados e à sua análise.

1. Definição do problema e questões orientadoras do estudo

Este estudo decorre no contexto de uma escola do Ensino Básico, onde estão matriculados seis alunos com PEA dos 1º e 2º ciclos, que frequentam uma UEE. Apesar de participarem em atividades no contexto de turma do ensino regular, as acentuadas limitações na comunicação e as dificuldades em estabelecer interações sociais entre si e com os seus pares, impossibilita-os de uma melhor inclusão nas atividades escolares, sejam elas mais ou menos estruturadas. Estas dificuldades conduzem muitas vezes a situações de segregação e isolamento, evidentes em contexto de turma, no recreio e mesmo noutros espaços escolares, como a biblioteca (situação descrita no capítulo 1).

A UEE parece ser um espaço privilegiado de aprendizagem para estes alunos, pois é o local onde permanecem mais tempo, no âmbito das suas rotinas escolares, dadas as suas dificuldades de participação nas atividades das suas turmas de referência. Assim, escolhemos a UEE como contexto para desenvolver este estudo, considerando-se importante observar e refletir sobre os comportamentos de interação aí existentes, tendo em conta que um dos problemas preocupantes nestes alunos são as dificuldades na comunicação e na interação social.

Uma análise de atividades desenvolvidas na UEE levou à escolha da hora do conto como a atividade de grupo mais adequada para trabalhar o desenvolvimento de comportamentos de interação. A partir do nosso conhecimento das práticas educativas da UEE colocámos duas questões de partida:

- Que oportunidades de interação existem na hora do conto?
- Haverá mais oportunidades de interação quando se usam histórias sociais™?

Tendo como base estas questões de partida foram definidos os seguintes objetivos gerais e objetivos específicos, os quais passamos a descrever.

Objetivos gerais:

- Conhecer as oportunidades de interação na atividade hora do conto, com histórias comuns;
- Criar histórias sociais™ para os alunos com PEA;
- Utilizar histórias sociais™ para analisar as oportunidades de interação que ocorrem.

Objetivos Específicos:

- Caracterizar as histórias comuns que são usadas com as crianças e jovens com PEA, particularmente as que têm como principal objetivo o desenvolvimento de competências comunicativas;
- Descrever as estratégias que o adulto utiliza durante o momento do conto, recorrendo ou não a histórias adaptadas, para desenvolver as competências comunicativas de crianças com PEA;
- Estudar o modo como as crianças e jovens com PEA reagem ao conto de histórias adaptadas ou não;
- Compreender o modo como as crianças e jovens com PEA interagem entre si durante a “hora do conto”
- Analisar de que modo a utilização de Histórias sociais™ promove as interações entre as crianças com PEA.

2. Descrição da metodologia utilizada e sua justificação

Este é um trabalho de projeto e tem um procedimento próprio, o qual passamos a apresentar:

- a) Caraterização da situação educativa e identificação do problema;
- b) Apresentação do projeto de intervenção: criação e utilização de histórias sociais™;
- c) Apresentação da evolução.

Trata-se de um projeto de investigação-ação, classificado face ao método como um estudo de caso, aplicado a seis crianças com PEA de uma UEE. Tal como nos diz Sanches (2005) uma investigação-ação tem sempre, como ponto de partida, uma situação com a qual o professor está insatisfeito ou que deseja melhorar e como ponto de chegada, aquela que gostaria que acontecesse. Salienta que tem como objetivo resolver problemas reais através de processos científicos.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.266) *“Na investigação ação os investigadores agem como cidadãos que pretendem influenciar o processo de tomada de decisão através da recolha de informações. O objetivo é o de promover mudança social que seja consistente com as suas crenças”*.

Para procurar responder às questões de investigação apresentadas, optamos por realizar um estudo com base numa metodologia exploratória e descritiva, que possibilitasse uma abordagem interpretativa da situação estudada. Tal como nos diz Carmo e Ferreira (1998), num plano epistemológico, a investigação qualitativa e a

investigação quantitativa estão associadas a paradigmas distintos e únicos dependendo do processo de recolha de dados e do modo como estes são registados e analisados. No entanto, num plano prático há muito que os investigadores usam dados qualitativos e quantitativos, chamando-lhes abordagens mistas.

Neste projeto utilizámos metodologias de cariz qualitativo na recolha de dados e de cariz qualitativo e quantitativo na análise dos mesmos.

Os dados foram recolhidos pela investigadora através do recurso à utilização das seguintes técnicas: análise de documentos dos processos dos alunos (ver anexo I), questionários por entrevistas semidiretivas à docente da UEE (realização de duas entrevistas – ver anexos II e V), observações de momentos de hora do conto e notas de campo (anexos VI, VII e VIII).

A recolha de dados desenvolveu-se em três etapas distintas, os quais passamos a descrever:

Primeira:

- Análise documental de relatórios médicos, psicológicos e pedagógicos, com o objetivo de conhecer as competências comunicativas das crianças participantes no estudo (Anexo I);
- Entrevista semidirectiva realizada à docente da UEE (Anexo II), a qual teve como principais objetivos: i) saber quais são as competências comunicativas dos alunos; ii) conhecer quais são as histórias que habitualmente contam na sala, e quais são os objetivos que visam alcançar nos alunos com a sua participação nessas atividades e iii) perceber quais são as estratégias usadas pelo adulto para contar histórias aos alunos.

Segunda:

- Observação direta de comportamentos de interação dos alunos (Anexo VIII) e do adulto, recorrendo a registos de observação etnográfica centrada na atividade do conto de histórias comuns e sociais. Estas observações visam ajudar a compreender o reportório comunicativo das crianças e o modo como o adulto dinamiza o momento do conto de histórias com as mesmas.

Terceira:

- Recolha de dados através de uma segunda entrevista semidiretiva à docente da UEE (Anexos V e VI), com o objetivo de identificar a sua perceção face ao impacto deste projeto (já finalizado), no desenvolvimento de competências comunicativas das crianças em estudo.

Os dados recolhidos pelas diversas técnicas descritas foram analisados com recurso a análise de conteúdo e à estatística descritiva.

A análise de conteúdo foi utilizada para tratar os dados recolhidos nas entrevistas (Anexo IV). No âmbito das observações foram elaboradas grelhas de frequência dos comportamentos de interação (Anexos VIII e IX). Estas grelhas pretenderam, através de um processo de categorização e subcategorização dos comportamentos de interação efetuar o registo da frequência dos mesmos. Por cada uma das 16 observações efetuadas (quatro às histórias comuns e 12 às histórias sociaisTM), foram elaboradas duas grelhas de registo da frequência de comportamentos: i) em relação aos alunos - apenas os comportamentos de interação comunicativa); ii) em relação ao professor – os comportamentos promotores de interação comunicativa nos alunos. Foram ainda efetuadas grelhas síntese das frequências destes comportamentos de interação de acordo com os seguintes critérios:

- Comportamentos de interação dos alunos, observados durante o conto das quatro histórias comuns;
- Comportamentos da professora, promotores de comportamentos de interação nos alunos, durante o conto das quatro histórias comuns;
- Comportamentos de interação dos alunos registados durante o primeiro momento de observação do conto das histórias sociaisTM;
- Comportamentos da professora, promotores de comportamentos de interação nos alunos, durante o conto das quatro histórias sociaisTM
- Comparação dos comportamentos de interação dos alunos observados durante o conto das histórias comuns e durante o conto das histórias sociaisTM
- Comparação dos comportamentos promotores de interação da professora, face aos alunos, durante o conto das histórias comuns e durante o primeiro momento de observação do conto das histórias sociaisTM
- Comportamentos de interação dos alunos durante o segundo momento de observação do conto das histórias sociaisTM;
- Comportamentos da professora, promotores de comportamentos de interação nos alunos, durante o segundo momento de observação, do conto das histórias sociaisTM
- Comportamentos de interação dos alunos, durante o terceiro momento de observação do conto das histórias sociaisTM;

- Comportamentos da professora, promotores de comportamentos de interação nos alunos, durante o terceiro momento de observação, do conto das histórias sociais™
- Comportamentos comunicativos dos alunos observados nas quatro histórias sociais™

Esta técnica visou ajudar-nos a interpretar os dados recolhidos e possibilitou-nos a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo dito nas comunicações, bem como dos comportamentos observados. Objetiva porque seguimos determinadas regras e obedecemos a instruções claras e precisas. O seu conteúdo foi ainda organizado, de uma forma sistemática, em categorias selecionadas em função dos objetivos traçados para a pesquisa. Quantitativa na medida em que foi registada a frequência das unidades de análise e de outros elementos significativos (Carmo & Ferreira, 1998). A análise de conteúdo também nos orientou no processo de produção de conhecimento (Fernandes & Maia, 2001), tendo este processo sido, sobretudo, indutivo. As inferências realizadas às mensagens estudadas facilitaram a passagem da descrição à interpretação dos dados (Bardin, 1979, citado por Vala, 2005).

3. Caraterização dos participantes

Na realização deste estudo participaram seis crianças com PEA com idades compreendidas entre os oito e os 13 anos, com limitações diferentes ao nível da comunicação e interação social, que frequentam uma UEE (quatro rapazes e duas raparigas). Apenas a aluna B, devido ao seu perfil de funcionamento cognitivo, nos pareceu ter dificuldades em compreender o conteúdo das histórias sociais™. Neste sentido decidimos que a referida aluna estaria presente no estudo, seriam avaliados os seus comportamentos potencialmente comunicativos, mas não se pretendia que o impacto do uso destas histórias tivesse influência no seu desenvolvimento, ao nível das interações.

Participou também a professora UEE habitualmente responsável pela atividade da hora do conto. Esta amostra poderá ser considerada amostra de conveniência, na medida em que os participantes são os alunos com PEA que existiam naquela escola, onde o investigador teve possibilidades de efetuar o projeto.

Para iniciar este estudo efetuaram-se contactos diretos com os professores da UEE, os encarregados de educação dos seis alunos e com a Direção do Agrupamento de Escolas, no sentido de obter as devidas autorizações para iniciar o processo de investigação, facultar informação sobre os objetivos da investigação e garantir a

confidencialidade e o anonimato face aos dados recolhidos. As professoras da UEE foram informadas relativamente às questões de investigação e à metodologia que se iria adotar e foi solicitada a colaboração de uma professora, para acompanhar de forma mais direta na implementação do projeto com estas seis crianças. Este processo decorreu durante o mês de Fevereiro de 2012, após o qual se deu início à recolha de dados.

4. Plano de Intervenção

O processo desenvolvido neste estudo teve quatro fases-chave esquematizadas do seguinte modo:

1ª fase:

Após identificado o problema, este estudo exploratório visou caracterizar dois aspetos: i) o repertório de comportamentos de interação exibidos pelas crianças/jovens com PEA que frequentam a UEE, durante o conto de histórias ii) os comportamentos promotores de interação, do professor em relação aos alunos, no momento do conto de histórias.

2ª fase:

Com base nos dados recolhidos e na revisão da literatura procedemos à planificação do projeto e à construção de quatro maletas pedagógicas com quatro Histórias sociais™ (Anexo XX), apresentadas em formato de livro (plastificado e com imagens destacáveis), em formato digital (PowerPoint), e ainda sob a forma de páginas soltas, representando os diapositivos do PowerPoint. Criámos histórias que abordam quatro temas diferentes, definidos em função de comportamentos identificados em quatro alunos da UEE, através de conversas informais com a professora e de dados recolhidos de relatórios pedagógicos que constam nos seus processos individuais, como se pode observar no Quadro 10.

O quadro 10 pretende apresentar de forma sucinta os temas das histórias, os seus destinatários e o motivo que fundamentou as escolhas dos temas.

Quadro 10 - Fundamentos que justificam os temas das Histórias sociais™

Tema da História Social	Aluno	Motivo que fundamentou a escolha do tema
Eu já sei cumprimentar	J	Habitualmente aluno aproxima-se do adulto que conhece e agarra/abraça a cabeça do outro para afagar-lhe o cabelo. Entendemos que é a sua forma de cumprimentar, no entanto, sentimos necessidade de lhe ensinar outros comportamentos mais adequados.
Eu já sei estar em grupo		O aluno não cumpre as regras da sala de aula e da UEE.O seu comportamento torna-se muito

	M	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 normal ouvi -la 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	É um dos alunos da sala que menos procura 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 espaço.

A escolha das músicas para as histórias em PowerPoint teve a colaboração da musicoterapeuta que sugeriu os temas musicais utilizados, com base em critérios de familiaridade. Os alunos conheciam as músicas das histórias sociais™ porque, eram ouvidas nas sessões de musicoterapia, no âmbito de algumas atividades. Segundo a musicoterapeuta eram músicas que gostavam e que os mantinham tranquilos.

Após a elaboração das histórias foi efetuada a sua apresentação à professora responsável pela hora do conto, sendo explicitadas as estratégias de dinamização das sessões e a forma como deveriam ser utilizados alguns materiais associados.

3ª fase:

Narração e exploração das quatro histórias sociais™ no âmbito da rotina de atividades semanal, onde já se incluía a hora do conto, como é possível verificar no Quadro 7 do capítulo 1. Cada história foi contada em três momentos (implicou a realização de 12 observações), através de estratégias relativamente diferentes:

- Apresentação e leitura da história em formato de livro;
- Apresentação da história em formato de livro digital;
- Apresentação da história em formato digital e com imagens plastificadas.

A utilização do conjunto dos materiais produzidos foi monitorizada através da observação direta, de variáveis como o envolvimento e os comportamentos de interação dos alunos e da professora.

4ª fase:

Avaliação do trabalho desenvolvido que inclui a recolha de dados sobre as competências comunicativas que as crianças e jovens com PEA apresentam no final

do projeto, através da realização de uma segunda entrevista à professora e do tratamento de todos os dados recolhidos.

Esta técnica visou ajudar-nos a interpretar os dados recolhidos e possibilitou-nos a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo dito nas comunicações, bem como dos comportamentos observados. Objetiva porque seguimos determinadas regras e obedecemos a instruções claras e precisas. O seu conteúdo foi ainda organizado, de uma forma sistemática, em categorias selecionadas em função dos objetivos traçados para a pesquisa. Quantitativa na medida em que foi registada a frequência das unidades de análise e de outros elementos significativos (Carmo & Ferreira, 1998). A análise de conteúdo também nos orientou no processo de produção de conhecimento (Fernandes & Maia, 2001), tendo este sido sobretudo indutivo. As inferências realizadas às mensagens estudadas facilitaram a passagem da descrição à interpretação dos dados (Bardin, 1979, citado por Vala, 2005).

Capítulo IV. Apresentação e discussão de resultados

Este capítulo destina-se à apresentação e discussão dos resultados obtidos com o projeto de investigação descrito no capítulo anterior. A sua apresentação está estruturada considerando duas dimensões: i) a utilização de histórias comuns *versus* histórias sociais e ii) os comportamentos dos alunos e os comportamentos da professora durante a hora do conto. São esses resultados que passamos a apresentar, iniciando-se com a apresentação dos resultados observados durante o conto de histórias comuns.

1. Comportamentos observados durante o conto das histórias comuns

O nosso projeto procurou estudar os comportamentos de interação existentes entre os alunos com PEA e entre estes e o adulto, durante a hora do conto, a qual fazia parte da rotina da UEE, como descrevemos no capítulo I.

Recolhemos dados de observação dos comportamentos dos alunos e do adulto (professora) durante o conto de quatro histórias diferentes, às quais chamámos “histórias comuns”, por não serem adaptadas. Estas histórias faziam parte do acervo da UEE. Com estas observações pretendemos recolher dados úteis para responder à questão de investigação: que oportunidades de interação existem na hora do conto? Começamos por descrever os resultados relativos aos comportamentos dos alunos, e depois focamo-nos nos comportamentos do adulto.

1.1. Comportamentos dos alunos

Os dados recolhidos durante o conto das histórias comuns ilustram a existência de uma diversidade de comportamentos de interação por parte dos alunos, o que é compreensível tendo em consideração as suas características individuais, as quais descrevemos no capítulo 1.

Face à sua diversidade de comportamentos observados sentimos necessidade de os organizar em categorias e subcategorias (ver Quadro 11). Este procedimento permitiu-nos compreender de uma forma mais detalhada quais os comportamentos comunicativos apresentados pelos alunos e as respetivas intenções comunicativas. A análise aos dados apresentados no Quadro 11 revela que os alunos apresentaram mais comportamentos não-verbais: olhar, expressões faciais, gestos naturais, imitação, agarrar e movimentos generalizados; do que verbais: fala (62,32% *versus* 37,68%).

Quadro 11 – Síntese dos comportamentos de interação dos alunos observados durante o conto das quatro histórias comuns

Comportamentos		Intenção comunicativa	Alunos						Total
Categoria	Subcategoria		A	B	J	M	R	T	
Foca o olha	Olha para objetos / materiais e imagens (livro, computador, maleta, fotos, cartões de imagens)	Prestar atenção	6	3	5	2	3	5	24
	Olha para pessoas (professora)	Prestar atenção	1		1	1		1	4
Subtotal:			7	3	6	3	3	6	28
Expressões faciais	Sorri	Manifestar sentimentos: agrado						1	1
	Faz caretas e sorri	Manifestar sentimentos: agrado						1	1
Subtotal:								2	2
Gestos naturais	Põe o dedo sobre a boca	Pedir para “se calar”				1			1
Subtotal:						1			1
Imita	Imita comportamentos dos colegas	Responder à professora				1			1
	Imita comportamentos das personagens	Responder à professora			1	1			2
Subtotal:					1	2			3
Agarra	Agarra um colega	Chamar a atenção				1			1
	Agarra uma imagem	Responder à professora	1				1	1	3
Subtotal:			1			1	1	1	4
Movimentos generalizados	Levanta-se	Manifestar sentimentos: desinteresse				5			5
Subtotal:						5			5
Linguagem verbal	Fala	Manifestar desejos	1						1
		Fazer perguntas				2			2
		Responder	8		2	1		3	14
		Fazer comentários	4		3			1	8
		Dizer sim/não				1			1
Subtotal:			13		5	4		4	26
Total:			21	3	12	16	4	13	69

Os comportamentos de interação predominantes foram «foca o olhar» (40,58%) e a «fala» (37,68%), representando no total 78,26% dos comportamentos observados.

Analisando com mais detalhe os comportamentos de interação relacionados com o olhar verificamos que este se dirigiu maioritariamente para objetos, como seja o computador, os livros ou as maletas de histórias. Quanto ao olhar para pessoas este foi observado menos frequentemente e dirigiu-se apenas ao professor. Este comportamento de interação foi utilizado com a seguinte intenção comunicativa: prestar atenção a algo. Destacamos o facto de esta ter sido a única forma de interação observada num dos alunos (B).

Quanto à «fala» verificámos que este comportamento foi usado com várias intenções comunicativas, ainda que a mais observada tenha sido para responder a perguntas e fazer comentários simples do tipo: “a fomiga tá cansada” (observação da 1ª história comum); “A palha é ervinha” (observação da 4ª história comum). Este comportamento foi observado em três dos seis alunos, estando mais presente, no aluno A. Este aluno revela potencial ao nível da utilização da linguagem oral no processo comunicativo, sendo que nestas observações utilizou-a predominantemente para responder a questões levantadas pela professora e para tecer alguns comentários.

Relativamente às expressões faciais observámos sorrisos e “caretas” que foram utilizadas para expressar sentimentos de agrado. Esta forma de comunicação foi observada apenas duas vezes num mesmo aluno, pelo que não a considerámos muito relevante, considerando o conjunto dos comportamentos observados. O mesmo aconteceu com o uso de gestos naturais, os quais foram observados apenas uma vez, para formular um pedido.

Os outros três comportamentos de interação não-verbal que observámos: agarrar, imitar e fazer movimentos generalizados também não tiveram muita expressão (17,40%), sendo utilizados basicamente para responder à professora, para chamar a atenção e para manifestar sentimentos de desagrado face à atividade.

Sumariamente, observámos que os comportamentos de interação dos alunos foram usados principalmente para prestar atenção a algo (40,58%) e para responder a perguntas (30,44%). O comentar situações e manifestar sentimentos também foram duas razões importantes a que os alunos recorreram para comunicar, mas tiveram uma menor expressão (11,59%).

1.2. Comportamentos da professora

Considerámos ainda importante compreender quais os comportamentos utilizados pela professora para promover as interações entre os alunos durante o momento do conto de histórias comuns. Os resultados obtidos estão presentes nos Quadros 12 e 13 que apresentamos de seguida.

Quadro 12 – Síntese dos comportamentos da professora, promotores de interação nos alunos, durante o conto das quatro histórias comuns

Comportamentos comunicativos	Intenção comunicativa	Histórias				Total
		1ª H	2ª H	3ª H	4ª H	
Linguagem oral: fala	Dar mais informação		4	3		7
	Elogiar os alunos	1		2		3
	Fazer pedidos	2	1			3
	Chamar a atenção dos alunos	2	7	8	2	19
	Fazer perguntas	7	4	15	8	34
	Responder a perguntas				2	2
Subtotal:		12	16	28	12	68
Linguagem oral: fala e gestos naturais	Chamar a atenção dos alunos		1		2	3
	Subtotal:		1		2	3
Mostra a capa do livro, imagens, objetos	Chamar a atenção dos alunos	7	1	1	3	12
	Subtotal:	7	1	1	3	12
Gestos naturais: aponta imagens, objetos, alunos	Chamar a atenção dos alunos			1	2	3
	Subtotal:			1	2	3
Expressão facial: sorri para os alunos	Mostrar agrado/afeto				2	2
	Subtotal:				2	2
Faz pausas	Chamar a atenção dos alunos	2			4	6
	Subtotal:	2			4	6
Total:		21	18	30	25	94

A leitura do quadro 12 permite-nos verificar que a professora utilizou essencialmente a linguagem verbal, mais especificamente a fala para interagir com os alunos, na hora do conto. Observámos um total de 68 comportamentos de interação que se recorreram apenas da fala (72,34%).

Estes comportamentos de interação foram usados com diversas intenções comunicativas, das quais salientamos o chamar a atenção dos alunos (45,74%) e o fazer perguntas (36,17%), por se apresentarem como as razões pelas quais a professora mais frequentemente comunicou com os seus alunos. Durante o conto a professora recorreu a outras intenções comunicativas, ainda que de uma forma menos

frequente. Destas intenções destacamos o dar algumas informações relativas às histórias (7,45%); os elogios e os pedidos (ambos com 3,19%) e as respostas à professora (2,12%).

Ao nível não-verbal observámos vários comportamentos de interação, sendo a mais frequente a que envolveu o uso de imagens: isto é: o mostrar imagens, cartões e/ou fotos, com a intenção comunicativa de chamar a atenção dos alunos. Embora menos frequente registámos outros comportamentos como o apontar para imagens, objetos e/ou alunos e o fazer pausas. Todos estes comportamentos pretendiam captar a atenção dos alunos.

A utilização de expressões faciais, mais propriamente o sorriso, foi observada em dois momentos, para manifestar agrado e satisfação, pelo que consideramos ser também pouco representativo em termos de frequência.

As razões que levaram a professora a comunicar (intenções comunicativas) com os alunos foram predominantemente o chamar a atenção para alguma coisa, que se observou em 43 comportamentos (45,75%) e fazer perguntas, observável em 34 comportamentos (36,17%). Podemos constatar ainda que nestas quatro histórias o número de comportamentos de interação da professora foi variável, salientando-se a segunda história com apenas 18 comportamentos e a terceira história com 30 comportamentos observados.

Os dados recolhidos permitiram ainda verificar com que alunos a professora interagiu com mais ou menos frequência e, se as suas intervenções eram individualizadas ou dirigidas ao grupo (cf. Quadro 13).

Analisando os dados do Quadro 13 e focando a atenção no uso da linguagem oral por parte da professora, constatámos que existiram comportamentos de interação que se dirigiam ao coletivo, ou seja ao grupo, nomeadamente quando a professora dava informações, chamava a atenção e fazia perguntas.

Nas situações em que se dirigia oralmente a cada aluno verificamos que os comportamentos de interação centravam-se predominantemente em quatro alunos (A, J, M e T), havendo dois alunos praticamente excluídos desta interação.

Relativamente aos comportamentos não-verbais podemos verificar que todos os comportamentos da professora se dirigiram ao grupo, com exceção do apontar que, dos três comportamentos observados, apenas um foi dirigido a um indivíduo.

Em termos globais constatámos que nas interações individuais foram dirigidos 13 comportamentos ao aluno J, 10 comportamentos ao aluno M, nove comportamentos aos alunos A e T respetivamente, um comportamento ao aluno R e não foi observado qualquer comportamento de interação com o aluno B.

Numa breve análise comparativa com os dados anteriormente apresentados no Quadro 12, podemos verificar que os comportamentos comunicativos da professora são dirigidos essencialmente para os alunos que apresentaram, durante o conto das histórias, um maior número de comportamentos de interação.

Quadro 13 - Síntese dos comportamentos da professora promotores de interação nos alunos, durante o conto das quatro histórias comuns

Comportamentos comunicativos	Intenção comunicativa	Alunos						Total
		A	B	J	M	R	T	
Linguagem oral: fala	Dar mais informação	(para todos)						6
					1			1
	Elogiar os alunos	(para todos)						2
				1				1
	Fazer pedidos			1	2			3
	Chamar a atenção dos alunos	(para todos)						4
		3		3	6	1	2	15
Fazer perguntas	(para todos)						14	
	4		7	2		7	20	
Responder a perguntas	2						2	
	9		12	10	1	9	68	
Linguagem oral: fala e gestos naturais	Chamar a atenção dos alunos	(para todos)						3
							3	
Mostra a capa do livro, imagens, objetos	Chamar a atenção dos alunos	(para todos)						12
							12	
Gestos naturais: aponta imagens, objetos, alunos	Chamar a atenção dos alunos	(para todos)						2
				1			1	
				1			3	
Expressão facial: sorri para os alunos	Mostrar agrado/afeto	(para todos)						2
							2	
Faz pausas	Chamar a atenção dos alunos	(para todos)						6
		9		12	11	1	9	
	Total:							94

Em síntese, considerámos que o comportamento de interação mais utilizado pela professora durante a hora do conto das histórias foi a linguagem oral: fala. Este comportamento foi usado basicamente para chamar a atenção dos alunos para algum aspeto da atividade.

2. Comportamentos observados durante o conto das histórias sociais™

Conhecidos os comportamentos de interação usados por alunos e professora durante o momento do conto de histórias comuns, seguidamente apresentamos os

dados referentes à observação do conto das quatro histórias sociais™ criadas pela investigadora. Como dissemos no capítulo referente à metodologia observámos três momentos que envolveram o conto deste tipo de histórias.

Começamos por apresentar os resultados da primeira observação efetuada a cada história social.

1º momento - história em formato de livro

O primeiro momento de observação da utilização das histórias sociais™ representou o primeiro contacto que os alunos tiveram com cada uma das quatro histórias construídas e foi sujeito, tal como nas histórias comuns, a 25 minutos de observação.

Os dados de observação dos comportamentos da professora assinalam que as suas estratégias foram semelhantes, tanto no conto das histórias comuns como no conto das histórias sociais™. Será importante referir que na primeira situação a professora usou livros tradicionais e na segunda situação livros adaptados e elaborados pela investigadora, em função das características de alguns alunos da UEE.

Os dados recolhidos procuraram ajudar-nos a responder à outra questão de investigação: haverá mais oportunidades de interação quando se utilizam histórias sociais™? Passamos então à apresentação dos comportamentos dos alunos observados na hora do conto das histórias sociais™.

2.1. Comportamentos dos alunos

Os dados recolhidos expostos no Quadro 14 evidenciam a manifestação de uma diversidade de comportamentos de interação durante o conto de histórias por parte dos alunos, sendo estes maioritariamente comportamentos não-verbais. No total foram observados 196 comportamentos comunicativos: 122 foram comportamentos não-verbais (62,24%) e 74 foram comportamentos verbais (37,76%). Observando os comportamentos de interação não-verbal verificamos que embora sejam os comportamentos mais utilizados, existe uma maior frequência de alguns, nomeadamente do olhar. Assim, emerge como dominante a categoria relacionada com o olhar. Os 61 registos correspondem a metade dos 122 comportamentos não-verbais observados (31,12%). O comportamento do focar o olhar, enquanto forma de comunicação, surgiu também associado a outros comportamentos de interação, nomeadamente: à fala, ao gesto de apontar e às expressões faciais (sorriso). Estes comportamentos tiveram algum destaque (18,03%), no total dos comportamentos não-verbais observados.

Quadro 14 – Síntese dos comportamentos de interação dos alunos, durante primeiro momento de observação do conto das quatro histórias sociais™

Comportamentos		Intenção comunicativa	Alunos						Total
Categoria	Subcategoria		A	B	J	M	R	T	
Foca o olhar	Olha para objetos / materiais e imagens	Prestar atenção	7	2	5	6	4	5	29
	Olha para pessoas (professora e colegas)	Prestar atenção	8	4	5	5	6	4	32
Subtotal:			15	6	10	11	10	9	61
Olha e outras formas de comunicação	Olha e aponta para uma imagem	Responder a perguntas	1		2	2			5
	Olha e aponta para um colega	Responder a perguntas	2					1	3
	Olha e fala para o colega	Responder a perguntas						1	1
	Olha e sorri	Manifestar sentimento de agrado	2		3	4	2	2	13
Subtotal:			5		5	6	2	4	22
Expressão facial	Sorri e aponta	Manifestar sentimento de agrado	1						1
	Faz caretas e sorri	Manifestar sentimento de agrado						1	1
	Sorri e aproxima-se da professora	Manifestar sentimento de agrado			1				1
Subtotal:			1		1			1	3
Gestos naturais	Acena para um colega	Dizer sim			1				1
	Abraça um colega	Manifestar alegria			2				2
	Põe o dedo sobre a boca e diz: "pssiu"	Fazer um pedido	1		1	1			3
Subtotal			1		4	1			6
Mostra	Mostra a imagem aos colegas	Responder a perguntas				1		1	2
Subtotal						1		1	2
Imita	Imita comportamentos	Responder a perguntas	1		3	2	1	1	8
	Imita o colega	Pedir para "se calar"			1				1
Subtotal			1		4	2	1	1	9
Vocalizações	Ri	Manifestar alegria	1	1				2	4
Subtotal			1	1				2	4
Total a)			24	7	24	21	13	18	107

(cont.)

Quadro 14 – Síntese dos comportamentos de interação dos alunos, durante primeiro momento de observação do conto das quatro histórias sociais™ (cont.)

Comportamentos		Intenção comunicativa	Alunos						Total
Categoria	Subcategoria		A	B	J	M	R	T	

Agarra	Agarra um colega	Chamar a atenção			2	1			3
	Agarra a mão ao colega	Dar ajuda			2				2
	Agarra uma imagem	Responder a perguntas				1			1
Subtotal:					4	2			6
Movimentos generalizados	Levanta-se e afasta-se	Manifestar desinteresse				3			3
	Levanta-se e dá pulos	Manifestar alegria			3				3
	Esconde a cara	Recusar ver a foto			1		1		2
	Baixa a cabeça	Recusar olhar para algo						1	1
Subtotal:					4	3	1	1	9
Linguagem verbal	Fala	Fazer perguntas	3						3
		Responder a perguntas	10		3	4	1	7	25
		Dizer sim / não	1		1	3		1	6
		Fazer comentários	15		1	1			17
		Fazer pedidos	7		2	3			12
		Partilhar informação	5		3				8
		Cumprimentar	2		1				3
Subtotal:			43		11	11	1	8	74
Total b)			43		19	16	2	9	89

Soma dos totais

	Totais	Alunos						Total
		A	B	J	M	R	T	
Total a)	24	7	24	21	13	18	107	
Total b)	43		19	16	2	9	89	
TOTAL a+b	67	7	43	37	15	27	196	

Os comportamentos relacionados com o olhar foram observados em todos os alunos com as seguintes intenções comunicativas: i) “*prestar atenção a alguém*”; ii) “*prestar atenção a alguma coisa*”; iii) *manifestar sentimentos de agrado*, e iv) *responder a perguntas* colocadas pela professora.

Os comportamentos de interação integrados na categoria das expressões faciais surgiram associados a outras formas de comunicação nomeadamente o “*sorrir e apontar*” e o “*sorrir e aproximar-se do adulto*”, para além do olhar que vimos anteriormente. Estes comportamentos foram usados, sobretudo, para “*manifestar sentimentos de agrado*” face à atividade. No contexto destas observações estes

comportamentos não tiveram, muita expressividade em termos quantitativos, na medida em que foram manifestados uma vez, apenas por três alunos.

Os gestos naturais foram manifestados por três alunos, num conjunto de seis unidades de registos (4,91%), sendo que um aluno (aluno J) usou quatro vezes este comportamento de interação. Um dos alunos utilizou este comportamento para: pedir, manifestar alegria e dizer sim. Os outros dois alunos a usaram-nos apenas para efetuar pedidos.

O imitar foi um comportamento observado nove vezes por cinco alunos para responder a perguntas (6,55%) e fazer pedidos.

Os comportamentos de interação inseridos na categoria “agarrar” foram observados apenas seis vezes (4,91%), em apenas dois alunos (alunos J e M). Este tipo de comportamento foi presenciado tendo em vista várias finalidades: chamar a atenção, dar ajuda e responder a perguntas.

Observámos a utilização de nove movimentos generalizados (7,37%), em quatro alunos do grupo. Estes comportamentos foram usados por razões distintas, sendo elas: manifestar desinteresse ou alegria e recusar olhar para algo.

Observámos ainda enquanto comportamentos de interação utilizados pelos alunos, as vocalizações e o mostrar algo. As vocalizações surgiram associadas ao riso e foram usadas por três alunos, num total de apenas quatro unidades de registos. O mostrar aos outros, como a intenção de responder a uma questão da professora foi utilizado uma vez por dois alunos, sendo importante referir que esta interação foi feita com os colegas, ou seja entre pares.

A nível dos comportamentos verbais o uso da fala (ainda que de forma simples) teve 74 unidades de registo (37,76%), no total dos comportamentos observados. Foi utilizada predominante para: responder à professora, que apresentou 25 unidades de registo; comentar a história com 17 unidades de registo; e formular pedidos, com 12 unidades de registo. Foram observadas ainda com menor frequência outras intenções comunicativas subjacentes à fala como fazer perguntas, partilhar informação; dizer sim ou não e cumprimentar.

Durante este momento do conto das histórias sociaisTM destacou-se, no grupo de seis alunos da UEE, um aluno (aluno A) por apresentar 34,18% dos 196 comportamentos de interação observados. Salientamos que este aluno (A) revelou um nível de competência comunicativa superior aos restantes, sendo que 10 das 25 respostas são de sua autoria, assim como 15 dos 17 comentários efetuados, sete dos 12 pedidos formulados e cinco das oito partilhas de informação presenciadas. Será ainda importante referir que apenas um aluno do grupo (aluno B) não utilizou a fala para comunicar.

Em síntese, podemos considerar que nas histórias sociaisTM os alunos apresentam mais comportamentos de interação não-verbal do que comportamentos de interação verbal sendo que o «foca o olhar» é o comportamento dominante utilizado por todos os seis elementos do grupo. Outros comportamentos não-verbais aparecem com menor expressão, sendo específicas de alguns alunos individualmente, por exemplo: o levantar-se é mais frequente em M; o abraçar um colega é apenas visível em J; e o sorrir e fazer caretas é um comportamento característico de T.

Na linguagem verbal: a fala é o comportamento mais frequente, ainda que utilizada em formas muito simples por cinco elementos do grupo. Nestes cinco elementos há um aluno que se destacou significativamente (aluno A), com um nível de competências comunicativas superior aos restantes e outro aluno que se destacou pelo inverso. Este último aluno (aluno R), tal como o descrito no Quadro 5 do primeiro capítulo deste trabalho, apenas diz palavras soltas, pseudopalavras e ecolalias.

2.2. Comportamentos da professora

Seguidamente, descrevemos os dados relativos aos comportamentos apresentados pela professora, que poderão ser considerados promotores das interações dos alunos, durante primeiro momento de observação do conto das quatro histórias sociaisTM. Os dados recolhidos durante as observações foram analisados e os resultados obtidos nessa análise estão apresentados no Quadro 15.

A análise dos dados patentes no referido quadro permitem-nos afirmar que o comportamento mais utilizado pela professora para interagir com os alunos foi a linguagem oral (fala), usada de forma isolada ou em conjunto com outros comportamentos (gestos naturais). O recurso a este comportamento foi observado 63 vezes (70,65%), o que é representativo no total de comportamentos de interação observados. Este comportamento foi utilizado com as intenções comunicativas de fazer perguntas (28,26%) e de formular pedidos (5,22%). A professora usou também a linguagem oral para dar informações e ainda para fazer elogios e responder aos alunos.

Quadro 15 – Síntese dos comportamentos da professora promotores de comportamentos de interação dos alunos, durante a primeira observação, do conto histórias sociaisTM

Comportamentos comunicativos	Intenção comunicativa	Histórias				Total
		1ª H	2ª H	3ª H	4ª H	
Linguagem oral: fala	Dar mais informação	2	1	2	3	8
	Elogiar os alunos	4	1		1	6
	Fazer pedidos	10	3	1		14
	Chamar a atenção dos alunos	3				3

	Fazer perguntas	8	8	4	6	26
	Responder a perguntas	1	3	1	1	6
Subtotal:		28	16	8	11	63
Linguagem oral: fala e gestos naturais	Chamar a atenção dos alunos	1			1	2
Subtotal:		1	0	0	1	2
Mostra a capa do livro, imagens, objetos	Chamar a atenção dos alunos	5	2	2	2	11
Subtotal:		5	2	2	2	11
Gestos naturais: aponta imagens, objetos, alunos	Chamar a atenção dos alunos	2	1	1	2	6
Subtotal:		2	1	0	2	6
Expressão facial: sorri para os alunos	Manifestar satisfação/agrado	1	1	2	1	5
Subtotal:		1	1	2	1	5
Faz pausas	Chamar a atenção dos alunos	3	1		1	5
Subtotal:		3	1	0	1	5
Total:		41	24	13	18	92

Quanto aos comportamentos de interação não-verbal utilizados pela professora destacamos, a nível de frequência, o mostrar algo aos alunos, observado 11 vezes (31,52%). Outros, menos frequentes, como os gestos naturais, as expressões faciais e as pausas, serviram apenas a intenção de chamar a atenção dos alunos para algo relacionado com as histórias que estavam a ser contadas.

Na análise que efetuámos aos comportamentos comunicativos da professora verificámos ainda que esta dirigiu com alguma frequência, os seus comportamentos de interação para o grande grupo (57,60%), nomeadamente quando desejava chamar a atenção dos alunos, dar-lhes informações, fazer elogios, pedidos ou perguntas, bem como para mostrar agrado/satisfação (cf. Quadro 16).

Nas interações mais individualizada verificámos que a professora se dirigiu com alguma frequência aos alunos “A”, “J”, “M” e “T” essencialmente para os elogiar, fazer pedidos, perguntas e até para responder a perguntas colocadas. Não foi visível o estabelecimento de qualquer comportamento de interação dirigido individualmente ao aluno “B”. Só foi possível observar um comportamento interação dirigido individualmente ao aluno “R”, para lhe efetuar um pedido. Lembramos que estes são os alunos do grupo que apresentam menos competências comunicativas.

Quadro 16- Síntese dos comportamentos da professora, promotores de comportamentos de interação nos alunos, durante a primeira observação do conto das histórias sociaisTM

Comportamentos comunicativos	Intenção comunicativa	Histórias						Total
		A	B	J	M	R	T	
		(para todos)						7
	Dar mais informação				1			1

Linguagem oral: fala	Elogiar os alunos	(para todos)					1	
		1		1	2		1	5
	Fazer pedidos	(para todos)					3	
		1		2	6	1	1	11
	Chamar a atenção dos alunos	(para todos)					1	
				2				2
	Fazer perguntas	(para todos)					17	
		1			3	3	2	9
	Responder a perguntas	4		1	1			6
Subtotal		9		12	10	1	9	63
Linguagem oral: fala e gestos naturais	Chamar a atenção dos alunos	(para todos)					2	
Subtotal							2	
Mostra a capa do livro, imagens, objetos	Chamar a atenção dos alunos	(para todos)					10	
				1				1
Subtotal							11	
Gestos naturais: aponta imagens, objetos, alunos	Chamar a atenção dos alunos	(para todos)					5	
				1				1
Subtotal							6	
Expressão facial: sorri para os alunos	Mostrar agrado/afeto	(para todos)					2	
		1		1	1			3
Subtotal		1		1	1			5
Faz pausas	Chamar a atenção dos alunos	(para todos)					5	
Subtotal							5	
Total		10		13	13	1	9	92

A professora usou comportamentos de interação não-verbal para comunicar com o grupo, havendo poucas situações onde as utilizou individualmente, com exceção das expressões faciais: o sorriso.

Em síntese, podemos considerar que a professora interagiu com os seus alunos essencialmente através da fala, com o objetivo de lhes fazer pedidos e perguntas. Utilizou comportamentos de interação não-verbal para chamar a atenção sobre algo. Foram estabelecidas interações mais regulares e frequentes com quatro alunos, sendo raro comunicar individualmente com os dois alunos, os quais apresentam mais dificuldades comunicativas.

3. Comparação dos comportamentos observados na hora do conto: histórias comuns / histórias sociais™

As histórias sociais™ criadas por Carol Gray, como já referimos no capítulo II, têm como principal objetivo desenvolver competências sociais em alunos com PEA. Com o seu uso neste projeto procurámos, essencialmente avaliar as oportunidades de interação que promovem ou seja, perceber o seu impacto no desenvolvimento de interações comunicativas entre os alunos da UEE. As características destas histórias,

a sua estrutura narrativa e o facto de contarem episódios da vida dos próprios alunos poderão incentivá-los a interagir mais com os que estão à sua volta. Por esta razão passamos a apresentar uma análise comparativa dos comportamentos observados durante o contro das histórias comuns *versus* das histórias sociaisTM.

3.1. Comportamentos dos alunos

Globalmente, ao compararmos os dados recolhidos durante o conto das histórias comuns e o primeiro momento do conto das histórias sociaisTM foi-nos possível verificar uma diferença e uma maior variedade de comportamentos de interação por parte dos alunos, quando se utilizaram as histórias sociaisTM. Observámos 69 comportamentos comunicativos nas histórias comuns, *versus* 196 comportamentos nas histórias sociaisTM, o que representou um aumento de quase três vezes mais.

No âmbito das observações das histórias sociaisTM, encontrámos três novas categorias de comportamentos não-verbais que não foram observadas nas histórias comuns: o focar o olhar associado a outras formas de comunicação, o mostrar e as vocalizações (cf. Quadro 17). Existe também um número maior de subcategorias decorrentes de outras formas de comunicação, por exemplo, na categoria dos movimentos generalizados, para além do “levantar e afastar-se” observado nas histórias comuns, surgiram outras subcategorias: “levanta-se e dá pulos”, “esconde a cara” e “ baixa a cabeça”. Estas subcategorias permitem-nos perceber novas intenções comunicativas.

Observámos que o «foca o olhar» e a «fala» constituíram os dois comportamentos de interação mais observados (onde existiu um maior número de registos), nos dois tipos de histórias. Porém, deparamo-nos com uma maior frequência nas histórias sociaisTM, aproximadamente, o triplo destes comportamentos, comparativamente às histórias comuns.

Verificámos que o «foca o olhar» apareceu nas histórias comuns na sua forma mais simples e nas histórias sociaisTM dividido em duas categorias: o olhar isolado e o olhar associado a outras formas de expressão, constituindo esta uma nova categoria, como já referimos anteriormente.

Quadro 17 – Comparação dos comportamentos de interação dos alunos observados durante o conto das histórias comuns e durante o conto das histórias sociaisTM

Comportamentos de interação social	Histórias Comuns	Histórias sociais TM
Olha	28	61
Olha associado a outras formas de comunicação	--	22

Expressões faciais	2	3
Gestos naturais	1	6
Mostra	3	2
Imita	--	9
Agarra	4	4
Movimentos generalizados	5	6
Vocalizações	--	9
Fala	26	74
Total	69	196

Para além do olhar, os gestos naturais, devem ser salientados porque, embora de forma menos expressiva, aumentaram de um comportamento, nas histórias comuns, para seis nas histórias sociaisTM.

Esta tendência para o aumento dos comportamentos de interação durante as histórias sociaisTM também se verificou a nível dos comportamentos de imitação, os quais aumentaram de três nas histórias comuns para nove nas histórias sociaisTM. Nenhum dos outros comportamentos não-verbais apresentou tão grande discrepância, quanto os referidos, apesar de todos eles se apresentarem em maior número nas histórias sociaisTM. Este aumento considerável de comportamentos de interação aquando o uso das histórias sociaisTM no momento do conto poderá ser indicador da importância das mesmas, enquanto estratégia catalisadora de situações de interação comunicativa para alunos com PEA.

Em síntese, confirmámos que os alunos com PEA comunicaram essencialmente através do uso de dois comportamentos de interação: o foga o olhar e a fala. Ainda que o olhar se apresente, em número ligeiramente superior ao da fala, são efetivamente os dois comportamentos que emergiram nos processos de interação desenvolvidos durante a hora do conto.

Em termos globais, observámos um aumento de comportamentos de interação quando se utilizou as histórias sociaisTM. Esta evidência ilustra que houve mais oportunidades de interação comunicativa quando se usaram histórias sociaisTM do que com as histórias comuns. Todavia, será importante perceber se existiu por parte da professora alterações significativas na forma como interagiu com os seus alunos.

Comparemos agora os comportamentos de interação da professora no conto dos dois tipos de histórias.

3.2. Comportamentos da professora

A observação dos dados apresentados permite-nos afirmar que os comportamentos de interação da professora foram, em termos quantitativos e qualitativos, muito semelhantes nas histórias comuns e nas histórias sociaisTM (cf Quadro 18).

Quadro 18 – Comparação dos comportamentos da professora promotores de interação dos alunos, durante o conto das histórias comuns e, durante o primeiro momento de observação do conto das histórias sociaisTM

Comportamentos de interação social	Histórias Comuns	Histórias sociais TM
Linguagem Oral: Fala	68	63
Linguagem Oral: Fala e gestos Naturais	3	2
Mostra a capa do livro	12	11
Gestos naturais: aponta para imagens, objetos e alunos	3	6
Expressões faciais: Sorri para os alunos	2	5
Faz pausas	6	5
Total	94	92

Ainda que sem significado observámos um ligeiro decréscimo na maioria dos comportamentos de interação manifestados pela professora aquando do conto das histórias sociaisTM, comparativamente com o conto de histórias comuns. Apenas os gestos naturais e as expressões faciais se apresentam em número superior relativamente às histórias comuns.

Se considerarmos que as estratégias da professora não diferiram significativamente das histórias comuns para as histórias sociaisTM, então poderemos considerar que, apesar da hora do conto ser, por si só, um momento facilitador das interações comunicativas, as histórias sociaisTM apresentam características próprias que aumentam e estimulam essas interações.

4. Comportamentos observados durante o conto das histórias sociaisTM

2º e 3º momentos – história em formato digital e em formato folhas soltas

Considerando que as histórias sociaisTM têm como objetivo a aprendizagem de comportamentos sociais, julgámos que a sua repetição seria necessária ao processo

de aprendizagem, na procura de significação para algo que ainda não foi elaborado e que precisa de ser sistematizado e compreendido (Albuquerque, 2000). Neste sentido, tal como assinalámos no capítulo da metodologia, o conto de cada uma das quatro histórias sociaisTM desenvolveu-se em três momentos distintos, tendo sido todos eles sujeitos a observação. Estes dois momentos de observação tiveram a duração de quinze minutos, menos 10 minutos que a primeira observação porque os alunos não conseguiam estar atentos durante mais tempo.

Com a utilização da repetição das histórias pretendemos verificar se é possível observar a aprendizagem de alguns comportamentos sociais e com isto responder ao último objetivo geral do nosso estudo: promover a aprendizagem e utilização adequada de comportamentos sociais.

Para compreender a importância desta estratégia no desenvolvimento das aprendizagens e interações comunicativas, apresentamos de seguida a análise dos comportamentos dos alunos, começando pelo segundo momento de observação.

4.1. Comportamentos dos alunos

2º momento - história em formato de livro digital

Relembramos que no segundo momento de observação das quatro histórias sociaisTM houve menos dez minutos de observação relativamente ao primeiro momento e que o conto foi efetuado a partir de um PowerPoint com as imagens do livro e uma música específica. Neste segundo momento todos os alunos conheciam as histórias. O único elemento novo era a forma como esta se apresentava: formato digital tendo por base o uso do programa PowerPoint, com imagens e música.

Neste contexto questionámos: será que a repetição da história permite aprender alguns comportamentos de interação? Será que a motivação é a mesma que no primeiro momento, onde o fator surpresa era inerente à apresentação de cada história? Seguidamente, apresentamos os dados que nos ajudam a responder a estas questões. Para o efeito construímos um quadro com a descrição do tipo de comportamentos observados e da sua frequência (cf. Quadro 19).

Quadro 19 - Comportamentos de interação dos alunos durante o segundo momento de observação do conto das quatro histórias sociaisTM

Comportamentos		Intenção comunicativa	Alunos						Total
Categoria	Subcategoria		A	B	J	M	R	T	
Foca o olhar	Olha para materiais/objetos (livro, computador) e imagens	Prestar atenção	2	5	3	4	4	3	21
	Olha para pessoas (professora e colega)	Prestar atenção	3	1	3	2	2	2	13
Subtotal:			5	6	6	6	6	5	34
Olha associado a outras formas de comunicação	Olha e aponta para uma imagem	Responder a perguntas	1		1	1			3
	Olha e fala com o colega	Responder a perguntas						1	1
Subtotal:			1		1	1		1	4
Expressão facial	Olha e sorri	Manifestar sentimento de agrado	2		2			2	6
	Faz caretas e sorri						1	1	
Subtotal:			2		2			3	7
Gestos naturais	Acena para um colega	Para dizer sim/não						4	4
	Abraça um colega	Manifestar sentimento de alegria	1						1
	Encosta a cara	Cumprimentar				1	1	1	3
Subtotal:			1			1	1	5	8
Mostra	Mostra a imagem aos colegas	Responder à professora	1		1	1		1	4
Subtotal:			1		1	1		1	4
Imita	Imita comportamentos	Responder à professora	1		1	1			3
Subtotal:			1		1	1			3
Vocalizações	Ri	Manifestar alegria		2			1		3
	Grita e guincha	Manifestar desagrado		1					1
Subtotal:				3			1		4
Total a			11	9	11	10	8	15	64

Quadro 19 - Comportamentos de interação dos alunos durante o segundo momento de observação do conto das quatro histórias sociais™ (cont.)

Comportamentos		Intenção comunicativa	Alunos						Total	
Categoria	Subcategoria		A	B	J	M	R	T		
Agarra	Agarra um colega	Chamar a atenção				1			1	
	Agarra a mão ao colega	Dar ajuda	1						1	
	Agarra uma imagem/foto	Responder a perguntas		1					1	
	Agarra o livro	Ler aos colegas	1		1	1		1	4	
Subtotal:			2	1	1	2		1	7	
Movimentos generalizados	Levanta-se e afasta-se	Recusar e Manifestar desinteresse				1			1	
	Levanta-se e dá pulos	Manifestar sentimento de alegria			1				1	
	Desliga o computador	Dizer que não quer				1			1	
	Deita-se no chão					1			1	
	Esconde a cara	Recusar ver a foto						1	1	
	Baixa a cabeça	Recusar olhar para algo						1	1	
Subtotal:					1	3		2	6	
Linguagem verbal	Fala	Fazer perguntas	2			1			3	
		Responder a perguntas	5		1	3		3	12	
		Dizer sim / não	1							1
		Fazer comentários				5				5
		Fazer pedidos	1		2		1			4
Subtotal:			9		3	9	1	3	25	
Total b:			11	1	5	14	1	6	38	

Soma dos totais

Totais	Alunos						Total
	A	B	J	M	R	T	
Total a	11	9	11	10	8	15	64
Total b	11	1	5	14	1	6	38
TOTAL a + b	22	10	16	24	9	21	102

Como é possível verificar, a maioria dos comportamentos de interação dos alunos situam-se ao nível dos comportamentos não-verbais. Dos 131 comportamentos comunicativos observados 101 corresponderam a comportamentos não-verbais (77,10%).

Os comportamentos não-verbais observados não apresentam alterações relevantes relativamente ao primeiro momento de observação, no entanto notou-se um ligeiro decréscimo em termos de frequência. O comportamento «foca o olhar» para a professora, para objetos, imagens, fotos e cartões, com a intenção de prestar atenção, apresentou 61 comportamentos, o que representou 50% dos comportamentos não-verbais observados e foi utilizado por todos os elementos do grupo. O foca o olhar associado a outros comportamentos manifestou-se 18 vezes (14,75%), e teve como intenção comunicativa o responder à professora e mostrar sentimentos de agrado. Este comportamento de interação não foi utilizado por dois elementos do grupo (os alunos B e R). Outros comportamentos não-verbais como as expressões faciais, os gestos, o mostrar, as imitações, as vocalizações, o agarrar e os movimentos generalizados, apresentam-se com menos expressividade e foram utilizados apenas por alguns alunos. As intenções comunicativas subjacentes a estes comportamentos relacionaram-se essencialmente com o responder à professora e o manifestar sentimentos de agrado, desagrado, alegria e desinteresse.

O uso da fala foi outro comportamento de interação a que os alunos recorreram com 25 unidades de frequência (31,29%). Foi utilizada para responder a perguntas da professora, para dizer sim e/ou não e para fazer pedidos. Os 13 comentários efetuados durante o conto das histórias foram efetuados por um aluno (aluno A), que, como tem sido referido ao longo deste estudo apresenta competências comunicativas superiores às apresentadas pelos outros elementos do grupo.

Verificámos que houve um decréscimo na frequência dos comportamentos de interação dos alunos que resultaram desta segunda observação, o qual se compreende tendo em conta que houve menos 10 minutos de observação. Esta diferença situa-se essencialmente no uso da fala. A aluna “A” foi autora de mais de metade desses 41 comportamentos, pelo que a fala foi pouco expressiva nos comportamentos dos outros elementos do grupo.

3º momento - história em formato digital e com imagens plastificadas

O terceiro momento de observação das histórias sociais™ beneficiou do mesmo tempo de observação do segundo momento. Voltámos a utilizar o PowerPoint e introduzimos imagens soltas, plastificadas. Neste momento de observação as

histórias eram familiares para os alunos assim como os recursos construídos, dado que as imagens plastificadas representavam os diapositivos usados para contar as histórias sociais™.

Quadro 20 - Comportamentos comunicativos dos alunos durante o terceiro momento de observação do conto das quatro histórias sociais™

Comportamentos		Intenção comunicativa	Alunos						Total
Categoria	Subcategoria		A	B	J	M	R	T	
Foca o olhar	Olha para materiais/objetos (livro, computador) e imagens	Prestar atenção	2	5	3	4	4	3	21
	Olha para pessoas (professora e colega)	Prestar atenção	3	1	3	2	2	2	13
Subtotal:			5	6	6	6	6	5	34
Foca o olhar associado a outros comportamentos	Olha e aponta para uma imagem	Responder a perguntas	1		1	1			3
	Olha e fala com o colega	Responder a perguntas						1	1
Subtotal:			1		1	1		1	4
Expressões Faciais	Olha e sorri	Manifestar sentimento de agrado	2		2			2	6
	Faz caretas e sorri						1	1	
Subtotal:			2		2			3	7
Gestos naturais	Acena para um colega	Para dizer sim/não						4	4
	Abraça um colega	Manifestar sentimento de alegria	1						1
	Encosta a cara	Cumprimentar				1	1	1	3
Subtotal:			1			1	1	5	8
Mostra	Mostra a imagem aos colegas	Responder à professora	1		1	1		1	4
Subtotal:			1		1	1		1	4
Imita	Imita comportamentos	Responder à professora	1		1	1			3
Subtotal:			1		1	1			3
Vocalizações	Ri	Manifestar alegria		2			1		3
	Grita e guincha	Manifestar desagrado		1					1
Subtotal:				3			1		4
Total			11	9	11	10	8	15	64

(cont.)

Quadro 20 - Comportamentos comunicativos dos alunos durante o terceiro momento de observação do conto das quatro histórias sociaisTM (cont.)

Comportamentos		Intenção comunicativa	Alunos						Total	
Categoria	Subcategoria		A	B	J	M	R	T		
Agarra	Agarra um colega	Chamar a atenção				1			1	
	Agarra a mão ao colega	Dar ajuda	1						1	
	Agarra uma imagem/foto	Responder a perguntas		1					1	
	Agarra o livro	Ler aos colegas	1		1	1		1	4	
Subtotal:			2	1	1	2		1	7	
Movimentos generalizados	Levanta-se e afasta-se	Recusar e Manifestar desinteresse				1			1	
	Levanta-se e dá pulos	Manifestar sentimento de alegria			1				1	
	Desliga o computador	Dizer que não quer				1			1	
	Deita-se no chão					1			1	
	Esconde a cara	Recusar ver a foto						1	1	
	Baixa a cabeça	Recusar olhar para algo						1	1	
Subtotal:					1	3		2	6	
Linguagem verbal	Fala	Fazer perguntas	2			1			3	
		Responder a perguntas	5		1	3		3	12	
		Dizer sim / não	1							1
		Fazer comentários				5				5
		Fazer pedidos	1		2		1			4
Subtotal:			9		3	9	1	3	25	
Totalb:			11	1	5	14	1	6	38	

Soma dos totais

Totais	Alunos						Total
	A	B	J	M	R	T	
Total a:	11	9	11	10	8	15	64
Total b:	11	1	5	14	1	6	38
TOTAL a+b	22	10	16	24	9	21	102

À semelhança do registado no segundo momento de observação também neste terceiro observámos menor frequência de comportamentos de interação por parte dos alunos, nomeadamente se compararmos com os resultados da primeira observação.

Num total de 102 comportamentos de interação a maioria correspondeu a comportamentos não-verbais (75,49%), pelo que mais uma vez verificámos a prevalência destes comportamentos nas interações destes alunos.

O comportamento «foca o olhar» foi o que apresentou uma maior frequência, mais especificamente o olhar para imagens/ecrã e o olhar para a professora. Este comportamento apresentou 34 unidades de registo (44,15%) no âmbito dos comportamentos não-verbais, tendo sido usados com a intenção de prestar a atenção a algo. Todos os alunos utilizaram este comportamento de interação com uma frequência semelhante (cinco a seis vezes). A categoria do olhar associado a outras formas de comunicação manifestou-se apenas quatro vezes, e destinou-se a responder à professora, sendo pouco expressivo no conjunto dos comportamentos apresentados. Também com pouca expressividade observámos o mostrar, o imitar e as vocalizações. Existiram outros comportamentos que presenciámos com mais frequência, nomeadamente as expressões faciais (sete vezes), usadas para manifestar sentimentos de agrado; os gestos naturais (oito vezes), com a intenção de manifestar sentimentos de alegria, dizer sim e cumprimentar; o agarrar um colega ou um objeto (sete vezes), que pretendeu chamar a atenção, responder e dar ajuda e ainda os movimentos generalizados (observados seis vezes) para manifestar sentimentos de alegria, desinteresse, recusa e dizer que não. Estes comportamentos foram produzidos por alguns alunos e definem a sua personalidade. Por exemplo, os movimentos generalizados são típicos da impulsividade de “M”, que se levanta sistematicamente e serão típicos da timidez de “T” que quando abordado de forma mais direta baixa a cabeça ou esconde a cara com a mão.

Quanto ao uso da fala para comunicar, salientamos com este comportamento foi usada com maior frequência para formular perguntas (12 vezes), fazer comentários (cinco vezes) e formular pedidos (quatro vezes). Comparando estes resultados com os do segundo momento de observação e embora tenha havido um decréscimo de comportamentos nesta categoria, observámos que houve a intervenção de mais alunos, nomeadamente do aluno “J” (com seis comportamentos) do aluno “M” (com nove comportamentos) do aluno T (com seis comportamentos). Os alunos “R” e “B” continuaram sem utilizar esta forma de comunicação. O aluno “A” continuou a ser o que usou mais frequentemente a fala, fê-lo 13 vezes, e foi autor de duas das três perguntas efetuadas à professora. Os cinco comentários foram feitos pelo aluno “J” assim como uma pergunta efetuada à professora.

As intenções comunicativas que mais se destacam em termos de frequência, nos comportamentos apresentados foram: o prestar atenção, o manifestar sentimentos e o responder.

4.2. Comportamentos da professora

Com o objetivo de identificar os comportamentos promotores de interação da professora face aos seus alunos, no conto das histórias sociais™ apresentamos os resultados das nossas observações, nos dois momentos explicitados no início deste tópico.

2º momento - história em formato de livro digital

Pela análise dos dados do Quadro 21 é possível verificar que os comportamentos de interação da professora face aos seus alunos foram essencialmente verbais. Num total de 45 comportamentos observados, 34 manifestaram-se através da fala (75,56%). O uso da linguagem oral associada a gestos naturais foi observado quatro vezes em três das quatro histórias sociais™ criadas. A professora utilizou estes comportamentos para chamar a atenção dos alunos para alguma coisa ou para a própria atividade.

Quadro 21 – Síntese dos comportamentos promotores de interação comunicativa da professora, durante o segundo momento de observação, do conto das histórias sociais™

Comportamentos comunicativos	Intenção comunicativa	Histórias				Total
		1ª H	2ª H	3ª H	4ª H	
Linguagem oral: fala	Dar mais informação	1	3	3	1	8
	Elogiar os alunos	4				4
	Fazer pedidos		1	1		2
	Chamar a atenção dos alunos	1			1	2
	Fazer perguntas	5	2	2	3	12
	Responder a perguntas	1		1		2
Subtotal:		12	6	7	5	30
Linguagem oral: fala e gestos naturais	Chamar a atenção dos alunos	1	2		1	4
	Subtotal:	1	1			4
Mostra a capa do livro, imagens, objetos	Chamar a atenção dos alunos	2		3		5
	Subtotal:	2		3		5
Expressão facial: sorri para os alunos	Manifestar agrado /afeto	2	2	1	1	6
	Subtotal:	2	2	1	1	6
Total:		17	9	11	6	45

A professora usou a fala essencialmente para fazer perguntas, observadas 12 vezes (40% dos comportamentos não verbais) e para dar informações, observadas

oito vezes (26,7% dos comportamentos não-verbais). A professora efetuou ainda quatro elogios, apenas na 1ª história. As restantes intenções comunicativas observadas foram pouco expressivas e limitaram-se à formulação de pedidos, chamadas de atenção e respostas a perguntas efetuadas pelos alunos.

Relativamente aos comportamentos não-verbais o mais frequente foram as expressões faciais (observadas seis vezes durante o conto das quatro histórias) e tiveram com a intenção mostrar sentimentos de agrado ou/e afeto. O mostrar imagens foi observado cinco vezes, apenas na primeira e terceira história.

Verificámos ainda (cf. Quadro 22), que a professora usou os comportamentos de interação descritos essencialmente para se dirigir ao grupo (42,22%).

Quadro 22- Síntese dos comportamentos promotores de interação da professora em relação aos alunos, durante o segundo momento de observação do conto histórias sociais™

Comportamentos comunicativos	Intenção comunicativa	Alunos						Total
		A	B	J	M	R	T	
Linguagem oral: fala	Dar informação	(para todos)						6
		2						2
	Elogiar	(para todos)						1
		1		1			1	3
	Chamar a atenção	(para todos)						1
						1		1
	Fazer perguntas	(para todos)						7
	Fazer perguntas	2		1	1		1	5
Responder a perguntas	2						2	
Fazer pedidos	1			1			2	
		8		2	2	1	2	30
Linguagem oral: fala e gestos naturais	Chamar a atenção dos alunos	(para todos)						2
		1						1
	Para pedir (para se calar)				1			1
		1			1			4
Expressão facial: sorri para os alunos	Mostrar satisfação	(para todos)						2
		2	1	1				4
		1	1	1	1			6
Mostra capa do livro, imagem/cartão	Chamar a atenção dos alunos	(para todos)						1
					1	2	1	4
				1	2	1	5	
		1	1	3	5	3	3	45
		0						

Nas restantes situações os seus comportamentos dirigiram-se essencialmente ao aluno "A" (22,22%), talvez por se tratar do aluno que apresenta mais competências comunicativas no grupo. Apresentou apenas um comportamento comunicativo dirigido individualmente a "B", aluno que tem maiores dificuldades de comunicação, o qual se manifestou através de um sorriso.

Em síntese, a professora usou prioritariamente a fala enquanto comportamento de interação para comunicar com os seus alunos, no sentido de lhes fazer perguntas e dar informações. Utilizou ainda alguns comportamentos de interação não-verbal para chamar a atenção e para mostrar satisfação. As suas intervenções dirigiram-se essencialmente para o grupo, havendo no entanto um aluno com quem interagiu individualmente com mais frequência (aluno A). Apesar de ser pouco expressivo, em termos de frequência, a professora interagiu com todos os alunos do grupo.

3º momento – história em formato digital e com imagens plastificadas

No terceiro momento em que procedemos à observação do conto das histórias sociais recolhemos dados que nos permitiram perceber quais os comportamentos de interação usados pela professora e quais as suas intenções comunicativas (Anexo). A análise efetuada aos dados recolhidos está presente no Quadro 23.

Quadro 23 – Síntese dos comportamentos promotores de interação da professora durante o terceiro momento de observação das histórias sociais™

Comportamentos comunicativos	Intenção comunicativa	Histórias				Total
		1ª H	2ª H	3ª H	4ª H	
Linguagem oral: fala	Dar mais informação	1		4	1	6
	Elogiar os alunos	1	1		1	3
	Fazer pedidos	3	2	1	3	9
	Chamar a atenção dos alunos	1				1
	Fazer perguntas	6	3	1	5	15
	Responder a perguntas	2	1		1	4
Subtotal:		14	8	6	9	38
Linguagem oral: fala e gestos naturais	Chamar a atenção dos alunos	1			1	2
	Subtotal:	1			1	2
Mostra a capa do livro, imagens, objetos	Chamar a atenção dos alunos	3			2	5
	Subtotal:	3			2	5
Gestos naturais: aponta imagens, objetos, alunos	Chamar a atenção dos alunos	1			1	2
	Subtotal:	1			1	2
Expressão facial: sorri para os alunos	Mostrar agrado/afeto		1	2	4	7
	Subtotal:		1	2	4	7
Total:		19	9	8	17	54

Os dados evidenciam que a professora utilizou essencialmente a linguagem verbal, mais propriamente a fala para comunicar com os seus alunos. No conjunto de 54 comportamentos observados, 40 recorreram à fala (74,07%).

À semelhança do que constatámos nos outros dois momentos de observação do conto das histórias sociais™ a professora utilizou a fala essencialmente para fazer perguntas (39,47%). Nesta situação particular foi possível verificar que esta também a utilizou para fazer pedidos e para dar informações. A professora raramente utilizou a fala para chamar a atenção dos alunos e para os elogiar. Foi possível observar um elogio utilizando a fala associada a um gesto, pelo que recorreu ao uso de dois comportamentos de interação na tentativa de tornar a comunicação mais explícita para os alunos. A resposta a perguntas surgiu algumas vezes o que, embora possa ser considerado reduzido em termos de frequência, revelou que da parte de alguns alunos houve a capacidade de fazer perguntas, o que não é muito comum em crianças com PEA. Por isso e tendo em conta a importância deste processo interativo de pergunta/resposta, desencadeado pelo aluno, parece-nos ser um comportamento relevante.

Foram também observados alguns comportamentos não-verbais (25,93%), como seja o uso de gestos naturais; o mostrar e as expressões faciais: sorrir. Estes comportamentos foram utilizados para chamar a atenção dos alunos, com exceção da expressão facial que pretendia mostrar agrado e afeto face a alguns comportamentos apresentados pelos alunos.

Através da análise do Quadro 24 que de seguida apresentamos, podemos verificar ainda que a professora dirigiu com alguma frequência seus comportamentos de interação para o grupo (27,7%), nomeadamente para dar informações, fazer perguntas, chamar a atenção, fazer pedidos e mostrar algo. Nas interações mais individuais observámos que o foco da sua atenção foram os alunos “M” e “T”, sendo com eles que mais interagiu oralmente. Salientamos que falou com o Aluno “T” 10 vezes (18,51%) e com o aluno “M” oito vezes (14,81%). Tendo em conta o conjunto de comportamentos observados, foi com estes dois alunos que a professora comunicou mais vezes. Continuou a apresentar menos interação com o Aluno “R”, dirigindo-se individualmente a este aluno apenas uma vez com um sorriso. Com o aluno “B” não estabeleceu qualquer interação individual.

Quadro 24 - Síntese dos comportamentos comunicativos da professora em relação aos alunos durante o terceiro momento de observação do conto das histórias sociais™

Comportamentos comunicativos	Intenção comunicativa	Alunos						Total
		A	B	J	M	R	T	
Linguagem oral: fala	Dar informação	1					1	2
		(para todos)						4
	Elogiar	1			1		1	3
				4			6	10
	Fazer perguntas	(para todos)						5
	Responder a perguntas	2		2				4
	Chamar a atenção dos alunos	(para todos)						1
	Fazer pedidos	2			3		3	8
	(para todos)						1	
		5		2	8		10	38
Linguagem oral: fala e gestos naturais	Chamar a atenção dos alunos				1			1
	Elogiar os alunos						1	1
				1			1	2
Mostra capa do livro, imagem/cartão		(para todos)						4
	Chamar a atenção dos alunos				1			1
				1				5
Gestos naturais: aponta para imagens, objetos, alunos	Chamar a atenção dos alunos				1		1	2
					1		1	2
Expressões faciais: sorri para os alunos	Mostrar agrado/afeto	5		1		1	2	7
				1		1	2	7
		6		3	11	1	14	54

Em síntese, a professora comunicou essencialmente com os seus alunos através da fala. Os comportamentos de interação foram usados com várias intenções comunicativas destacando-se pela frequência o formular de perguntas e de pedidos (44,44%). Em algumas situações dirigiu a sua comunicação para o grupo mas também estabeleceu algumas interações mais individualizadas. Os seus comportamentos de interação dirigem-se essencialmente com os alunos que apresentam mais competências comunicativas. Com os alunos que não usam a fala para comunicar, ou que usam menos, os comportamentos da professora foram pouco expressivos, se não mesmo raros, ao nível da interação individualizada. Em termos globais, os comportamentos da professora não apresentam grandes alterações relativamente ao segundo momento.

5. Análise comparativa dos comportamentos comunicativos dos alunos nas quatro histórias sociais™

As histórias sociais™ elaboradas para os alunos com PEA abordaram quatro conteúdos diferentes relacionados com comportamentos sociais: i) eu já sei cumprimentar; ii) eu já sei estar em grupo; iii) eu já sei partilhar; iv) eu já sei estar no recreio.

As estratégias usadas pela professora para contar estas histórias foram semelhantes e foram explicitadas no capítulo da metodologia. Cabe-nos agora analisar os dados recolhidos tendo como foco os temas/contéúdos das histórias criadas. Ou seja, comparar os comportamentos de interação observados nos alunos durante o conto das quatro histórias, nos três momentos descritos nos tópicos anteriores. Com base nos dados expressos no anexo 3, elaborámos o Quadro 25 que descreve a frequência dos comportamentos de interação manifestados pelos alunos em cada história social™

Quadro 25 – Comportamentos comunicativos dos alunos observados nas quatro histórias sociais™

Comportamentos comunicativos	1ª História	2ª História	3ª História	4ª História	Totais
Foca o olhar	61	33	31	31	156
Foca o olhar e outros comportamentos	13	12	11	8	44
Expressões faciais	5	1	4	1	11
Gestos naturais	9	4	2	4	19
Mostra		4	4		8
Imita	3	9		2	14
Vocalizações	3	3	2	4	12
Agarra	4	1	5	8	18
Movimentos generalizados	8	1	4	5	18
Fala	33	34	31	31	129
Totais:	139	102	94	94	429
	32,40%	23,78%	21,91%	21,91%	100%

Uma primeira análise aos dados apresentados no Quadro 24 indica-nos a existência de mais comportamentos de interação por parte dos alunos na primeira história social™ com o título “Eu já sei Cumprimentar” do que nas restantes. Pensamos que a familiaridade dos conceitos abordados nesta história: beijar, abraçar, sorrir possa ter influenciado estes resultados. Por outro lado, esta história representou o primeiro contacto dos alunos com este tipo de histórias. Aquelas em que foram observados menos comportamentos de interação foram a terceira, com o tema “Eu já

sei partilhar” e a quarta “Eu já sei estar no recreio”, ainda que não tenha apresentado uma grande discrepância comparativamente com a segunda história.

Analisando os principais comportamentos comunicativos apresentados pelos alunos nas quatro histórias constatamos a prevalência do uso de comportamentos não-verbais. Verificámos que no conjunto de 429 comportamentos observados, 300 se situavam nesta área (69,93%). Ainda numa análise de carácter transversal, constatámos que os comportamentos dominantes em todas as histórias sociais™ foram o foca o olhar (com 36,36%), o foca o olhar associado a outras formas de expressão (com 10,26%) e a expressão verbal: fala (com 30,07%). Salientamos que em todas as histórias prevaleceu os comportamentos de interação não-verbal.

Poderemos inferir que a familiaridade dos temas das histórias influenciou o envolvimento dos alunos pelo que, assuntos com maior significância para o grupo (ou para a maioria dos elementos do grupo) catalisaram com mais facilidade a sua atenção e desencadearam mais processos de interação.

Foi possível verificar que a repetição das histórias não contribuiu para o aumento dos comportamentos de interação. Mais uma vez se sublinha que o tempo de observação no segundo e terceiro momento (de cada história) foi menor, porque o decréscimo de atenção dos alunos na atividade não permitiu que esta se alongasse por mais tempo.

Capítulo V. Avaliação do projeto de investigação e discussão dos resultados

Ao chegarmos a esta etapa do estudo, parece-nos necessário retornar às questões de investigação expostas no início e confrontá-las, uma vez que foram elas o fio condutor do estudo. Pretendemos ainda discutir os resultados obtidos no projeto.

No início do presente projeto, uma das questões por nós colocadas foi relativamente às oportunidades de interação existentes na hora do conto, uma atividade que já se desenvolvia nas rotinas da UEE. Efetivamente, tal como nos diz Pennac (1999) a leitura de uma história para uma criança pressupõe um ato de comunicação. O conto de histórias será, por si só um ato de comunicação, um objeto de partilha, onde o papel de quem conta é de extrema relevância, assim como a história escolhida para ser contada àquele grupo, ou àquela criança.

No caso particular da hora do conto na UEE, o que nos foi possível observar permite-nos concluir que de facto existem oportunidades de interação comunicativa nesta atividade que, por si só, apela à atenção conjunta, algo difícil para a maioria dos alunos com PEA, mas possível de ser trabalhado. Na primeira entrevista efetuada à professora foi este um dos objetivos apontados para o momento do conto, ou seja a partilha de uma interação comunicativa, o dirigir o olhar e com ele a atenção.

Tendo em conta que o grupo de alunos da UEE apresenta, perfis individuais díspares, ao nível das diferentes áreas de desenvolvimento dos seus seis elementos, concluímos que o tipo de interações observadas traduz, de forma significativa os níveis de competência linguística destes alunos.

Constatámos que o grupo utilizou essencialmente comportamentos não-verbais, com mais expressão o «foca o olhar», o qual foi o comportamento mais utilizado por todos alunos e o único utilizado por um aluno do grupo (aluno B). Contudo, existem quatro elementos, neste grupo com algumas competências verbais (fala), que nos mereceram uma atenção especial, no âmbito das interações que conseguiram estabelecer.

Ao nível da fala foram observadas essencialmente respostas a perguntas da professora e alguns comentários simples face às imagens e/ou objetos que a professora mostrava. Tal como nos diz a literatura estas crianças apresentam uma linguagem que normalmente é mais "instrumental" do que "expressiva", sendo na maioria das vezes provocada em vez de espontânea" (Rollins & Snow, 1998).

Assim, os comportamentos de interação dos alunos foram usados principalmente para prestar atenção a algo e para responder a perguntas. Há neste processo de interação pouca iniciativa dos alunos em iniciar ou estabelecer um

diálogo, pois na maioria das vezes os seus comportamentos foram desencadeados por estímulos visuais (maleta das histórias, as imagens, algum gesto da professora), não havendo qualquer intenção de manter o tópico do assunto durante mais do que o turno (exemplo: 1 pergunta/1 resposta).

Neste processo de interação estabelecido na hora do conto verificámos que apenas dois alunos utilizaram expressões faciais. Esta situação pode não significar que as histórias sejam pouco interessantes, pouco divertidas ou pouco adequadas aos alunos em questão. Esta situação poderá ter a ver com as dificuldades que estas crianças/jovens normalmente apresentam na compreensão da linguagem não literal, nomeadamente, do humor e do sarcasmo. Tal como Vermeulen (1999) refere as crianças com PEA estão mais direccionadas para a forma do que para o conteúdo da linguagem.

Observámos nos alunos que utilizavam menos a fala, alguma dificuldade em comunicar de forma intencional, nomeadamente no aluno (R) que faz ecolalias sistemáticas. Porém, também foi evidente que a professora estabelecia preferencialmente comunicação com os alunos que apresentavam algum domínio da fala e, talvez por isso, tenha havido menos necessidade de comunicar, por parte destes alunos com mais dificuldades.

Sobre este assunto poderá ser oportuno relembrar Bosa (2002) quando nos diz que a ausência de respostas das crianças com PEA, bem como o facto de parecerem alheias ao que acontece ao seu redor se deve, muitas vezes, à falta de compreensão do que está sendo exigido delas. Estas características poderão desencadear nos outros menor responsividade, e portanto algum desinvestimento nas suas capacidades de interação, ainda que limitadas.

Relativamente à ação da professora durante o momento do conto das histórias comuns, podemos concluir que esta utiliza essencialmente a fala, enquanto forma privilegiada de comunicação. Utiliza menos os comportamentos não-verbais, sendo estes mais evidentes quando mostra alguns recursos que complementam a história (cartões, imagens, objetos) e quando faz algumas pausas durante o processo de leitura das mesmas. Normalmente a sua interação é mais com o grupo do que com os alunos individualmente (fala para todos). Neste processo de interação estabelecido pela professora, são os alunos com mais competências comunicativas normalmente respondem ou tecem algum comentário.

É fundamental destacarmos, tal como nos diz Martins (2011) que o importante nos processos interativos não é a figura do professor ou do aluno, mas é o “campo interativo” criado. A interação está entre as pessoas e é neste espaço hipotético que

acontecem as transformações e se estabelece o que consideramos fundamental neste processo: as ações partilhadas, onde a construção do conhecimento se dá de forma conjunta. De qualquer forma cabe ao professor promover e facilitar este “campo interativo” de partilha e aprendizagem.

Desta forma consideramos que efetivamente a hora do conto é um momento facilitador de interações, que poderá ser melhorado se houver por parte da professora alguma alteração nos seus comportamentos/attitudes que, em algumas circunstâncias poderia ser mais responsiva e menos diretiva. Salieta-se que, alguns autores como Bredekamp e Rosegrant (1992, citado por Grego 2003) definem diretividade como a intrusividade do adulto, ou seja a forma como este usa as perguntas, sugestões, pedido e ordens para controlar os comportamentos das crianças, induzindo os que lhe são desejáveis. Por outro lado responsividade é segundo Bredekamp (1987, citado por Grego 2003) a forma como o adulto responde rápida e diretamente às necessidades, desejos e mensagens da criança, assim como a forma como adapta as suas respostas em função do seu perfil e do seu nível de competências.

Face ao referido podemos concluir que existe alguma necessidade, por parte da professora em dirigir a interação, assumindo os alunos um papel passivo, de recetores das suas solicitações. Por outro lado, observámos poucos elogios, poucos sorrisos, ou seja, interações pouco afetivas, pouco calorosas, o que na nossa opinião poderá ser um condicionante de um maior envolvimento da criança.

Relativamente à segunda pergunta do nosso estudo, esta referia-se ao impacto das histórias sociais™ na hora do conto, pelo que procurámos perceber se a utilização destas histórias, pelas características e especificidades das mesmas, trazia alterações significativas aos processos de interação que ocorrem durante a hora do conto.

Face a esta questão estabelecemos como um dos objetivos do nosso estudo construir quatro histórias sociais™, adaptadas às necessidades de quatro alunos deste grupo. Criámos as histórias de acordo com os princípios preconizados pelo autor deste conceito (Carol Gray), ou seja histórias curtas, escritas com o objetivo de partilhar informações objetivas, socialmente importantes, com indivíduos com PEA (Kokina & Kern, 2010). São assim pequenas narrativas que representam diversas situações e atividades do dia-a-dia, sempre relacionadas com interações sociais. No nosso estudo abordámos quatro temas diferentes que constituíam áreas em déficit de quatro alunos da UEE: o cumprimentar, o estar em grupo, o partilhar e o estar no recreio.

Efetivamente a leitura das histórias sociais™ desencadeou nos alunos um aumento significativo de comportamentos de interação. Como era de esperar, face às características do grupo, nem todos os alunos apresentaram os mesmos ganhos em

termos de interação comunicativa. Porém, todos os alunos efetuaram progressos, ainda que mais limitados em dois elementos do grupo, “*falavam mais, sorriam, imitavam os colegas, identificavam os colegas, que surgiam na história*” (professora, 2ª entrevista)

Apenas para realçar os comportamentos mais significativos, salientamos que, enquanto nas histórias comuns existiram 26 comportamentos relacionados com a fala, nas histórias sociais™ existiram 74. Relativamente ao olhar, este manifestou-se nas histórias comuns em 28 comportamentos e nas histórias sociais™ em 83. No total as histórias comuns apresentaram 69 comportamentos comunicativos, enquanto as histórias sociais 196.

Este aumento foi de aproximadamente três vezes mais, tanto nas duas categorias comparadas, como na totalidade dos comportamentos observados.

Sabemos que as crianças com PEA desenvolvem padrões de comunicação muito restritos “*usando mais as funções de pedir e protestar*” (Lima, 2012, p.11), no entanto foram possíveis observar, com maior incidência num aluno, um número crescente de comentários e perguntas.

Pela análise já efetuada aos dados da observação concluímos que os comportamentos de interação da professora foram, em termos quantitativos e qualitativos idênticos nas histórias comuns e nas histórias sociais™. As suas intenções comunicativas foram essencialmente as perguntas e os pedidos, pelo que continua a prevalecer uma atitude bastante diretiva.

Se considerarmos que as estratégias da professora não se alteraram das histórias comuns para as histórias sociais™, poderemos inferir que, apesar da hora do conto constituir, por si só, um momento facilitador das interações, as histórias sociais™ apresentam características próprias que aumentam e estimulam essas interações.

A observação do conto das quatro histórias sociais™, permitiu-nos compreender se a repetição das mesmas se revelava promotora de maiores índices de interação, situação que não foi observada. Assim com a repetição das histórias notou-se uma diminuição significativa dos comportamentos de interação.

Por outro lado, foi-nos também possível observar se o conteúdo/tema das histórias tinha alguma influência nas interações comunicativas que ocorriam durante o conto. Nesta situação de análise foi possível concluir que as histórias que catalisaram mais comportamentos comunicativos foram “*Eu já sei cumprimentar*” seguida de “*Eu já sei estar no recreio*”. A familiaridade e a significância dos temas, para a maioria dos alunos, pode ser um fator facilitador de um maior envolvimento afetivo com a história

A maioria dos estudos relativos a histórias sociais™ dá-nos indicadores válidos, relativamente à importância das mesmas no âmbito da aprendizagem de comportamentos sociais, comportamentos de interação social e até na alteração/modificação de comportamentos desadequados (agressivos), no entanto existem poucos estudos que nos possam ajudar a fundamentar este acréscimo significativo de comportamentos comunicativos no âmbito do conto destas histórias.

Sabemos que o conto das histórias sociais™ pode assumir, à semelhança de qualquer outro momento de conto de histórias, uma dinâmica de envolvimento afetivo, nesta situação favorecida pelo facto de ser uma história individualizada e o seu conteúdo ser dirigido a um aluno específico. O facto do tema e das ilustrações serem familiares e significativos também pode trazer vantagens relativamente às histórias comuns *“Todos gostaram muito de se ver nas imagens das histórias, isso cativou-os para olhar, apontar...percebi que se reconheciam e reconheciam os seus atos...”* (professora, 2ª entrevista).

Podemos considerar que as histórias sociais™ são histórias para aprender, na perspectiva de King-DeBaun (1992, citado por Martins, 2009). Estas histórias têm a particularidade de utilizarem contextos familiares às crianças, textos muito simples, frases curtas e vocabulário de uso comum. Normalmente o tipo gráfico utilizado é simples e contém pouca informação. Nesta perspectiva podemos inferir que utilizámos as histórias sociais™ como um fim (aprendizagem de comportamentos sociais específicos: cumprimentar, regras para estar em grupo, partilhar e formas estar no recreio) e como um meio, ou seja uma estratégia para promover e facilitar interações comunicativas.

Podemos concluir que enquanto meio ou estratégia para promover comportamentos de interação as histórias sociais™ revelaram-se eficazes, no entanto enquanto fim, ou seja como forma de ensinar comportamentos sociais, este projeto carece de dados que o possam avaliar e consideramos que para isso seria necessário mais tempo de intervenção/avaliação. Segundo a professora da UEE *“ estas histórias podem facilitar as aprendizagens de comportamentos sociais mas devem ser repetidas, até se perceber que os comportamentos foram realmente aprendidos”*. (professora; 2ª entrevista).

Assim, sendo dois dos objetivos do nosso estudo o utilizar histórias sociais™ para avaliar as oportunidades de interação que ocorrem e o promover a aprendizagem e utilização adequada de comportamentos sociais consideramos que ambos foram alcançados. Houve efetivamente um maior envolvimento dos alunos nos processos de

interação e foram promovidos momentos de aprendizagem de comportamentos sociais.

Capítulo VI. Conclusões

Este estudo partiu de uma necessidade educativa contextualizada que de alguma forma identifica e traduz algumas barreiras à inclusão de alunos com NEE, nomeadamente de alunos com PEA nas escolas do ensino regular. Apesar de já muito se ter feito em prole destes alunos, no sentido de tornar as escolas mais aptas para a sua integração, a verdade é que a inclusão é um processo moroso, que se constrói diariamente, é um caminho que implica mudanças profundas nas prioridades educativas e curriculares de uma escola. Subjacentes a tudo isto estão mudanças de atitudes que levam algum tempo a ser assumidas e integradas nas práticas pedagógicas dos professores, sendo verdade que “apenas se mudam atitudes quando se torna evidente que existem vantagens em mudar e quando as pessoas se envolvem em processos que resultam” (Carvalho & Onofre, 2006, p.10).

O problema que induziu a realização deste projeto manifesta as dificuldades que a escola apresentou face a problemas muito específicos, inerentes aos alunos com PEA: o comprometimento qualitativo nas interações sociais.

Foi nosso objetivo intervir na área da comunicação e das interações sociais, tendo em conta os problemas que emergiam do quotidiano escolar, que nos foram dados a conhecer pelos professores e/ou pelas observações efetuadas. O problema encontrado na hora do conto é representativo das inúmeras situações de exclusão que ainda acontecem no contexto escolar.

As respostas às duas questões de partida formuladas implicaram a realização de várias observações etnográficas durante a hora do conto, de forma a pudermos compreender, através da análise dos comportamentos dos alunos e da professora se este era um momento promotor de interações e se a utilização de histórias sociais™ promovia mais comportamentos de interações entre os alunos.

Avaliados os comportamentos dos alunos durante o conto das histórias comuns, que já se desenvolvia na UEE, constatámos que efetivamente este contexto era promotor de comunicação. Os alunos tinham oportunidade de desenvolver funções comunicativas como a atenção conjunta, pedir e chamar a atenção, responder, protestar e comentar por isso apostámos na promoção e estimulação de outros comportamentos através da introdução das histórias sociais™. como o de procurar a atenção, partilhar, cumprimentar e comentar, ou seja procurámos fomentar situações que explicitamente focassem as funções sociais. Segundo Lima (2011) estas funções apresentam-se mais difíceis de aprender para estes alunos na medida em que implicam interação e reciprocidade social.

A elaboração de histórias sociais™ implicou um levantamento do perfil de funcionalidade dos alunos e a compreensão dos seus défices sociais, ou seja dos seus comportamentos mais desajustados em termos de socialização, catalisadores de problemas de interação com os outros. Pretendemos compreender neste estudo se a estrutura narrativa característica das histórias sociais™, associada ao facto de contarem episódios da vida dos próprios alunos influenciava de forma positiva o comportamento dos mesmos ao nível das interações comunicativas.

A observação do conto das histórias sociais™ permitiu-nos identificar comportamentos comunicativos nos alunos e perceber que a utilização destas histórias lhes trouxe ganhos em termos de interação. Como já referimos anteriormente os comportamentos de interação expressos durante o conto das histórias sociais™ são mais e mais variados.

Concluo, salientando que a hora do conto, mais propriamente as histórias sociais poderão constituir estratégias importantes na promoção das 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.

Este estudo parece-nos pertinente tendo em conta que no contexto educativo atual a procura de respostas para os problemas dos alunos com PEA é uma constante, nomeadamente em áreas tão marcantes quanto é a comunicação e a interação social. Por outro lado, a utilização de histórias sociais™ ainda é uma estratégia pouco divulgada, servindo este trabalho para efetuar uma sensibilização a um conceito de histórias que poderá trazer ganhos significativos para os nossos alunos com PEA, tanto ao nível das comunicação como na aprendizagem de comportamentos sociais.

No decorrer deste estudo levantaram-se questões que nos levaram a refletir sobre algumas limitações e como poderiam ser melhoradas, nomeadamente:

- Ao nível do planeamento do projeto

Contar as histórias na sala de aula regular poderia ter sido uma das estratégias de um dos momentos de observação, mas o facto de cada aluno pertencer a uma turma diferente, constituiria, por si só, uma barreira funcional e dificultaria a exequibilidade da atividade.

Poderiam ter estado presentes na hora do conto outros alunos das turmas de referência, pois este grupo é reduzido e, não havendo outros modelos (falantes), o padrão de comunicação apresentou-se mais pobre. Contudo, a professora considerou

que elementos novos na sala iriam criar mais instabilidade nos alunos com PEA e, que seria complicado retirar os alunos das suas turmas de forma tão sistemática.

- Ao nível do levantamento de dados

O recurso a filmagens teria sido uma mais-valia importante, no entanto sempre que se tentou implementar esta estratégia, um aluno do grupo não permitiu que isso acontecesse: retirava a câmara do sítio, ia sentar-se com ela num canto da sala, ou fugia com ela.

- Ao nível da execução do projeto

As estratégias utilizadas durante a repetição das histórias sociais™ deveriam ter sido mais diversificadas e motivadoras. Poderiam ter sido usados por exemplo fantoches num dos momentos da observação. Isto para que o tempo de atenção na atividade fosse estimulado e potenciado. Foi impossível estabelecer comparações da frequência dos comportamentos de interação, nos três momentos de observação efetuados a cada história, porque o tempo de observação no segundo e terceiro momentos foi significativamente menor (menos 10 minutos). Esta situação decorreu de um decréscimo da atenção dos alunos durante o conto da história e consequente um aumento de instabilidade na atividade.

- Ao nível pessoal/limitações da investigadora

As dificuldades em aceder a informação relativa às histórias sociais pelo domínio limitado da língua inglesa.

Algumas limitações de tempo para efetuar as observações da hora do conto que provocou um ligeiro atraso em todo este processo de recolha de dados.

Considerando todas estas limitações, salientamos que este estudo poderia dar oportunidade a uma investigação longitudinal, onde se pudesse aferir as aprendizagens sociais efetuadas pelos alunos com a utilização destas histórias e simultaneamente se confirmasse uma frequência significativa de comportamentos de interação. Poderia ser importante fazer este estudo com um grupo de controlo, de forma a se poder estabelecer comparações mais fidedignas.

Para finalizar, importa sublinhar que, este estudo constituiu um importante momento de reflexão e autoformação para todos aqueles que nele participaram.

Referências bibliográficas

Albuquerque, F. (2000). *A Hora do conto*. Lisboa: Edições Teorema.

American Psychiatric Association (2006). *DSM-IV-TR-Manual de Diagnóstico e Estatística das perturbações Mentais*. Lisboa: Climepsi Editores

APA, American Psychiatric Association - *DSM-IV Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. 4ª Edição. Lisboa: Climepsi editores, 1996.

Araújo, J. (2008). *As perturbações do espectro do autismo na região autónoma da Madeira Aveiro*: Universidade de Aveiro

Antunes, N.L. (2009) *Mal-entendidos*. Lisboa: verso de kapa

Benish, M., T.& Bramlett, K. R. Using social stories to decrease aggression and increase positive peer interactions in normally developing pre-school children. *Educational Psychology in Practice* Vol. 27, No. 1, March 2011, 1–17

Bettelheim, B. (1988). *Psicanálise dos contos de fadas*. Lisboa: Livraria Bertrand

Bogdan & R. Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Boone R. & Plante, E. (1994), *Comunicação humana e seus distúrbios*. 2ª edição. Porto Alegre : Artes Médicas

Bosa, C; Baptiste, C. (2002). *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*, Porto Alegre: Artmed. Editora

Sutton, B. (2011). *Social Stories™*. Education young children: Learning and teaching in the early childhood years. Vol.17. nº1

Carmo & Ferreira, M.M. (1998). *Metodologia de investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carneiro, M. (2009). Efeitos da leitura repetida de uma história adaptada nos turnos de interação de uma criança com trissomia 21. Dissertação de Mestrado da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Porto.

Camargo, S. & Bosa, C. (2009). Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo; Revisão Crítica da Literatura. *Psicologia e Sociedade*; 21(1) 65:74. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Brasil

Campelo, L; Lucena, J; Lima, C; Araújo, H; Viana, L; Veloso, M; Correia, P & Muniz, L. (2008). Autismo: Um estudo de habilidades comunicativas em crianças: *Rev. CEFAC*, São Paulo

Carvalho, A. & Onofre, C. (2007). Aprender a olhar para o outro: Inclusão da criança com Perturbação do Espectro Autista na escola do 1º ciclo do Ensino Básico. Lisboa: DGIDC - Ministério da Educação.

Castro, S. & Gomes, I. (2000) - Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna. Lisboa: Universidade Aberta.

Colomer, T. (2003). *A Formação do Leitor Literário*. São Paulo: Global Editora

Corsaro, W. (1997). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press

Cumine, V. Leach & J. Stevenson, G. (2006). Compreender a síndrome de Asperger. Guia Prático para Educadores. Porto: Porto Editora

Delano, M., E. & Shelby, S.L. (2008). Extending the use of social stories to young children with emotional and behavioral disabilities. University of Louisville; County Public Schools

Delano, M., & Shel, M., E.(2006). The effects of Social Stories on the social engagement of children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8, 29-42.

Delano, M. & Stone, L. (2008). Expanding the Use of Social Stories. *Beyond Behavior*, 18 (1), 2-8.

Delfos, M. (2005) *A Strange world autism: Asperger's syndrome and PDD-NOS – a guide for parents, partners, professional carriers and people with ASDs*. Jessica Kingsley Publishers. London and Philadelphia

Fernandes, F; (2005) Resultados de terapia fonoaudiológica com adolescentes com diagnóstico inserido no espectro autístico. *Pró-Fono Vol. 17*. p. 67-76.

Franco, M., Reis, M. & Teresa, M.(2003). Domínio da comunicação, linguagem e fala: Perturbações específicas de linguagem em contexto escolar. Lisboa: Ministério da Educação.

Garcia, T. & Rodriguez C.(1997). A Criança autista. In R. Bautista, *Necessidades Educativas Especiais* (org.). Lisboa: Dinalivro

Gonçalves, A., Carvalho, A., Mota, C., Lobo, C., Correia, M., Monteiro, P., Soares, R. & Miguel, T. (2008). *Unidades de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do espectro do Autismo: Normas orientadoras*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Lisboa: Ministério da Educação.

Hewitt, S. (2006). *Compreender o Autismo: Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto: Porto Editora

Howlin, P. (2005). The effectiveness of interventions for children with autism. In: *Neurodevelopmental Disorders*. Austria: Springer Vienna.

Jordan, R. (2000). *Educação de crianças e jovens com autismo*. 1ª Edição. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional Ministério da Educação

Jordan, R; Powell, S. (1990). *As Necessidades curriculares especiais das crianças autistas*. Londres: The Association of Head Teachers of Autistic Children and Adults,.

Kokina, A.& Kern, L. (2010).Social Story™ Interventions for students with Autism Spectrum Disorders: Meta – Analysis . *J Autism Dev Disord*. 40:812-826

Lima, C.(2012). *Perturbações do Espectro do Autismo- Manual Prático de Intervenção*. Lisboa: Lidel

Marques, C. E. (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo – Ensaio de uma intervenção construtivista desenvolvimentista com mães*. Coimbra: Editora Quarteto. Coleção: Saúde e Sociedade.

Menezes, C. & Perissinoto, J. (2008). Joint attention ability in children with autistic spectrum disorders. *Pró-Fono*. Vol. 20 .

Marra, S. (2006). *Contando histórias para crianças com deficiências: uma possibilidade de atuação fonoaudiológica na estimulação da linguagem*. Dissertação do curso de mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiterian Mackenzie, para a obtenção do título de Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento. São Paulo.

MARTINS, J. C. (2011). *Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo*. Série Ideias: os desafios enfrentados no cotidiano escolar, Secretaria de Estado da Educação, Governo do Estado de São Paulo, Fundação para o desenvolvimento da Educação, n ° 28, p. 111-122, março, 1997.

Mello, A. M. (2005). *Autismo: Guia prático*. 4ª edição. Brasília: Edições AMA.

Nunes, C. (2003). *Crianças com multideficiência sem linguagem oral expressiva: formas de comunicação mais utilizadas para fazer pedidos*. Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação. Lisboa: Universidade Católica de Lisboa

Pennac, D. (1993). *Como um romance*. Porto: Edições Asa

Pereira, E. (1998). *Autismo: Do conceito à pessoa*. Lisboa: Graforim Artes Gráficas Lda.

Pereira, M. C. (2006b). *Autismo: A família e a escola face ao autismo*. Vila Nova de Gaia: Coleção Biblioteca do Professor. Edições Gailivro.

Reynhou, G.& Carter, M.(2006). Social Stories for Children with Disabilities *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 36, Published Online: April 26, 2006

Rodrigues, D. (2006). Notas sobre investigação em educação inclusiva. In D. Rodrigues, *Investigação em Educação Inclusiva* (Vol. 1, pp. 11 - 16). Cruz Quebrada: FMH.

Rogé, Bernardette et al.(2008). *Educautisme - Infância*. Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal.

Rollins, P.& Snow, C. (1998). Shared attention and grammatical development in typical children and children with autism. *Journal of child language*. Vol. 25.

Scattone, D.(2008). Enhancing the Conversation Skills of a Boy with Asperger's Disorder through Social Stories™ and Video Modeling. *J Autism Dev Disord* (2008) 38:395–400

Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir: *Da Investigação Ação à educação Inclusiva*. *Revista Lusófona da Educação*, 5, p. 127-142

Santos, I.M. & Sousa, P.M.L. (2008), *Como intervir na perturbação Autista*. Psicologia, portal dos psicólogos

Siegel, B. (2008). *O Mundo da Criança com Autismo – Compreender e tratar Perturbações do Espectro do Autismo*. Porto: Coleção Referência. Porto Editora

Shaffer, H. R. (1996). *Social development*. Cambridge: Blackwell Publisher.

Silva, A. (2010). Estudo de competências pragmáticas no Autismo: Sarcasmo e humor. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sim-Sim, I., Silva, Ana C.& Nunes, C. (2008). Linguagem e comunicação no jardim de infância: Textos de apoio para educadores de infância. Lisboa: Ministério da Educação Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Smith, D. D. (2008). *Introdução à Educação Especial - Ensinar em Tempos de Inclusão* (5ª ed.). São Paulo: Artmed.

Tetzchner, S. V.& Martinsen, H. (2000). *Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa*. Porto: Porto Editora.

Trenholm, S. (1999). *Thinking through Communication an introduction to the study if human communication*. Needham Heights. Allyn and Bacon.

Vala, J. (2005). A análise de Conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.) *Metodologia das Ciências Sociais*. Biblioteca das Ciências Sociais, Porto: Edições Afrontamento

Zachor, D. A., Ben-Itzhak, E., Rabinovich, A. L., & Lahat, E. (2007). Change in Autism Core Symptoms with Intervention. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1, 304 - 317.

Wing, L.& Gould , J. (1979) – *Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children* . Epidemiology and Classification. In *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 11-29.

Referências eletrónicas:

A&R. Diagnóstico de Autismo. DSM-5 Development .

<http://www.dsm5.org/ProposedRevisions/Pages/proposedrevision.aspx?rid=94>.

Consultado em 23 de Setembro de 2012

Houghton, K. (2008). Empirical Research Supporting the Son-Rise Program. The Autism Treatment Center of America: <http://www.autismtreatmentcenter.org/>

Consultado em 15 de Outubro de 2011

Federação Portuguesa de autismo. FPDA -Lisboa - Portugal www.appda-lisboa.org.pt. Consultado em 12 de Julho de 2011

The Gray Center. What are social stories?, via <http://www.thegraycenter.org/.em>
Consultado em 4 de Janeiro de 2012.

ANEXOS

INDICE

Anexo I – Caracterização dos seis alunos da UEE

Anexo II- Entrevistas

- 2 Guiões
- 1 Análise de conteúdo
- 1 Transcrição

Anexo III – Observações

- Notas de campo (exemplo de dois momentos de observação)

Anexo IV – Análise de dados das observações

- Quadro - Levantamento dos comportamentos comunicativos dos alunos (exemplo de um momento de observação)
- Quadro síntese dos comportamentos de interação dos alunos (exemplo de dois momentos de observação)
- Quadro síntese dos comportamentos da professora, promotores de comportamentos de interação nos alunos (exemplo de dois momentos de observação)
- Quadro síntese dos comportamentos de interação dos alunos observados nas 4 histórias sociais TM

Anexo V – História sociaisTM

- Eu já sei cumprimentar
- Eu já sei estar no recreio
- Eu já sei partilhar
- Eu já sei estar no recreio

ANEXO I

Caraterização dos seis alunos da UEE

(com base em relatórios e PEI)

Aluno: J Idade: 13 anos Género: Masculino Ano de escolaridade: 5º ano	
ÁREA DA COMUNICAÇÃO	
Formas de Comunicação	Linguagem verbal Fala de forma rápida e nasalada, às vezes o seu discurso não é perceptível; Na articulação verbal, verificam-se substituições e omissões de fonemas.
Razões pelas quais comunica	Para efetuar pedir (satisfazer as necessidades básicas) Para responder; Para fazer perguntas (menos vezes)
Parceiros comunicativos	Preferencialmente adultos: professores e auxiliares Responde aos colegas, mas não interage espontaneamente.
Contextos de comunicação	Unidade de Ensino Estruturado. Salas do ensino regular Na escola (diferentes espaços)
ÁREA DA SOCIALIZAÇÃO	
Não procura os seus pares. Gosta de estar com os adultos, com os quais procura contato físico. É meigo e afetuoso.	
ÁREA DA AUTONOMIA	
O aluno tem dificuldades na prática de algumas tarefas relacionadas com a sua higiene pessoal, no entanto tem apresentado grande evolução no vestir e despir, assim como na organização da sua mochila. Foge constantemente do adulto, o que põe em risco a sua segurança na rua.	
ÁREA DO COMPORTAMENTO	
É muito sensível a barulhos (música) e a espaços onde se concentre mais gente do que o habitual (por exemplo nos espetáculos). Nessas situações, foge, tapa os ouvidos e apresenta rações de intolerância e ansiedade (pode chorar e gritar). Não consegue gerir o seu comportamento e as suas emoções de forma adequada e socialmente aceitável (tem tendência obsessiva por cabelos: gosta de passar as mão no cabelo do adultos, principalmente nas mulheres, e despentear, sendo este um sinal de satisfação)	
ÁREA DA COGNIÇÃO	
De acordo com relatório do Hospital Pediátrico de Coimbra (2008),o aluno apresenta PEA, com um nível de desenvolvimento abaixo da média para a sua idade cronológica e um nível de comportamento adaptativo composto abaixo da média para o seu nível etário. Não realiza aprendizagens académicas, mas revela facilidade em fazer a leitura dos símbolos (SPC). Apresenta um tempo de atenção/concentração desadequado para a sua idade, necessitando de supervisão constante para realizar as atividades para as quais é solicitado	
OUTROS ASPETOS RELEVANTES	
Apresenta dismorfia facial e atraso de crescimento associado a atraso psicomotor. Num diagnóstico inicial (2007), suspeitou-se de uma situação rara: síndrome de Wiedmann.	

Aluno: M Idade: 11 anos Género: Masculino Ano de Escolaridade: 5º ano	
ÁREA DA COMUNICAÇÃO	
Formas de Comunicação	Linguagem verbal Na articulação verbal, verificam-se substituições e omissões de fonemas, bem como omissões de partes de palavras polissilábicas, o que torna, por vezes, pouco perceptível o seu discurso; Manifesta dificuldades ao nível da organização do discurso e ausência de reciprocidade do mesmo. A qualidade da resposta social, apresenta-se desadequada.
Razões pelas quais comunica	Para efetuar pedidos (satisfazer as necessidades básicas); Para demonstrar dor/desagrado/insatisfação; Para responder; Para perguntar o que é, ou quem é.
Parceiros comunicativos	Não procura os seus pares; Interage com os adultos.
Contextos de comunicação	Unidade de Ensino Estruturado. Salas de aula (ensino regular – 5ºano) Corredores da Escola.
ÁREA DA SOCIALIZAÇÃO	
Embora não procure os colegas é bem aceite por estes, que se mostram disponíveis, tanto para o ajudar, como para o integrar /envolver nas atividades e brincadeiras. Às vezes as suas atitudes bruscas e “trapalhonas” intimidam os colegas. É alegre e afetuoso.	
ÁREA DA AUTONOMIA	
O aluno tem dificuldades na prática de atividades relacionadas com a sua higiene pessoal, vestir-se, despir-se, alimentar - se e cuidar da sua própria segurança. É muito preguiçoso e só realiza as tarefas se for estimulado e incentivado.	
ÁREA DO COMPORTAMENTO	
É uma criança muito agitada, o que o impede de melhorar as suas competências de aprendizagem. Tem dificuldade em aceitar/aplicar regras de convivência social, tornando-se muito difícil mantê-lo numa atividade de grupo.	
ÁREA DA COGNIÇÃO	
Segundo o último relatório da Unidade de Neurodesenvolvimento & Autismo (2011) o aluno apresenta PEA, associada a défice cognitivo e epilepsia. Revela um nível de comportamento adaptativo composto muito abaixo da média para o seu nível etário e um nível de comportamento adaptativo composto abaixo da média para o seu nível etário. Não faz aprendizagens académicas, mas revela facilidade em fazer a leitura dos símbolos. O seu tempo de atenção/concentração é muito reduzido, necessitando de supervisão na realização das tarefas.	

Aluno: <u>T</u> Idade: <u>11 anos</u> Género: <u>Masculino</u> Ano de escolaridade: <u>3º ano</u>	
ÁREA DA COMUNICAÇÃO	
Formas de Comunicação	<p>Linguagem verbal: Articula bem as palavras que utiliza (utiliza poucas palavras) . Verifica-se uma ausência quase completa de discurso espontâneo;</p> <p>Linguagem não verbal: Utiliza o choro, gemidos e movimentos com o corpo. Expressa uma grande diversidade de tiques ao nível da expressão facial (abre a boca, fecha os olhos, contorce o rosto...);</p>
Razões pelas quais comunica	<p>Para satisfazer as necessidades básicas; Para demonstrar satisfação/insatisfação; Para responder (menos vezes)</p>
Parceiros comunicativos	A professora da Unidade, a auxiliar. Ultimamente já comunica com o professor de Boccia (atividade recente que gosta muito).
Contextos de comunicação	Unidade de Ensino Estruturado; Sala do Ensino Regular.
ÁREA DA SOCIALIZAÇÃO	
<p>Dificuldades na interação com o seu grupo de pares; Isola-se, tanto em contexto de sala de aula como no recreio; Mantem-se sempre afastado das outras crianças (É capaz de estar meia hora a andar em círculo no recreio, com os olhos fixos no chão) ; Revela dificuldades em aceitar o contacto físico com os colegas, nomeadamente em dar a mão, e nos jogos que impliquem contactos corporais; Revela muita insegurança e inibição quando sujeito à presença de estranhos.</p>	
ÁREA DA AUTONOMIA	
<p>A execução das tarefas/atividades só é realizada através de um incentivo constante por parte do adulto e de forma muito lenta e faseada; O aluno não decide nada sozinho, espera que o adulto decida por ele.</p>	
ÁREA DO COMPORTAMENTO	
<p>Em algumas situações, não gosta de ser contrariado, revelando um baixo nível de tolerância à frustração; Revela dificuldades significativas em compreender as regras de comportamento social. Apresenta padrões restritivos e estereotipados de interesses, bem como maneirismos motores; É uma criança que revela baixa autoestima e timidez, demonstrando frequentemente sentimentos de inferioridade e de introversão.</p>	
ÁREA DA COGNIÇÃO	
<p>De acordo com relatório do Hospital Pediátrico de Coimbra (2010),o aluno apresenta PEA, com um nível de desenvolvimento abaixo da média para a sua idade cronológica e um nível de comportamento adaptativo composto ligeiramente abaixo da média para o seu nível etário. Faz aprendizagens académicas. Lê e escreve pequenas frases.</p>	

Aluno: A Idade: 11 anos Género: Feminino Ano de escolaridade: 3º ano	
ÁREA DA COMUNICAÇÃO	
Formas de Comunicação	Linguagem verbal: Verificam-se algumas problemas de articulação não consistentes, denunciando possíveis alterações a nível da consciência fonológica; Manifesta dificuldades em compreender mensagens mais complexas e em manter um diálogo;
Razões pelas quais comunica	Para efetuar pedidos (satisfazer as necessidades básicas); Para demonstrar dor/insatisfação; Para responder; Para perguntar.
Parceiros comunicativos	Interage com os adultos com facilidade; Responde aos seus pares, interage poucas vezes de forma espontânea.
Contextos de comunicação	Unidade de Ensino Estruturado. Sala de aula; Todo o espaço escolar
ÁREA DA SOCIALIZAÇÃO	
É bem aceite pelos seus pares, que se mostram disponíveis, tanto para a ajudar, como para a integrar /envolver nas atividades e brincadeiras. É meiga e procura a tenção e o afeto do adulto.	
ÁREA DA AUTONOMIA	
A aluna ainda tem algumas dificuldades na prática de atividades relacionadas com a sua higiene pessoal. Veste-se, despe-se e alimenta-se sem ajuda.	
ÁREA DO COMPORTAMENTO	
Não revela problemas de comportamento, salvo alguma teimosia que conduz a birras pontuais.	
ÁREA DA COGNIÇÃO	
É uma criança com PEA, associado a défice cognitivo. Apresenta, segundo relatório da Unidade de Neurodesenvolvimento & Autismo (2011), um nível de desenvolvimento abaixo da média para a sua idade cronológica e um nível de comportamento adaptativo composto abaixo da média para a sua idade . Apresenta limitações acentuadas nas aprendizagens académicas: lê pequenas frases palavras, números e símbolos.	

Aluno: R Idade: 8 anos Género: Masculino Ano de Escolaridade: 2º ano	
ÁREA DA COMUNICAÇÃO	
Formas de Comunicação	Linguagem verbal: Faz ecolália Fala constantemente sozinho, utiliza palavras e pseudopalavras, não sendo possível, na maioria das situações, entender o que quer expressar.
Razões pelas quais comunica	Para satisfazer as necessidades básicas Não manifesta intenção comunicativa na maioria das vezes que fala. Parece gostar de brincar com os sons das palavras.
Parceiros comunicativos	Procura os adultos que conhece (educadoras e auxiliares da Unidade); Aceita o contato dos colegas mais velhos, do 3º ciclo, que gostam de brincar com ele.
Contextos de comunicação	Unidade de Ensino Estruturado. Recreio.
ÁREA DA SOCIALIZAÇÃO	
Brinca sozinho ao lado das outras crianças. Raramente estabelece interação com os seus pares. Procura o adulto, quando tem alguma necessidade..	
ÁREA DA AUTONOMIA	
O aluno tem dificuldades na prática de atividades relacionadas com a sua higiene pessoal, vestir-se, alimentar - se e cuidar da sua própria segurança.	
ÁREA DO COMPORTAMENTO	
Revela impulsividade, excitabilidade e instabilidade afetiva, com dificuldades em controlar a intensidade das suas reações. Se é contrariado reage, por vezes, com birras e choros.	
ÁREA DA COGNIÇÃO	
É uma criança com PEA, associado a défice cognitivo. Apresenta, segundo relatório da Unidade de Neurodesenvolvimento & Autismo (2011), um nível de desenvolvimento abaixo da média para a sua idade cronológica e um nível de comportamento adaptativo composto abaixo da média para o seu nível etário É incapaz de dar atenção e permanecer atento e nunca se lembra da rotina diária. Compreende instruções desde que lhe sejam dadas diretamente e de forma simples, mas raramente as cumpre.	

Aluno: B Idade: 8 anos Género: Feminino Ano de escolaridade: 2º ano	
ÁREA DA COMUNICAÇÃO	
Formas de Comunicação	Linguagem não verbal: Vocalizações; Riso/choro Expressões faciais (olhar alegre, olhar ausente)
Razões pelas quais comunica	Dor/desconforto Alegria Resposta (ri quando brincamos com ela)
Parceiros comunicativos	Professoras, auxiliar e técnicos da UEE; Família próxima
Contextos de comunicação	UEE
ÁREA DA SOCIALIZAÇÃO	
Algumas vezes sorri para as pessoas que conhece (mãe, professora)	
ÁREA DA AUTONOMIA	
Necessita de supervisão permanente do adulto em todas as tarefas do dia a dia,	
ÁREA DO COMPORTAMENTO	
Apresenta agitação psicomotora: pula, corre, sobe para cima de cadeiras.	
ÁREA DA COGNIÇÃO	
De acordo com relatório multidisciplinar do Hospital Pediátrico de Coimbra de 21 de Maio de 2012, apresenta um nível de desenvolvimento global significativamente abaixo da média para a sua idade cronológica; Nível de comportamento adaptativo composto muito abaixo da média(-4dp) para a sua idade cronológica (idade funcional de 9 meses)	

ANEXO II

ENTREVISTAS

GUIÕES DAS ENTREVISTAS

Guião da primeira entrevista à professora da UEE

Esta entrevista surge no âmbito de uma dissertação de mestrado, que pretende implementar um projeto de investigação - ação, promotor de interações comunicativas entre alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, utilizando Histórias - Sociais.

Será a segunda de duas entrevistas a efetuar à professora da Unidade e tem como objetivo principal recolher dados que permitam perceber o impacto das histórias sociais no desenvolvimento das interações entre os alunos da Unidade, nomeadamente:

- Analisar de que modo a utilização de Histórias sociais™ promove e melhora as interações comunicativas entre as crianças com PEA.
- Perceber quais são as estratégias que a educadora utilizou durante o momento do conto;
- Conhecer o modo como as crianças com PEA reagiram ao conto de Histórias sociais™.

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário de questões
A – Legitimidade da entrevista e motivação do entrevistado	Legitimar a entrevista de forma que se revele pertinente e oportuna; Motivar o entrevistado; Garantir a confidencialidade.	Apresentar o entrevistador e o entrevistado; Referir o motivo da entrevista; Referir os objetivos da entrevista; Pedir autorização para gravar a entrevista.
B – Conhecimento prévio sobre Histórias sociais™	Perceber que conceção tinha a professora sobre Histórias sociais™	Já conhecia o conceito de Histórias sociais™ de Carol Gray? Que expectativa teve relativamente a estas histórias, no trabalho com crianças com PEA? Considera que os pressupostos e características destas histórias apresentam vantagens relativamente às histórias que habitualmente conta aos seus alunos? Porquê?

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário de questões
C – A leitura das Histórias sociais™ na UEE.	<p>Perceber o impacto que as Histórias sociais™ tiveram nos alunos da Unidade;</p> <p>Identificar as principais dificuldades que a professora sentiu no uso destas histórias com os alunos com PEA;</p>	<p>Como reagiram os alunos à leitura das Histórias sociais™?</p> <p>Qual a motivação dos alunos por essa atividade?</p> <p>Pode caracterizar os comportamentos mais comuns que os alunos apresentam nessa atividade?</p> <p>Que tipo de participação têm nessa atividade?</p> <p>Quais as suas maiores dificuldades</p>
C – A Dinamização das Histórias sociais™	<p>Conhecer as estratégias que a professora usou para envolver os alunos nas histórias.</p>	<p>Qual a frequência desta atividade na rotina semanal dos alunos?</p> <p>Como explorou esta atividade com os alunos da UEE?</p> <p>Que tipo de estratégias utilizou na leitura das histórias sociais™?</p> <p>De que modo é que dinamizou essa atividade para promover as interações comunicativas entre as crianças com PEA?</p>
D – Outros assuntos	<p>Permitir que o entrevistado acrescente mais informação relativa ao tema ou a alguma questão específica.</p>	<p>Há mais alguma informação que queira acrescentar relativa a este assunto ou a qualquer questão efetuada?</p>
E-Agradecimento pela entrevista	<p>Salientar a importância da entrevista e da participação do entrevistado.</p>	<p>Agradecer ao entrevistado e sublinhar a importância da sua colaboração.</p>

Guião da segunda entrevista à professora da UEE

Esta entrevista surge no âmbito de uma dissertação de mestrado, que pretende implementar um projeto de investigação - ação, promotor de interações comunicativas entre alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, utilizando Histórias - Sociais.

Será a segunda de duas entrevistas a efetuar à professora da Unidade e tem como objetivo principal recolher dados que permitam perceber o impacto das histórias sociais no desenvolvimento das interações entre os alunos da Unidade, nomeadamente:

- Analisar de que modo a utilização de Histórias sociais™ promove e melhora as interações comunicativas entre as crianças com PEA.
- Perceber quais são as estratégias que a educadora utilizou durante o momento do conto;
- Conhecer o modo como as crianças com PEA reagiram ao conto de Histórias sociais™.

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário de questões
A – Legitimidade da entrevista e motivação do entrevistado	Legitimar a entrevista de forma que se revele pertinente e oportuna; Motivar o entrevistado; Garantir a confidencialidade.	Apresentar o entrevistador e o entrevistado; Referir o motivo da entrevista; Referir os objetivos da entrevista; Pedir autorização para gravar a entrevista.
B – Conhecimento prévio sobre Histórias sociais™	Perceber que conceção tinha a professora sobre Histórias sociais™	Já conhecia o conceito de Histórias sociais™ de Carol Gray? Que expectativa teve relativamente a estas histórias, no trabalho com crianças com PEA? Considera que os pressupostos e características destas histórias apresentam vantagens relativamente às histórias que habitualmente conta aos seus alunos? Porquê?

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário de questões
C – A leitura das Histórias sociais™ na UEE.	<p>Perceber o impacto que as Histórias sociais™ tiveram nos alunos da Unidade;</p> <p>Identificar as principais dificuldades que a professora sentiu no uso destas histórias com os alunos com PEA;</p>	<p>Como reagiram os alunos à leitura das Histórias sociais™?</p> <p>Qual a motivação dos alunos por essa atividade?</p> <p>Pode caracterizar os comportamentos mais comuns que os alunos apresentam nessa atividade?</p> <p>Que tipo de participação têm nessa atividade?</p> <p>Quais as suas maiores dificuldades</p>
C – A Dinamização das Histórias sociais™	<p>Conhecer as estratégias que a professora usou para envolver os alunos nas histórias.</p>	<p>Qual a frequência desta atividade na rotina semanal dos alunos?</p> <p>Como explorou esta atividade com os alunos da UEE?</p> <p>Que tipo de estratégias utilizou na leitura das histórias sociais™?</p> <p>De que modo é que dinamizou essa atividade para promover as interações comunicativas entre as crianças com PEA?</p>
D – Outros assuntos	<p>Permitir que o entrevistado acrescente mais informação relativa ao tema ou a alguma questão específica.</p>	<p>Há mais alguma informação que queira acrescentar relativa a este assunto ou a qualquer questão efetuada?</p>
E-Agradecimento pela entrevista	<p>Salientar a importância da entrevista e da participação do entrevistado.</p>	<p>Agradecer ao entrevistado e sublinhar a importância da sua colaboração.</p>

Análise de conteúdo da 1ª entrevista

Análise de conteúdo da primeira entrevista à professora da UEE

Objetivo:

- Conhecer as características dos alunos que frequentam a Unidade

Subcategoria	Indicadores	Unidades de análise
A idade dos alunos é diversa	Os 6 alunos têm entre os 8 e os 13 anos	“ seis alunos com idades compreendidas entre os oito e os treze anos”;
Diferentes níveis de ensino	Os alunos frequentam níveis de ensino diferentes: 2 estão no 5º ano; outros tantos no 2º ano e outros 2 no 3º ano	“dois alunos do quinto ano... dois alunos no segundo e dois alunos no terceiro ano”;
Distintos níveis de desenvolvimento	Os alunos apresentam diferentes níveis de desenvolvimento	“eles são todos diferentes uns dos outros”. “níveis de desenvolvimento diferentes”
Distintas capacidades de aprendizagem	Os alunos têm diferentes capacidades de aprendizagem	“Têm capacidades de aprendizagem muito diferentes”
Motivação dos alunos para a aprendizagem	Alguns alunos estão muito motivados para a aprendizagem	“Temos aqui alunos muito motivados para a aprendizagem;” “gostam de aprender coisas novas”.
Dificuldades nas aprendizagens escolares	Alguns alunos têm dificuldade nas aprendizagens escolares	“alunos com mais dificuldade...menos apetência para fazer aprendizagens escolares;”
Dificuldades cognitivas dos alunos	Todos os alunos apresentam dificuldades cognitivas	“Todos têm comprometimento cognitivo;” “uns com mais, outros com menos limitações” “conhecimento do mundo é muito limitado”
Utilização da fala para comunicar	Quase todos os alunos usam a fala para comunicar	“Quase todos os alunos comunicam verbalmente”
	Um aluno não usa a fala de forma espontânea	“não utiliza a fala ... tem que ser incentivado a fazê-lo”
	Um aluno comunica através de ecolália	“Temos um aluno que utiliza muito ecolalia
Utilização de formas de comunicação não verbal	Um aluno só comunica através de vocalizações	“Existe apenas uma aluna que não comunica verbalmente” “só faz vocalizações”
	Um aluno usa gestos para comunicar	” Há um outro aluno que comunica através de gestos” “faz gestos quando está a ser incomodado

(cont.)

Subcategoria	Indicadores	Unidades de análise
Razões que levam os alunos a comunicar	Os alunos comunicam para fazer pedidos, dar informações e fazer escolhas	“Pedir água, xixi”
		“fazer queixa do colega que o está a magoar
Relações sociais positivas entre os alunos	Os alunos relacionam-se e cooperam uns com os outros	“ fazem escolhas”
		“existem algumas relações entre eles” “já se ajudam mutuamente... “ “cooperam uns com os outros”
Dificuldades nas interações	Alguns alunos têm dificuldade na interação social	“Há alunos que têm uma interação na turma mais reduzida”
		“ao nível da interação social
Dificuldades na comunicação	Dificuldades relacionadas com a comunicação	.. e comunicação;”
		Em termos de dificuldades, podemos considerar comunicacionais,
Pouca autonomia e capacidade de iniciativa	Um dos aluno revela pouca autonomia e capacidade de iniciativa	“é um aluno muito inibido” “pouca capacidade de iniciativa” “muito pouco autónomo”
	Dificuldades dos alunos a nível da autonomia	Autonomia
Problemas de comportamento	Dificuldades relacionadas com o comportamento	“e algumas situações de comportamento;”
Atividades preferidas pelos alunos	Gostam de histórias	“ gostam de fazer desde histórias, e;”
	Gostam de sair ao exterior	...saídas ao exterior as saídas ao exterior são do agrado de todo;”
	Gostam de jogos	Jogos
	Gostam do computador	“mas o computador também;”
	Gostam de aprender coisas novas	“gostam de aprender coisas novas;”
Outros interesses dos alunos	Gostam de comer	“A comida é uma coisa que gostam;”

(Cont.)

Sub-categoria	Sub-categoria	Indicador
individuais	individuais	“com ela utilizámos mais os símbolos quer para rotinas quer para a comunicação”
Coletivas, associadas a aprendizagens em contexto real	Coletivas, associadas a aprendizagens em contexto real	“fazemos saídas com alguma frequência para fazermos aprendizagens em contexto real”
		“associadas ao projeto “A colher de pau” (...) precisamos ir às compras ao exterior para comprar ingredientes”;
Facilitadoras de aprendizagens	Facilitadoras de aprendizagens	Recorremos muito ao computador para a escrita, para histórias, para fazer jogos didáticos e para fazer algumas aprendizagens
Promotoras da inclusão	Promotoras da inclusão	“alguns alunos são como se fossem quase tutores
Consoante as capacidades dos alunos com PEA	Consoante as capacidades dos alunos com PEA	“Todos participam na maioria das atividades promovidas para a sua turma”
		“Todos aos alunos permanecem com tempos diferenciados na turma”
		“ Todos vão à turma
		A aluna que tem mais dificuldade de comunicação só participa nas atividades de grande grupo;”
Integração sem apoio	Integração sem apoio	“há alunos que (...) estão só com o professor titular”
Integração com apoio	Integração com apoio	“há alunos que (...) estão sempre acompanhados pela docente da Unidade”
		“podem ir à turma com a assistente operacional;”

Objetivos:

- Perceber o tipo de livros de histórias existente na UEE
- Conhecer as características das histórias que são contadas e exploradas com as crianças com PEA da UEE;

Subcategoria	Indicadores	Unidades de análise
Diversidade de livros	Existem diversos livros na unidade	“temos vários livros na sala;”
Livros cartonados	Temos livros cartonados, com capas mais resistentes	“Temos livros cartonados;”
		...livros, com uma maior resistência
Adaptação de livros	Temos livros adaptados em SPC	“Temos livros feitos na sala em SPC;” “feitas com símbolos”
	Elaboram e adquirem materiais diversificados para tornar as histórias mais atrativas	“Vamos tentado (...) elaborar e adquirir material diversificado de forma a tornar as histórias mais atrativas
Livros digitais	Temos histórias no computador	“temos histórias feitas no computador;”
	Temos DVD com histórias do Noddy, Tommy e Jerry	“Também gostam de ver DVDs do Noddy e do Tommy e Jerry
Histórias sobre rotinas diárias e as vivências dos alunos	Histórias relacionadas com as rotinas diárias	“Tentamos contar histórias que têm a ver com rotinas diárias;”
	Histórias sobre as vivências dos alunos	associadas (...) a vivências pessoais
Facilidade de acesso	Os livros encontram-se em locais acessíveis aos alunos	“alguns estão em sítios acessíveis” “podem ser manuseados pelos alunos;”
Frequência da atividade conto de histórias	A atividade conto de histórias acontece pelo menos duas vezes por semana	“Pelo menos duas vezes por semana;”
		“às vezes mais;”

Objetivos:

- Saber quais são os objetivos estabelecidos para a hora do conto, no trabalho com as crianças da UEE;
- Perceber quais as estratégias que utiliza durante o momento do conto;
- Analisar se o uso de histórias promove as interações comunicativas entre as crianças com PEA.

Subcategoria	Indicadores	Unidades de análise
Escolhem histórias em DVD e no computador	Os alunos escolhem histórias em DVD	“Normalmente escolhem DVDs...”
Conta as histórias e faz interrupções frequentes	Não lê a história	“eu não leio a história, ,
	Conta a história,	Conto
	Faz interrupções ao longo do conto da história	“paro,
Recorre a imagens, fantoches e ao computador	Recorre ao uso de imagens quando conta a história	mostro imagens
	O computador é muito usado para contar histórias	Recorremos muito ao computador para ... histórias
	Recorre ao uso de fantoches para trabalhar as histórias	“também trabalhamos a história complementando-a com o manuseamento de fantoches;”
Coloca questões	Coloca questões	“levanto questões”
Revisão da história no final	Faz a revisão da história quando termina de a contar	“Quando termino, tenho tendência em não deixar a história “a seco” “gosto de fazer a revisão da história
Conta as histórias em grupo	Conta histórias em grande grupo	“tentamos que sejam histórias para o grande grupo; “
Usa a abordagem individual	Recorre ao trabalho individual para trabalhar aspetos mais particulares	“Quando queremos trabalhar coisas mais específicas trabalhamos individualmente;”
Para relaxar	Uso a história para relaxar os alunos	“um momento de relaxamento”
Para trabalhar emoções	Uso a história para trabalhar as emoções	“ de expressão de emoções” “Gostamos de trabalhar as emoções”
Para trabalhar a autoestima e a personalidade	Uso a história para trabalhar aspetos relativos à sua personalidade	“trabalhar aspetos da sua personalidade;”
	Uso a história para partilhar	“momento importante de partilha;”
	Uso a história para reforçar a autoestima	“reforçar a autoestima;”
Para promover as relações sociais e a comunicação	Uso a história para promover o desenvolvimento de relações afetivas	“é importante para estabelecer relações afetivas;”
	Uso a história para promover interações comunicativas	“para que interajam uns com os outros” “promove a comunicação entre a maioria dos alunos” “na interação comunicativa entre alunos e professores;”
Para promover	Uso a história para promover	“Pretendemos promover a

aprendizagens	aprendizagens	aprendizagem de alguns conteúdos; “façam e consolidem aprendizagens”
Para promover a participação	Uso a história para os incentivar a participar	“(…) se incentivem a participar;”

Objetivos:

- Conhecer o modo como as crianças com PEA reagem ao conto de histórias;
- Analisar se o uso de histórias promove as interações comunicativas entre as crianças com PEA.

Subcategoria	Indicadores	Unidades de análise
Comunicam as suas emoções e sentimentos	Comunicam através de formas não simbólicas os seus sentimentos e emoções	“Mesmo as crianças que não comunicam verbalmente, comunicam através de gestos ou expressões faciais os sentimentos ou as emoções...”
Reduzida participação na atividade	Alguns alunos estão não se envolvem na atividade	“Alguns estão mais ausentes ...” “... outros não”; “Apenas partilham a atividade
Identificam imagens	Identificam imagens e pormenores	, identificam imagens...captam nas imagens pormenores;”
Estão atentos e fazem aprendizagens	Alguns alunos estão atentos	“outros mais atentos “Há alunos que estiveram atentos
	Alguns alunos fazem aprendizagens	“...e mostram que aprenderam alguma coisa...”
Pedem para (re)contar a história	Pedem para (re)contar a história	“ outros alunos pedem (...) para que lhes conte novamente a história;” “Eles já pedem as que eles gostam mais...”
Reconto da história	Recontam a história através do uso da fala ou de gestos	“ Os alunos em grupo tentam fazer a sua reprodução utilizando (...)pequenas frases, palavras ou simplesmente gestos ou sons;”
	Alguns alunos pegam no livro e contam a história aos outros	“ alguns alunos pegam no livro e começam a contar essa mesma história para o grupo;”
Colocar os símbolos da história	Colocar os símbolos relativos à história	Nessa altura fazemos com que a criança participe mais, por exemplo coloque os símbolos da história...

Segunda Entrevista à professora da UEE

Entrevistadora – Depois de ter tido contacto com as histórias sociais™ no trabalho que desenvolveu na UEE, na hora do conto, gostaria que partilhasse connosco sua opinião relativamente a estas histórias. Conhecia o conceito de Histórias sociais™ ? Qual a sua opinião sobre este tipo de histórias?

Professora Sim, já tinha ouvido falar, mas nunca tinha visto nenhuma. Este tipo de histórias adequam -se se muito bem ao perfil dos nossos alunos com PEA, porque se para nós a capacidade de desenvolver o pensamento social é inata e intuitiva, nestas crianças isto não acontece, terão que ser mesmo ensinadas. Portanto para além de ser uma história personalizada, curta e simples tem a vantagem de ensinar e mesmo moldar comportamentos. Todos gostaram muito de se ver nas imagens das histórias, isso cativou-os para olhar, apontar...percebi que se reconheciam e reconheciam os seus atos...lembro-me que “M” não parava de imitar o bater à porta...”A” quis ir dar bolachas aos colegas...foi interessante vê-los participar.

Entrevistadora - Que expectativa tinha relativamente a estas histórias, no trabalho com crianças com PEA?

Professora - Como era uma atividade diferente achei que iria cativar, mas duvidei que alguns alunos conseguissem estar sentados até ao final das histórias, mas essa situação não se verificou, os alunos conseguiram permanecer sentados, umas vezes com mais silêncio, outras com menos. Estas histórias são uma concretização da nossa linguagem abstrata, porque, por vezes dizemos” Porta- te bem!” e o aluno não entende muito bem o que esperam dele...o que será isso portar bem? Por isso digo que queremos ensinar muitas vezes com linguagem abstrata. Com as histórias sociais™ nós ajudamos o aluno com PEA a organizar o pensamento e a compreender o que nós esperamos deles... mas tenho consciência que é um trabalho moroso...

Entrevistadora - Qual a sua opinião sobre os pressupostos e as características das histórias sociais?

Professora - Estas histórias baseiam - se na identificação de uma situação problemática, ou de uma área em défice na criança com PEA. Quando escolhemos o tema das histórias tivemos a preocupação de analisar em cada aluno aquilo que parecia ser mais urgente aprender em termos de competências sociais. Acredito que estas história podem facilitar as aprendizagens de comportamentos sociais mas devem ser repetidas, até se perceber que os comportamentos foram realmente aprendidos.

Entrevistadora - Como reagiram os alunos ao conto /leitura das Histórias sociais™?

Professora - Os alunos reagiram muito bem, estiveram em silêncio algum tempo e as suas expressões orais e faciais demonstraram que estavam a gostar de ouvir a história. Responderam bem às perguntas e faziam comentários, sorriam...

Entrevistadora - Como caracteriza o seu envolvimento nesta atividade?

Professora - Alguns alunos perceberam a moral da história, ou seja, perceberam que numa era importante partilhar, noutra devíamos cumprimentar os outros...pareciam interessados e tirando uma aluna que não consegue participar neste tipo de atividades devido às suas grandes limitações todos os outros, estavam envolvidos, embora a níveis diferentes.

Entrevistadora - Como caracteriza o interesse dos alunos por essa atividade?

Professora – Penso que as imagens foram bastante motivadoras, ao verem-se a eles e aos colegas nas fotos a sua atenção parecia aumentar. Através da imagem é mais fácil organizar o pensamento e a música também era atrativa...alguns alunos ficaram mais presos à imagem e à música. Outros associaram as histórias às suas vivências, a partir das histórias conversámos acerca dos comportamentos mais corretos, a ter com os outros na escola e em casa.

Entrevistadora - Pode descrever como é que os alunos participaram nessa atividade?

Professora - As histórias foram contadas em grupo, num tapete, no cantinho do brincar. Sempre que havia o apoio áudio visual escurecíamos um pouco a sala para que os alunos relaxassem um pouco e visualizassem melhor as imagens, que eram projetadas no computador. Eu li a história devagar, pedindo ajuda aos alunos para também a lerem, os alunos interagiram muito bem comigo. Depois, durante a leitura da história, reforçava alguns aspetos que devíamos ter em conta no nosso dia a dia para nos relacionarmos melhor com os outros, reforçando os comportamentos positivos, que alguns alunos já sabem ter/ fazer e que os outros devem melhorar.

Entrevistadora - Quais os comportamentos mais comuns que os alunos apresentaram?

Professora – Falavam mais, sorriam, imitavam os colegas, identificavam os colegas, que surgiam na história....

Entrevistadora - Que progressos foram registados nos alunos, com o conto de histórias sociais™? (considerar as questões da comunicação, interação e aprendizagem)

Professora - Num dos alunos (J) notou - se um maior à vontade nas suas intervenções, conforme se iam contando as Histórias sociais™ Uma aluna (A) percebeu perfeitamente que seria bom partilhar o que nós temos com os outros. Nos

restantes alunos, não notámos muita evolução nos comportamentos, mas com certeza que ao verem as imagens identificam logo qual é a história e os comportamentos adequados que devemos ter. Só com um treino posteriormente é que se conseguirá obter resultados mais positivos nos seus comportamentos.

Entrevistadora - Quais as suas maiores dificuldades na utilização deste tipo de histórias com os alunos da unidade?

Professora - No nosso caso é conseguir que os alunos, estando em grupo permaneçam sentados e atentos, não havendo muitas interferências de ruído para conseguirem ouvir a história e visualizá-la.

Entrevistadora - Como explorou esta atividade com os alunos da UEE?

Professora - A atividade foi apresentada tendo como suporte o computador, através de um powerpoint.

Entrevistadora - Que tipo de estratégias utilizou na leitura das histórias sociais™?

Professora - Para interagir e conseguir observar as suas expressões, iniciei eu a leitura da história e fui pedindo aos alunos que sabem ler, para narrarem a história. Fui reforçando o significado de cada situação, comparando o com a realidade das suas vivências.

Entrevistadora - De que modo é que dinamizou essa atividade para promover as interações comunicativas entre as crianças com PEA?

Professora - Através de jogos lúdicos e da expressão dramática.

Entrevistadora - Há mais alguma informação que queira acrescentar relativa a este assunto ou a , qualquer questão efetuada?

Professora – Não, não tenho...mas acho que devemos continuar.

ANEXO III

OBSERVAÇÕES

(Notas de campo
2 exemplos)

HISTÓRIA COMUM

1ª observação

- Data: 7 de Março de 2012
- Hora: das 14h.30m às 14h 55m
- História “ A Joanhinha Vaidosa” de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada
- Tipo de história: história para divertir;
- Características do livro: livro não adaptado com apoio audiovisual;
- Objetivo: desenvolver conceitos de “ trabalhar e descansar”
- Alunos presentes: 6 alunos

14h.30m - Na sala, a auxiliar alterou a disposição do tapete e do sofá, ficando os alunos de frente para o computador. A professora chama os alunos e diz-lhes que vão ouvir uma história, pelo que se devem sentar no tapete. Todos se sentam com aparente entusiasmo, com exceção da aluna “B” que se encontra com a auxiliar e não revela qualquer emoção face ao que fora dito pela professora. “B” senta-se ao colo da auxiliar olha para o computador, mas tenta constantemente levantar-se e fugir.

O aluno “R” senta-se de costas para o computador e continua a pronunciar palavras soltas pouco perceptíveis. Não presta atenção à história, olha para os seus dedos, faz caretas e “maneirismos”.

O aluno “T” senta-se numa ponta do sofá amarelo, fixa o olhar no computador e mantém-se assim, aguardando o início da história.

O aluno “J” senta-se no sofá ao lado de “T” e com aparente ansiedade, tenta tirar o livro das mãos da professora, que lhe diz para esperar e ter calma.

A aluna “A” senta-se no tapete, junto dos joelhos da professora e vai olhando com entusiasmo para o livro.

O aluno “M”, senta-se junto de “R” de costas voltadas para o computador e diz para “R” se calar com um “chiu” sonoro.

14h.35m- A professora inicia a atividade: começa a ler a história e a mostrar as imagens. “A”, “T” e “J”, parecem estar interessados e olham, ora para o livro, ora para o computador, ora para a professora. “M” e “R” continuam de costas para o computador e não olham para a professora. “R” continua a falar sozinho e “M” a mandá-lo calar. A professora chama “M” para junto de si, mas este fica no mesmo sítio. A aluna “B” continua ao colo da auxiliar, às vezes olha para o computador durante alguns segundos.

A professora faz uma pergunta sobre a história a “T”, que responde num tom baixo e esboça um sorriso. A professora diz “muito bem meninos ”continua a ler devagar e pausadamente. Quando para de ler faz perguntas, a “A”, “J” e “T”.: “ A

Joaninha estava contente?; “ Os animais da floresta eram amigos da joaninha?” A aluna “A” quer responder a todas as perguntas.

14h.40m – Os alunos “M” e “R” continuam de costas viradas para o computador. Agora é possível ouvir -se a palavra “espetáculo” que “R” pronuncia sem cessar. “R” levanta-se e brinca com as mãos e “M” agarra R e tenta que este se sente no sofá. A professora diz a “M” para se sentar e para ouvir a história. Mostra-lhe uma página com imagens mas “M” não parece prestar atenção, continuando a tentar agarra “R” que, de pé, gira sobre si próprio vocalizando termos não perceptíveis.

14h.45m - A professora termina o conto da história e faz perguntas a “A”, “J” e “T”. Estes respondem corretamente, com palavras soltas e revelam ter compreendido a história. “J” diz “a Joaninha contente”; “M” continua sentado no tapete de costas para o computador, “R” já está à janela e “B” continua ao colo da auxiliar.

14h.50m - A professora distribui uma joaninha em cartolina a cada aluno para que seja pintada de acordo com a história. O aluno “T” e “A” pintam com muito cuidado, “J” pinta com dificuldade, “M” não quer pintar, precisando do apoio da professora, e “B” pinta com a mão da auxiliar sobre a sua de forma a conseguir a preensão e utilização dos lápis.

14h 55m - A professora termina a tarefa e recolhe o material.

HISTÓRIA SOCIAL™

- Data: 8 de maio de 2012
- Hora: das 10h.45m às 11h. 10m
- História: “Eu já sei cumprimentar”
- Tipo de história: História Social – inspirada e elaborada a partir das Histórias sociais™ de Carol Gray (2000); escritas para crianças com Perturbações de Espectro do Autismo;
- Tipo de livro: livro plastificado; escrita a negro, complementada com os SPC; imagens amovíveis (fotografias);
- Material complementar: uma caixa com fotografias referentes a um aluno da sala, em situações de saudação.
- Objetivo: desenvolver competências de interação comunicativa: aprender a cumprimentar;
- Alunos presentes: 6 alunos

10h 45m - A professora senta os alunos em círculo no tapete, no cantinho do brincar e senta-se numa cadeira pequena virada para o grupo. “ B” fica sentada no chão, entre as pernas da auxiliar. A professora traz a história escondida num saco que mostra com algum mistério e diz: “ Hoje a nossa história é sobre um menino deste grupo...vão descobrir quem é! Retira o livro do saco, mostra a capa e diz “ Este menino de que vos falar, vai aprender a cumprimentar...” Lê o título e aponta para os símbolos. “A” pergunta: “Quem é? mostra...” A professora sorri, faz um gesto com a mão para esperar e responde: “ Já vais saber...”

Neste momento todos os alunos olham para a professora.

10h 50m – A professora começa a ler a história e diz: “Olá eu sou o...” faz uma pequena pausa e vai à caixa que tem sobre o colo buscar um cartão onde está escrito um nome e mostra a todos. “A”, “T”, “M” e “J” sorriem ao olhar o cartão. “A” diz: “É ele!!!” e aponta para “J”. Este sorri e esconde a cara numa almofada. “M” levanta-se, tira o cartão à professora e diz: “Mostra!!”. A professora pede a “ M” para colocar o cartão no retângulo do livro e aponta. Este olha para o livro e rapidamente coloca o nome sobre o velcro que permite fixar o cartão na página. A professora senta “ M” junto de si e tira da caixa uma foto. Faz algum suspense antes de mostrar. Todos olham para a professora, com exceção de “B” que se enrola no colo da auxiliar. A professora mostra a foto. “ A” diz: “ É o “J!” , “T” olha e sorri; “R” balouça-se e olha para a imagem, “J” sorri e vai junto da professora, ver a foto. “M”, levanta-se, empurra o “J” e diz à professora: “ Dá, eu ponho!!”. A professora pede a “M “ e a “J” para se sentarem e coloca a foto sobre o velcro. Continua a ler a história e utiliza gestos

quando diz: “ Estás bom?”, “Sim” e “ Não”. Tira outra foto, mostra e coloca sobre a página do livro. “M” está de pé, mas olha para a imagem. “R” balouça-se, enquanto observa a professora. “T” olha atentamente para a professora, “A” sorri e aponta porque se vê na foto. “J” agarra o cabelo de “A”, que está sentada ao seu lado para lhe dar um afago (é uma das suas forma de mostrar entusiasmo). A professora continua a ler a história: apontando para o símbolo que representa a ação e mostra a foto seguinte. “M” aponta a foto e diz “ beija Rita”, “T” baixa o olhar (Inferência: parece envergonhado) quando aparece na foto a apertar a mão a “J”, “A” pergunta: “Sou eu?”. “J” acena cabeça afirmativamente e diz “ abraça”. É possível verificar que “R” continua a balouçar-se.

11h 00 - Ao chegar à última página a professora pergunta: “Então o que é que o J já sabe fazer?” “A” responde: “ sabe abraçar e dar beijinho”. A professora pede ajuda a “J” para ler as frases e este vai para junto da professora que o encoraja na leitura lendo com ele algumas sílabas/palavras, para que a leitura se torne mais rápida e compreensível. Depois da leitura a professora pergunta: “T” de quem fala esta história?” Este responde baixinho, quase sem se perceber: “...do J”. A professora volta a perguntar “ “M” o que é que “J” aprendeu a fazer? “M” está de pé e não responde, diz “ quero sair”, a professora pede-lhe para se sentar e diz.” Ainda não são horas de sair M”. Este não sai, mas continua de pé e vai para junto da janela. A professora faz a mesma pergunta a “T”, este responde “olá... apertar a mão”. “A” toma a vez e acrescenta “ Dá beijinhos”. A professora diz: “Boa, muito bem!” e pergunta: “ A quem é que o “J” aperta a mão? “J” responde: “ Ao homem” a professora volta a perguntar: “ E às meninas como é que o “J” cumprimenta? “A” responde “ dá beijinho e abraço”.

11h 05m - A professora chama o “M” e diz: “M, vem cá, vamos fazer um jogo, tu vais dar um aperto de mão ao “J”, para mostrar como é. “J” levanta-se e vai buscar “M” que está junto da janela. Este não quer sair do lugar, mas “J” puxa-lhe a mão. A professora vai junto deles e ajuda a exemplificar. “J” Aperta mão a “M” e diz “Olá”. De seguida a professora sugere várias situações de saudação. “A” está sempre pronta a exemplificar, “T” dá timidamente um aperto de mão; “R”, consegue apertar a mão a “T”, mas foge de “A” quando esta lhe quer dar um abraço. Enquanto isto, “B” está junto da auxiliar que lhe mostra as fotos da história e fixa momentaneamente os colegas (“A” a correr atrás de “T”)

11h 10m - A professora tenta que todos se voltem a sentar em círculo, contudo “M” fica de pé e continua junto da janela. Em círculo passa o livro a cada um e dá a foto correspondente. Solicita que coloquem a foto no sítio correto e digam ou leiam o

que o “J” está a fazer em cada página. Apenas três alunos fazem esta atividade final. A professora pergunta se gostaram e pede para se levantarem. “J” levanta-se e dá pulos, “A” diz que quer ouvir outra vez, “R” balouça-se e fala sozinho e “M” continua junto da janela, aparentemente alheio ao que se passa à sua volta. “B”, está junto da auxiliar que a ajuda a folhear o livro. Apesar do pedido a professora dá por encerrada a atividade e chama os alunos para a zona de transição de forma a iniciarem outra tarefa do seu plano diário, “T” não se quer levantar.

ANEXO IV

ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES

**Levantamento dos comportamentos comunicativos
por cada momento de observação
(2exemplos)**

REGISTOS DE OBSERVAÇÃO

Nome da história: “A Cigarra e a Formiga”- Jean de la Fontaine

Tipo de história: História para divertir

Data: 08/03/12

Hora: 10h/10h15m

2ª Observação

Registo de comportamentos comunicativos observados					
Aluno A	Aluno B	Aluno J	Aluno M	Aluno R	Aluno T
<p>-Segue a professora com o olhar enquanto esta canta;</p> <p>- Olha para a professora quando a história inicia);</p> <p>- Comenta oralmente: “A formiga tá cansada”;</p> <p>- Responde verbalmente e de forma correta às perguntas da professora</p> <p>-Intervém de forma espontânea: “ Quem é?”</p>	<p>-Segue a professora com o olhar enquanto esta canta;</p> <p>-Olha para a professora quando a história inicia);</p> <p>- Não agarra a imagem que lhe é dada;</p> <p>- Fica em silêncio face à pergunta da professora para escolher a cor da folha (Inferência: não escolhe a cor da folha (face à proposta de trabalho da professora);</p>	<p>-Segue a professora com o olhar enquanto esta canta;</p> <p>-Olha para a professora com quando a história inicia);</p> <p>- Responde às perguntas da professora de forma correta;</p> <p>- olha para a professora atentamente no fim da história ;</p>	<p>-Levanta-se várias vezes e pergunta oralmente pelo livro</p> <p>-Segue a professora com o olhar enquanto esta canta;</p> <p>- Olha para a professora quando a história inicia);</p> <p>- Pergunta oralmente: “O que é?”</p> <p>- Pede oralmente para mostrar;</p> <p>- Diz oralmente que não quer a imagem e levanta-se do seu lugar</p>	<p>-Segue a professora com o olhar enquanto esta canta;</p> <p>- Olha para a professora quando a história inicia);</p> <p>- Passa a imagem a B</p> <p>- Pronuncia palavras pouco perceptíveis e brinca com as mãos;</p>	<p>-Expressa esgares e um riso sonoro (ao ouvir que se vai contar uma história)</p> <p>- Segue a professora com o olhar enquanto esta canta;</p> <p>- Olha para a professora quando a história inicia);</p> <p>- Recebe a imagem e sem olhar passa-a a R;</p> <p>- Responde oralmente às perguntas da professora de forma correta;</p>

Registo de comportamentos comunicativos observados (cont.)

Aluno A	Aluno B	Aluno J	Aluno M	Aluno R	Aluno T
<p>- Olha para a professora atentamente no fim da história ;</p>			<p>- Diz que já vem (sai da sala);</p> <p>- Deita-se no tapete;</p> <p>- Imita a cigarra a bater à porta (bate com a mão na madeira e diz: tús - tús);</p> <p>- Tira os sapatos e diz: ã qué mais (não quero mais), no fim da história</p> <p>- Responde oralmente que não sabe;</p> <p>- Levanta-se e tenta ver o que há na mala;</p> <p>- Tenta tirar a maleta à professora para tirar uma folha (mas esta só lha deu quando o aluno resolveu calçar os sapatos)</p>	<p>- Responde com ecolália: “ se quer verde ou preta” e escolhe preta</p>	<p>Olha para a professora atentamente no fim da história;</p> <p>- Escolhe a folha verde (face a uma proposta de trabalho da professora);</p>

Nome da história: Eu já sei cumprimentar Tipo de história: História Social Data: 08/05/12 Hora: 10h45m/11h20m 1ª Observação

Registo dos comportamentos comunicativos observados

Aluno A	Aluno B	Aluno J	Aluno M	Aluno R	Aluno T
<ul style="list-style-type: none"> - Pergunta: “Quem é? mostra!” - Sorri ao olhar o cartão com o seu nome; - Diz: “É ele” e aponta para J - Diz: É o “ J!”; - Sorri e aponta quando se vê na foto; - Pergunta: “Sou eu?”; - Responde: “ sabe abraçar e dar beijinho”; - Toma a vez e acrescenta “ dá beijinhos”; 	<ul style="list-style-type: none"> - Não olha para a professora; - Fixa A (que corre atrás de T para lhe dar um abraço). 	<ul style="list-style-type: none"> - Sorri ao olhar o cartão (com o seu nome); - Sorri e esconde a cara numa almofada (quando se vê na foto); - Sorri e vai junto da professora, ver a foto; - Agarra o cabelo de A, para lhe dar um afago; - Acena que sim com a cabeça e diz: “abraça”; - Responde: “ao homem!” - Imita os comportamentos de saudação 	<ul style="list-style-type: none"> - Sorri ao olhar o cartão (com o nome de J); - Levanta-se, tira o cartão à professora e diz: “Mostra”; - Olha para o livro e coloca o nome sobre o velcro - Levanta-se, empurra J e diz à professora:” Dá, eu ponho” (a imagem no livro); - Está de pé, mas olha para a imagem; - Aponta a imagem e diz: “ beija Rita” - Não responde, diz:“ quero sair”; 	<ul style="list-style-type: none"> - Balouça-se e olha para a imagem; - Balouça-se mas observa a professora; - Balouça-se e fala sozinho; - o comportamento de saudação: aperta a mão a T; - Foge de A quando esta lhe quer dar um abraço; - Não coloca a foto no livro conforme o pedido da professora 	<ul style="list-style-type: none"> - Sorri ao olhar o cartão (com o nome J); - Sorri (ao ouvir o seu nome); - Olha atentamente para a imagem; - Baixa o olhar quando aparece na foto a apertar a mão a J (parece envergonhado) - Responde baixinho, quase sem se perceber: “...do J “ - Responde: “olá... apertar a mão”

Registo de comportamentos comunicativos observados (cont.)

Aluno A	Aluno B	Aluno J	Aluno M	Aluno R	Aluno T
<p>- Responde “dá beijinho abraço”;</p> <p>imita (comportamentos de saudação);</p> <p>- Coloca a foto no livro a pedido da professora.</p>		<p>-Espontaneamente levanta-se e vai buscar “M”;</p> <p>-Puxa-lhe a mão (a M);</p> <p>-Aperta mão a M e diz: “Olá”; Coloca a foto no livro a pedido da professora.</p> <p>-Levanta-se e dá pulos</p>	<p>-Continua de pé e vai para junto da janela;</p> <p>-Imita o comportamento Não exemplifica (comportamento de saudação);</p> <p>-Não coloca a foto no livro (não responde ao pedido da professora)</p>		<p>-Imita o comportamento de saudação(aperta a mão a J);</p> <p>-Não se quer levantar (quando a história termina)</p> <p>-Coloca a foto no livro a pedido da professora.</p>

**Quadros Síntese dos comportamentos de interação observados nos
alunos durante o conto das histórias**

Registos da observação dos comportamentos de interação dos alunos

2ª observação – 9 de Março de 2012

Hora: das 11h.00m às 11h 15m

História: “ A cigarra e a formiga” - Jean de La Fontaine;

Tipo de livro: livro adaptado pela professora: folhas soltas plastificadas.

Material complementar: Uma maleta, folhas pretas com a imagem de uma formiga e folhas verdes com a imagem de uma cigarra;

Objetivo: desenvolver os conceitos de “trabalhar” e “brincar”;

Alunos presentes: seis alunos.

Comportamentos		Intenção comunicativa	Alunos					
			A	B	J	M	R	T
Olhar	Olha para o livro e/ou para o computador	Prestar atenção a imagens/sons						
	Olha para a professora	Prestar atenção à leitura						
	Observa a imagem/fotografia	Prestar atenção à imagem		1				
	Olha para a maleta das histórias	Revelar curiosidade	1	1	1	1	1	1
Fazer gestos	Põe o dedo sobre a boca para mandar calar	Manifesta incómodo						
Fazer expressões faciais	Sorri	Manifestar agrado						
	Faz caretas e sorri	Manifesta agrado						1
Imitar	Imita comportamentos dos colegas	Responder a solicitações da professora						
	Imita personagens da história	Responder a solicitações da professora				1		
Agarrar	Agarra um colega	Chamar a atenção						
	Agarra na imagem/foto	Para responder a uma solicitação da professora	1				1	1

Cont.

Comportamentos		Intenção comunicativa	Alunos					
			A	B	J	M	R	T
Fazer movimentos amplos	Levanta-se	Sair da atividade				1		
Falar		Manifestar desejos /interesses						
		Fazer perguntas				2		
		Responder a perguntas sobre a história	1		1			1
		Fazer comentários	1			2		
		Dizer sim/não				1		

1ª Observação: 8 de maio de 2012

Hora: das 10h.45m às 11h. 20m

História: “Eu já sei cumprimentar”

Tipo de história: História Social – inspirada e elaborada a partir das Histórias Sociais de Carol Gray (2000); escritas para crianças com Perturbações de Espectro do Autismo;

Tipo de livro: livro plastificado; escrita complementada com SPC; imagens descartáveis (fotografias);

Material complementar: uma caixa com fotografias referentes a um aluno da sala, em situações de saudação.

Objetivo: desenvolver competências de interação;

Alunos presentes: 6 alunos

Comportamentos		Intenção comunicativa	Alunos					
			A	B	J	M	R	T
Foca o Olhar	Olha para o livro e/ou para o computador	Prestar atenção a imagens/sons	1			1		
	Olha para a professora	Prestar atenção à leitura	2	1	2	2	3	3
	Olha para a imagem/foto/cartão	Prestar atenção à imagem	1	1		2	1	3
	Olha e aponta para uma imagem	Dar uma resposta/ Identificar				1		
	Olha para um colega	Presta atenção ao colega						
	Olha e aponta para um colega	Dar uma resposta/identificar						
	Olha e fala para o colega	Para responder						

Expressões faciais	Olha e sorri	Manifestar agrado	1		2	1		2
	Sorri e aponta	mostrar agrado/identificar	1					
	Sorri e aproxima-se da professora	Manifestar agrado/pedir			1			
Imita	Imita comportamentos	Responder a solicitações da professora			2			
Agarra	Agarra um colega	Manifestar sentimentos (desagrado /agrado)			1			
	Agarra a mão ao colega	Para o levar para a rua			1			
	Agarra uma imagem	Responder a solicitações da professora				1		
	Abraça um colega	Manifestar alegria			1			
	Levanta-se e dá pulos	Manifestar alegria			1			
	Aproxima-se do ecrã	Recusa a atividade						
	Esconde a cara	Não quer ver a foto			1			
	Baixa a cabeça	Para não olhar						1
Falar	Fazer perguntas		2					
	Responder a perguntas sobre a história		3					2
	Dizer sim/não					1		
	Fazer pedidos					1		
	Partilhar informação		3		1			

Síntese dos comportamentos de interação dos alunos observados nas quatro histórias sociais™

Comportamentos		Intenção comunicativa	HISTÓRIAS				Total
Categoria	Sub-categoria		1ª	2ª	3ª	4ª	
Foca o olhar	Olha para o livro e/ou computador	Prestar atenção	20	21	19	22	82
	Olha para a professora	Prestar atenção	31	13	12	10	69
Subtotal:			51	33	31	32	156
	Olha e aponta para uma imagem	Responder a perguntas	2	4	5	1	11
	Olha e aponta para um colega	Responder a perguntas	2	1		1	4
	Olha e fala para o colega	Responder a perguntas				2	2
	Olha e sorri	Manifestar agrado	9	7	7	4	27
Subtotal:			13	12	12	8	44
Expressões faciais	Sorri e aponta	Manifestar sentimento de agrado	1		2		3
	Faz caretas e sorri	Manifestar sentimento de agrado	1	1	1		3
	Sorri e aproxima-se da professora	Manifestar sentimento de agrado	3		1	1	5
Subtotal:			5	1	4	1	11
Gestos naturais	Acena para um colega	Para dizer sim/não	2		2	3	7
	Põe o dedo sobre a boca, diz: "pssiu"	Fazer um pedido		4			4
	Encosta a cara	Para cumprimentar	4				4
	Abraça um colega	Manifestar alegria	3			1	4
Subtotal:			9	4	2	4	19
Mostra	Mostra a imagem aos colegas	Responder à professora		4	4		8
Subtotal:				4	4		8
Imita	Imita comportamentos	Responder à professora	3	7		2	12
	Imita o colega	Fazer um pedido		2			2
Subtotal:			3	9		2	14
Total:			69	57	51	46	223

(cont.)

Comportamentos		Intenção comunicativa	HISTÓRIAS				Total
Categoria	Subcategoria		1ª	2ª	3ª	4ª	
Vocalizações	Ri	Manifestar sentimento de alegria	2	3	2	3	10
	Grita e guincha	Manifestar sentimento de desagrado	1			1	2
Subtotal:			3	3	2	4	12
Agarra	Agarra um colega	Chamar a atenção	3			1	4
	Agarra a mão ao colega	Dar ajuda	1	1		1	3
	Agarra uma imagem/foto	Responder a perguntas			1	1	2
	Agarra o livro	Ler aos colegas			4	5	9
Subtotal:			4	1	5	8	18
Movimentos generalizados	Levanta-se e afasta-se	Recusa e Manifestar desinteresse	2	1	1	1	5
	Levanta-se e dá pulos	Manifestar sentimento de alegria	3		1	1	5
	Levanta-se e vai buscar bolachas	Partilhar			1		1
	Desliga o computador	Dizer que não quer				1	1
	Deita-se no chão	Dizer que não quer				1	1
	Esconde a cara	Recusar ver a foto	2		1		3
	Baixa a cabeça	Recusar olhar para algo	1			1	2
Subtotal:			8	1	4	5	18
Linguagem verbal	Fala	Fazer perguntas	2	4	4	3	13
		Responder a perguntas	15	7	3	14	39
		Dizer sim / não	1	7	4	2	14
		Fazer comentários	11	3	12	9	35
		Fazer pedidos	8	2	7	1	18
		Partilhar informação	4	2		1	7
		Cumprimentar	3				3
Subtotal:			33	34	31	31	129
Total:			62	40	47	58	207

Soma dos totais

Totais	Histórias				Total
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	
Total a	69	57	51	46	223
Total b	62	40	47	58	207
TOTAL a + b	131	97	98	104	430

**Quadros sínteses dos comportamentos da professora observado durante
o conto de histórias
(dois exemplos)**

Registo de comportamentos da professora promotores da interação comunicativa nos alunos, durante o conto da 1ª história comum

1ª observação**Data:** 7 de Março de 2012**Hora:** das 14h.30m às 14h 45m**História** “ A Joanhinha Vaidosa” de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada**Características do livro:** Livro não adaptado com apoio audiovisual;**Objetivo:** desenvolver conceitos de amizade**Alunos presentes:** 6 alunos

Comportamentos comunicativos	Intenção comunicativa	Alunos						Total
		A	B	J	M	R	T	
Linguagem oral: fala	Elogiar os alunos	(para todos)						1
	Fazer pedidos			1	1			2
	Chamar para a atividade				1			1
	Chamar para a atividade	(para todos)						1
	Fazer perguntas	2		2			3	7
Subtotal:		2	0	3	2	0	3	12
Mostra a capa do livro	Chamar a atenção dos alunos	(para todos)						1
Mostra imagens do livro e/ou objetos	Chamar a atenção dos alunos	(para todos)						6
Subtotal:		0	0	0	0	0	0	7
Faz pausas	Chamar a atenção dos alunos	(para todos)						2
Subtotal:		0	0	0	0	0	0	2
Total:		2	0	3	2	0	3	21

Registo de comportamentos da professora promotores da interação comunicativa nos alunos, durante o conto da 2ª história social™

1ª Observação da História: “Já sei estar em grupo”

Data: 15 de maio de 2012

Hora: das 10h.45m às 11h.10m

Características do livro: livro plastificado, com linguagem escrita complementada com SPC e imagens/fotografias

Material complementar: uma caixa com fotografias dos alunos da sala, em situações que implicam comportamentos de saudação.

Alunos presentes: 6 alunos

Comportamentos comunicativos	Intenção comunicativa	Alunos						Total
		A	B	J	M	R	T	
Linguagem oral: fala	Dar mais informação	1	1	1	1	1	1	6
	Fazer pedidos				1	1	1	3
	Fazer perguntas	3		2	3	4	2	14
Subtotal:		4	1	3	5	6	4	23
Mostra a capa do livro	Chamar a atenção dos alunos	1	1	1	1	1	1	6
	Subtotal:	1	1	1	1	1	1	6
Aponta para imagens, objetos, alunos	Chamar a atenção dos alunos	1	1	1	1	1	1	6
	Subtotal:	1	2	2	2	2	2	11
Expressões faciais: sorri para os alunos	Chamar a atenção dos alunos	1	1	1	2	1	1	7
	Subtotal:	1	1	1	2	1	1	7
Faz pausas	Chamar a atenção dos alunos	1	1	1	1	1	1	6
	Subtotal:	1	1	1	1	1	1	6
Total:		8	6	8	11	11	9	53

ANEXO V

4 HISTÓRIAS SOCIAIS