



Universidade de Aveiro Departamento de Comunicação e Arte

2019

Tânia Sardinha Vieira *(des)construindo afetos*
Processos de co-design para a literacia visual de
adolescentes com DID

VOLUME I



Tânia Sardinha Vieira ***(des)construindo afetos***
Processos de co-design para a literacia visual de
adolescentes com DID

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Design, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Joana Maria Ferreira Pacheco Quental, Professora Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro e coorientação científica da Professora Doutora Ana Margarida Pisco Almeida, Professora Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

O júri

Presidente

Professor Doutor Fernando Manuel dos Santos Ramos
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

Vogais

Professora Doutora Joana Maria Ferreira Pacheco Quental
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro (orientadora)

Professora Doutora Lúcia Maria Pinto Lopes
Professora Auxiliar Convidada da Universidade do Minho

Professora Doutora Ana Sofia Pedrosa Gomes dos Santos
Professora Auxiliar da Universidade de Lisboa

Professora Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

ÀS MINHAS ORIENTADORAS Professora Doutora Joana Quental e Professora Doutora Margarida Pisco Almeida deixo um mar de afetos, que aconchega tudo o que esta tese implicou. Um muito obrigada por tudo!

AOS MEUS ALUNOS que comigo fizeram esta tese acontecer, um beijo imenso por terem acreditado! Esta tese é vossa!

AOS PROFESSORES, PROFISSIONAIS DE SAÚDE E PAIS-CUIDADORES que tão prontamente se disponibilizaram para conversar comigo, um bem haja a todos.

AOS MEUS AMIGOS Rosa Calado, Manuel Arcêncio, Germano Ferreira, Carlos Couras... um muito obrigada pelo apoio, pela disponibilidade e por alinharem incondicionalmente nos desafios que vos lancei!

AO ENG.º JANUÁRIO e à instituição que representa, um muito obrigada pelo apoio pessoal, profissional e financeiro, que permitiu que a exposição (des)construindo afetos pudesse acontecer.

AOS PROFESSORES DOUTORES Fernando Moreira da Silva (Universidade de Lisboa), João Lencastre (Universidade do Minho), Sofia Santos (Universidade de Lisboa), Ana Rodrigues (Politécnico de Beja) e Renato Bispo (Politécnico de Leiria) um muito obrigada por tudo o que partilharam comigo, que me permitiu consolidar ideias e fazer caminho.

AOS FUNCIONÁRIOS DA BIBLIOTECA DA UNIVERSIDADE DE AVEIRO – Sr.ª D.ª Anabela, Sr.ª D.ª Edite, Sr.ª D.ª Paula, Sr.ª D.ª Fátima e Sr. João Paulo um muito obrigada pelo profissionalismo e pela vossa disponibilidade.

AOS MEUS AMIGOS E COLEGAS deste percurso do programa doutoral Cláudia Rodrigues, Raquel Balsa, Eduardo Noronha, Roberto Gerhardt, Teresa Margarida Sousa, Oksana Tymoshchuk e Kátia Sá um muito obrigada pelas partilhas, pelas conversas e pelas diferentes perspetivas e caminhos que fomos tecendo.

À EMÍLIA CASTRO um muito obrigada pela sua generosidade e carinho.

agradecimentos

AOS MEUS AMIGOS - Miguida, Liliانا Costa, Paula e Ricardo, um beijo terno a cada um pelos vossos gestos – pelo carinho e pelas partilhas; pelos livros enviados do outro lado do oceano; por darem colo às minhas filhas.

A TODOS os meus amigos e familiares que sempre me apoiaram e durante este período me permitiram partir para aprender.

À MARIA E AO ANTÓNIO... por serem os avós que são! Um muito obrigada por todo o apoio e carinho.

AO MEU IRMÃO HUGO PEDRO, À CLÁUDIA, AO DAVID, AO MIGUEL e AOS MEUS TIOS, CÉU, RUCA E ORLANDA... é bom saber-vos na minha vida!

À MINHA IRMÃ LARÓ... um beijo de sempre!

À MINHA MÃE E AO MEU PAI a quem devo uma vida plena de afetos, uma vida cheia de tudo.

AOS MEUS AMORES - CATARINA, CAMILA E MARGARIDA... a mamã está de volta!

AO MEU AMORZÃO, meu porto seguro, minha casa, por saber fazer do abraço um beijo e dos beijos as palavras que precisei para poder chegar ao fim.

dedicatória

(des)construindo afetos é o encontro de muitos saberes e de muitos percursos pessoais e profissionais. Este projeto é fruto da riqueza da diversidade, da polissemia dos afetos e da subjetividade inerente às relações interpessoais. Tal como no poema *Mãos* (1950), de Sophia de Mello Breyner...

Côncavas de ter
Longas de desejo
Frescas de abandono
Consumidas de espanto
Inquietas de tocar e não prender.

...também esta tese quis que as imagens não se fechassem em si, mas que fossem o prolongamento do desejo de cada um... que não prendessem, mas inquietassem... que não escondessem, mas revelassem. Longas de afetos, consumidas de histórias, frescas por se saberem... assim são as nossas imagens.

Esta tese é dedicada a todos aqueles que acreditam, tal qual os adolescentes, que é possível mudar o mundo, mesmo que seja o *mundo de um*. É dedicada a todos aqueles que através das imagens, das palavras, do sentir, dos gestos, da música acreditam que um mundo mais capaz, é um mundo diverso, que tem lugar para todos.

palavras-chave

Co-design; Literacia visual; Adolescentes com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais; Afetos e sexualidade.

resumo

A presente investigação surge da percepção da ausência de recursos materiais adequados à idade cronológica de adolescentes com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais (DID).

De uma aproximação inicial ao tema, percebemos também que os *decisores* (professores, profissionais de saúde e pais-cuidadores), utilizavam a imagem como recurso material privilegiado na comunicação e intervenção com estes adolescentes apresentando as mesmas, frequentemente, uma linguagem gráfica própria para a infância. Esta lacuna abre espaço para a intervenção do design, enquanto disciplina capaz de interpretar as várias necessidades e envolvendo os diferentes atores, no projeto de uma resposta em consonância com os objetivos e constrangimentos.

Assim, propomo-nos com este estudo investigar o contributo do design para o desenvolvimento da literacia visual de adolescentes com DID, no sentido de os tornar capazes de exprimir as suas emoções através de imagens.

Ao longo do trabalho são apresentadas as noções de sexualidade e de dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, procurando mostrar o estigma associado à relação destas duas temáticas, e a forma como este pode influenciar a intervenção e a comunicação que se estabelece com adolescentes com DID.

Em termos metodológicos, a investigação foi desenvolvida em duas etapas: a primeira, orientada para a compreensão do modo como as competências ao nível da literacia visual dos decisores se refletem na seleção / construção e utilização das imagens na comunicação com os adolescentes com DID, e em que procurámos também identificar quais as características de uma imagem por eles considerada adequada neste contexto; a segunda etapa diz respeito ao projeto de co-design (des)construindo afetos, desenvolvido com os adolescentes com DID.

Os resultados permitiram-nos confirmar que a baixa literacia visual dos decisores (também por eles reconhecida), associada ao foco destes nas dificuldades dos adolescentes com DID e a uma desvalorização da sua sexualidade, se reflete nas escolhas das imagens que utilizam.

resumo

Com o projeto de co-design *(des)construindo afetos* ficou bem patente que os adolescentes com DID são capazes de equacionar problemas e projetar soluções, bem como ler e criar imagens relativas a conceitos subjetivos, construindo significados e atribuindo sentidos mostrando, deste modo, ter contribuído para a sua literacia visual tornando-os capazes de exprimir as suas emoções através de imagens.

keywords

Co-design; Visual literacy; Adolescents with Intellectual and Developmental Disabilities; Affections and Sexuality.

abstract

This investigation arises from the perception of the absence of adequate material resources to the chronological age of adolescents with Intellectual and Developmental Disabilities (IDD).

From an initial approach to the theme, it was perceived that the *decision makers* (teachers, health professionals and parents-caregivers) used images as a material resource, privileged for the purpose of communication and intervention with these adolescents, often presenting the same as a graphic language suitable for children. This gap makes room for the integration of Design as a subject capable of interpreting the various needs and compromising the different players in the design of a response, in accordance with the objectives and constraints presented.

Thus, this study aims to investigate the contribution of Design to the development of visual literacy of adolescents with IDD, enabling them to express their emotions through images.

Throughout this assignment, the notions of sexuality and intellectual and developmental disabilities are presented, trying to display the stigma associated with the relation between them, as well as how this can influence the intervention and communication established with adolescents with IDD.

Regarding the methodology, the research was carried out in two stages: the first, aimed at understanding how the skills in the visual literacy of *decision makers* are reflected in the selection/construction and use of images while communicating with adolescents with IDD, where we also sought to identify the characteristics of an image considered to be suitable (by them) in this context; the second stage concerns the co-design project (*de)constructing affections*, developed with adolescents with IDD.

The results obtained allowed us to confirm that the degree of low visual literacy of the *decision makers* (also acknowledged by them), associated to their focus on the difficulties of adolescents with IDD, as well as not valuing their sexuality, is reflected in the choices of the images they use.

abstract

With the co-design project *(de)constructing affections*, it became clear that adolescents with IDD are capable of equating problems and coming up with solutions, as well as reading and creating images related to subjective concepts, forming meanings and assigning intentions to the same, thus showing the contribution of the project to their visual literacy, enabling them to express their emotions through images.

ÍNDICE

ACRÓNIMOS	IV
ÍNDICE DE FIGURAS	V
ÍNDICE DE QUADROS.....	XIV
ÍNDICE DE GRÁFICOS	XIV
DUAS HISTÓRIAS	1
INTRODUÇÃO	5
1. Justificação e pertinência da investigação	8
2. Questões de investigação	11
3. Objetivos da investigação.....	12
4. Metodologia	13
4.1. Etapas da investigação.....	14
4.2. Implementação das duas etapas do estudo.....	14
5. Estrutura da tese	17
CAPÍTULO 1	23
1. NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	23
1.1. Caminhos da Educação Inclusiva.....	23
1.2. Educação Especial em Portugal.....	28
1.3. Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais.....	37
CAPÍTULO 2	47
2. AFETOS E SEXUALIDADE NA ADOLESCÊNCIA.....	47
2.1. A Educação Sexual.....	54
2.2. A sexualidade e os afetos em adolescentes com DID	63
2.3. Exemplos de recursos materiais utilizados com adolescentes com DID em contexto escolar	72
CAPÍTULO 3	85
3. DO CO-DESIGN	85
3.1 Do design de comunicação e do seu papel social.....	87
3.2 Repensar o papel do design: do designer cidadão e do co-design.....	90
CAPÍTULO 4	98
4. DA LITERACIA VISUAL.....	99
4.1. Da imagem	99
4.2. Da semiótica visual.....	103

4.3. A imagem como signo.....	112
4.4. Da comunicação visual à literacia visual.....	116
4.5. As funções da imagem.....	125
4.6. Operacionalização das Funções da Imagem.....	127
CAPÍTULO 5.....	135
5. ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	135
5.1. Campo de investigação.....	135
5.2. Objetivos a atingir na etapa A.....	137
5.3. Caracterização dos sujeitos – Decisores - Etapa A.....	138
5.4. Instrumentos e análise dos dados recolhidos - etapa A.....	141
5.4.1 Focus group.....	142
5.4.2 Grupo no Facebook - “Afectos e Sexualidade alunos 2º/3º CEB com NEE”.....	163
5.4.3 Inquérito por entrevista semiestruturada.....	170
5.4.3.1 Escala de diferencial semântico - Imagens G1 e G2.....	171
5.4.3.2 Grelha de análise das Funções das imagens do G1 e do G2.....	182
5.4.3.3 Resultados do inquérito por entrevista semiestruturada.....	186
5.5. Objetivos a atingir na etapa B.....	216
5.6. Caracterização dos sujeitos – Adolescentes com DID – Etapa B.....	216
5.7. Instrumentos e análise dos dados recolhidos na etapa B.....	219
5.7.1. Enquadramento do projeto de co-design.....	223
5.7.2. Projeto de co-design (des)construindo afetos.....	225
5.7.2.1. Sessão 1 – Identificação do domínio dos conceitos sobre o tema Afetos e sexualidade.....	227
5.7.2.2. Sessão 2 – Análise das imagens G1 e G2.....	238
5.7.2.3. Sessão 3 – Pesquisa de imagens.....	243
5.7.2.4. Sessão 4 – Composições visuais Não Figurativas- Imagens polissémicas.....	246
5.7.2.5. Sessão 5 - TALP.....	260
5.7.2.6. Sessão 6 – Grupo Afetos (FB).....	276
5.7.2.7. Sessões 7 e 8 – Composições visuais Novos sentidos (1.ª parte).....	280
5.7.2.8. Sessões 9, 10 e 11 – Composições visuais Novos sentidos (2.ª parte).....	289
5.7.2.9. Sessões 12, 13 e 14 – Composições visuais Metamorfose.....	315
5.7.2.10. Sessões 15, 16 e 17 - Composições visuais A pele.....	327
5.7.2.11. Sessões 18 e 19 – Realização dos vídeos (des)construindo afetos.....	353
5.8. Exposição (des)construindo afetos.....	354
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	369

BIBLIOGRAFIA.....	383
REFERÊNCIAS DAS IMAGENS - FUNÇÕES DAS IMAGENS.....	398

ACRÓNIMOS

AAIDD – American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

AAMR - American Association on Mental Retardation

C - Categoria

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CEI – Currículo Específico Individual

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

DL – Decreto-Lei

DID – Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais

DM – Deficiência Mental

DSM – Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais

DUDH - Declaração Universal dos Direitos do Homem

EE – Educação Especial

EI – Educação Inclusiva

ES – Educação Sexual

IDD - Intellectual and Developmental Disabilities

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

IST – Infecção Sexualmente Transmissível

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

P/B - Preto e Branco

PDI - Perturbação do Desenvolvimento Intelectual

PEI - Programa Educativo Individual

PS – Profissionais de Saúde

QI – Quociente de Inteligência

RM – Recurso material

SC – Subcategoria

SSC – Sub-Subcategoria

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNFPA - United Nations Population Fund

UNICEF - United Nations International Children's Fund

VIH/SIDA - Vírus da imunodeficiência humana / síndrome da imunodeficiência adquirida

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Escola inclusiva – diversidade.....	28
Figura 2, 2a, 2b, 2c Adolescentes com DID adquirindo competências funcionais.....	34
Figura 3 Jogo de Aquisição de Vocabulário.....	75
Figura 4 Jogo “Que horas são?”	75
Figura 5 Jogo “A Picture Story”	76
Figura 6 Jogo “Activity Euro”	77
Figura 7 Ficha de Educação Especial.....	78
Figura 8 Ficha do projeto Mosaico.Edu	79
Figura 9 Recurso material da Pasta Mágica.....	80
Figura 10 Portal de ajudas técnicas para educação.....	81
Figura 11, 11a, 11b, 11c Paper Nursery School em Ya’an City, Sichuan, China.....	94
Figura 12 Motociclo com Sidecar	95
Figura 13 Quadro (S/T) Ângelo de Sousa.....	102
Figura 14 Triângulo de Ogden e Richards	109
Figura 15 Triângulo de Peirce e Morris (adaptação).....	109
Figura 16, 16a Função <i>expressiva</i>	128
Figura 17, 17a Função <i>persuasiva</i> ou <i>conativa</i>	128

Figura 18, 18a Função <i>poética</i>	129
Figura 19, 19a Função <i>representativa</i>	129
Figura 20, 20a Função <i>organizadora</i>	130
Figura 21, 21a Função <i>interpretativa</i>	130
Figura 22, 22a Função <i>transformadora</i>	131
Figura 23, 23a Função <i>decorativa</i>	131
Figura 24, 24a Função <i>memorizadora</i>	132
Figura 25, 25a Função <i>complemento</i>	132
Figura 26, 26a Função <i>dialética</i>	133
Figura 27, 27a Função <i>substitutiva</i>	133
Figura 28 Partilha feita no grupo do <i>FB</i> - Afectos e Sexualidade 2.º e 3.º CEB com NEE	165
Figura 29 Imagem 1 - Partes do corpo em comunicação aumentativa e alternativa	173
Figura 30 Imagem 2 - <i>Smiles</i>	173
Figura 31 Imagem 3 - Prevenção	173
Figura 32 Imagem 4 – Métodos contraceptivos	174
Figura 33 Imagem 5 - Órgãos sexuais feminino e masculino	174
Figura 34 Imagem 6 - Gravidez	174
Figura 35 Imagem 7 – Crescimento do corpo humano	174
Figura 36 Imagem 8 – Feminino e masculino	174
Figura 37 Imagem 9 - Emoções	175
Figura 38 Imagem 10 – Órgãos sexuais femininos e masculinos	175
Figura 39 Imagem 11 – Diferenças de género	175
Figura 40 Imagem 12 – Adolescência e autoestima	175
Figura 41 Imagem 13 – Gravidez e afetos	175
Figura 42 Imagem 14 – Gravidez e afetos	176
Figura 43 Imagem 15 – Gravidez e afetos	176
Figura 44 Imagem 16 – Namoro	176

Figura 45 Imagem 17 – Métodos contraceptivos	176
Figura 46 Imagem 18 – Métodos contraceptivos	176
Figura 47 Imagem 1 – Aparelho reprodutor masculino / feminino.....	177
Figura 48 Imagem 2 – Métodos contraceptivos.....	177
Figura 49 Imagem 3 – Ler para Lara	177
Figura 50 Imagem 4 – Gravidez	177
Figura 51 Imagem 5 – Diferenças de género.....	178
Figura 52 Imagem 6 – Métodos contraceptivos.....	178
Figura 53 Imagem 7 – Afetos - amizade.....	178
Figura 54 Imagem 8 – Métodos contraceptivos.....	178
Figura 55 Imagem 9 – Emoções.....	178
Figura 56 Imagem 10 – Emoções	178
Figura 57 Imagem 11 – Primeiro beijo.....	178
Figura 58 Imagem 12 - Gravidez.....	179
Figura 59 Imagem 13 - Parto	179
Figura 60 Imagem 14 - Diferenças de género	179
Figura 61 Imagem 15 – Gravidez.....	179
Figura 62 Imagem 16 – Afetos - Emoções	179
Figura 63 Imagem 17 – Afetos - Namoro	179
Figura 64 Imagem 18 - <i>Infinity</i>	180
Figura 65 Preenchimento do anexo 3 da entrevista	183
Figura 66 Modelo de análise do processo de semiose da ilustração	221
Figura 67 Modelo do processo de co-design.....	222
Figura 68 Afetos! Sexualidade! Afetos? Sexualidade?.....	228
Figura 69, 69a, 69b Sessão 1	237
Figura 70, 70a, 70b, 70c Sessão 2	242
Figura 71, 71a Exemplos de imagens de que os adolescentes referiram gostar	244
Figura 72, 72a Ex. de imagens que os alunos referiram não gostar / não perceber .	245

Figura 73, 73a Sessão 3	246
Figura 74, 74a Exemplos de figura-fundo	248
Figura 75, 75a Exemplo de um Vaso de Rubin e Cartaz Melbourne Foof&Wine 2007	249
Figura 76 <i>Las meninas</i> (1656) de Vélazquez	250
Figura 77 <i>Violeta</i> (1924) de Wassily kandinsky	250
Figura 78 Classificação das cores (síntese subtrativa)	250
Figura 79 Contraste de cores	250
Figura 80, 80a, 80b <i>Brainstorming</i> ilustração de Gémeo Luís	252
Figura 81, 81a, 81b Técnica de recorte com x-ato	252
Figura 82, 82a, 82b, 82c Evolução das composições visuais	253
Figura 83 Composição visual 1	254
Figura 84 Composição visual 2	254
Figura 85 Composição visual 3	255
Figura 86 Composição visual 4	255
Figura 87 Composição visual 5	256
Figura 88 Composição visual 6	256
Figura 89 Composição visual 7	257
Figura 90 Composição visual 8	257
Figura 91 Composição visual 9	258
Figura 92 Composição visual 10	258
Figura 93 Composição visual 11	259
Figura 94, 94a, 94b Etapas do desenho da palavra AFETOS para o <i>Facebook</i>	277
Figura 95 Exemplo de uma capa do FB - grupo dos AFETOS	278
Figura 96, 96a, 96b, 96c Desenho da capa do FB - grupo AFETOS do FB	278
Figura 97, 97a, 97b, 97c, 97d Desenho - grupo do FB Afetos	280
Figura 98 Dia 1	281
Figura 99 Dia 2	281

Figura 100 Gargalhada 1.....	281
Figura 101 Gargalhada 2.....	281
Figura 102, 102a, 102b, 102c Exemplos de enquadramentos.....	283
Figura 103 Enquadramento feito por um adolescente.....	284
Figura 104, 104a Procurando a perspetiva.....	286
Figura 105 Amor -1.ª etapa.....	287
Figura 106 Paz -1.ª etapa.....	287
Figura 107 Agressividade -1.ª etapa.....	287
Figura 108 Agressividade -1.ª etapa.....	288
Figura 109, 109a, 109b, 109c Explicação - texto e imagem.....	291
Figura 110, 110a Enquadramento.....	292
Figura 111 Texto.....	292
Figura 112 Exploração dos filtros.....	292
Figura 113 Agressividade.....	293
Figura 114 Amizade.....	293
Figura 115 Amizade.....	294
Figura 116, 116a Amizade.....	294
Figura 117 Amizade.....	295
Figura 118 Medo.....	295
Figura 119 Amizade.....	296
Figura 120 Primavera.....	296
Figura 121 Amor.....	296
Figura 122 Amor.....	297
Figura 123 Amizade.....	297
Figura 124 Alegria.....	298
Figura 125 Alegria.....	298
Figura 126 Alegria?.....	298
Figura 127 Medo.....	299

Figura 128 Frio.....	299
Figura 129 Paz	300
Figura 130 Esperança	300
Figura 131 Amor	300
Figura 132 Amizade	301
Figura 133 Fantasma	301
Figura 134 Amizade	302
Figura 135 Felicidade	302
Figura 136 Agressividade.....	303
Figura 137 Dor.....	303
Figura 138 Felicidade	304
Figura 139 Alegria	304
Figura 140 Agressividade.....	305
Figura 141 Olhar de zangada.....	305
Figura 142 Felicidade	306
Figura 143 Alegria?	306
Figura 144 Alegria	306
Figura 145 Eu	306
Figura 146 Felicidade	307
Figura 147 Amizade	307
Figura 148 Paz	308
Figura 149 Procurando amigos... ..	308
Figura 150, 150a Exemplos do exercício	311
Figura 151 Felicidade	313
Figura 152 Sonho	313
Figura 153 Estrutura do esqueleto.....	316
Figura 154, 154a Etapas de modelação de um corpo	316
Figura 155 Estrutura artística	316

Figura 156 Dinâmica do corpo.....	317
Figura 157 Photomontage during the Weimar Republic	317
Figura 158 Colagem	317
Figura 159, 159a Técnica de corte e colagem	318
Figura 160, 160a Procurando as imagens.....	318
Figura 161, 161a, 161b, 161c Procurando a forma e a dimensão.....	319
Figura 162 O corpo 1.....	319
Figura 163 O corpo 2.....	320
Figura 164 O corpo 3.....	320
Figura 165 O corpo 4.....	320
Figura 166 O corpo 5.....	320
Figura 167 O corpo 6.....	321
Figura 168 O corpo 7.....	321
Figura 169 O corpo 8.....	321
Figura 170 O corpo 9.....	321
Figura 171 O corpo 10	322
Figura 172 O corpo 11	322
Figura 173 Metamorfose <i>Paixão</i>	324
Figura 174 Metamorfose <i>Pensamento</i>	324
Figura 175 Metamorfose <i>Quando crescer</i>	324
Figura 176 Metamorfose <i>Liberdade</i>	324
Figura 177 Metamorfose <i>Desejos</i>	325
Figura 178 Metamorfose <i>Namoro</i>	325
Figura 179, 179a, 179b, 179c, 179 d Fotografias do corpo	330
Figura 180, 180a, 180b, 178c Procurando <i>A pele</i>	331
Figura 181 O corpo 1.....	332
Figura 182, 182a <i>A pele 1</i>	332
Figura 183 <i>A pele 2</i>	332

Figura 184 O corpo 2.....	333
Figura 185 A pele 3.....	333
Figura 186 O corpo 3.....	334
Figura 187 A pele 4.....	334
Figura 188 A pele 5.....	334
Figura 189 O corpo 4.....	335
Figura 190 A pele 6.....	335
Figura 191 A pele 7.....	335
Figura 192 O corpo 5.....	336
Figura 193 A pele 8.....	336
Figura 194 A pele 9.....	336
Figura 195 O corpo 5.....	337
Figura 196 A pele 10.....	337
Figura 197 O corpo 6.....	338
Figura 198 A pele 11.....	338
Figura 199 A pele 12.....	338
Figura 200 O corpo 8.....	339
Figura 201 A pele 13.....	339
Figura 202 A pele 14.....	339
Figura 203 O corpo 9.....	340
Figura 204 A pele 15.....	340
Figura 205 A pele 16.....	340
Figura 206 O corpo 10.....	341
Figura 207 A pela 17.....	341
Figura 208 A pele 18.....	341
Figura 209 O corpo 11.....	342
Figura 210 A pele 19.....	342
Figura 211 A pele 20.....	342

Figura 212 O corpo 12.....	343
Figura 213 A pele 22.....	343
Figura 214 A pele 23.....	343
Figura 215 O corpo 13.....	344
Figura 216 A pele 24.....	344
Figura 217 A pele 25.....	344
Figura 218 A pele 26.....	344
Figura 219 O corpo 14.....	345
Figura 220 A pele 27.....	345
Figura 221 A pele 28.....	345
Figura 222 O corpo 15.....	346
Figura 223 A pele 29.....	346
Figura 224 A pele 30.....	346
Figura 225 A pele 31.....	346
Figura 226 A pele 32.....	346
Figura 227 O corpo 16.....	347
Figura 228 A pele 33.....	347
Figura 229 O corpo 17.....	347
Figura 230 A pele 34.....	347
Figura 231 O corpo 18.....	351
Figura 232 A pele 35.....	351
Figura 233 A pele 36.....	351
Figura 234 O corpo 19.....	352
Figura 235 A pele 37.....	352
Figura 236 Vídeos <i>(des)construindo afetos</i>	354
Figura 237 Notícia divulgada.....	356
Figura 238 O convite.....	357
Figura 239 O cartaz.....	358

Figura 240, 240a, 240b,240c Montagem dos painéis para a exposição.....	361
Figura 241, 241a, 241b, 241c Montagem da exposição.....	362
Figura 242 Comentário 1 visitante.....	364
Figura 243 Comentário 2 visitante.....	364
Figura 244 à 244I Inauguração da exposição.....	366

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 Objetivos mínimos da área de educação sexual.....	57
Quadro 2 Resumo das propriedades do signo	111
Quadro 3 Subcategorias do Ícone segundo Peirce	113

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Caracterização sociodemográfica dos <i>decisores</i> - <i>Focus group</i>	139
Gráfico 2 Caracterização sociodemográfica dos <i>decisores</i> - Entrevistas	140
Gráfico 3 Categorias do <i>Focus group</i>	146
Gráfico 4 SC da C <i>Competências específicas consideradas prioritárias</i>	147
Gráfico 5 SC da C <i>Tipologia dos RM utilizados</i>	150
Gráfico 6 SSC da SC <i>Tipologia dos RM construídos</i>	153
Gráfico 7 SC <i>Critérios de seleção / construção dos recursos materiais</i>	153
Gráfico 8 SSC's das SC <i>Qualidade gráfica e SC Adolescente com DID</i>	155
Gráfico 9 SC's das C <i>Partilha entre profissionais / pais-cuidadores</i>	157
Gráfico 10 SC's da C <i>Educação para os afetos e sexualidade</i>	158
Gráfico 11 SSC's da SC <i>Conteúdo programático</i>	158
Gráfico 12 SSC's da SC <i>Tipologia dos RM utilizados no tema Afetos e da sexualidade</i>	160
Gráfico 13 Número de visualizações por semana.....	166
Gráfico 14 Tipologia dos RM partilhados no grupo do FB	167
Gráfico 15 RM multimodal em que uma das linguagens usadas é a visual.....	167

Gráfico 16 SC Notícias / Estudos / Ideias e SC Formação da C Sites.....	168
Gráfico 17 SC's da C Conteúdos programáticos dos RM partilhados no FB.....	169
Gráfico 18 Público-alvo dos RM partilhados no grupo do Facebook.....	169
Gráfico 19 Adequabilidade das imagens do G1 e do G2 para abordar Afetos e Sexualidade.....	180
Gráfico 20 Adequabilidade do G1 e do G2 para abordar Afetos e Sexualidade.....	181
Gráfico 21 Funções da Imagem – Grupo 1.....	184
Gráfico 22 Funções da Imagem – Grupo 2.....	185
Gráfico 23 Categorias das Entrevistas.....	188
Gráfico 24 SSC Relevância / Não relevância das Funções da Imagem.....	189
Gráfico 25 SC's da C Tipologia dos RM referidos como utilizados nas competências específicas.....	194
Gráfico 26 SC's da C Conteúdo programático – Afetos e Sexualidade.....	196
Gráfico 27 SC da C Tipologia dos RM referidos como utilizados na abordagem do tema Afetos e sexualidade.....	199
Gráfico 28 SSC's da SC Objetos do dia-a-dia.....	200
Gráfico 29 SC's da C Papel da imagem na comunicação com os adolescentes com DID.....	201
Gráfico 30 SSC's da SC Características de uma imagem considerada adequada.....	204
Gráfico 31 SSC's da SC Características de uma imagem considerada inadequada.....	207
Gráfico 32 SC's da C Os decisores e a imagem.....	209
Gráfico 33 SC's da C Critérios de seleção de uma imagem.....	211
Gráfico 34 SSC's das SC's Características dos adolescentes com DID e Características da imagem da C Critérios de seleção de uma imagem.....	211
Gráfico 35 SSC's das SC's Características da imagem e Características dos adolescentes com DID da categoria Critérios de adaptação de uma imagem.....	212
Gráfico 36 SC's da C Formação na área dos afetos e sexualidade.....	214
Gráfico 37 Caracterização sociodemográfica dos adolescentes que participaram no estudo.....	217
Gráfico 38 Categorias associadas aos afetos.....	233

Gráfico 39 Dúvidas sobre os <i>Afetos</i>	234
Gráfico 40 Categorias associadas à <i>Sexualidade</i>	235
Gráfico 41 Dúvidas sobre a <i>Sexualidade</i>	236
Gráfico 42 Escala de diferencial semântico do G1 e do G2 – Etapa B.....	239
Gráfico 43 TALP – Composição Visual 1 <i>Amor</i>	262
Gráfico 44 TALP – Composição Visual 2 <i>Família</i>	263
Gráfico 45 TALP – Composição Visual 3 <i>Família</i>	265
Gráfico 46 TALP – Composição Visual 4 <i>Solidão</i>	267
Gráfico 47 TALP – Composição visual 5 <i>Amizade</i>	268
Gráfico 48 TALP – Composição visual 6 <i>Amor</i>	269
Gráfico 49 TALP – Composição visual 7 <i>Solidão</i>	270
Gráfico 50 TALP – Composição visual 8 <i>Amor</i>	271
Gráfico 51 TALP – Composição visual 9 <i>Amizade</i>	272
Gráfico 52 TALP – Composição visual 10 <i>Solidão</i>	274
Gráfico 53 TALP – Composição visual 11 <i>Família</i>	275

DUAS HISTÓRIAS¹

Saber aceitar e viver na e com a diversidade,
é perceber que podemos ser uma imagem de um poema vivo².

Maria³ era a segunda filha mais nova de cinco filhos e a única que continuava a frequentar a Escola, pois todos os outros, por diversas razões, já a tinham abandonado e o irmão mais novo ainda não a frequentava.

Maria era uma adolescente com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, que aos treze anos mal sabia ler e escrever, por isso na Escola aprendia conteúdos diferentes dos seus colegas de turma, pois beneficiava de um currículo específico individual. Os professores recorriam às imagens para a ensinar, apesar de Maria, tantas vezes, não as compreender. Embora tivesse muitas dificuldades na Escola, Maria identificava todas as moedas e as notas, fruto de acompanhar aos fins de semana a mãe na venda do peixe, desde tenra idade. Com treze anos, Maria já cozinhava, cuidava da casa sozinha e tomava conta do seu irmão mais novo.

Se apenas olhássemos para a Maria quando esta, por exemplo, passasse por nós na rua, jamais perceberíamos as suas dificuldades. Tinha um ar robusto, um olhar desconfiado que se diluía no seu sorriso sedutor. Mas Maria sabia-se diferente na Escola, dentro da sala de aula, pois no

¹ Estas histórias são reais, fazem parte do percurso profissional da investigadora enquanto professora e que contribuíram para que este estudo acontecesse.

² Tânia Sardinha (2018)

³ Nome fictício

intervalo gostava de estar ao lado dos colegas e de saber de todos os namoricos da turma. Dizia que quando crescesse queria casar, ser mãe e ter um emprego, talvez na padaria, pois poderia levar pão para casa.

Maria estava a crescer. Tinha consciência que algo estava a mudar. Percebia-o no olhar do outro. Todos os dias o seu corpo denunciava as suas formas de mulher. Maria observava-o. Percebia que este novo corpo a inquietava, dando-lhe novos prazeres.

Certa manhã, Maria chegou à sala de aula e disse-me: “Sabe, professora, tenho um namorado!”. Sorri-lhe e quis saber mais. Maria continuou: “Há tempos fui ao cinema com uns amigos do meu irmão mais velho. Sentei-me no banco de trás. Ao meu lado ficou um rapaz, que eu não conhecia. Era mais velho e bonito. Durante a viagem deu-me a mão e foi-me tocando nas pernas... Mal falámos. No cinema ficámos ao lado um do outro. Mal as luzes apagaram, ele beijou-me. Beijou-me muitas vezes e tocou-me no corpo. Senti um arrepio. Foi tão bom! Mas hoje vi-o na paragem do autocarro. Ele nada me disse, nem sequer olhou para mim. Gosto tanto dele e nem sei como se chama o meu namorado...”

Maria, como tantas outras adolescentes, corria riscos próprios do crescimento e da puberdade que se adivinhava. Crescer tem os seus *encantos* e os seus *perigos*. Mas saberia Maria defender-se? Saberia Maria dizer não?

Foi iniciado um trabalho em conjunto com o Centro de Saúde, que visava explorar conteúdos de Educação Sexual para que Maria pudesse ganhar mais competências e para que aprendesse a saber quando dizer “Não!”. Como Maria mal sabia ler e escrever, a equipa do Centro de Saúde recorreu a imagens científicas para explicar o corpo humano. Mostraram-lhe infografias com dados estatísticos sobre doenças sexualmente transmissíveis, com informação sobre métodos contraceptivos. Ouviu falar de relações sexuais, de homens e de mulheres. Maria viu e ouviu... mas será que Maria compreendeu?

Entretanto o ano letivo acabou. Mudei de Escola. Nunca mais vi a Maria. Quando penso nela vem-me sempre à memória a sua história de amor... “Beijou-me muitas vezes e tocou-me no corpo. Senti um arrepio. Foi tão bom! (...). Gosto tanto dele e nem sei como se chama o meu namorado...”

Nuno⁴ tinha onze anos. Gostava de andar na ria a apanhar *cricos*⁵. Fazia-o regularmente com os pais. Quando fosse grande queria ser como eles. Ter uma embarcação só dele e andar na ria. Não gostava de andar na Escola. Costumava dizer que não havia nada como andar na rua com os amigos, sem que os adultos o controlassem. Era um adolescente meigo e bem-disposto. Frequentava o 2.º Ciclo do Ensino Básico. Não sabia ler, nem escrever, apenas identificava e escrevia o seu primeiro nome e a palavra mãe. Contava até vinte com ajuda e era capaz de realizar pequenas somas com recurso aos dedos ou a objetos. Na Escola os professores recorriam, na maioria das vezes, às imagens para conseguirem ensinar o Nuno, mas ele não gostava. Dizia-me que tinha vergonha quando os professores faziam isso na sala de aula com a turma, pois, segundo ele, usavam imagens para *bebés*. Para além disso, não queria que ninguém soubesse que não sabia ler, nem escrever, muito menos as colegas da turma.

Se olhássemos para o Nuno, não havia nada nele fisicamente que o diferenciasse dos outros. As suas dificuldades intelectuais e desenvolvimentais não tinham rosto no intervalo. Era como os seus pares a jogar à bola, a correr no intervalo, a *ir* ao bar com o cartão, a andar

⁴ Nome fictício

⁵ Berbigão

de bicicleta... e a apaixonar-se. Nuno apaixonou-se por uma colega da turma.

Certa manhã pediu-me que fosse com ele ao *Facebook*, pois tinha enviado uma imagem à menina de quem gostava, mas tinha recebido uma resposta que não compreendia. Também tinha passado por ela, que ostensivamente lhe teria virado a cara. Nuno queria perceber se teria cometido alguma gafe na mensagem enviada. Fomos ver. A mensagem resumia-se à partilha de uma imagem com um coração vermelho que brilhava enquanto crescia (num movimento circular constante) mas que dizia com letras a negrito e em caixa alta: "Se achas que tens um coração assim, 'tás muito enganadinho. O teu coração é de pedra, não brilha!".

Conversámos os dois sobre o sucedido e os cuidados que deveremos ter na partilha dos ficheiros. Falámos das redes sociais, das vantagens e desvantagens. Falámos do amor e da importância de sabermos comunicar aquilo que pretendemos dizer. Falámos das palavras e das imagens, sobretudo das imagens, pois era com elas que o Nuno comunicava no *Facebook* com os seus amigos e era através delas que aprendia na Escola. Durante esta conversa o Nuno perguntou-me: "Mas por que razão é que os professores só me mostram imagens para bebés, se eu todos os dias vejo tantas imagens iguais às que os meus colegas veem?"

INTRODUÇÃO

Seja o que for
Foi muito bom.
É tudo⁶.

São muitas as escolas que estão cheias de adolescentes, despertos para a vida, com vontade de se descobrirem, de se apaixonarem e de sonharem a sua liberdade. Entre estes, há adolescentes com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais (DID), que tal como a Maria e o Nuno frequentam a escola e apesar de terem graves dificuldades em ler, escrever e calcular, relacionam-se com os seus pares e participam em atividades nos seus diferentes contextos (familiar/ escolar/ comunitário). Muitos deles não apresentam nenhuma característica física que num primeiro olhar, os possa diferenciar dos outros. Tal como qualquer adolescente, há os que vivem num contexto familiar promotor de competências socioafetivas e outros que são oriundos de contextos sociais desfavorecidos, onde tantas vezes a cultura dos afetos não existe. Muitos dos adolescentes com DID sentem-se e sabem-se diferentes pelas práticas implementadas pelos adultos, pelos recursos materiais (RM) que lhes são dados para o desenvolvimento das suas competências. Apesar de a legislação defender uma *Escola Inclusiva*, cuja riqueza é a *diversidade*, esta só o será quando cada um de nós o for, em cada um dos seus diferentes contextos de vida.

Aquilo que cada professor, profissional de saúde ou pai-cuidador diz e faz na interação com o outro não é inocente. Cada temática que propõe e desenvolve com os seus alunos / pacientes / filhos-educandos, cada decisão que toma, cada estratégia que implementa e cada recurso

⁶ Poema adaptado do poema *Diário* de Daniel Faria [“Seja o que for / Será bom / É tudo.”]

material que seleciona para apresentar ao grupo ou ao indivíduo, revela uma ideia e uma representação do outro⁷, sendo uma *representação social* “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático e contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (Jodelet, 1997, p. 53).

Da nossa experiência profissional, enquanto professora de Educação Especial e de Artes Visuais do Ensino Básico e Secundário, constatámos que muitos dos adolescentes com DID, tal como os seus pares, têm diariamente acesso às imagens que circulam livremente nas redes sociais, na publicidade, nos *media*. Veem imagens na rua, em casa, na escola, com os seus pares. Eles escolhem e partilham imagens.

Na Escola sempre existiu um grande fluxo comunicacional, no qual as imagens têm um lugar de destaque, reconhecendo a grande parte dos educadores “as potencialidades da imagem enquanto auxiliar da comunicação pedagógica (...)” (Calado, 1994, p. 19). Este lugar de destaque da imagem na comunicação e na transmissão de conteúdos, também se verifica no contexto familiar - escolar – terapêutico das NEE (Chaves, Coutinho, & Dias, 1993), aprendendo os adolescentes com DID, maioritariamente, através de imagens - selecionadas pelos professores, profissionais de saúde ou pais-cuidadores (a quem denominaremos por *decisores*) e que apresentam frequentemente uma linguagem gráfica própria para a infância.

A escolha desta linguagem direcionada para um público infantil não respeita a idade cronológica destes adolescentes, nem os dignifica enquanto pessoas. As opções dos *decisores* colocam, assim, o adolescente com DID num lugar que perpetua o estigma sobre as dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, dando ênfase às

⁷ Esta situação verifica-se também com os *pais-cuidadores* tal como com outros profissionais, incluindo os profissionais de saúde.

diferenças, afastando-os dos seus pares e dificultando a inclusão dos mesmos na comunidade envolvente.

Se tivermos presente que a história de vida da *Maria* e do *Nuno* poderia ser a história de muitos outros adolescentes com DID, que mal sabendo ler, escrever e calcular, revelam comportamentos adaptativos que lhes permitem níveis de funcionalidade e de inclusão nos seus contextos e a interação com os seus pares, percebemos que existe a capacidade para aprender. E se existe esta capacidade para aprender, então talvez o problema não esteja nas DID, mas na forma como estas são percecionadas, entendidas e aceites pelos outros, refletindo-se nas suas escolhas e nas suas ações. Considerou-se, neste estudo, que a designação *dificuldades intelectuais e desenvolvimentais* é menos estigmatizante do que o termo *deficiência mental* (Morato & Santos, 2012).

Partimos, para este estudo, do pressuposto de que a imagem é um recurso privilegiado para ensinar e para comunicar com estes adolescentes, e que as suas *dificuldades intelectuais e desenvolvimentais* podem ser minimizadas ou ultrapassadas com os apoios adequados (Morato & Santos, 2012). Neste sentido torna-se importante e necessário que os *decisores* e os adolescentes com DID sejam literados visualmente, o que implica conhecer a gramática visual e ser capaz de interpretar os seus códigos (Lencastre & Chaves, 2007; Mirzoeff et al., 1998). Compreender uma imagem significa saber utilizá-la intencionalmente (Calado, 1994).

1. JUSTIFICAÇÃO E PERTINÊNCIA DA INVESTIGAÇÃO

A presente investigação, de natureza qualitativa e exploratória, surgiu da inexistência ou falta de utilização de recursos materiais digitais e analógicos, incluindo a imagem, adequados à idade cronológica de adolescentes com DID, que beneficiam de necessidades educativas especiais (NEE), aceitando-se que os mesmos deverão refletir os comportamentos e a idade cronológica do indivíduo (Baumgart et al., 1982; Galerstein, Martin, & Powe, 2005; F. D. Vieira & Pereira, 2003).

A maioria dos recursos disponibilizados pelos Centros de Recursos de Tecnologias da Informação e da Comunicação para a Educação Especial (CRTIC) - *hardwares* e *softwares*, bem como os materiais de uso diário utilizados por *decisores*, estão orientados para um público infantil. Verifica-se uma desadequação de conteúdos, temáticas e linguagem gráfica, incluindo a temática dos *afetos e da sexualidade*, quando se pretende utilizar estes recursos com adolescentes com DID.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) reconhece aos indivíduos com NEE, as mesmas necessidades de Saúde Sexual e Reprodutiva que reconhece a todas as outras pessoas (OMS, 2009). No entanto, este grupo depara-se com dificuldades no acesso a essa informação que são criadas pela sociedade, devido à sua intolerância e ignorância (OMS, 2009). Muitas das crianças e adolescentes com DID crescem num contexto social onde são escassas as informações sobre a sexualidade e, muitas vezes, estas são transmitidas de forma deficitária e deturpada, originando uma ideia errada sobre a mesma (Maia & Camossa, 2002), sendo importante intervir nesta área dos *afetos e da sexualidade*. A inclusão só poderá ser alcançada explorando-se, também, estes conteúdos; caso contrário, estará incompleta, dada a falta de competências no domínio afetivo-sexual (Marques & Forreta, 2007).

Tal como todos os outros, também os adolescentes com DID vivem cercados de imagens, numa “verdadeira floresta de signos” (Santaella, 2012, p. 6). Eles têm acesso à imagem nos diferentes contextos do seu dia-a-dia, quer em grupo quer individualmente, sendo esta, no âmbito da Educação Especial (EE), um recurso material considerado como fundamental para o desenvolvimento das competências específicas (Chaves et al., 1993), nas quais incluímos *os afetos e a sexualidade*.

Sabendo que as DID comprometem a capacidade de aprendizagem podendo refletir-se em graves dificuldades ao nível da leitura, da escrita, do cálculo, na compreensão e interpretação de conteúdos, e aceitando *os afetos e a sexualidade* como algo intrínseco ao ser humano, mas que necessita ser desenvolvido, colocam-se as questões: de que forma poderá o design contribuir para que a imagem seja um recurso material facilitador para estes adolescentes, na compreensão, comunicação e vivência das suas emoções e da sua sexualidade? E se os adolescentes com DID aprendessem a *ler* imagens? E se fossem capazes de se exprimir através delas?

...e se Maria tivesse tido a oportunidade de escolher imagens para falar sobre o amor, sobre o corpo, sobre si?

...e se pudesse ter falado sobre as imagens que lhe foram apresentadas na Escola e no Centro de Saúde?

...e se na Escola Maria e Nuno pudessem ter criado imagens para abordar a temática dos afetos e da sexualidade? E se tivessem tido a oportunidade de aprender a ler imagens... que portas poderiam ter sido abertas?

Moreira da Silva (2010) refere a importância e a pertinência de se ter um problema signficante, pois este desencadeia ações inteligentes, promovendo nas pessoas vontade de pensar e de agir melhor. Assim,

procurámos com esta investigação, perspetivar uma resposta a um problema real a partir do olhar do design. Durrant et al. (2015) referem que a investigação através do design pode ser entendida como uma atividade que gera conhecimento, conhecimento este que advém de uma abordagem baseada na prática para levantar questões sobre o mundo e pensar novas perspetivas, dando-lhes forma e relacionando-as.

A falta de estudos sobre saúde mental de crianças e adolescentes com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais (Emerson, 2003; Prout, 2005) e de estudos sobre o contributo do design para a literacia visual de adolescentes com DID e de *decisores* reforçam o sentido da nossa investigação.

Dada a população de adolescentes em causa e a necessidade de os fazer descobrir e adquirir novas competências, optámos de por uma abordagem sustentada em *processos de co-design*, entendidos como a capacidade de envolver vários agentes e contributos, no desenvolvimento de produtos ou serviços inovadores. Assim, assume-se que neste processo, a mediação é feita pela investigadora – que é simultaneamente professora e designer -, participante implicada no processo e, também, facilitadora dos *inputs* e *outputs* dos adolescentes, fruto da constante interação e do diálogo entre todos os elementos do grupo, comprometendo-se com as práticas implícitas ao designer no processo de co-design (desenvolver, facilitar, gerar) (Lee, 2008).

Ao aceitarmos a Escola como um espaço, não limitado por paredes, onde se constrói e se comunica conhecimento e ao fazermos uso intencional de *processos de co-design* - da sua metodologia e dos seus fundamentos, bem como das possíveis formas de interpretar os usos das tecnologias (analógicas e digitais) - para o desenvolvimento da literacia visual de adolescentes com DID, tendo por tema *Afetos e sexualidade*, estamos a fazer com que o *design* seja um instrumento ativo na educação formal e informal destes adolescentes.

2. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Esta investigação foi dividida em duas etapas e com recurso a dois grupos principais de participantes:

ETAPA A – Professores / pais-cuidadores / profissionais de saúde, que denominámos nesta investigação por *decisores*, pelo facto de serem estes os selecionadores das imagens que apresentam nos seus contextos aos adolescentes com DID.

ETAPA B – Adolescentes com DID.

Com o trabalho realizado com os *decisores* tendo por base o tema dos *afetos e da sexualidade*, procurámos respostas para as seguintes questões:

- Quais os recursos materiais mais utilizados pelos *decisores* na sua intervenção com os adolescentes com DID?
- Qual o papel e a função da imagem na comunicação com os adolescentes com DID?
- De que forma é feita a seleção / construção das imagens pelos *decisores*? Quais os critérios que têm em conta nestes processos?
- Como é que os *decisores* caracterizam uma imagem adequada a estes adolescentes com DID?
- Quais os conteúdos privilegiados pelos *decisores* no âmbito da temática dos *afetos e da sexualidade*?

Com os Adolescentes com DID foi desenvolvido em contexto escolar, durante o 2.º e o 3.º períodos, o projeto *(des)construindo afetos*, que visou o desenvolvimento da literacia visual dos mesmos, com o qual se pretendeu responder à **questão norteadora deste estudo**:

De que forma poderá o design contribuir para o desenvolvimento da literacia visual de adolescentes com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, para que estes sejam capazes de exprimir as suas emoções através de imagens?

3. OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Esta tese procura investigar o papel dos processos de co-design no apoio a adolescentes com DID, particularmente na sua capacidade de entender a imagem enquanto representação visual carregada de significados e de sentidos, através do desenvolvimento da sua literacia visual, tendo em conta as suas idiossincrasias e colocando-os no centro do processo. Pretende ainda contribuir para o estado da arte relativo ao conhecimento da tipologia dos recursos materiais utilizados pelos *decisores* na comunicação e na intervenção com estes adolescentes, dando enfoque ao tema dos *afetos e sexualidade*. A escolha desta temática, para além de se encontrar contextualizada nos interesses da faixa etária dos indivíduos com quem realizámos o estudo, é também uma forma de defendermos o que consideramos ser um direito de todos, sem exceção - o direito que cada um tem de viver e exprimir os afetos e a sexualidade de modo informado.

Procura, de igual forma, conhecer os níveis de literacia visual dos *decisores*, através daquilo que nos reportaram, em contexto de entrevista, sobre a imagem e sobre a forma como referem utilizá-la.

Para além do nosso papel enquanto investigadora/professora, assumimo-nos como *designer cidadã* (V. Margolin, 2006), por

entendermos que o design tem responsabilidades sociais, podendo ter um papel fundamental no processo de inclusão destes adolescentes com DID, dotando-os de ferramentas que os tornem “capazes de...”. O design pode ainda intervir como fator diferenciador na comunicação que os *decisores* estabelecem com os adolescentes, contribuindo para a diminuição quer do estigma face às DID, quer das diferenças que, tantas vezes, se verificam entre estes adolescentes e os seus pares.

Acresce que o design pode ter um papel ativo no desenvolvimento da literacia visual destes adolescentes, tornando-os capazes de comunicarem através da imagem *os afetos e a sexualidade*, contribuindo também para o seu bem-estar e a sua autoestima. Assim, este projeto de investigação tem como principais objetivos:

1. Desenvolver a literacia visual de adolescentes com DID, através de processos de co-design, sob o tema *afetos e sexualidade*;
2. Identificar a relação entre as competências ao nível de literacia visual dos *decisores*, por eles referidas, e a seleção/construção e utilização das imagens na interação com os adolescentes com DID.

4. METODOLOGIA

Atendendo aos objetivos delineados para esta investigação e tendo em conta a sua natureza qualitativa e exploratória, optámos por dividir o estudo em duas etapas:

- **ETAPA A** foi desenvolvida com os *decisores*, tendo por objeto de estudo as intenções e as práticas dos *decisores* no uso das imagens num determinado contexto, procurando-se encontrar significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspetiva dos

participantes. O método desta abordagem é indutivo, e o significado das ações dos *decisores* tem um valor contextualizado (C. P. Coutinho, 2011).

- **ETAPA B**, fez-se uma abordagem *através do design*, desenvolvendo-se com adolescentes com DID o projeto *(des)construindo afetos*. Neste projeto os alunos não foram considerados meramente como objeto de estudo, mas foram envolvidos, implicados e escutados em todas as etapas. Este projeto visou o desenvolvimento da literacia visual dos participantes, através de processos de co-design, no qual a investigadora foi mediadora ativa na construção das imagens sobre *afetos e sexualidade*, motivando o grupo de adolescentes e fazendo da diversidade, uma qualidade. O projeto *(des)construindo afetos* implicou a criação de campos de interação com outras áreas do conhecimento, sendo esta uma qualidade do *design* (Lopes, 2009).

4.1. Etapas da investigação

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Iniciámos o estudo com a definição dos conceitos e termos fundamentais, seguida da revisão da literatura o que permitiu delimitar a temática, bem como perceber o estado da arte. Esta etapa foi iniciada em 2013 e decorreu ao longo de todo o processo de desenvolvimento deste estudo.

4.2. Implementação das duas etapas do estudo

A **ETAPA A** foi dividida em três momentos:

a) No primeiro realizaram-se dois *focus group*: um com professores e outro com profissionais de saúde. A análise de conteúdo dos dados recolhidos, permitiu encontrar o foco desta investigação e encaminhá-

la para o estudo da imagem, no âmbito do desenvolvimento da literacia visual.

b) No segundo momento criou-se um grupo fechado no *Facebook* - *Afetos e Sexualidade – alunos do 2.º e 3.º CEB com NEE* -, com o intuito de recolher informações e exemplos de recursos materiais utilizados pelos *decisores* na abordagem da referida temática com os adolescentes com DID. Este grupo também tinha como objetivo criar um espaço de partilha de RM entre os diferentes *decisores*. As partilhas realizadas foram alvo de análise de forma a perceber-se qual a tipologia dos RM mais partilhados, quais os conteúdos programáticos desses mesmos RM partilhados, bem como identificar qual o público-alvo para o qual os RM são dirigidos.

c) Neste terceiro momento realizaram-se entrevistas semiestruturadas a 18 *decisores* (6 professores / 6 profissionais de saúde / 6 pais-cuidadores) com o intuito de compreender de que modo é que as competências ao nível de literacia visual por eles referidas, se refletem na seleção/construção e utilização das imagens na interação com os adolescentes com DID. As entrevistas foram divididas em duas partes, sendo a primeira composta por dois instrumentos que deveriam ser respondidos em função de dois grupos de 18 imagens - grupo 1 (G1) e grupo dois (G2): *Escala de diferencial semântico – Imagens do G1 e G2* e *Grelha de análise das funções das imagens G1 e G2*, cujos dados recolhidos foram tratados no programa *Microsoft Office Excel* e feita uma interpretação dos resultados. Na segunda parte da entrevista, os dados recolhidos foram analisados através da técnica de análise de conteúdo. Os instrumentos utilizados foram alvo de validação através de pré-testes como descreveremos com maior detalhe no capítulo 5.

A **ETAPA B** diz respeito ao projeto *(des)construindo afetos* desenvolvido com 15 adolescentes com DID. Este projeto foi reestruturado por diversas vezes, dado o modelo do processo de co-design implementado.

Este modelo baseou-se na interpretação da estrutura triangular do desenvolvimento projetual de Francisco Providência⁸ (Branco & Providência, 2017; Providência, 2012); no modelo semiótico de Charles Pierce (Fernandes, 2011) – e no modelo de análise do processo de semiose da ilustração de Joana Quental (Quental, 2009), que apresentaremos com maior detalhe no capítulo 5.

O projeto foi desenvolvido em contexto escolar, tendo tido a duração de dois períodos letivos. No total realizaram-se 19 sessões com os adolescentes com DID, tendo dado lugar a cinco propostas de trabalho:

- Composições visuais Não Figurativas – *Polissemia*;
- Desenho para a capa do grupo *Afetos do Facebook*;
- Composições visuais - *Criação de novos sentidos*;
- Composições visuais – *Metamorfose*;
- Composições visuais - *A pele*.

Os dados recolhidos por observação e coparticipação da investigadora / professora, as composições visuais e a descrição *passo a passo* do processo de co-design implementado foram alvo de análise, reflexão e interpretação. Foi também feita uma análise semiótica das composições visuais, permitindo a construção de sentidos. Aplicou-se ainda o teste de associação livre de palavras (M. P. L. Coutinho, 2001; M. P. L. Coutinho, Lima, Oliveira, & Fortunado, 2003) aos adolescentes sobre as composições visuais não figurativas *Polissemia*, cujos resultados permitiram verificar a construção de imagens polissémicas pelos adolescentes com DID.

Todas as sessões foram fotografadas, com o intuito de se utilizar a fotografia como um complemento dos resultados do estudo. Este

⁸ Apontamentos das aulas ministradas pelo Professor Doutor Francisco Providência durante o primeiro ano do Programa Doutoral em Design (2012/2013)

projeto culminou com a exposição *(des)construindo afetos*, num espaço público da comunidade.

Todos os adolescentes e respetivos encarregados de educação tomaram conhecimento prévio dos objetivos do estudo⁹, aceitando de livre vontade participar e assinando as autorizações / documentos entregues pela investigadora/professora, numa reunião na presença da direção do Agrupamento de Escolas onde o estudo decorreu (ver Vol. II - Apêndices 9 a 12).

A partir dos dados obtidos nas duas etapas do estudo, constitui-se o *corpus* de análise da presente investigação, que foi alvo de tratamento através de diversos instrumentos, possibilitando a organização e discussão dos resultados, bem como a redação das considerações finais.

5. ESTRUTURA DA TESE

O trabalho que apresentamos encontra-se organizado em dois volumes. O primeiro é composto por cinco capítulos, contando ainda com a Introdução e Considerações finais. O segundo volume composto pelos Apêndices e Anexos.

O **primeiro capítulo**, *Necessidades Educativas Especiais*, é dedicado ao enquadramento teórico sobre as *Necessidades Educativas Especiais* e encontra-se subdividido em três subcapítulos. O primeiro, intitulado *Caminhos da Educação Inclusiva*, descreve o percurso realizado nas últimas décadas, referindo momentos significativos e de importância

⁹ Etapa descrita em detalhe no capítulo 5

internacional na construção de um paradigma para uma educação inclusiva. O segundo subcapítulo, *Educação Especial em Portugal*, faz um apanhado histórico dos caminhos para a Inclusão de crianças e jovens com NEE, no contexto educativo português. Apresenta o DL 3/2008, de 7 de janeiro que tem como referência o modelo biopsicossocial do desenvolvimento humano, definindo os princípios orientadores, os procedimentos, a organização, o processo de referência e de avaliação de uma criança ou jovem, bem como as respostas educativas no âmbito da Educação Especial. O terceiro subcapítulo denominado *Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais* visa delimitar o conceito, procurando clarificar a importância de não estigmatizar a criança ou jovem com NEE, mas sim promover a sua capacitação, centrando-se na interação entre o sujeito e os seus diferentes contextos.

O **segundo capítulo**, intitulado *Afetos e sexualidade na adolescência*, visa delimitar o conceito *sexualidade* e apresentar a importância da mesma nas diferentes etapas da vida, dando enfoque ao período da adolescência. Este capítulo encontra-se dividido em três subcapítulos, *Educação Sexual*, *A sexualidade e os afetos em adolescentes com DID* e *Exemplos de RM utilizados com adolescentes com DID em contexto escolar*.

O primeiro subcapítulo faz um enquadramento da Educação Sexual em Portugal, apresentando a forma como esta vigora no sistema de ensino português.

O segundo subcapítulo refere a pertinência de se realizarem estudos sobre *a sexualidade em adolescentes com DID* quer pela importância que a sexualidade tem enquanto dimensão humana, quer pela falta de estudos nesta área. Apresenta mitos relacionados com o tema, reflete sobre a atitude dos pais e profissionais de educação e saúde face à sexualidade destes adolescentes.

No terceiro subcapítulo é feita uma reflexão sobre os RM utilizados por professores e construídos no âmbito de projetos

direcionados para as NEE's, verificando-se que os mesmos são insuficientes e inadequados à faixa etária dos adolescentes com DID.

No **terceiro capítulo**, *Do co-design*, delimita-se o campo de atuação desta investigação, dando-se enfoque ao processo de co-design, ao papel social do design de comunicação (subcapítulo um) e ao papel do *designer cidadão*, procurando refletir sobre a importância deste se comprometer politicamente com as questões do mundo que o rodeia. Apresenta ainda uma relação entre este *designer cidadão* e o processo de co-design que permite a participação ativa dos agentes implicados nos problemas para os quais se procuram soluções (subcapítulo dois – *Repensar o papel do design: do designer cidadão e do co-design*).

O **quarto capítulo** é dedicado ao tema da *Literacia visual* e encontra-se dividido em seis subcapítulos:

O primeiro (*Da imagem*) procura delimitar o conceito de *imagem* refletindo sobre a possibilidade de esta significar, isto é, ser pensada como signo.

O segundo subcapítulo *Da Semiótica visual* procura fazer um apanhado de autores de referência, que permitirão a uma análise semiótica.

O terceiro subcapítulo, *A imagem como signo*, explora o conceito de *leitura da imagem*, logo, a existência de uma linguagem que permite a organização de um discurso.

O quarto subcapítulo, *Da comunicação visual à literacia visual* apresenta um conjunto de autores de referência para a nossa tese, que entendem que a *leitura de uma imagem* é um processo multidimensional, implicando a necessidade de se aprender a sua gramática, os seus códigos, para que seja possível fazer-se uso da mesma de forma intencional. Explora também a imagem

fotográfica, apresentando o que significa ser a *foto do espectador* e a *foto do fotógrafo*.

O quinto subcapítulo explora as *funções da imagem*, segundo a autora Isabel Calado.

Este quarto capítulo termina com a apresentação do instrumento *Operacionalização das Funções da imagem* (subcapítulo 6), utilizado na nossa investigação, na Etapa A com os *decisores*.

No **quinto capítulo**, *Abordagem metodológica*, apresenta-se o campo de investigação delimitando-se o estudo ao campo do design. É feita também a apresentação e a discussão dos resultados, após a exposição das diferentes etapas do estudo feito com os *decisores e os adolescentes com DID*, e dos instrumentos utilizados na recolha dos dados. Este capítulo encontra-se dividido em oito subcapítulos.

1. *Campo de investigação* – Apresenta e justifica as opções metodológicas.

2. *Objetivos a atingir na etapa A;*

3. *Caracterização dos sujeitos - Decisores - Etapa A;*

4. *Instrumentos e análise dos dados recolhidos na etapa A* - Este subcapítulo está dividido em *subsubcapítulos* e está organizado em função da ordem pela qual os dados foram recolhidos com os *decisores*. São descritos instrumentos utilizados nesta etapa, apresentados os dados recolhidos e os respetivos resultados, sendo feita uma análise dos mesmos.

- *Focus group* – os dados foram analisados através da técnica de análise de conteúdo

- Grupo do *Facebook - Afectos e Sexualidade* | alunos do 2.º e 3.º CEB com NEE

- Inquérito por entrevista semiestruturada

- Escala de diferencial semântico – Imagens do G1 e do G2

- Grelha de análise das funções das imagens do G1 e do G2

- Resultados do inquérito por entrevista semiestruturada - os dados foram analisados através da técnica de análise de conteúdo.

5. *Objetivos a atingir na Etapa B;*

6. *Caracterização dos sujeitos - Adolescentes com DID - Etapa B;*

7. *Instrumentos e análise dos dados recolhidos na etapa B* – Este subcapítulo é composto por dois *subsubcapítulos*, iniciando-se com o *Enquadramento do projeto*, no qual se apresenta o contexto em que surgiu e decorreu o estudo. No segundo *subsubcapítulo* é descrito *passo a passo* o processo de co-design implementado. Segue-se a ordem das sessões de trabalho, bem como se analisa os resultados: as composições visuais criadas. Todas as sessões encontram-se ilustradas com imagens quer do processo, quer dos resultados finais que são: Composições visuais Não Figurativas – *Imagens polissémicas; Desenho para a capa do grupo Afetos do Facebook; Composições visuais - Criação de novos sentidos; Composições visuais - Metamorphose e Composições visuais - A pele.*

Foi feita uma descrição dos processos, interpretação de cada grupo de resultados, bem como a análise semiótica de algumas composições visuais, tendo por base o *corpus* teórico desta tese.

8. *Exposição (des)construindo afetos* - É descrito e analisado o processo de organização e implementação e o dia da inauguração do evento.

Por fim são apresentadas as considerações finais, recapitulando-se e discutindo-se os resultados apresentados, apontando as limitações da investigação, bem como as possibilidades de estudos futuros nesta área que emergiram dos nossos resultados.

CAPÍTULO 1

1. NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS



O projeto de co-design (*des*)*construindo afetos* visa, como já foi referido, o desenvolvimento da literacia visual realizado com adolescentes¹⁰ com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID). Começaremos por delimitar o conceito das Necessidades Educativas Especiais (NEE) vigente na escola contemporânea e enquadrá-lo no paradigma da Educação Inclusiva, bem como o conceito de DID.

1.1. Caminhos da Educação Inclusiva

Ao longo da história da humanidade as pessoas com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais têm vindo a ser objeto de um tratamento diferente (Alonso & Bermejo, 2001).

¹⁰ O termo adolescente varia quanto ao seu significado e uso, nas diferentes sociedades do mundo, tendo em conta o contexto político, económico e sociocultural. Neste estudo entenderemos por *adolescente* “as pessoas com idades compreendidas entre 10 e 19 anos (princípio da adolescência: de 10 a 14 anos; fim da adolescência: de 15 a 19 anos”, definição dada pelas Nações Unidas (UNFPA, 2005)

Na antiguidade clássica eram vistas como possuídas pelo demónio; na Idade Média eram apedrejadas com frequência, tendo muitas morrido nas fogueiras da Inquisição. Houve outras sociedades e épocas em que lhes foram retirados os direitos cívicos. Nos séculos XVIII e XIX foram consideradas como resultado e castigo de transgressões morais, ou ainda vistas como criminosas ou como loucas que deveriam ser internadas em hospícios (Serra, 2005; F. D. Vieira & Pereira, 2003).

Com o desenvolvimento da medicina, no início do século XIX, começou-se o processo de diferenciação das tipologias, dos graus e das formas para uma mesma deficiência, bem como se inicia uma diferente abordagem aos cuidados prestados às crianças e jovens com DID, que eram considerados doentes (Madureira & Leite, 2003). Serra (2005) refere que as diferentes fases pelas quais passaram as pessoas com deficiência – da exclusão e do asilo, à fase assistencial em ambientes de segregação, até à ideia da educação, da integração e da participação – são análogas em diversos países, fruto das semelhanças dos seus contextos sociopolíticos e económicos.

Durante muito tempo a criança com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais foi vista como incapaz de aprender, perpetuando-se a ideia da existência de certos grupos humanos que não eram educáveis (V. da Fonseca, 1980; F. D. Vieira & Pereira, 2003). Hoje sabe-se que “todo o ser humano é educável” (F. D. Vieira & Pereira, 2003, p. 18), tendo-se vindo a caminhar para o desenvolvimento de um sistema educativo inclusivo e para a construção de uma escola inclusiva, da qual destacamos alguns marcos deste percurso.

Em 1944, no Reino Unido, já se realizavam nas escolas regulares experiências piloto de integração de alunos com DID, no *Educational Act* (F. D. Vieira & Pereira, 2003).

Em 1948, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou e proclamou a Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH), na qual pode ler-se no ponto 1, artigo 26.º, que “todos têm direito à Educação” (ONU,

1948). Passaram-se 68 anos e ainda existem muitas crianças que não têm acesso a uma educação adequada em todo o mundo, sendo que muitas destas são crianças com necessidades educativas especiais (Ainscow et al., 1998).

Em 1975, nos Estados Unidos foi publicada a lei *PL (public law) 94-142*¹¹, que estabelece o direito de as crianças e jovens serem educados no meio menos restritivo possível e a obrigatoriedade da escola as aceitar no seu seio (Feldman, 2001; Rodrigues & Nogueira, 2010; Vieira & Pereira, 1996).

Em 1978, com a publicação do Relatório *Warnock - Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, verificou-se uma mudança nas atitudes e nas práticas educativas implementadas (Izquierdo, 2006; Rodrigues & Nogueira, 2010). Um dos pontos importantes deste relatório está na proposta de mudança do paradigma médico (classificação pela «deficiência»), para o paradigma educativo (identificação, descrição e avaliação das necessidades educativas especiais), elaborado pelo Comité de Investigação e dirigido por Helen Mary Warnock, em Inglaterra (Jesus, 2003; Meireles-Coelho, Izquierdo, & Santos, 2007). Esta mudança de paradigma visava garantir o sucesso e uma plena integração de crianças e jovens com deficiência física e mental em escolas regulares,

sendo o objectivo da educação apoiar todas as crianças a superar as suas dificuldades, sejam de carácter temporário ou permanente, através de múltiplos meios ou técnicas especiais, métodos de ensino especializado para que o aluno possa aceder ao currículo normal, modificação do currículo e adaptação às suas necessidades, apoio educativo e materiais específicos face à problemática apresentada, modificações arquitetónicas, redução do número de alunos por turma,

¹¹ PL 94-142 – The Education for All Handicapped Act

possibilidade do aluno frequentar a tempo parcial uma instituição de ensino especial, o que exige uma mudança e flexibilidade das escolas regulares e da formação dos professores. (Meireles-Coelho et al., 2007, p. 179)

É neste Relatório *Warnock* que é introduzido pela primeira vez o conceito de *Necessidades Educativas Especiais*^{12,13} que abrange para além dos alunos com deficiências, todos os outros que no decorrer do seu percurso escolar apresentem dificuldades específicas de aprendizagem (Izquierdo, 2006; Meireles-Coelho et al., 2007; Santos, 2013; Serra, 2005).

Em 1990, na Conferência Mundial de Educação para Todos, na qual participaram a UNESCO e a UNICEF, entre outras organizações, afirmou-se a Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, que refere no ponto 5, do artigo 3.º - *Universalizar o acesso à educação e promover a equidade:*

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990, n.p.).

Esta conferência teve como objetivo estabelecer compromissos mundiais, que permitissem garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, “condição insubstituível para o advento de uma sociedade mais humana e mais justa” (Menezes & Santos, 2001).

12 “We wish to see a more positive approach, and we have adopted the concept of SPECIAL EDUCATIONAL NEED, seen not in terms of a particular disability which a child may be judged to have, but in relation to everything about him, his abilities as well as his disabilities (...)” (Warnock, 1978)

13 Em Portugal este conceito é legislado em 1991, no Decreto de Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto

Em 1994, na Conferência Mundial sobre Educação Especial foi elaborada, por representantes de 92 países e 25 organizações internacionais (UNESCO, 1994), a Declaração de Salamanca, cujo princípio orientador se baseia na afirmação

(...) que as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (UNESCO, 1994, p. 6)

Desta afirmação podemos depreender que o termo *inclusão* refere-se a todos e é para todos, e não meramente a grupos minoritários, sendo “uma forma dinâmica de responder positivamente à diversidade dos alunos e de olhar para as diferenças individuais não como problemas, mas como oportunidades para enriquecer a aprendizagem” (UNESCO, 2005, p. 8).

A Declaração de Salamanca (1994) estabelece um conjunto de princípios que virão a refletir-se nas políticas educativas relativas às pessoas com deficiência, entre os quais, o direito à educação para todos, independentemente das diferenças individuais. Esta perspetiva implica que os sistemas educativos se adaptem e se preparem para a diversidade, permitindo a todos o acesso às escolas regulares.

A expressão *necessidades educativas especiais* engloba todas as crianças e jovens portadores de deficiências ou com dificuldades escolares.

1.2. Educação Especial em Portugal



Figura 1 | Escola inclusiva – diversidade

Fonte | Autoria própria

A mudança de atitudes e práticas educativas também se verificou em Portugal, tendo sido importante o impulso dado em 1941, com a criação do Curso para Professores de Educação Especial, bem como com a criação de *classes especiais*, que aceitavam alunos com dificuldades de aprendizagem e diversos tipos de deficiência. Nas décadas de 50 e 60 do século XX surgiram diversas Associações¹⁴ (muitas destas organizadas por grupos de pais) que procuravam dar respostas educativas a diferentes tipos de deficiência (Mesquita, 2001; Rodrigues & Nogueira,

¹⁴Exemplos: a Liga Portuguesa de Deficientes Motores (1956), a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral (1960), a Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Mongolóides (1962), a Associação Portuguesa para a Protecção às Crianças Autistas (1971), entre outras (Benard da Costa, 1981).

2010). No entanto, sabe-se que antes da década de 70, os alunos com Necessidades Educativas Especiais eram na sua maioria excluídos do sistema regular de ensino.

Após o 25 de abril de 1974, o Ministério da Educação assumiu a responsabilidade de crianças com deficiência, mas o número de crianças abrangidas era ainda muito reduzido, o que levou à criação de Escolas Especiais (Rodrigues & Nogueira, 2010). A insuficiência de respostas educativas levou à criação das Cooperativas de Educação e Reabilitação¹⁵ (CERCI's).

Apesar de se terem criadas, em 1976, as equipas de ensino especial integrado, cujo objetivo visava desenvolver a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência (Correia, 2008; Mesquita, 2001), muitas destas crianças com NEE, não chegavam a usufruir deste apoio, tendo como resposta educativa a turma especial, a escola especial, a IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social (Correia, 2008) ou a CERCI. Com a Lei de Bases do Sistema Educativo¹⁶ (LBSE) que refere no ponto 1, do artigo 2.º que “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição Portuguesa” e na alínea j), do artigo 7.º

Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas

¹⁵ Estas instituições foram alargando o seu leque de intervenção. Hoje em dia muitas das CERCI's possuem “áreas de formação profissional, emprego protegido, residenciais, intervenção precoce, valências ocupacionais para deficientes intelectuais profundos, formas de apoio às famílias, bem como suporte técnico especializado às crianças e suas famílias” (Rodrigues & Nogueira, 2010).

¹⁶ “A Lei de Bases do Sistema Educativo Português foi aprovada a 14 de outubro de 1986, tendo sido alterada posteriormente em 1997, 2005 e 2009. As duas primeiras alterações referiram-se a questões relacionadas com o acesso e financiamento do ensino superior (1997 e 2005), e a última, em 2009, com o estabelecimento do regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e a consagração da universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade” (in <http://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1039-lei-de-bases-do-sistema-educativo>)

capacidades (*Lei de Bases do Sistema Educativo Português, Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, da Assembleia da República, 1986*)

começa-se a assistir a mudanças relevantes na conceção da educação integrada. Foram então criadas as equipas de educação especial, começando-se um percurso legislativo importante para a Educação Inclusiva. Neste âmbito surgiu o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, que introduziu princípios e conceitos inovadores, tais como o conceito de Necessidades Educativas Especiais¹⁷, fundamentado em critérios pedagógicos (Correia, 2008).

Para os autores do documento *Promoção da educação inclusiva em Portugal - Fundamentos e sugestões* (A. M. B. da Costa, Leitão, Morgado, & Pinto, 2006), a implementação de uma Educação Inclusiva (EI) traz consigo novos desafios, levantando maiores exigências quer à Escola, quer aos professores, para que consigam responder às diversas necessidades e características de todos os alunos. Neste mesmo documento é sugerida a “elaboração de um documento legal que venha substituir o DL 319/91, anterior à difusão do conceito de educação inclusiva, que se oriente por esta perspectiva educativa” (A. M. B. da Costa et al., 2006).

A 7 de Janeiro de 2008 é publicado o DL 3/2008, revogando a legislação que até então vigorava (nomeadamente o DL 319/91) já com 18 anos de publicação. Esta lei, que se encontra em vigor, visa enquadrar

as respostas educativas a desenvolver no âmbito da adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos

¹⁷“(…) Com efeito, foi considerada no presente diploma a evolução dos conceitos resultantes do desenvolvimento das experiências de integração, havendo a salientar: A substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões de foro médico, pelo conceito de «alunos com necessidades educativas especiais», baseado em critérios pedagógicos; A crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem; A abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspectiva de «escolas para todos»; (...)” (M.E., 1991)

com limitações significativas ao nível da actividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente e das quais resultam dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. (M.E., 2008b).

Este diploma tem como referência um modelo biopsicossocial do desenvolvimento humano, valorizando-se diferentes dimensões para uma avaliação mais holística: as funções do corpo e a atividade e participação, tendo em conta os fatores ambientais¹⁸.

Esta nova perspetiva também se verifica no processo de avaliação dos alunos, passando o mesmo a realizar-se por referência à CIF¹⁹ - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (OMS, 2004). O uso desta classificação visa permitir, para além da uniformização da linguagem dos diversos agentes envolvidos no processo de avaliação dos alunos, sensibilizar para os problemas dos mesmos e para as barreiras existentes no meio envolvente. Ao propor-se a implementação do uso da CIF, abre-se um novo caminho para a Educação Especial (EE), pois esta implica que se trabalhe simultaneamente a “capacitação dos indivíduos e as acessibilidades (em sentido amplo) aos recursos de instituições, que deverão adaptar-se às necessidades de todos” (M.E., 2008b). Este modelo biopsicossocial convida os técnicos (professores / profissionais de saúde / técnicos de

¹⁸ Estas duas últimas dimensões – atividade e participação e fatores ambientais - encontram-se definidas na Classificação Internacional da Funcionalidade - versão Crianças e Jovens (CIF-CJ). A CIF é parte integrante de um sistema de classificação que inclui a Classificação Internacional de Doenças” (M.E., 2008b). No contexto educativo tem-se por referência a CIF-CJ (versão para crianças e jovens).

¹⁹ A CIF vem substituir a Classificação Internacional das Deficiências (CID). É um novo sistema de classificação inserido na Família de Classificações Internacionais da Organização Mundial de Saúde (OMS) constituindo o quadro de referência universal adotado pela OMS para descrever, avaliar e medir a saúde e a incapacidade quer ao nível individual quer ao nível da população (in <http://www.inr.pt/content/1/55/que-cif>).

serviço social) a valorizar a funcionalidade das crianças e dos jovens para promover as suas aprendizagens (Sanchez & Teodoro, 2006).

O DL 3/2008 descreve os procedimentos a ter após a referência da criança ou jovem que poderá vir a beneficiar de respostas educativas, no âmbito da EE. O processo tem início com uma avaliação especializada, que deverá ser realizada por uma equipa multidisciplinar²⁰ e por referência CIF. Se o aluno necessitar de respostas educativas no âmbito da EE, é elaborado pela equipa um Programa Educativo Individual (PEI), que tem por base os dados que constam no relatório técnico-pedagógico (RTP). Todo este processo pressupõe a anuência e a participação do Encarregado de Educação.

O PEI é o documento no qual constam as fundamentações, as respostas educativas e formas de avaliação. Este documento deve ser revisto sempre que se julgue necessário e obrigatoriamente no final do ano letivo.

As medidas educativas previstas no DL 3/2008 encontram-se referidas no ponto 2, do artigo 16.º - Adequação do processo de ensino e de aprendizagem:

- a) Apoio pedagógico personalizado;
 - b) Adequações curriculares individuais;
 - c) Adequações no processo de matrícula;
 - d) Adequações no processo de avaliação;
 - e) Currículo específico individual;
 - f) Tecnologias de apoio;
- e desenvolvidas respetivamente nos artigos 17.º, 18.º, 19.º, 20.º, 21.º e 22.º.

²⁰ As equipas multidisciplinares deverão ser constituídas por professores do ensino regular e de educação especial, psicólogos dos serviços do Ministério da Educação colocados nas Escolas, por encarregados de educação, bem como outros técnicos especialistas (terapeutas; médicos) (Rodrigues & Nogueira, 2010)

Para a nossa investigação interessa-nos clarificar a alínea e) Currículo Específico Individual²¹ (CEI), pois todos os alunos que participaram neste estudo beneficiavam desta medida educativa.

Um aluno que usufrui de um CEI, tem limitações graves num ou vários domínios da vida, que se refletem também no contexto escolar, ao nível da sua atividade e participação. Esta medida educativa implica a “introdução, substituição e ou eliminação de objectivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem” (M.E., 2008a). Ainda neste diploma é referido que os conteúdos a desenvolver deverão promover a autonomia pessoal e social, dando-se prioridade às atividades de carácter mais funcional²² nas quais se deve ter em conta os contextos de vida da criança ou jovem, tal como ilustram as figuras que se seguem.



²¹ Um aluno que beneficia de um CEI, também usufrui das medidas referidas nas alíneas a), c), d) e f) do ponto 2, do artigo 16.º. No Capítulo 5 encontramos mais detalhes sobre a caracterização do grupo de alunos com que trabalhamos.

²² Exemplo de um conteúdo funcional na área da matemática: a) conhecer as moedas e as notas; b) as operações simples são concretas e contextualizadas: manusear o dinheiro de forma a realizar os trocos, que poderão ser feitos com ou sem recurso à máquina de calcular. Sempre que possível, esta aprendizagem deverá ser feita num contexto de vida diária, como por exemplo, ir ao supermercado realizar uma compra.



Figura 2, 2a, 2b, 2c |
Adolescentes com DID
adquirindo competências
funcionais

Este decreto introduz o termo *inclusão*, abandonando-se o termo integração. Segundo Correia (2005; 2006; 2008) com o paradigma da

inclusão, pretende-se dar a oportunidade aos alunos com NEE de aprenderem nas escolas perto das suas residências e conjuntamente com os seus colegas de turma (e da Escola) sem necessidades educativas especiais. Isto implica que a Escola deverá respeitar a diversidade, isto é, as diferenças individuais de cada um. Para o referido autor a inclusão de um aluno com NEE na turma regular deverá acontecer sempre que possível e à qual deverá ser dado o apoio necessário²³ tendo em conta as suas características e o seu perfil de funcionalidade. Este processo deverá ser dinâmico, abrangendo os três níveis de desenvolvimento: “académico, socioemocional e pessoal” (Correia, 2005). No entanto, este paradigma exige que a Escola se reestruture e reformule os currículos, de forma a garantir que todos os alunos possam aprender em conjunto, atendo às suas diferentes características²⁴. A Educação Inclusiva (EI) tem por base a criação e implementação de respostas educativas eficazes para os alunos com NEE, nas escolas regulares (Correia, 2008); deve saber diversificar as suas respostas e ser multicultural, “onde ser diferente é um enriquecimento, uma oportunidade de aprendizagem” (Rodrigues, 2002, p. 546) para todos os envolvidos no processo.

Se entendermos a educação como um processo de aprendizagem e de mudança que ocorre num aluno²⁵ através do ensino e de todas as experiências a que é exposto nos contextos onde interage (Correia, 2008; Correia & Tonini, 2012), percebemos que o processo de ensino poderá ficar comprometido, tendo em conta as interações do aluno com os seus ambientes: pessoais e sociais. E quanto maiores forem os seus problemas e os dos ambientes com que interage, maiores serão as

²³ Correia (2005) refere que este apoio deverá ser apropriado contando-se com outros profissionais e com os pais.

²⁴ Ainda encontramos muitas Escolas em Portugal, onde os alunos NEE's, que usufruem de um CEI, vão apenas a 20-25% das aulas em contexto de turma. O restante tempo letivo é lecionado em salas de apoio para alunos com NEE, por um ou vários professores de Educação Especial, no âmbito das competências específicas definidas nos seus CEI's.

²⁵ E também no professor (nota pessoal)

exigências que se colocam a todos os implicados no processo de ensino e aprendizagem, havendo muitas vezes a necessidade de intervenção de outros recursos (médicos / terapeutas / psicólogos / técnicos de serviço social). Assim sendo, entenderemos, segundo Correia (2008), que o termo *especial*, da nomenclatura Educação Especial

refere-se, apenas e só, a um conjunto de recursos que a escola e as famílias devem ter ao seu dispor para poderem responder mais eficazmente às necessidades dos alunos com NEE, recursos esses que, de uma forma interdisciplinar, irão permitir desenhar um ensino cuidadosamente planeado e orientado para as capacidades e necessidades individuais desse aluno (p. 19).

A educação para todos, implícita no conceito da Escola / Educação para o século XXI, é um conjunto de princípios educativos fundamentais tanto a nível nacional, como a nível global e não corresponde ao conceito de Escola Inclusiva. Este último está relacionado com a educação inclusiva que, como já se referiu anteriormente, tem por base a criação e implementação nas escolas regulares, de respostas educativas eficazes para os alunos com NEE (Correia, 2008), garantindo a todos os alunos, o acesso a uma educação de qualidade e à vivência de experiências significativas, independentemente das suas características (Freire, 2008).

Na nossa investigação entendemos que a diversidade permite uma maior riqueza de experiências para todos e que o meio envolvente pode funcionar como elemento facilitador ou inibidor na educação e na inclusão de adolescentes com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais.

1.3. Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais

Tal como foi referido no início deste primeiro capítulo, o termo *deficiência mental* tem vindo a sofrer alterações quer nas abordagens e técnicas utilizadas para o diagnóstico, quer na sua conceptualização.

Há autores como Feldman (2001), Glat (2004), Paasche, Gorril e Strom (2010) citados por Silva & Coelho (2014) e Palha (2013) cujos estudos revelam uma mudança relativamente às conceções anteriores, percecionando-se o papel do meio envolvente como potencial facilitador ou inibidor, quer dos processos de aprendizagem, quer da inclusão da pessoa com NEE, apesar de ainda se verificar nos seus discursos a perspetiva clínica e a psicométrica (M. O. Silva & Coelho, 2014)²⁶.

Na sua obra *Compreender a psicologia*, Feldman (2001) refere que entre 1 a 3% da população tem deficiência mental. Segundo a *American Association on Mental Retardation* (AAMR), a deficiência mental caracteriza-se por

um funcionamento intelectual significativamente inferior ao da média, que geralmente coexiste com limitações em duas ou mais áreas das seguintes áreas de competências de adaptação: comunicação, independência pessoal, vida diária, competências sociais, utilização da comunidade, autonomia, saúde e segurança, capacidades académicas funcionais, tempo livre e trabalho. O atraso mental deve manifestar-se antes dos 18 anos de idade [Luckasson et al., 1992, p.1 citado por Alonso & Bermejo (2001, p. 6)].

²⁶ O artigo - *Da deficiência mental à dificuldade intelectual e desenvolvimental* -, de natureza teórica, debruça-se sobre a evolução do conceito DID, ao qual está subjacente as diferentes perspetivas que lhe têm dado enquadramento.

As competências são entendidas como as qualidades que permitem o funcionamento em sociedade, nas quais se incluem as inerentes ao indivíduo, bem como a capacidade para funcionar num contexto social (Alonso & Bermejo, 2001). Desta forma, e segundo os referidos autores, uma pessoa com deficiência mental apresenta “limitações na inteligência conceptual (cognição e aprendizagem) e na inteligência prática²⁷ e social, que são as bases das competências adaptativas” (op. cit., 2001, p. 10). Segundo a definição da AAMR apresentada anteriormente, não se poderá falar em deficiência mental, mesmo que existam limitações, se as mesmas não afetarem o funcionamento. Para estarmos perante um indivíduo com deficiência mental, as limitações deverão comprometer duas ou mais áreas das competências adaptativas.

Segundo Feldman (2001) a maioria dos indivíduos com deficiência mental têm défices pequenos, isto é, têm um valor de quociente de inteligência (QI) entre os 55 e 69 e constituem cerca de 90% das pessoas com deficiência mental. As pessoas com este tipo de deficiência são classificadas como tendo uma *deficiência mental ligeira*²⁸ ou um *atraso ligeiro*, sendo as mesmas capazes, na idade adulta, de fazerem uma vida independente, de terem um emprego e de constituírem família. Para o autor supracitado, existe uma razão biológica identificável, tal como a Trissomia 21 ou problemas durante o parto, em quase um terço das causas da deficiência mental. Feldman refere ainda que a “maior parte da deficiência mental é classificada como deficiência familiar”, pois os “deficientes mentais não têm qualquer deficiência biológica conhecida,

²⁷ Inteligência prática refere-se à capacidade do indivíduo na gestão autónoma das tarefas da sua vida diária (Alonso & Bermejo, 2001).

²⁸ O autor refere que a *deficiência moderada* apresenta um valor de QI entre 40 e 50; *deficiência severa* apresenta um valor de QI entre 25 e 39 e a *deficiência profunda* apresenta um valor de QI abaixo de 25. Muitas das pessoas com deficiência moderada conseguem um emprego, no entanto necessitam de um grau moderado de supervisão quer nos seus contextos laborais, quer na sua vida pessoal (Feldman, 2001).

mas têm uma história de deficiência na família” (2001, p. 310), podendo esta ter na sua base a pobreza extrema²⁹ (com conseqüente subnutrição) ou outros fatores genéticos.

Glat (2004) caracteriza a deficiência mental como sendo uma condição orgânica, que é incapacitante, refletindo-se em dificuldades e limitações na vida académica e social do indivíduo, sendo estas maiores ou menores dependendo do seu nível de comprometimento. No entanto, a autora também refere que o nível de maturidade e desenvolvimento de um indivíduo – com ou sem deficiência - depende, para além de fatores internos, das oportunidades de vida que a pessoa possa vir a ter. Por sua vez, Paasche, Gorril & Strom [(2010) citados por Silva & Coelho (2014)] referem que a terminologia *deficiência intelectual* utiliza-se para caracterizar uma criança cujas funções intelectuais e capacidades adaptativas se encontram significativamente abaixo da média, quando comparadas com crianças da mesma idade cronológica. Para além das áreas académicas, físicas e funcionais, também áreas relativas ao desenvolvimento das competências comunicacionais, de interação social e ao equilíbrio emocional podem ser afetadas.

O *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais - DSM-5* (APA, 2014) visa proporcionar diretrizes para diagnósticos que podem informar tratamentos e auxiliar os profissionais nas suas decisões, bem como constituir-se como uma linguagem comum utilizada pelos diversos clínicos. Este manual refere que para se poder formular o diagnóstico de Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI), têm de coexistir três critérios: a) défices nas funções intelectuais; b) défices no funcionamento/comportamento adaptativo; c) o diagnóstico deve

²⁹ Sherman (1997) no seu estudo Children’s Defense Fund refere que ao nível da saúde a probabilidade de uma criança pobre vir a ter deficiência física ou mental, é duas vezes maior do que a de uma criança não-pobre, refletindo-se posteriormente ao nível da educação, aumentando entre 2 a 3% a probabilidade desta vir a beneficiar de medidas no âmbito da Educação Especial (Papalia et al., 2006).

ser feito durante o período de desenvolvimento. Clarifica ainda que na avaliação³⁰ realizada, deve ser especificado o nível de gravidade: 1. Ligeiro; 2. Moderado; 3. Grave; 4. Profundo e que estes diferentes níveis são definidos de acordo com o funcionamento/comportamento adaptativo, determinando-se o nível de *apoios* necessários. Entende-se por *apoio* um conjunto diverso de recursos que facilitam e auxiliam as aprendizagens, tais como: “materiais de ensino, equipamentos especiais, recursos humanos adicionais, metodologias de ensino ou outros organizadores da aprendizagem” (UNESCO, 2003, p. 26; 2005, p. 15).

Diversos autores consideram que não é possível fazer-se um diagnóstico de deficiência mental ligeira ou moderada antes de uma criança iniciar o seu percurso escolar, podendo a pessoa com deficiência mental ter áreas nas quais não necessita de *apoios* e outras em que necessita, dependendo do seu contexto envolvente (Alonso & Bermejo, 2001; Rosana Glat, 2004; M. O. Silva & Coelho, 2014).

Verifica-se então, uma relação do termo *deficiência mental* com o modelo médico, mas também uma preocupação perante o contexto no qual a pessoa se encontra inserida, que poderá funcionar como inibidor ou facilitador das suas aprendizagens.

A procura de uma nomenclatura não estigmatizante e as mudanças de paradigma a par da implementação de políticas educativas em diversos países do mundo, tornam pertinente a investigação sobre esta temática, de forma a se encontrar um termo que seja consensual, diminuindo-se os efeitos que advêm de rótulos negativos baseados em défices (Alonso & Bermejo, 2001; Belo, Caridade, Cabral, & Sousa, 2008; Morato & Santos, 2012; M. O. Silva & Coelho, 2014).

³⁰ A avaliação deverá ser feita por uma equipa multidisciplinar.

Na obra *Atraso Mental: Adaptação Social e Problemas de Comportamento*, Alonso & Bermejo (2001) referem que se tem vindo a assistir a uma preocupação com a terminologia a utilizar, com o intuito de se eliminar atitudes negativas face às pessoas com deficiência mental. Acrescentam ainda, que segundo Langone (1990) esta classificação no contexto educativo não deveria ser utilizada, por enfatizar as áreas deficitárias, o que poderia levar a um desinvestimento por parte do docente, por falta de expectativas face àqueles alunos, tendo consequências diretas nos discentes (baixa autoestima; insucesso), acabando os mesmos por serem excluídos dos programas educativos regulares (Alonso & Bermejo, 2001).

Devido ao impacto discriminatório e estigmatizante das designações de *deficiência mental* na vida de uma pessoa - *atraso mental*, *deficiência intelectual* - é que diversos autores têm procurado que as mesmas sejam substituídas pela designação de Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental (DID) (Morato & Santos, 2007, 2012).

Esta mudança de paradigma também se verificou no Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais - DSM-5³¹, que substituiu o termo de *Mental Retardation* por *Intellectual Disability* (*Intellectual Developmental Disorder*) (APA, 2013a, 2014), traduzida para português como a Perturbação do Desenvolvimento Intelectual. Os sintomas da PDI aparecem durante a fase de desenvolvimento do indivíduo e manifestam-se pelo défice mental, com reflexos no comportamento adaptativo³² nos domínios conceptual, social e prático.

³¹ Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

³² Entenderemos comportamento adaptativo (CA) segundo a definição de Santos: "O conjunto de habilidades aprendidas ou adquiridas para desempenhar com sucesso aspectos e tarefas, no âmbito da independência, responsabilidade pessoal e social, que através de ajustamentos vários, procura a adaptação às expectativas socioculturais e etárias vigentes, e que implicam o assumir do papel de membro activo na comunidade onde o indivíduo se insere" (S. Santos, 2007)

Estes domínios determinam de que forma o indivíduo lida com as tarefas do dia-a-dia (APA, 2013b).

O facto do conceito de *deficiência mental*³³ ter evoluído para o termo *dificuldade intelectual* permitiu que a deficiência deixasse de ser entendida como uma característica inalterável do indivíduo, passando a ser compreendida como um resultado da interação entre essa pessoa e o seu envolvimento (Belo et al., 2008; S. Santos & Santos, 2007; Schalock et al., 2007; Tasse, Luckasson, & Nygren, 2013). Esta terminologia é menos estigmatizante, se acompanhada da mudança de paradigma, refletindo a proposta da *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*³⁴ (AAIDD) e da Organização Mundial de Saúde (OMS), indo ao encontro das atuais práticas profissionais que se centram nos comportamentos adaptativos e nos fatores contextuais, bem como proporciona um suporte para apoios individualizados, fundamentados pela perspetiva socioecológica (Schalock et al., 2007). Esta mudança de paradigma também se refletiu na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (OMS, 2004), que apresenta um modelo biopsicossocial, tal como referido anteriormente³⁵.

O conceito *learning disabilities* definido no documento *Valuing People - A New Strategy for Learning Disability for the 21st Century* (Department of Health, 2001), que se centra nas capacidades do indivíduo (e não nas suas incapacidades), pressupõe que coexistam os seguintes critérios: a) uma capacidade significativamente reduzida de compreender e relacionar conhecimento, bem como de o adquirir; b) uma capacidade reduzida em lidar autonomamente com situações do dia-a-dia; c) ser identificada antes dos 18 anos de idade. Luckasson et al., (2002) citado

³³ *Intellectual disability* – termo utilizado pelos autores

³⁴ AAIDD foi fundada em 1876 e é a mais antiga associação profissional interdisciplinar do mundo cujo foco é a deficiência intelectual (Tasse et al., 2013)

³⁵ Ver páginas 33-34.

por Morato & Santos (2012) refere que a definição de *learning disabilities* compreende os mesmos critérios da definição da AAIDD de *intellectual disabilities*³⁶. Segundo Morato & S. Santos (2007, 2012) os termos *Intellectual Disability* e *Learning Disability* assumem, quando traduzidos para português, diferentes significados, respetivamente *Deficiência Intelectual* e *Dificuldades de Aprendizagem*. Para os referidos autores o termo *dificuldades* está associado às limitações que constam na definição de Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais, que pressupõe que a dificuldade possa ser minimizada ou ultrapassada com os apoios adequados, “aumentando ou diminuindo em função da manipulação do meio, estando-lhe subjacente uma expectativa mais positiva do que ao termo deficiência ou incapacidade” (Morato & Santos, 2012, p. 9).

O conceito DID implica três conceitos-chave: dificuldades, inteligência e comportamento adaptativo (Belo et al., 2008). Para este autor o conceito *dificuldades* refere-se “às limitações que colocam o indivíduo em desvantagem quando funciona em sociedade” devendo ter-se em conta os contextos pessoais e o meio envolvente; o conceito *inteligência* implica

a capacidade para pensar, planear, resolver problemas, compreender e aprender” tendo-se ainda em conta o QI, que é obtido pela aplicação de testes específicos, por profissionais com formação adequada e o conceito comportamento adaptativo “representa as competências conceptuais, práticas e sociais que as pessoas aprendem para serem capazes de funcionar no quotidiano (Belo et al., 2008, p. 8).

³⁶ Estes critérios incluem “as limitações ao nível do funcionamento cognitivo, do funcionamento social ou comportamento adaptativo, adotando os 18 anos como idade teto para a sua identificação” (Morato & Santos, 2012, p. 9).

A terminologia DID encontra-se inserida numa perspetiva multidimensional, que se foca no funcionamento da pessoa, enquanto elemento social num contexto específico. Assim sendo, a avaliação das suas dificuldades deverá ser feita de forma a considerar os apoios de que necessita, para que a sua interação com o meio, seja a mais autónoma possível (Belo et al., 2008; Silva & Coelho, 2014).

Muitos dos alunos com quem realizámos o estudo são oriundos de famílias disfuncionais, de meios socioeconómicos e culturais baixos, nos quais a Escola e as possibilidades que advêm de uma formação sólida e consistente, não são valorizadas. Acresce ainda o facto de alguns destes jovens terem passado por períodos de privação muito grandes durante as fases iniciais do seu crescimento, tendo comprometido o seu desenvolvimento cognitivo. Segundo autores como Engle & Black (2008), Papalia et al., (2006) há uma relação entre a pobreza e o sucesso educativo e, na maioria das vezes, a pobreza limita as possibilidades de realização nesta área. Por outro lado, o sucesso educativo é um dos principais mecanismos para escapar à pobreza. Os autores supracitados referem ainda que a pobreza é um problema transversal a todos os países do mundo e que tem impactos negativos quer nas famílias, quer no desenvolvimento das crianças.

Na nossa investigação iremos assumir a nomenclatura Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais, por considerarmos, tal como Morato & Santos, que é menos estigmatizante, identificando “as características da problemática, a sua funcionalidade (e não incapacidade) e que tem em consideração que as limitações podem variar de sujeito para sujeito” (2012, p. 13). Segundo os mesmos autores, esta perspetiva centra-se na qualidade da interação entre sujeito e o seu envolvimento, em vez de se ocupar exclusivamente dos défices individuais. Esta ideia de interação entre o sujeito e os seus contextos dá sentido ao *indivíduo* como ser social, que se afirma pela sua capacidade de se relacionar com os seus pares e com o meio onde se encontra inserido (Morato & Santos, 2007).

Esta capacidade de relação (à qual acrescentamos, de identificação) com os pares e com os contextos é imprescindível para a inclusão de adolescentes com DID.

CAPÍTULO 2

2. AFETOS E SEXUALIDADE NA ADOLESCÊNCIA

O que não pode florir no momento certo, acaba explodindo depois.
(Mia Couto)

Segundo a Organização Mundial de Saúde, o termo *sexualidade*³⁷ refere-se a uma dimensão central do ser humano que inclui sexo, género, identidade sexual e de género, orientação sexual, erotismo, ligação emocional / amor e reprodução. É vivido ou expresso em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, atividades, práticas, papéis, relacionamentos. A sexualidade resulta da interação de fatores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturais, éticos e religiosos / espirituais – mas ainda que possa incluir todos estes aspetos, nem todas estas dimensões precisam de ser sentidas ou expressas; em tudo o que somos, o que sentimos, pensamos e fazemos, experienciamos e expressamos a nossa sexualidade (PAHO/WHO, 2000). Frade et al. (2010) e Ramiro (2013) apresentam outra definição de sexualidade da OMS, mais poética, na qual também se percebe a sua importância, interdependência e transversalidade com as outras dimensões da vida humana.

³⁷ O texto apresentado é uma tradução livre da investigadora. A definição original dada pela OMS é: "Sexuality refers to a core dimension of being human which includes sex, gender, sexual and gender identity, sexual orientation, eroticism, emotional attachment/love, and reproduction. It is experienced or expressed in thoughts, fantasies, desires, beliefs, attitudes, values, activities, practices, roles, relationships. Sexuality is a result of the interplay of biological, psychological, socio-economic, cultural, ethical and religious/spiritual factors. While sexuality can include all of these aspects, not all of these dimensions need to be experienced or expressed. However, in sum, our sexuality is experienced and expressed in all that we are, what we feel, think, and do" (PAHO/WHO, 2000)

A sexualidade é uma energia que nos motiva a procurar amor, contacto, ternura e intimidade, que se integra no modo como nos sentimos, movemos, tocamos e somos tocados, é ser-se sensual e ao mesmo tempo sexual; ela influencia pensamentos, sentimentos, acções e interacções e, por isso, influencia também a nossa saúde física e mental (Frade et al., 2010, p. 18; Ramiro, 2013, pp. 11–12).

Para se compreender a sexualidade é importante aceitá-la como uma dimensão essencial da vida humana, que se revela nas práticas e desejos que estão relacionados com a afetividade, o prazer, os sentimentos e o exercício da liberdade individual e da saúde, não se limitando ao que os indivíduos fazem, mas centrando-se naquilo que são (Ramiro, 2013).

As diferentes definições de sexualidade revelam uma relação com a afetividade, sendo esta última, um dos aspetos mais estudados no campo da psicologia e da psiquiatria (Rodríguez & Cruz, 2009). Os referidos autores destacam duas dimensões básicas: a inteligência e a afetividade. Piaget nas suas pesquisas já enfatizava esta relação entre a afetividade e a cognição, referindo que a primeira exerce um papel imprescindível na construção do conhecimento (Piaget, 1988).

Diversos autores referem a dificuldade em se definir afetividade (López-Barajas, 2000; Rodríguez & Cruz, 2009), pois esta encontra-se em todas as experiências do sujeito contendo múltiplas formas de expressão, o que implica o apoio quer da linguagem verbal, quer da não verbal (Rodríguez & Cruz, 2009).

O Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2002) define a *afetividade* “1. como a qualidade ou carácter de quem é afetivo; 2. conjunto de fenómenos psíquicos que são experimentados e vivenciados na forma de emoções e de sentimentos (...)” e *afeto* por “1. sentimento terno de adesão geralmente por uma pessoa ou animal; afeição (...) 6. Sentimento ou emoção em diferentes graus de complexidade, p. ex., amizade, amor, ira, paixão, etc. (...)” (p. 130).

Rodríguez & Cruz (2009) após a análise de diversas definições de afetividade, identificaram um conjunto de características que lhes permitiu descreverem o conceito como sendo um estado subjetivo, individual, no qual o sujeito é o protagonista da sua própria experiência e vivência, podendo manifestar-se com maior ou menor intensidade através das emoções, sentimentos e paixões, marcando a vida emocional do indivíduo.

Os sentimentos desempenham um importante papel na vida de todas as pessoas, integrando tanto valores em si, como para si. Estes têm uma função reguladora de preservação e extensão da espécie, regulando as relações entre os indivíduos e a sociedade, assegurando desta forma a estrutura social. São signos portadores de significado, que são o resultado dos processos de subjetivação e objetivação humanas (Rodríguez & Cruz, 2009). A afetividade permite determinar o modo como as pessoas percebem o mundo e também a forma como se manifestam dentro dele (Bezerra & Macário, 2012).

A importância da sexualidade ganhou relevo no campo da Psicologia, a partir dos estudos de Freud (1856-1939) sobre a natureza das perversões sexuais, o desenvolvimento psicosexual e a importância da sexualidade na psicopatologia e no psiquismo, bem como as causas e o funcionamento da neurose, nos quais descobriu que a maioria de pensamentos e desejos reprimidos referiam-se a conflitos sexuais originados na infância. Para Foucault foi Freud que criou as condições para que se pudesse refletir e falar de sexualidade. Desde então tem-se verificado uma maior preocupação e investigação sobre a influência dos aspetos sexuais na identidade e bem-estar dos indivíduos (Luciana França, 2012; Pontes, 2011).

A construção da identidade sexual inicia-se, ainda no ventre da mãe, durante a gravidez. Nesta fase surge no imaginário materno e paterno, a constituição desse sujeito, através das expectativas, das dúvidas e das primeiras tomadas de decisões (Silva, 2007). A identidade sexual permite

a noção de pertença a um dos sexos; no entanto a perceção dos papéis associados a cada um e a forma como cada um deles se relaciona nos diferentes contextos (privado e social) difere à medida que o indivíduo vai crescendo, dependendo esta, também, do contexto sociocultural, político e económico no qual o sujeito se encontra inserido (Frade et al., 2010; Júnior, 1997; Maia & Spaziani, 2010; M. C. P. Silva, 2007).

A sexualidade manifesta-se ao longo da vida, mais não seja, pela perceção e vivência que cada um tem do seu corpo. Quando se nasce é através do corpo que se sente o mundo, toda a perceção é sensorial. A descoberta e a possibilidade de exploração do próprio corpo, bem como o prazer que daí advém, começa na infância (M. C. P. Silva, 2007). É também nesta fase que a sexualidade vai sendo construída através das experiências afetivas que o sujeito estabelece com os seus progenitores, pais-cuidadores, familiares e com o meio envolvente. As diferentes manifestações sexuais ocorrem desde o nascimento e vão assumindo diferentes formas no decorrer da vida. Em todas as fases do crescimento deverá haver a possibilidade do direito à expressão da sexualidade, tendo presente que essa expressão implica o respeito por si e pelos outros (Frade et al., 2010).

Segundo Punset (2008) é fundamental uma boa educação emocional durante a infância, pois esta permitirá ao indivíduo gerir as suas emoções, distingui-las e aceitá-las. Mas é, por norma, na adolescência que o indivíduo desenvolve sentimentos positivos ou negativos sobre si e sobre o seu corpo, fruto das transformações físicas e psicológicas próprias desta fase do desenvolvimento, bem como da inter-relação com os pares e com o meio envolvente (Frade et al., 2010; Matos, 2008b).

É na primeira fase da adolescência (na puberdade, entre os 10 e os 12 anos), que ocorrem as primeiras transformações: um desenvolvimento mais rápido do corpo, dos caracteres sexuais secundários (crescimento do peito, pilosidade, menarca, crescimento do pénis e dos testículos, ejaculação, etc.), alterações psicológicas; aparecimento de sentimentos

românticos e de atração sexual pelo outro (Bezerra & Macário, 2012; Frade et al., 2010).

Todas estas transformações trazem consigo uma nova vivência das emoções, que começam a evoluir num contexto mais vasto, deixando de estarem limitadas à esfera do lar e da escola. O adolescente vê-se confrontado com o mundo exterior, entrando numa ambivalência emocional, pois se por um lado esse mundo o fascina e o desafia, por outro traz-lhe insegurança e vulnerabilidade dada a ausência das redes de segurança do lar e à falta de conhecimentos práticos e experiência de vida (Punset, 2008). Erikson (1976) refere que o adolescente necessita de segurança face às transformações físicas e psicológicas, o que o leva a fidelizar-se a um determinado grupo de pares, com os quais se identifica. Para Punset (2008) o desenvolvimento desta *fidelidade* depende para além das características individuais do adolescente e contextos socioculturais e ambientais em que se insere, dos hábitos socioculturais e do meio que o rodeia. É também nesta fase que o adolescente sente a necessidade de se afastar dos adultos (pais / professores / figuras de autoridade). Ao adulto compete aceitar que a adolescência é uma etapa do crescimento que necessita dessa rutura, mostrando respeito pelo adolescente, ouvindo-o, procurando inseri-lo numa comunidade social estável e apoiando-o na construção da sua identidade, na qual irá aprender com os seus erros e sucessos.

Os afetos, que se desenvolvem a partir da relação com as figuras de apego (pais-cuidadores / familiares) e com os indivíduos com quem se estabelece uma relação afetiva e sexual, satisfazem necessidades de segurança emocional, de intimidade, de entrega e de prazer que não se encontram fora deste tipo de relações (Bezerra & Macário, 2012). Alberoni (2006) refere que são fortes os laços que se estabelecem entre pais e filhos, pois “resistem a desilusões, aflições e amarguras. São fortes também os laços criados pelo enamoramento, pois continuamos a amar quem nos faz sofrer. (...) é um laço forte, o amor consolidado de uma vida vivida em comum” (2006, p. 17).

López & Fuertes (1999) distinguem duas categorias de afetos ligados à sexualidade: os *sexo-afetivos* e os *socioafetivos*. Os primeiros incorporam as formas diretamente relacionadas com a sexualidade que promovem a procura do outro, fomentam e/ou inibem comportamentos sexuais como, por exemplo, o desejo, o enamoramento, a atração, a dor ou a culpa. Os *socioafetivos* dizem respeito à afetividade na sua relação com o meio social, não se encontrando estes diretamente associados com as relações como, por exemplo, a empatia, o apego, a amizade ou a hostilidade.

A sexualidade deve ser entendida como uma dimensão fundamental do desenvolvimento humano, pois é simultaneamente geradora de satisfação, autorrealização, bem como de conflitos e sofrimento (Pontes, 2011). Há autores que referem existir uma relação direta entre os sentimentos negativos face à sexualidade e os comportamentos de risco, defendendo que a “promoção de uma atitude positiva face à sexualidade é uma das competências mais importantes a desenvolver pelos adolescentes” (Ramiro, Reis, & Matos, 2008, pp. 223–224). A sexualidade, para lá da dimensão psicofisiológica, compreende diversas dimensões, tais como o contexto socioeconómico, político, cultural, religioso, bem como a experiência individual que cada um faz da sua sexualidade, sendo as mesmas interdependentes (Júnior, 1997). Assim sendo, a sexualidade resulta da socialização, formal e informal, a que todos os indivíduos estão sujeitos. É o resultado do processo de aprendizagem que se inicia com a infância no contexto familiar e que se complementa com outros agentes sociais, tais como os amigos, a escola, os meios de comunicação social, incluindo a internet (Ramiro & Matos, 2008).

O adolescente é influenciado por diversos meios: pela comunidade envolvente, pelo meio escolar, pelas redes sociais e pelos *media* e pela família. Esta última funciona como um modelo relacional, emocional e comunicacional. Diversos estudos referem a família como sendo o agente de socialização mais importante, sugerindo que uma atitude

parental positiva face à sexualidade, um bom relacionamento e uma percepção de supervisão parental poderão influenciar o adiamento da primeira experiência sexual dos filhos, o aumento do uso da contraceção e a redução de uma gravidez não planeada (Frade et al., 2010; Ramiro & Matos, 2008).

A empatia que se estabelece entre um adulto e um adolescente pode ser uma ferramenta útil para a correção de comportamentos negativos. É importante que o adolescente compreenda que a sexualidade pode ser vivida de uma forma saudável e feliz e que isto, atualmente, implica o uso de preservativo em todos os atos sexuais, para se proteger do vírus da imunodeficiência humana / síndrome da imunodeficiência adquirida (VIH/SIDA)³⁸ e outras infeções sexualmente transmissíveis³⁹ (IST's), pois é o único método de proteção eficaz de IST's (incluindo o VIH/SIDA) para indivíduos sexualmente ativos (Matos, 2008b).

Segundo os dados da *United Nations Population Fund* (UNFPA) apresentados no relatório *Situação da População Mundial 2014* (Gupta et al., 2014), há um aumento nas opções para o futuro de um indivíduo, quando a transição da adolescência para a idade adulta é feita de forma

³⁸ "O VIH (Vírus da Imunodeficiência Humana) é um vírus que atua no sistema imunitário, diminuindo as defesas do organismo e pode causar a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (SIDA). As células do sistema imunitário ficam progressivamente incompetentes para a defesa dos diferentes microrganismos patogénicos, levando deste modo ao aparecimento de diversas infeções. (...) O VIH é um vírus frágil que raramente sobrevive fora do organismo. Quando entra no organismo, pode permanecer *silencioso* ou *escondido* durante meses ou anos e ir fazendo estragos no sistema imunitário. Quando uma pessoa fica infetada, o vírus destrói o sistema imunitário e, após algum tempo, pode contrair diferentes tipos de doenças que deterioram a sua saúde. É neste momento que se pode falar em SIDA. (...) Ser seropositivo não significa ter SIDA, significa sim, que foi infetado pelo vírus, podendo tê-lo no organismo durante vários anos sem que venha a desenvolver sintomas." (Bezerra & Macário, 2012, p. 75)

³⁹ "As infeções sexualmente transmissíveis são doenças contagiosas que se contraem, frequentemente, pelo contacto sexual (oral, vaginal, anal). Estas infeções são numerosas, de diferente gravidade, podendo até levar a malformações fetais ou morte. Podem ser provocadas por diferentes microrganismos tais como vírus, bactérias, fungos e protozoários. O mais frequente são Gonorreia ou Blenorreia, Sífilis, VIH/SIDA, Tricomoníase, Clamídia, Candidíase, Infeção pelo Papiloma Vírus Humano (HPV), Hepatite B/C e Herpes Genital." (Bezerra & Macário, 2012, p. 74)

saudável. No entanto, ainda hoje muitos adolescentes entram na idade adulta com informações inadequadas sobre a sexualidade e a saúde reprodutiva, revelando poucas competências para uma promoção e proteção da sua saúde, bem como dos seus direitos (UNFPA, 2010). Uma vivência tranquila da sexualidade é fundamental para uma *transição tranquila* da adolescência para a maturidade, da dependência para a independência (Buscaglia, 1993). Esta *transição tranquila* pressupõe, no nosso entender, uma educação sexual, seja esta realizada em contexto familiar ou escolar, preferencialmente em ambas. A educação sexual deverá ser iniciada antes de os adolescentes terem comportamentos sexuais sem informação adequada, pelo que se torna necessário o desenvolvimento da informação, do conhecimento, da motivação e das competências para que haja sucesso. Nesta perspetiva, a escola tem um papel importante a cumprir (Frade et al., 2010; GTES, 2007; Ramiro, 2013; Vaz, Vilar, & Cardoso, 1996)].

2.1. A Educação Sexual

Allen Gomes (2006) refere dois fenómenos que, na década de oitenta do século XX, tiveram implicações no campo da sexualidade: o VIH/SIDA e uma maior visibilidade da violência sexual sobre as mulheres e as crianças. Para o autor, o fenómeno do VIH/SIDA trouxe mudanças na expressão da sexualidade, tal como a necessidade de *sexo seguro* (utilização de contraceptivos), o retorno à afetividade, a introdução de novas regras de lealdade nas relações a dois e o reativar da educação sexual.

A educação sexual poderá ser informal (decorrendo das experiências do quotidiano de cada um), formal ou não-formal (Bezerra & Macário, 2012; Vaz et al., 1996) implicando estas duas últimas “processos de aprendizagem sistemática desenvolvidos por profissionais” (Vaz et al.,

1996, p. 21). A diferença entre a educação sexual formal e não-formal está associada à existência ou não de um currículo, sendo os professores os principais responsáveis pela educação sexual formal. A não-formal desenvolve-se no âmbito das atividades extracurriculares, tendo a colaboração de profissionais de saúde (Bezerra & Macário, 2012; Vaz et al., 1996).

Para o Grupo de Trabalho de Educação Sexual (GTES), a Educação Sexual é um

processo pelo qual se obtém informação e se formam atitudes e crenças acerca da sexualidade e do comportamento sexual. Tem como objectivos:

- o desenvolvimento de competências nos jovens, de modo a possibilitar-lhes escolhas informadas e seguras no campo da sexualidade;
- melhoria dos seus relacionamentos afectivo-sexuais;
- a redução de possíveis consequências negativas dos comportamentos sexuais, tais como a gravidez não planeada e as infecções sexualmente transmissíveis (IST);
- a capacidade de protecção face a todas as formas de abuso e exploração sexual. A longo prazo, deve contribuir para a tomada de posições na área da sexualidade, durante toda a vida. (GTES, 2005, p. 6; 2007, p. 7)

O facto de os adolescentes terem atualmente muita facilidade em obter informação, incluindo a informação sobre as questões da sexualidade, não significa que estejam reunidas as condições para se garantir que as suas escolhas e as suas decisões sejam as mais adequadas. No entanto, há estudos que comprovam que a educação sexual poderá contribuir para uma melhoria das decisões a serem tomadas pelos mesmos, face à sua sexualidade (Matos, 2008a; Ramiro, Reis, Matos, & Vilar, 2010; UNESCO, 2010). Uma educação sexual positiva poderá aumentar a autoestima e a capacidade de decisão de um indivíduo, mas não evitará as dificuldades inerentes ao crescimento (Frade et al., 2010). No

contexto da sexualidade, ter uma autoestima saudável, poderá significar ser capaz de estabelecer uma melhor comunicação, correr menos riscos, confiar nos outros e ter relacionamentos mais satisfatórios (Pereira & Freitas, 2001).

A família, enquanto instituição social, é fundamental para orientar modelos comportamentais no processo de educação sexual, mas é a Escola que deverá ter a responsabilidade e o dever de assumir a orientação sexual formal (Maia & Spaziani, 2010). As crianças e os jovens permanecem grande parte do seu tempo na escola sendo, por norma, neste contexto e nestas idades que se iniciam as primeiras vivências amorosas. É também na Escola que se encontram os recursos humanos e materiais para a concretização da Educação, entendendo-se assim a Escola como o lugar privilegiado para a realização da Educação Sexual (Ramiro et al., 2010).

Na entrevista dada à *Revista Pontos nos II – revista mensal de política educativa*, o psiquiatra Carlos Ramalheira, coautor da obra *Educação da Sexualidade: no dia a dia da prática educativa*, refere que a educação sexual não deve ser reduzida aos conhecimentos biológicos ou à área da prevenção da doença, sendo fundamental a abordagem da temática da afetividade. Acrescenta ainda a importância do papel do professor, que se assume como modelo para os jovens, devendo ser este o responsável pela educação sexual, por conhecer os seus alunos e a comunidade na qual estão inseridos, bem como pela preparação e pela experiência que tem (Baptista & Maria, 2006).

Em Portugal, a educação sexual está regulamentada na Lei n.º 60/2009, de 6 de Agosto (M.E., 2009a), que define a aplicação da educação sexual em todos os estabelecimentos do ensino básico e do ensino secundário (artigo 1º - ponto 1 e 2) e pela Portaria n.º 196-A/2010, de 9 de Abril (M.E., 2010), que enquadra a educação sexual no âmbito da educação para a saúde e na qual se encontram definidas as orientações curriculares adequadas a cada Ciclo do Ensino Básico (CEB) e Secundário, que

apresentamos na Quadro 1 – Objetivos mínimos da área de educação sexual.

Quadro 1 | Objetivos mínimos da área de educação sexual

OBJETIVOS MÍNIMOS DA ÁREA DE EDUCAÇÃO SEXUAL definidos na Portaria n.º 196-A/2010, de 9 de abril		
1.º CEB	1.º ao 4.º ano	<p>Noção de corpo; O corpo em harmonia com a Natureza e o seu ambiente social e cultural; Noção de família; Diferenças entre rapazes e raparigas; Protecção do corpo e noção dos limites, dizendo não às aproximações abusivas.</p>
	2.º ano	<p>Para além das rubricas incluídas nos programas de meio físico, o professor deve esclarecer os alunos sobre questões e dúvidas que surjam naturalmente, respondendo de forma simples e clara.</p>
	3.º e 4.º anos	<p>Para além das rubricas incluídas nos programas de meio físico, o professor poderá desenvolver temas que levem os alunos a compreender a necessidade de proteger o próprio corpo, de se defender de eventuais aproximações abusivas, aconselhando que, caso se deparem com dúvidas ou problemas de identidade de género, se sintam no direito de pedir ajuda às pessoas em quem confiam na família ou na escola.</p>
2.º CEB	5.º e 6.º anos	<p>Puberdade - aspectos biológicos e emocionais; O corpo em transformação; Caracteres sexuais secundários; Normalidade, importância e frequência das suas variantes biopsicológicas; Diversidade e respeito; Sexualidade e género; Reprodução humana e crescimento; contraceção e planeamento familiar; Compreensão do ciclo menstrual e ovulatório; Prevenção dos maus tratos e das aproximações abusivas; Dimensão ética da sexualidade humana.</p>

<p>3.º CEB</p>	<p>7.º, 8.º e 9.º anos</p>	<p>Dimensão ética da sexualidade humana:</p> <p>Compreensão da sexualidade como uma das componentes mais sensíveis da pessoa, no contexto de um projecto de vida que integre valores (por exemplo: afectos, ternura, crescimento e maturidade emocional, capacidade de lidar com frustrações, compromissos, abstinência voluntária) e uma dimensão ética;</p> <p>Compreensão da fisiologia geral da reprodução humana;</p> <p>Compreensão do ciclo menstrual e ovulatório;</p> <p>Compreensão do uso e acessibilidade dos métodos contraceptivos e, sumariamente, dos seus mecanismos de acção e tolerância (efeitos secundários);</p> <p>Compreensão da epidemiologia das principais IST em Portugal e no mundo (incluindo infecção por VIH/vírus da imunodeficiência humana - HPV2/vírus do papiloma humano - e suas consequências) bem como os métodos de prevenção. Saber como se protege o seu próprio corpo, prevenindo a violência e o abuso físico e sexual e comportamentos sexuais de risco, dizendo não a pressões emocionais e sexuais;</p> <p>Conhecimento das taxas e tendências de maternidade e da paternidade na adolescência e compreensão do respectivo significado;</p> <p>Conhecimento das taxas e tendências das interrupções voluntárias de gravidez, suas sequelas e respectivo significado;</p> <p>Compreensão da noção de parentalidade no quadro de uma saúde sexual e reprodutiva saudável e responsável;</p> <p>Prevenção dos maus tratos e das aproximações abusivas.</p>
<p>Ensino Secundário</p>	<p>10.º, 11.º e 12.º anos</p>	<p>Compreensão ética da sexualidade humana.</p> <p>Sem prejuízo dos conteúdos já enunciados no 3.º ciclo, sempre que se entenda necessário, devem retomar-se temas previamente abordados, pois a experiência demonstra vantagens de se voltar a abordá-los com alunos que, nesta fase de estudos, poderão eventualmente já ter iniciado a vida sexual activa. A abordagem deve ser acompanhada por uma reflexão sobre atitudes e comportamentos dos adolescentes na actualidade:</p> <p>Compreensão e determinação do ciclo menstrual em geral, com particular atenção à identificação, quando possível, do período ovulatório, em função das características dos ciclos menstruais.</p> <p>Informação estatística, por exemplo sobre:</p> <p>Idade de início das relações sexuais, em Portugal e na UE;</p> <p>Taxas de gravidez e aborto em Portugal;</p> <p>Métodos contraceptivos disponíveis e utilizados; segurança proporcionada por diferentes métodos; motivos que impedem o uso de métodos adequados;</p>

Ensino Secundário	10.º, 11.º e 12.º anos	<p>Consequências físicas, psicológicas e sociais da maternidade e da paternidade de gravidez na adolescência e do aborto;</p> <p>Doenças e infeções sexualmente transmissíveis (como infeção por VIH e HPV) e suas consequências;</p> <p>Prevenção de doenças sexualmente transmissíveis;</p> <p>Prevenção dos maus tratos e das aproximações abusivas.</p>
-------------------	---------------------------------	---

Ao analisarmos a proposta dos objetivos mínimos apresentada pelo GTES, verificamos uma referência à abordagem das questões biológicas, psicoafetivas e do desenvolvimento do corpo, transversal aos diferentes ciclos do ensino obrigatório. A partir do 2.º CEB, as infeções sexualmente transmissíveis, os meios contraceptivos, o planeamento familiar, a prevenção de comportamentos de risco e de abusos sexuais, bem como a dimensão ética da sexualidade humana, são assuntos recorrentes nos diferentes níveis do ensino básico e do ensino secundário.

A vertente emocional da sexualidade é fundamental na formação da identidade, contribuindo essencialmente para o autoconceito, para a autoestima, para o modo como as pessoas se relacionam com os outros e, conseqüentemente, para o bem-estar geral do indivíduo (M.E. & M.S., 2000).

É hoje em dia consensual que a sexualidade engloba diversos fatores – fisiológicos, emocionais, sociais e relacionais – podendo potenciar ou comprometer a saúde dos sujeitos (Nodin, 2000). É fundamental que se fale, que se discuta e que se analise as diferentes áreas da sexualidade nas Escolas e nas famílias, quando se sabe que mais de 2 milhões de jovens entre 10 e 19 anos de idade vivem com VIH/SIDA - cerca de uma em cada sete de todas as novas infeções por VIH/SIDA ocorrem durante a adolescência (Gupta et al., 2014), - e ainda que

(...) um aumento da percentagem da gravidez na adolescência (Portugal regista 5 nascimentos por cada 100 adolescentes na faixa etária dos 15 aos 19 anos) bem como outros riscos ligados à atividade

sexual, designadamente o uso inconsistente dos métodos contraceptivos e do preservativo, a existência de parceiros ocasionais (...), tornam os jovens um grupo especialmente vulnerável em termos de saúde sexual e reprodutiva a nível mundial (Reis, Matos, & Ramiro, 2009, p. 207).

Segundo a UNESCO (2010), os objetivos da educação sexual são quatro e complementam-se mutuamente, a saber: aumentar os conhecimentos; compreender sentimentos, valores e atitudes; desenvolver as competências; e promover a adoção e manutenção de comportamentos preventivos.

Estudos que analisaram diferentes programas de Educação Sexual, alguns deles realizados em Portugal, permitem comprovar que esta não antecipa o início da vida sexual ativa, bem como não promove as práticas sexuais. Estas pesquisas têm demonstrado que a implementação destes programas leva ao adiamento na entrada na vida sexual ativa, verificando-se também o aumento na frequência de utilização do preservativo, levando à diminuição de comportamentos de risco (Ramiro et al., 2010; UNESCO, 2010; D. Vilar & Ferreira, 2008).

Mota (2014) esclarece alguns conceitos que se encontram relacionados, quando se aborda a temática da educação sexual. Os conceitos de *informação sexual* e de *valores socioafetivos*, sendo estes últimos, resultado do processo de socialização (relação entre a família - escola - meio envolvente), apesar de diferentes, implicam uma *educação sexualizada*, mais do que uma educação sexual. A *informação sexual* é concreta, racional e científica como, por exemplo, os desdobráveis que apresentam e clarificam as diversas formas de contraceção. A *educação sexualizada* engloba, para além da informação sexual, elementos subjetivos e valores do domínio socioafetivo, valores esses que advêm do processo natural de socialização.

O artigo 5.º da Lei 60/2009, de 6 de agosto (M.E., 2009a) refere que a carga horária para a lecionação da educação sexual deve ser apropriada

a cada nível de ensino e a cada turma, não devendo ser inferior a seis horas, no 1.º e 2.º CEB, nem inferior a doze horas no 3.º ciclo CEB e Secundário. Esta mesma lei alarga a criação do gabinete de apoio aos alunos do 2.º e 3.º CEB, regulamentando questões que se encontravam omissas ou pouco claras. A reorganização curricular do ensino básico e do ensino secundário - Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho (M.E, 2012), que vigora presentemente, elimina a Área de Projeto, área aconselhada pelo GTES (2007) como uma área forte para a dinamização da educação sexual. Este desinvestimento na educação sexual por parte do Ministério da Educação poderá abrir caminho para um retrocesso num futuro próximo, mas corroboramos a ideia de Ramiro (2013) que considera que ultrapassada a crise financeira que o país enfrenta, provavelmente, a educação sexual voltará a ser uma área de intervenção prioritária no âmbito da educação. Mais do que corroborar, julgamos que tal é indispensável que aconteça.

Ao analisarmos a Lei 60/2009, de 9 de agosto, no contexto dos alunos do 2.º e 3.º CEB e do Secundário que usufruem de um Currículo Específico Individual, verificamos que os mesmos acabam, na sua maioria, por não beneficiarem desta medida, por não frequentarem as disciplinas nas quais são lecionados os conteúdos da educação sexual.

Considerando a nossa prática profissional e as entrevistas feitas aos professores de Educação Especial no âmbito desta investigação (ver capítulo 5), constatamos que a Educação Sexual dada a alunos com NEE, que beneficiam da medida educativa CEI, depende:

- do Agrupamento de Escolas⁴⁰ onde se encontram inseridos e da forma como é elaborado e implementado o seu currículo específico individual;

⁴⁰ Há Agrupamentos de Escolas que promovem e implementam condições (por exemplo, um professor coadjuvante) para que os alunos que beneficiem da medida educativa CEI possam frequentar o maior número de aulas com os colegas das turmas, tendo em conta o perfil de funcionalidade do aluno.

- do grupo responsável pela educação para a saúde nas Escolas e das estratégias a que recorre para a implementação dos programas, bem como das atividades e das dinâmicas internas dos conselhos de turma⁴¹;
- do professor de Educação Especial que leciona as áreas / disciplinas / oficinas das competências específicas dos alunos que beneficiam da medida educativa CEI.

Maia & Aranha (2005) referem que o tema da sexualidade tem vindo a ser debatido intensamente em diversos contextos educacionais; no entanto, o mesmo não se verifica com o tema da sexualidade da pessoa com DID. Mas não deveria a Escola refletir sobre a temática, bem como garantir que todos os alunos tivessem a mesma igualdade de oportunidades e de acesso ao conhecimento, tal como refere o DL n.º 176/2012, de 2 de Agosto? O referido DL aplica-se às crianças e aos jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos (art.º 2), onde pode ler-se que

a estrutura de todo o ensino tem que se adaptar aos novos públicos. (...) deve-se garantir uma igualdade efetiva de oportunidades, consagrando vias adequadas e apoios necessários aos alunos que deles necessitem, com o objetivo de melhorar os seus níveis de desempenho, conciliando a qualidade da educação com a equidade na sua prestação (M.E., 2012, p. 4068).

O estudo *A educação sexual dos jovens portugueses – conhecimentos e fontes*, realizado por Vilar & Ferreira (2008) refere que melhores níveis de educação sexual estão associados a comportamentos mais preventivos, ao início mais tardio das relações sexuais e a uma vivência mais gratificante das mesmas. A legislação em vigor, o paradigma da escola

⁴¹ Há professores responsáveis pela Educação para a Saúde, bem como conselhos de turma, que independentemente dos alunos com NEE frequentarem as disciplinas nas quais são lecionados os conteúdos de Educação Sexual, procuram incluí-los nas atividades, chamando-os a estarem presentes nessas aulas.

inclusiva e diversos estudos realizados vão ao encontro das conclusões do estudo citado. Parece-nos, pois, pertinente refletir sobre a sexualidade e os afetos em adolescentes com DID.

2.2. A sexualidade e os afetos em adolescentes com DID

Bastos & Deslandes (2005) no seu estudo sobre a *Sexualidade e o adolescente com deficiência mental: uma revisão bibliográfica* realizaram uma pesquisa sobre a temática, na base de dados da Biblioteca Virtual Bireme⁴², compreendendo o período de 1990 a 2003. Os artigos analisados pelas autoras mostram que a entrada na adolescência (incluindo o despertar da sexualidade genital) traz novos desafios sociais aos pais-cuidadores de adolescentes com DID; corroboram preconceitos associados à sexualidade de pessoas com DID; revelam o receio dos pais-cuidadores perante possíveis manifestações sexuais dos seus filhos (como a masturbação) e a dificuldade para gerir essas situações, bem como o receio de abuso sexual e de uma gravidez indesejada; discutem meios contraceptivos, incluindo a esterilização; indicam que são associadas representações distintas ao desenvolvimento da sexualidade, apesar de este acontecer nos adolescentes com e sem dificuldades intelectuais e desenvolvimentais.

As autoras referem que encontraram, nas pesquisas que realizaram na base de dados *Medline*⁴³, 3201 referências através das palavras-chave “retardo mental e adolescência”. Quando acrescentaram a palavra

⁴² As autoras consultaram as bases de dados *Medline*, *Adolec* e *Scielo*. Neste estudo foram excluídas as dissertações e as teses, tendo sido apenas selecionados os artigos, devido à sua maior circulação no meio académico e profissional (Bastos & Deslandes, 2005).

⁴³ <http://bvsaalud.org/> no qual acedemos ao link para a Base de dados Medline (março de 2017).

“sexualidade” às palavras iniciais, este número foi reduzido para 9. Na base *Adolec* foram encontradas 90 publicações mas apenas 5 abordavam a sexualidade de adolescentes. Na base de dados *Scielo* não foi encontrada nenhuma publicação utilizando esta chave de busca (op. cit., 2005).

Uma vez que o estudo anteriormente referido foi realizado em 2005, procurámos perceber se passado mais de uma década, se verifica ou não, esta discrepância entre trabalhos de investigação, quando se associam os conceitos-chave: dificuldades intelectuais e desenvolvimentais / adolescência / sexualidade.

Realizámos⁴⁴ uma pesquisa análoga à de Bastos & Deslandes (2005), recorrendo também à Biblioteca Virtual Bireme, na qual consultámos as bases de dados de *Medline*, *Adolec* e *Scielo*. O período de pesquisa que seleccionámos foi de 2004 a 2017. Optámos por utilizar os mesmos termos de pesquisa, mas escritos em inglês – “*intellectual disability*” and *adolescence* - acrescentando apenas como “filtros” a palavra artigo e base de dados *Medline* obtivemos um resultado de 14.135. Ao acrescentarmos os filtros: Assunto principal: *Deficiência intelectual*; Limite: *Adolescente*; Ano de publicação: 2004 a 2017 passámos a ter um resultado de 2458. Quando acrescentámos a palavra *sexuality* às duas anteriores, mantendo os mesmos filtros, o resultado encontrado foi de 13 artigos na base de dados *Medline*.

Na base de dados *Adolec*⁴⁵ realizámos o mesmo processo: Palavras-chave: “*intellectual disability*” and *adolescence* e obtivemos um resultado de 36 artigos⁴⁶, compreendidos entre os anos 2004 e 2017. Ao

⁴⁴ Esta pesquisa foi realizada a 1 de abril de 2017.

⁴⁵ <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/adolecbr/>

⁴⁶ Bastos & Deslandes (2005) referem a existência de 90 artigos entre 1990 a 2003.

acrescentarmos a palavra *sexuality* às duas anteriores, verificámos a existência apenas de 6 artigos⁴⁷, mas só um deles é posterior a 2004.

Na base de dados *Scielo*⁴⁸, na qual as autoras supracitadas não tinham encontrado nenhum artigo, obtivemos um resultado de 5 artigos⁴⁹ com as primeiras palavras-chave. Ao acrescentarmos a palavra *sexuality* verificámos que os artigos são os mesmos que obtivemos com as palavras-chave iniciais.

Decidimos também realizar esta mesma pesquisa, tendo em conta o mesmo período temporal, em mais duas bases de dados: a Biblioteca do Conhecimento online (*b-on*) e a base de dados *Scopus*. Optámos por estas, pelo facto da primeira disponibilizar o acesso ilimitado e permanente às instituições de investigação e do ensino superior e a segunda por ser o maior banco de dados de citações e resumo de literatura revista por pares⁵⁰.

Na base de dados Biblioteca do Conhecimento online (*b-on*) obtivemos com as palavras iniciais, 18714 artigos publicados em revistas académicas. Ao acrescentarmos a terceira palavra, passámos a um universo de 1349 artigos (entre 2004 e 2017).

Na base de dados *Scopus* encontrámos 157 artigos, no período de 2004 a 2017, com as primeiras duas palavras-chave e 7 artigos, no mesmo período quando acrescentámos a terceira palavra ao motor de pesquisa.

Interessa referir que não foi feita uma análise detalhada dos artigos, uma vez que não é o foco desta pesquisa.

⁴⁷ Bastos & Deslandes (2005) referem no seu estudo 5 artigos.

⁴⁸ <http://www.scielo.org/php/index.php>

⁴⁹ A pesquisa refere 5 mas ao analisarmos os artigos verificámos que um deles se encontra repetido, sendo este o artigo de Bastos & Deslandes (2005) que temos vindo a citar.

⁵⁰ Informações retiradas das páginas das bases de dados: <http://www.b-on.pt/> e <https://www.scopus.com/>

Hoje aceita-se a sexualidade e as suas manifestações, como fazendo parte de uma dimensão fundamental da vida humana. No entanto, quando se aborda esta temática em pessoas com DID, essas mesmas manifestações revestem-se de resistências, mitos e preconceitos. Félix & Marques (1995) consideram que dificilmente se juntarão dois conceitos tão carregados de conotações negativas e preconceituosas, tais como a sexualidade e as dificuldades intelectuais e desenvolvimentais. Corroboramos a ideia de Kijak (2011) e Maia & Aranha (2005) autores que referem existir uma relação entre as atitudes que a população em geral tem em relação à DID - existência de mitos, ideias erradas e preconceituosas - com a pouca literatura existente relativa à sexualidade das pessoas com DID, tornando necessária e pertinente a investigação nesta área.

Tal como já referimos anteriormente, foram diversas as conceções que foram sendo construídas ao longo dos tempos sobre as dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, nas quais a pessoa com DID ocupava o lugar da diferença e do desvio à norma quando o tema abordado era *sexualidade*. Ainda é frequente o entendimento e a aceitação da sexualidade da pessoa com DID sob duas perspetivas: “são vistas como *anjos*, quando a sexualidade é reprimida e não manifesta, ou como *feras*, quando é expressa, explícita, e muitas vezes, inadequada” (Maia & Aranha, 2005, p. 2).

Glat (1992) refere um estudo realizado sobre representações de pais e de professores sobre a sexualidade de jovens com DID, no qual os educadores descrevem a sexualidade dos seus alunos como exibicionista e os pais referem os seus filhos como indivíduos *sexualmente infantis*.

Numa investigação mais recente sobre manifestações sexuais de alunos com DID, realizado por Maia & Aranha (2005) verificou-se, a partir do relato de 40 professores, que as manifestações sexuais dos alunos eram consistentes com o espectável para a sua faixa etária. As manifestações

inadequadas que foram relatadas pelos professores, eram fruto de fatores ambientais e não resultado de características inerentes à DID.

Pan (2003) apresenta um estudo sobre as atitudes parentais face à sexualidade de pessoas com DID, cujos dados referem que 50% das *famílias* revelam uma atitude mais fechada, sendo este assunto tabu; 40% têm uma atitude passiva e 10% revelam uma atitude mais aberta face às questões da sexualidade. Albuquerque & Ramos (2007) referem que os pais-cuidadores revelam, tal como a maioria das pessoas, atitudes mais tolerantes perante os direitos fundamentais das pessoas com DID, quando enunciados como princípios gerais. No entanto, quando estes direitos (incluindo o direito à sua sexualidade) são reclamados pelos filhos, revelam dificuldades na aplicação destes mesmos princípios, manifestando atitudes de superproteção. Muitas destas atitudes também se devem ao receio de possíveis abusos sexuais e de uma gravidez indesejada (Pan, 2003).

Vários estudos referem que apesar das dificuldades intelectuais e desenvolvimentais poderem comprometer e/ou influenciar a forma como se vivenciam os vínculos afetivo-sexuais, o grande obstáculo das pessoas com DID na vivência da sua sexualidade não está nas suas dificuldades, mas sim na incapacidade da sociedade em lidar com a manifestação e com a educação sexual dessas pessoas (Glat, 1992; Glat & Freitas, 2007; Maia & Camossa, 2002).

Segundo Félix (2003) o grau de severidade das dificuldades intelectuais e desenvolvimentais de cada sujeito, condiciona as características específicas no desenvolvimento sexual, tendo em conta o grau que apresenta: severo e profundo, moderado ou ligeiro.

Na dificuldade intelectual e desenvolvimental severa e profunda, que abrange entre 4 a 6% dos casos de DID em Portugal, verifica-se a dependência de uma terceira pessoa, uma pobre relação e interação com o meio ambiente, uma baixa capacidade de adaptação, bem como um nível reduzido de comunicação. Estes sujeitos desenvolvem todos os

carateres sexuais secundários (crescimento do peito, pilosidade, menarca, crescimento do pénis e dos testículos, ejaculação, etc.), o que permite a ocorrência de masturbação. Verifica-se a falta de condições para que indivíduos com DID severa e profunda possam estabelecer e desenvolver um relacionamento afetivo-sexual.

Na dificuldade intelectual e desenvolvimental moderada (10% dos casos das DID) verifica-se, em muitos dos sujeitos, a capacidade para desenvolver a autonomia e a linguagem verbal; a capacidade para compreender a diferença entre si e o outro; a existência da masturbação e da exploração corporal; a elaboração das diferenças anatómicas entre os sexos; a compreensão dos papéis femininos e masculinos; a dificuldade no reconhecimento das convenções sociais.

A maioria dos sujeitos com DID revela dificuldade intelectual e desenvolvimental ligeira (85%) e é capaz de desenvolver competências sociais e de comunicação interpessoal. Estes indivíduos revelam dificuldades na resolução de problemas; podem apresentar instabilidade emocional e dificuldades na vinculação interpessoal; revelam capacidade para desenvolver a autonomia pessoal, social e vocacional; revelam capacidade para compreender os diferentes papéis dos dois sexos; podem utilizar o corpo como fonte de prazer; podem ocorrer dificuldades no reconhecimento das convenções sociais; são capazes de escolher parceiros com os mesmos interesses; revelam capacidade para iniciarem e manterem relações amorosas, para assumirem a maternidade e/ou paternidade e para a utilização de métodos contraceptivos (Félix, 2003).

Apesar das diferenças descritas entre os diversos graus de DID, interessa salientar que estes indivíduos são capazes de aprender a viver a sua sexualidade e a exprimir o seu desejo sexual de forma socialmente aceite, dependendo isto dos contextos socioeconómicos e culturais, bem como da educação que lhes for dada (Glat & Freitas, 2007). Diversos autores defendem que é um erro generalizar quando se fala de

dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, considerando todos os indivíduos como um grupo homogéneo. Referem ainda que indivíduos com DID ligeira ou moderada têm muito mais em comum com a maioria dos sujeitos sem DID, nas diversas áreas da sua vida (incluindo a sexualidade), do que em comum com os indivíduos com DID severa ou profunda (Glat, 1992; Glat & Freitas, 2007).

A atitude dos pais e dos professores face à sexualidade dos adolescentes tem um papel fundamental na passagem de informação correta sobre a temática, bem como na forma como estes adolescentes irão, posteriormente, expressar a sua sexualidade. Esta mesma situação também se verifica com os adolescentes com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, podendo ainda a atitude dos pais e dos professores ter um papel importante na criação de oportunidades de vivências e de experiências sexuais (Brown & Pirtle, 2008). Os autores referem que esta temática é, por norma, apresentada a partir de um contexto biológico e não de uma perspetiva social. Esta abordagem biológica dá enfoque às IST's, aos métodos contraceptivos, à higiene, às características dos sistemas reprodutores, desvalorizando o assunto predominante dos adolescentes, que é o namoro e as relações interpessoais e emocionais (Maia & Aranha, 2005). Para muitos professores o conceito de sexualidade está relacionado ao sexo genital, esquecendo todas as outras dimensões apresentadas na definição de sexualidade da OMS, nas quais podemos incluir as relações de amizade, de afeto, a orientação e a de identidade sexual, entre outras (op. cit., 2005).

A maioria dos adolescentes com DID vive a puberdade da mesma forma que os seus pares: sentindo desejo sexual; respondendo ao prazer experimentado pelo e através do corpo (mais não seja ao nível sensorial); e sendo sujeito a estímulos eróticos e aos modelos de comportamento sexual socialmente construídos (Glat, 1992; Maia & Aranha, 2005; Marques & Forreta, 2007). No entanto, estes adolescentes revelam mais dificuldades na compreensão das alterações do seu corpo, bem como na gestão e atribuição de significado das suas emoções. Por

isso é fundamental que os professores, os profissionais de saúde e os familiares lhes transmitam informações corretas sobre as mudanças fisiológicas e afetivas inerentes à adolescência (Fonseca, Soares, & Vaz, 2003). Acresce ainda o facto de muitas crianças e adolescentes com DID crescerem num contexto social onde as informações sobre a sexualidade são escassas e, muitas vezes, transmitidas de forma deficitária e deturpada, originando uma ideia errada sobre a mesma (Maia & Camossa, 2002).

Quer para os adolescentes com DID, quer para todos os outros, a Escola tem um papel importante na inclusão social, profissional e escolar, bem como no abordar das questões da sexualidade. Para Marques & Forreta (2007), a inclusão só poderá ser alcançada desta forma, pois caso contrário estará sempre incompleta, dada a carência de competências no domínio afetivo-sexual. Para os referidos autores, as crianças e jovens com ou sem DID, não tendo acesso a informações transmitidas de forma explícita pelos pais-cuidadores, pelos professores e pelos profissionais de saúde, vão adquirir a informação divulgada por outros agentes – a televisão, o cinema, a literatura e a internet. Os pares podem também ter um papel ativo e importante na troca de informações sobre a sexualidade e a afetividade (Marques & Forreta, 2007; A. Silva, 2013).

Apesar de ser possível adquirir informação sobre sexualidade através dos *media*, da literatura e dos pares, considera-se ser insuficiente, dada a dificuldade que muitos adolescentes com DID revelam na leitura e interpretação dos textos, na descodificação de mensagens mais complexas transmitidas pela televisão e pelo cinema, o que poderá levar a uma interpretação errada da informação. Muitas vezes, os amigos e os colegas mais próximos destes adolescentes com DID, também o são, acabando por terem dificuldades análogas e falta de informação, o que se reflete numa troca de saberes insuficiente. (Marques & Forreta, 2007).

Há estudos epidemiológicos que indicam que 85% dos indivíduos com DID, não apresentam um comprometimento que seja impeditivo para o

estabelecimento de relações sociais (GJ, 2007). Os adolescentes com DID, tal como os seus pares sem DID, têm necessidades do toque, do contacto físico, têm sentimentos e sentem desejo sexual (Isler, Tas, Beytut, & Conk, 2009; Macário, 2014; Maia & Aranha, 2005). À medida que vão crescendo e despertando para a sexualidade (para a sua e para a dos outros), vão sentir necessidade e interesse nas relações *amorosas*, podendo ocorrer relações sexuais (Brown & Pirtle, 2008; Félix & Marques, 1995; Isler, Tas, et al., 2009; Macário, 2014).

Vários estudos (Isler, Beytut, Tas, & Conk, 2009; Kijak, 2011; Macário, 2014) referem que os adolescentes com DID gostariam que lhes fosse dada e disponibilizada informação adequada sobre a higiene pessoal, os órgãos sexuais, a contraceção, as IST's, a gravidez, a menstruação, a masturbação. No entanto, parece-nos preocupante que outras investigações (Glat, 1992; Isler, Tas, et al., 2009; Leutar & Mihoković, 2007) revelem que os adolescentes com DID têm informação insuficiente sobre as transformações da adolescência, a orientação sexual, as IST's e outras temáticas da sexualidade.

Segundo Löfgren-Martenson (2012) os adolescentes com DID querem receber uma educação sexual que não seja apenas baseada nas suas DID e que seja acessível à compreensão, devendo a sexualidade ser analisada tendo em conta os contextos sociais e os relacionamentos humanos que se estabelecem (Glat & Freitas, 2007).

A partir da experiência de quase 20 anos enquanto professora do Ensino Básico e Secundário e da revisão da literatura apresentada, verificamos que os adolescentes com DID são capazes de estabelecer vínculos afetivo-sexuais, podendo namorar, vivenciar momentos de euforia e de tristeza em função de uma relação amorosa, tal como os seus pares. No entanto, sabe-se que há uma maior dificuldade na atribuição dos significados e na elaboração das experiências psicoafetivas, devido às suas dificuldades intelectuais (Macário, 2014). Corroboramos a importância de se abordar a temática da sexualidade com os

adolescentes com DID, tendo em conta o seu perfil de funcionalidade, sem nunca esquecer que são adolescentes e que devem ser tratados como tal.

2.3. Exemplos de recursos materiais utilizados com adolescentes com DID em contexto escolar

Antes da entrada em vigor da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto (M.E., 2009b) que alterou a escolaridade obrigatória para os 18 anos, os alunos com DID iniciavam aos 13 anos o processo de transição para vida adulta, terminando o mesmo aos 15 anos. Este processo de transição implicava, quando possível, a frequência de um espaço na comunidade ou de um centro de formação, no qual se desenvolveriam competências para a vida ativa, ficando o seu tempo de frequência na Escola muito reduzido, até que o aluno completasse os 15 anos. Atualmente, este processo de transição inicia-se aos 15 anos com a implementação do Plano Individual de Transição (PIT), terminando aos 18 anos.

Como já foi referido anteriormente, muitos destes alunos com DID que beneficiam de um CEI têm capacidade para funcionar num contexto social (Alonso & Bermejo, 2001), apesar de ser necessária a aprendizagem e a consolidação de determinados comportamentos e regras. São alunos que apresentam défices cognitivos que comprometem algumas áreas das competências adaptativas mas, na idade adulta, a maioria será capaz de realizar uma vida independente, de ter um emprego e de constituir família (Feldman, 2001).

Os adolescentes com DID têm o direito (e reclamam-no) à vivência da sua sexualidade e segundo a legislação em vigor têm direito à Educação Sexual. No entanto, tal como já referimos, verificamos que este direito de uma ES (que também é uma necessidade), para adolescentes com DID que beneficiam da medida educativa CEI não se encontra

salvaguardado para todos. Acresce ainda o facto de estes adolescentes terem acesso à informação (visual e de conteúdos) através dos *media*, nos quais se divulgam constantemente novas ideias, mensagens e valores direcionados especificamente a públicos jovens, integrando temas de natureza sexual. Como afirma Folscheid citado por Vilar (2005)

é em primeiro lugar pela linguagem das imagens que o sexo constrói, hoje em dia, o seu lugar ao sol. Isto assenta perfeitamente na nossa época, que nos faz viver, de forma permanente, numa orgia de imagens de todos os tipos. No tempo do audiovisual, é normal que apareça o sexovisual... o sexo encontra nos *media* um excelente meio de difusão (2005, p. 10).

Para Calado (1994), dada a quantidade de imagens de que dispomos, torna-se necessário, que sejamos capazes de entender essas muitas imagens e que as possamos utilizar de forma intencional. A autora refere que a maioria dos professores reconhece as potencialidades da imagem, recorrendo a estas para transmitir aos alunos determinados conteúdos, para os motivar ou para sintetizar uma determinada informação funcionando a imagem como um auxílio na memorização dos conteúdos, bem como para captar a atenção dos alunos.

Este uso da imagem também se verifica nos recursos materiais utilizados pelos professores, pais-cuidadores e profissionais de saúde com os adolescentes com DID, talvez pela ideia que se tem “de que a palavra escrita nos empenha e solicita da nossa parte um esforço cognitivo, enquanto que para receber a imagem basta que nos exponhamos a ela, de uma forma passiva e conformista” (Calado, 1994, p. 18).

Para melhor explorar esta temática e apoiar a compreensão do atual contexto nesta área, apresentamos de seguida um conjunto de

exemplos de recursos materiais⁵¹, divididos em dois grupos: **A** – recursos materiais cedidos por professores de Educação Especial;

B – recursos materiais selecionados por nós em pesquisas realizadas online com as palavras-chave *recursos materiais para adolescentes com NEE* ou *recursos didáticos para adolescentes com NEE*.

Todos os recursos materiais cedidos pelos professores foram utilizados no ano letivo 2013/2014, com adolescentes com DID que frequentavam o 2.º e 3.º CEB⁵².

Para a seleção destes exemplos, tivemos como critério a diversidade dos conteúdos explorados no âmbito da Educação Especial.

GRUPO A | recursos materiais cedidos por professores de Educação Especial

A figura 3 apresenta um jogo que visa a aquisição de vocabulário de forma lúdica. Foi construído pelos professores de EE em parceria com os seus alunos e é composto por diversos cartões com imagem e texto, divididos ao meio, criando a ideia de puzzle.

⁵¹ As imagens que se seguem foram todas fotografadas pela investigadora ou por adolescentes com DID.

⁵² Estes materiais encontram-se apresentados de forma mais detalhada no artigo *O design de materiais inclusivos para adolescentes com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais: uma análise crítica das existências – Projeto em desenvolvimento*, de Vieira, Quental & Almeida (2015)



Figura 3 | Jogo de Aquisição de Vocabulário

A figura 4 refere-se a um jogo da Editora Majora que visa a aprendizagem da leitura das horas, em relógios analógicos e é para maiores de 7 anos. O jogo é composto por 4 cartões de diferentes cores, em forma de relógios analógicos e por diversos cartões retangulares, com diferentes horas marcadas. Os ponteiros são de plástico.



Figura 4 | Jogo "Que horas são?"

A figura 5 mostra um jogo comercializado pelo Jardim Didáctico, para maiores de 3 anos e que visa o desenvolvimento da linguagem e da imaginação. É composto por um conjunto de 32 cartões que permitem a criação de 8 histórias; oito destes cartões são a preto e branco (P/B) e são estes que lideram o fim da história.



Figura 5 | Jogo "A Picture Story"

A figura 6 apresenta um jogo da Miniland, que visa dar a conhecer as notas e moedas do Euro, permitindo o desenvolvimento quer do cálculo mental, quer da realização de operações matemáticas inerentes à prática da utilização do dinheiro. É composto por um conjunto de moedas e notas, bem como por alguns cartões em formato A4 que apresentam diferentes propostas de atividades, como por exemplo,

saber seleccionar o dinheiro necessário para adquirir um determinado produto ou a decomposição em moedas e/ou notas de um determinado valor monetário.



Figura 6 | Jogo "Activity Euro"

A figura 7 é um exemplo de uma ficha de Educação Especial, elaborada por um professor⁵³ e que foi dada a alunos com CEI do 2.º CEB. As imagens apresentadas na ficha são desenhos que, provavelmente, terão sido digitalizadas de um manual escolar. Esta ficha visa a exploração de conteúdos específicos da Educação Especial, tais como o desenvolvimento da motricidade fina, a noção de conjunto, a noção de género, entre outros.

⁵³ Autor desconhecido – esta ficha circula livremente pelas escolas de professor em professor.

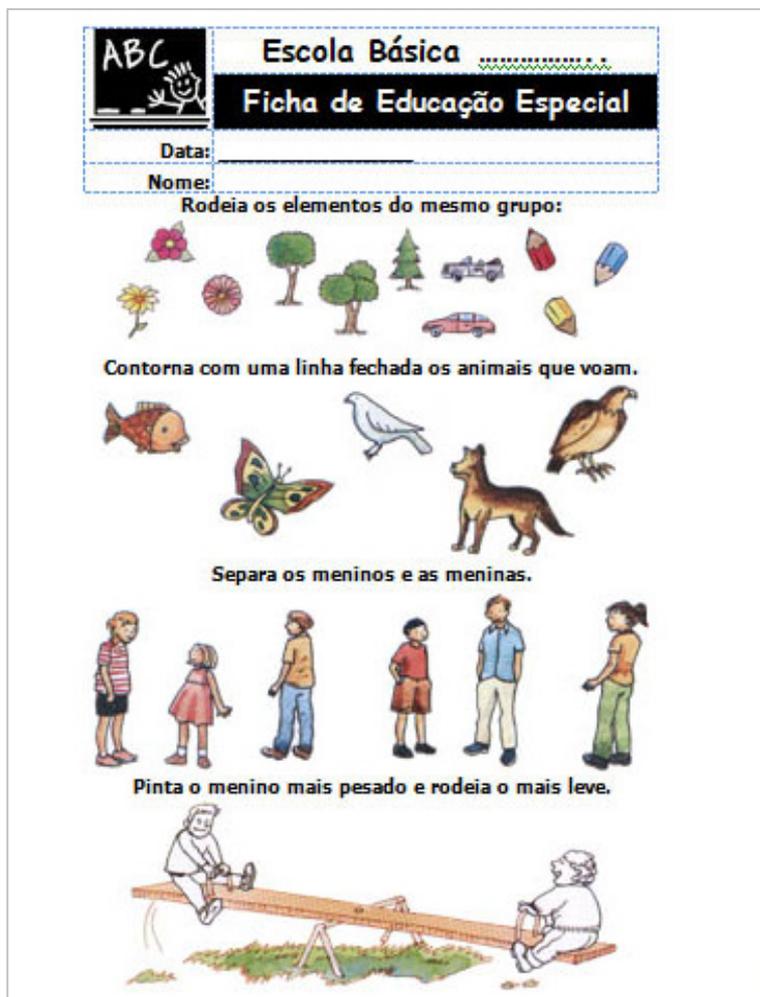


Figura 7 | Ficha de educação especial

GRUPO B | recursos materiais selecionados online

A figura 8 refere-se um exemplo de uma ficha elaborada no âmbito do projeto MOSAICO.EDU⁵⁴.

⁵⁴ www.cercifaf.org.pt/mosaico.edu

Nome	Ano
Escola	Data

Reconhecer o fonema [o] em todas as palavras: estrela, caracol, tartaruga, bola, foca, tesoura, sol. Pintar só os desenhos em cujo o nome soa [o].










Ligar as letras iguais com uma seta.

d	c
p	u
b	d
h	o
q	b
o	n
c	p
u	h
n	q

Descobrir e assinalar os oito nomes de animais domésticos na vertical ou na horizontal:

gato	cavalo	porco	vaca
coelho	cão	ovelha	burro

x	n	m	r	t	n	c	a	d	a	e	r	f	c	l
a	c	n	d	c	a	v	a	l	o	e	t	s	ã	t
b	u	r	r	o	g	h	r	e	i	o	b	d	o	t
e	t	b	n	u	t	s	z	a	e	t	i	o	p	n
r	c	t	j	l	ç	t	r	r	e	o	v	n	m	r
e	o	t	u	i	o	i	o	m	n	n	j	x	e	r
s	e	g	h	u	r	u	i	o	l	p	o	r	c	o
c	l	s	f	l	r	e	t	u	i	o	j	f	v	n
s	h	f	r	t	a	e	a	r	t	i	n	i	m	o
e	o	a	c	v	r	g	a	t	o	v	g	t	n	i
a	f	l	t	c	n	z	e	m	g	i	t	e	s	v
t	j	l	d	g	h	r	r	v	b	c	s	s	e	a
e	h	j	i	o	u	t	r	e	t	u	i	o	n	c
o	v	e	l	h	a	b	t	t	i	o	u	e	t	a

Figura 8 | Ficha do projeto Mosaico.Edu

Este projeto foi cofinanciado pela união europeia e estava estruturado em três áreas, sendo uma delas a Educação Especial. Nesta área podemos encontrar propostas de material para a *Leitura e Escrita* e para a introdução dos conceitos *Igual e Diferente*, entre outras. Da experiência profissional que temos, verificámos que muitos docentes utilizam estes materiais, independentemente da faixa etária com que trabalham e constatámos uma infantilização dos elementos pictográficos utilizados.

A figura 9 é um exemplo de uma proposta de material disponibilizado no site <http://recursos-nee.webnode.pt> dirigido às Necessidades Educativas Especiais. O caso que seleccionámos apresenta recursos desenvolvidos e monitorizados pela equipa da Areal Editores⁵⁵, que são apresentados como recursos dirigidos “aos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico e aos alunos com NEE”.



Figura 9 | Recurso material da Pasta Mágica

A figura 10 exemplifica uma página do documento elaborada no âmbito do projeto *O Portal de ajudas técnicas para educação - Equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física*⁵⁶ - que teve apoio financeiro do governo Brasileiro para o desenvolvimento dos conteúdos. Mais uma vez, encontramos um trabalho dirigido para a educação infantil, cujos materiais sabemos serem utilizados também com adolescentes. Neste

⁵⁵ <http://www.pastamagica.pt/>

⁵⁶ http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/rec_adaptados.pdf

quadro, identificamos a necessidade de uma intervenção do design para a comunicação e apresentação dos conteúdos.

VAMOS VESTIR A BONECA?

Possibilita a discriminação parte/todo. Pelo fato do material possuir um ímã na parte detrás permite ao aluno acometido por deficiência física, como paralisia cerebral, do tipo espástica ou atetóide, um melhor manuseio.



Descrição:
A boneca é confeccionada com lâmina de latão e revestida com papelão plastificado. As peças de roupas possuem ímãs. As peças são manuseadas sobre uma placa de latão revestida com papel contact colorido.

Adaptação: Adriana Rocetao Garcia

Fonte: Laboratório de Educação Especial "Prof. Ernani Vidon", Unesp, Marília, SP.

Figura 10 | Portal de ajudas técnicas para educação

Com os diversos exemplos apresentados e tendo em conta a nossa prática pedagógica, bem como dados que apresentaremos e analisaremos no capítulo 5, reforçamos a ideia inicialmente apresentada, na qual consideramos que os temas, os conteúdos, as

formas e a linguagem gráfica próprios para a infância utilizados por muitos professores, pais-cuidadores e profissionais de saúde refletem o desfasamento entre a idade cronológica e a idade desenvolvimental característica dos adolescentes com DID. Corroboramos ainda a ideia defendida por Morato & Santos (2012), que referem ser possível, com os apoios adequados, minimizar e ultrapassar as dificuldades intelectuais e desenvolvimentais. Apoios estes que, tal como já referimos, deverão respeitar as especificidades do indivíduo, incluindo a sua idade cronológica, logo respeitando a sua identidade e dignidade enquanto pessoa.

Já numa publicação anterior (Vieira, Quental, & Almeida, 2015) havíamos considerado que os recursos materiais utilizados pelos professores de Educação Especial com alunos adolescentes com DID são insuficientes e inadequados. Para que seja possível a apropriação e o usufruto pleno dos recursos materiais pelos adolescentes, que “as imagens deverão mostrar os pormenores úteis para os alunos do nível escolar a que se destinam”, pois “a compreensão das imagens aumenta”, quando estas são conhecidas pelo recetor, “o contrário pode provocar erros de interpretação” (Carvalho, 2010, p. 177).

CAPÍTULO 3

3. DO CO-DESIGN

A forma como encaramos o mundo quase sempre afeta aquilo que vemos.
(Donis A. Dondis)

Neste capítulo delimitamos o campo de atuação da nossa investigação apresentando conteúdos específicos do campo do design, dando enfoque aos processos de co-design e ao papel social do design de comunicação, procurando construir um referencial teórico que nos permita enquadrar a investigação *através do* design de forma a “incluir em vez de excluir; considerar em vez de refutar; admitir em vez de ignorar” (Quental, 2009, p. 5).

Cristopher Frayling (1993) no seu artigo *Research in art and design* refere que o termo *research* traz consigo a ideia de olhar para trás, para o que já foi feito, defendendo que a maioria dos designers não se identifica com esta perspetiva, pois a sua preocupação e o seu foco são com o novo. Neste mesmo artigo, Frayling refere que *fazer ciência* é muito semelhante ao *fazer design*⁵⁷, pois para o autor *escrever, fazer ciência, fazer arte* ou *fazer design* implica um exercício que visa a obtenção de novos resultados, no qual se aplicam regras e princípios. Quental (2009) refere que a proposta que Frayling apresenta para a investigação em design, é, ainda hoje, uma referência:

- Investigação *sobre* o design⁵⁸;
- Investigação *para* o design;

⁵⁷ “Doing science is much more like doing design” (Frayling, 1993, p. 4)

⁵⁸ No original estas expressões são respetivamente: “research *into* design”, “research *through* design” e “research *for* design” (Frayling, 1993, p. 5)

– Investigação *através do design* (Frayling, 1993).

Segundo este autor, a investigação *sobre o design* é um modelo de investigação que concede ao design uma base teórica, pois implica os estudos relativos à história, à estética, à perceção, à crítica e à teoria sob diferentes perspetivas: social, política, ética, cultural, entre outras. A investigação *através do design* tem por base o projeto, o que implica o registo dos procedimentos para a sua fundamentação, bem como a comunicação dos resultados. A investigação *para o design* centra-se no objeto. Frayling explica que este tipo de investigação é o que Picasso considerava ser a recolha de materiais de referência e não uma investigação propriamente dita. É uma investigação cujo produto final é um artefacto,

onde o pensamento se reflete no artefacto, onde o objetivo não é ter um conhecimento comunicável no sentido da comunicação verbal, mas sim, no sentido de comunicação visual ou icónica ou imagética⁵⁹ (op. cit., 1993, p. 5).

Assumimos desde o início, como linha orientadora desta investigação, o princípio da inclusão; assim sendo, teríamos inevitavelmente que envolver os vários agentes no processo – e de forma mais presente, os adolescentes com DID. Esta opção prende-se com a ideia que José Gil preconiza para o design, “uma certa mistura da arte e da vida” (2015, p. 28). Queremos, deste modo, através de um projeto de co-design, resgatar esse fluir da vida que se mistura na dimensão dos afetos, procurando refleti-la nos resultados a comunicar.

⁵⁹ “(...) Research for art and design, research with a small ‘r’ in the dictionary – what Picasso considered was the gathering of reference materials rather than research proper. Research where the end product is an artefact – where the thinking is, so to speak, *embodied in the artifact*, where the goal is not primarily communicable knowledge in the sense of verbal communication, but in the sense of visual or iconic or imagistic communication.” (Frayling, 1993, p. 5)

3.1 Do design de comunicação e do seu papel social

Neste estudo partilhamos a ideia defendida por Herbert Simon (1981)⁶⁰, que refere que a atividade do design se orienta para a mudança, identificando opções e criando novas possibilidades (Bispo, 2018; Huppatz, 2015).

O dicionário de design - *Design Dictionary* (Erlhoff & Marshall, 2008) - apresenta-nos uma definição de *Design de Comunicação*⁶¹, descrevendo-o, no sentido mais amplo, como uma forma de organização consciente do texto e / ou imagens para comunicar uma mensagem específica, isto é, um tipo de linguagem utilizada para comunicar. Na mesma obra encontramos uma reflexão a sobre a definição de *comunicação*, pois a definição comumente aceite, tem implícita a ideia de que aqueles que nela participam conhecem a linguagem utilizada, bem como os códigos relevantes para a sua interpretação. Esta ideia de uma linguagem compartilhada exclui todos aqueles que não se encontrem familiarizados com a mesma, tornando-se paradoxal com o entendimento da *comunicação* como um promotor da abertura e da inclusão. Nas últimas décadas tem-se verificado um agravamento deste problema, pois o aumento da migração acentua as barreiras culturais, proporcionando as condições para uma segregação social. Por outro lado, esta complexidade originou formas híbridas de linguagem, gerando novos meios de comunicação (Erlhoff & Marshall, 2008), que ganharam expressão com o uso em massa dos computadores e dos programas gráficos. A facilidade de utilização de ferramentas digitais de

⁶⁰ Simon, H. A. (1981). *As Ciências do Artificial* (Pereira, L. M., trad.). Coimbra: Arménio Amado.

⁶¹ O termo original que se encontra referido no livro é *Graphic Design*, mas que entenderemos por Design de Comunicação por ser mais abrangente

desenho pela maioria das pessoas, generalizou a ideia de que qualquer um pode ser *designer*. A noção do que é o design tida pelo senso comum, associa-o normalmente à configuração dos artefactos, “como as coisas se parecem” (op. cit., 2008, p. 199). Esta leitura descarta os aspetos que antecedem a forma: a identificação de oportunidades, a interpretação do contexto, das necessidades, dos constrangimentos e dos utilizadores e, finalmente, a adequação dos meios e das tecnologias na resposta ao problema.

Para Twemlow (2007) é anacrónica a ideia, em pleno século XXI, de que o design tenha *um objetivo* ou sirva *para* alguma coisa, pertencendo esta visão ao século passado. Para esta autora, o objetivo do design de comunicação é *comunicar com pessoas*, sejam estas grandes audiências ou pequenos grupos de indivíduos – talvez na atualidade seja válido afirmar que mais do que comunicar com pessoas, o design possa ser um facilitador que ponha as pessoas a comunicar. Esta extensão da interação na qual o design de comunicação estabelece elos com as suas audiências, numa era de globalização como a que se vive atualmente, depende da forma como o designer se relaciona com as causas do seu tempo, o que implica perceber que “a comunicação nunca é reduzida ao puramente visual, sendo, por isso, cada vez mais comum comunicar-se através das conotações de acústica, de sinais hápticos e sinestésicos” (Erlhoff & Marshall, 2008, p. 68), possibilitando-se uma comunicação multissensorial e multimodal.

Ainda de acordo com a autora, encontrarmo-nos numa era de prática multidisciplinar, onde a fluidez e a flexibilidade são valores presentes, tornando-se anacrónica a ideia de procurar fragmentar o design de comunicação em partes. No entanto, defende que dada a facilidade com que hoje em dia se manuseia um programa informático, é importante reforçar que o projeto em design se deverá sustentar em “estratégias intelectuais, conceitos fortes, histórias interessantes e abordagens consistentes” (Twemlow, 2007, p. 85).

Para Victor Margolin (2014), o produto do design pode ser material ou imaterial, fruto de um ato de invenção, que implica um processo de conceção e planeamento. Por seu lado, Fontoura (2002) refere que uma das características do *design* é a sua natureza transdisciplinar, envolvendo conhecimentos de áreas distintas. Para o autor, isto reflete-se quer na investigação em design, quer na prática de muitos designers que se envolvem em áreas de conhecimento aparentemente distantes. Quando projeta, o designer deverá ter em conta o programa entendido como as inúmeras condicionantes técnicas, o contexto e as necessidades do destinatário/utilizador do projeto, o que implicará interdisciplinaridade. A definição de design⁶² apresentada por Fontoura (2002), tem subjacente a ideia de um processo ativo que resulta num “conjunto de ações humanas conscientes que interferem na maneira de ser do mundo material” (p. 69).

Na sua obra *Diseño Gráfico para la Gente*, Frascara (2000) propõe o “design como uma disciplina destinada à realização de comunicações visuais com o objetivo de agir sobre o conhecimento, as atitudes e o comportamento das pessoas” (p. 19). A esta ideia de Frascara, acrescentamos que a comunicação visual tem também o objetivo de instruir, colaborando para a *construção de conhecimento*, tal como verificámos no decorrer desta investigação. Neves (2011) refere que uma das principais funções do design de comunicação é a de tornar as ideias tangíveis visualmente, sendo importante não só a forma como se comunica, mas o conteúdo daquilo que se comunica (Braga, 2011), implicando uma responsabilidade social do designer.

⁶² “O design é um amplo campo que envolve e para o qual convergem diferentes disciplinas. Ele pode ser visto como uma atividade, como um processo ou entendido em termos dos seus resultados tangíveis. Ele pode ser visto como uma função de gestão de projetos, como atividade projetual, como atividade conceitual, ou ainda como um fenómeno cultural. É tido como um meio para adicionar valor às coisas produzidas pelo homem e também como um veículo para as mudanças sociais e políticas.” (Fontoura, 2002, p. 68)

Para Twemlow (2007) o design de comunicação permite aos designers, que se sintam politicamente motivados, seguirem uma vertente mais interventiva de se fazer *design*. Para a autora o “design de comunicação dá voz visual às preocupações sociais e políticas do dia-a-dia” (p. 46). Revemo-nos nesta forma de fazer e pensar o design, corroborando a ideia de Coutinho & Lopes (2011) que refere que ao aproximarmos o campo do design de comunicação ao da educação, estamos a criar alicerces para a construção de uma perspetiva social do design. O desenvolvimento do projeto *(des)construindo afetos* com os adolescentes com DID, que implicou processos de co-design, pode ser entendido, à luz da perspetiva de Fontoura, como um processo gerador de conhecimento, pois fez uso da pesquisa como instrumento de ação. Corroboramos ainda a ideia de Fontoura, para quem um projeto de design pode revelar a relação direta entre o ensino e a investigação, porque transforma a sala de aula - espaço para a ação - “num lugar onde se constrói criticamente novos conhecimentos a partir do domínio e confrontação com os já existentes” (2002, p. 18).

3.2 Repensar o papel do design: do *designer cidadão* e do co-design

Em *Design and Democracy*, Gui Bonsiepe (2006) reflete sobre o atual discurso do design, referindo que o design pode contribuir para mudanças de atitudes e para uma capacidade de escolha mais independente por meio da reflexão, defendendo o chamado *design humanista*⁶³, que será “o exercício de atividades de design, com o intuito

⁶³ Gui Bonsiepe (2006, p. 30) delimita no seu ensaio o que entende por humanismo e uma atitude humanista, citando Edward Said: “Humanismo é o exercício das faculdades da

de interpretar as necessidades dos grupos sociais e desenvolver propostas emancipatórias viáveis na forma de materiais e artefatos semióticos” (op. cit., 2006, p. 30). Este pensamento implicaria na prática do design o “focar também nos excluídos, nos discriminados, e menos favorecidos economicamente” (p.30). Ao defender o *design humanista*, o autor considera que lança uma reflexão à democracia, reflexão esta que não deverá ser apenas dos designers, mas estender-se a todos.

Também V. Margolin & S. Margolin (2004) referem que o principal objetivo do design social é a satisfação das necessidades humanas. No entanto, verifica-se que muitas das decisões tomadas (quer políticas, quer de mercado) não dependem do designer, sendo a produção direcionada para a obtenção de lucro (V. Margolin, 2006). O autor considera que o designer não pode ser acrítico: enquanto cidadão e designer deverá contribuir para uma sociedade mais inclusiva. V. Margolin defende, assim, o conceito de *designer cidadão*, identificando três formas deste contribuir a sua sociedade:

a primeira é por meio do design, que é, fazendo coisas. A segunda é por meio de uma articulação crítica acerca das condições culturais que elucidam o efeito do design na sociedade. E a terceira possibilidade é por meio da condução de um engajamento político (op. cit., 2006, p. 150).

Já na década de 70, autores como PapaneK⁶⁴ (2004) e Maldonado (1972)⁶⁵ procuravam chamar a atenção de profissionais como os arquitetos e os designers para os problemas e as necessidades de diversos grupos sociais, tais como os idosos, as pessoas com *dificuldades*

linguagem para compreender, reinterpretar e analisar os produtos da linguagem na história, em outras linguagens e em outras histórias”.

⁶⁴ A primeira edição desta obra foi em 1971

⁶⁵ Maldonado, Tomás (1972), *Design, Nature and Revolution*. New York: Harper & Row – citado por Margolin (2014, p. 19)

e os povos do Terceiro mundo, ou seja, para o desempenho ativo no processo de mudança social. No entanto, V. Margolin (2014) no seu livro *Design e Risco de Mudança*, refere que ainda não é notório um desempenho ativo, por parte dos designers, nas políticas de princípios da sociedade civil.

Foi também na década de 70, na Escandinávia, que os processos de design participativo tiveram o seu início. Estes métodos surgem no âmbito do design de sistemas informáticos, nos quais os utilizadores passaram a desempenhar um papel crítico e ativo na fase de desenvolvimento do projeto. Bannon & Ehn (2012) acreditam que deveria ser uma preocupação global dar-se ênfase ao design participativo, estando o foco na *prática do design*, isto é, no processo – no como se faz, garantindo meios para o envolvimento das pessoas, onde se verifica o respeito pelas diferentes opiniões, o recurso a diferentes técnicas e linguagens, havendo espaço para o improvisado e uma preocupação com avaliação contínua durante todo o processo de design.

O termo *co-design* é utilizado para designar os processos participativos, de co-criação e de design aberto. A abordagem de um projeto em co-design procura fomentar a construção e o aprofundamento das relações de igualdade, por exemplo, num projeto no âmbito de cidadãos afetados por uma catástrofe natural ou na resolução de um desafio particular (Chisholm, sem data). Um princípio chave do co-design é o entender os utilizadores como "especialistas" naquilo que lhes diz respeito, tendo em conta a sua própria experiência, tornando a sua participação e o seu envolvimento, centrais no processo de design (Chisholm, sem data; Mahabadi, Zabihi, & Majedi, 2014; Schuler & Namioka, 1993; Spinuzzi, 2005).

Esta perspetiva do co-design, parece-nos abranger quer na sua definição, quer nos seus processos, a noção de diversidade e de inclusão,

por atender às idiossincrasias do indivíduo, *com o qual e para o qual é* desenhado e construído o projeto de design.

Um bom exemplo de um desempenho ativo nas questões sociais, dos dois que iremos apresentar, é o trabalho desenvolvido pelo arquiteto japonês Shigeru Ban que já projetou e construiu inúmeras estruturas feitas em tubo de papelão, para dar respostas a problemas sociais (como ilustram as figuras 11, 11a, 11b e 11c⁶⁶). Para além de procurar resolver e atuar em problemas reais de comunidades⁶⁷, também dá resposta a questões da sustentabilidade do nosso planeta, pois o mais provável é que os tubos de papelão fossem acabar num aterro (V. Margolin, 2014). As figuras que se seguem mostram a fase de construção e o projeto final da Escola para crianças do pré-escolar, feita de uma estrutura de tubo de papelão, na cidade de Ya'an, Sichuan, na China (Shigeru Ban Architects, 2014).

Projeto de **Shigeru Ban Architects** | 2014



⁶⁶ <http://www.shigerubanarchitects.com/works.html> - Fonte das imagens das figuras 11, 11a, 11b e 11c, acedido em 28/4/2017.

⁶⁷ Esta estrutura foi pensada para ser uma resposta provisória e para resolver um problema da comunidade, uma vez que o edifício escolar ficou destruído, após o terramoto, em 2013 (Shigeru Ban Architects, 2014).



Figura 11, 11a, 11b, 11c | Paper Nursery School em Ya'an City, Sichuan, China

Projeto de **Sidecar** de Renato Bispo | 2018

O segundo exemplo que apresentamos é resultado da investigação *Design contra o estigma*, realizada por Renato Bispo (2018), na qual o autor procurou perceber o papel que os produtos desenvolvidos para a incapacidade podem ter no combate aos estereótipos estigmatizantes, apresentando um conjunto de princípios para o design de produtos anti-estigmatizantes, a saber:

1. DESAFIAR - O objeto anti-estigmatizante procura quebrar um preconceito, que sem a sua interferência tenderia a perpetuar-se.
2. AUMENTAR O MUNDO - O objeto anti-estigmatizante aumenta o mundo do estigmatizado, tanto quantitativamente como qualitativamente.
3. IDENTIDADE E AUTORREALIZAÇÃO - O objeto anti-estigmatizante aumenta a consciência de si próprio, estimulando a escolha, a autorrealização e o desenvolvimento do potencial individual.
4. CONSISTÊNCIA - O objeto anti-estigmatizante provoca transformações significativas, abrangentes e duradouras. O estigma não pode ser combatido apenas a partir de atos isolados.
5. CONTACTO - O objeto anti-estigmatizante põe as pessoas estigmatizadas em contacto com as outras pessoas, em situações onde existem relações de igualdade ou de colaboração para objetivos comuns (Bispo, 2018, p. 118).

Os resultados alcançados por Bispo permitem verificar a importância dos produtos anti-estigmatizantes na promoção de novos comportamentos das pessoas com incapacidade, bem como na transformação de mentalidades, tão necessária para a inclusão social, reforçando o sentido da afirmação “a mudança de mentalidade está na base da mudança da realidade” (op. cit., 2018, p. 209).

A figura 12 é a imagem do produto desenvolvido por Bispo, produto este que materializa o importante papel dos objetos anti-estigmatizantes para a inclusão social, pois para o autor, se as pessoas com incapacidades

(...) acreditarem que a ação proposta por determinado produto é possível e viável dá-se início a um processo de exploração e de aprendizagem que levará a novos comportamentos, livres das condicionantes impostas pelos estereótipos. Neste caso, o produto que esteve na origem deste processo torna-se num elemento de desenvolvimento e expressão de identidade, que contraria a reprodução dos estereótipos” (2018, p. 212).



Figura 12 | Motociclo com Sidecar

Fonte | Bispo, 2018, p. 199

Esta tomada de consciência do papel social do design e do *designer como cidadão comprometido*, permitiu-nos, no decorrer da nossa investigação, resgatar a nossa autonomia, que segundo Margolin (2014) é a capacidade do designer definir os seus objetivos e fazer uso de uma qualidade do design de comunicação, que Neves (2011) descreve como sendo uma “ferramenta de questionamento e mobilização social, dedicado à difusão de ideologias e à busca de melhoria social” (p. 145). Para a autora esta forma de atuação tem como foco o resultado social, isto é, promover mudanças - sociais, económicas, políticas - fruto das práticas implementadas e do projeto desenvolvido.

Tendo presente que os “designers estão certamente entre aqueles cujas contribuições são essenciais para visualizar as formas materiais de um mundo mais humano” (V. Margolin, 2014, p. 18) e com o intuito de ocuparmos o “espaço dialéctico entre o mundo que é e o mundo que poderia ser” (p.18), formulámos as questões de investigação que nos permitiram criar conexões entre a nossa prática profissional enquanto designer e professora de EE e de Artes Visuais e os problemas reais que identificámos no contexto educativo. Procurou-se, através do design *de/para a* comunicação tornar visualmente tangíveis os conceitos dos *afetos* e da *sexualidade*, fruto do processo de incremento da literacia visual desenvolvido com os adolescentes com DID, no qual se promoveu alteração de comportamentos e de linguagem face à referida temática, bem como a aquisição e construção de conhecimentos através de processos de co-design. A dimensão de cidadania implícita no conceito de designer cidadão proposto por V. Margolin (2006), e entendendo-o como aquele que faz, está sempre subjacente nesta investigação, refletindo-se no exercício da participação ativa com um grupo de adolescentes com DID com quem desenvolvemos o projeto *(des)construindo afetos*.

CAPÍTULO 4

4. DA LITERACIA VISUAL

4.1. Da imagem

A imagem é uma mentira, mas uma mentira que deve ser lida no seu contexto, limitada pelo quadro que a destaca e retira da realidade, transportando-a para o mundo das hipóteses e das possibilidades.

(Quental, 2009, p. 109)

A história revela-nos que o homem tem vindo usar a imagem como uma forma de conhecer, de representar e de comunicar. Vivemos numa sociedade que se encontra rodeada e imersa em imagens, que a utiliza como recurso comunicacional, mas na qual não se verifica, de uma forma generalizada, a tomada de consciência de que a imagem é uma linguagem específica, com valor próprio (Lencastre & Chaves, 2007).

Mas afinal, o que será uma imagem? Como é que os dicionários a definem?

No dicionário *Houaiss da Língua Portuguesa – vol. IV* (Houaiss, Villar, & Franco, 2003) são apresentadas inúmeras definições da palavra *imagem* segundo diversos campos semânticos, como por exemplo:

1 s.f. representação da forma ou aspecto de ser ou objecto por meios artísticos (i. desenhada, gravada, pintada, esculpida); (...) **9 LIT** qualquer forma particular de expressão literária que tem por efeito substituir a representação precisa de um facto, situação, etc. por uma alegoria, visão, evocação, etc. (i. bíblicas; i. camonianas; i. vulgares); **10 MAT** elemento determinado pela aplicação de uma função num

determinado ponto; **11** *ÓPT* representação de um objecto que emite ou recebe luz e que é formada por raios luminosos que passam por uma lente, espelho ou qualquer outro sistema óptico; **12** *PSIC* representação ou reprodução mental de uma percepção ou sensação anteriormente experimentada (i. visual, olfactiva); (...) (p. 2040).

No *Dicionário da Língua Portuguesa 2004* (J. A. Costa et al., 2003) também apresenta diversas definições de acordo com diferentes campos semânticos, como, por exemplo:

imagem s.f. **1** representação (gráfica, plástica, fotográfica) de algo ou alguém; **2** *RELIGIÃO* pintura ou escultura destinada ao culto que representa Cristo, a Virgem, santos ou cenas bíblicas; **3** reprodução, cópia; (...) **6** *LITERATURA* recurso estilístico patente na evocação viva de uma determinada realidade em que se procura recriar sensações principalmente visuais; (...) **9** símbolo; **10** [*fig.*] pessoa bela; **11** [*fig.*] pessoa notável; **12** conjunto de pontos (reais ou virtuais) onde vão convergir, depois de terem atravessado um sistema óptico, os raios luminosos saídos de diversos pontos de um corpo; (...) (p. 908).

Há várias perspetivas etimológicas sobre a palavra *imagem*:

- de uma etimologia antiga, a palavra derivaria da raiz latina **imitari** que significa *reproduzir por imitação*;
- do latim **imāgo**⁶⁸ ou **imagīne** que significa *sombra, imitação, figura*;
- da raiz grega **eikon** que significa *ícone, retrato*;
- da raiz céltico-báltico-índica **yem** que significa *tornar duplo, duplicar*;

⁶⁸ "A raiz da palavra I-mago-o é a mesma da de mag-ia. Raiz que introduz componentes semânticos de encanto, deleite;" (Lencastre, 2007, n. p.)

- dentro do vocabulário da palavra imagem encontra-se **videre**; é do radical **videre**, que contém o sentido básico da palavra, que inicia a corrente semântica a tudo o que deriva de ótica (Alvarenga, 2003; Lencastre, 2007).

Das diferentes aceções dadas pela etimologia da palavra, depreende-se a noção de *representação; reprodução da realidade; imagem como objeto com uma dimensão material*.

Apresentamos definições do conceito de *imagem* propostas por alguns autores:

- Peneda (2011) refere que a “imagem torna de algum modo presente (re-presenta, evoca), através de um *medium*, algo ausente: ela é a *presença de uma ausência*” (p. 30);

- Lencastre (2007) considera que o conceito de *imagem* “remete por um lado para a ideia de representação mental e por outro de representação física dos contornos de um objecto ou objectos” (n. p.);

- Aumont (2005) considera que a imagem transmite informações visuais sobre o mundo, proporcionando também sensações específicas no espectador, considerando-se que a sua principal função consiste em manter a relação do espectador com o mundo visual e simultaneamente transmitir características desse mundo (tais como: a cor, o tamanho e a textura); refere ainda que a imagem tem inúmeras possibilidades de ser utilizada, algumas são dirigidas aos sentidos, outras apenas ao intelecto (poder de certas palavras para *fazer imagens*);

- Eco (1973, 1984) descreve a imagem como um signo icónico que tem propriedades em comum com algo, não com o objeto, mas com o modelo percetivo do objeto;

- Calado refere que

é um sistema de linguagem com códigos próprios; ao falarmos de uma imagem estamos a falar de uma pluralidade de formas e objetos (uma

pintura / um desenho / uma ilustração / uma fotografia / uma imagem dirigida à cognição de um conceito / obras pictóricas / uma infografia / entre outras) (Calado, 2017, n. p.);

mencionando ainda que é possível entender-se uma imagem como um objeto, *imagem material*, que contém um lado concreto e sensível; é possível analisar sua dimensão significativa e simbólica, *imagem como um signo*; mas deve-se ter sempre presente o seu carácter de representação⁶⁹ (Calado, 2010).

As definições apresentadas pelos dicionários e pelos autores citados, têm em comum a possibilidade de a imagem significar, isto é, de ser pensada como um signo, entrando desta forma em processos comunicacionais e em processos de significação (Alvarenga, 2003).

Ao analisar o quadro de Ângelo de Sousa, José Gil (2015) fala da *fuga à planeidade* com a imagem e as suas forças a extravasar a tela (*para lá de e para cá de*) criando-se um espaço de envolvimento com o espectador. A este *espaço* gerado pelo quadro, e que ultrapassa o seu suporte, Gilles Deleuze chamar-lhe-ia o *plano de imanência*, plano onde se inscreve o quadro e o observador:

o observador está no mesmo espaço que o quadro que ele vê, porque o quadro sai de si, prolonga-se e transforma o espaço exterior em que se situa o observador, envolve-o, integra-o e modifica-o (...) (Gil, 2015, pp. 23–24).



Figura 13 | Quadro (S/T) Ângelo de Sousa

Fonte | Gil, 2015, p. 9

⁶⁹ Sobre este carácter de representação e o seu princípio fundador – a semelhança, José Gil (Gil, 2015, pp. 20–21) refere um estudo de Michel Foucault sobre “Las meninas” de Velázquez onde se “mostra que a representação cria um espaço novo, fechando ao mesmo tempo o espaço pictural da semelhança da figura com o figurado, da pintura com o objeto pintado (...)”. Neste estudo “Foucault supõe, a cada instante, que o quadro de Velázquez se projeta para fora da tela, (...)”.

José Gil aborda o “corpo de percepção artística” do observador que “combina intimamente sujeito e objecto”, implicando “um duplo devir imediato e intensivo do sujeito e do objeto”. Perante o quadro de Ângelo de Sousa, o autor explica “eu devesse o espaço e a cor que o quadro de Ângelo segrega, ao mesmo tempo que o quadro desposa a dinâmica da minha potência de transmutação e vida...” (op. cit., 2015, pp. 14–15).

Este apontamento em torno das considerações de José Gil sobre a *fuga à planeidade* e a referência ao plano de imanência de Deleuze, apresenta-se para o nosso projeto com os adolescentes com DID, como uma ponte para uma possível configuração desse devir entre o objeto e o sujeito - para nós, entre a *imagem* e os adolescentes *com DID*, ou entre as imagens por eles produzidas, interpretando emoções, e o observador. O plano de imanência é, citando Rafael Trindade (2017) “um plano novo, passível de ser povoado por afetos, (...) espaço habitado por conceitos, (...) campo fértil onde a vida quer crescer, um berçário de conceitos” (n. p.).

4.2. Da semiótica visual

Sussurro sem som onde a gente se lembra do que nunca soube
(Guimarães Rosa)

A semiótica, como disciplina terá surgido no início do séc. XX. No entanto, sabe-se que já na Antiguidade existia a semiologia médica, dedicada ao estudo e à interpretação dos signos, ou seja, dos sintomas das diferentes doenças (Caetano, Monteiro, Marques, & Lourenço, 2006; Joly, 2007). O termo de signo refere-se a algo que é percebido – cores, calor, formas, sons – e ao qual se atribui um significado (Joly, 2007).

Um dos grandes impulsionadores desta ciência dos signos foi Ferdinand de Saussure que, partindo do pressuposto de que a língua não era o

único sistema de signos que exprimia ideias e ao qual o homem recorria para comunicar, imaginou a semiologia como uma ciência geral dos signos, cujo objeto principal seria o estudo sistemático da língua. Saussure descreveu a natureza do signo linguístico, como uma

entidade psíquica com duas faces indissociáveis⁷⁰, ligando um significante (os sons) a um significado (o conceito): o conjunto de sons árvore está ligado não à árvore real que pode estar diante de mim, mas sim ao conceito de árvore, utensílio intelectual que construí graças à minha experiência (Joly, 2007, p. 33).

Ou seja, a característica concreta de um signo é o *significante*, é o que lhe permite ser audível ou legível e o seu *significado* é o aspeto conceptual do signo que remete para uma representação mental evocada pelo significante. O modelo de Saussure cujo foco é a função social do signo (Caetano et al., 2006), apesar de já ter sido reformulado por outros autores, mantém a sua operacionalidade para o entendimento de diversos aspetos das mensagens, independentemente da sua forma, não podendo por isso ser definitivamente afastado (Joly, 2007).

Segundo Eco a semiótica (ou semiologia) é a “disciplina que estuda todas as variedades dos signos” (1973, p. 13), relacionando-se a mesma, “com o significado que atribuímos ao que os nossos sentidos apreendem” (Monge, 2006, p. 123). A comunicação no modelo semiótico é entendida como “um sistema estruturado de signos e códigos” (Fidalgo & Gradim, 2005, p. 19), no qual o conteúdo e o processo se condicionam de forma recíproca. Com isto quer dizer-se que o significado da mensagem “é algo que subsiste numa relação estrutural

⁷⁰ Eco na sua obra *Conceito de Texto* (1984, p. 9) chama a atenção para diferentes interpretações do conceito de signo: é o significante para os estruturalistas e anglo-saxónicos e é a “unidade significante-significado” para a escola saussuriana.

entre o produtor, a mensagem, o referente, o interlocutor e o contexto” (op. cit., 2005, pp. 19–20).

Existe uma diversidade de signos, dos quais salientamos os mais importantes - sinais, sintomas, ícones, índices, símbolos e os nomes:

Sinais⁷¹ são signos que desencadeiam (...) uma ação por parte do interlocutor; (...) Sintomas⁷² são signos compulsivos, não arbitrários, em que o significante está associado ao significado por um laço natural. (...) Ícones⁷³ são signos em que existe uma semelhança topológica entre o significante e o significado. (...) Índices⁷⁴ são signos em que o significante é contíguo ao significado. (...) Símbolos⁷⁵ são signos em que, não havendo uma relação de semelhança ou contiguidade, há uma relação convencional entre representante e

⁷¹ Em português dá-se o nome de *sinal* a diferentes coisas diferentes entre si, verificando-se que o que «há de comum a todos eles é o serem coisas (objectos, gestos, acções) em função de outras coisas, que representam ou caracterizam. Não pode haver sinais sem um "de" à frente; ao serem sinais são sempre sinais de algo. É isso que sobressai na definição clássica de sinal: *aliquid stat pro aliquo*, algo que está por algo. Este "estar por" é muito vasto, pode significar muita coisa: representar, caracterizar, fazer as vezes de, indicar, etc. O mais importante aqui é sublinhar a natureza relacional do sinal, o ser sempre sinal de alguma coisa (...) Os sinais de rádio e de televisão, por exemplo, provocam nos respectivos receptores determinados efeitos. Mas também há uma aplicação convencional dos sinais, como nos casos de "dar o sinal de partida", "fazer-lhe sinal para vir", "dar o sinal de ataque". Este tipo de signos é utilizado em máquinas, e é utilizado por homens e animais» (Fidalgo & Gradim, 2005, p. 12; 20).

⁷² "Um síndrome é uma configuração de sintomas. Assim, a febre é um sintoma de doença, tal como a geada nocturna é um sintoma de que a temperatura atmosférica desceu até zero graus centígrados" (Fidalgo & Gradim, 2005, p. 20).

⁷³ "Uma pintura (figurativa e/ou retrato), uma fotografia são ícones na medida em que possuem uma semelhança com o objecto pintado ou fotografado. Subtipos de ícones são as imagens, os diagramas e as metáforas. Os diagramas, como os planos de uma casa, têm uma correspondência topológica com o seu objecto. As metáforas têm uma semelhança estrutural, de modo que é possível fazer uma transposição de propriedades do significante para o significado" (Fidalgo & Gradim, 2005, p. 21).

⁷⁴ "Índice – signo que se refere ao objeto designado em virtude de ser realmente afetado por ele. Tendo alguma qualidade em comum com o objeto, envolve também uma espécie de ícone, mas é o facto de sua ligação direta com o objeto que o caracteriza como índice, e não os traços de semelhança" (Fernandes, 2011, p. 178) .

⁷⁵ "Os emblemas, as insígnias, os estigmas são símbolos. A relação simbólica é intencional, isto é, o simbolizado é uma classe de objectos definida por propriedades idênticas" (Fidalgo & Gradim, 2005, p. 21).

representado. (...) Os nomes⁷⁶ são signos convencionais que designam uma classe extensional de objectos (Fidalgo & Gradim, 2005, pp. 20–21).

No que diz respeito à *natureza relacional do signo*, Eco (1973) refere que “cada signo liga o plano da *expressão* (plano significante) ao plano do *conteúdo* (plano significado), ambos opondo ao seu nível *substância e forma*. Nenhum tipo de signo foge a esta classificação” pois um “signo é o produto de uma série de relações”, uma vez que o mesmo “não existe nunca como entidade física observável e estável”, logo o que se “observa geralmente como signo constitui apenas a forma significante” (p.152). É importante referir que “no signo o significante associa-se ao próprio significado por decisão convencional e por isso com base num código” (p.153), sendo também convencionais, segundo Eco, as modalidades da relação. Para o referido autor “os códigos são a condição necessária e suficiente para a subsistência do signo: um sintoma médico é signo na medida em que existe o código da semiótica médica, independentemente da intenção do paciente” e o interpretante é “o mecanismo semiótico através do qual o significado é predicado de um significante. Diz-se interpretante qualquer outro signo ou complexo de signos (...) que traduz o primeiro signo em circunstâncias adequadas” (p.154), sendo que estas últimas dependem das condições apresentadas pelo contexto. Para Fidalgo & Gradim “uma dimensão importante dos códigos nos sistemas sgnicos é a economia⁷⁷ que representam no uso dos signos” (2005, p. 98).

⁷⁶ “Enquanto os signos que designam intensionalmente o fazem mediante uma propriedade comum do objecto, os indivíduos que se chamam “Joaquim” apenas têm em comum o nome. Aqui não há um atributo intensional que os caracterize” (Fidalgo & Gradim, 2005, p. 21).

⁷⁷ Fidalgo & Gradim apresentam um exemplo para explicar esta dimensão de *economia* de um signo: “Um exemplo simples tornará clara esta dimensão. Para sinalizar os quartos de um hotel é comum hoje usar números de três algarismos em que o primeiro algarismo designa o andar e os dois últimos o número do quarto. É uma maneira mais económica, embora menos simples, do que a de atribuir a cada quarto um número de uma única série. A economia neste

Eco refere ainda que “cada interpretante de um signo é uma unidade cultural ou unidade semântica. (...) O sistema das unidades semânticas representa o modo como uma certa cultura segmenta o universo perceptível e pensável e constitui a Forma do Conteúdo” (1973, p. 159). O autor menciona a redundância com que poderá parecer a noção de *unidade semântica*, bem como a de *interpretante* pelo facto desta não poder ser explicada “senão através do uso de outros elementos, cuja tradução é também sempre uma unidade semântica” (op. cit., 1973, p. 161).

Entenderemos o conceito de semiose⁷⁸, como sendo o “processo em que algo funciona como um signo. (...) um processo em que alguém se dá conta de uma coisa mediante uma terceira” (Fidalgo & Gradim, 2005, p. 61), no qual os seus fatores são relacionais, persistindo apenas enquanto se implicam uns aos outros. Este processo tem uma *dimensão semântica* que inclui as “relações dos signos aos objectos a que se referem” e a *dimensão pragmática* inclui “as relações entre os signos e os seus intérpretes” (p. 62). As relações dos signos entre si estão contempladas na *dimensão sintática*, pois a sintática⁷⁹ estuda as formas que os signos podem tomar e as relações entre essas formas, uma vez que estes se organizam, formando-se e agrupando-se segundo regras.

caso é conseguida mediante uma hierarquização de dois códigos, o código dos andares e o código dos quartos de cada andar (2005, p. 98).”

⁷⁸ Eco na sua obra *Os limites da interpretação* (2004, p. 244), cuja edição original data de 1990, distingue semiose (“fenómeno”) e semiótica (“discurso teórico sobre fenómenos semióticos) e caracteriza o processo semiótico.

⁷⁹ Sintática – “análise das formas sígnicas” (Fidalgo & Gradim, 2005, p. 99)

Os autores supracitados referem ainda que “todos os signos têm um significado⁸⁰” (2005, p. 81) e segundo Frege^{81 / 82} (Frege, 1984) este é objetivo, não podendo ser uma representação subjetiva⁸³ pois

a representação distingue-se, por tal razão, do sentido de um sinal, o qual pode ser propriedade comum de muitos, e portanto não é uma parte ou modo da mente individual, pois dificilmente se poderá negar que a humanidade possui um tesouro comum de pensamentos, que é transmitido de uma geração para outra (Miguens, 2007, p. 5)⁸⁴

O estudo levado a cabo por Frege demonstra a impossibilidade de se apreender o significado de uma frase, sem se reconhecer as suas condições de verdade. Isto é, só em conjunto é que é possível explicar as noções de verdade e significado, enquanto elementos de uma mesma teoria (Fidalgo & Gradim, 2005). Frege⁸⁵ diferencia *significado* e *referência*, o que permitiu que a semiótica atual distinguisse *intensão*⁸⁶ e *extensão*⁸⁷. Desta forma a “*intensão* de uma expressão é o conjunto de

⁸⁰ “Por natureza e por definição não há signos sem significado, pois o significado é precisamente aquilo pelo qual estão para alguém” (Fidalgo & Gradim, 2005, p. 81).

⁸¹ Fidalgo & Gradim (2005) citam este autor [Gottlob Frege, Estudos sobre Semântica, Editorial Ariel, Barcelona, 1973, pp. 49-84].

⁸² Frege (1848-1925) – matemático, lógico e filósofo alemão.

⁸³ “A representação que uma pessoa faz de um objecto é a representação dessa pessoa e é diferente das representações que outras pessoas têm do mesmo objecto. A representação de uma árvore, por exemplo, varia de pessoa para pessoa, e isso torna-se bem patente quando lhes pedimos para desenhar uma árvore. Cada uma fará um desenho diferente. O significado de árvore, em contrapartida, é comum a todos aqueles que o apreendem” (Fidalgo & Gradim, 2005, p. 83).

⁸⁴ Tradução do original de Gottlob Frege, de Paulo Alcoforado; edição utilizada nas aulas da disciplina de Filosofia da Linguagem (Miguens, 2007).

⁸⁵ Segundo Miguens (2007) é nas obras de Frege (bem como de outros) que se define a problemática da filosofia da linguagem a que se pode chamar contemporânea.

⁸⁶ *Intensão* - conjunto dos atributos ou das propriedades que caracterizam um conceito (filosofia) - Dicionário infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2017. [consult. 2017-05-15]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/intensao> | Eco (1984) define *Intensão* como uma série de propriedades culturalmente atribuídas à expressão.

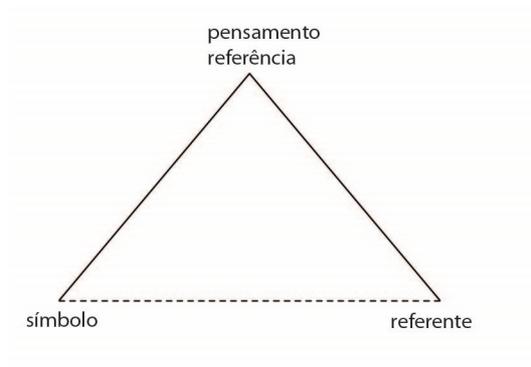
⁸⁷ *Extensão* (semântica) - processo pelo qual uma palavra adquire um novo significado (linguística), Dicionário infopédia da Língua Portuguesa com Novo Acordo Ortográfico [em

atributos (qualidades e propriedades) das entidades a que a expressão se refere e a *extensão* da expressão o conjunto de objectos ou características a que se refere” (Fidalgo & Gradim, 2005, p. 86).

Na conceção triádica de signo representada no triângulo de Ogden e Richards⁸⁸ (figura 14), considera-se que a relação *sígnica* integra o referente, sendo a relação entre *símbolo* e *referente* indireta pois é mediada pelo *pensamento* ou *referência* (op. cit., 2005).

Figura 14 | Triângulo de Ogden e Richards

Fonte | Fidalgo & Gradim (2005, p. 91)

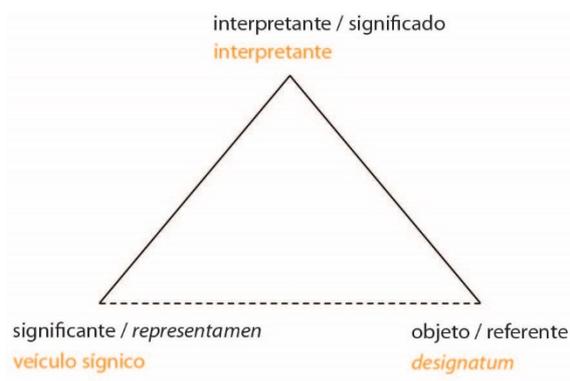


A nomenclatura utilizada pelos autores do triângulo apresentado tem vindo a ser substituída por outras terminologias (apesar da estrutura triádica se manter), das quais apresentamos a de Charles Peirce e a de Charles Morris.

Figura 15 | Triângulo de Peirce e Morris (adaptação)

Fonte | Fernandes (2011)

Legenda | Proposta de Peirce a cor preto; Proposta de Morris a cor de laranja.



linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2017. [consult. 2017-05-15]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/extensao>.

⁸⁸ Na sua obra *Conceito de Texto*, Eco (1984) é muito crítico relativamente a esta representação que, segundo ele, introduz algumas ambiguidades.

Peirce e Morris são autores da corrente americana que estudou a semiótica, defendem esta linha de investigação, indicando que todo o signo existe num processo de semiose. Isto é, tem de haver um interpretante do signo, para que algo possa funcionar como signo de algo (Fidalgo & Gradim, 2005).

Peirce dá ênfase à função lógica do signo (Caetano et al., 2006), definindo-o como “algo que significa outra coisa para alguém, devido a uma qualquer relação ou a qualquer título” (Joly, 2007, p. 36). Esta definição permite perceber a relação triádica de um signo: “a face perceptível do signo – *representamen* ou significante; aquilo que representa: objeto ou referente; e aquilo que significa: interpretante ou significado” (op. cit., 2007, p. 36). A triangulação *peirceana* representa a dinâmica de qualquer signo como processo semiótico, cuja significação depende do contexto do seu aparecimento, bem como da expectativa do seu recetor (Fernandes, 2011).

A importância do estudo de Morris deve-se ao facto deste ter estabelecido a divisão da semiótica em sintaxe, semântica e pragmática, sabendo que, tal como já se referiu anteriormente, a semiose é o processo em que algo funciona como um signo (Fidalgo & Gradim, 2005), isto é, a ação do signo, sendo que esta ação é o de determinar um interpretante (Fernandes, 2011).

Na triangulação de Morris temos o veículo signico, aquilo que atua como um signo; o *designatum*, aquilo a que o signo se refere (o objeto que não é necessariamente real) e o interpretante, o efeito sobre alguém em virtude do qual a coisa em questão é um signo para esse alguém. Esta conceção triádica de signo implica a existência do intérprete, o alguém (Fidalgo & Gradim, 2005). Assim sendo e tendo presente a distinção entre intensão e extensão, “dir-se-á que o interpretante constitui a *intensão* de um signo e que a sua *extensão* reside na classe de objectos que o signo pode referir mediante o interpretante” (op. cit., 2005, p. 91).

Desta forma pode dizer-se que assim como

as regras sintácticas determinam as relações sógnicas entre veículos sógnicos e as regras semânticas correlacionam os veículos sógnicos com outros objectos, assim as regras pragmáticas estabelecem as condições em que algo se torna um signo para os intérpretes. Isto é, o estabelecimento das condições em que os termos são utilizados, na medida em que não podem ser formuladas em termos de regras sintácticas e semânticas, constituem as regras pragmáticas para os termos em questão (Fidalgo & Gradim, 2005, p. 101).

A sintaxe dedica-se à relação entre os signos e define a estrutura gramatical de uma língua como sistema de signos. A relação entre o signo e o seu *denotatum* real ou objeto é o foco da semântica. A pragmática dedica-se ao estudo da relação entre o signo e o objeto com os seus utilizadores, ou intérprete, independentemente de este ser um produtor ou um leitor (Fernandes, 2011). Apresentamos o quadro 2 - *Resumo das propriedades do signo*, que esquematiza as ideias apresentadas.

Quadro 2 | Resumo das propriedades do signo

Propriedades do signo		A dimensão contempla
Sintáticas	Análise das formas sógnicas; Estuda as formas que os signos podem tomar e as relações entre essas formas.	As relações dos signos entre si.
Semânticas	Todos os signos têm um significado.	As relações dos signos com os objetos a que se referem.
Pragmática	Estabelece as condições em que algo se torna um signo para os intérpretes	As relações entre os signos e os seus intérpretes.

Em suma, o que a

pragmática vem acrescentar à semiótica é a descrição das regras de uso dos signos. Sintaxe e semântica estudam exclusivamente o sistema, a pragmática estuda o uso dos elementos do sistema. A esta

cabe definir as regras do uso dos signos, que são diferentes das regras do sistema. (...) Em termos linguísticos, a dimensão pragmática é exposta principalmente na questão de enunciação. Tarefa da pragmática é estudar as condições de enunciação. Não basta que uma frase esteja correcta do ponto de vista gramatical, é preciso também que ela se adeque ao contexto para que possa ter o sentido pretendido e possa ser entendida nesse sentido (Fidalgo & Gradim, 2005, p. 105).

No âmbito da etapa B, do nosso estudo, projeto *(des)construindo afetos* realizado com os adolescentes com DID, tivemos em conta as propriedades do signo (composições visuais) – sintática, semântica e pragmática, as quais nos permitiram organizar e estruturar o *programa*, do modelo de análise do processo de co-design implementado (ver capítulo 5).

4.3. A imagem como signo

Agora é inverno e no mundo uma só cor; o som do vento.
(Matsuo Bashô)

Vimos anteriormente que, segundo Peirce, os signos partilham entre eles uma estrutura comum, implicando uma dinâmica entre o significante - *representamen*, o referente - objeto e o significado – interpretante; contudo, e apesar desta estrutura em comum, os signos podem ter aparências diferentes: uma flor, por exemplo, apresenta-se de forma diferente da sua fotografia ou da palavra que a designa, deduzindo-se que os signos podem representar algo diferente de si próprios (Joly, 2007).

Para uma melhor compreensão da natureza do signo, apresenta-se o exemplo da imagem: “uma fotografia (significante) representando um alegre grupo de pessoas (referente) pode significar, de acordo com o

contexto, foto de família ou, na publicidade, alegria ou convivência (significados) ” (op. cit., 2007, p. 37).

A tipologia proposta por Peirce, distingue os signos em função do tipo de relação que existe entre o significante (a face perceptível) e o referente (o representado, o objeto), segundo três grandes categorias: o ícone, o índice e o símbolo, subdividindo o ícone em três subcategorias (Joly, 2007), descritas no quadro que se segue.

Quadro 3 | Subcategorias do Ícone segundo Peirce⁸⁹

SUBCATEGORIA	
ÍCONE	<p>IMAGEM</p> <p>A <i>imagem propriamente dita</i> é aquela cujos ícones mantêm uma relação de analogia qualitativa, isto é uma semelhança na aparência. Ex: fotografia, desenho, pintura (figurativa e/ou retrato) pois representam as qualidades formais do seu objeto.</p>
	<p>DIAGRAMA</p> <p>Representa relações – utiliza uma analogia racional, interior ao objeto. Ex: planos de um motor - a interação das diferentes peças; se fosse uma fotografia do motor, seria a sua imagem.</p>
	<p>METÁFORA</p> <p>A metáfora é uma figura retórica e trabalha a partir de um paralelismo qualitativo. A metáfora verbal (ou falar por imagens), consiste em empregar uma palavra com um sentido diferente do comumente aceite, em função da sua relação analógica ou de comparação. Ex: Dizer que alguém tem um <i>coração de pedra</i>, poderá ser uma forma de o caracterizar como insensível.</p>

⁸⁹ Para a elaboração desta tabela teve-se por base informação retirada de Joly (2007, pp. 38-42) e Fernandes (2011, p. 180).

Daqui deduzimos que a imagem, enquanto signo icónico, é uma entidade visual. No entanto, segundo Roland Barthes o signo icónico nem sempre é suficientemente representativo, necessitando de ser acompanhado por um texto escrito (Eco, 1972).

A imagem, independentemente de ser mental, visual ou virtual, é algo que se assemelha⁹⁰ a qualquer outra coisa, entrando na categoria das *representações*, logo entendida como um signo. Tratando-se de uma representação, responde a determinadas regras de construção. O facto de estas representações serem entendidas por outros que não aqueles que as criam, resulta destas “regras” pré-estabelecidas - um entendimento sociocultural. É esta perceção comum que permite, em alguns casos, a sua leitura enquanto símbolos.

Kress & Leeuwen (2007) referem que as imagens podem ser objeto de explicação formal por meio de uma gramática, pois revelam regularidades culturalmente elaboradas comuns a todos os seres humanos no processo de construção de significados.

A semiótica visual ao estudar esta articulação da imagem entre semelhança, vestígio e convenção, ou seja, entre ícone, índice e símbolo, permite compreender para além da complexidade, a importância da comunicação pela imagem (Joly, 2007).

Há um ditado que diz que *uma imagem vale mais do que mil palavras*, remetendo para a ideia da leitura da imagem como sendo universal, o que segundo Joly (2007) é o resultado de desconhecimento e da confusão, muitas vezes feita, entre perceção e interpretação. Para a autora reconhecer motivos nas mensagens visuais e interpretá-los são duas operações mentais complementares. A perceção é um fenómeno individual, resultando de um processo interpretativo, sendo a

⁹⁰ Se a imagem “se assemelha é porque ela não é a própria coisa; a sua função é pois a de evocar, a de significar outra coisa que não ela própria utilizando o processo da semelhança” (Joly, 2007, p. 43)

significação o produto final da percepção e da interpretação (Caetano et al., 2006)

Esta ideia de leitura remete-nos para a existência de um discurso visual, com códigos próprios e estreitamente ligado à ideia da imagem representação. A existência destes códigos implica um conhecimento dos mesmos, para que se possa fazer a leitura e a interpretação da imagem (Calado, 2017; Joly, 2007; Lencastre & Chaves, 2007). Mas analisar e interpretar uma imagem, significa compreender-lhe o sentido e a partir dele, criar significado – distinguindo-se, aqui, o que é pessoal do que é coletivo (Joly, 2007). Para se realizar uma análise, torna-se necessário delimitar e ter pontos de referência. Para Joly, uma vez que a linguagem visual é uma linguagem contínua, pode recorrer-se ao *princípio da permutação*, que “permite determinar uma unidade, um elemento relativamente autónomo, substituindo-o por um outro” (p. 57). A autora refere que este processo implica um exercício mental de substituição de elementos similares que não se encontram presentes na mensagem:

Este tipo de associação mental que permite localizar os elementos que compõem a imagem (neste caso, signos plásticos - a cor, as formas) alarga-se à distinção das diferentes classes de elementos: vejo um homem e não uma mulher, uma criança, um animal ou mesmo ninguém... O seu vestuário tem características rurais e não citadinas ou de cerimónia... (signos icónicos - motivos reconhecíveis); existe um texto escrito e não texto algum; é preto e não vermelho e por aí adiante... (signos linguísticos – texto) (op. cit., 2007, p. 58).

O *princípio da permutação* permite-nos a identificação de elementos, os quais encontrarão o seu significado quer pela sua presença, quer pela sua ausência, ou ainda de outros que lhes estão associados através do pensamento (Joly, 2007). A autora ressalva a importância da pré-definição dos objetivos, antes de se iniciar a análise de uma mensagem visual, bem como da metodologia a utilizar, independentemente da mesma já ter sido experimentada ou de existir a necessidade de se

criarem novos instrumentos. Acrescenta ainda a indispensabilidade do estudo da função da mensagem visual e do contexto no qual surgiu e, no nosso entender, também do estudo do contexto no qual a imagem subsiste. Para Joly, a interação de diferentes utensílios e de diferentes tipos de signos (plásticos, icónicos, linguísticos) permitem a construção da significação global de uma mensagem visual. A interpretação destes diferentes tipos de signos depende, inevitavelmente, do espectador e de fatores socioculturais.

Esta nossa investigação incide sobre processos de co-design na literacia visual de adolescentes com DID, sendo a imagem o meio privilegiado para a interação e comunicação da temática *afetos e sexualidade*. No Capítulo 5 serão analisadas as imagens utilizadas e as criadas nesta investigação, sob a perspetiva da receção (da significação), que segundo uma análise semiótica, considera o modo de produção de sentido, ou seja, a forma como essas imagens promovem interpretações e significados, tendo presente a possibilidade de *polissemia das imagens*. Apresentaremos também a *descrição* de algumas das imagens, por ser uma etapa fundamental da sua análise, e que implica a “transcodificação das percepções visuais para a linguagem verbal” (Joly, 2007, p. 82).

O breve enquadramento sobre semiótica teve como propósito expor alguns conceitos, bem como, de forma resumida, referir os autores que, no âmbito deste estudo, contribuem para melhor compreender o que é uma imagem, o que ela diz e, principalmente, *como* ela o diz.

Muitos dos materiais utilizados em contexto escolar / terapêutico / familiar, recorrem à utilização de imagens que poderão ser analisadas segundo uma gramática visual.

4.4. Da comunicação visual à literacia visual

Estamos imersos num mundo de imagens. O valor e o significado destas dependem do contexto onde se encontram inseridas, o que permite diversas interpretações, bem como fornece diferentes informações (Munari, 2009). Existe uma percepção e a consciência global de como o mundo das *coisas vistas* é diversificado, no qual pode ver-se artefactos e seres dos quais se formam imagens mentais, mas também se *veem* produtos da imaginação, isto é, o ser humano pensa por imagens (Calado, 1994). A imagem não é uma realidade simples, pois esta não é uma exclusividade do visível, “há visibilidade que não faz imagem, há imagens todas elas feitas de palavras” (Rancière, 2011, p. 15). Ver é mais do que um ato físico, é uma experiência dinâmica, um ato de inteligência e um processo multidimensional (Calado, 1994).

O tema da *comunicação visual* é muito vasto, indo desde

o desenho, à fotografia, à plástica, ao cinema; das formas abstractas às reais, das imagens estáticas às imagens em movimento, das imagens simples às imagens complexas, dos problemas da percepção visual que concernem ao lado psicológico do tema como: relações entre a figura e o fundo, mimetismo, ilusões ópticas, movimento aparente, imagens e ambiente, permanência retínica e imagens póstumas. Tema que compreende todo o grafismo, todas as expressões gráficas desde a forma dos caracteres à paginação de um jornal, desde os limites de legibilidade das palavras a todos os meios que facilitam a leitura de um texto (Munari, 2009, pp. 15–16).

Munari refere que cada indivíduo no decorrer da sua vida, consciente ou inconscientemente, vai armazenando um conjunto de imagens que faz parte do seu mundo. Imagens estas que estão estreitamente ligadas às emoções. Para o autor, conhecer estas imagens e aquelas que nos rodeiam, significa “alargar as possibilidades de contacto com a realidade; significa ver mais e perceber mais” (2009, pp. 19–20).

Para Calado a *percepção visual*

é o tratamento da informação, a nível cerebral, dos dados (sensações) que recolhemos através dos receptores sensoriais que são os olhos (...) é uma capacidade humana fundamental, que trata as formas de modo abstracto (indutivo), e não apenas as regista mecanicamente no cérebro. (...) O que o pensamento perceptivo faz é uma interpretação dos dados visuais (1994, p. 25).

Comunicar visualmente pressupõe a existência de uma mensagem visual, que é transmitida por um emissor e recebida por um recetor. No entanto, existe um conjunto de fatores que poderão alterar o conteúdo da mensagem quer no momento em que é enviada, quer naquele em que é recebida. Para Munari, mesmo que a mensagem não sofra alterações durante a sua emissão, ao ser recebida pelo recetor passará sempre por um processo de *filtragem*, processo este que o autor dividiu segundo o *filtro de carácter sensorial*, o *filtro operativo* e o *filtro cultural*.

O primeiro, o *filtro de carácter sensorial*, está relacionado com a forma como se recebem os estímulos, existindo uma relação direta com os sentidos. Munari (2009) dá o exemplo de um daltónico cuja mensagem poderá ser alterada ou anulada, se for baseada exclusivamente na linguagem cromática. O *filtro operativo* está dependente das características psicofisiológicas constitutivas do recetor, isto é, não é indiferente se a mensagem é recebida por uma criança ou por um adulto, sendo que estas diferenças irão condicionar e afetar a receção da imagem. Por sua vez, o *filtro cultural*, como explica Munari, é responsável pelo reconhecimento do conteúdo, deixando passar apenas as mensagens que fazem parte do seu universo cultural.

Jacques Aumont (2005), na sua obra *A imagem*, defende que um sujeito que observa uma imagem nunca estabelece com ela uma relação *pura*, mas sim uma relação contextualizada numa realidade concreta. Nesta relação intervêm diversos fatores para além da capacidade percetiva de cada um, tais como: o saber, os afetos, as convicções, também estes

modelados por um sentido de pertença a uma determinada sociedade (contexto social, institucional, técnico e ideológico).

Em *A Câmara Clara*⁹¹, Roland Barthes (1980) teoriza sobre a relação do sujeito que olha a imagem (o *espectador*) e a imagem fotográfica. Barthes apresenta duas maneiras de se apreender uma mesma fotografia, referindo que uma é a *foto do fotógrafo* e a outra a *foto do espectador*. A *foto do fotógrafo* está relacionada com a informação contida na fotografia, desde os signos objetivos, ao campo codificado intencionalmente (Aumont, 2005), o qual denomina de *studium*. Para Barthes

reconhecer o *studium* é fatalmente encontrar as intenções do fotógrafo, entrar em harmonia com elas, aprová-las, desaprová-las, mas sempre compreendê-las, discuti-las em mim mesmo, pois a cultura (com que tem a ver o *studium*) é um contrato feito entre os criadores e os consumidores (Barthes, 1980, p. 48).

A *foto do fotógrafo* implica a construção significativa de um cenário, que o espectador deve cognitivamente descodificar (Aumont, 2005).

A *foto do espectador* envolve o imprevisto, a subjetividade das associações que se fazem, revelando na fotografia um objeto parcial de desejo, objeto este que não é codificado, nem intencional, a que Barthes chamou de *punctum*. Para o autor, “o *punctum* de uma foto é esse acaso que, nela, me punge - mas também me mortifica, me fere - (...) é portanto, uma espécie de extracampo subtil, como se a imagem lançasse o desejo para além daquilo que ela dá a ver” (1980, p. 46; 49).

A *foto do espectador* acrescenta à relação despoletada pelo *studium*, uma relação inteiramente subjetiva, onde cada sujeito investirá de forma

⁹¹ Apesar da obra *A Câmara Clara*, de Roland Barthes ter quase quarenta anos, continua a ser uma referência para os teóricos da imagem, sendo citada por muitos autores.

única, apropriando-se de certos elementos da fotografia, como pequenos fragmentos isolados do real (Aumont, 2005).

Barthes (1980) refere ainda a existência de um outro *punctum*, o do Tempo, que o interliga ao noema do “isso-foi”, atribuindo-lhe uma intensidade. Para o autor a “fotografia é um certificado de presença”, (p. 129) testemunha o real e atesta o seu referente. Este referente distingue a fotografia dos outros sistemas de representação, pois é a “coisa necessariamente real que foi colocada diante da objetiva, sem a qual não haveria fotografia” (p. 115). Hoje, passados quase quarenta anos sobre a escrita desta obra, sabe-se que este referente fotográfico ainda que questionado e manipulado pelas artes digitais, mantém consenso entre os teóricos da imagem fotográfica, aceitando que esta resulta mais por contacto, do que por representação artística da realidade percebida pelos sentidos - mimese (Santaella & Nöth, 2008). É este *referente real* que faz da fotografia um meio distinto das demais artes visuais que existiam até sua invenção (Dobranszky, 2005).

Calado (2008) no seu artigo *A crise das imagens* aborda a diferença entre as imagens analógicas e as digitais, referindo que estas últimas sustentam o novo *design* cultural. Para a autora as imagens analógicas operavam uma *reciprocidade*: “olhavam-me tanto quanto eu as olhava e, nesse cruzamento de olhares, cada um dos interlocutores ocupava o seu lugar, cada polo possuía a sua realidade” (p. 79). Na era da imagem digital “o visual não é o registo de nada e o espectador é *absorvido no seu seio*, o seu olhar conduzido por uma razão basicamente instrumental - espera-se que funcione, mais do que veja” (op. cit., 2008, p. 79).

Para Zimmer⁹² as imagens de hoje em dia adquirem uma *endogenia* consagrando a vitória do digital sobre o analógico: “o digital ignora a representação, só conhece a informação. Ele apresenta, não representa.

⁹² ZIMMER, Christian (1994). "Le regard sans object". In: Esprit: Paris, Cnarn

A supressão do prefixo diz tudo: já não há antes, primeira vez, já não há realidade, objectos originais, e portanto verdadeiros, cuja autenticidade é atestada pela própria repetição, pelo 're', pela existência de uma dupla temporalidade” [citado por Calado (2008, p. 80)].

Joly (2007) refere que toda a imagem é presentemente passível de ser manipulada, podendo alterar a distinção entre real e virtual. Independentemente de a imagem ser resultado de um trabalho analógico ou digital, a teoria de Barthes, apesar de ser discutível devido à sua natureza subjetiva, não deixa de ser interessante pela forma como separa o papel do fotógrafo e o papel do espectador, mostrando, no caso da imagem fotográfica, que não existe *espectador puro* pois este define-se por referência *àquilo que cria* (Aumont, 2005).

(...) a imagem é sempre modelada por estruturas profundas, ligadas ao exercício de uma linguagem, assim como a pertença a uma organização simbólica (uma cultura, uma sociedade); mas a imagem é também um meio de comunicação e de representação do mundo que tem o seu lugar em todas as sociedades humanas. A imagem é universal, mas sempre particularizada (op. cit., 2005, pp. 95–96).

Quando afirma que “as imagens são errantes, pois muitas surgem num determinado contexto, para depois fazerem o seu próprio caminho”, Calado (2017, n.p.) corrobora esta ideia da imagem representação, da imagem como um sistema de linguagem com códigos próprios, dependendo a sua leitura de um determinado contexto. Esta afirmação remete-nos ainda para a polissemia da imagem e para a existência de um discurso visual. A polissemia, entendida como possibilidade de criação de diferentes sentidos (por oposição à monossemia, em que há um único significado), é o resultado de um conjunto de códigos sobrepostos e combinados, não existindo códigos polissémicos, mas sim “sistemas de expressão que usam simultaneamente diversos códigos” (Caetano et al., 2006, p. 39)

O discurso visual deverá ter por base uma linguagem específica e própria da imagem, implicando a sua leitura o conhecimento dos códigos que a regem. Se aprender a ler ou a escrever requer tempo e estudo, também aprender a *ver*, implica um tempo específico para a sua aprendizagem, cujo objetivo é formar um olhar crítico, exigente e capaz de interpretar os códigos visuais (Lencastre & Chaves, 2007).

(...) reconhecer uma imagem não significa que se compreenda a sua mensagem, que pode estar relacionada com um contexto específico. Reconhecer as mensagens visuais e saber interpretá-las são duas operações mentais distintas, complementares mas não simultâneas (op. cit., 2007, p. 1171).

Kandinsky (1970), em *Ponto, Linha, Plano*, refere que o desenvolvimento da linguagem visual implica a criação e a fruição de imagens e de formas visuais. Isto significa que é necessária a compreensão e um progressivo domínio desta mesma linguagem visual, composta por elementos como o ponto, a linha, o plano, a luz, a cor, a textura, o movimento, o volume e o ritmo, relacionando-os e criando códigos e sistemas de representação que se modificam com o passar do tempo.

Em *The Visual Culture Reader*, Mirzoeff (1998) aborda a importância do visual na sociedade pós-moderna. Para este autor a *cultura visual* considera os eventos visuais nos quais a informação, o sentido ou o prazer são procurados pelo consumidor, numa interface com a tecnologia visual⁹³, tendo presente as suas possibilidades de construção hiper-real e virtual, desde que nesta experiência se recorra do sentido da visão (op. cit., 1998). O facto de se ter privilegiado na cultura ocidental a palavra falada como *representante* da prática intelectual, remeteu a

⁹³ O autor entende por *tecnologia visual* "qualquer forma de aparelho concebido quer para ser olhado ou para melhorar a visão natural, desde a pintura a óleo, à televisão ou a Internet" (Mirzoeff et al., 1998, p. 3).

imagem para um segundo plano (Mirzoeff et al., 1998), no entanto a História mostra-nos que as representações visuais como forma de transmissão de conhecimento foram sempre um recurso nas diferentes sociedades (por exemplo: os manuscritos, as imagens icónicas). Hoje em dia, segundo Mirzoeff, recorre-se tanto ao modelo verbal como ao modelo visual, o que torna pertinente que aqueles que produzem imagens, dentro das diferentes categorias, dominem os léxicos visuais. Tal como Lencastre & Chaves (2007), também Mirzoeff (1998) considera que observar as imagens, não é o mesmo que as compreender.

Calado (1994) refere a importância de se perceber as imagens, de se aprender a manipulá-las, isto é, de estas serem utilizadas de forma intencional. Para que isto aconteça e tendo em conta que a imagem se encontra num circuito comunicativo, torna-se necessário que os recetores possam aceder à descodificação, ou pelo menos à construção dum possível significado.

Pensar a imagem é, em primeiro lugar, reconhecê-la como objeto inteligível (...) a partir do momento em que admitimos que as imagens são sistemas de representação, podemos utilizar, a propósito da linguagem visual e com toda a pertinência, os conceitos de leitura, alfabetismo e aprendizagem (Calado, 1994, p. 12;21).

Desta forma, o conceito que nos interessa clarificar é o de *literacia visual*⁹⁴.

Donis Dondis⁹⁵ (1991) no livro *Sintaxe da Linguagem Visual*, introduz o conceito de *alfabetismo visual*, referindo que *alfabetismo* significa que um determinado significado é partilhado e entendido por um determinado grupo. Para a autora, esta ideia dever ser trazida para o

⁹⁴ Também denominado *alfabetismo visual*.

⁹⁵ 1ª edição desta obra data de 1973

campo do visual, propondo um sistema básico para a aprendizagem, identificação, criação e a compreensão de mensagens visuais acessíveis a todas as pessoas, e não apenas para as que possuam formação nesta área. Refere ainda a importância do domínio dos elementos visuais e da respetiva gramática - o que implica tempo, envolvimento, capacidade de análise e prática, permitindo agregar a intenção a resultados.

Para Dondis "*alfabetismo visual* significa uma inteligência visual" (1991, p. 231), que se reflete na compreensão dos significados assumidos pelas formas visuais, bem como na participação, tornando os observadores menos passivos e ampliando o seu sentido crítico.

Segundo Salisbury & Styles (2012) este é um conceito complexo, pois existem variadas formas de definir o sentido de *ler uma imagem* ou os *textos multimodais* (isto é, que contenham a linguagem verbal e a visual).

Para os referidos autores a *literacia visual*

é o pensar sobre o que as imagens e os objetos significam, como é que estes se inter-relacionam, como é que os entendemos ou os interpretamos, como é que estes podem funcionar como modos de pensamento e como é que se posicionam nas sociedades que lhes deram origem (op. cit., 2012, p. 77) .

É fundamental que as crianças aprendam esta capacidade de olhar, de apreciar, de interpretar as imagens - e também, de as conceber -, pois o mundo está cada vez mais povoado de imagens. Esta aprendizagem da gramática visual e dos seus códigos deve ser feita desde que se é criança, fomentando o desenho infantil e a leitura de *livros sem palavras*, promovendo-se o desenvolvimento de competências técnicas e conceptuais necessárias à construção e à leitura de imagens (Salisbury & Styles, 2012).

Nas diferentes sociedades verificam-se mecanismos que têm como função primordial educar os sujeitos para que vivam de acordo com regras sociais. É neste sentido que se considera a produção de imagens como um mecanismo educativo, sabendo-se que as imagens não

cumprem apenas a função de informar ou ilustrar, mas também a de educar e produzir conhecimento (Sardelich, 2006).

Neste estudo entendemos por *literacia visual*, também denominada por alguns autores por *alfabetismo visual*, a “capacidade de os indivíduos compreenderem um determinado sistema de representação, associada à capacidade de se expressarem através dele” (Calado, 1994, p. 33).

4.5. As funções da imagem

Como já referimos as imagens não são inócuas; são construídas num determinado contexto cultural, político, social e pessoal, desempenhando uma função específica e ganhando significados consoante os contextos,(Calado, 2017)(Calado, 2017) permitindo a elaboração de variados discursos, devolvendo a cada espectador novas formas de as olhar, de as compreender e de as interpretar. No contexto pedagógico, nas diferentes áreas disciplinares, incluindo no *Apoio Pedagógico Personalizado*⁹⁶ lecionado pelo professor de Educação Especial, a imagem é utilizada diariamente quer por seleção e opção do professor nas fichas de trabalhos e nos recursos materiais que constroem, quer nos jogos, nos manuais escolares, nos mapas, nos gráficos a que recorrem. Da nossa experiência de vinte anos, enquanto docente do Ensino Básico e Secundário, verificámos que a imagem é um recurso material comum na prática letiva. No contexto da Educação Especial é um recurso privilegiado nas aulas com alunos com CEI,

⁹⁶ Artigo 17.º Apoio pedagógico personalizado, Alínea d) - O reforço e desenvolvimento de competências específicas (M.E., 2008a).

fazendo os docentes uso destas nas suas diversas áreas de intervenção – na *comunicação e linguagem* / na *área numérica (cálculo; resolução de problemas; identificação do dinheiro)* / na *autonomia pessoal, emocional e social* / no *desenvolvimento perceptivo (orientação espacial e temporal)*, entre outras.

No estudo realizado por Calado (1994) numa zona urbana do centro do Portugal, a autora procurou perceber que imagens usavam os professores: de que forma estas eram utilizadas; com que frequência; em que contextos e quais as funções mais associadas à utilização das imagens; quais as vantagens e desvantagens do uso das mesmas sentidas pelos professores em situações educativas. Os resultados obtidos identificaram que:

- as imagens são utilizadas em contexto de sala de aula, no decorrer das exposição dos conteúdos, tendo em conta que a metodologia privilegiada é a de exposição-interrogação;
- os professores optam pelas imagens gráficas (uso explícito de gráficos) em detrimento das imagens figurativas, pois a sua formação permite-lhes lidarem com as primeiras com mais à vontade, não sentindo os mesmos, capacidade de manipulação da imagem figurativa; as imagens gráficas cumprem a função *informativa*, função valorizada pelos professores;
- a função que aparece com o segundo maior peso é a função *interpretativa*, sendo a imagem utilizada para clarificar e tornar acessível conteúdos mais abstratos;
- a imagem é utilizada predominantemente com a função de *motivação*;
- também se verifica o uso da imagem para documentar a informação (função *representacional*), recodificá-la, tornando-a mais concreta e insistente (função *transformadora*) e persistente (função *memorizadora*);

- é baixa a percentagem de professores que recorre à função *poética* para explorar as emoções, sendo os conteúdos maioritariamente ligados à racionalidade;

- alguns professores utilizam a função *dialética* como forma de despertar o sentido crítico dos alunos, permitindo a formação de futuros cidadãos mais críticos e interventivos;

São doze as funções referidas e que remetem para as funções de comunicação associadas à imagem. No estudo apresentado foram relacionadas com a intenção do emissor aquando do uso da imagem, a saber: função expressiva; função persuasiva ou conativa; função poética; função representativa; função organizadora; função interpretativa; função transformadora; função decorativa; função memorizadora; função complemento; função dialética e função substitutiva.

Para a análise e compreensão do conteúdo de uma imagem, não é suficiente identificar para quem esta se destina, sendo também necessário identificar a função da mensagem visual (Joly, 2007).

4.6. Operacionalização das Funções da Imagem

Partindo do acima exposto, as funções das imagens foram por nós utilizadas nesta investigação, (*Anexo 2 da Entrevista*) de acordo com a operacionalização dada por Calado (1994), que apresentaremos de seguida.

As imagens que ilustram cada uma das funções foram por nós selecionadas tendo em conta o tema explorado com os adolescentes com DID - *Afetos e sexualidade* -, e apresentadas aos encarregados de educação, aos professores de educação especial e aos profissionais de saúde durante a entrevista semiestruturada (tema que será abordado detalhadamente no Capítulo 5).

Função expressiva⁹⁷ | o foco está no emissor, mais do que na mensagem em si; incide na forma como o locutor transmite as emoções, as impressões pessoais a respeito de determinado assunto.



Figura 16, 16a | Função expressiva

Função persuasiva ou conativa⁹⁸ | levar o outro a aderir a um ponto de vista; motivação e convencimento.



Figura 17, 17a | Função persuasiva ou conativa

⁹⁷ Figura 16 - O banho turco de Jean-Auguste Dominique Ingres (1862); Figura 16a - Le bain Turc de Ingres de Solomoukha, Anton (2007).

⁹⁸ Figura 17 - *Sound mind, sound body* - Global campaign from the Vitro Agency; Figura 17a - Campanha publicitária de *Amor, Amor*, de Cacharel.

Função poética⁹⁹ | imagens que apelam às emoções; associada às imagens de cunho artístico; implicam um trabalho sobre o representado e o domínio estético e estão centradas no *medium* através do qual a mensagem é transmitida.



Figura 18, 18a | Função poética

Função representativa¹⁰⁰ | reforça os conteúdos mais importantes de uma mensagem veiculada de forma verbal, através da apresentação de elementos redundantes;



Figura 19, 19a | Função representativa

⁹⁹ Figura 18 - (IN)VISIBLE – Tempestade, de Ana Ventura (2006-2016); Figura 18a – Um olhar de menina, de Marta Madureira (2010).

¹⁰⁰ Figura 19 - Estudo dos músculos da cintura escapular e ombro de Leonardo da Vinci (1510); Figura 19a – Alegria. Autor desconhecido.

Função organizadora¹⁰¹ | a imagem confere uma maior coerência aos conteúdos, que passa pelo estabelecimento de relações espaciais e de conexões entre os dados da mensagem.

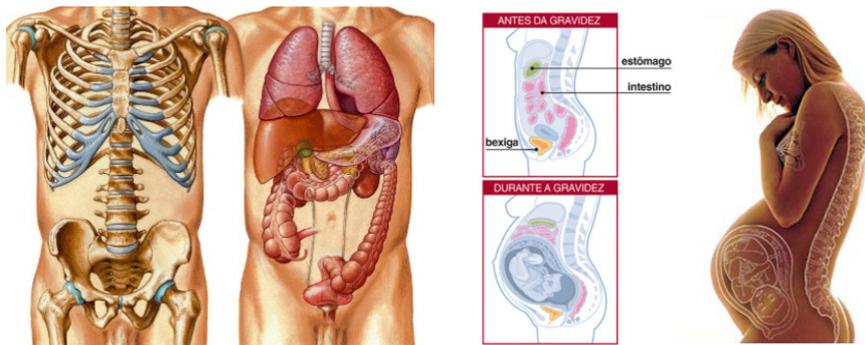


Figura 20, 20a | Função organizadora

Função interpretativa¹⁰² | a imagem confere à informação uma maior inteligibilidade, permitindo uma maior compreensão.

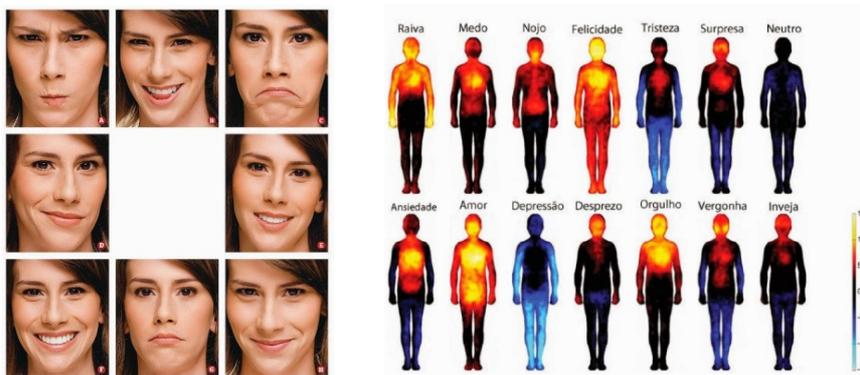


Figura 21, 21a | Função interpretativa

¹⁰¹ Figura 20 – Anatomia interna, autor desconhecido (s.d.); Figura 20a – Gravidez e a anatomia interna, autor desconhecido (s.d.)

¹⁰² Figura 21 – Expressões faciais das emoções, autor desconhecido (s.d.); Figura 21a - Bodily maps of emotions (imagem adaptada), Nummenmaa, Lauri, et al. (s.d.).

Função transformadora¹⁰³ | associada a imagens não convencionais; estas imagens recodificam a informação.



Figura 22, 22a | Função transformadora

Função decorativa¹⁰⁴ | pretende atrair o interlocutor, enfeitando a informação.

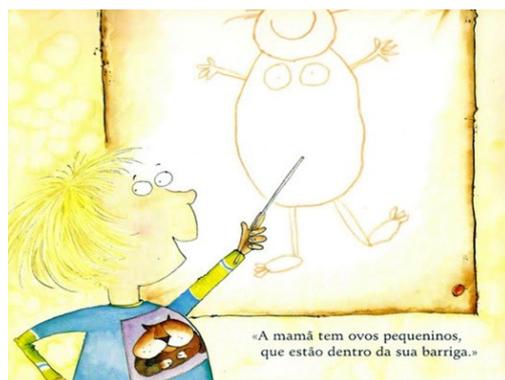


Figura 23, 23a | Função decorativa

¹⁰³ Figura 22 - *Naked Eye*, Spencer Tunick; Figura 22a - *AS-PHYX-I-A* is a collaborative effort and experimental film created by Maria Takeuchi with Frederico Phillips and performed by Shiho Tanaka.

¹⁰⁴ Figura 23 - *Soppy: A Love Story* - Philippa Rice; Figura 23a - *A mamã pôs um ovo*, Babette Cole - Editora Terramar.

Função memorizadora¹⁰⁵ | associada a imagens que procuram facilitar a retenção de conteúdos abordados.

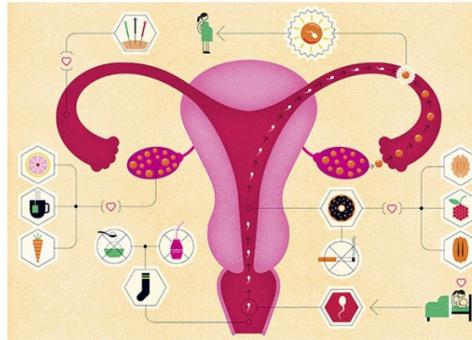
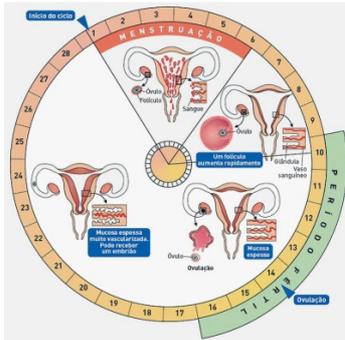


Figura 24, 24a | Função memorizadora

Função complemento¹⁰⁶ | a imagem acrescenta novos dados à informação já apresentada.



Figura 25, 25a | Função complemento

¹⁰⁵ Figura 24 - *Ciclo menstrual*, Autor desconhecido (s.d.); Figura 24a - *Aparelho reprodutor e respetivas funções*, Autor desconhecido (s.d.).

¹⁰⁶ Figura 25 - *Semana da fotografia: gestantes*, autor desconhecido (2014); Figura 25a - *Bolo de casamento gay*, cotidiano Design.

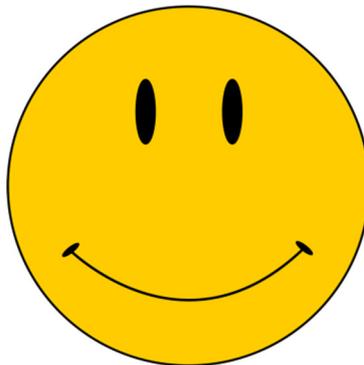
Função dialética¹⁰⁷ | são imagens ambíguas; pode ser utilizada para criar o efeito de choque, implicando uma reação crítica à informação transmitida; a imagem contrapõe a informação dada (oralmente ou por escrito).

Figura 26, 26a | Função dialética



Função substitutiva¹⁰⁸ | as imagens são autónomas; pressupõe que a imagem não necessite de outras formas de linguagem.

Figura 27, 27a | Função substitutiva



Feita esta síntese das funções da imagem, passaremos à apresentação do capítulo 5 – Abordagem metodológica.

¹⁰⁷ Figura 26 - Campaign organized by greenpeace in the alps, aletsch glacier, in switzerland, Fotógrafo | Spencer Tunick; Figura 26a - Say no to violence against women!, Autor desconhecido.

¹⁰⁸ Figura 27 – WC - Autor desconhecido; Figura 27a – Smile, Harvey Ross Ball.

CAPÍTULO 5

5. ABORDAGEM METODOLÓGICA



5.1. Campo de investigação

Este estudo de caráter eminentemente qualitativo e exploratório implicou uma abordagem multimétodos, fundamentada em dois domínios do conhecimento – o do Design e o das Necessidades Educativas Especiais. Segundo Marconi & Lakatos (2003) as investigações deverão utilizar todos os métodos e as técnicas que forem necessários e que se considerem adequados para o problema a investigar.

A investigação qualitativa caracteriza-se por recorrer a estratégias e metodologias diversas, fruto da variedade de fundamentos (Amado, 2014), não implicando uma ordem rígida de procedimentos a serem forçosamente cumpridos, pois, segundo Nunes & Ribeiro¹⁰⁹ (citados por Amado, 2014, p. 118), o investigador “por meio da sua reflexão e das decisões permanentes que deve tomar, é responsável pelos rumos

¹⁰⁹ Nunes, C. P., & Ribeiro, M. G. (2008). *A epistemologia qualitativa e a produção de sentidos na formação docente*. In C. P. Nunes, J. J. S. R. Santos & N. C. Crusóe (Orgs.), *Itinerários de pesquisa* (pp. 243-261). Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo.

seguidos no processo de construção do conhecimento”. Esta abordagem permite explorar e entender o significado que os indivíduos (ou grupos) conferem a um problema social, implicando a inter-relação e o cruzamento dos contextos, dos comportamentos e das significações do objeto de estudo, tendo como estratégia a possibilidade de recorrer, tal como já referimos, ao uso de diversos métodos de recolha e de análise de dados (Amado, 2016; Bogdan & Biklen, 1994; Creswell, 2013); pressupõe também uma visão integral da realidade / problema a investigar, tendo em conta os contextos institucionais, sociais e culturais (Amado, 2014).

Dada a natureza qualitativa e exploratória desta investigação, sobressai a ideia hoje aceite de que *os problemas de design estão mal definidos, são problemas abertos*, deduzindo-se que não são problemas para os quais todas as informações necessárias possam estar disponíveis e, também por isso, não são suscetíveis de análises exaustivas - não se garantindo a *solução concreta e correta* (Cross, 2006). Tendo presente esta premissa, e a perceção da falta de estudos nesta área que nos propusemos investigar, optámos por realizar uma investigação *através* do design (Frayling, 1993), produzindo conhecimento através da implementação de um projeto de co-design, no qual a investigadora/designer teve um papel mediador, facilitador e impulsionador do desenvolvimento da literacia visual dos adolescentes com DID, sendo o seu produto um conjunto de imagens visuais construídas pelos mesmos e decorrente deste processo. O projeto implicou a criação de campos de interação com outras áreas do conhecimento, sendo esta uma qualidade do *design* (Lopes, 2009).

Enquanto investigadora, foi assumida uma atitude participante, que se inscreve na abordagem qualitativa e exploratória adotada, por ser “menos estruturada e pré-determinada”, o que permitiu que o problema pudesse “ser formulado de uma forma muito geral, como que «emergindo» no decurso da investigação” (Coutinho, 2011, p. 45). Esta atitude participante faz da investigadora o elemento principal de

recolha, por privilegiar o contexto como fonte direta de dados, quer nos inquéritos, quer no projeto de co-design com os adolescentes com DID. Salvaguarda-se, ainda, que esta atitude participante pode ser entendida como uma fonte na descrição e análise dos dados, apesar da subjetividade que lhe poderá estar inerente, fruto do seu envolvimento.

Moreira da Silva refere que uma

investigação é explorativa quando as questões “o quê, como e porquê” são centrais à investigação. O ponto de partida é geralmente um conjunto de noções ou suposições. O objectivo é o de criar introspecção, identificar, definir e ilustrar fenómenos relevantes, de explicar características específicas, efeitos e inter-relações (2010, p. 88).

De forma a respondermos aos objetivos que enunciámos e à questão de investigação colocada, dividimos este estudo em duas etapas, que implicaram momentos e grupos diferentes:

ETAPA A | Fase da pesquisa desenvolvida com professores de educação especial / profissionais de saúde / pais-cuidadores (*decisores*).

ETAPA B | Fase do projeto de co-design com os adolescentes com DID.

De forma a facilitar a apresentação dos resultados iremos fazê-lo de acordo com cada uma das etapas.

5.2. Objetivos a atingir na etapa A

Para além dos objetivos já referidos na Introdução, e tendo em conta os dados reportados pelos mesmos, propusemo-nos ainda na etapa A - *Decisores*:

- Identificar as competências específicas consideradas prioritárias pelos *decisores* na intervenção com adolescentes com DID, bem como a tipologia dos recursos materiais utilizados;
- Identificar se existe a necessidade de adaptação / criação de recursos materiais para a intervenção com adolescentes com DID e quais as tipologias dos RM adaptados/criados;
- Identificar os conteúdos programáticos privilegiados, bem como a tipologia dos recursos materiais partilhados no grupo do *Facebook*, no âmbito dos *afetos e da sexualidade*;
- Identificar os critérios utilizados na seleção/construção de imagens consideradas adequadas, para comunicar com os adolescentes com DID;
- Identificar as funções da imagem privilegiadas pelos *decisores* na comunicação com os adolescentes com DID.
- Identificar qual é o papel da imagem na comunicação com adolescentes com DID.

5.3. Caracterização dos sujeitos – *Decisores* - Etapa A

Tendo presente que a intervenção com os adolescentes com DID é multidisciplinar, e não sendo o nosso foco um estudo comparativo sobre as práticas dos diferentes *decisores*, optou-se por realizar uma caracterização conjunta dos mesmos. Interessa, ainda, referir que esta opção teve presente o facto de nenhum dos indicadores recolhidos nesta etapa, relativos aos *decisores*, ter revelado diferenças significativas.

Num primeiro momento realizaram-se inquéritos por entrevista, em *focus group*, a 5 professores e a 4 profissionais de saúde, cuja caracterização sociodemográfica apresentamos no gráfico 1¹¹⁰. Nesta fase, apesar dos contactos estabelecidos, não se conseguiu reunir um conjunto de pais-cuidadores para a realização de um *focus group*.

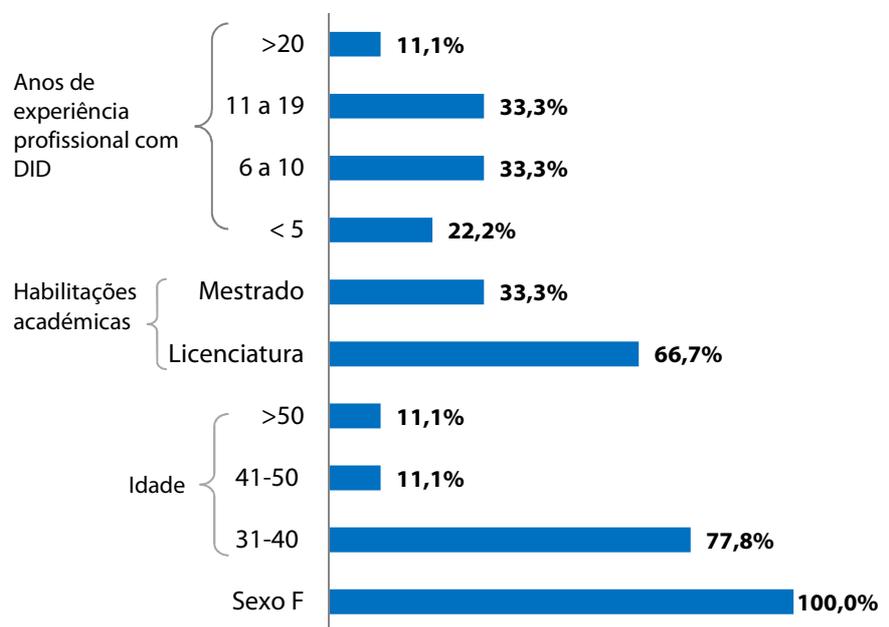


Gráfico 1 | Caracterização sociodemográfica dos decisores - Focus group

No segundo momento, e após o tratamento e análise dos dados dos *focus groups*, foi criado um grupo fechado no Facebook "Afetos e Sexualidade | alunos 2º/3º CEB com NEE", que visava a partilha de recursos materiais sobre a temática, sendo um dos objetivos a recolha de imagens utilizadas pelos decisores, a fim de serem utilizadas no momento da entrevista, bem como no projeto com os adolescentes com

¹¹⁰ Em alguns resultados apresentados nos gráficos verificam-se pequenas diferenças devido a arredondamentos.

DID. Este grupo teve como membros professores, profissionais de saúde e pais-cuidadores.

No terceiro e último momento do trabalho desenvolvido com os *decisores* – 6 professores / 6 profissionais de saúde / 6 pais cuidadores – foram realizados inquéritos por entrevistas aos mesmos, cuja caracterização sociodemográfica apresentamos no gráfico 2.

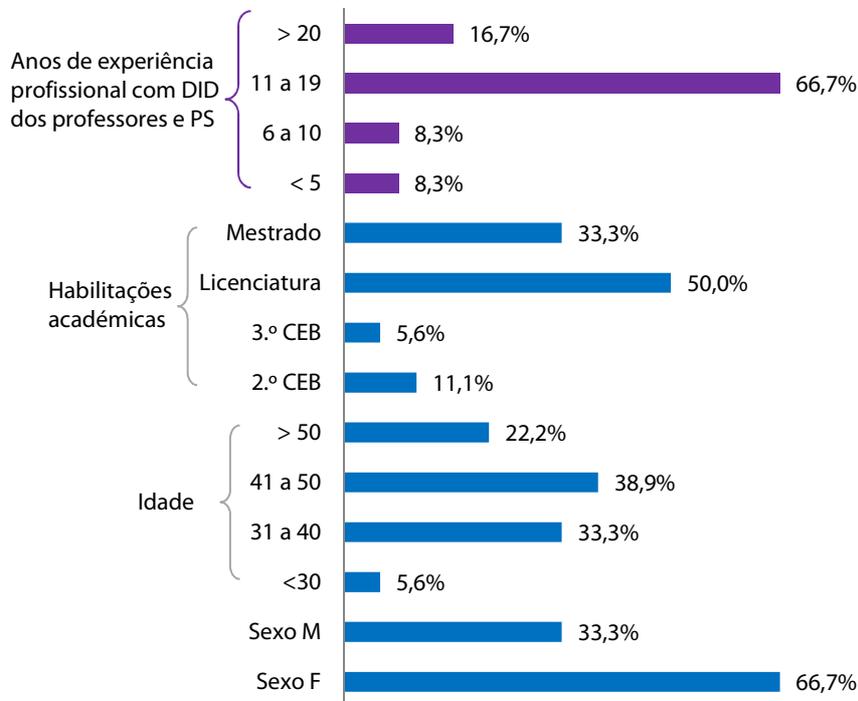


Gráfico 2 | Caracterização sociodemográfica dos *decisores* - Entrevistas

No decorrer da ETAPA A, foram entrevistados no total 12¹¹¹ professores de educação especial, 10¹¹² profissionais de saúde e 6 pais-cuidadores.

¹¹¹ Para o estudo teve-se em conta o *focus group* com 5 professores de EE e as Entrevistas semiestruturadas a 6 professores de EE. No entanto, foram entrevistados no total 12 professores, pois foi realizado um pré-teste da entrevista semiestruturada a 1 professor de EE.

¹¹² *Focus group* com 4 profissionais de saúde; Entrevista semiestruturada a 6 profissionais de saúde.

Os critérios de inclusão dos sujeitos na constituição dos grupos dos *Focus groups* e das Entrevistas foram:

- Todos os sujeitos aceitarem participar do estudo;
- Todos os professores terem a especialização em Educação Especial, bem como experiência a lecionar a adolescentes com DID;
- Todos os profissionais de saúde terem experiência profissional com adolescentes com DID;
- Serem pais-cuidadores de adolescentes com DID.

5.4. Instrumentos e análise dos dados recolhidos - etapa A

A recolha de dados é uma etapa fundamental na pesquisa, iniciando-se com a “aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas selecionadas, a fim de se efetuar a coleta dos dados previstos” (Marconi & Lakatos, 2003, p. 165). Para a realização do estudo utilizaram-se vários instrumentos de trabalho – Técnica do *focus group*; Grupo no *Facebook*; Inquérito por entrevista semiestruturada; Avaliação das imagens do Grupo 1 (G1) e do Grupo2 (G2); Análise das Funções das imagens do G1 e do G2 - de acordo com as etapas do estudo, tendo os mesmo por finalidade a recolha de dados. Constituiu-se o *corpus* de análise da presente investigação a partir destas diferentes fontes, que foi alvo de um cruzamento dos dados, tendo por base lógica interna do estudo, que estabeleceu a sucessão dos assuntos, acompanhando a ordem das questões empíricas, e não necessariamente a ordem ou o tipo dos instrumentos utilizados.

Na **ETAPA A** a recolha da informação foi feita por diversos meios.

Assim sendo, recorreu-se a:

- *Focus group*¹¹³ (Amado, 2014; C. P. Coutinho, 2011);
- Grupo no *Facebook* “Afetos e Sexualidade | alunos 2º/3º CEB com NEE”;
- Inquérito por entrevista semiestruturada (Amado, 2014; Bogdan & Biklen, 1994; C. P. Coutinho, 2011; Quivy & Campenhoudt, 1998).

Na primeira parte da entrevista aplicaram-se ainda:

- Escala de avaliação das imagens do Grupo 1 (G1) e do Grupo2 (G2);
 - Grelha de análise das Funções das imagens do G1 e do G2.
- Todas as entrevistas (individuais e de grupo) foram gravadas e, posteriormente, transcritas.

O recurso a diferentes fontes de recolha de dados, permitiu-nos criar as condições para uma análise mais consistente, na qual se poderá cruzar e relacionar os resultados. Nesta recolha tivemos presente que o funcionamento da prática inclusiva é “influenciado pela forma como esta é compreendida pelos seus intervenientes. Uma das melhores maneiras de entender a forma como a inclusão é percebida nas nossas escolas é precisamente ouvir estes intervenientes e compreender atitudes face à mesma” (Pinto & Morgado, 2012, p. 475).

5.4.1 Focus group

A técnica do *focus group* implica o envolvimento de um grupo de elementos que representem uma determinada população na discussão e análise de uma temática previamente definida, havendo a necessidade

¹¹³ Técnica do Grupo Focal (Amado, 2014, pp. 225–232)

de um moderador (Amado, 2014). Segundo o referido autor, esta técnica permite uma análise em profundidade de um determinado tema pouco conhecido, mas “relacionado com a vida quotidiana das pessoas e que produz um amplo corpo de dados expressos na própria linguagem dos respondentes e do seu contexto (...)” sendo a “interação que se gera no interior do grupo (...) o principal meio e fonte de produção de dados” (op. cit., 2014, p. 226). Coutinho (2011) refere que destas *interações* entre os elementos do grupo, resulta “informação qualitativa e pouco estruturada” (p. 101).

Foi realizado um pré-teste do guião do *focus group* com elementos não participantes deste estudo, mas com conhecimento na área da educação / saúde que, segundo Marconi & Lakatos (2003), possibilita evidenciar possíveis erros, permitindo a reformulação do instrumento a aplicar. Desta forma, o *teste-preliminar* do guião permitiu-nos perceber a adequação das questões ao estudo/grupo em causa, validando-se os Guiões dos *Focus groups* (ver vol. II - apêndice 1).

As questões dos *focus groups* foram idênticas para os dois grupos (5 professores / 4 profissionais de saúde), tendo-se adequado o vocabulário de acordo com o entrevistado¹¹⁴. O *focus group* com os professores teve a duração de aproximadamente 2h 15m e o *focus group* com os profissionais de saúde teve uma duração de 1h e ambos ocorreram em momentos em que os entrevistados reuniram as condições para responder sem interrupção. As sessões foram áudio-gravadas, com o consentimento de todos os participantes.

O guião dos *focus groups* foi dividido em duas partes: a primeira relativa aos dados sociodemográficos (já apresentados) e a segunda às questões que permitiram analisar as seguintes dimensões: Identificação dos materiais utilizados pelos professores de EE e pelos profissionais de

¹¹⁴ Por exemplo – conteúdos que leciona / conteúdos que explora

saúde na intervenção com adolescentes com DID; Professor / Profissional de Saúde como construtor (ou não) dos recursos materiais; Articulação entre professores de EE, profissionais de saúde e pais-cuidadores; Materiais para a educação sexual e educação dos afetos.

Os conteúdos dos *focus groups*, após terem sido transcritos, foram analisados, quantitativa e qualitativamente, através da técnica de Análise de Conteúdo, que segundo Bardin (2003) é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p. 42). Esta técnica possibilita fazer inferências interpretativas, a partir de conteúdos expressos e posteriormente codificados e classificados por *categorias* e *subcategorias* (Amado, 2014; Bardin, 2003; A. P. Costa et al., 2016; C. P. Coutinho, 2011; Quivy & Campenhoudt, 1998). Estas categorias poderão ser pré-definidas, tendo como suporte o enquadramento teórico ou poderão ser construídas tendo por base os dados obtidos, atendendo às três etapas cronológicas – “1) - a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” - definidas por Bardin (2003, p. 95).

Dada a natureza exploratória do nosso estudo, e ao facto de possuímos muito poucas referências no que diz respeito às práticas, às escolhas e à forma como estas são feitas pelos *decisores* face aos seus recursos materiais a utilizar com os adolescentes com DID, optou-se por uma análise de conteúdo do tipo exploratória (Bardin, 2003) constituída segundo as referidas etapas. Na primeira fez-se uma pré-análise do material recolhido. Na segunda explorámos o material, e fizemos a sua codificação: a definição das *Categorias (C)*, *Subcategorias (SC)* e *Sub-Subcategorias (SSC)*, a partir dos dados recolhidos através das transcrições das entrevistas dos *focus groups*, tendo-se como critério a procura de coerência interna (Bardin, 2003; Coutinho, 2011). Interessa

referir que esta fase de codificação não foi realizada num só momento pois foi, por diversas vezes, necessário recodificar.

Na primeira leitura que se fez dos dados recolhidos, percebeu-se que muitas das categorias e subcategorias que emergiram das respostas dadas pelos dois grupos eram idênticas. Desta forma, optou-se por apresentar e tratar os dados que resultam do universo dos *decisores* inquiridos nesta fase. A última etapa foi dedicada ao tratamento dos resultados – apresentação, inferência e interpretação.

No *focus group* todos os elementos entrevistados são do sexo feminino, tendo a maioria dos inquiridos idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos (77,8%). Relativamente às habilitações, 66,7% são licenciados e 33,3% são mestres. Todos os inquiridos têm experiência profissional com adolescentes com DID, verificando-se apenas que 22,2% dos *decisores* têm menos de 5 anos de experiência profissional nas Necessidades Educativas Especiais.

Da análise de conteúdos feita ao *focus group* emergiram 7 categorias: *Competências específicas consideradas prioritárias; Tipologia dos recursos materiais (RM) utilizados; Profissional enquanto construtor de RM; Critérios de seleção / construção dos RM; Partilha entre profissionais / pais-cuidadores; Educação para os afetos e sexualidade e Perspetiva sobre a adequação dos RM*, que apresentamos no gráfico que se segue.

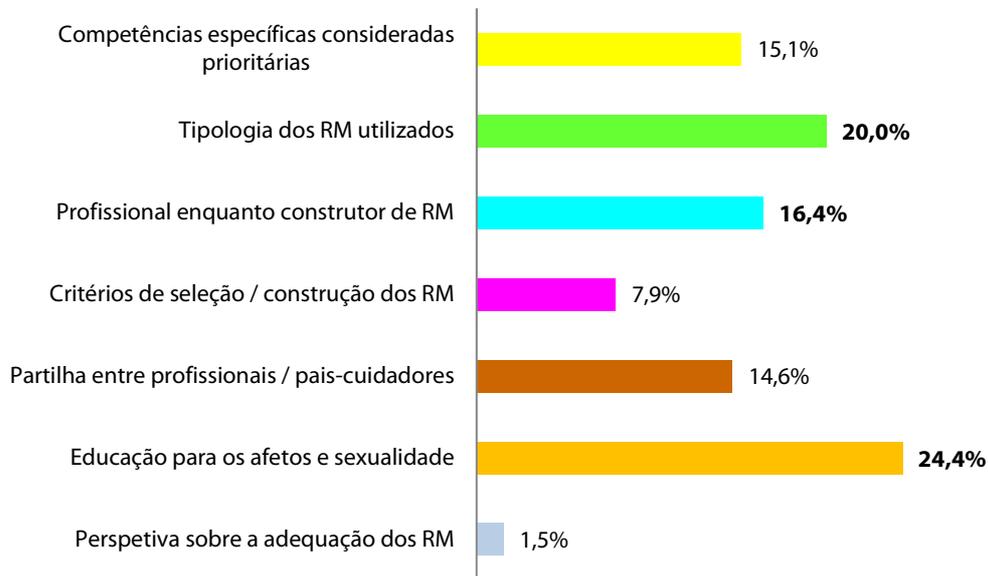


Gráfico 3 | Categorias do Focus group

Os resultados obtidos revelam que a categoria dos *Afetos e sexualidade* foi aquela no qual os *decisores* falaram mais (24,4%), permitindo-nos inferir quer a pertinência da temática, quer a existência de preocupações associadas à mesma, que apresentaremos mais à frente. As categorias *Tipologia dos recursos materiais utilizados* (20%) e *Profissional enquanto construtor de recursos materiais* (16,4%), vêm confirmar a importância destas questões para estes profissionais, validando assim a necessidade de se identificar os RM mais utilizados, perceber de que forma é feita a seleção / adaptação ou construção dos mesmos, para que se possa intervir de forma intencional na dimensão privilegiada por estes *decisores*, tal como procurámos fazer neste estudo.

Como já se referiu anteriormente, partiu-se para esta investigação com a premissa de que os recursos materiais utilizados pelos *decisores* na intervenção com os adolescentes com DID eram escassos, havendo por parte dos profissionais a necessidade de os construir ou de os adaptar em função de cada um, pois a intervenção com estes adolescentes é direcionada e, na maioria das vezes, individualizada. Estas competências específicas são definidas nos seus currículos específicos individuais e é

em função destas que o decisor faz as escolhas dos recursos materiais a utilizar.

No gráfico que se segue apresentamos as subcategorias que emergiram da categoria *Competências específicas consideradas prioritárias*.

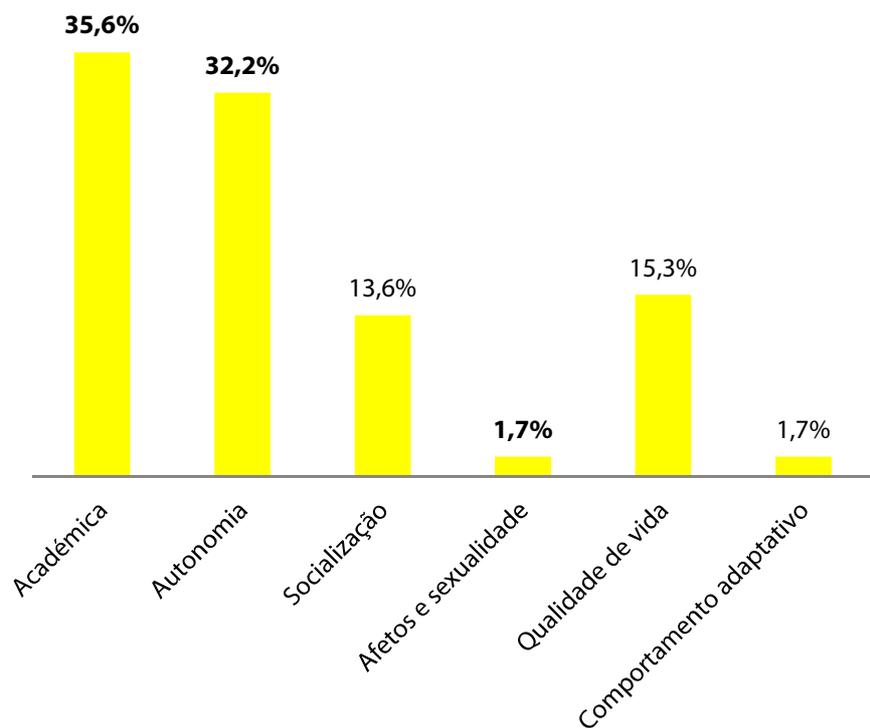


Gráfico 4 | SC da C *Competências específicas consideradas prioritárias*

A partir da leitura do gráfico 4, identifica-se uma maior importância atribuída à SC *Académica* (35,6%), SC apenas mencionado pelos professores (100% dos professores), seguida da SC *Autonomia* (32,2%) referida por todos os inquiridos. Na SC *Académica* os testemunhos dos professores confirmam a importância dada ao desenvolvimento de competências funcionais, entendidas como os atributos que possibilitam o saber estar em comunidade (Alonso & Bermejo, 2001). Apresentamos alguns excertos das falas dos professores, retiradas do *focus group*.

“Se puder utilizar uma máquina de calcular, consegue fazer aquela operação (...).”
(Professor 2 – *Focus group*)

“(...) ao nível da Matemática, faço exercícios do género, vamos ver... consultar uma tabela, comparar preços (...).”
(Professor 4 – *Focus group*)

“(...) competências básicas que lhes permitem... que eu acho que lhes vai dar uma vida autónoma, que é o ler, o escrever e o calcular (...).”
(Professor 4 – *Focus group*)

Estas competências específicas focam-se no funcionamento da pessoa e na procura de ultrapassar as suas dificuldades e são dirigidas para o desenvolvimento funcional, procurando dar resposta ao que muitos autores (Belo et al., 2008; Silva & Coelho, 2014) defendem como sendo o caminho para a autonomia. Esta perspetiva é corroborada por diversos testemunhos dos *decisores* na *SC Autonomia*.

“(...) eu acho que realmente o importante para se desenvolver com eles, será tudo o que tenha a ver com... hum... com a vida deles. Tudo o que seja prático para que eles possam ter... hum... uma liberdade no seu dia-a-dia. Tudo o que esteja relacionado com competências deles, pessoais...”
(Professor 2 – *Focus group*)

“Aumentar a participação tanto na Escola, como na sociedade, mas uma participação efetiva (...).”
(Professor 5 – *Focus group*)

“Se ele precisa de atravessar uma passadeira, vamos então ver onde é que ele precisa de aprender a atravessar essa passadeira (...).”
(Profissional de Saúde 3 – *Focus group*)

A partir do gráfico é possível ainda inferir que apenas um dos inquiridos menciona a *SC Afetos e sexualidade* (1,7%), como uma das competências prioritárias. Este resultado permite-nos depreender que apesar de poder existir a vontade dos profissionais e até mesmo da classe política de se explorar esta dimensão em contexto escolar, a mesma não é valorizada quando associada aos adolescentes com DID. Podemos ainda inferir que

a não valorização desta competência poderá estar associada aos preconceitos existentes quando se juntam os temas – sexualidade e dificuldades intelectuais e desenvolvimentais (Félix & Marques, 1995), sustentando-se a ideia que as pessoas com DID não têm o direito de exercer a sua sexualidade (Bastos & Deslandes, 2005). De acordo com diversos autores (Bastos & Deslandes, 2005; Félix & Marques, 1995; Franco, Cardoso, & Neto, 2012; Isler, Tas, et al., 2009; Macário, 2014) o desenvolvimento sexual da pessoa com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais é análogo ao da pessoa que não apresenta estas dificuldades, sendo o mesmo indissociável do desenvolvimento integral do indivíduo (Bastos & Deslandes, 2005).

No que respeita à categoria *Tipologia dos recursos materiais utilizados* emergiram 15 subcategorias (ver gráfico 5), tendo as frequências relativas das *SC Objetos do dia-a-dia* e *Imagens*¹¹⁵ obtido, respetivamente, 28,2% e 15,4%. A *SC Objetos do dia a dia* foi ainda subdividida em 8 sub-subcategorias, todas elas associadas ao desenvolvimento de competências funcionais: *Ambientes / contextos* (31,8%); *Produtos alimentares* (31,8%); *Objetos de culinária* (4,5%); *Objetos de desporto* (4,5%); *Recibos / talões* (9,1%); *Objetos de costura* (4,5%); *Peças de vestuário* (4,5%) e *Objetos de higiene* (9,1%)¹¹⁶. A *SSC Ambientes/contextos* refere-se aos espaços diversificados a que os *decisores* recorrem na sua intervenção.

“É quase como que vivermos ou trabalharmos com aquilo que temos.”

(Profissional de Saúde 3 – *Focus group*)

“(…) portanto usa-se o que há de recursos ali à volta. Vão ao supermercado...”

(Profissional de Saúde 1 – *Focus group*)

¹¹⁵ As subcategorias *Imagens, Filmes e Fichas (exercício/apoio)* incluem o formato analógico e o digital. Quando se refere *Sites*, os mesmos podem ser relativos a *sites* informativos ou a *sites* de bancos de imagens. Na *SSC Livros* encontram-se incluídos os *Manuais Escolares*.

¹¹⁶ As percentagens indicadas são as frequências relativas das *SSC's* referidas.

“(…) em relação à horta”
(Professor 3 – linha 313 – Focus group)

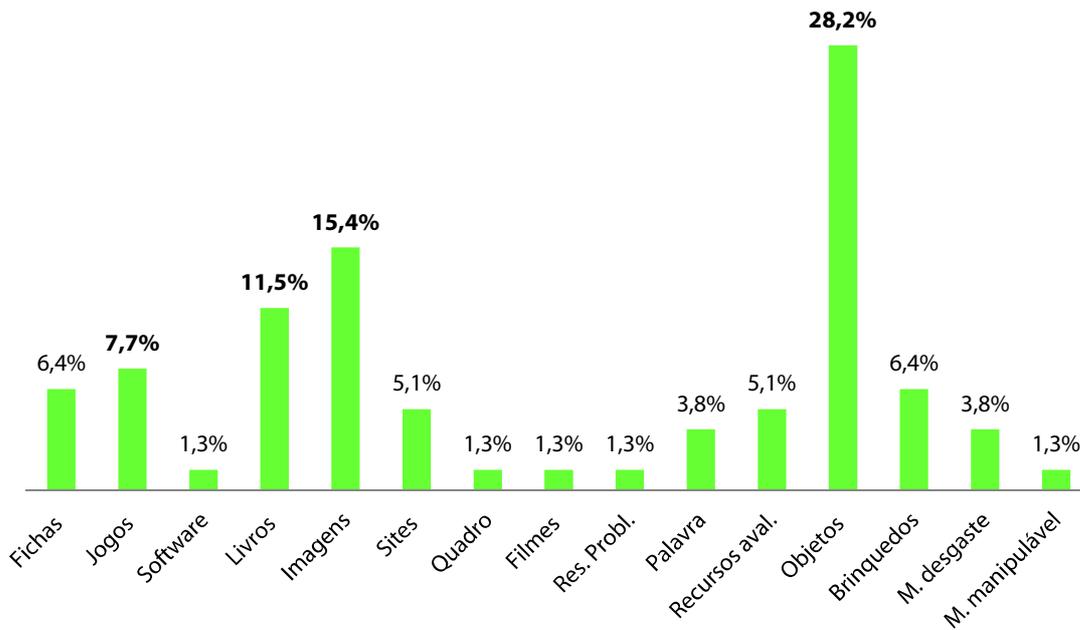


Gráfico 5 | SC da C Tipologia dos RM utilizados¹¹⁷

As *Imagens* aparecem como o segundo recurso material mais utilizado, apesar de esta subcategoria ter sido apenas referida pelos professores, a mesma foi mencionada por todos eles (100%). Este resultado vem confirmar a percepção que tínhamos do uso frequente da imagem em contexto escolar, como recurso material para a passagem de informação

¹¹⁷ **Res. Probl.** (Resolução de Problemas) – materiais utilizados especificamente para a resolução de problemas; | **Recursos aval.** (Recursos para avaliação) – recursos materiais utilizados para a avaliação dos adolescentes por parte dos profissionais de saúde. | **M. desgaste** (Materiais de desgaste) – materiais de desgaste – ex. papel, tintas d’água, etc. | **M. manipuláveis** (Materiais manipuláveis) – são todos os “objetos que podem ser utilizados para o ensino de conceitos” (Fernandes, Andreia Magalhães, (2014), A importância dos materiais didáticos no ensino da matemática no 1º e 2º ciclos do ensino básico, (p. 51), Dissertação de Mestrado; Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro). No âmbito da intervenção com indivíduos com NEE recorre-se, nas diversas áreas, a materiais que podem ser manipulados, permitindo a concretização das aprendizagens. Por exemplo: na aprendizagem da leitura utiliza-se cartões com palavras, com velcro colado atrás, que o indivíduo movimenta para construir frases, em suportes criados para o efeito.

aos adolescentes com DID, reforçando a pertinência deste estudo, que visa perceber como é que este recurso material é selecionado, construído e utilizado pelos *decisores* na intervenção com adolescentes com DID; qual o papel da imagem na comunicação com esta população juvenil? – tendo presente que a imagem é uma linguagem com códigos próprios e que o seu uso adequado implica a aprendizagem dos mesmos (Calado, 1994, 2017; Lencastre, 2007) e que o espectador estabelece com a imagem uma relação que depende da sua experiência de vida, dos seus contextos pessoais, afetivos, culturais, ideológicos e sociais (Aumont, 2005). Quais as funções da imagem privilegiadas?

Os resultados revelam ainda que a *SSC Jogos* é a quarta tipologia de RM mais utilizados (7,7%), seguindo-se as *SSC Brinquedos* e *Fichas (exercício/apoio)* com 6,4%. O facto da *SSC Jogos* e *Brinquedos* terem uma frequência relativa superior ou igual à *SSC Fichas (exercício/apoio)*, parece reforçar o que alguns autores defendem - que é a existência de um estigma associado às DID, podendo o mesmo alterar a prática dos profissionais face aos indivíduos com estas dificuldades, fruto de preconceitos e de baixas expectativas que se tem do outro (Alonso & Bermejo, 2001; Kijak, 2011; Maia & Aranha, 2005), existindo uma relação próxima entre o défice cognitivo, as práticas a implementar e os recursos materiais a utilizar, não se tendo em conta a idade cronológica do indivíduo.

Estes resultados permitem-nos ainda constatar que os *decisores* recorrem a uma grande diversidade de recursos materiais na sua intervenção com adolescentes com DID.

Na categoria *Profissional enquanto construtor de recursos materiais* emergiram 3 subcategorias: *Tipologia dos recursos materiais construídos* (40,6%), *Adaptação de um recurso existente* (23,4%) e *Criação de um novo recurso* (36%), sendo que as duas últimas possibilitam-nos verificar a aparente escassez de recursos materiais adequados para se utilizar com

os adolescentes com DID, como se pode ver nas falas dos *decisores*, que apresentamos de seguida.

SC - Adaptação de um recurso existente

“Para depois se adaptarem ao público que temos”
(Professor 3 – *Focus group*)

“Tens que adaptar os recursos. É o que sempre fiz.”
(Professor 1 – *Focus group*)

“Há muita necessidade de adaptar materiais”
(Profissional de Saúde 4 – *Focus group*)

“(...) adapto à necessidade que eu tenho naquele momento, para trabalhar com aquela criança em particular”
(Profissional de Saúde 4 – *Focus group*)

SC - Criação de um novo recurso

“(...) na Educação Especial é muito, mesmo muito isto... é construir”
(Professor 5 – *Focus group*)

“Eu fiz uma coisa engraçada com ganga. Fiz um painel e depois pus o velcro e de um lado ponho os ingredientes, mas tudo com símbolos e do outro lado ponho a sequência do juntar o açúcar...”
(Professor 3 – *Focus group*)

“Para mim dar aulas, isto é o que mais me seduz. É construir os materiais e depois ver que recetividade é que têm.”
(Professor 3 – *Focus group*)

“Somos nós que criamos (...)”
(Profissional de Saúde 4 – *Focus group*)

“E portanto, fizemos uns com as palavras que ele quis, fomos procurar fazer recortes, sei lá, com a imagem que ele queria, depois os quadradinhos, as letras e construímos um.”
(Profissional de Saúde 1 – *Focus group*)

Na *SC Tipologia dos recursos materiais construídos* foram mencionados RM anteriormente referidos pelos *decisores*, como se poderá ver no gráfico 6. Estes dados revelam, mais uma vez, que o *jogo* (42,3%) é um recurso material utilizado com frequência, bem como a *imagem* (19,2%) e a *ficha* (19,2%).

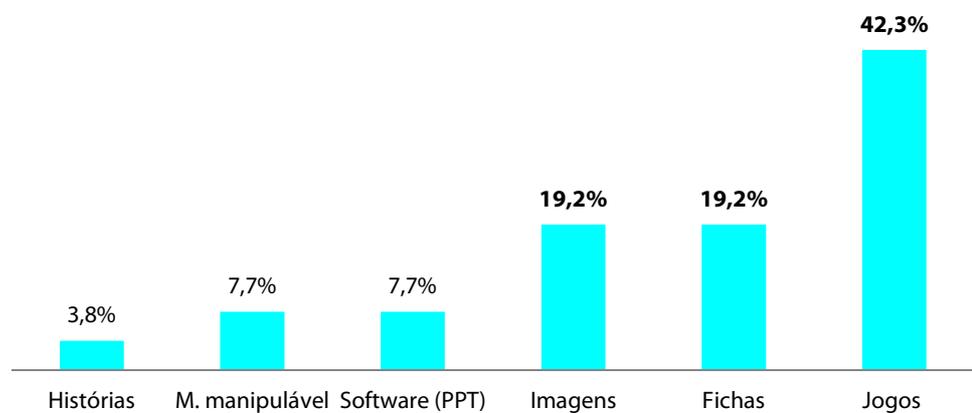


Gráfico 6 | SSC da SC Tipologia dos RM construídos

Os resultados obtidos na categoria *Critérios de seleção / construção dos recursos materiais* resultaram 4 SC (gráfico 7), permitem identificar os critérios referidos mais vezes pelos *decisores* no seu processo de seleção / construção dos RM: *Características do Adolescente com DID* e *Intuição*, ambos com uma frequência relativa de 35,5%.

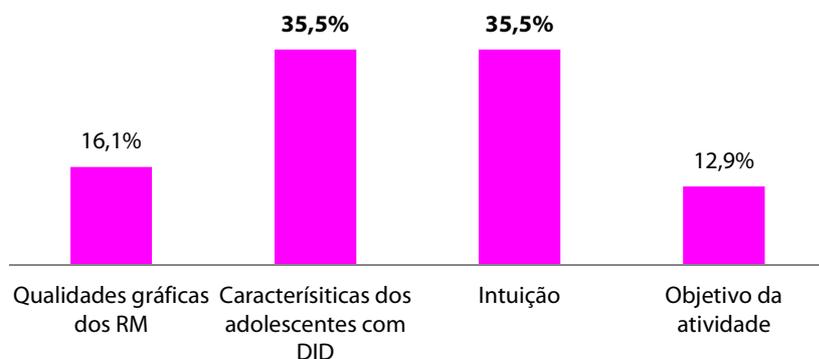


Gráfico 7 | SC Critérios de seleção / construção dos recursos materiais

Estes resultados reforçam a ideia da intervenção individualizada e focada na pessoa, tendo em conta o seu *perfil de funcionalidade* (54,5% - SC da SC Características do *adolescente com DID*), como se pode ver no gráfico 8. No entanto, o facto de a *Intuição* surgir também como critério prioritário para se seleccionar / construir os RM, permite-nos verificar a existência de subjetividade neste processo, bem como inferir a possibilidade de os *decisores* não se encontrarem ainda munidos de instrumentos e conhecimento que lhes permitam uma escolha / construção baseada em critérios mais objetivos e com suporte científico.

“Eu não sei... pensando agora nas coisas que eu construí, eu tento ter mas não sei se são as adequadas... é tudo mais ou menos intuitivo...”

(Professor 1 – *Focus group*)

“Exatamente! Exatamente... também não sei! É isso que dizes, é intuitivo...”

(Professor 5 – *Focus group*)

“Eu também não sei se o que faço está correto. Faço, mas não sei o que tenho em conta. (...) O que é correto para mim, pode não ser correto para outra pessoa, não é...”

(Professor 2 – *Focus group*)

“(...) eu faço como acho que está certo e que resulta...”

(Profissional de Saúde 4 – *Focus group*)

Constatou-se também que a *SC Qualidades gráficas* dos recursos materiais foi apenas mencionada pelos professores, tendo dado origem às *SSC Cor e Tipografia*,

“Já gastei dinheiro dos subsídios dos alunos em tinteiros para poder ter coisas a cores, porque são materiais que eles precisam”

(Professor 1 – *Focus group*)

“(...) tive cuidado com a cor, tornar os materiais apelativos...”

(Professor 4 – *Focus group*)

“(...) o tamanho da letra, o grafismo (...) coloquei letras grandes”

(Professor 4 – *Focus group*)

os profissionais de saúde referiram que as qualidades gráficas não eram tidas como critério para a seleção / construção dos RM.

“Aspeto gráfico... se calhar não (risos)... não tenho em conta”
(Profissional de Saúde 4 – *Focus group*)

“(...) mais do que o aspeto gráfico, isso não é assim tão importante.”
(Profissional de Saúde 1 – *Focus group*)

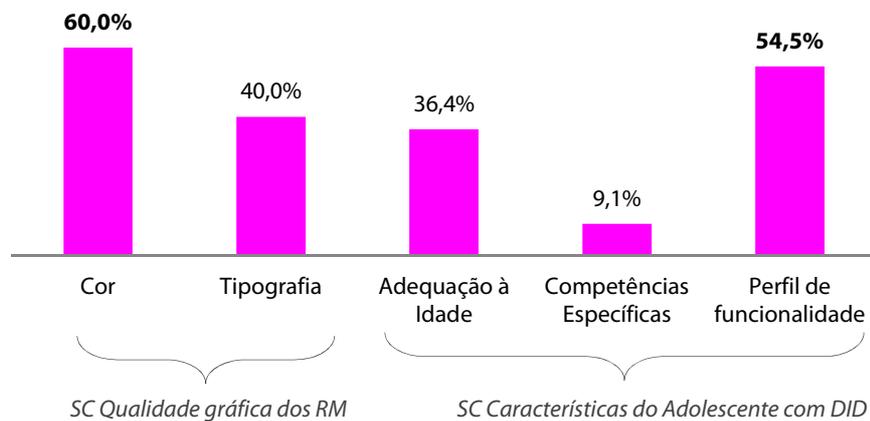


Gráfico 8 | SSC's das SC Qualidade gráfica e SC Adolescente com DID

A partir do gráfico 9 – *subcategorias da C Partilha entre profissionais / pais-cuidadores*¹¹⁸ – observa-se que a SC *Entre profissionais da Educação e da Saúde* é a que tem maior frequência relativa (40%); no entanto, isto não significa que exista mais partilha entre os profissionais da educação e os da saúde. Revela, sim, que este é um tema que os preocupa, tendo os *decisores* referido que apesar de considerarem importante essa articulação, a mesma não se verifica com a frequência desejada. As

¹¹⁸ Das 4 subcategorias da categoria *Partilha entre profissionais / pais-cuidadores*, emergiram as mesmas 3 sub-subcategorias: *Local, Frequência e Finalidade*.

dificuldades de articulação também se verificaram entre os profissionais de educação e os pais-cuidadores, como revelam os excertos retirados do *focus group*, tendo sido apenas os professores a referirem essa dificuldade. Este resultado poderá resultar do facto de muitos destes adolescentes usufruírem da intervenção profissional na área da saúde, em instituições privadas, o que, por norma, implica o acompanhamento dos pais-cuidadores à sessão, permitindo um contacto mais próximo com os profissionais de saúde.

SCC – Frequência da SC Entre profissionais da Educação e da Saúde

“Depende! Nem sempre é possível. É raro pois é difícil conciliar os horários...”

(Professor 2 - *Focus group*)

“(...) a terapeuta da fala e a psicóloga estão na Escola mas estão numa sala à parte é muito difícil articular. Muito difícil, porque os horários são diferentes”

(Professor 5 – *Focus group*)

“Eu acho que haver articulação com os terapeutas é bom. (...) Onde eu acho que é difícil é com os médicos (...) pedimos uma consulta e são meses à espera...”

(Professor 3 – *Focus group*)

“(...) Mas esses momentos são muito raros e difíceis”

(Profissional de Saúde 4 - *Focus group*)

SCC – Frequência da SC Entre profissionais da Educação e pais-cuidadores

“Sim, eu procuro articular, mas algumas das famílias não estão disponíveis...”

(Professor 4 - *Focus group*)

“Não! Não se articula...”

(Professor 5 - *Focus group*)

“Falamos com os pais na primeira vez. Fala-se com os pais na primeira reunião, depois nas entregas das avaliações e depois não...”

(Professor 2 - *Focus group*)

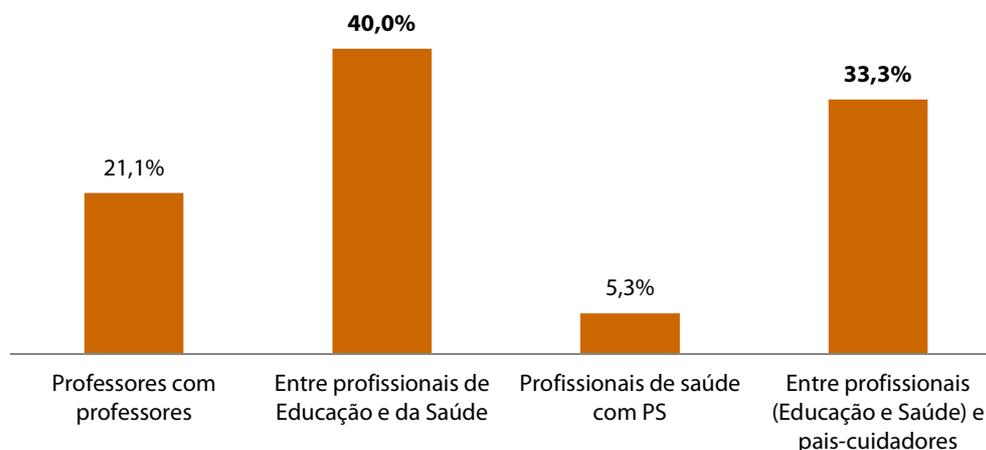


Gráfico 9 | SC's das C Partilha entre profissionais / pais-cuidadores

Na categoria *Partilha entre profissionais / pais-cuidadores* percebemos ainda que a Escola é o local privilegiado para a articulação entre os diferentes profissionais e os pais-cuidadores, no entanto os professores referem que articulam entre si, principalmente fora da Escola.

“A articulação é feita (...) É nos corredores, no bar... é no estacionamento antes de entrarmos. É mais fora da Escola do que dentro.”

(Professor 2 – Focus group)

“É no comboio.”

(Professor 1 – Focus group)

“(...) ao telefone, a articulação é feita assim. Através da internet...”

(Professor 1 – Focus group)

Estes dados, apesar de interessantes e de irem ao encontro de vários problemas detetados no contexto escolar, um dos quais a articulação dos agentes educativos com a comunidade (encarregados de educação – agentes locais – profissionais da saúde, entre outros), não se focam nas questões centrais da nossa tese, pelo que não adiantaremos muito a discussão dos mesmos, deixando este tema em aberto para estudos futuros.

De forma mais focada com o nosso trabalho, ressaltam os dados do gráfico 10, no qual é possível identificar as subcategorias que emergiram da categoria *Educação para os afetos e sexualidade*, verificando-se que as SC's *Conteúdo programático* (44,2%) e *Tipologia dos recursos materiais utilizados na exploração do tema Afetos e sexualidade* (37,9%) foram as mais mencionadas.

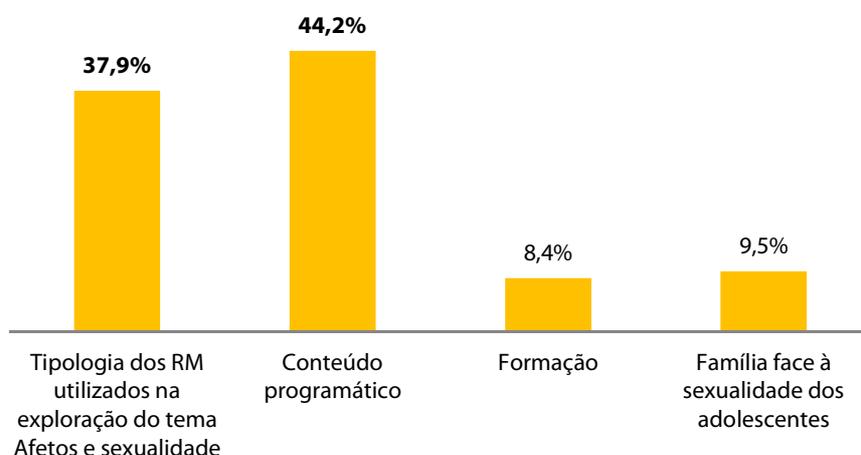


Gráfico 10 | SC's da C *Educação para os afetos e sexualidade*

Na SC *Conteúdo programático* emergiram 10 sub-subcategorias, apresentadas no gráfico 11, verificando-se que as SSC's *Corpo humano* (28,6%), *Gravidez* (16,7%) e *Afetos* (14,3%) são as mais abordadas pelos decisores.

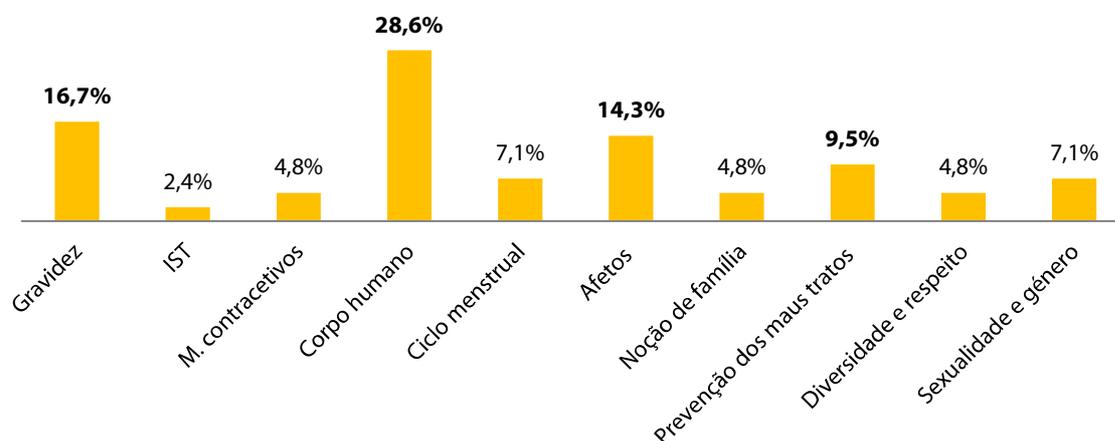


Gráfico 11 | SSC's da SC *Conteúdo programático*

Estes resultados permitem-nos verificar um enfoque nas questões biológicas, que se encontram definidas como temas a explorar nos diversos ciclos do ensino obrigatório. O facto da *SSC Afetos* surgir com a terceira maior frequência relativa, poderá indiciar uma mudança de discurso por parte dos *decisores*, vindo ao encontro da necessidade da educação sexual não se focar apenas nos conhecimentos biológicos ou nas questões da prevenção da doença, sendo fundamental abordar-se a temática da afetividade (Baptista & Maria, 2006). Esta sub-subcategoria incidu sobretudo nas questões do namoro, como revelam algumas das falas dos *decisores*.

SSC Afetos

“(...) à questão dos afetos (...) educação para os valores e pelo respeito pelo outro, nomeadamente na questão do namoro”

(Professor 4 – *Focus group*)

“Às vezes, para eles ter uma namorada é dar a mão, é sentar ao colo. (...)”

(Profissional de Saúde 3 – *Focus group*)

“(...) questões da afetividade, incluindo o namoro...”

(Profissional de Saúde 4 – *Focus group*)

Verifica-se ainda que as *SSC Métodos contraceptivos* (4,7%) e *Infeções sexualmente transmissíveis* (2,3%) foram mencionadas poucas vezes pelos *decisores*, podendo este facto estar associado a mitos relacionados com a sexualidade de adolescentes com DID, na qual incluímos o coito, levando a uma desvalorização da necessidade de se abordar estes conteúdos, que abrangem os comportamentos de risco, de acordo com os objetivos mínimos definidos para a Educação Sexual. No entanto, percebe-se uma preocupação em se explorar o tema *Prevenção dos maus tratos / aproximações abusivas* (9,3%), revelando o discurso dos *decisores* a associação deste risco com as DID, podendo as mesmas comprometer o entendimento das situações e de possíveis abordagens de índole sexual. Esta preocupação também foi observada por Pan (2003) no seu estudo sobre as atitudes parentais face à sexualidade de

pessoas com DID, no qual refere que muitas das atitudes dos mesmos se devem ao medo de um eventual abuso sexual, bem como de uma gravidez indesejada.

“(...) questão de que nunca se toca no outro sem autorização, tenho receio que não percebam os limites e por isso podem abusar ou serem abusados.”
(Professor 4 – *Focus group*)

“Às vezes o risco, neste tipo de pessoas passa, muitas vezes, ao nível sexual, porque não se defendem ou não têm a noção que estão a ser abusadas ou a iniciar um abuso e que pode partir para uma situação ainda mais grave.”
(Profissional de Saúde – *Focus group*)

“Nós temos situações de miúdas que falam para estranhos e tenho a certeza que iriam com eles, pois não percebem devido ao défice e há o risco de serem abusadas sexualmente.”
(Profissional de Saúde 4 – *Focus group*)

A partir da leitura do gráfico 12, verifica-se que a *SSC Imagens* surge como a mais referida pelos *decisores* (36,1%), indo ao encontro dos resultados obtidos na categoria *Tipologia dos recursos materiais utilizados*.

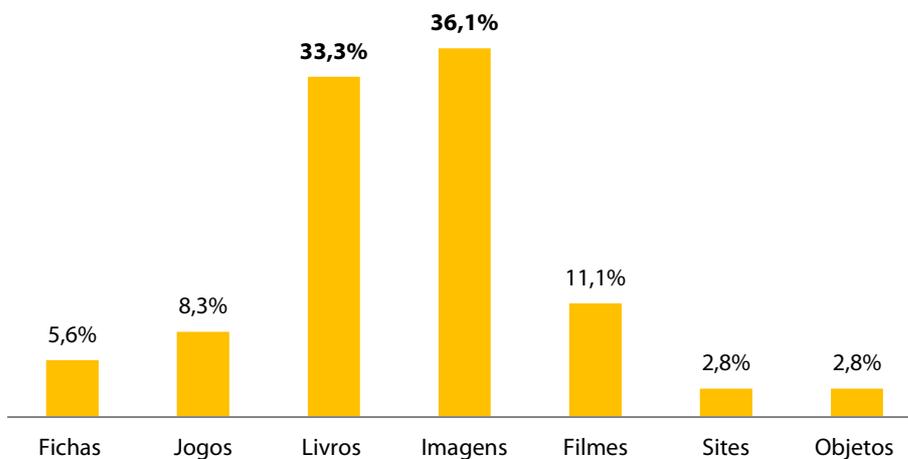


Gráfico 12 | SSC's da SC Tipologia dos RM utilizados no tema Afetos e da sexualidade

Mais uma vez, os dados permitem-nos inferir sobre a importância deste recurso material na comunicação com os adolescentes com DID. A *SSC Livros* surge em segundo lugar, com uma frequência relativa de 33,3% nesta subcategoria, verificando-se no discurso dos professores que o Manual de Ciências é o livro a que mais recorrem para abordar a *Educação dos afetos e da sexualidade*. Identificamos também a referência ao uso de livros infantis, confirmando a premissa com que partimos para este estudo, que os *decisores* usam recursos direcionados para a infância para apresentarem conteúdos aos adolescentes com DID.

SSC Livros – referência ao Manual de Ciências

“Eu trabalhava as imagens do manual de ciências”

(Professor 3 – *Focus group*)

“Também uso o manual de ciências.”

(Professor 2 – *Focus group*)

“Recorri ao manual de ciências dos alunos do sexto ano”

(Professor 4 – *Focus group*)

SSC Livros – referência aos livros infantis

“(…) um livro de educação sexual dos cinco aos nove anos”

(Professor 4 – *Focus group*)

“Confesso que às vezes recorro a livros infantis”

(Professor 3 – *Focus group*)

Verifica-se ainda que a *SSC Sites* e a *SSC Objetos* têm um valor baixo (2,8%), no âmbito dos recursos materiais utilizados. Os resultados relativos ao uso do RM *sites* confirmam os já obtidos e apresentados no gráfico 5 (ver pág. 150) – *SC da C Tipologia dos RM utilizados* pelos *decisores*. No entanto, constata-se que a *SSC Objetos*, obtém, no âmbito desta categoria *Educação para os afetos e sexualidade*, uma frequência relativa díspar da anteriormente obtida, que inferimos poder resultar da especificidade dos objetos utilizados nesta área, que vão desde os métodos contraceptivos - femininos e masculinos - às ajudas técnicas na área de intervenção da saúde sexual, aos aparelhos de estimulação sexual, entre outros.

Relativamente à *SC Família face à sexualidade dos adolescentes* (9,4%) verifica-se que os *decisores* consideram que esta temática ainda é delicada e um tabu para alguns pais-cuidadores, tendo alguns profissionais de saúde referido a necessidade de abordarem este tema com as famílias. Este resultado vem corroborar estudos realizados sobre a atitude dos pais face à sexualidade dos seus filhos com DID, nos quais se verificaram receios e mitos, bem como atitudes de superproteção, não permitindo ou aceitando o crescimento natural do seu filho (Albuquerque & Ramos, 2007; Pan, 2003).

“É temido pelos pais...”
(Professor 3 - *Focus group*)

“Nós temos lá uma miúda que está na fase da exploração e aquilo para a mãe é um problema. É um problema, a mãe não aceita.”
(Professor 2 – *Focus group*)

“Deixamos essa parte mais para o fim, pelo tabu, muitas vezes familiar...”
(Profissional de Saúde 3 – *Focus group*)

“Mas é preciso depois de falar com a família para também ajudá-la...”
(Profissional de Saúde 1 – *Focus group*)

No que respeita à subcategoria *Formação*, esta foi referida como necessária pelos professores, tendo os profissionais de saúde referido que têm alguma formação nesta área.

“Eu confesso que não estou muito à vontade para explorar essa área com os alunos. Não estou, preciso de formação, nem tenho muito material.”
(Professor 5 – *Focus group*)

“Este tema é muito importante porque não é falado, nem há formação nisto... ou há pouca.”
(Professor 3 – *Focus group*)

“(...) existem grupos de formação”
(Profissional de Saúde 4 – *Focus group*)

“A esse nível, por acaso até existem e também temos formação”

(Profissional de Saúde 3 – *Focus group*)

A última categoria, *Perspetiva sobre a adequação dos recursos materiais utilizados* (1,5%), foi a menos referida. No entanto, o facto de esta categoria ter emergido do discurso dos *decisores*, permite-nos inferir uma possível reflexão sobre a adequação dos recursos materiais numa perspetiva inclusiva, como se constata nas falas dos *decisores*:

“Aqui é a questão do Design Universal e que é muito mais interessante. Isto é, o mesmo material para todos...”

(Professor 1 – *Focus group*)

“Este tipo de material que é disponibilizado poderia ser logo adaptado a todos. (...) Vai-se buscar material mais infantil para se explicar a estes alunos e isto é um problema”

(Professor 1 – *Focus group*)

“(...) há materiais que revelam uma total desadequação das imagens... por exemplo, temos um material que tem aquele telefone antigo, os miúdos já nem sabem o que isso é... (...) eles só conhecem os telemóveis”

(Profissional de Saúde 1 – *Focus group*)

Após a análise dos resultados obtidos através da técnica do *Focus group*, optou-se por direccionar o estudo para as questões da literacia visual, dando enfoque à *Imagem*, pelo facto de esta ser o recurso material que, nas diversas categorias, apareceu como elemento privilegiado. Considera-se, ainda, que a *Imagem*, para além de poder ser utilizada isoladamente como mensagem visual autónoma, é um elemento que surge integrado na maioria dos recursos materiais referidos pelos *decisores*, a par com outras linguagens.

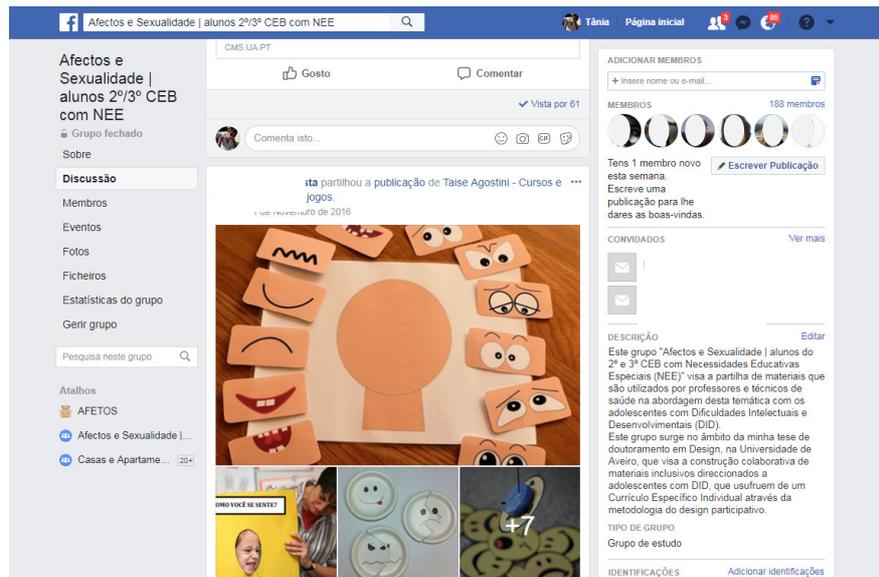
5.4.2 Grupo no *Facebook* - “Afectos e Sexualidade | alunos 2º/3º CEB com NEE”

Em dezembro de 2015 foi criado no *Facebook* (FB) - “Afectos e Sexualidade | alunos 2º/3º CEB com NEE”, um grupo fechado, administrado pela investigadora, inicialmente direcionado a professores e profissionais de saúde, que tinha como objetivos a criação de uma rede que permitisse promover a partilha de recursos materiais para se utilizar com os adolescentes com DID, bem como a recolha de informação sobre as temáticas e tipologias dos recursos materiais partilhados no âmbito do referido tema. Posteriormente, alargou-se o grupo a pais-cuidadores, quer pela pertinência desta partilha (pertinência que foi verbalizada por alguns pais-cuidadores em conversa com a investigadora), quer pelo nosso interesse em estudar os três grupos de *decisores*, uma vez que a intervenção com estes adolescentes implica multidisciplinaridade e articulação entre os diversos agentes.

No início da criação do grupo tentou-se que este espaço também permitisse a resposta a alguns desafios, como, por exemplo, “DESAFIO-TE A... partilhar imagens com o grupo, que utilizarias para abordar a temática do *corpo humano* com adolescentes com necessidades educativas especiais” ou “DESAFIO-TE A... partilhar imagens que consideres que ilustram as diferenças físicas entre os sexos e que utilizarias para abordar este tema com adolescentes com necessidades educativas especiais”. No entanto, esta estratégia foi abandonada, pois verificou-se uma baixa adesão por parte dos membros do grupo (uma partilha ou nenhuma por desafio). Acabou-se por optar pelas partilhas espontâneas e do interesse de cada membro, pois, para além do que se acabou de referir, também se considerou, após reflexão, que estas poderiam ser mais fidedignas da realidade utilizada pelos diversos *decisores*.

O grupo enquanto instrumento de recolha de dados para o estudo terminou no dia 31 de maio de 2016¹¹⁹, no entanto, mantém-se ativo, havendo partilhas com alguma regularidade, tendo presentemente 195¹²⁰ membros.

Figura 28 | Partilha feita no grupo do FB - Afectos e Sexualidade | alunos 2.º e 3.º CEB com NEE



De forma a tratar os dados recolhidos através deste grupo no FB, foi criada uma tabela em Excel, na qual se organizaram cronologicamente os seguintes dados: Número do *post*; Mês / Semana / Data da partilha; Fonte de onde foi retirado o RM; Tipologia do RM; Imagem do RM (quando existente); Número de vezes que um determinado recurso foi partilhado; Público-alvo; Número de visualizações por *post*.

Durante as 26 semanas em que o grupo esteve aberto para efeito deste estudo, verificou-se uma oscilação no número das visualizações dos *post's* partilhados. Nas primeiras sete semanas este número foi sempre

¹¹⁹ Nesta data existiam 161 membros.

¹²⁰ A 15 de março de 2018.

aumentando, tendo chegado às 6744 visualizações durante a sétima semana. Este valor estará diretamente relacionado com o número de partilhas feitas pelos membros, como se pode ver no gráfico 13. No entanto, a partir da oitava semana, apesar do elevado número de visualizações, verifica-se o início de uma linha descendente, que nos parece poder estar associada ao calendário escolar, pois em 2016, o Carnaval foi a 9 de fevereiro, corresponde à semana 10 (S10), na qual houve apenas a partilha de 2 *post's* e a Páscoa comemorou-se a 27 de março, correspondendo à semana 17 (S17), verificando-se apenas a partilha de um *post*.

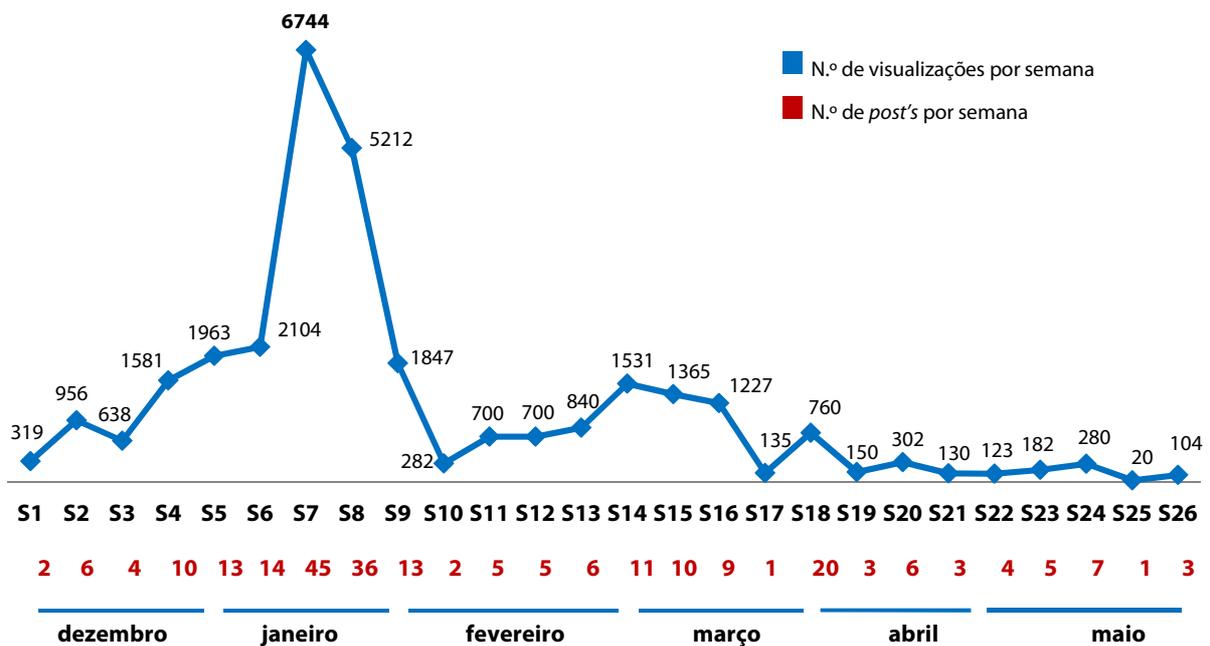


Gráfico 13 | Número de visualizações por semana

Inicialmente pensou-se em contabilizar as reações dos membros face aos recursos partilhados, mas dado que estas foram residuais (uma média de 2 *Likes* por *post*), optou-se por não se ter em conta este dado.

Relativamente à tipologia dos recursos materiais partilhados pelos *decisores*, que apresentamos no gráfico 14, verifica-se que *Livros* (26,6%) e *Sites* (25,4%) foram os mais partilhados.

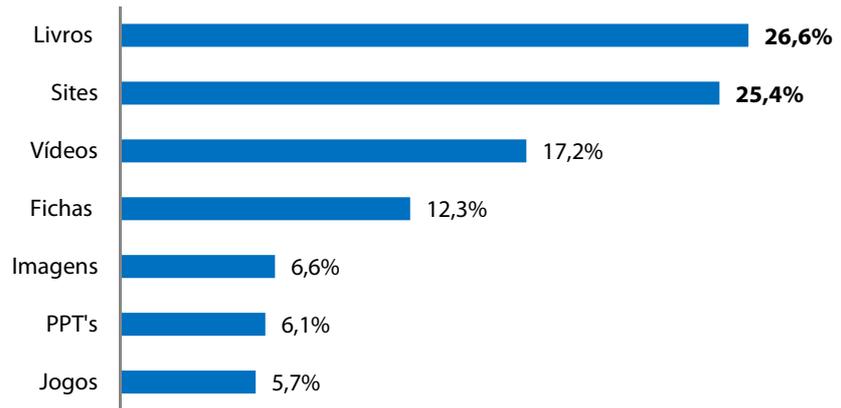


Gráfico 14 | Tipologia dos RM partilhados no grupo do FB

A maioria destes RM revela ser multimodal, fazendo uso de várias linguagens. Fez-se uma análise aos RM partilhados, procurando identificar a percentagem dos que contêm linguagem visual (independentemente de poder ser ou não cumulativa com outra linguagem), cujos resultados apresentamos no gráfico que se segue.

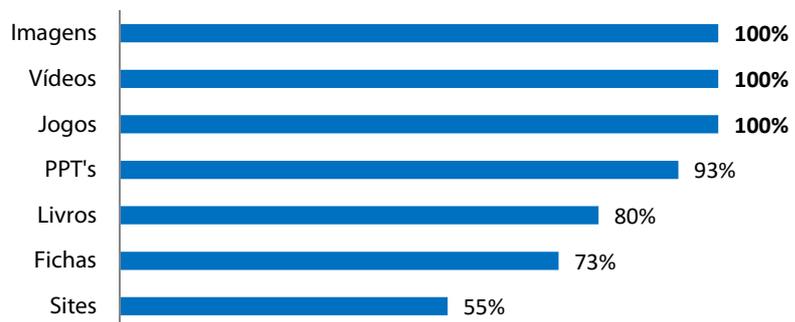


Gráfico 15 | RM multimodal em que uma das linguagens usadas é a visual

Estes resultados revelam a importância da linguagem visual – nestes casos, da *imagem* –, nos recursos materiais utilizados com os adolescentes com DID.

Da categoria *Sites* emergiram duas subcategorias relativas aos conteúdos a *SC Notícias / Estudos / Ideias* e *SC Formação* (gráfico 16), com frequências relativas 90,3% e 9,7%, respetivamente, que nos permite inferir a falta de formação nesta área dos afetos e da sexualidade, comparativamente com informação disponível sobre o tema. Esta falta de formação, associada à necessidade da mesma, foi referida pelos *decisores* no *Focus group*.

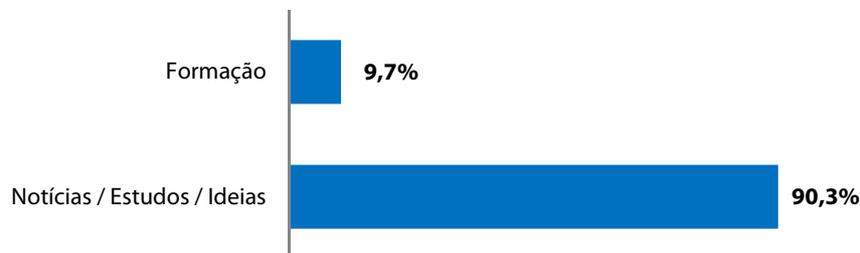


Gráfico 16 | *SC Notícias / Estudos / Ideias* e *SC Formação* da *C Sites*

Analisaram-se os resultados relativos à categoria *Conteúdos programáticos dos recursos materiais partilhados no Facebook* (gráfico 17): foram partilhados 244 RM e 45,9% dos mesmos exploram cumulativamente vários conteúdos. Constatou-se que 65,6% dos *posts* partilhados abordam o conteúdo programático dos *Afetos*, 25,8% o tema da *Diversidade e respeito* e 21,7% a temática do *Corpo Humano*. Apesar do conteúdo programático *Afetos* aparecer como o conteúdo mais abordado nos RM partilhados no *Facebook*, segundo os resultados obtidos no *focus group*, a partir das informações reportadas pelos *decisores*, este foi referido como o terceiro conteúdo mais explorado com os adolescentes com DID. Verifica-se, tal como nos resultados aferidos no *focus group*, que os tópicos *Métodos contraceptivos* (8,6%) e *Infeções sexualmente transmissíveis* (8,2%) são os que apresentam as percentagens mais baixas, permitindo-nos reafirmar a perceção de uma possível desvalorização da sexualidade dos adolescentes com DID.

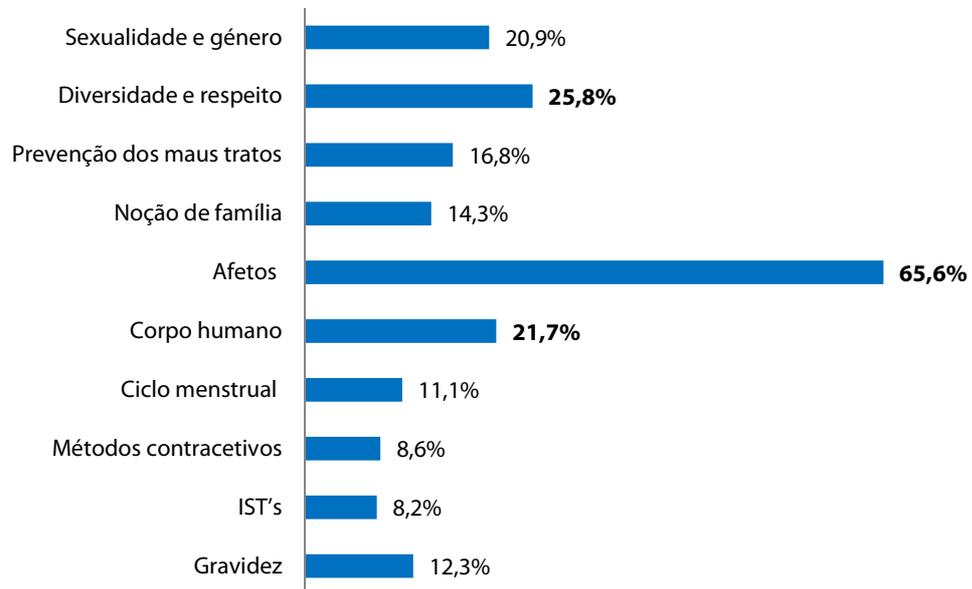


Gráfico 17 | SC's da C Conteúdos programáticos dos RM partilhados no FB

Cruzaram-se os resultados disponíveis relativamente aos RM partilhados no grupo do *Facebook*, tendo-se verificado que 45,5% dos RM são direccionados ao público infantil. Este resultado confirma a nossa percepção inicial sobre o uso de recursos materiais com linguagem gráfica dirigida ao público infantil, permitindo-nos inferir que a seleção dos RM tem em conta as dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, o que significa que o foco está no défice, acentuando a diferença relativamente aos pares, promovendo-se o estigma face às DID.

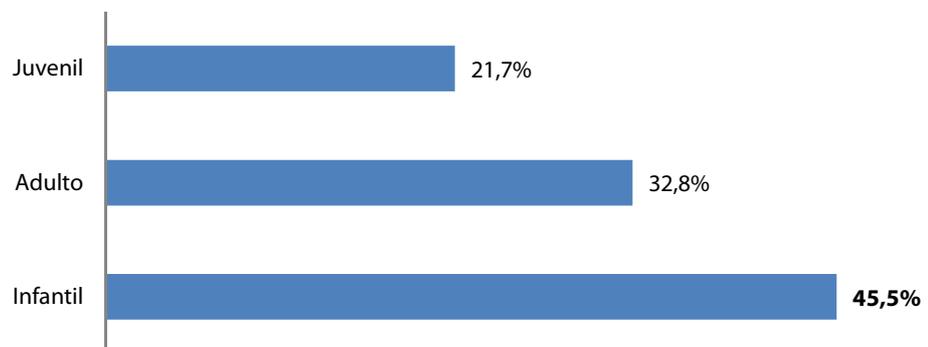


Gráfico 18 | Público-alvo dos RM partilhados no grupo do *Facebook*

Verificou-se, ainda, que 69,4% dos RM dirigidos para um público-infantil, abordam o conteúdo programático dos *Afetos*. Este dado permite-nos inferir uma possível justificação para que este conteúdo tenha surgido como o mais abordado nos RM partilhados pelos *decisores* no grupo do *Facebook*.

O número de membros (195) e o facto de este grupo continuar ativo e dinamizado por elementos do grupo (e não apenas pela investigadora), com uma média de 49 visualizações por *post*, revela o interesse dos *decisores* pelo tema, bem como a procura destes por recursos materiais que possam ser utilizados com adolescentes com DID, para explorar a temática dos afetos e da sexualidade, reforçando a pertinência e atualidade da nossa investigação.

5.4.3 Inquérito por entrevista semiestruturada

A entrevista é um método que permite ao investigador desenvolver intuitivamente uma conceção sobre a forma como os sujeitos/atores interpretam aspetos do mundo (Bogdan & Biklen, 1994). É um método adequado para a “análise do sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 193). Neste estudo, optou-se por recorrer a entrevistas semiestruturadas por estas possibilitarem que o entrevistado possa discorrer sobre as temáticas propostas, dando ênfase ao que considera ser mais importante para si (Amado, 2014), dando ao mesmo tempo flexibilidade ao investigador na gestão do seu guião, podendo o mesmo reformulá-lo ou acrescentar questões (Bogdan & Biklen, 1994).

Realizou-se um pré-teste da entrevista com um professor de EE, do qual resultou uma alteração à ordem inicialmente elaborada do Guião. O guião utilizado (ver vol. II - apêndice 3) permitiu compreender e identificar as seguintes dimensões: (PARTE1) A Adequabilidade das Imagens e as suas funções no âmbito da sexualidade e dos afetos; (PARTE 2) Identificação de materiais existentes e construídos / adaptados; Identificação e análise da importância dada à imagem nos diversos materiais (existentes/construídos/ adaptados); Identificação dos critérios de seleção e das funções atribuídas à imagem quer nos diversos recursos materiais; Necessidade de formação na área dos Afetos e da Sexualidade de adolescentes com DID.

Na primeira parte da entrevista foram recolhidos dados relativos a dois grupos de 18 imagens (G1 e G2)¹²¹ com vista à *avaliação das imagens do G1 e do G2*, por recurso a uma escala de diferencial semântico e a uma grelha tendo em conta as Funções da Imagem, conforme abaixo descrito.

5.4.3.1 Escala de diferencial semântico - Imagens G1 e G2

A técnica do diferencial semântico encontra-se enquadrada num referencial teórico que analisa e discute questões respeitantes à formação do significado e às atitudes do indivíduo face a um determinado objeto. Esta técnica criada por Osgood, Suci e

¹²¹ Grupo 1 – imagens partilhadas pelos *decisores* no grupo do *Facebook*; Grupo 2 - imagens selecionadas pela investigadora.

Tannenbaum¹²² (1957), permite a medição da reação das pessoas a palavras / conceitos / imagens (Andrade, Cruz, Paul, & Bitencourt, 2009; Morris, 1958). Estas escalas são por norma de sete ou cinco pontos, tendo em cada um dos extremos adjetivos opostos, através dos quais os sujeitos avaliam o objeto, marcando a posição que mais se aproxima dos seus sentimentos.

No nosso estudo pretendíamos identificar quais as tipologias de imagem e conteúdos programáticos que os *decisores* consideram adequadas para utilizar com adolescentes com DID. Assim sendo, criou-se uma escala de 5 pontos, cujos extremos foram definidos por *Totalmente adequada* (5) e *Nada adequada* (1) (ver vol. II - apêndice 7), tendo-se selecionado 36 imagens, divididas em 2 dois grupos, que apresentamos de seguida.

O grupo 1 (G1) surgiu da seleção de recursos visuais (imagens) feita a partir dos recursos materiais partilhados no grupo do *Facebook* e de partilhas feitas por professores de EE via correio eletrónico.

O grupo 2 (G2) surgiu de uma seleção feita pela investigadora, na qual se selecionaram diferentes linguagens gráficas, que incluem imagens polissémicas e simbólicas (imagem como um signo) com o intuito de apresentar aos *decisores* a possibilidade de utilizarem as imagens para a construção de metáforas, dando espaço para a exploração das emoções, para uma interpretação subjetiva, intrínseca à temática dos afetos e da sexualidade.

Dada a dificuldade em identificar o autor da maioria das imagens do G1, salvaguardamos que muitas das mesmas se encontram disponíveis e de

¹²² Osgood, Charles Egerton, Suci, George J., e Tannenbaum, Percy H., in https://books.google.pt/books?id=Qj8GeUrKZdAC&pg=PA76&hl=pt-PT&source=gbs_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=false, consultado a 5/03/2018

acesso livre no *Google*. Identificaremos sempre que possível o(s) autor(es) e a fonte de onde foram retiradas.

Relativamente ao G2, fruto de uma pesquisa feita pela investigadora, houve a preocupação de a não limitar a bancos de imagens, permitindo exemplificar as possibilidades existentes no *Google* e de acesso livre.

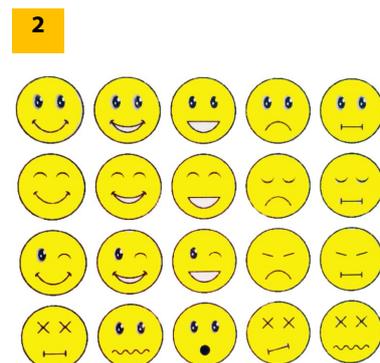
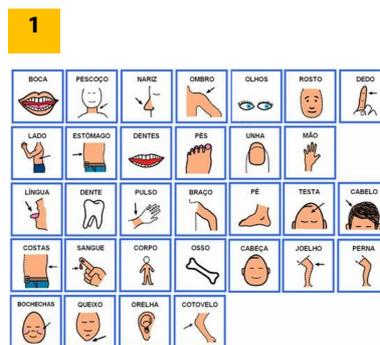
GRUPO 1

Figura 29 | Imagem 1 - Partes do corpo em comunicação aumentativa e alternativa PARTILHADO no Facebook | Autor - desconhecido; Fonte - <https://luso-patia.wordpress.com/2012/06/09/era-uma-vez-o-corpo-humano>

Figura 30 | Imagem 2 - *Smiles* PARTILHADO por email | Autor - desconhecido | Fonte - desconhecida

Figura 31 | Imagem 3 - Prevenção

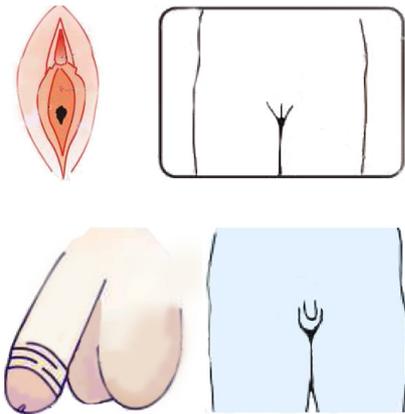
PARTILHADO no grupo do Facebook | Autor - Manuela Ribeiro | Fonte - *Cá entre nós - Guia de educação integral de sexualidade entre jovens* (2012, p.57), Prefeitura de São Paulo. Secretaria de Educação



4



5



6

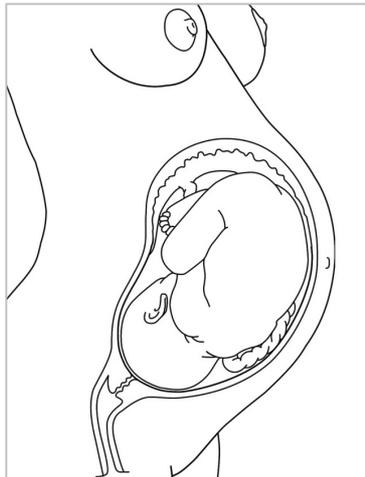


Figura 32 | Imagem 4 – Métodos contraceptivos

PARTILHADO por *email* | Autor e Fonte – desconhecidos

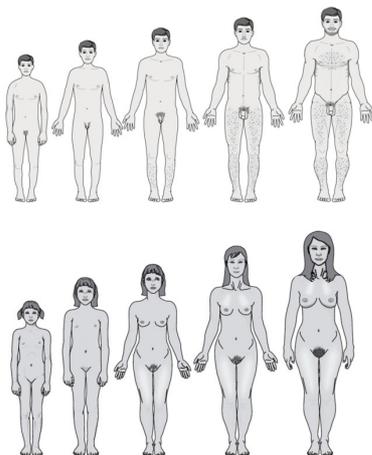
Figura 33 | Imagem 5 - Órgãos sexuais feminino e masculino

PARTILHADO por *email* | Autor - desconhecido | Fonte - desconhecida

Figura 34 | Imagem 6 - Gravidez

PARTILHADO por *email* | Autor e Fonte – desconhecidos

7



8



Figura 35 | Imagem 7 – Crescimento do corpo humano

PARTILHADO no *Facebook* e por *email* | Autor e Fonte – desconhecidos

Figura 36 | Imagem 8 – Feminino e masculino

PARTILHADO por *email* | Autor e Fonte – desconhecidos

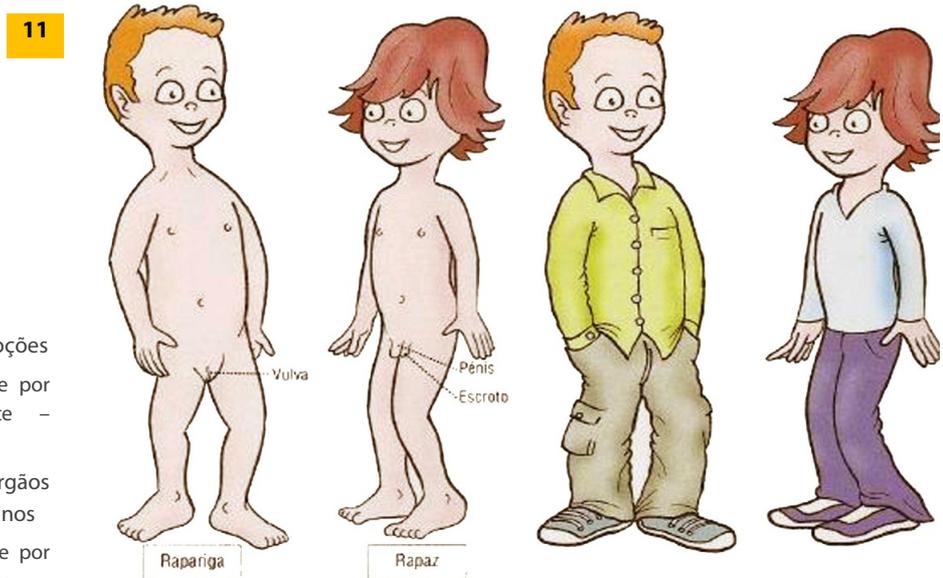
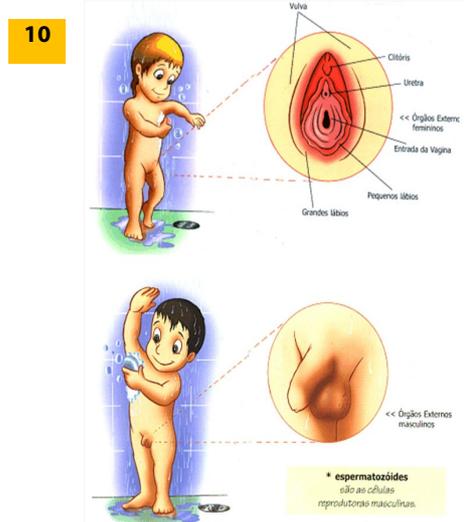


Figura 37 | Imagem 9 - Emoções
PARTILHADO no Facebook e por email | Autor e Fonte – desconhecidos

Figura 38 | Imagem 10 – Órgãos sexuais femininos e masculinos
PARTILHADO no Facebook e por email | Autor e Fonte – desconhecidos

Figura 39 | Imagem 11 – Diferenças de género
PARTILHADO no Facebook e por email | Autor e Fonte – desconhecidos

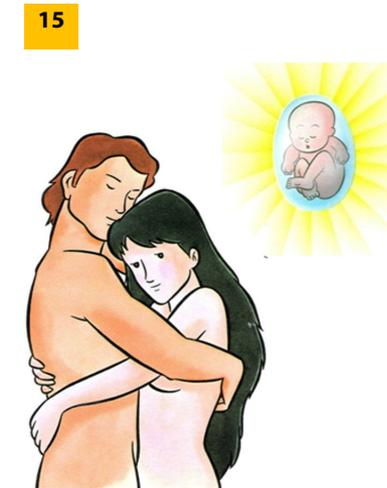
Figura 40 | Imagem 12 – Adolescência e autoestima
PARTILHADO e por Facebook por email | Autor e Fonte – desconhecidos

Figura 41 | Imagem 13 – Gravidez e afetos
PARTILHADO e por Facebook por email | Autor e Fonte – desconhecidos

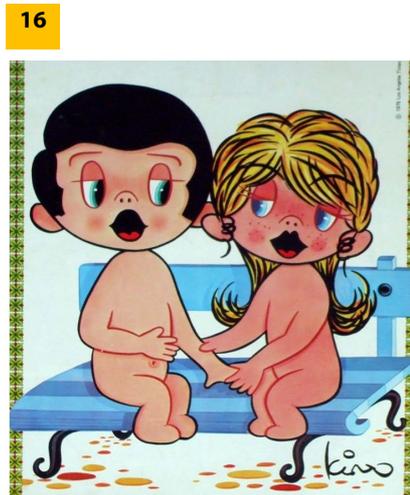




14



15



16

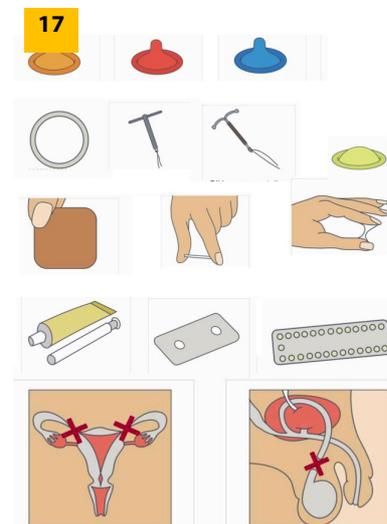
Figura 42 | Imagem 14 – Gravidez e afetos

PARTILHADO no Facebook | Autor e Fonte – desconhecidos

Figura 43 | Imagem 15 – Gravidez e afetos

PARTILHADO no Facebook | Autor e Fonte – desconhecidos

Figura 44 | Imagem 16 – Namoro
PARTILHADO no Facebook | Autor – kino | Fonte – desconhecida



17



18

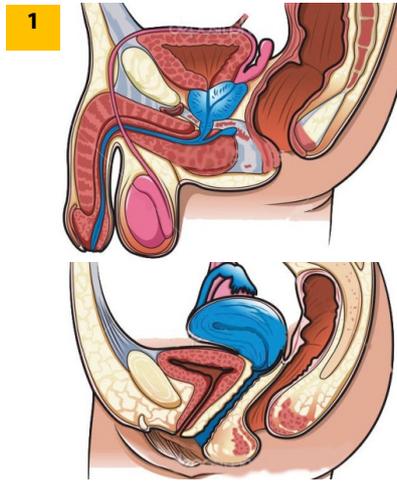
Figura 45 | Imagem 17 – Métodos contraceptivos

PARTILHADO no Facebook | Autor e Fonte – desconhecidos

Figura 46 | Imagem 18 – Métodos contraceptivos

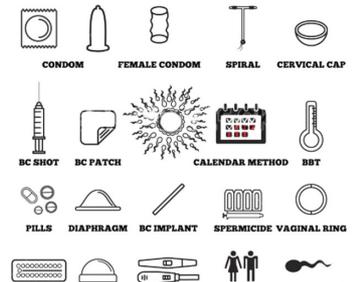
PARTILHADO por email | Autor e Fonte – desconhecidos

GRUPO 2



2

Contraception icons



3



Figura 47 | Imagem 1 – Aparelho reprodutor masculino / feminino

Autor - desconhecido | Fonte – <https://depositphotos.com>

Figura 48 | Imagem 2¹ – Métodos contraceptivos

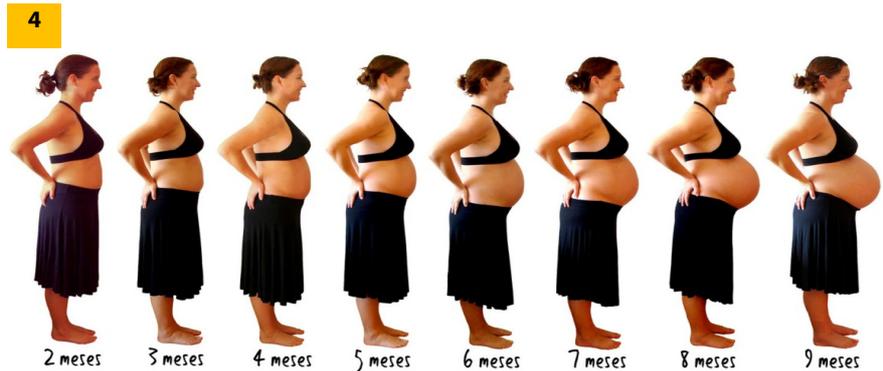
Autor - Tori | Fonte - www.shutterstock.com/g/t0ri

Figura 49 | Imagem 3 – Ler para Lara

Autor – André da Loba | Fonte – <http://www.andredaloba.com/portfolio/ler-para-larareading-for-lara>

Figura 50 | Imagem 4 – Gravidez

Autor – desconhecido | Fonte – <http://www.jornalfohadosul.com.br/noticia/2015/07/14/parto-normal-humanizado-ou-cesariana>



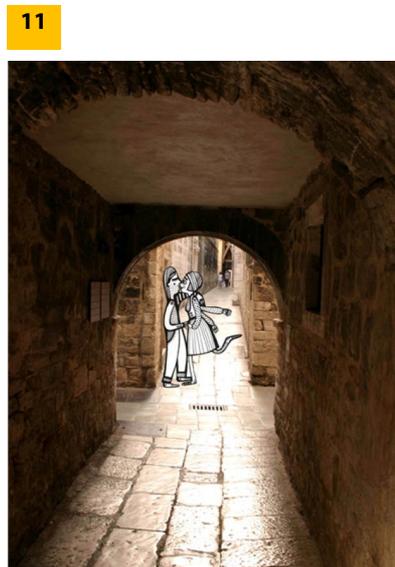
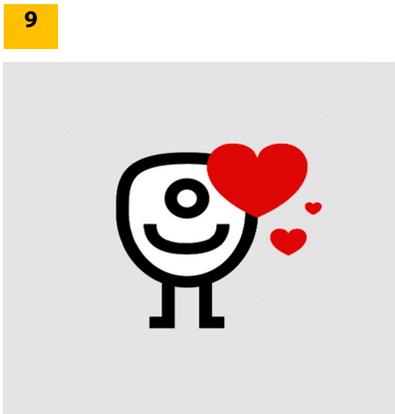
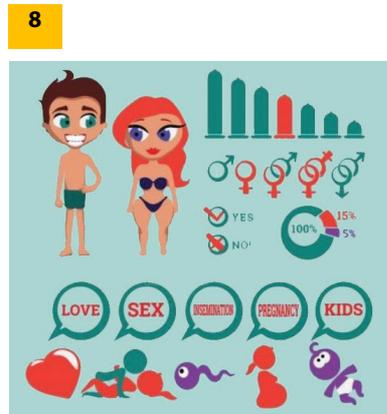
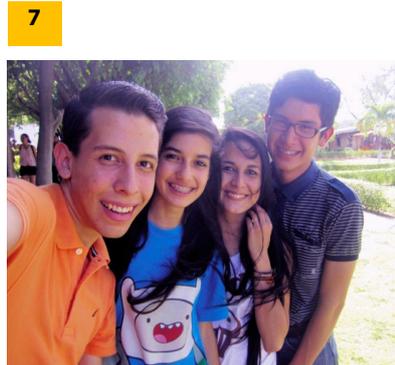
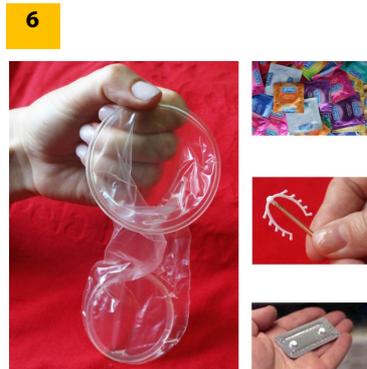


Figura 51 | Imagem 5 – Diferenças de género

Autor – desconhecido | Fonte – retirado do *Google image*

Figura 52 | Imagem 6 – Métodos contraceptivos

Autor – desconhecido | Fonte – http://aeducacaosexual.blogspot.pt/2011/04/metodos-contraceptivos-os-preservativo_15.html

Figura 53 | Imagem 7 – Afetos - amizade

Autor – desconhecido | Fonte – *Google image*

Figura 54 | Imagem 8 – Métodos contraceptivos

Autor – desconhecido | Fonte – <https://depositphotos.com/vector-images/contraceptive.html>

Figura 55 | Imagem 9 – Emoções

Autor – Stefanie Clemen | Fonte – www.illustrationweb.com/artists/StefanieClemen/view

Figura 56 | Imagem 10 – Emoções

Autor – Lukas Bischoff | Fonte – <https://www.illustrationweb.com/artists/LukasBischoff/view>

Figura 57 | Imagem 11 – Primeiro beijo

Autor - Petra Lukovicsova – “First kiss” | Fonte – www.illustropia.com/work/other-projects/petra-lukovicsova/

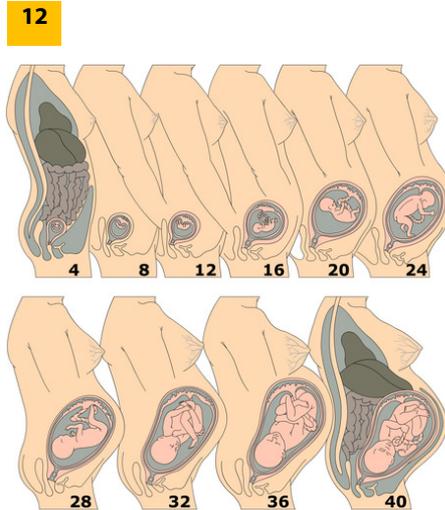


Figura 58 | Imagem 12 - Gravidez

Autor – desconhecido | Fonte – <https://www.babyzeen.com/11-weeks-pregnant/>

Figura 59 | Imagem 13 - Parto

Autor – Mariana Ruiz Johnson – ilustração do livro *Mamá*, Editora Kalandraka Fonte – <https://br.pinterest.com/pin/370702613059941633/?lp=true>



Figura 60 | Imagem 14 - Diferenças de género

Autor – Mariana Ruiz Johnson – coleção “Beautiful us” | Fonte – <http://aitch.ro/BEAUTIFUL-US>

Figura 61 | Imagem 15 - Gravidez

Autor – Leremy | Fonte – <https://www.shutterstock.com/image-vector/pregnant-pregnancy-stages-process-prenatal-development-114184483>



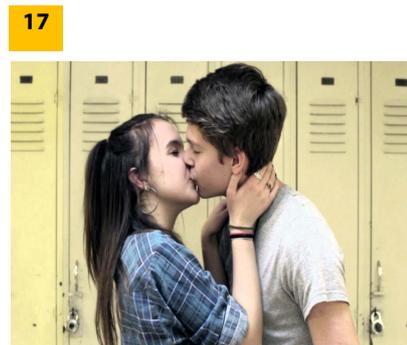
Figura 62 | Imagem 16 – Afetos - Emoções

Autor – Gémeo Luís – capa do livro *Que É um Homem Sexual?* | Fonte – <http://www.bulhosa.pt/livro/que-e-um-homem-sexual-o-ilda-taborda-gemeo-luis/>



Figura 63 | Imagem 17 – Afetos - Namoro

Autor – desconhecido | Fonte – <https://www.pinterest.com/pin/740419994961180403/>





18

Figura 64 | Imagem 18 - *Infinity*

Autor - Fatinha Ramos | Fonte - <https://www.fatinha.com>

No que diz respeito à adequabilidade das imagens para abordar a temática dos *Afetos e da Sexualidade* com adolescentes com DID, os *decisores* consideraram existir mais imagens *totalmente adequadas* (33,3%) no G1 e mais imagens *nada adequadas* (12,3%) no G2. Ao analisarmos os resultados do gráfico 19, verifica-se ainda que o G2 é aquele que, segundo os *decisores*, tem maior percentagem de imagens consideradas simplesmente *adequadas* (25,3%).

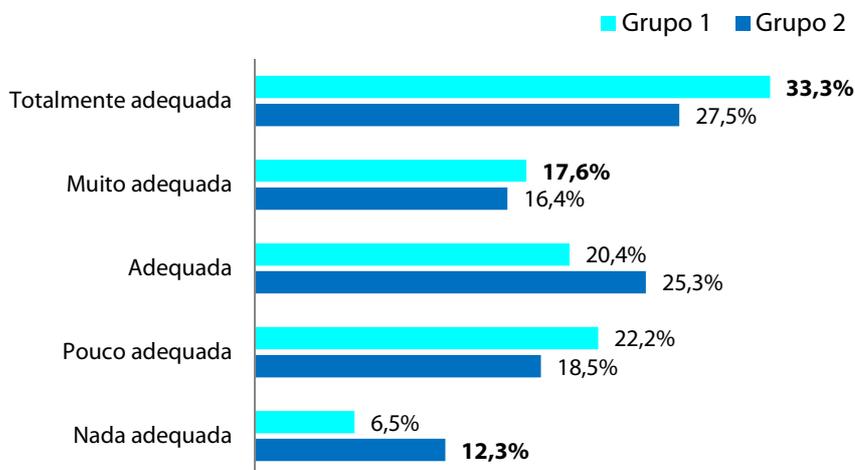


Gráfico 19 | Adequabilidade das imagens do G1 e do G2 para abordar *Afetos e Sexualidade*

Quando solicitados a escolher um dos grupos, considerando a sua adequabilidade para explorar a temática *Afetos e Sexualidade* com adolescentes com DID, 61,1% dos *decisores* considerou o G2 mais adequado. Este resultado não corrobora os resultados obtidos na análise individual das imagens sobre a sua adequabilidade, na qual o grupo 1 apresenta, segundo os *decisores*, a maior percentagem de imagens *totalmente adequadas* (33,3%) e *muito adequadas* (17,6%).



Gráfico 20 | Adequabilidade do G1 e do G2 para abordar *Afetos e Sexualidade*

Apresentamos algumas das justificações dadas pelos *decisores* para a escolha do G2, como sendo o grupo mais adequado.

“O primeiro parece mais direcionado para o corpo...Eu gostei muito do grupo 2... as ilustrações vão ao encontro aquilo que eu digo sempre. Gosto mais das imagens, mais cor... são mais apelativas as imagens, reais, fotografias que eu gosto muito de trabalhar. Pronto, é o grupo 2.

(Professor 3 –Entrevista)

“O grupo 2. Parece-me mais adequado à faixa etária. Mais rico em termos de potencial de exploração e de compreensão. Sem dúvida. Não tenho dúvidas nenhuma, escolhia o grupo 2.”

(Professor 6 - Entrevista)

“Eu utilizaria o grupo 2 pois apesar de não ser tão concreto, considero que com este conseguiria explorar mais o tema com os adolescentes”

(Profissional de Saúde 4 –Entrevista)

“(...) grupo 2. Acho que a nível das imagens que são apresentadas tem mais como facilitar a explicação tanto a nível do corpo, como a nível dos contraceptivos e também a nível da gravidez. Acho que

era mais fácil de lhe explicar com essas imagens dos que com aquelas que estão no grupo 1. É mais aprofundado.”
(Pai-cuidador 3 - Entrevista)

“Eu escolhia o segundo grupo. Eu acho que este grupo apela mais ao sentimento, ao afeto. Aquele é mais do que é na realidade, não é... tem mais aquilo do crescimento, do que está na barriga. O primeiro é mais objetivo, eu gosto mais deste.”
(Pai-cuidador 4 - Entrevista)

5.4.3.2 Grelha de análise das Funções das imagens do G1 e do G2

De forma a identificar quais as funções mais associadas à utilização das imagens pelos *decisores* na sua comunicação com os adolescentes com DID, foi criada uma grelha de análise das funções das imagens, tendo como referência as propostas por Calado (1994). Segundo Joly (2007), para uma melhor análise e compreensão do conteúdo de uma imagem, deve ser identificada a função que cumpre a mensagem e aquele a quem a imagem se destina.

Solicitou-se aos *decisores* que organizassem as 18 imagens do G1 e do G2, segundo as 12 Funções de Calado (1994), já referidas no Capítulo 4, tendo-se acrescentado ainda dois itens - OUTRA FUNÇÃO e NÃO SEI. O preenchimento da grelha deveria ter em conta que:

- poderia haver mais do que uma imagem para cada uma das Funções;
- poderia haver imagens adequáveis a várias Funções;
- poderia haver Funções para as quais não fossem identificadas imagens, ficando a coluna em branco;
- as imagens para as quais não fosse identificada nenhuma Função, deveriam ser coladas na coluna NÃO SEI;

- caso o *decisor* considerasse existir imagens que correspondessem a Funções que não tivessem sido apresentadas pela investigadora, deveria colá-las na coluna OUTRA FUNÇÃO, nomeando-as;
- para o preenchimento da grelha foram entregues vários exemplares das imagens, para que pudessem organizá-las de acordo com as suas opções, como mostra a figura que se segue.

Apresentou-se aos *decisores* o documento *Funções da Imagem* (apêndice 3), antes do preenchimento desta *Grelha de análise das Funções das imagens do G1 e G2* (apêndice 4). O documento foi criado para lhes servir de apoio, apresentando as 12 Funções da Imagem (Calado, 1994) tendo por base os temas dos *afetos e da sexualidade*.



Figura 65 | Preenchimento do anexo 3 da entrevista

No que diz respeito ao *Grupo 1* - composto por recursos materiais partilhados pelos *decisores* (gráfico 21) - verifica-se que as *Funções Organizadora* (14,7%) e *Representativa* (11,9%) são predominantes.

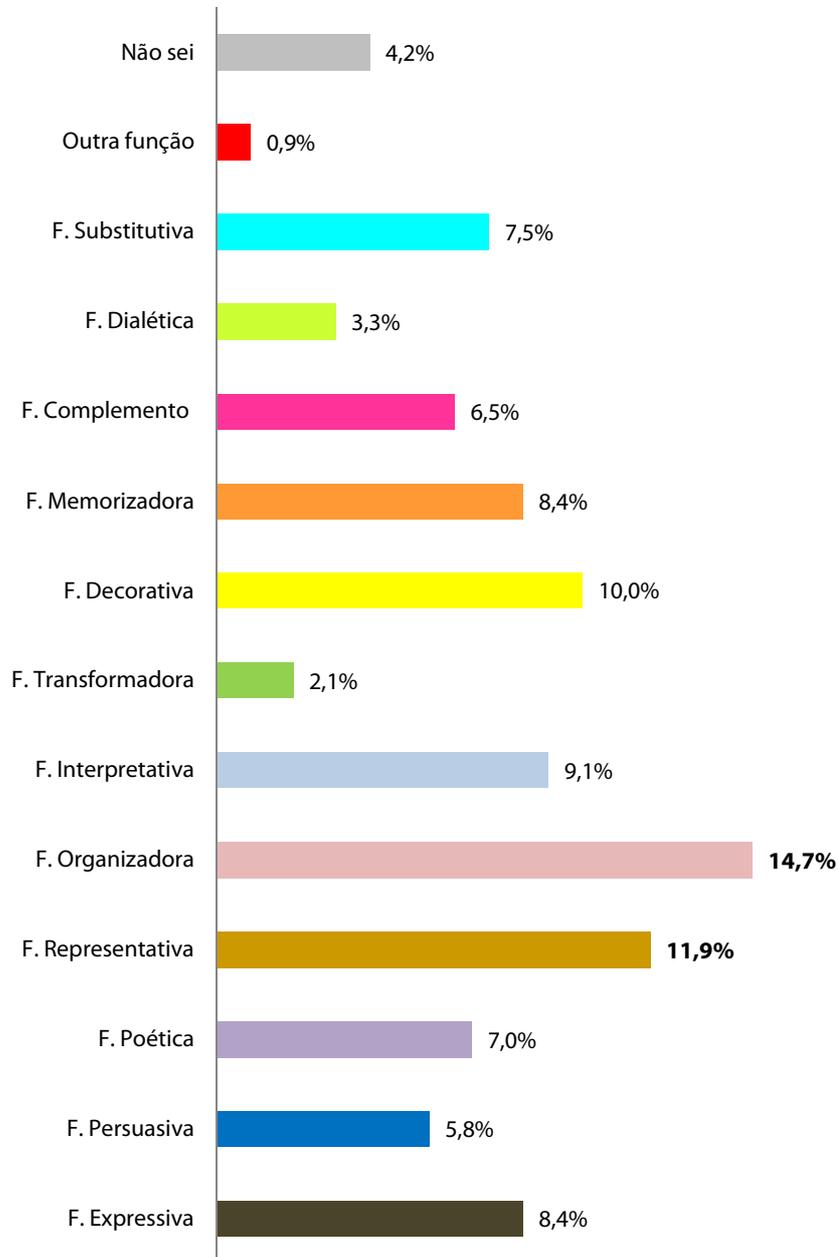


Gráfico 21 | Funções da Imagem – Grupo 1

Relativamente ao Grupo 2 (gráfico 22) verifica-se que a *Função Poética* (16,2%) e a *Função Expressiva* (11,1%) são as que predominam na análise feita pelos *decisores*.

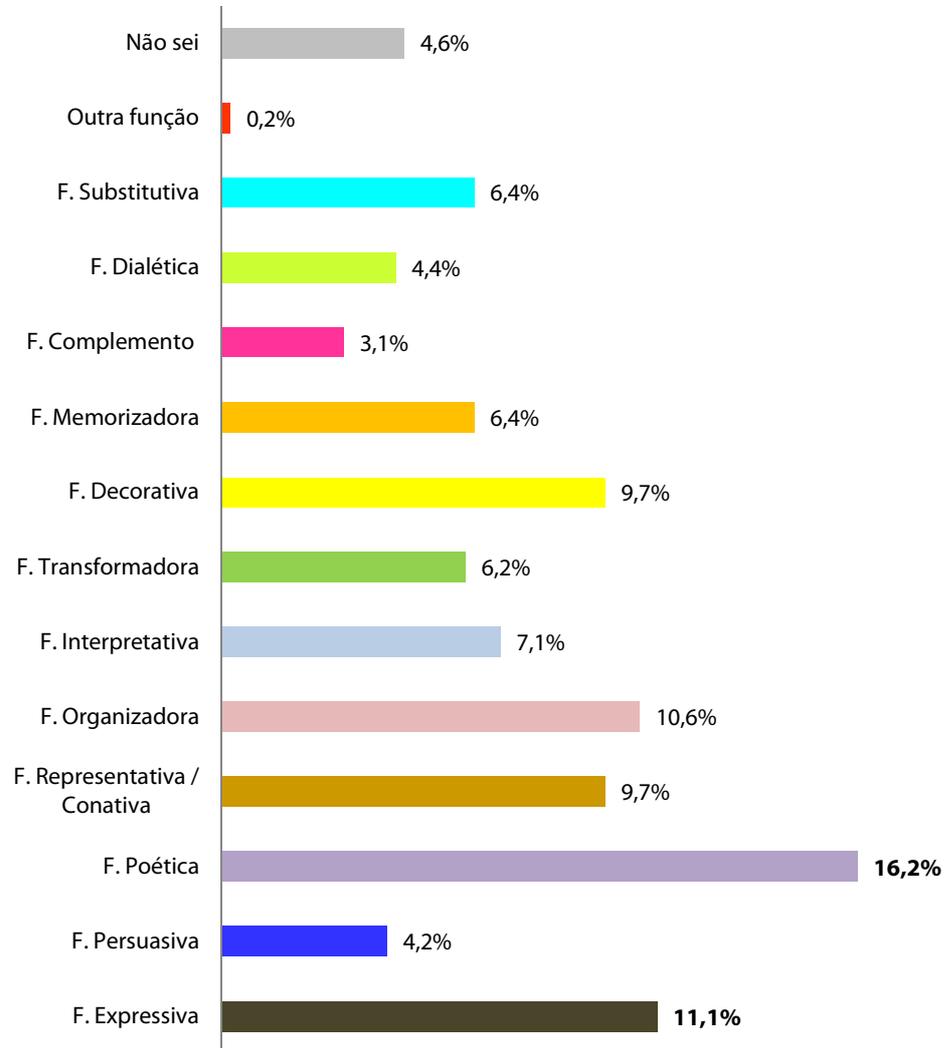


Gráfico 22 | Funções da Imagem – Grupo 2

Os resultados obtidos permitem-nos inferir uma possível perceção dos *decisores* face às diferenças existentes nas tipologias das imagens de cada um dos grupos, bem como a construção de sentido das mesmas. A predominância das *funções organizadora e representativa* no grupo 1, confere a este grupo de imagens o papel de estruturar e documentar a informação verbal associada à *função interpretativa* (9,1%), servindo a imagem para clarificar e tornar acessível conceitos complexos e abstratos. As *funções poética e expressiva* remetem as imagens para o plano das emoções, dando espaço para a subjetividade na informação a

transmitir (Calado, 1994) e à construção de metáforas. Estes resultados aproximam-se dos resultados obtidos no estudo realizado por Calado (1994), em contexto escolar, em que um dos objetivos era identificar *quais as funções mais associadas às imagens utilizadas pelos professores*. A autora verificou que a *função representativa* surge com a quarta maior representação entre a população de utilizadores de imagens fixas, surgindo a *função poética* com uma baixa representação, o que, no entender de Calado, reflete serem poucos os professores a utilizar a imagem para explorar a emotividade, bem como a introduzir na sala de aula uma dimensão de contemplação, permitindo aos alunos momentos de fruição e prazer, que eventualmente os predisponham para novas aprendizagens.

5.4.3.3 Resultados do inquérito por entrevista semiestruturada

Foram realizadas 18 entrevistas – 6 professores, 6 profissionais de saúde e 6 pais-cuidadores, sendo cada grupo composto por 4 elementos do sexo feminino e 2 do sexo masculino. As questões das entrevistas semiestruturadas foram idênticas para os três grupos, tendo-se adequado o vocabulário de acordo com o entrevistado, tal como se procedeu com os *focus groups*.

Todas as entrevistas foram áudio-gravadas, com o consentimento dos participantes. Na primeira leitura que se fez dos dados recolhidos, percebeu-se que muitas das *Categorias*, *Subcategorias* e *Sub-subcategorias* que emergiram das respostas dadas pelos três grupos de *decisores* eram idênticas, tendo-se optado por apresentar e analisar os resultados relativos ao universo total dos *decisores* inquiridos. Interessa referir que não é nosso objetivo comparar os *decisores*, mas há questões que terão de ser enquadradas e explicadas dada a especificidade e a

complementaridade de cada um na intervenção multidisciplinar que é desenvolvida com adolescentes com DID.

Mais uma vez a natureza exploratória do estudo, implicou uma análise de conteúdo do tipo exploratória - análise quantitativa e qualitativa - (Amado, 2014; Bardin, 2003; C. P. Coutinho, 2011; Quivy & Campenhoudt, 1998) tendo-se realizado uma pré-análise do material recolhido e posteriormente a sua codificação. A definição das *Categorias*, *Subcategorias* e *Sub-subcategorias* foi feita pela investigadora a partir dos dados recolhidos através das transcrições das entrevistas, tendo este processo sido realizado em vários momentos, dada a necessidade de os recodificar. A última etapa foi dedicada ao tratamento dos resultados e interpretação dos mesmos.

Participaram nas entrevistas (ver gráfico 2 – p. 140) *decisores* do sexo feminino (66,7%) e do sexo masculino (33,3%), tendo 38,9% dos inquiridos idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos. Relativamente às habilitações académicas, 50% dos entrevistados é licenciado, havendo ainda 33% dos *decisores* que são mestres. Todos os inquiridos têm uma relação com adolescentes com DID: 33,3% enquanto pais-cuidadores e os restantes 66,7% enquanto profissionais (educação ou saúde). Dos *decisores* profissionais 66,7% têm entre 11 e 19 anos de experiência profissional nas Necessidades Educativas Especiais.

Das entrevistas realizadas emergiram 10 categorias: *Funções das imagens na comunicação com adolescentes com DID*; *Tipologia dos RM referidos como sendo utilizados para as competências específicas*; *Tipologia dos RM referidos como utilizados na abordagem dos afetos e da sexualidade*; *Conteúdo programático - Afetos e sexualidade*; *Papel da imagem na comunicação com os adolescentes com DID*; *Características de uma imagem*; *O decisor e a imagem*; *Critérios de criação de uma imagem e Formação na área dos afetos e da sexualidade*, que apresentamos no gráfico que se segue.

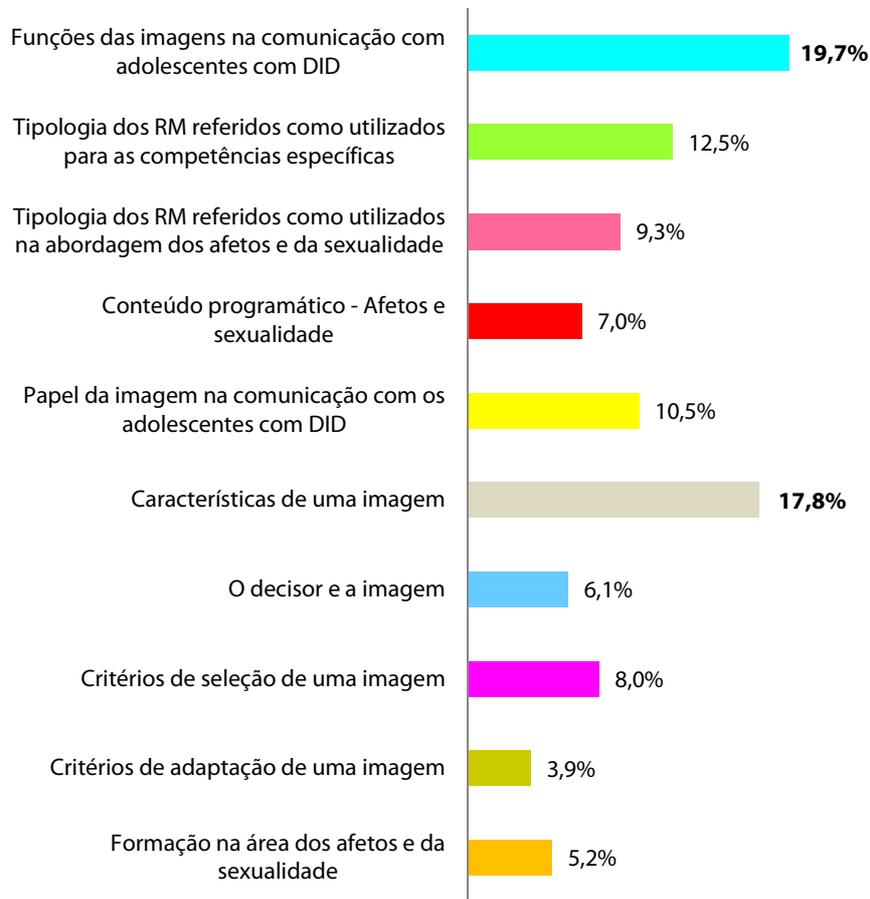


Gráfico 23 | Categorias das Entrevistas

Os resultados obtidos mostram que o discurso dos *decisores* incidiu mais tempo nas categorias *Funções das imagens na comunicação com adolescentes com DID* (19,7%) e *Características de uma imagem* (17,9%), revelando uma preocupação em discorrer sobre a temática *Imagem*, transversal a toda a entrevista.

Da categoria *Funções das imagens na comunicação com adolescentes com DID* emergiram 12 subcategorias (gráfico 24), que correspondem às 12 funções da imagem definidas por Calado (1994).

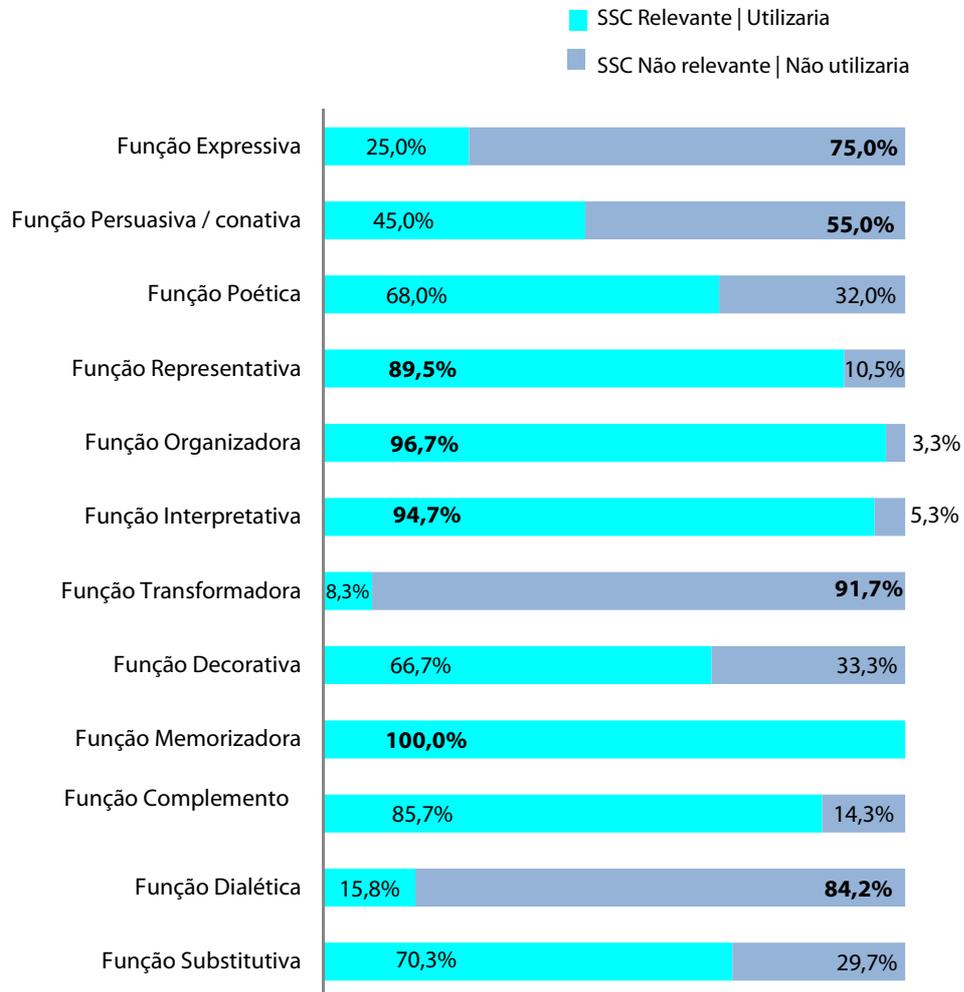


Gráfico 24 | SSC Relevância / Não relevância das Funções da Imagem

Foi solicitado aos *decisores* que indicassem quais as funções da imagem consideradas relevantes e a ter em conta na comunicação com adolescentes com DID, surgindo duas sub-subcategorias: *Relevante – Utilizaria* e *Não relevante – Não utilizaria*, as quais nos permitiram verificar que a *SC Função memorizadora* (100%) foi indicada por todos os *decisores* como sendo uma *SSC Relevante - utilizaria*. As funções que aparecem em segundo, terceiro e quarto lugar na *SSC Relevante - utilizaria* são: *função organizadora* (96,7%), *interpretativa* (94,7%) e *representativa* (89,5%). Relativamente à *SSC Não relevante – Não utilizaria* verificou-se que as *SC F. Transformadora* (91,7%), *F. Dialética* (84,2%), *F.*

Expressiva (75%) e *F. Persuasiva/Conativa* (55%) tiveram maior expressão nos resultados. Verifica-se ainda o uso da imagem para complementar os conteúdos explorados (*F. Complemento* - 85,7%). Estes resultados permitem-nos inferir que as funções da imagem que favorecem o desenvolvimento da racionalidade dos conteúdos objetivos são privilegiadas em detrimento da exploração das emoções, resultado também verificado por Calado (1994) no seu estudo sobre a utilização das imagens em contexto escolar. Apresentamos alguns excertos das falas dos *decisores*, retiradas das entrevistas sobre a relevância e utilização das *Funções das imagens na comunicação com adolescentes com DID*:

RELEVANTE - UTILIZARIA

SC Função Memorizadora | SSC Relevante – Utilizaria

“(...) porque é mais fácil perceber, de memorizar... sim, porque nós temos uma vagina e eles um pénis”
(Professor 3 - Entrevista)

“É importante (...) é importante porque permite facilitar a retenção de aspetos importantes e normalmente estamos a falar de indivíduos com grandes dificuldades a nível de memória, a nível de sequencialização, de evocação e se calhar, se tivermos as coisas bem representadas, é um apoio para eles”
(Profissional de Saúde 2 – Entrevista)

“Esta memorizadora muito! Esta seria aquela que estaria no top”
(Pai-cuidador 6 - Entrevista)

SC Função Organizadora | SSC Relevante – Utilizaria

“A Função organizadora é essencial (...) para que os conteúdos sejam apreendidos, pois este tipo de alunos precisa de... de... organizar o pensamento e de o estruturar passo a passo”
(Professor 2 – Entrevista)

“Na organizadora, porque acho que... também é importante que as coisas sejam organizadas para eles terem uma melhor perceção das coisas, porque já é difícil para eles, muitas vezes, fazerem a aquisição de novos dados e de novas informações, acho que a organizadora também poderia ajudar nesse sentido.”
(Profissional de Saúde 3 – Entrevista)

“Esta aqui também, a organizadora. Eu usava-a muitas vezes quando ela ainda andava na escola”
(Pai-cuidador 6 – Entrevista)

SC Função Interpretativa | SSC Relevante – Utilizaria

“É definitivamente a função interpretativa... [silêncio] tem que estar presente na medida em que... eu vou necessitar dela para eles interpretar até e me ajudarem... esta função vai-me ajudar a que eles apreendam a imagem e percebam o que é que se pode sentir, por exemplo, com uma gravidez indesejada”
(Professor 2 – Entrevista)

“(...) a interpretativa pode também, de certa forma, apresentar um leque de informação visualmente mais disponível, do que ser expresso só oralmente. Quase que numa fase digamos assim, de organização de ideias, porque nesse aspecto acho que seria relevante.”
(Profissional de Saúde 1 – Entrevista)

“Esta aqui sim, a interpretativa, sem dúvida.”
(Pai-cuidador 5 - Entrevista)

SC Função Representativa | SSC Relevante – Utilizaria

“(...) função representativa teria necessariamente que usar, porque um dos nossos objetivos é reforçar aquelas aprendizagens, ainda mais com alunos com este tipo de... problemas”
(Professor 2 –Entrevista)

“Se calhar ao termos imagens, tipo aquelas que nós vimos – primeiro acontece isto, depois acontece isto... e estar lá sempre presente aquela pista visual, aquele suporte visual, vai ajudá-los a compreender aquela sequência”
(Profissional de Saúde 2 – Entrevista)

“Esta também, sem dúvida nenhuma. A representativa, acho que sim.”
(Pai-cuidador 4 – Entrevista)

NÃO RELEVANTE - NÃO UTILIZARIA

SC Função Expressiva | SSC Não relevante – Não utilizaria

“(...) função expressiva no sentido... da sua subjetividade pode não ser o mais adequado...”
(Professor 5 – Entrevista)

“A expressiva já tem aqui uma carga de abstração, de subjetividade que já acho mais difícil...”
(Profissional de Saúde 4 – Entrevista)

“(...) não me passaria pela cabeça falar no tema ao meu filho utilizando uma função expressiva”
(Pai-cuidador 5 – Entrevista)

SC Função Persuasiva / conativa | SSC Não relevante – Não utilizaria

“(...) poderá também não ser... porque tem uma segunda intenção”
(Professor 5 – Entrevista)

“(...) a persuasiva ou conativa, não porque às vezes podemos induzir em erro [riso] e não convém [riso]. Então com esta população não convém mesmo (...) convém que as coisas sejam transmitidas duma forma clara para não haver confusões”
(Profissional de Saúde 4 – Entrevista)

“Esta também não, a persuasiva...”
(Pai-cuidador 6 – Entrevista)

SC Função Transformadora | SSC Não relevante – Não utilizaria

“(...) para trabalhar acho um bocado arriscado. Acho um bocado arriscado!”
(Professor 6 – Entrevista)

“Esta acho que não, de todo... por mais que eu a adore, para esta população, não! Seria muito confuso. Iriam dispersar completamente (...)”
(Profissional de Saúde 1 – Entrevista)

“Esta, a transformadora, não!”
(Pai-cuidador 6 – Entrevista)

SC Função Dialética | SSC Não relevante – Não utilizaria

“Esta função não (...) por causa do perfil do grupo a que isto é dirigido... não me parece.”
(Professor 2 – Entrevista)

“Até porque há assuntos, neste âmbito da sexualidade e dos afetos, há assuntos que não podem ser ambíguos. Então para eles

não podem mesmo. É, é... não é, não é! E estar a promover isso não é de todo aconselhável.”

(Profissional de Saúde 2 – Entrevista)

“A dialética... não, a minha filha não iria conseguir chegar lá.”

(Pai-cuidador 6 - Entrevista)

No que diz respeito à *SC F. Substitutiva*, 70,3% dos *decisores* referiu-a como *SSC Relevante - Utilizaria*. Neste caso, os nossos resultados não são idênticos aos obtidos por Calado (1994). Parece-nos que esta diferença possa dever-se ao facto do nosso estudo incidir em outros contextos de intervenção, para além do escolar, bem como a população com a qual as imagens são utilizadas. Muitos destes adolescentes com DID apresentam dificuldades moderadas ou graves na linguagem verbal (seja escrita e/ou oral), o que faz com que os *decisores* utilizem a imagem de forma autónoma, procurando substituir essas mesmas linguagens. No entanto, de acordo com os resultados obtidos e já apresentados, da análise do uso exclusivo da linguagem visual nos RM partilhados no *Facebook* (ver gráfico 15 – p. 167), verificou-se que a maioria dos RM recorre a textos mistos, isto é, multimodais, fazendo uso simultâneo da linguagem verbal e não verbal.

No gráfico que se segue apresentamos os resultados da categoria *Tipologia dos RM referidos como utilizados nas competências específicas* (12,6%) da qual emergiram 14 *SC*. A subcategoria com maior representação nos resultados foi a *SC Imagens* (31,5%), tendo sido mencionada pelos 18 *decisores*, o que revela a importância dada a este RM e mais uma vez, a pertinência da nossa investigação.

“(...) uso a imagem em qualquer tema. (...) a imagem é o meu recurso.”

(Professor 3 – Entrevista)

“(...) cartazes... cartazes quer dizer imagens, no fundo recorro a imagens”

(Professor 6 – Entrevista)

“(...) começar a trabalhar a partir de uma imagem fotográfica, se calhar, se possível, que ele esteja presente nessa imagem fotográfica, sempre, claro, mantendo a dignidade da pessoa”
(Profissional de Saúde 2 – Entrevista)

“Eu uso muito imagens (...)”
(Profissional de Saúde 4 – Entrevista)

“Ensinei-a a ler, foi assim, com recortes de imagens”
(Pai-cuidador 4 - Entrevista)

“(...) a imagem era sempre um meio de transmissão da mensagem que nós queríamos passar...”
(Pai-cuidador 6 - Entrevista)

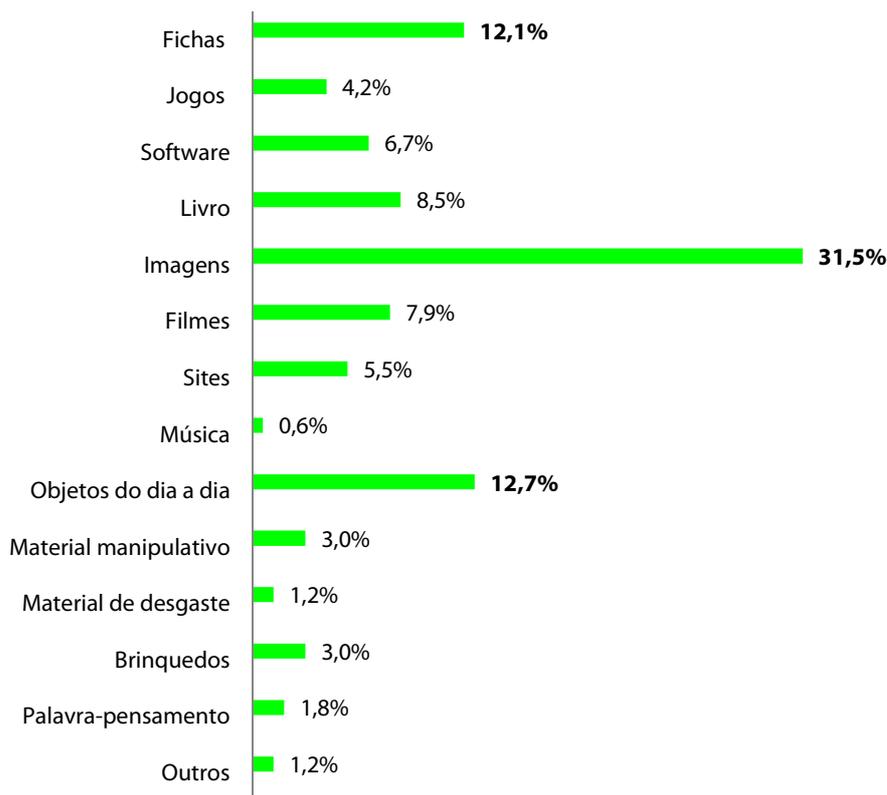


Gráfico 25 | SC's da C Tipologia dos RM referidos como utilizados nas competências específicas

A SC *Objetos do dia-a-dia* surge com uma frequência relativa de 12,7%, confirmando-se os resultados obtidos no *focus group*. Esta subcategoria foi referida por *decisores* de todos os grupos, situação que não se

verificou no *focus group*, no qual apenas professores a mencionaram. Esta diferença nas respostas dos profissionais de saúde, poderá estar relacionada com as suas profissões, pois no *focus group* 75% dos participantes eram psicólogos e nas entrevistas 66% eram terapeutas (ocupacional / fala). Estas duas tipologias de RM – *Imagens* e *Objetos do dia-a-dia* são, no contexto da intervenção na área das Necessidades Educativas Especiais, dois recursos privilegiados, dada a possibilidade de, através das *imagens*, os *decisores* exporem e concretizarem conceitos e através do uso de *objetos do dia-a-dia* promoverem e desenvolverem competências de carácter mais prático e funcional.

“(...) manipular, eh... sei lá, garrafas de plástico, e ... medir...”
(Professor 4 – Entrevista)

“(...) dia-a-dia, objetos, no fundo, tentar fazer, o que eles poderiam utilizar em casa, tu utilizas no teu contexto terapêutico, por exemplo, colheres para comerem a sopa...”
(Profissional de Saúde 1 – Entrevista)

“(...) com a nossa filha é mais fácil nós termos as coisas e mostrar-lhe realmente na altura...”
(Pai-cuidador 5 - Entrevista)

A *SC Fichas* (12,1%) surge em terceiro lugar, tendo sido referida apenas por professores, à exceção de um *pai-cuidador* que também a referiu. No *focus group* quer professores, quer profissionais de saúde responderam, mas não se verificou um resultado com uma percentagem tão representativa; isto parece-nos estar relacionado com o facto de 66% dos professores que nele participaram serem professores de educação especial com muita experiência profissional em contexto de Unidades Especializadas para Apoio à inclusão de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira congénita. Este trabalho implica o uso de recursos materiais que permitem a concretização das aprendizagens, bem como a sua contextualização, como, por exemplo, os *objetos do dia-a-dia*.

Dado que o tema transversal a este estudo é *Afetos e Sexualidade* de adolescentes com DID, procurou-se identificar quais os conteúdos programáticos explorados pelos *decisores* (categoria *Conteúdo programático - Afetos e sexualidade*), tendo emergido 10 subcategorias. No gráfico que se segue, verifica-se que a SC *Afetos* (27,2%) é a que apresenta uma percentagem de frequência relativa mais elevada, seguida da SC *Corpo humano* (18,5%). Mais uma vez as SC *Métodos contraceptivos* (6,5%) e a SC *IST's* (3,3%) encontram-se nas subcategorias menos referidas pelos *decisores*.

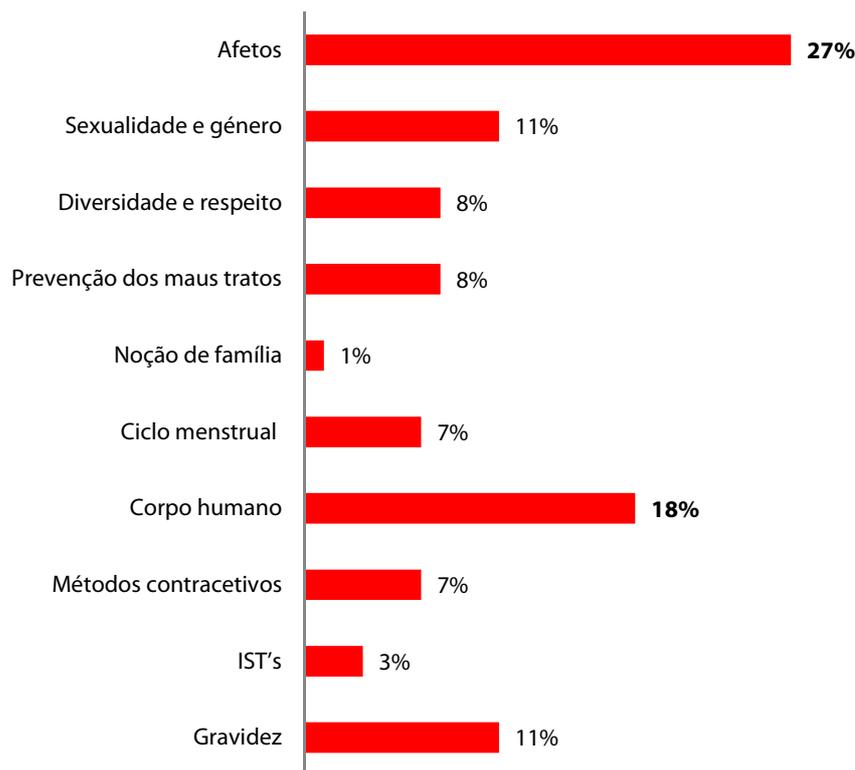


Gráfico 26 | SC's da C Conteúdo programático – Afetos e Sexualidade

Estes resultados são próximos dos resultados obtidos nos *focus group*, apresentando, no entanto, uma alteração na ordem das SC mais referidas; verificou-se que a SC *Afetos* foi referida apenas pelos professores e profissionais de saúde, constatando-se que o discurso

incidiu sobre as relações interpessoais, destacando-se tal como no *focus group* o namoro, como refletem as falas que apresentamos de seguida.

“(...) por que é que a pessoa se apaixona? Apaixona-se por quem? Gosta de quem?”
(Professor 2 – Entrevista)

“(...) o menino começa a namorar ou a menina começa a namorar e a gente tenta explorar e... explicar as coisas”
(Professor 4 – Entrevista)

“(...) amizade, o namoro, o casamento”
(Profissional de Saúde 3 - Entrevista)

“(...) acaba por ser mais a questão dos afetos, eventualmente, às vezes, poderá ligar ao namoro”
(Profissional de Saúde 6 - Entrevista)

A *SC Corpo Humano* foi referida pelos 6 professores participantes e por um pai-cuidador. Este resultado permite-nos, mais uma vez, verificar a importância dada ao conhecimento biológico no contexto escolar.

“(...) falar dos órgãos genitais”
(Professor 1 – Entrevista)

“(...) sobre as transformações do corpo da mulher e do homem”
(Professor 3 – Entrevista)

“(...) na adolescência, portanto, quer seja só a questão dos caracteres sexuais primários, quer seja depois já as transformações e as diferenças...”
(Professor 5 – Entrevista)

“(...) partes do corpo, o braço, a perna, o pé, também acho interessante abordar as questões do corpo”
(Pai-cuidador 5 – Entrevista)

O facto dos resultados das *SC Métodos contraceptivos* e a *SC Infecções sexualmente transmissíveis* corroborarem os resultados dos *focus groups* e se verificar que a *SC Métodos contraceptivos* só foi mencionada por profissionais (educação e saúde) e a *SC IST* referida apenas por um *decisor* de cada grupo de participantes, revela uma possível não valorização destas temáticas para se explorar com os adolescentes com

DID. Parece-nos que este resultado poderá ser, mais uma vez, fruto de um foco nas *dificuldades intelectuais e desenvolvimentais*, em detrimento da valorização do indivíduo e do direito a viver a sua sexualidade enquanto dimensão essencial da vida humana, aceitando-a como

(...) uma energia que nos motiva a procurar amor, contacto, ternura e intimidade, que se integra no modo como nos sentimos, movemos, tocamos e somos tocados; é ser-se sensual e ao mesmo tempo sexual; ela influencia pensamentos, sentimentos, acções e interacções e, por isso, influencia também a nossa saúde física e mental (Frade et al., 2010; Ramiro, 2013).

Procurou-se também identificar quais as *Tipologias dos RM referidos como utilizados na abordagem dos afetos e da sexualidade*, tendo surgido 10 subcategorias (gráfico 27), das quais se destacam as *SC Imagens (39%)*, *Filmes (18,7%)* e *Objetos do dia-a-dia (13,8%)*. Mais uma vez se verifica a importância dada pelos *decisores* ao uso da *Imagem*, enquanto recurso material privilegiado para explorar os conteúdos nas diversas áreas de intervenção com adolescentes com DID, pois 77,8% referiu utilizá-la.

“(...) pego em imagens que representam... sentimentos”
(Professor 3 – Entrevista)

“(...) cartazes que normalmente recolho, eh, ou na saúde, sobretudo na saúde, no hospital e no centro de saúde”
(Professor 6 – Entrevista)

“(...) representação tridimensional (...) dos órgãos genitais ou da zona pélvica”
(Profissional de Saúde 1 –Entrevista)

“(...) as imagens, recorro sempre muito às imagens”
(Profissional de Saúde 3 – Entrevista)

“Inicialmente foi mais com a imagem do que estava nas caixas dos pensos higiénicos, para lhe explicar o funcionamento”
(Pai-cuidador 3 - Entrevista)

“Privilegiamos a imagem para lhe fazer chegar a mensagem”
(Pai-cuidador 6 - Entrevista)

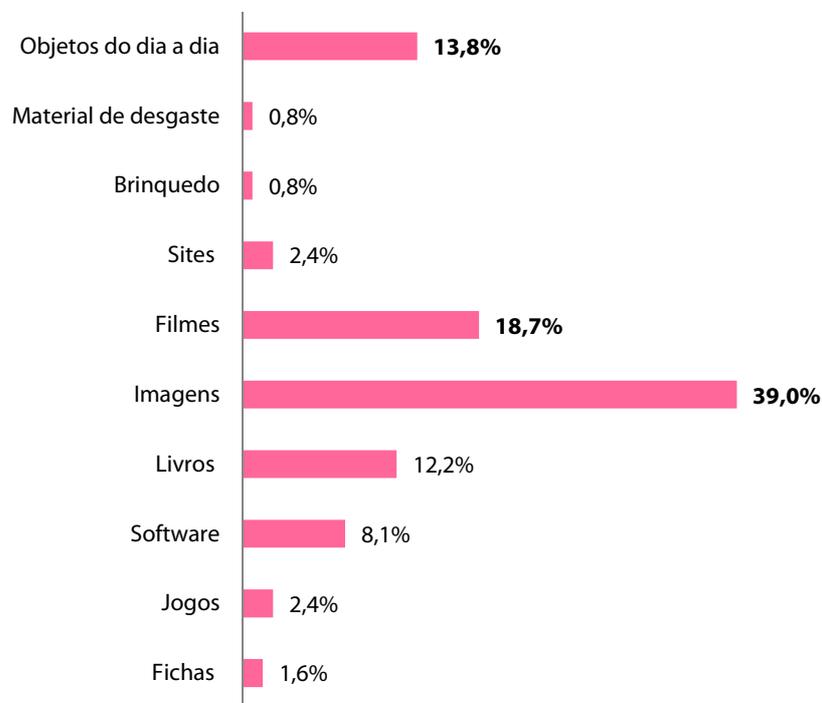


Gráfico 27 | SC da C Tipologia dos RM referidos como utilizados na abordagem do tema Afetos e sexualidade

O resultado da SC *Filmes* permite-nos inferir que os *decisores* reconhecem vantagens no uso deste RM na exploração da referida temática, o que poderá estar relacionado com o facto de este ser composto por um discurso multimodal - imagem, som, linguagem verbal / escrita, movimento, enquadramento, entre outros – que dadas as suas características capta a atenção, promovendo para além do divertimento, maiores níveis de compreensão e memorização dos conteúdos. O uso deste RM também poderá permitir uma menor participação direta do *decisor* na apresentação e explanação dos conteúdos, com as dificuldades inerentes, facilitando a abordagem ao tema dos afetos e da sexualidade com os adolescentes com DID, pois exemplifica as situações. Esta opção parece-nos estar interligada com o que diversos autores (Félix, 2003; Félix & Marques, 1995; Kijak, 2011; Maia & Aranha, 2005) referem sobre o facto desta temática ainda se encontrar carregada de mitos, ideias erradas e preconceituosas.

“E as curtas-metragens desenvolvem um ponto de partida também muito bom para debatermos os afetos, a sexualidade, porque estamos a falar de uma personagem que está lá.”
(Professor 1 - Entrevista)

“(…) um filme de um parto (….) do *youtube* (….) aqueles filmes que são mesmo para crianças e não eram pessoas reais, eram desenhos animados”
(Professor 3 – Entrevista)

“(…) vídeos, também, também é uma coisa que utilizo muito”
(Profissional de Saúde 3 –Entrevista)

“(…) sempre que estava uma imagem num filme que nós achávamos que se adequava a explicar uma determinada coisa, aproveitávamos e explicávamos na hora”
(Pai-cuidador 6 - Entrevista)

Da *SC Objetos do dia-a-dia* emergiram 4 sub-subcategorias, das quais destacamos as *SSC Higiene* (47,1%) e *SSC Espelho-Corpo* (29,4%), apresentadas no gráfico que se segue.

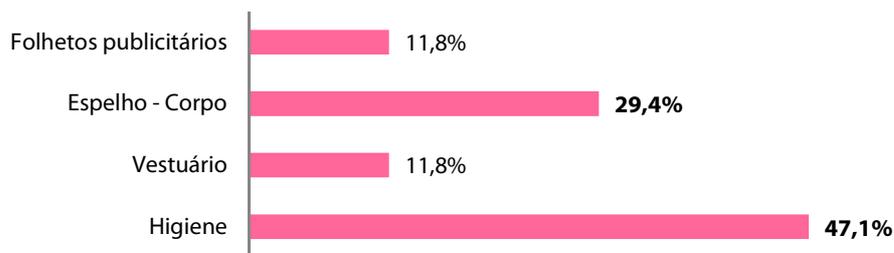


Gráfico 28 | SSC's da *SC Objetos do dia-a-dia*

A *SSC Higiene* encontra-se associada às aprendizagens de competências funcionais relacionadas com a autonomia, como lavar os dentes, tomar banho, identificar e saber escolher os pensos higiénicos.

“(…) desde lavar os dentes, mudar de roupa, colocar o penso”
(Professor 1 – Entrevista)

“(…) objetos do dia a dia, por exemplo as meninas quando estão com o período (….) podermos mostrar mesmo os pensos”
(Profissional de Saúde 3 – Entrevista)

“(...) quando lhe vieram os primeiros períodos, pronto, a escolha dos pensos para ela”
(Pai-cuidador 3 - Entrevista)

Já a *SSC Espelho-Corpo* reflete o uso quer do espelho, quer do próprio corpo para se exemplificar as transformações inerentes ao crescimento, pois permite a visualização e a compreensão de forma concreta.

“Este material é fundamental pois é no espelho onde o próprio se visualiza”
(Profissional de Saúde 2 – Entrevista)

“(...) ou então no nosso corpo mesmo... mostrando-lhe aqui é o peito, aqui é...”
(Pai-cuidador 2 – Entrevista)

Tendo em conta a representatividade da *SC Imagens* enquanto RM utilizado com os adolescentes e pelo facto de a *Imagem* ser o foco do nosso estudo, procurou-se compreender qual o *Papel da imagem na comunicação com os adolescentes com DID*. Os resultados obtidos (gráfico 29) revelam que todos os decisores utilizam a imagem. Destes, 39,9% utilizam-na com o intuito de *facilitar a compreensão do conteúdo a transmitir* e 28,3% consideram o seu uso como *fundamental*.

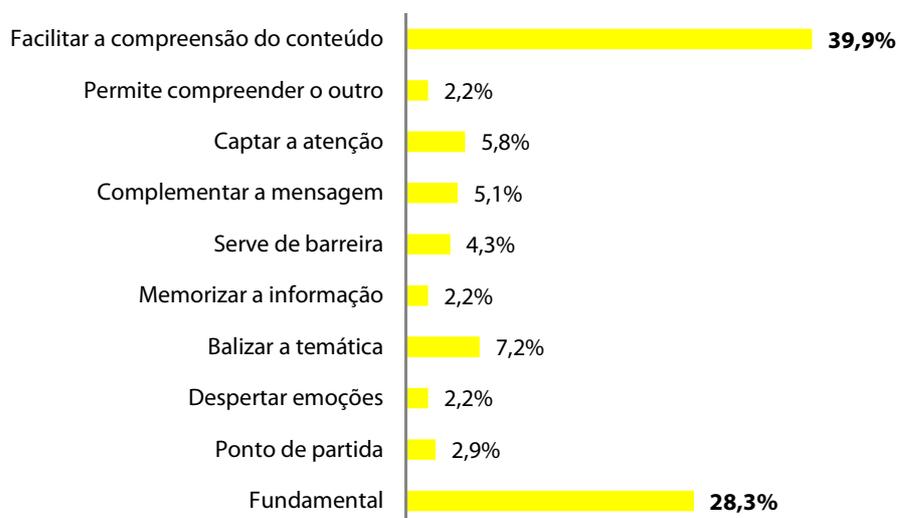


Gráfico 29 | SC's da C Papel da imagem na comunicação com os adolescentes com DID

SC Facilitar a compreensão do conteúdo a transmitir

“Porque através da imagem muitas vezes, como eles não sabem ler ou têm muitas dificuldades em ler, interpretar e escrever, acho que não há nada melhor...”

(Professor 3 – Entrevista)

“Mas tenho meninos, adolescentes que não sabem ler, nem escrever... e, portanto, tenho que usar um tipo de imagem”

(Professor 4 – Entrevista)

“Porque é mais... é mais simples, é mais apelativo, é mais... é mais fácil e entendível e é mais... permite passar melhor a mensagem”

(Professor 5 – Entrevista)

“(...) mas há imagens que... eu acho que se explicarmos muito em palavras, as palavras não chegarão a esta população tão facilmente como uma imagem, que pode ser do senso comum ou das experiências que eles vivenciam com os seus amigos ou com as suas famílias”

(Profissional de Saúde 1 – Entrevista)

“Muitas vezes permite representar coisas que são difíceis de transmitir verbalmente”

(Profissional de Saúde 2 - Entrevista)

“A informação é mais fácil de perceber.”

(Pai-cuidador 2 - Entrevista)

“(...) a imagem tem uma vantagem em relação ao vocabulário, que há algumas palavras que ela pode não entender, e na imagem entende...”

(Pai-cuidador 4 – Entrevista)

SC Fundamental

“Fundamental... fundamental. (...) não têm a perceção do mundo real à sua volta, não têm experiências sociais, não têm... não têm tido a estimulação.”

(Professor 1 – Entrevista)

“(...) a imagem é muito importante para comunicar”

(Profissional de Saúde 1 – Entrevista)

“O mais importante. Eu acho que é o mais importante (...) uma imagem vale mais do que mil palavras, não é? Como se costuma dizer”

(Pai-cuidador 2 - Entrevista)

Apesar da diferença de valor, a *SC Balizar a temática* a desenvolver (10,2%) surge em terceiro lugar, refletindo que a imagem também é utilizada para limitar o conteúdo a explorar, contextualizando-o visualmente, dando aos adolescentes com DID, um foco para dirigirem a sua atenção-concentração.

SC Balizar a temática

“(...) as imagens são de certa forma uma baliza de... que nos ajuda a, não a restringir, mas a limitar”
(Profissional de Saúde 1 – Entrevista)

“(...) eu uso a imagem para representar aquilo de que nós estamos a falar, para limitar o assunto”
(Profissional de Saúde 6 – Entrevista)

“(...) ela ter a visualização realmente daquilo que é e daquilo que estamos a falar... é ajuda situar”
(Pai-cuidador 2 - Entrevista)

Verifica-se ainda que o papel da imagem para *Despertar emoções* (2,2%) é baixo, indo ao encontro dos resultados do estudo de Calado (1994), no qual se verificou também uma baixa percentagem de professores que usam a imagem para trabalhar a emotividade.

Procurou-se identificar quais são as *Características de uma imagem* que os *decisores* (gráfico 30) consideram *adequada* para explorar os conteúdos com os adolescentes com DID. Verificou-se que o discurso destes incidiu maioritariamente sobre as características que promovem a adequabilidade da imagem (76,1%), em detrimento das que levam a considerar uma imagem inadequada (23,9%). Da subcategoria *Características de uma imagem considerada adequada* emergiram 16 sub-subcategorias, das quais se destacam as *SSC Realista/Fotografia* (17,9%), *Objetiva* (15,1%), *Simples* (11,7%) e *Conteúdo sequencial* (10,1%). Estas características parecem-nos estar diretamente relacionadas com as *dificuldades intelectuais e desenvolvimentais*, sendo o foco da intervenção direcionado ao défice, pois revelam a necessidade de concretizar os conteúdos, simplificando-os e tornando-os mais

próximos da realidade, dadas as dificuldades de inferência e de transposição das aprendizagens de um contexto para outro (característica considerada inerente às DID). Verifica-se ainda a necessidade de apresentar os conteúdos de forma sequencial, o que implica a divisão dos mesmos em etapas, para depois os inter-relacionar, como revelam as falas dos *decisores*. A *SSC Conteúdo sequencial* foi apenas referida por profissionais de saúde e pais-cuidadores, no entanto, da nossa experiência profissional enquanto professora temos a percepção de que há professores que utilizam imagens com conteúdos sequenciais para explorar diversas temáticas, como, por exemplo, as etapas de uma gravidez.

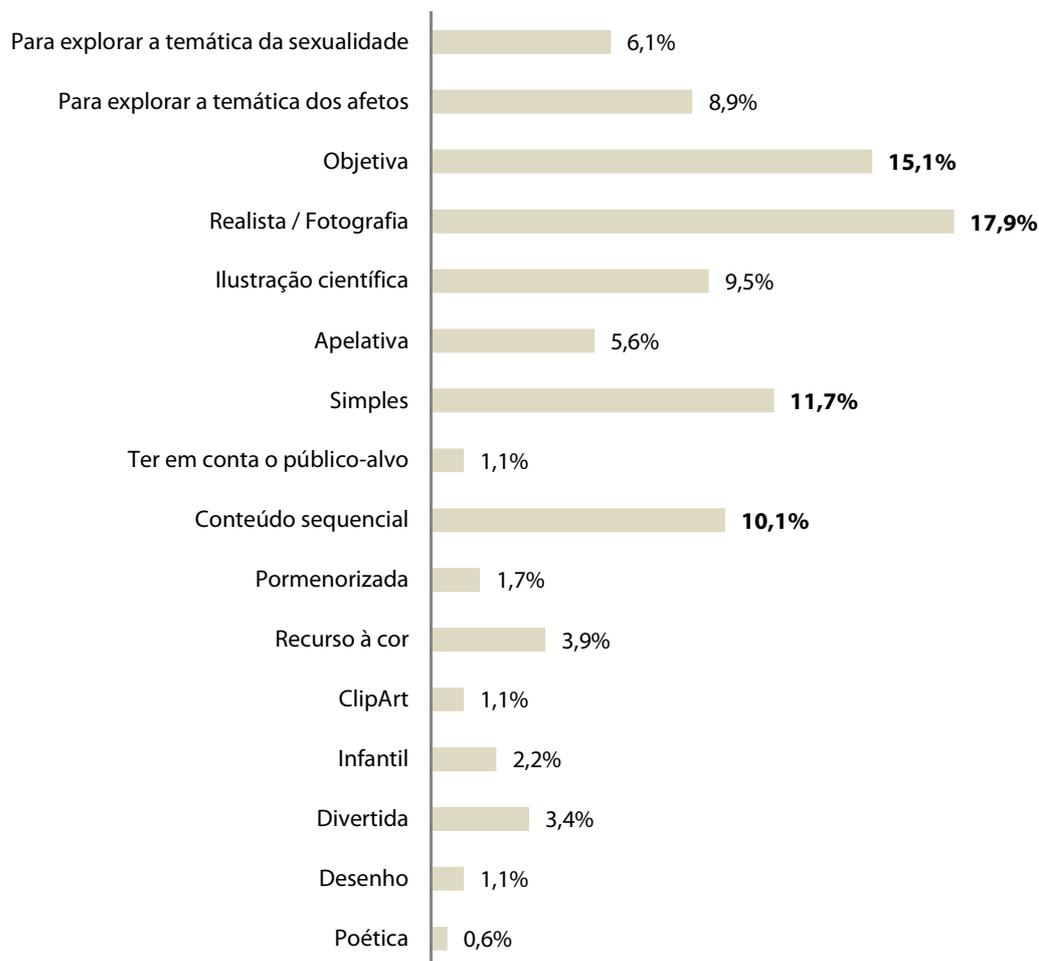


Gráfico 30 | SSC's da SC Características de uma imagem considerada adequada

SSC Realista/Fotografia

“Quero uma barriga real, quero uma mulher real, quero várias fases da gravidez”

(Professor 2 – Entrevista)

“(...) realista (...) estou a falar se está zangado, tem de ter cara dum criança, dum jovem com um aspeto zangado e com características típicas de estar zangado.”

(Profissional de Saúde 6 – Entrevista)

“Acho que no caso dela tinha que ser uma imagem que representa muito a realidade, uma fotografia.”

(Pai-cuidador 3 - Entrevista)

SSC Objetiva

“Não podem deixar margem para dúvidas do que está representado... com estes meninos só pode ser assim.”

(Professor 1 – Entrevista)

“(...) as imagens... eh... claras e objetivas, simples no assunto, pronto, são explícitas...”

(Profissional de Saúde 5 – Entrevista)

“(...) acho que tem que ser uma coisa mais focada, objetiva.”

(Pai-cuidador 5 - Entrevista)

SSC Simples

“... e... separado numa folha em... em... numa folha branca! Só com um órgão, depois com o outro, portanto, mais eh... informação mais... (...) mais simples...”

(Professor 4 – Entrevista)

“As imagens têm que ser simples para que eles entendam facilmente...”

(Profissional de Saúde 5 – Entrevista)

“(...) esta imagem, por exemplo, que é a 7 do grupo dois¹²³ é uma imagem relativamente simples (...) Aqui a 5 do grupo dois também.”

(Pai-cuidador 5 - Entrevista)

¹²³ Ver figuras 55 e 57 - página 178.

SSC Conteúdo sequencial

“(...) quase o contar de uma história para eles não pensarem que as coisas estão dissociadas umas das outras”

(Profissional de Saúde 2 – Entrevista)

“(...) têm que ser segmentadas”

(Profissional de Saúde 3 – Entrevista)

“(...) uma sequência de imagens, em que cada uma delas, nós pudéssemos parar e explicar o que é que estava a acontecer e quais eram os seus limites, no entendimento do pai ou da mãe ou dos educadores”

(Pai-cuidador 6 - Entrevista)

Os resultados permitiram verificar ainda que os *decisores* parecem considerar haver imagens adequadas à *Temática da Sexualidade* (6,1%) e à dos *Afetos* (8,9%), explorando-as separadamente.

SSC Para explorar a temática da sexualidade

“(...) corpo humano, explorar por aí em termos muito de... sinais em termos de sexualidade”

(Professor 1 – Entrevista)

“(...) a sexualidade com tudo o que fosse relacionado com algo fisiológico, biológico, gestacional, algo que a biologia... e ciências mais exatas conseguem traduzir”

(Profissional de Saúde 1 – Entrevista)

“(...) a sexualidade em geral, portanto, o crescimento do corpo, a explicação, portanto, dessa evolução do corpo... os cuidados nessa fase, e depois desta fase”

(Pai-cuidador 3 – Entrevista)

SSC Para explorar a temática dos afetos

“(...) o amor, o carinho, iria por outra imagem de afeto”

(Professor 1 – Entrevista)

“(...) a afetividade é mais complexo, pois é mais abstrato, acho que, eh... o facto da imagem não revelar imediatamente a mensagem ou o tema não ser conclusivo”

(Profissional de Saúde 1 – Entrevista)

“(...) a nível dos afetos, neste caso, seria pessoas a mostrarem afetos...”

(Pai-cuidador 2 - Entrevista)

Relativamente à *SC Características de uma imagem considerada inadequada* (gráfico 31), emergiram 9 sub-subcategorias, tendo maior representatividade as *SSC Pormenorizada* e *SSC Abstrata* com igual percentagem (17,9%), seguidas da *SSC Subjetiva* (16,1%). Estes atributos remetem-nos para a polissemia da imagem e do discurso visual, fruto de um conjunto de códigos sobrepostos e combinados (Caetano et al., 2006), que segundo os *decisores* parecem ser inadequados para se utilizar com os adolescentes com DID. Estes dados corroboram o que já foi verificado relativamente à necessidade que os *decisores* referem sentir, de concretizar as suas ideias e ações na interação que estabelecem com este público-alvo, como mostram as falas dos *decisores*.

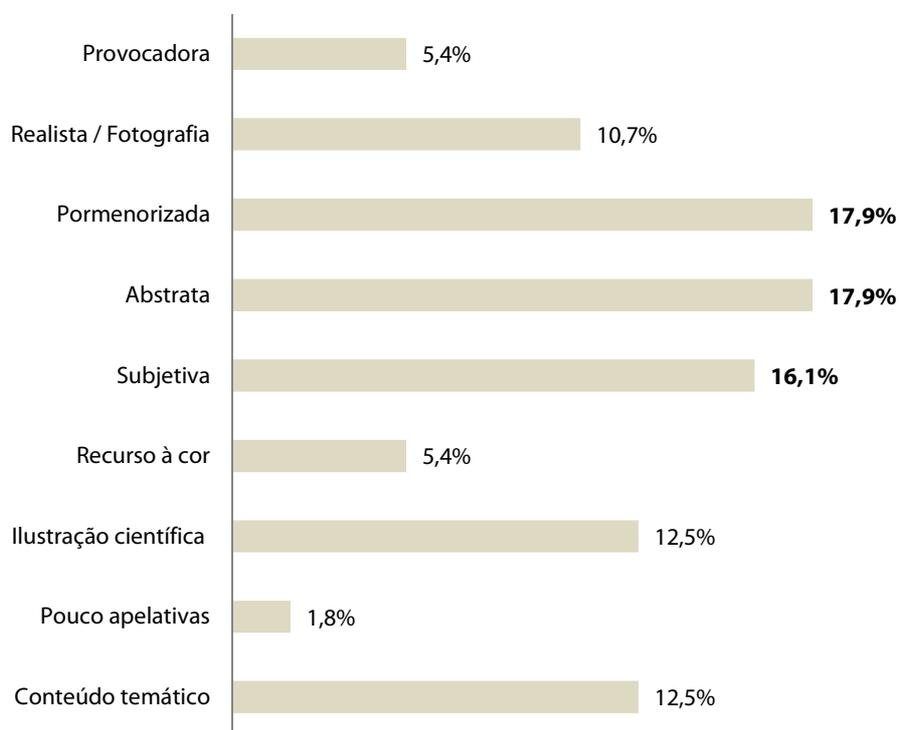


Gráfico 31 | SSC's da *SC Características de uma imagem considerada inadequada*

SSC Pormenorizada

“(...) pormenores que são meros acessórios de imagem”
(Professor 2 – Entrevista)

“Depois o excesso de enfeites também pode ser perigoso”

(Profissional de Saúde 2 – Entrevista)

“(…) muito pormenorizada... ela até pode perceber o que é mas não... não chama, não lhe dá... não lhe daria, não lhe daria... não acrescentaria nada, percebe?”

(Pai-cuidador 4 - Entrevista)

SSC Abstrata

“(…) imagens abstratas. Isto, eu não ia, não ia ser capaz de trabalhar este tipo de imagens com este tipo de alunos”

(Professor 3 – Entrevista)

“(…) se essa representação for abstrata, podemos ter aí problemas”

(Profissional de Saúde 2 –Entrevista)

SSC Subjetiva

“(…) se a imagem é subjetiva, ora vai-nos confundir a pessoa ou vai-nos até induzir a pessoa em erro”

(Professor 2 – Entrevista)

“(…) eu até posso adorar a imagem, porque precisamente por causa da subjetividade, mas eu sei que à partida não ia funcionar com aquele grupo de alunos”

(Professor 3 – Entrevista)

“(…) podemos ter problemas (...) o próprio simbolismo da imagem utilizado, a representação simbólica que damos, isto para mim é no fundo... é o nível de subjetividade da imagem”

(Profissional de Saúde 2 – Entrevista)

Relativamente à *SSC Conteúdo temático* (12,5%) verificou-se que apenas foi mencionada por pais-cuidadores, podendo refletir um maior constrangimento por parte destes na abordagem de determinados conteúdos com os seus educandos.

“Pronto, aquela imagem das grávidas que há pouco tinha ali naquelas folhas, não tem interesse nenhum p’ra ele. P’ra que é que isto serve? Não tem interesse nenhum... uma barriga. Nunca mostraria uma imagem a falar disto.”

(Pai-cuidador 1 – Entrevista)

“(…) aqui isto dá uma representação de um ato sexual. Nunca lhe mostrei uma representação de um ato sexual. Acho que isso poderia ser demasiado agressivo”

(Pai-cuidador 5 – Entrevista)

Dada a importância da imagem como RM utilizado pelos *decisores*, procurou-se compreender como é que se posicionam perante a imagem (C Os decisores e a imagem – 6,2%), tendo emergido 2 subcategorias – SC *Seleciona / adapta imagens* (60,5%) e SC *Não cria imagens* (39,5%).

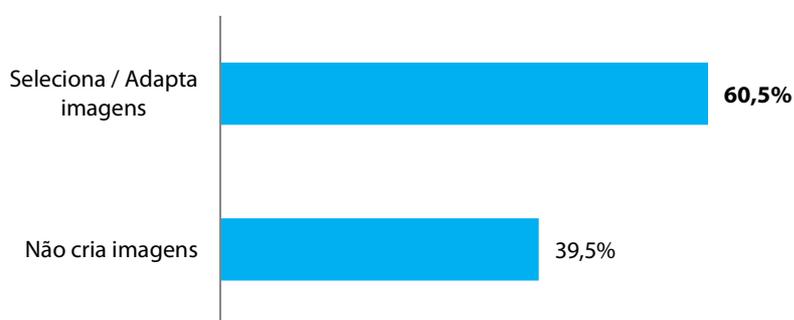


Gráfico 32 | SC's da C Os decisores e a imagem

Os resultados obtidos na SC *Seleciona/Adapta imagens* corroboram os resultados obtidos no *focus group* relativamente à categoria *Profissional enquanto construtor de RM*, que revelam que os *decisores* consideram existir falta de recursos materiais adequados para se intervir com adolescentes com DID, havendo a necessidade de os adaptar.

SC *Seleciona/adapta imagens*

“(…) as imagens tiro da internet, seleciono”

(Professor 4 – Entrevista)

“(…) partindo de uma base que existe e adaptas para aquilo que tu queres”

(Professor 5 – Entrevista)

“(…) ou buscar imagens ... normalmente vou buscar um exemplo... (...) na internet”

(Profissional de Saúde 3 – Entrevista)

“Adapto do que seleccionei”

(Profissional de Saúde 3 – Entrevista)

“(...) é assim que seleciono imagens para mostrar à minha filha”
(Pai-cuidador 3 – Entrevista)

“Quando ela era pequenina, no começo, fazia eu os materiais.
Colava os recortes, fotocopiava, recortava, colava.”
(Pai-cuidador 4 – Entrevista)

A *SC Não cria imagens* (39,5%) foi referida por 72,2% dos *decisores*, apontando para uma possível baixa literacia visual dos mesmos. Ser-se literado visualmente implica que os indivíduos sejam capazes de compreender um determinado sistema de representação, bem como sejam capazes de o utilizarem para se expressarem através dele (Calado, 1994; Lencastre, 2017; Lencastre & Chaves, 2007). Corroboramos o que diversos autores defendem sobre a necessidade de se aprender a gramática visual e os seus códigos desde criança, desenvolvendo-se competências técnicas e conceptuais imprescindíveis à construção e à leitura de imagens (Dondis, 1991; Lencastre & Chaves, 2007; Mirzoeff et al., 1998; Salisbury & Styles, 2012).

SC Não cria imagens

“Imagens? Não, não criei nenhuma! [risos] Não! Nunca criei.”
(Professor 1 – Entrevista)

“(...) eu não seria capaz... de, de, de criar uma imagem, porque,
as coisas já existem”
(Professor 2 - Entrevista)

“É difícil... é uma questão difícil [risos]. Ora bem, como é que eu
criaria uma imagem para esta temática? Nunca criei... mas...”
(Profissional de Saúde 2 – Entrevista)

“Eu não criaria nunca... [risos] eu não percebo nada disso.”
(Profissional de Saúde 5 – Entrevista)

“Não consigo criar essa imagem... Não consigo fazer imagens.”
(Pai-cuidador 1 – Entrevista)

“(...) mas eu não crio”
(Pai-cuidador 2 – Entrevista)

Dada a necessidade de os *decisores* selecionarem e adaptarem as imagens para utilizarem com os adolescentes com DID, procurou-se

identificar quais os critérios que têm em conta nesses processos. No que diz respeito à categoria *Critérios de seleção de uma imagem* (8,1%), verificou-se que os critérios com maior representatividade são as *Características da imagem* (51,9%), as *Características dos adolescentes com DID* (33%), seguidos da *SC Intuição - gosto pessoal* (8,5%), apresentados no gráfico que se segue. Estes resultados aproximam-se dos obtidos no *focus group*, mas verificando-se nestes, uma maior valorização das características da imagem.

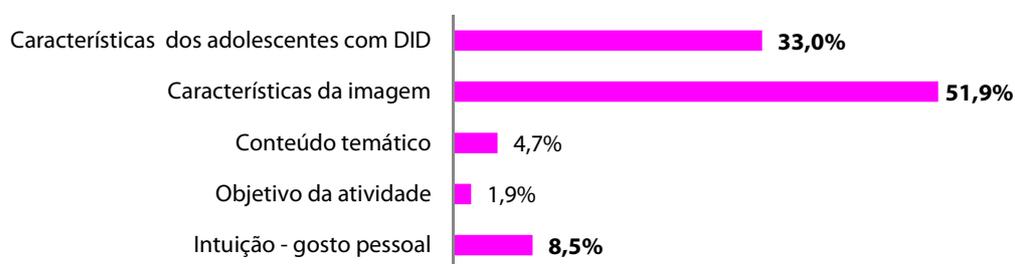


Gráfico 33 | SC's da C Critérios de seleção de uma imagem

Das duas SC com maior expressividade nos resultados emergiram SSC, que apresentamos no gráfico 34 - SSC's das SC's *Características dos adolescentes com DID* e *Características da imagem* da categoria *Critérios de seleção de uma imagem*.

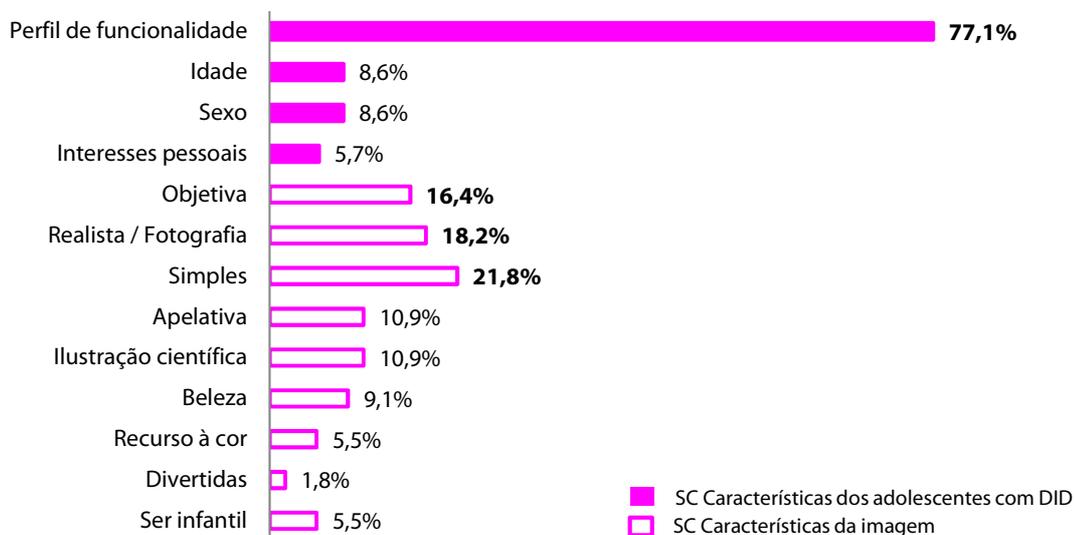


Gráfico 34 | SSC's das SC's *Características dos adolescentes com DID* e *Características da imagem* da C Critérios de seleção de uma imagem

As SSC que emergiram com maior representação da *SC Características da imagem* são as mesmas que surgiram da categoria *Características de uma imagem considerada adequada*: *Simple* (21,8%); *Realista/Fotografia* (18,2%); *Objetiva* (16,4%), corroborando os resultados já apresentados. Relativamente à *SC Características dos adolescentes com DID* emergiram 4 SSC, destacando-se a *SSC Perfil de funcionalidade* (77,1%), indo ao encontro dos resultados obtidos no *focus group*, verificando-se, mais uma vez, a importância dada pelos *decisores* à intervenção individualizada com estes adolescentes com DID, que se reflete nos critérios de seleção de uma imagem. Apesar de não ter muita representatividade, a *SSC Ser infantil* (5,5%) aparece referida como um critério presente aquando da seleção de uma imagem.

Da categoria *Critérios de adaptação de uma imagem* (3,9%) emergiram 3 subcategorias – *SC Características da imagem* (66,7%), as *Características dos adolescentes com DID* (23,5%), seguidas da *SC Conteúdo programático* (9,8%). No gráfico que se segue apresentamos as SSC que surgiram das duas categorias com maior representação nesta categoria.

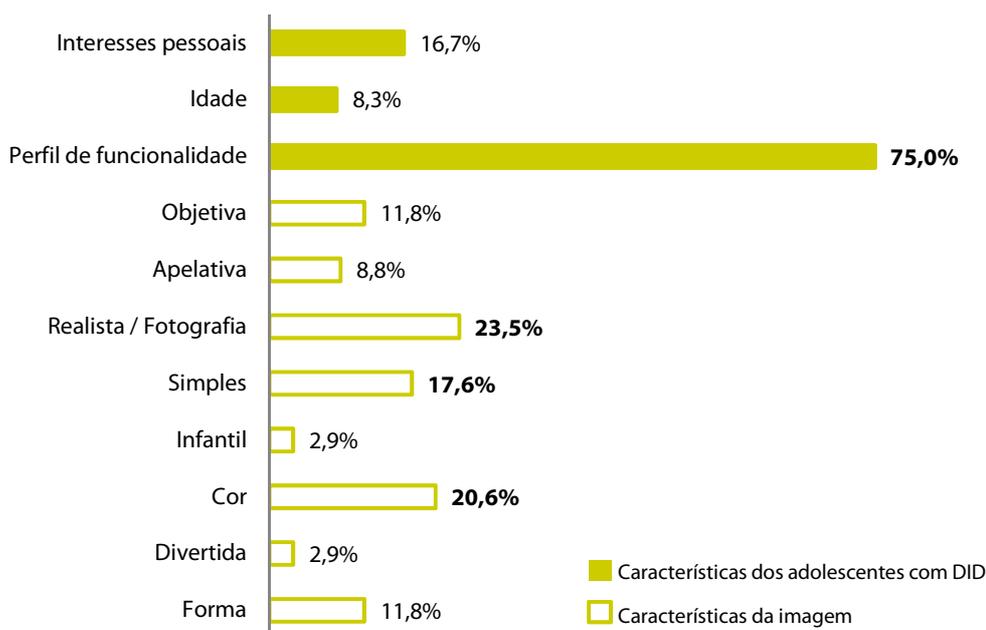


Gráfico 35 | SSC's das SC's *Características da imagem* e *Características dos adolescentes com DID* da categoria *Critérios de adaptação de uma imagem*

Estes resultados corroboram os resultados já apresentados anteriormente, onde mais uma vez se destaca o *Perfil de funcionalidade* (75%) como primeiro critério, no âmbito da *SC Características dos adolescentes com DID*. Este resultado poderá estar relacionado com programa educativo individual de um aluno com NEE, uma vez que este é o documento no qual se caracteriza a criança/adolescente - perfil de funcionalidade, se definem as medidas educativas a implementar e se desenha a intervenção a realizar nos diversos domínios das NEE's. A elaboração do PEI resulta de um trabalho elaborado em equipa multidisciplinar, que inclui os diversos *decisores*. Os resultados relativos ao *perfil de funcionalidade* (perfil este que permite individualizar a intervenção), obtidos nas diferentes categorias, bem como através dos diferentes instrumentos, parecem-nos fazer deste, um elemento transversal às diversas áreas de atuação dos *decisores*.

Também na *SC Características da imagem* verificou-se que as sub-subcategorias *Realista / fotografia* (23,5%) e *Simples* (17,6%) obtiveram um resultado significativo. A *SSC Cor* (20,6%) surge em segundo lugar, revelando as falas dos *decisores* que a mesma é tida em conta quando adaptam uma determinada imagem.

SSC Cor

"E são, são dois aspetos em que eu também tenho muito, muito... muita preocupação... acho, acho que sobretudo a cor"
(Professor 6 – Entrevista)

"(...) mas existir um contraste de cores, para mim ajuda-me a reforçar, também, a imagem"
(Profissional de Saúde 1 – Entrevista)

A *SSC Cor* já tinha surgido no *focus group*, enquanto *qualidade gráfica* a ter-se em conta na seleção / construção dos RM.

Relativamente à última categoria (gráfico 36), que surgiu da análise de conteúdo feita às entrevistas, *Formação na área dos afetos e da*

sexualidade, verificou-se que 83,3% dos decisores referiam sentir *Necessidade de formação* (92,6%).

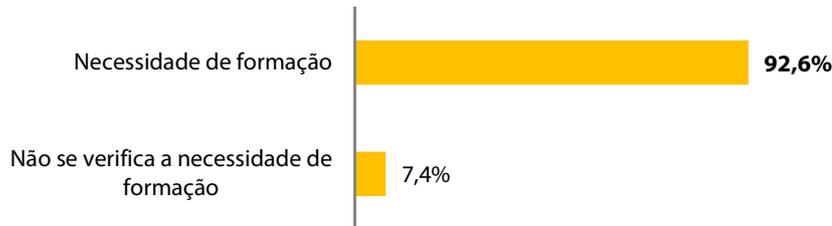


Gráfico 36 | SC's da C Formação na área dos afetos e sexualidade

SC Necessidade de formação

“Existe necessidade e acho que devia ser uma boa aposta a nível de educação, proporcionar áreas e formação de desenvolvimento em cada... em cada agrupamento sobre esta temática.”
(Professor 1 – Entrevista)

“(...) sexualidade e pela afetividade... é, é... uma daquelas competências que nós devíamos saber, devíamos ter materiais, devíamos ter formação para lidar com estas situações”
(Professor 3 – Entrevista)

“(...) eu considero eh... eu considero que a formação dos profissionais de saúde é ainda bastante escassa e que... e que é fundamental para nós...”
(Profissional de Saúde 1 – Entrevista)

“Mas acho que essa parte para os técnicos falta muito, quer a formação, como o aceitar da sexualidade como uma coisa natural, não só a nível de prevenção, mas como vivência do dia-a-dia.”
(Profissional de Saúde 4 – Entrevista)

“(...) mas nesta área não tenho consigo fazer, mas sinto que precisava”
(Pai-cuidador 4 – Entrevista)

“(...) mas acho que a formação é importantíssima, porque às vezes sentimo-nos ilhas. E sentimo-nos ilhas porque, quer dizer, tu não vais chegar ali ao pai da outra criança especial, ou à mãe, e “eu faço assim. Não sei como é que hei de fazer, e assim, eu assado...”. Não é o tipo de conversa que tu tenhas informalmente com alguém”
(Pai-cuidador 5 – Entrevista)

“Não sabemos como lidar com eles e muito menos nesta questão da sexualidade e dos afetos, precisamos de formação.”
(Pai-cuidador 6 – Entrevista)

Relativamente aos 16,7% *decisores* que referiram *Não sentirem necessidade de formação* (7,4%), são *Pais-cuidadores*, sendo os que apresentam níveis de escolaridade mais baixos.

“Não. Não preciso, não sou que vou falar dessas coisas. Não me faz falta.”
(Pai-cuidador 1 – Entrevista)

“Não. Acho que não, porque, é assim, ... já passei por isso... [risos] já tenho as informações... as maiores informações que se tem que dar a eles... não... eu acho que depois a gente também vai adquirindo questões se for preciso ir ao centro de saúde, eles... eles também a esse nível dão todas essas informações...”
(Pai-cuidador 2 – Entrevista)

“Eu acho que nós temos que seguir, e é uma coisa que, embora eu ache que não precise de formação, há sempre coisas que uma pessoa aprende, e até podia ser um bem...”
(Pai-cuidador 3 – Entrevista)

Em síntese, os resultados obtidos da análise de conteúdo feita às entrevistas revelam que **a imagem é considerada como fundamental na comunicação com os adolescentes com DID**, por facilitar a compreensão dos conteúdos, **sendo a mesma o recurso material privilegiado e transversal às diversas áreas de intervenção**. Tanto no processo de escolha como no de adaptação de uma imagem, os **decisores têm em conta as características da imagem**, mas também **as características dos adolescentes**, entre as quais se destacou o *perfil de funcionalidade* destes. Consideram que **as imagens a utilizar com este grupo de adolescentes deverão ser realistas (fotografia), objetivas e simples** reduzindo a possibilidade de erros na interpretação da informação visual apresentada. **O discurso dos decisores parece apontar para uma baixa literacia visual dos mesmos**, pois referem não criar imagens, dadas as dificuldades e desconhecimento que sentem nessa área, optando por selecionarem imagens já existentes

que, por vezes, adaptam. No que diz respeito ao desenvolvimento de **conteúdos na área dos afetos e da sexualidade**, verificou-se que **os decisores referiram explorar maioritariamente as temáticas afetos e o corpo humano**, não sendo valorizados conteúdos dos *métodos contraceptivos*, nem as *infecções sexualmente transmissíveis*. **A formação nesta área dos afetos e da sexualidade foi referida como necessária.**

5.5. Objetivos a atingir na etapa B

A **ETAPA B** - *Adolescentes com DID* - para além dos objetivos já referidos, pretendeu ainda atingir os seguintes:

- Identificar o nível de conhecimento dos adolescentes com DID sobre o tema *afetos e sexualidade*;
- Verificar se os adolescentes com DID através dos processos de co-design são capazes de processos de análise e de inferência;
- Compreender qual o contributo do projeto de co-design na literacia visual dos adolescentes com DID, tendo por base o tema *afetos e sexualidade*.

5.6. Caracterização dos sujeitos – Adolescentes com DID – Etapa B

ETAPA B | ADOLESCENTES COM DID

Todos os sujeitos que participaram nesta etapa são adolescentes com DID, que frequentavam o mesmo Agrupamento de Escolas, mas em diferentes ciclos de ensino - 2.º CEB, 3.º CEB e Ensino Secundário, cuja caracterização sociodemográfica apresentamos no gráfico 37.

Os critérios para a inclusão dos sujeitos na constituição dos grupos foram:

- Todos os sujeitos aceitarem participar do estudo;
- Todos os encarregados de educação dos referidos sujeitos autorizarem por escrito a participação neste estudo;
- Todos os sujeitos frequentarem a disciplina Oficina d'Artes, lecionada pela investigadora, no âmbito dos seus Currículos Específicos Individuais¹²⁴.
- Todos os sujeitos serem adolescentes com DID, cuja tipificação das NEE's de carácter permanente se situassem nas Funções Mentais Globais e Específicas (FMGE) de carácter cognitivo.

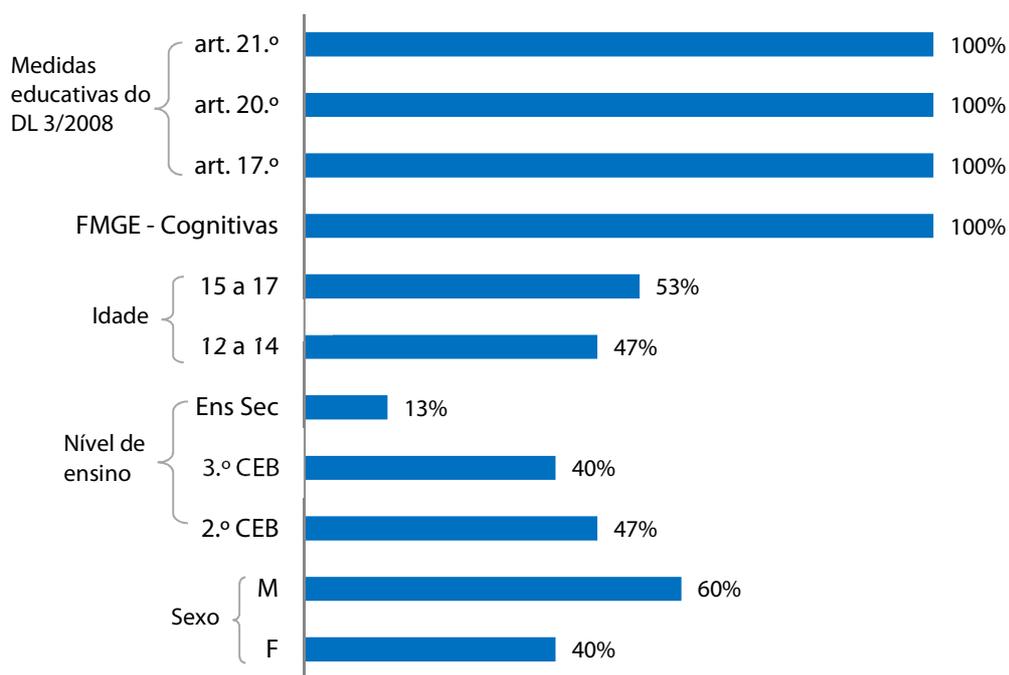


Gráfico 37 | Caracterização sociodemográfica dos adolescentes que participaram no estudo

¹²⁴ As medidas educativas previstas no DL 3/2008: art. 17.º Apoio pedagógico personalizado; art. 20.º Adequações no processo de avaliação; art. 21.º Currículo específico individual.

Interessa referir que estes adolescentes, apesar das suas dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, revelam bons níveis de comportamentos adaptativos, sendo capazes de participar ativamente em grupos da sua comunidade, como por exemplo, fazer parte da equipa de futebol, frequentar a catequese, ir à missa, bem como nos tempos livres¹²⁵ passam tempo com os seus pares; alguns deles têm namoradas/namorados. Dada a sua idade (≥ 15 anos), 53,3% destes adolescentes beneficiavam da medida educativa PIT – Plano individual de transição – que visa capacitar os alunos nas áreas do desenvolvimento pessoal e social e da adaptação ao meio laboral¹²⁶.

Caracterização do meio e das famílias

O Agrupamento de Escolas no qual este estudo foi desenvolvido encontra-se situado numa zona litoral da região centro do nosso país. É um Agrupamento de Escolas pequeno, permitindo uma boa articulação entre o corpo docente, os alunos e os projetos desenvolvidos com a comunidade.

Uma das grandes fontes de rendimento de muitas das famílias dos alunos que frequentam o Agrupamento é a atividade piscatória.

No documento *Projeto Educativo 2014/2017* do Agrupamento de Escolas onde se realizou o estudo, no que diz respeito aos *pontos fracos*, refere-se a existência de famílias desestruturadas que não apoiam os filhos, nem valorizam a *Escola*; há muitas famílias sinalizadas na Comissão de Proteção de Crianças e Jovens refletindo-se numa parte da população estudantil, que revela falta de hábitos de estudo, estando muitas destas crianças e jovens entregues a si. No entanto, neste mesmo documento

¹²⁵ Vão ao café / às festas da terra

¹²⁶ A título de exemplo, um dos adolescentes encontrava-se a desenvolver o seu PIT com a equipa de jardinagem da Câmara Municipal da sua localidade.

também se refere que, a maioria dos alunos, são respeitadores, dóceis e gostam de andar na escola.

Parte da informação referida no *Projeto Educativo do Agrupamento* verifica-se na população com quem se desenvolveu este estudo, sendo a totalidade dos alunos oriundos de famílias desfavorecidas socioeconomicamente, estando as habilitações académicas dos Encarregados de Educação situadas entre o 1.º CEB e o 2.º CEB. Duas das Encarregadas de Educação são analfabetas, conseguindo apenas assinar o seu nome.

5.7. Instrumentos e análise dos dados recolhidos na etapa B

E quase tudo mudou. Após um nascimento tem que haver espaço e flexibilidade para se perceber para onde o corpo precisa de crescer. O conteúdo procurava plasticidade numa outra forma e a forma soube-se reinventada nesse conteúdo.

Tânia Sardinha

A **ETAPA B** correspondeu à fase do projeto de co-design com os adolescentes com DID, assumindo-os como espectadores / interpretantes / produtores de imagens (processo semiótico), no âmbito da referida temática. O desenho do projeto de co-design desenvolvido baseou-se: na interpretação da estrutura triangular do desenvolvimento projetual proposta por Francisco Providência¹²⁷ (Branco & Providência, 2017; Providência, 2012); no modelo semiótico proposto por Charles Peirce (Fernandes, 2011) - já referido anteriormente; bem como o

¹²⁷ Apontamentos das aulas ministradas pelo Professor Doutor Francisco Providência durante o primeiro ano do Programa Doutoral em Design (2012/2013)

modelo de análise do processo de semiose da ilustração proposto por Joana Quental (2009).

Estrutura triangular do desenvolvimento projetual de Francisco Providência

tecnologia – autoria – programa | “tecnologia (...) com todos os constrangimentos e potencialidades plásticas que isso implica; a autoria, como aquele recurso, singular ou colectivo que, constitui o imperativo da cultura onde, porventura, se produz a beleza; e o programa, ou seja, a finalidade do objecto invocada pelo cliente e respectiva expectativa funcional” (Providência, 2012, p. 36).

Modelo triangular de Charles Pierce

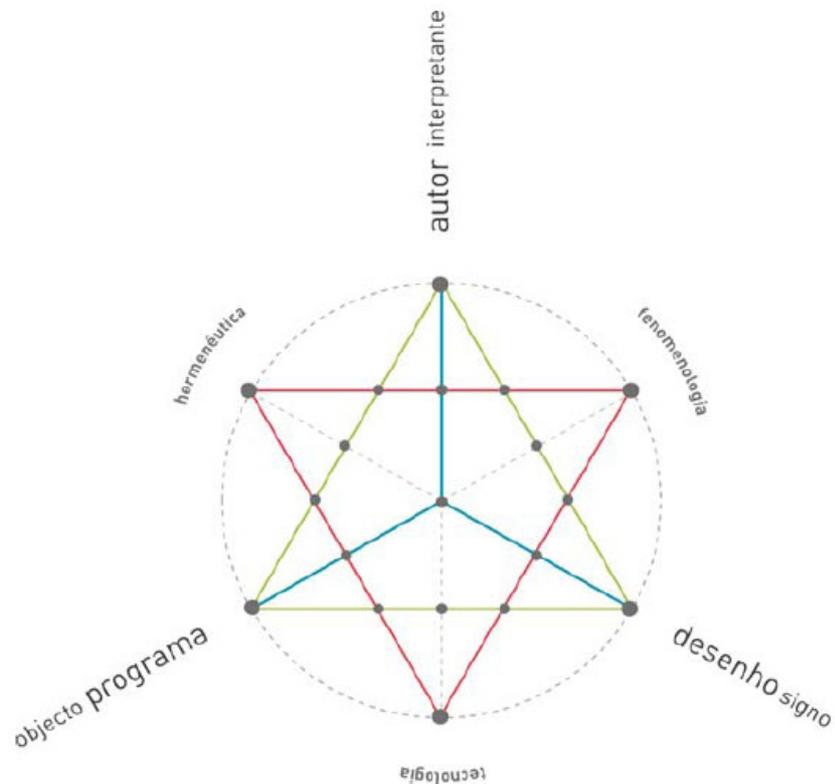
Para Pierce todo o signo existe num processo de semiose, o que implica a existência de um interpretante do signo, para que algo possa funcionar como signo de algo (Fidalgo & Gradim, 2005), definindo-o como “algo que significa outra coisa para alguém, devido a uma qualquer relação ou a qualquer título” (Joly, 2007, p. 36).

signo – interpretante – objeto | O signo é aquilo que representa algo para alguém, determinando o interpretante; O interpretante é aquilo que significa, sendo este determinado pelo objeto; O objeto é aquilo que o signo representa (Fernandes, 2011; Joly, 2007; Siqueira, 2012).

Modelo de análise do processo de semiose da ilustração

O modelo proposto por Quental (2009) cruza os modelos anteriormente apresentados com a hermenêutica, a fenomenologia e o desenho, como ilustra a figura 66.

Figura 66 | Modelo de análise do processo de semiose da ilustração
 Fonte - (Quental, 2009, p. 170)



Da interpretação destes três modelos, que cruzou as diferentes abordagens, resultou o modelo do processo de co-design (figura 67) desenvolvido com os adolescentes com DID, que apresentamos de seguida e que tivemos presente no tratamento qualitativo e quantitativo dos dados e na apresentação e discussão dos resultados do projeto desenvolvido com aqueles adolescentes.

MODELO DE ANÁLISE DO PROCESSO DE CO-DESIGN

Programa | representa o conjunto de constrangimentos em relação ao projeto, que se traduziram nas propostas apresentadas e co-desenvolvidas com os adolescentes com DID. No nosso projeto a tecnologia fez parte do programa, uma vez que os meios e as técnicas foram pré-definidas em todas as propostas desenvolvidas;

Coautoria | agentes do processo: adolescentes com DID e a investigadora. No processo, que foi coletivo, cada um dos elementos participante foi tido como ser individual e único, tendo em conta as suas idiossincrasias, as suas histórias de vida, as suas experiências e memórias, as suas competências pessoais;

Desenho | materialização de todo o processo desenvolvido no projeto de co-design - imagens (composições visuais e fotografia).

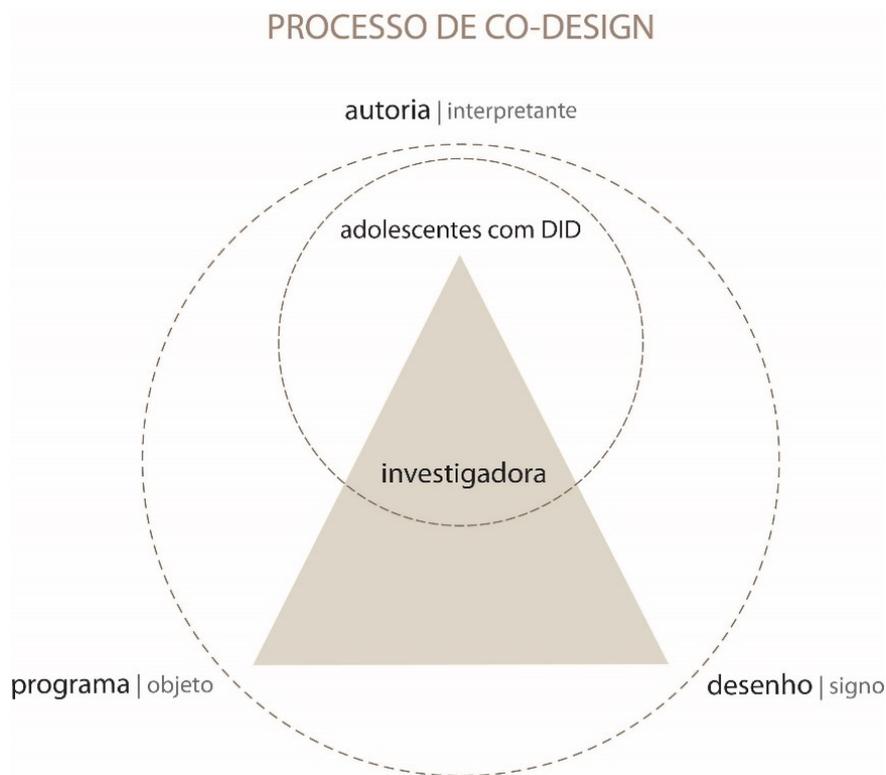


Figura 67 | Modelo do processo de co-design

Dada a especificidade do projeto de co-design recorreu-se à recolha da informação por observação e coparticipação nas **19 sessões** que constituíram o projeto com os adolescentes em causa. Algumas destas sessões foram transcritas. No entanto os dados recolhidos não foram analisados segundo a técnica de Análise de Conteúdo por se encontrarem muito incompletos, não se constituindo como um *Diário*

de Bordo. Teve-se em conta alguns destes textos/apontamentos, como elementos de apoio para a análise dos resultados do projeto, por se constituírem como dados que compilam observações feitas pelos alunos, bem como pela investigadora, no decorrer do projeto.

O trabalho desenvolvido em cada sessão foi fotografado, fazendo as fotografias parte importante dos dados recolhidos. Não se teve como objetivo implementar o método fotoetnográfico (Achutti, sem data; Guran, 2011), mas fazer uso da sua possibilidade de intercalar a imagem e o texto escrito, com o intuito de descrever um fenómeno social, proporcionando ao observador a possibilidade de elaborar outras interpretações (Recuero, 2011). A *fotografia eficiente* é aquela que é capaz de destacar aspetos específicos que se encontram diluídos num amplo campo de visão, que através da seleção de um momento, de um determinado enquadramento, transmite uma informação para uma determinada finalidade (Guran, 2014). Para o referido autor, a fotografia constitui-se como “uma extensão documental da observação direta do pesquisador” (op. cit., 2014, p. 564). No nosso estudo a fotografia permite “(...) ver e rever, portanto, olhar melhor” (Recuero, 2011, p. 37), funcionando como um complemento dos resultados que apresentaremos.

Constituiriam ainda dados recolhidos nesta etapa: a descrição *passo a passo* da implementação e do desenvolvimento do modelo do processo de co-design com os adolescentes; as *imagens* – produto final deste processo - que foram apresentadas na exposição *(des)construindo afetos* e que foram alvo de análise semiótica.

5.7.1. Enquadramento do projeto de co-design

No ano letivo 2015/2016 no âmbito das disciplinas lecionadas a adolescentes com Currículo Específico Individual, foi-nos atribuída,

entre outras, a disciplina de *Oficina d'Artes*, tendo-se lecionado a três grupos de adolescentes com DID, num total de quinze, que frequentavam o 2.º/3.º CEB e Ensino Secundário:

Grupo A (GA) - 2.º CEB – 4 alunos

Grupo B (GB) - 2.º CEB – 3 alunos

Grupo C (GC)¹²⁸ - 3.º CEB e Ensino Secundário – 8 alunos

O primeiro período letivo permitiu a observação e a confirmação em contexto pedagógico das dificuldades, apresentadas por todos os adolescentes, em ler e interpretar os diversos recursos materiais que eram utilizados, incluindo a *imagem* que prevalecia sobre o material escrito. Foi igualmente verificado, no decorrer das aulas de *Oficina d'Artes*, a falta de domínio e conhecimento relativo à gramática visual e aos códigos subjacentes à leitura e construção de uma imagem, refletindo-se na dificuldade em utilizar a imagem como meio de comunicação intencional.

Em dezembro de 2015 após ter sido criado o grupo no *Facebook* “Afectos e Sexualidade | alunos 2º/3º CEB com NEE”, para os decisores e tendo por base os resultados do *focus group* (já referidos anteriormente), bem como as dificuldades na interpretação e produção de imagens reveladas pelos alunos com DID, define-se a questão de investigação que norteou esta tese:

De que forma poderá o design contribuir para o desenvolvimento da literacia visual de adolescentes

¹²⁸ No grupo 3 também participaram dois elementos que faziam parte do grupo 1, por questões de organização dos horários dos alunos. Estes dois alunos nesta sessão tinham a responsabilidade de fazer os registos fotográficos. No entanto, também houve sessões em que aproveitaram desenvolver os seus trabalhos.

com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais, para que estes sejam capazes de exprimir as suas emoções através de imagens?

O tema dos *afetos e da sexualidade* aparece quase naturalmente, quer das dinâmicas inter-pessoais estabelecidas entre os adolescentes e observadas pela investigadora, quer pela valorização desta temática enquanto dimensão central do ser humano.

5.7.2. Projeto de co-design (*des*)*construindo afetos*

Antes de se iniciar o trabalho com os adolescentes foi realizada uma reunião com os Encarregados de Educação¹²⁹, na Escola e na presença de um elemento da Direção do Agrupamento. Nesta reunião foram apresentados os objetivos e o tema a explorar no decorrer do projeto e foram dados a assinar os documentos: Consentimento informado, Guião de compromisso ético e autorização do registo e uso da imagem respetivamente apêndices 9, 10 e 11 do volume II. Foram retiradas todas as dúvidas colocadas pelos Encarregados de Educação. Posteriormente realizou-se uma reunião com os adolescentes, na qual foram lidos e explicados os documentos *Consentimento informado* (ver vol. II - apêndice 12) e o *Guião de compromisso ético*, tendo todos os alunos aceitado participar neste estudo e assinado os referidos documentos.

Em janeiro de 2016 deu-se início ao projeto de co-design com os três grupos de alunos adolescentes com DID, com a primeira proposta de atividade que visava identificar os conhecimentos dos alunos sobre o

¹²⁹ Nem todos os EE puderam estar presentes, tendo alguns reunido individualmente com a investigadora e outros enviado os documentos assinados pelos seus educandos.

tema *Afetos e sexualidade*. Apesar de a investigadora ter realizado um esboço das etapas do projeto a desenvolver, dada a natureza exploratória desta investigação, esse esboço foi reestruturado por diversas vezes, no sentido de ir ao encontro dos focos de interesse que os alunos iam revelando, acabando as propostas por ser fruto de interações observadas pela investigadora durante as sessões de trabalho.

Todas as sessões tiveram a duração de 90¹³⁰ minutos por semana.

Uma vez que todos os grupos desenvolveram as mesmas propostas e dada a necessidade de uniformizar os dados recolhidos, de forma a eliminar-se o máximo de variáveis possíveis, iremos apresentar a descrição do conteúdo de cada sessão apenas uma vez. Os dados recolhidos serão apresentados por grupo, mas os resultados serão fruto de uma análise conjunta dos mesmos. A apresentação dos resultados das sessões será fechada, com fotografias que ilustrem a proposta desenvolvida.

Procurou-se que o registo fotográfico das propostas desenvolvidas fosse, sempre que possível, feito pelos alunos, de forma a implicá-los em todas as etapas do processo, respeitando um dos princípios do co-design, que visa incluir os vários atores nas diferentes fases, bem como nas decisões a tomar.

No final do projeto e a fim de constituir os grupos solicitou-se que cada aluno escolhesse um *nickname*, tendo por base os afetos e as emoções trabalhadas:

Grupo A | Mimo; Tranquilo; Fixe; Namorar

Grupo B | Amor-Amor; Sorriso; Mão

¹³⁰ Uma aula de 90 minutos corresponde a um bloco de dois tempos letivos consecutivos.

Grupo C | Amor; Amizade; Paixão; Carinho; Alegria; Sensualidade; Voz; Sexo.

5.7.2.1. Sessão 1 – Identificação do domínio dos conceitos sobre o tema *Afetos e sexualidade*

SESSÃO 1 | Identificação do domínio dos conceitos sobre o tema *Afetos e sexualidade*

PROCESSO DE CO-DESIGN

PROGRAMA | **Proposta** - Análise e reflexão sobre o tema *Afetos e Sexualidade*

Técnicas e procedimentos - Diálogo; *Brainstorming*.

Recursos materiais - Quadro / painel; folhas A4;

Objetivo - Sensibilizar os adolescentes com DID para a temática; Identificar o nível de conhecimento dos alunos sobre o tema.

AUTORIA | Adolescentes com DID e Investigadora

DESENHO | Mapa do *brainstorming*

A primeira sessão com o primeiro grupo (GA) começou com uma breve conversa sobre a temática *Afetos e sexualidade*, tendo sido apresentado e analisado um documento com os temas propostos pelo programa PRESSE, que tem presente na sua estrutura e organização a Lei n.º 60/2009, de 6 de Agosto (M.E., 2009a)¹³¹ e a Portaria n.º 196-A/2010, de 9 de

¹³¹ Define a aplicação da educação sexual em todos os estabelecimentos do ensino básico e do ensino secundário (artigo 1º - ponto 1 e 2).

Abril (M.E., 2010)¹³² - ver Vol. II – anexos 1 e 2.

Após o esclarecimento e enquadramento da temática foi solicitado aos alunos que falassem sobre o tema *Afetos e Sexualidade*, com o intuito de se fazer um *brainstorming* sobre o tema, tendo-se verificado um longo silêncio e troca de olhares entre eles. Solicitou-se que fizessem associações de palavras, como por exemplo – *Quando pensas em sexualidade, o que te vem à cabeça?* – Foram feitas analogias desta temática com os seus contextos de vida/escola mas o silêncio manteve-se. Na tentativa de quebrar o silêncio criado pela proposta de trabalho, a investigadora escreveu em folhas A4 para cada um dos alunos:

Afetos! / Afetos? / Sexualidade! / Sexualidade?

Foi dada uma breve explicação sobre o significado da pontuação “!” e “?”, representando respetivamente - *aquilo que sabem sobre o assunto* e *as dúvidas que possam ter sobre a temática ou perguntas que queiram ver respondidas*.

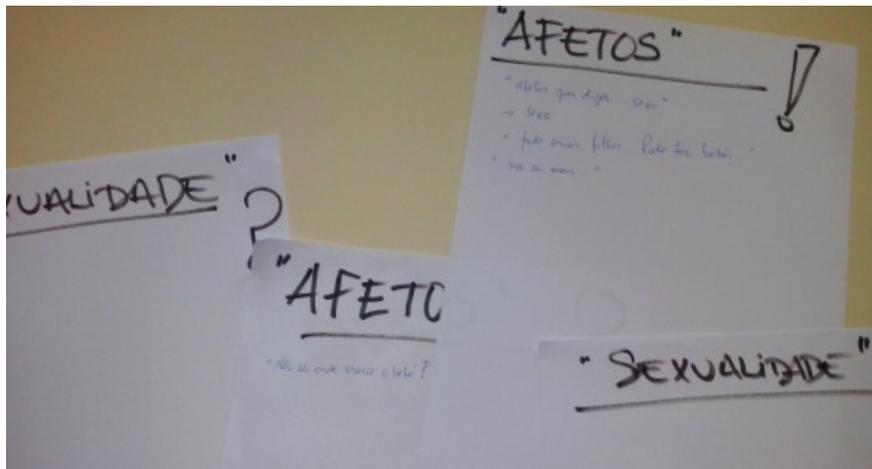


Figura 68 | Afetos! Sexualidade!
Afetos? Sexualidade?

¹³² Enquadra a educação sexual no âmbito da educação para a saúde e na qual se encontram definidas as orientações curriculares adequadas a cada Ciclo do Ensino Básico (CEB) e Secundário

Os alunos foram informados que tudo o que se escrevesse seria partilhado num painel, para que em conjunto se pudesse analisar (situação aceite por todos).

O recurso às folhas A4¹³³ serviu de facilitador neste exercício, pois evitou a exposição direta perante os pares, tendo os alunos sido capazes de escrever as suas opiniões e/ou dúvidas. Diversos alunos necessitaram de apoio para a redação das suas respostas, dadas as suas graves dificuldades na escrita.

Os resultados foram colados no quadro e/ou transcritos para que se criassem elos de ligação entre as diversas partilhas e para que fosse possível fazer a correção e definição da linguagem a utilizar e em conjunto se definissem quais os interesses destes adolescentes de forma a se encaminhar o projeto nessa direção.

Abaixo transcrevem-se algumas das respostas dos diferentes grupos, sem qualquer correção ortográfica para que se perceba as graves dificuldades destes adolescentes no uso da linguagem escrita. Estas transcrições permitiram-nos também contextualizar o ponto de partida do projeto desenvolvido com os alunos, no qual se verificou, por diversas vezes, uso de uma linguagem que poderá ser considerada *grosseira*, mas que é o seu modo de expressão. Apresentaremos todas as respostas no apêndice 13 (vol. II).

"AFETOS!"

Grupo A

- "Não sei nada"

- "Afetos quer dizer... sexo"

¹³³ Dada a eficácia da folha A4 na recolha da informação detida pelos alunos sobre a referida temática, decidiu-se utilizar esta mesma estratégia nas sessões com os grupos 2 e 3.

- "Pode criar filhos. Pode ter bebés... não sei mais"
- "Eu sei que os rapaz tem que mandar para a *criqua* das raparias pra ter um filho"

Grupo B

- "Não faço ideia"
- "Ser simpático"
- "Respeito"
- "Ternura"

Grupo C

- "Sentimento"
- "Paixão"
- "Tristeza"
- "Dar valor"

"AFETOS?"

Grupo A

- "Porque a pessoas diferete do que noches"¹³⁴
- "Eu gostava de saver como se nasce o bebé?"
- "Eu gostava como se nasce o cabelo?"
- "Com se trata os filhos?"

Grupo B

- "Nao sei."

Grupo C

- "Como e que se da um beijo?"

¹³⁴ Por que há pessoas diferentes de nós?

"SEXUALIDADE!"

Grupo A

- "Tenho dovidas"
- "As mulhes e precisa fazer 69"
- "Também dá com os ossos? Com o nosso esqueleto."
- "Filhos"

Grupo B

- "Como é que se faz filhos"
- "Fazem amor – homem e a mulher; homem e homem; mulher e mulher"
- "Não sei"

Grupo C

- "Doenças transmissíveis"
- "Pílula"
- "Como e que se manda para a *carica* como e que se faz filhos? É para a *carica* ou para o cu."
- "Sexo oral"

"SEXUALIDADE?"

Grupo A

- "As minhas dúvidas são sexo. Como se nasica um babé."
- "Não sei nada"
- "Falar do corpo humano"
- "As raparigas gostam dos homem porque."

Grupo B

- " Não me recordo de nenhuma"
- "Não tenho dúvidas"

Grupo C

- “Como é que se usa o preservativo?”
- “Ciclo menstrual?”
- “Pílula?”
- “A partir de que idade e que se larga leite”

Todas as expressões utilizadas pelos alunos consideradas como calão, foram analisadas, tendo-se atribuído o termo correto, como, por exemplo: em vez de *críca*¹³⁵” dever-se-á utilizar o termo *vulva*.

Dos dados recolhidos, é possível verificar-se as graves dificuldades que estes adolescentes com DID revelam na linguagem verbal (quer na oral, quer na escrita, refletindo-se a primeira na segunda – escrevem como falam), o que compromete muitas das suas aprendizagens no contexto escolar, bem como a interpretação dos conteúdos e descodificação das mensagens.

Para a organização e tratamento dos dados recolhidos neste exercício, considerou-se apenas uma ocorrência, independentemente do número de palavras escritas, sempre que as mesmas correspondessem à mesma ideia¹³⁶.

No gráfico 38 apresentamos a percentagem das categorias que emergiram - *Sentimentos / Não sei / Sexo* - associadas ao conhecimento sobre os *Afetos*.

¹³⁵ Escrita pelos alunos como “criqua” e “carica”.

¹³⁶ Por exemplo: 1 ocorrência na ideia de *sentimento* – “sentimento; amor; triste; alegria; namorada; paixão; sentir-se apaixonado”; 1 ocorrência na categoria *sentimento* e 1 ocorrência na categoria *sexo* – “Namorar; de quatro; amor; sentimentos; ir para a cama”

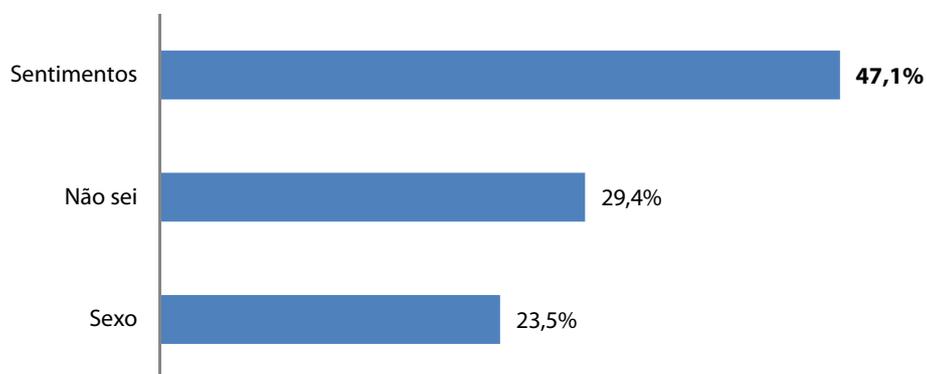


Gráfico 38 | Categorias associadas aos afetos

Dos resultados obtidos verificou-se que 47,1% das associações feitas sobre o conceito dos afetos referem-se a *Sentimentos*; 29,4% das associações revelam um desconhecimento (*Não sei*) e 23,5% associam ao *Sexo*.

Verificou-se que no grupo C, todos os alunos associaram a categoria dos *Sentimentos* aos afetos, apesar de um dos adolescentes também a ter associado ao sexo. Interessa referir que este grupo C é o grupo dos alunos mais velhos que, no decorrer do seu percurso escolar, teve uma docente de educação especial que explorou este tema com eles. Este dado parece-nos relevante, pois se analisarmos as respostas obtidas, percebemos a importância da formação e como a mesma se reflete no discurso destes adolescentes.

Relativamente às dúvidas que pudessem ter sobre o tema dos Afetos (gráfico 39), constatou-se que 53,3% dos adolescentes não responderam à questão, verificando-se que desses 53,3%, 87,5% são do grupo C, o que nos permite inferir que reconhecem ser detentores de conhecimento nessa área. As respostas dos restantes 46,7% têm maior representação em dúvidas associadas às categorias *Não sei* e *Gravidez* (16,7%), seguidas da categoria *Sentimento* (11,1%).



Gráfico 39 | Dúvidas sobre os Afetos

A categoria *Relações sexuais*¹³⁷ (28,6%) surge como a categoria com maior representação nas respostas obtidas sobre o que os adolescentes sabem sobre *sexualidade* (gráfico 40), seguida das categorias *Não sei* e *Métodos contraceptivos* (18,2%). Verificou-se também a referência à *C Filhos* (9,5%) e à *C Infecções sexualmente transmissíveis* (9,5%), que nos permitem inferir a existência de algum conhecimento e interesse pelas questões associadas às relações sexuais e à necessidade de prevenção quer de uma gravidez indesejada, quer das IST's. Se tivermos presente os resultados obtidos na etapa A, na qual se constatou uma desvalorização dos *decisores* face à exploração destes conteúdos programáticos - *Métodos contraceptivos e IST's* -, percebemos uma

¹³⁷As relações sexuais referidas incluem o coito, o sexo oral e o sexo anal.

diferença entre aquilo que os *decisores* consideram importante abordar com estes adolescentes com DID e aquilo que lhes desperta interesse e que lhes deve ser esclarecido. Acresce ainda o facto destes adolescentes com DID apresentarem um bom nível de comportamento adaptativo, o que significa maior probabilidade de inclusão e de identificação com os seus pares.

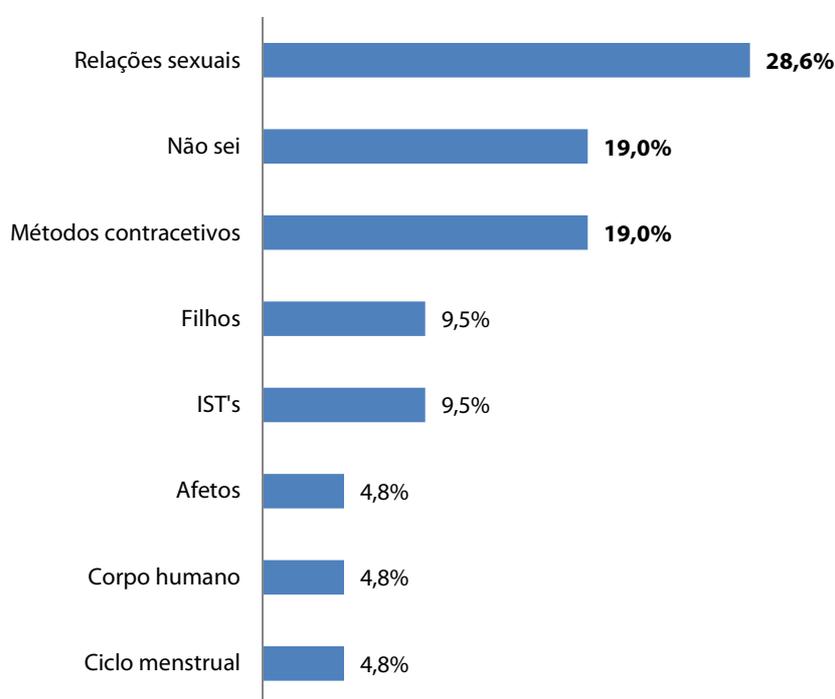


Gráfico 40 | Categorias associadas à *Sexualidade*

Quando solicitados a escreverem sobre as suas dúvidas relativas ao tema da *Sexualidade*, (gráfico 41) 77,8% dos adolescentes do sexo masculino *Não responderam* (21,1%) ou referiram *Não ter dúvidas* (15,8%). No que diz respeito à *Ciclo menstrual* (21,1%) a mesma foi referida por 66,7% dos elementos do sexo feminino, revelando uma perceção do seu crescimento que se reflete nas preocupações inerentes às transformações do seu corpo.

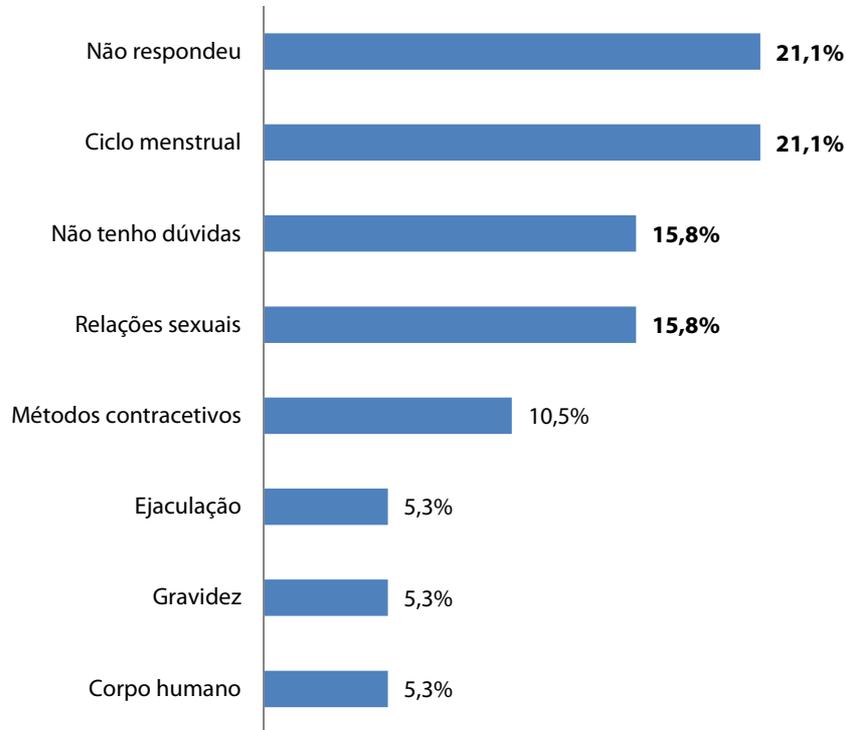


Gráfico 41 | Dúvidas sobre a *Sexualidade*

O facto da *C Não sei* aparecer como resultado em três dos grupos de respostas analisados, permite-nos inferir a existência de dúvidas e de falta de conhecimento no que diz respeito à temática dos *Afetos e da Sexualidade*, reforçando o sentido deste estudo.

Da linguagem utilizada no decorrer das análises feitas na primeira sessão com os adolescentes, **verificou-se um vocabulário pobre e dificuldades em participar e acompanhar a reflexão**. Desta forma, decidiu-se recorrer à imagem para dinamizar a segunda sessão. Optou-se pela seleção de imagens feita na etapa A dos *decisores* – Grupo 1 e Grupo 2 - de forma a ter elementos que possibilitassem a discussão dos resultados.

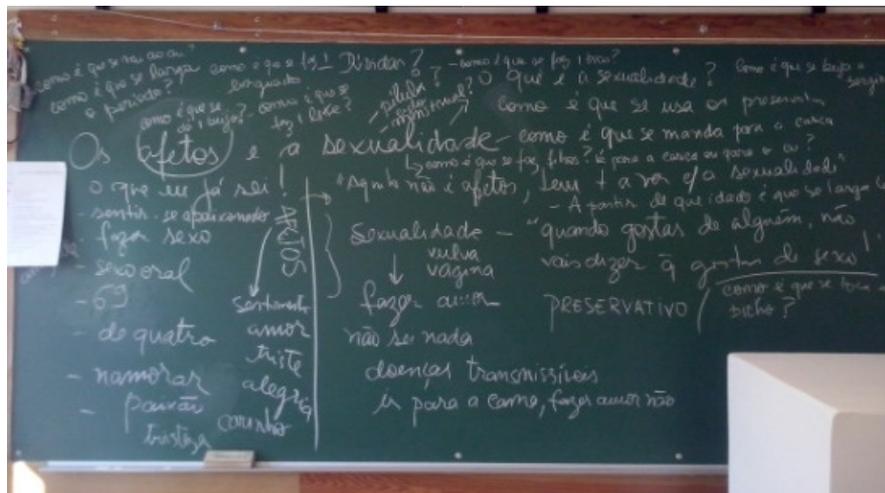
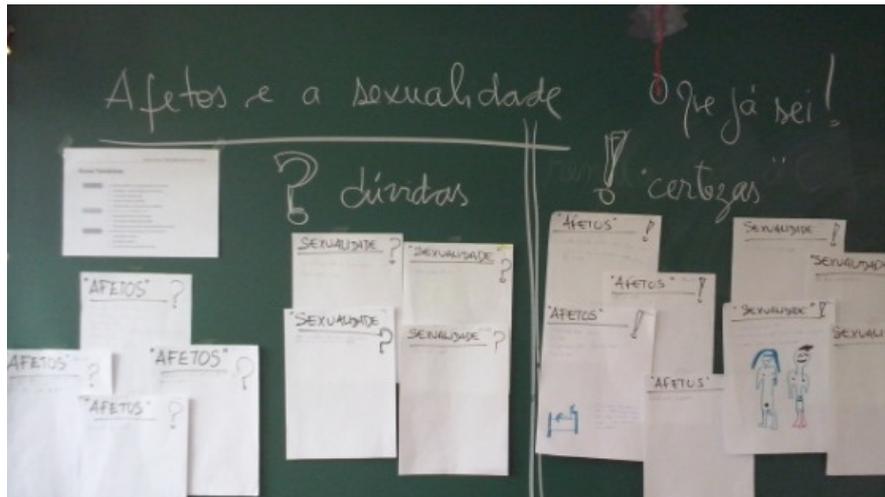


Figura 69, 69a, 69b | Sessão 1

5.7.2.2 Sessão 2 – Análise das imagens G1 e G2

SESSÃO 2 | Análise e avaliação por parte dos alunos das imagens selecionadas Grupo1 e Grupo2

PROCESSO DE CO-DESIGN

PROGRAMA | Proposta - Análise e avaliação das imagens do G1 e do G2

Técnicas e procedimentos - Preenchimento da Escala de diferencial semântico; Diálogo e reflexão sobre as imagens e o seu significado;

Recursos materiais - 36 imagens (G1 e G2); Quadro; Escala de diferencial semântico;

Objetivo - Identificar as tipologias de imagens com as quais os alunos se identificam.

Na segunda sessão analisaram-se os grupos de imagens apresentados aos *decisores*, de forma a aferir quais as tipologias de imagem com os quais os adolescentes se identificam. Foi entregue a cada aluno uma grelha com uma escala de diferencial semântico (ver vol II. - apêndice 14), que foi lida e explicada a cada um dos grupos. A escala de diferencial semântico foi definida por *Gosto Muito* (5); *Gosto* (4); *Não sei se gosto* (3); *Gosto Pouco* (2); *Não Gosto* (1). Nesta grelha recorreu-se ao uso de *smiles* associados à cor, procurando fazer-se uso da função substitutiva da imagem, dadas as dificuldades na leitura e interpretação de muitos dos alunos.

As imagens foram coladas na parede por grupo e faseadamente.

Dos resultados obtidos constatou-se não existirem diferenças significativas relevantes nas respostas dadas pelos adolescentes, relativamente aos dois grupos de imagens. Verificou-se que a *C Gosto*

Muito no G1 obteve uma percentagem superior (28,5%) ao G2 (26,7%), mas a *C Gosto* obteve maior representatividade no G2 (38,5%) do que no G1 (35,5%). No entanto, a *C Não gosto* teve maior expressividade no G1 (15,9%) do que no G2 (10,4%), verificando-se nesta categoria a maior diferença entre os dois grupos, como mostra o gráfico que se segue.

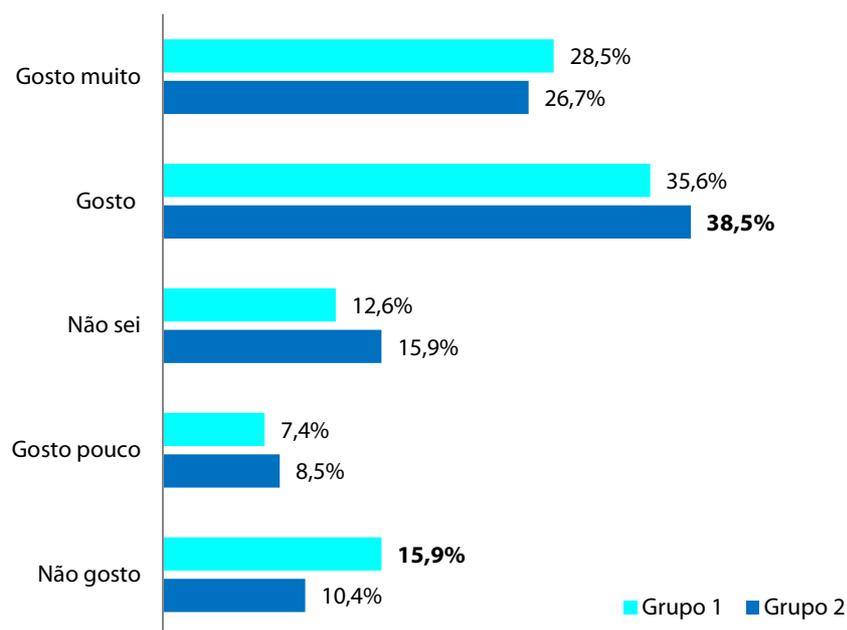


Gráfico 42 | Escala de diferencial semântico do G1 e do G2 – Etapa B

Apresentamos algumas notas escritas, no final da sessão 2, que visam ilustrar o comportamento e as reflexões dos adolescentes face às imagens e aos temas apresentados:

- MOSTRA DAS IMAGENS GRUPO 1 – sempre que surgiam imagens que ilustravam os órgãos sexuais ou a nudez, verificavam-se troca de olhares e muito riso por parte dos rapazes.
- MOSTRA DAS IMAGENS GRUPO 2 – o padrão de comportamento, apesar de se ter mantido, aparentava estar mais calmo. Houve imagens que suscitaram dúvidas. Não foram esclarecidas no momento do preenchimento da escala de diferencial semântico, apenas no final.

- A sessão foi concluída com uma conversa sobre as imagens, tendo os alunos, dos diferentes grupos, colocado questões sobre algumas imagens

GRUPO 1



Figura 3 | Em todos os grupos surgiu a dúvida sobre o que seria o elemento representado em cima das figuras feminina e masculina. Após o esclarecimento, alguns alunos afirmaram: "Ah... se é um preservativo, gosto da imagem".



Figura 4 | Em todos os grupos houve elementos que não foram capazes de identificar a representação da embalagem da pílula.

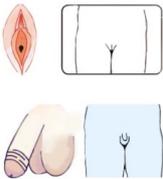


Figura 5 | Verificou-se a procura do uso dos termos corretos nas observações que iam sendo feitas, como, por exemplo: "Esta é a imagem mais engraçada e dá-me vontade de rir, pois tem aquilo desenhado... os... os testículos" (Tranquilo - GA)

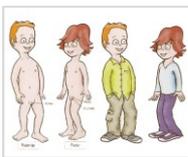


Figura 11 | Perante esta figura alguns elementos estranharam, referiram não gostar. Um aluno sugeriu existir um erro na representação do sexo das figuras, mencionando que estaria trocado¹³⁸.

¹³⁸ A explicação desta imagem só foi feita após o preenchimento da escala de diferencial semântico, no momento de análise das imagens feita em grupo. A partir da imagem

GRUPO 2



Figura 2 | Os alunos revelaram dificuldades na leitura da infografia, não tendo sido capazes de a interpretarem, nem de identificarem a maioria dos métodos contraceptivos.



Figura 3 | Alguns dos adolescentes referiram não perceber esta imagem, pois não fazia sentido andar de bicicleta enquanto se lia um livro.



Figura 5 | Em todos os grupos houve alunos que não foram capazes de interpretar a imagem, referindo não a compreender.



Figura 6 | Em todos os grupos houve alunos que não foram capazes de identificar o preservativo feminino, bem como vários referiram desconhecer este método contraceptivo.

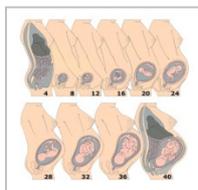


Figura 12 | Em todos os grupos houve alunos que não foram capazes de interpretar a imagem.



Figura 16 | Doze dos quinze alunos referiram não perceber a imagem, mas quiseram falar sobre ela pois por algum motivo que não souberam explicar, a imagem não lhes era indiferente. Houve uma aluna que disse: “Não percebo a imagem, mas gosto muito dela” (Mimo – GA)



Figura 18 | Muitos dos alunos não compreenderam esta imagem, mas uma aluna do grupo C fez a seguinte observação: “Olha o infinito! Professora isto quer dizer que há muitos beijos para quem namora?” (Voz – GC)

Tendo em conta os resultados quantitativos apresentados e os apontamentos que acabámos de transcrever das observações feitas pelos alunos durante a análise das imagens, parece-nos possível inferir **a existência de dificuldades na realização de uma análise crítica da imagem, bem como na decodificação e interpretação da mensagem, representando uma baixa literacia visual dos alunos.**



Figura 70, 70a, 70b, 70c |
Sessão 2

5.7.2.3 Sessão 3 – Pesquisa de imagens

SESSÃO 3 | Pesquisa de imagens em livros e em *sites* sobre o tema *Afetos e Sexualidade*

PROCESSO DE CO-DESIGN

PROGRAMA | Proposta - Pesquisar em livros¹³⁹ e em sites imagens sobre o tema Afetos e Sexualidade na Biblioteca Escolar.

Técnicas e procedimentos - Trabalho individual - consulta de livros; Trabalho de grupo - pesquisa de imagens no Google tendo como palavras-chave *Afetos / Sexualidade / Afetos e Sexualidade*; Diálogo sobre as imagens pesquisadas e o que estas poderão representar e significar.

Recursos materiais - Livros e computadores com acesso à internet da Biblioteca Escolar.

Objetivo - Dar a conhecer diferentes tipologias de imagens; Refletir sobre o papel da imagem na transmissão de mensagens.

A proposta apresentada na sessão 3 surgiu da reflexão feita à sessão anterior, na qual se verificou a dificuldade dos adolescentes em ler e pensar sobre as imagens apresentadas. Como forma de abrir o leque de conhecimento visual, recorreu-se à pesquisa em livros da Biblioteca Escolar, bem como à *internet* dada a quantidade de informação visual que circula livremente no motor de busca *Google*. Não foi nossa intenção realizar uma análise à qualidade das imagens, mas sim dar a

¹³⁹ O Agrupamento onde o projeto foi desenvolvido é composto por várias Escolas, sendo que dois dos grupos pertenciam à Escola A e o outro à Escola B. De forma a permitir que todos os alunos tivessem acesso aos mesmos livros, foi solicitada a autorização ao Diretor do Agrupamento para o uso e transporte de livros de uma biblioteca para a outra. A autorização foi concedida.

conhecer aos alunos recursos materiais nos quais pudessem encontrar diversas tipologias de imagens. Tivemos também por objetivo levar os adolescentes a perceber que observar imagens, não é sinónimo de compreendê-las (Lencastre & Chaves, 2007; Mirzoeff et al., 1998). Para que esse processo de descodificação aconteça, é importante a aprendizagem e o domínio do léxico visual (Calado, 1994; Lencastre & Chaves, 2007).

Verificou-se das notas retiradas que 73,3%¹⁴⁰ dos adolescentes ao referirem gostar de uma determinada imagem, referiam-se mais ao conteúdo abordado nessa imagem do que às suas características gráficas. Transcrevemos duas observações e as respetivas imagens¹⁴¹:

“Ui... Eles estão namorar! É fixe. Gosto desta imagem!”

(1ª imagem – *Namorar* do GA)

“Também quero estar assim com uma miúda. Esta imagem é uma das minhas preferidas.”

(2ª imagem - *Sorriso* do GB)



Figura 71, 71a | Exemplos de imagens de que os adolescentes referiram gostar

¹⁴⁰ Dos quinze alunos, onze teceram comentários nesse sentido.

¹⁴¹ As imagens apresentadas foram fotografadas pelos alunos. A primeira imagem é uma ilustração do livro Ataíde, Á; (2009), *Sou Rapariga e Adoro!*, Editora Impala e a segunda é uma ilustração do livro Mateu, Lluís C., (2008), *Falemos de sexualidade*, Plátano Editora.

Registaram-se mais observações relativas à dificuldade em interpretar as imagens, quando estas eram imagens dos manuais de ciência ou enciclopédias consultadas. Esta mesma dificuldade foi observada perante imagens mais abstratas e simbólicas. Verificou-se que no visionamento deste tipo de imagens, mais observações de rejeição eram ditas pelos adolescentes - “Não gosto nada!”; “Que imagem tão feia!”; “Não consigo perceber o que isto quer dizer!”. Apresentamos duas imagens ¹⁴² que 86,6% os alunos referiram não gostar, dada a sua complexidade e detalhes ou a abstração da linguagem gráfica utilizada.



Figura 72, 72a | Ex. de imagens que os alunos referiram não gostar / não perceber

Os dados recolhidos nesta sessão e após análise dos mesmos, parecem-nos dar possíveis indicações sobre a forma como este grupo de adolescentes faz a sua seleção de imagens. Esta seleção parece estar associada ao gosto e à identificação com a temática abordada na imagem. Parece-nos poder inferir que existe uma rejeição da imagem

¹⁴² As imagens apresentadas foram fotografadas pelos alunos. A primeira figura é uma ilustração do livro Calabresi, Linda (2011), *O Corpo Humano*, Círculo de Leitores e a segunda é a imagem da capa do livro Dias, A., e tal, (2002), *Educação da Sexualidade No Dia-a-dia da Prática Educativa*, Ciências Sociais e Humanas, Casa do Professor.

quando esta não é compreendida quer no que diz respeito à temática, quer à descodificação do léxico visual.



Figura 73, 73a | Sessão 3

5.7.2.4 Sessão 4 – Composições visuais *Não Figurativas- Imagens polissémicas*

SESSÃO 4 | Ilustração do Gémeo Luís como ponto de partida para a composição visual não figurativa - *Imagens polissémicas*

PROCESSO DE CO-DESIGN

PROGRAMA | Proposta - Analisar a imagem da capa do livro *O que é um homem sexual?*, de Gémeo Luís como ponto de partida para criação de uma composição visual não figurativa.

Técnicas e procedimentos - Brainstorming sobre a ilustração de Gémeo Luís; Técnica de recorte com x-ato.

Recursos materiais - Cartolinas; X-ato; Tesoura; Cola.

Objetivo - Contribuir para a literacia visual, através da criação de composições visuais a partir de um estímulo indutor – a palavra; Dar a conhecer a técnica de recorte.

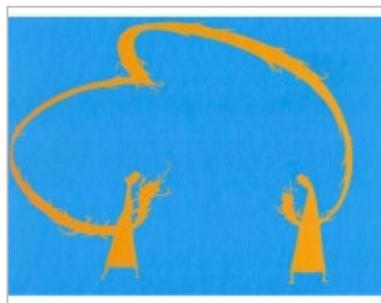
SEMÂNTICA – Conceito de imagem polissémica.

SINTAXE – Elementos visuais: Figura-fundo; Imagem figurativa - imagem não figurativa; Cores primárias, cores secundárias e cores complementares.

AUTORIA | Adolescentes com DID e investigadora.

DESENHO | Composições visuais não figurativas - *Imagens polissémicas*.

A proposta lançada na 4.^a sessão surgiu do facto de 80% dos adolescentes terem referido não compreender a imagem 16, do Grupo 2 - a imagem da capa do livro *O que é um homem sexual?*, de Gémeo Luís – mas terem revelado interesse em realizar uma análise e reflexão sobre a mesma. Assim, a imagem 16 foi novamente apresentada, tendo-se realizado um *brainstorming* sobre o significado da imagem, cujos resultados apresentamos de seguida:



- Duas pessoas com qualquer coisa na mão;
- Amizade;
- Sentimento;
- Contente;
- Pessoas cujo amor terminou;
- Amigos;
- Duas pessoas;
- Sapatos;
- Bonecas;
- Tristeza;
- Coração partido;
- Uma pessoa que abraça a outra;
- Duas pessoas a esticarem os braços;
- Dois gémeos;
- Amor;
- Parece uma luva;
- A forma de uma mão;

A partir da diversidade de respostas, introduziu-se a noção de polissemia da imagem, clarificando-se que esta resulta da sobreposição e combinação de vários códigos (Caetano et al., 2006). Tanto na palavra,

como na imagem a polissemia é a possibilidade de existência de múltiplos sentidos, que só se explicam dentro de um determinado contexto (Wagner, 2011).

Explorou-se a noção de *figura-fundo*, definindo-se a *figura* como o elemento em foco e o *fundo* como o elemento que serve de base à figura. Foram apresentados outros exemplos aos alunos, para além daqueles¹⁴³ que se seguem.

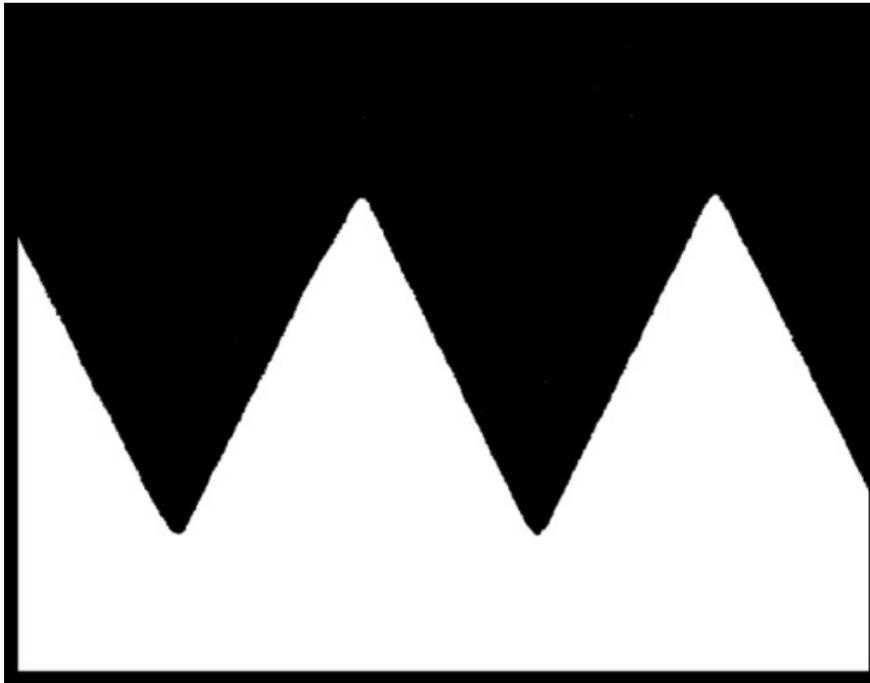
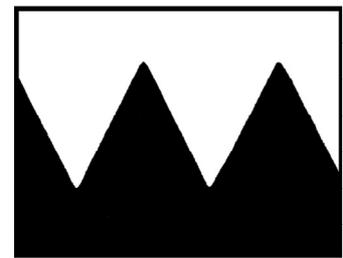


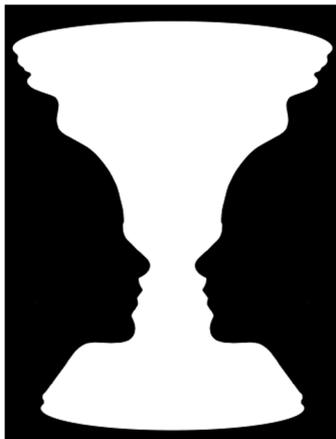
Figura 74, 74a | Exemplos de figura-fundo
Fonte | (Arnheim, 1992)



¹⁴³ Os exemplos seleccionados e apresentados nas diversas sessões procuraram incluir trabalhos de designers, fotógrafos, pintores e artistas plásticos.

Figura 75, 75a | Exemplo de um Vaso de Rubin e Cartaz Melbourne Food&Wine 2007

Fonte | <http://psicoativo.com/2016/09/edgar-john-rubin.html>;
<http://www.immaginare.com.br>



Falou-se na *imagem figurativa* como sendo uma imagem na qual se identificam formas (seres humanos / objetos / animais / entre outras) e na *imagem não figurativa* definindo-a como uma imagem cujas formas não se associam com a nossa realidade objetiva. Apresentaram-se vários exemplos, para além dos que se seguem.



Figura 76 | *Las meninas* (1656) de Vélazquez

Fonte | *Google image*

Figura 77 | *Violeta* (1924) de Wassily kandinsky

Fonte | *Google image*

Abordou-se a cor, referindo-se que as cores não aparecem isoladas, mas sim por referência a uma outra cor (ou várias), o que faz com que possa variar de acordo com o seu contexto cromático. Exploraram-se as cores primárias, as secundárias, o conceito de cores complementares e a noção de contraste. Concretizaram-se os conceitos com recurso à figura 78 e com exemplos de imagens análogas às da figura 79.

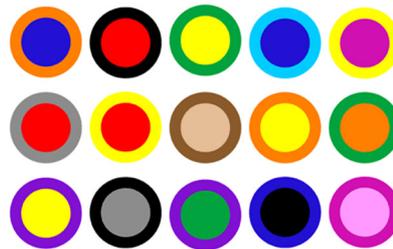
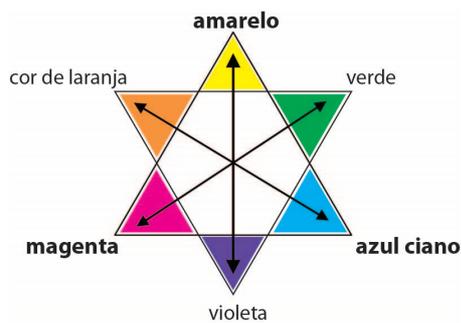


Figura 78 | Classificação das cores (síntese subtrativa)

Figura 79 | Contraste de cores
Fonte | <http://coladodesigner.blogspot.pt/p/teoria-da-cor.html>

Foi consultado o portfólio¹⁴⁴ e livros com ilustrações de Gémeo Luís. Explicou-se, exemplificando-se a técnica de recorte com x-ato em folhas de cartolina de cor plana e possíveis formas para se criar uma

¹⁴⁴ <http://www.illustrtopia.com/portfolios/all-illustrators/gemeo-luis/>, consultado em 2/02/2016.

composição visual (CP) com os elementos recortados. Definiu-se *composição visual* como uma forma de organizar os elementos visuais, com intencionalidade, procurando-se construir uma mensagem que poderá ser objetiva ou subjetiva.

Cada aluno retirou um papel à sorte, no qual poderia constar uma das seguintes palavras: AMOR / SOLIDÃO / FAMÍLIA / AMIZADE¹⁴⁵. Foi solicitado aos adolescentes que não partilhassem a palavra com nenhum dos colegas até que lhes fosse dada essa instrução, de forma a não interferir com as atividades que seriam propostas. Foi pedido a cada um dos adolescentes que criasse uma composição visual não-figurativa, tendo por base a palavra retirada, recorrendo às técnicas de recorte com x-ato e colagem. Em cada grupo de trabalho foi feita uma demonstração quer da técnica a utilizar, quer da forma como procurar a estrutura para uma composição visual, sendo abordadas as noções de peso visual e do contraste das cores.

Dada a dificuldade em recortar com o x-ato, também foi permitido o uso da tesoura, uma vez que alguns alunos revelavam limitações na motricidade fina.

Este primeiro trabalho teve como principal objetivo, levar os adolescentes a procurar uma composição visual não figurativa para a palavra retirada, iniciando-se com a reflexão e desconstrução do significado da mesma. Esta análise foi feita individualmente com a professora/investigadora, que foi mediadora e facilitadora de todo o processo.

¹⁴⁵ As palavras encontravam-se repetidas.

BRAINSTORMING



Figura 80, 80a, 80b | Brainstorming
ilustração de Gémeo Luís

TÉCNICA DE RECORTE COM X-ATO | COMPOSIÇÃO VISUAL NÃO FIGURATIVA



Figura 81, 81a, 81b | Técnica de recorte com x-ato

O PROCESSO E AS COMPOSIÇÕES VISUAIS NÃO FIGURATIVAS
POLISSEMIA



Figura 82, 82a, 82b, 82c |
Evolução das composições visuais

AS COMPOSIÇÕES VISUAIS NÃO FIGURATIVAS *POLISSEMIA*

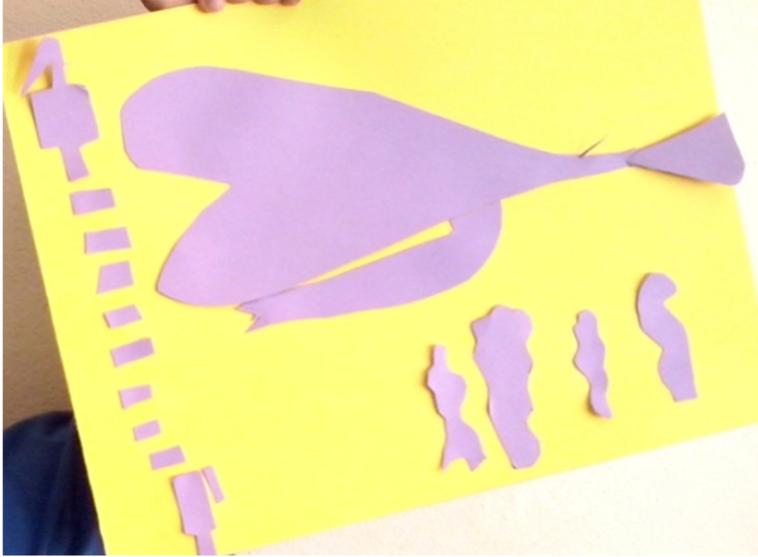


Figura 83 | Composição visual 1
PALAVRA | Amor



Figura 84 | Composição visual 2
PALAVRA | Família



Figura 85 | Composição visual 3
PALAVRA | Família

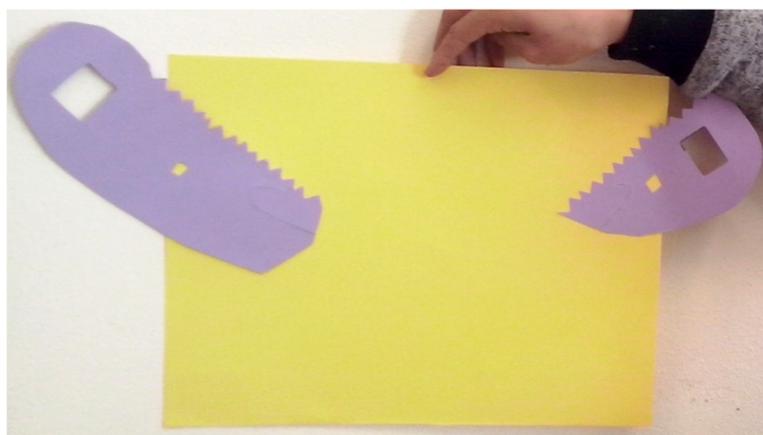


Figura 86 | Composição visual 4
PALAVRA | Solidão

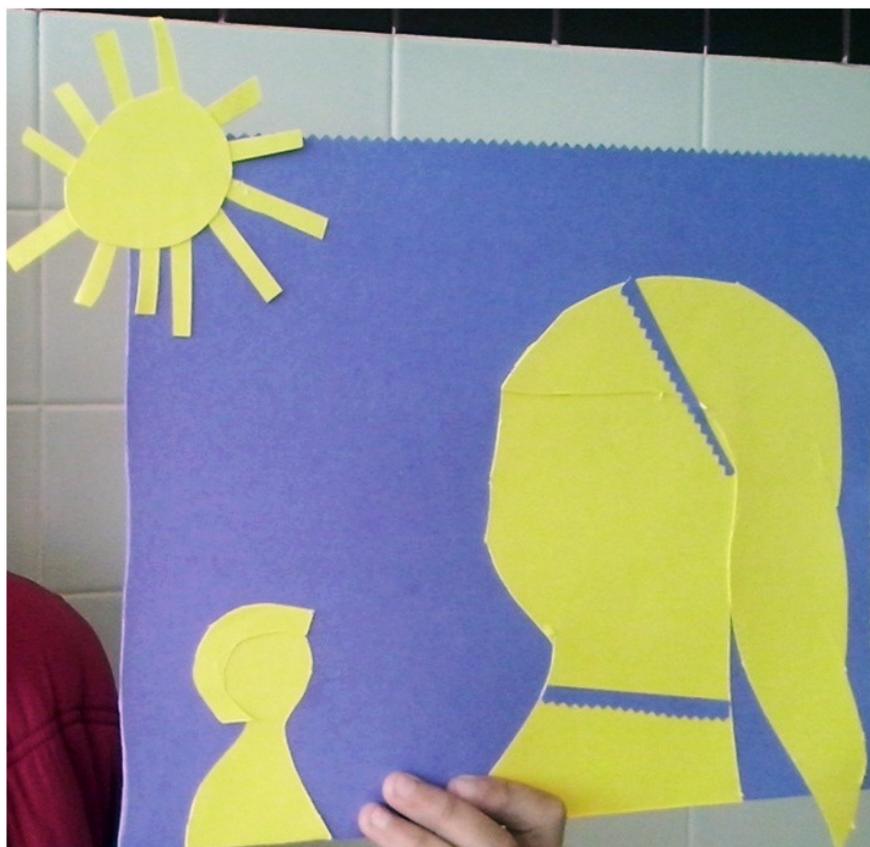


Figura 87 | Composição visual 5
PALAVRA | Amizade



Figura 88 | Composição visual 6
PALAVRA | Amor

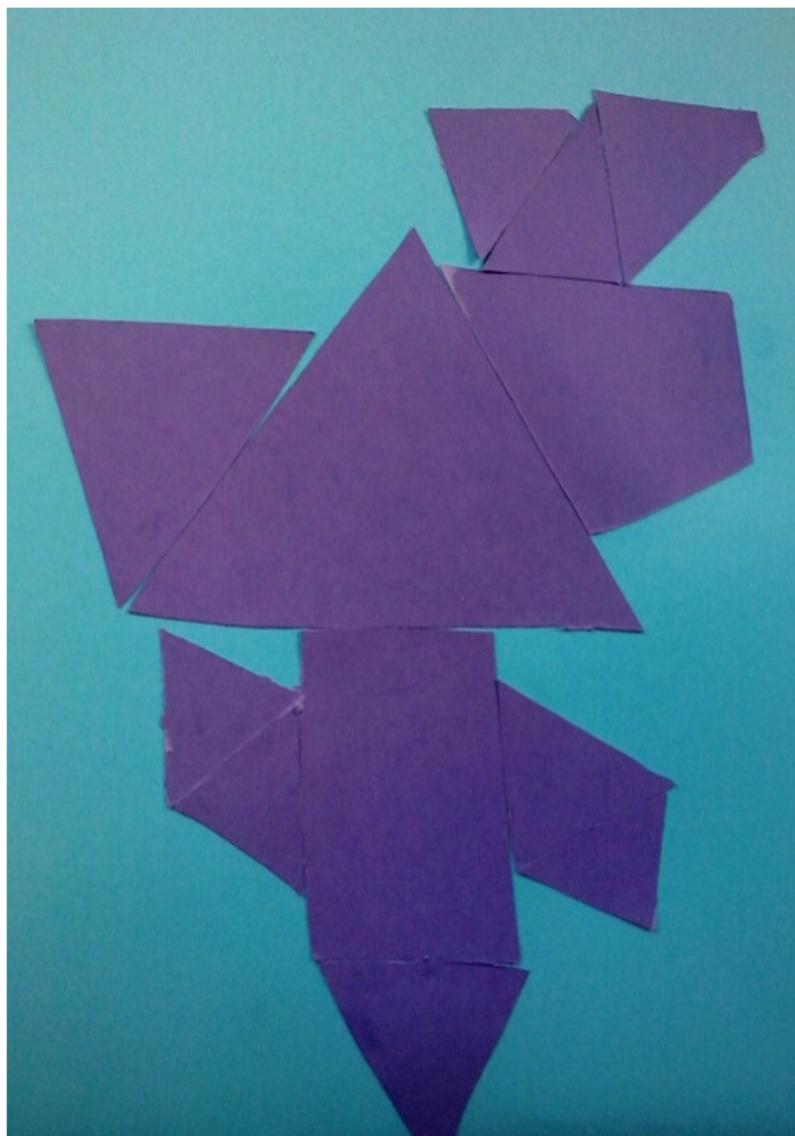


Figura 89 | Composição visual 7
PALAVRA | Solidão

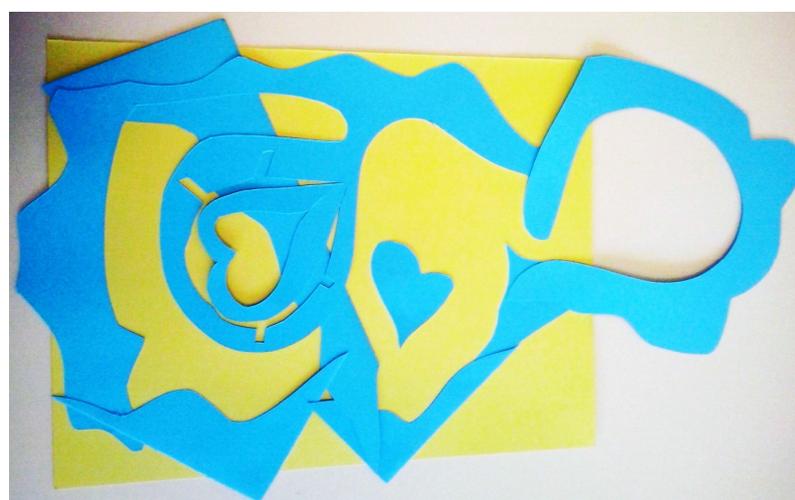


Figura 90 | Composição visual 8
PALAVRA | Amor

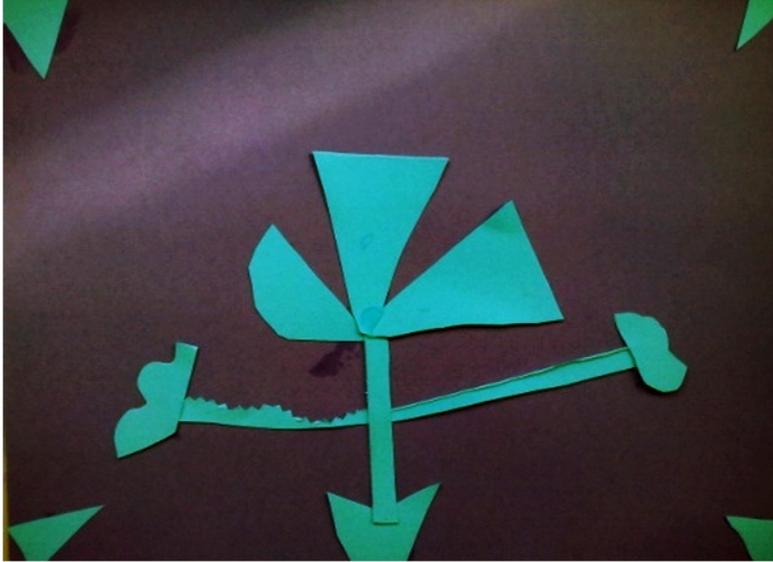


Figura 91 | Composição visual 9
PALAVRA | Amizade

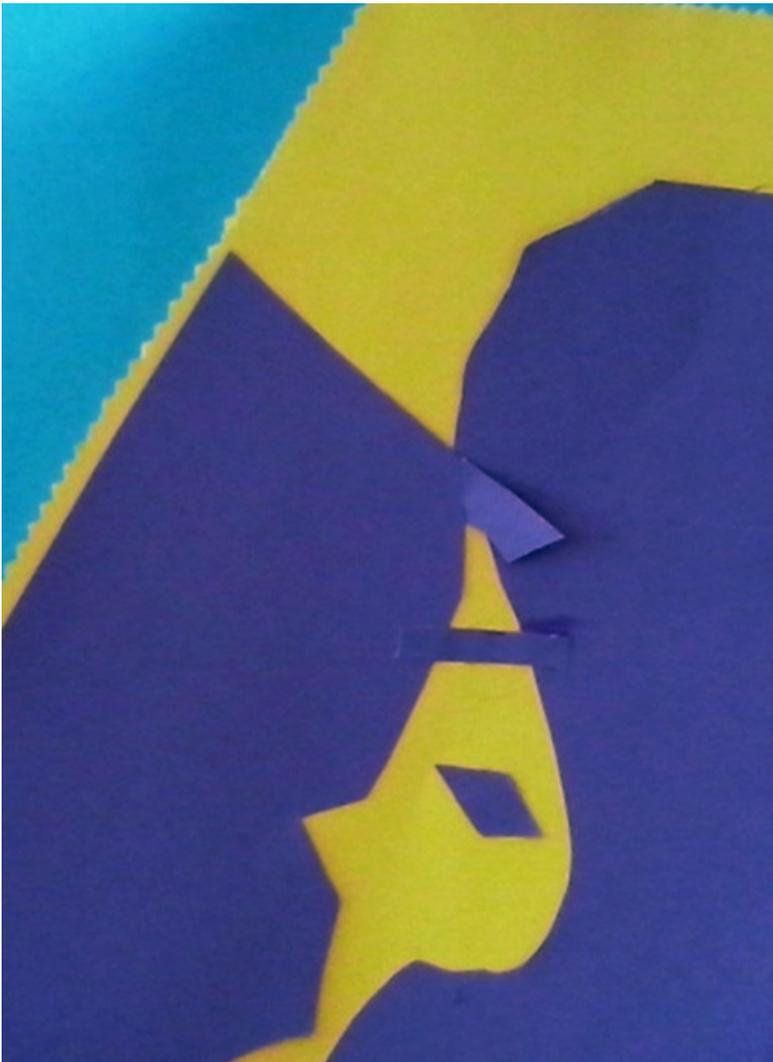


Figura 92 | Composição visual 10
PALAVRA | Solidão



Figura 93 | Composição visual 11
PALAVRA | Família

Dos 15 alunos que participaram no estudo, apenas onze realizaram esta proposta.

Ao analisar-se os trabalhos realizados pelos adolescentes com DID verificou-se ser possível identificar formas figurativas nas composições visuais. Este facto parece-nos estar diretamente ligado à dificuldade de abstração, que é comum a um grande número de indivíduos com DID. Esta dificuldade de abstração implicou que, no decorrer das diferentes etapas, a investigadora tivesse que concretizar com exemplos e demonstrações durante todo o processo de aprendizagem, de compreensão e de descodificação dos conteúdos. No entanto, os resultados obtidos através da análise destas composições visuais, que apresentaremos em seguida, revelam que os adolescentes com DID procuraram uma interpretação simbólica para a sua *palavra*, existindo subjetividade na composição visual. A título de exemplo:

- a) O processo de criação da *composição visual 4 – solidão* passou pela construção de um coração, que foi intencionalmente cortado ao meio. Este corte simbolizava para o aluno a perda de um amor, logo a solidão.

- b) A aluna que criou a *composição visual 7 – amizade* referiu que para si a amizade significava ter alguém por perto para abraçar. A sua interpretação da composição visual não figurativa, foi não ser permitido fazer a *figura humana*, desta forma resolveu o seu problema criando uma flor de braços enormes, representando a sua ideia de *amizade*.

5.7.2.5 Sessão 5 - TALP

SESSÃO 5 | Composição visual. Análise das composições. Teste de associação livre de palavras

MOMENTO DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DAS COMPOSIÇÕES VISUAIS NOVOS SENTIDOS

Objetivo - Contribuir para a literacia visual, pela constatação das possibilidades de criação de sentidos a partir da leitura das composições visuais.

A sessão 5 foi dedicada à análise das composições visuais. Todos os trabalhos foram expostos no quadro e foi entregue a cada aluno o documento “As imagens...” para que preenchesse (apêndice 15) – Teste de associação livre de palavras (TALP).

O Teste de Associação Livre de Palavras é uma técnica projetiva temática que "permite que os conteúdos latentes sejam evidenciados e o material projectado pode ser acessado e analisado com a utilização de métodos estatísticos, como os de análise multivariada" (M. P. L. Coutinho et al., 2003, p. 53). Este teste é um tipo de investigação aberta que se estrutura na evocação de respostas dadas a partir de um estímulo indutor (neste caso as composições visuais criadas pelos adolescentes com DID), permitindo evidenciar campos representacionais (campos semânticos

de palavras) de determinados grupos (M. P. L. Coutinho, 2001). A autora refere que este instrumento vem sendo experimentado e validado em pesquisas realizadas sobre representações sociais desde a década de oitenta (M. P. L. Coutinho et al., 2003). Para organizar o material recolhido, foi elaborado um dicionário de palavras (ver vol. II - apêndice 16) referente aos estímulos indutores (as composições visuais) com a participação de todas as palavras/expressões evocadas pelos 13 adolescentes que participaram na sessão 5. Essas palavras/expressões foram agrupadas em 26 categorias tendo em conta a similaridade semântica, com o intuito de evitar redundâncias e de torná-las estatisticamente significativas. Apesar deste fator, foram definidas categorias tais como: *Coração / Coração partido / Coração apaixonado / Coração escondido* que aparentam uma proximidade semântica, mas dado o contexto em que surgiram - a composição visual a que se referem - entendemos, após reflexão que juntar todas as palavras/expressões na mesma categoria, faria perder a riqueza interpretativa feita pelos adolescentes, anulando o potencial polissêmico das composições visuais.

Este exercício de reflexão e de preenchimento da ficha teve como objetivo principal concretizar o conceito de imagem polissêmica, através da observação das composições visuais e da análise das respostas individuais. Esta proposta permitiu que os adolescentes com DID compreendessem que uma mensagem visual pode ser subjetiva, permitindo inúmeras interpretações, como se verificou nos resultados que apresentamos de seguida.



Da análise dos dados sobre a *Composição Visual 1 – Amor* (ver - p. 254) surgiram oito categorias, tendo-se verificado uma maior

percentagem nas categorias¹⁴⁶ *Peixe* (46%) e *Coração* (21%), como se pode ver no gráfico e nas transcrições¹⁴⁷ que se seguem.

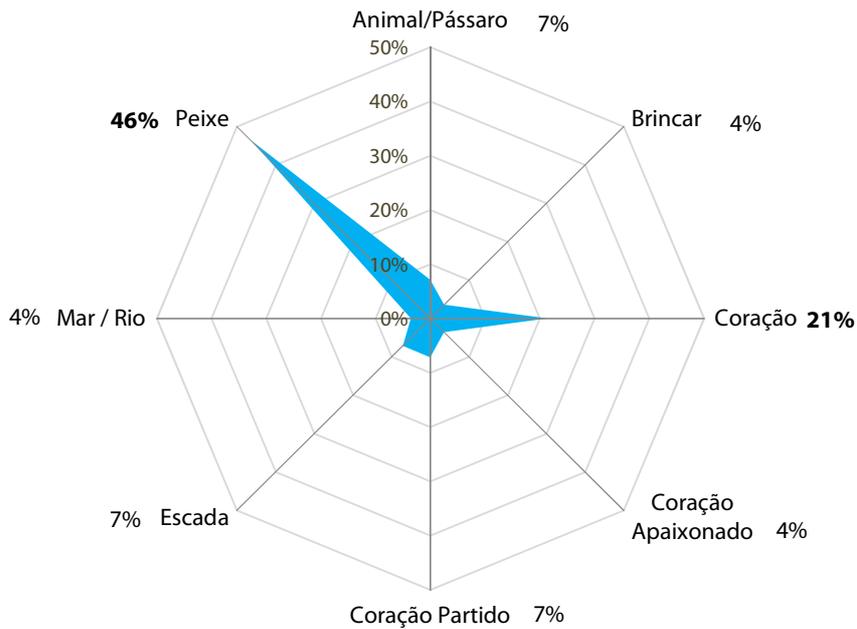


Gráfico 43 | TALP – Composição Visual 1 Amor

Peixe

“Lanpeia”

(GA – Tranquilo)

“Baleia”

(GC – Voz)

“Um peixe em modo de coração”

(GC – Carinho)

Coração

“Coração esta com um lanpeia”

¹⁴⁶ Categoria Mar / Rio – esta categoria refere-se à ria, no entanto os alunos referem-se à mesma como sendo o *rio*, designação habitual dada pelos pescadores da região.

¹⁴⁷ Mais uma vez as palavras / frases não foram corrigidas, dada a necessidade de se apresentar as evidências nas dificuldades da linguagem escrita destes adolescentes-

(GA – Tranquilo)

“Coração”

(GB – Amor-amor)

“Um coração da imaginação”

(GC – Carinho)



Na *Composição Visual 2 – Família* (ver - p. 254) surgiram 5 categorias, tendo as categorias *Pessoas* (54%) e *Felicidade* (19%) obtido um valor percentual mais elevado.

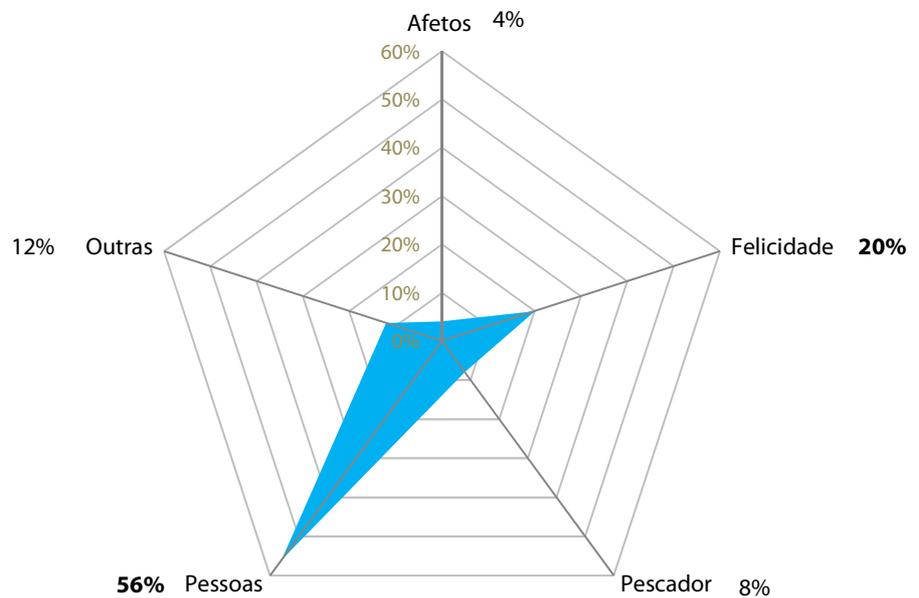


Gráfico 44 | TALP – Composição Visual 2 *Família*

Na organização das palavras/expressões para a categoria *Pessoas*, juntaram-se aquelas cujo significado estivesse relacionado com a figura humana.

Pessoas

“Uma senhora que está grávida”

(GC – Carinho)

“Uma pessoa”

(GC – Amizade)

“Mulher”

(GA – Fixe)

Felicidade

“Uma pessoa feliz”

(GC – Voz)

“Parece uma pessoa a nadar alegre”

(GB – Mão)

“Alegria”

(GA – Namorar)

O autor da *composição visual 2 – Família* optou por explorar o tema gravidez, pois no seu agregado familiar existia uma menor grávida. Durante a criação da sua composição visual, revelou preocupação e vontade de perceber¹⁴⁸ quais as fases de uma gravidez e o que implica ser uma “mãe adolescente”. Nas palavras/expressões apresentadas verificou-se que houve elementos que identificaram uma mulher grávida na *composição visual 2*.

¹⁴⁸ Estes esclarecimentos foram feitos, tendo-se recorrido a imagens, a manuais e a vídeo.



Das palavras/expressões escritas sobre a *Composição visual 3 – Família* (ver - p. 255) emergiram 9 categorias. Constatou-se que as categorias *Pessoas* (19%), *Animal/Pássaro* (15%), *Não sei* (15%) e *Amizade* (12%) obtiveram um maior valor percentual, como se vê no gráfico que se segue.

Das palavras/expressões escritas sobre composição visual 3, observa-se uma maior variedade no campo semântico, bem como uma dificuldade em descodificar ou atribuir um significado:

Não sei

“Não parece nada”

(GB – Mão)

“Não vejo assim nada”

(GB – Sorriso)

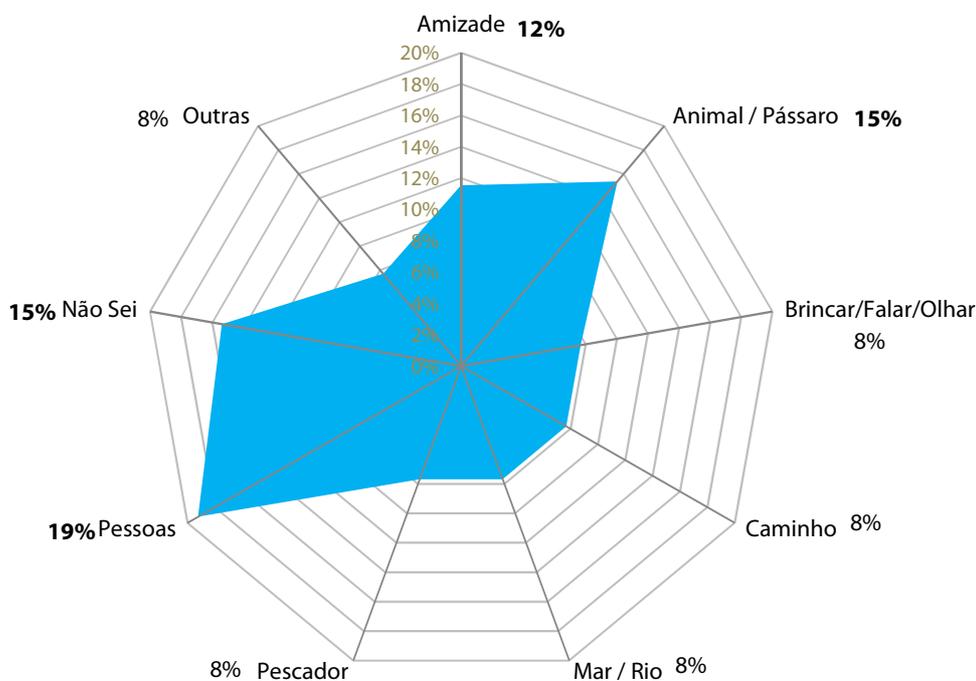


Gráfico 45 | TALP – Composição Visual 3 *Família*

Relativamente à *C Brincar/Falar/Olhar*, e apesar da diferença semântica de cada uma das palavras, após análise considerou-se pertinente agrupá-las na mesma categoria, pois verificou-se que nas respostas dadas pelos adolescentes, as mesmas significam a existência de uma interação entre elementos representados. Acresce ainda o facto de esta junção permitir tornar esta categoria estatisticamente mais significativa.



Na *Composição visual 4 – Solidão* (ver - p. 255) surgiram 4 categorias (gráfico 46), verificando-se uma maior proximidade ao nível do conteúdo semântico nas diversas interpretações:

Coração Partido

“Coração partido”
(GA – Tranquilo)

“Vejo um coração partido”
(GA – Namorar)

“A C. *acabou* com ele e *partiu-le* o *coração*”
(GC – Alegria)

“O coração *trapido* porque não tem *namorando*”
(GA – Mimo)

Serrote

“O serrote e para um pau”
(GC – Amor)

“O serrote esta a cortar madeira para *faser* uma porta”
(GB – Amor-amor)

“Um *çarote*”
(GB – Mão)

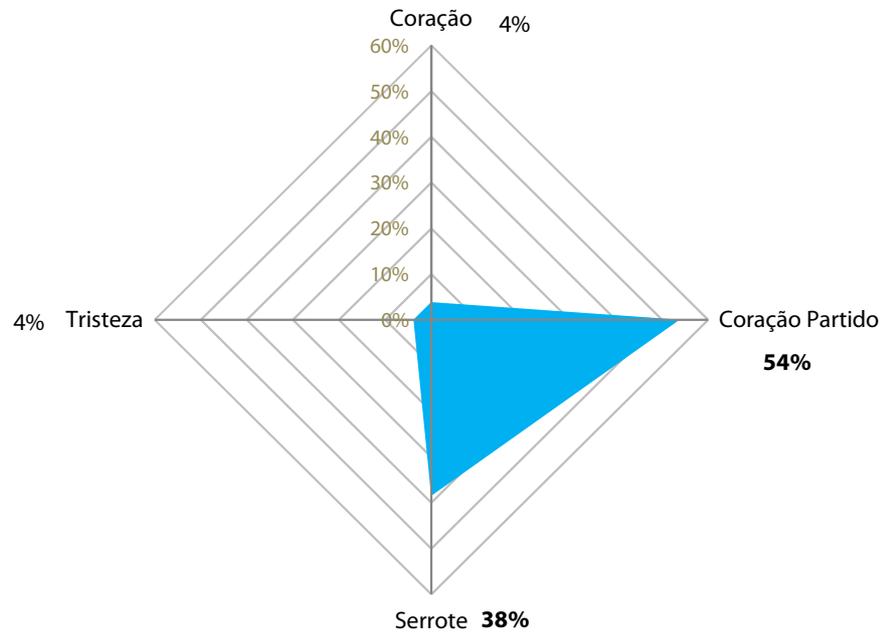


Gráfico 46 | TALP – Composição Visual 4 *Solidão*

Na composição visual 4, a categoria com maior frequência relativa foi a *C Coração partido* (54%) que envolve emoções (leitura subjetiva), seguida da *C Serrote* com 38%, sendo este resultado de uma leitura objetiva.



A composição visual 5 - *Amizade* (ver - p. 256) foi interpretada pelos adolescentes com DID como sendo:

Falar

“*Vejou dois meninos a falar na rua*”
(GA – Namorar)

“*Dois pessoas conversando*”
(GC – Voz)

Família

“Mãe”

(GC – Amor)

“Finho e a mãe”

(GB – Mão)

Os resultados obtidos permitem verificar que surgiram nesta composição visual sete categorias, das quais se destacam com maior valor percentual as categorias *Brincar/Falar/Olhar* (28%) e *Família* (24%) seguidas das *C Pessoas* e *Pescador*, ambas com 14%. Interessa referir que a *C Pescador* poderá ser justificada pelo facto da figura que se encontra no lado direito da imagem, sugerir alguém com um barrete de pescador.

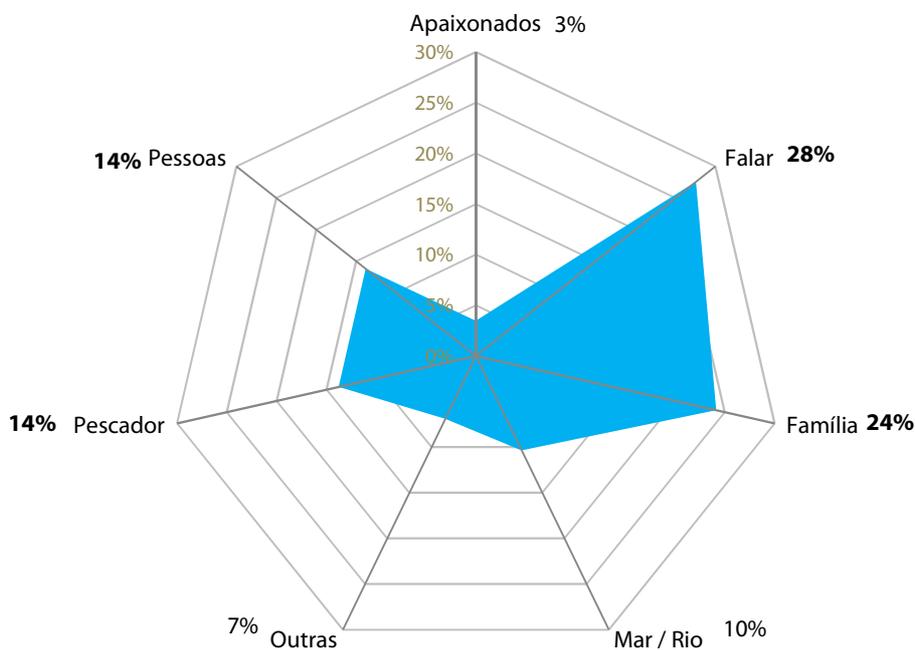


Gráfico 47 | TALP – Composição visual 5 Amizade



A *composição visual 6* foi criada tendo como estímulo indutor a palavra *amor* (ver - p. 256). Os

resultados revelam que emergiram 6 categorias, tendo a *categoria Apaixonados* obtido uma frequência relativa de 61,5%, seguida da *categoria Pessoas* com 11,5%. Apesar de também ter surgido a *categoria Amor*, parece-nos que a associação desta composição visual à *C Apaixonados* se deve ao facto de estes alunos serem adolescentes e se encontrarem na fase da descoberta do *outro* e da descoberta de si enquanto ser sexual e sexuado, capaz de viver uma relação amorosa.

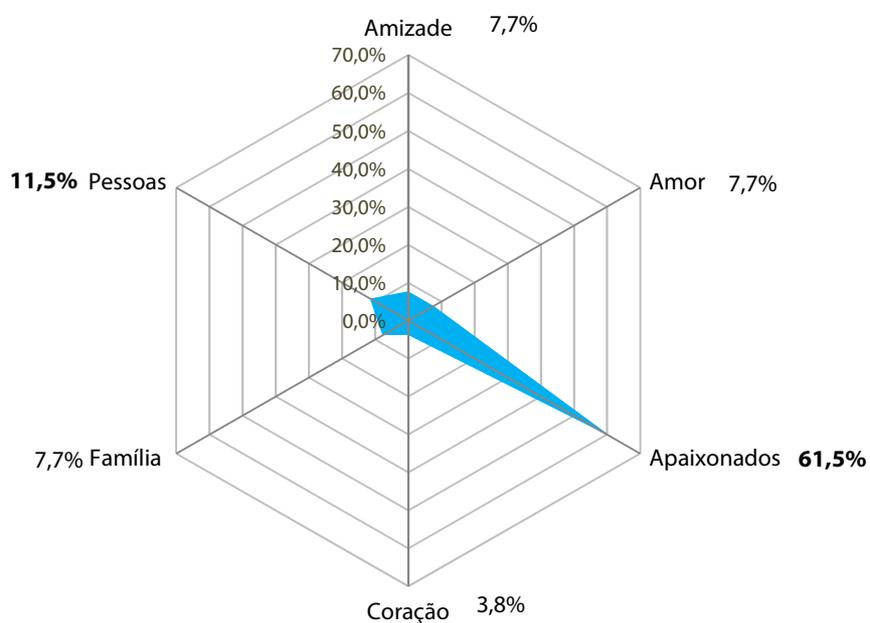


Gráfico 48 | TALP – Composição visual 6 Amor



Verificou-se que a *composição visual 7 - Solidão* (ver - p. 257), foi maioritariamente associada pelos adolescentes à *categoria Foguetão/Avião* (50%).

Foguetão/Avião

“Parece fogodão a cair a terra”

(GB – Mão)

“parece um fegutão andar”

(GC – Alegria)

“É quadrado que parece *aviao*”
(GC – Voz)

“Avião ta em pé”
(GC – Paixão)

A *C Puzzle* surge com a segunda maior frequência relativa, com um valor percentual de 21%.

Puzzle

“Veju um *panzel*”
(GA – Namorar)

“Quadrinhos”
(GA – Fixe)

“*Pazel*”
(GA – Tranquilo)

Das respostas dadas pelos adolescentes verificou-se mais uma vez o surgimento da *C Não sei* (7%), que poderá significar quer a dificuldade na descodificação dos códigos visuais e na sua interpretação, quer a dificuldade em imaginar, já que este processo implica uma abstração do pensamento, como o relacionar de conhecimentos.

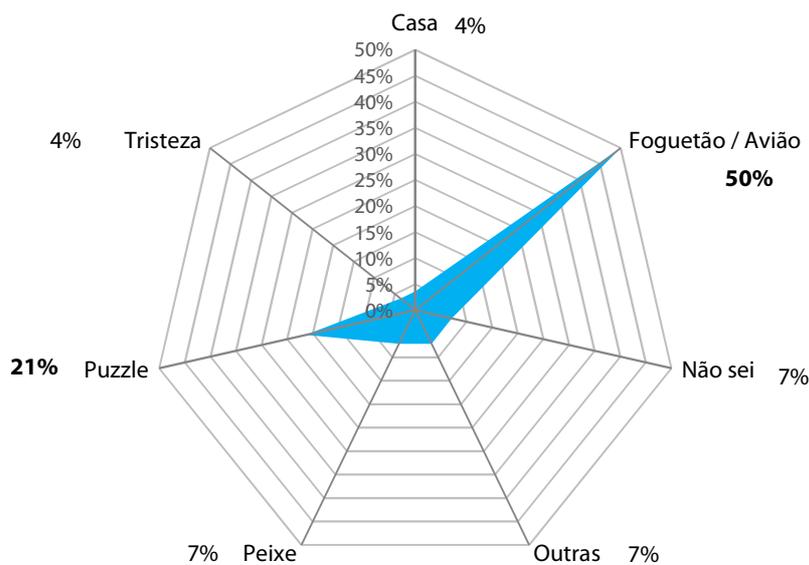


Gráfico 49 | TALP – Composição visual 7 *Solidão*



Da *composição visual 8 – Amor* (ver - p. 257) emergiram 9 categorias (gráfico 50), tendo a *C Coração* o maior valor percentual (46,2%) – leitura objetiva, seguida das *C Amor* e da *C Coração Escondido*, ambas com a frequência relativa de 11,5% - leituras subjetivas conduzidas por emoções.

Apesar da proximidade semântica entre as *categorias Coração, Coração escondido, Coração apaixonado* (3,8%) e *Coração partido* (3,8%), tal como referimos anteriormente, optou-se por diferenciá-las pois revelam interpretações distintas, associadas a experiências emocionais também diferentes entre si. Acresce ainda que ao analisarmos os elementos visuais que compõem esta composição, verificou-se que o elemento visual *coração* surge representado duas vezes – um dos corações é apresentado de forma explícita e o outro diluído nos restantes elementos que o envolvem. Esta constatação permite-nos inferir que estes adolescentes foram capazes de atribuir um sentido às emoções e de o representar na sua *composição visual*, remetendo-nos para o *plano de imanência de Deleuze*.

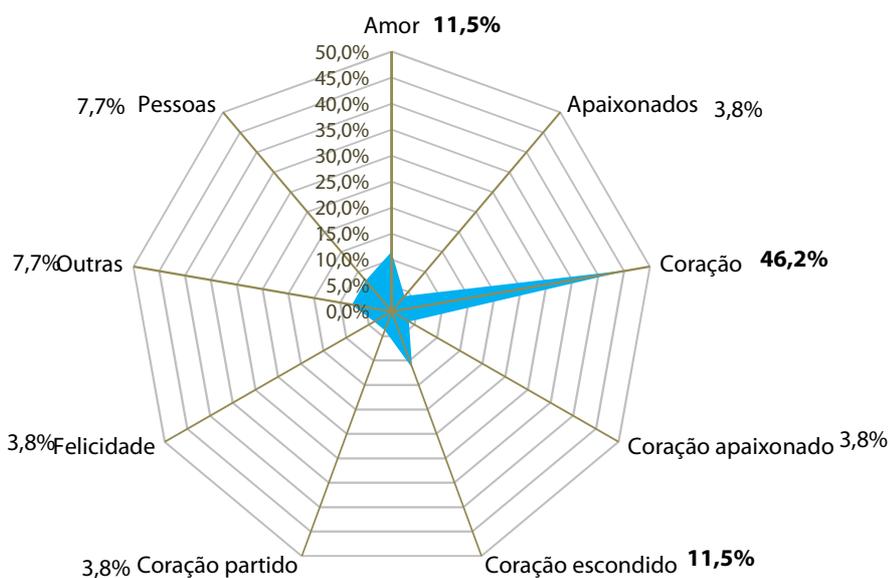


Gráfico 50 | TALP – Composição visual 8 Amor

Verificou-se que a categoria *Pessoas* (7,7%) foi associada às palavras/expressões *mulher* e *mulher grávida*, o que nos parece revelar, mais uma vez, que os adolescentes com DID foram capazes de decodificar os códigos visuais, interpretando-os e atribuindo-lhes um significado.

Pessoas

“Uma mulher”

“É uma mulher grávida”

(GB – Sorriso)



Das 7 categorias que emergiram na *composição visual 9 - Amizade* (ver - p. 258) verificou-se que a *C Flor* obteve a maior frequência relativa (57,7%), seguida das *categorias Afetos e Tristeza*, ambas com um valor percentual de 11,5%.

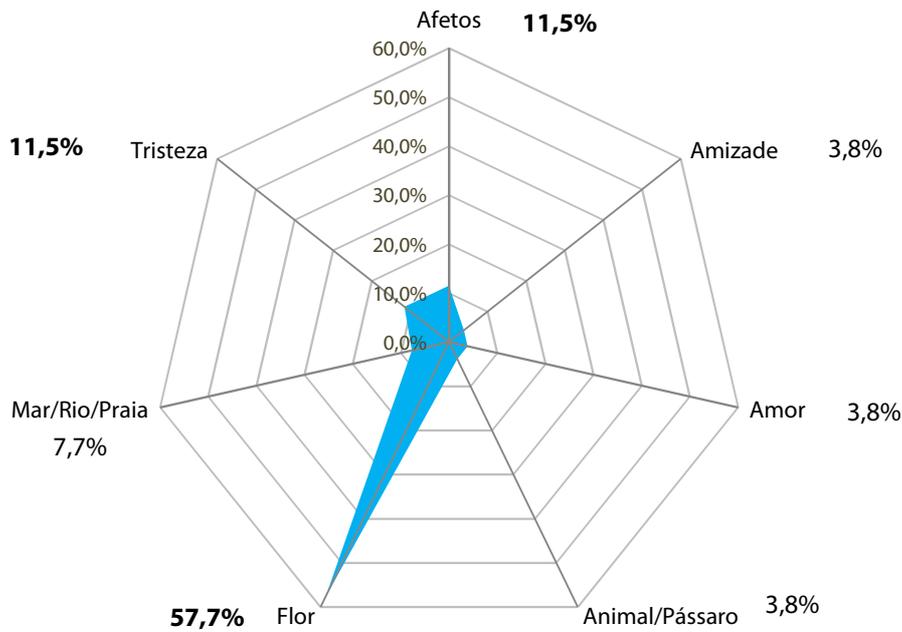


Gráfico 51 | TALP – Composição visual 9 Amizade

Das respostas dadas nas *C Tristeza* e *Afetos* verificaram-se palavras/expressões com diferentes interpretações, que nos permitir verificar novamente que estes adolescentes com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais foram capazes de compor, de ler e de interpretar elementos visuais e de lhes atribuir um significado.

Tristeza

“Coração morreu”

“Seta andou no coração”

(GA – Fixe)

“Flor sem vida”

(GC – Paixão)

Afetos

“Uma flor que dá abraços”

(GB – Sorriso)

“É a *flore* que *da* abraço”

(GC – Amor)

“A *arvore* dar um abraço”

(GA – Tranquilo)



A *composição visual 10* teve como estímulo indutor a palavra *Solidão* (ver - p. 258), tendo-se verificado o aparecimento de 11 categorias a partir dos dados recolhidos. A *categoria Pessoas* foi a que obteve a maior frequência relativa com 19,2%, leitura que não parece óbvia, seguida das categorias *Afetos*, *Animal/Pássaro*, *Família* e *Outras* todas com o valor percentual de 11,5%.

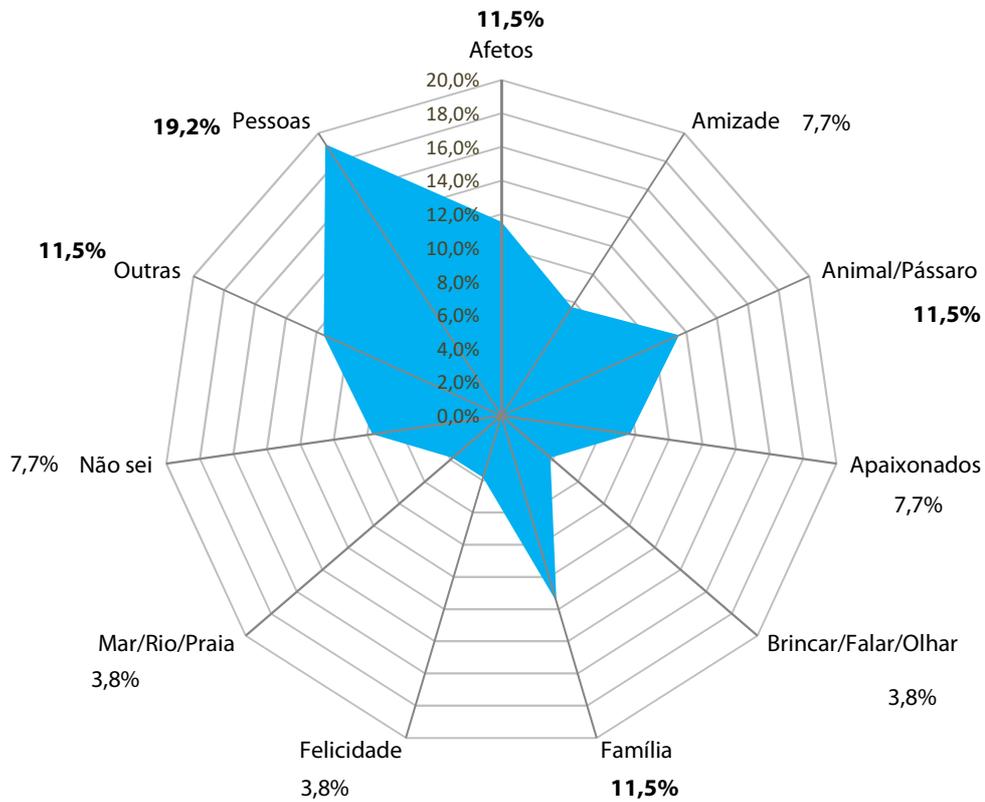


Gráfico 52 | TALP – Composição visual 10 *Solidão*



Dos resultados obtidos do TALP em resposta à *composição visual 11 – Família* (ver - p. 259) verificaram-se maiores valores percentuais nas *categorias Afetos* (34,6%), *Animal/Pássaro* (15,4%), *Pessoas* (11,5%) e *Apaixonados* (11,5%), como se vê no gráfico 53.

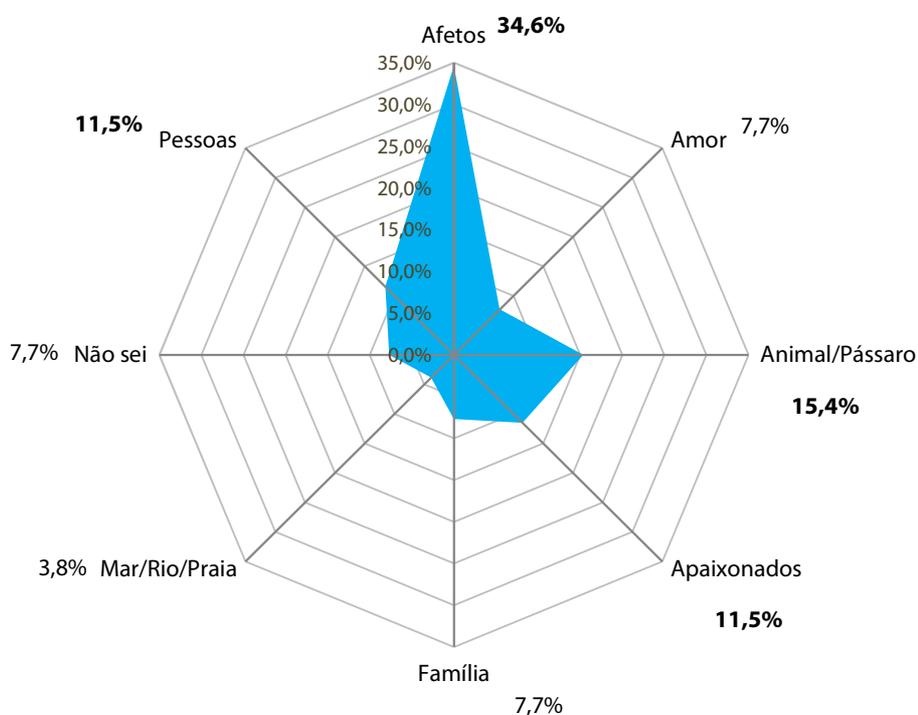


Gráfico 53 | TALP – Composição visual 11 Família

Em síntese, os resultados obtidos através dos dados recolhidos com o instrumento TALP permitiram verificar que os **adolescentes com DID foram capazes de interpretar as composições visuais, atribuindo-lhes diferentes significados**. Este exercício de análise das composições visuais possibilitou-lhes concretizar o conceito de polissemia da imagem.

Das 26 categorias que emergiram, 3 estão associadas à vida piscatória, atividade de muitas das famílias da zona onde foi feito este estudo - *Mar / Rio / Praia; Peixe; Pescador*. Observou-se, a partir dos resultados obtidos, que 73% das composições visuais foram associadas a uma ou duas destas 3 categorias, resultado que associamos à experiência de vida e ao contexto sociocultural destes adolescentes.

5.7.2.6 Sessão 6 – Grupo Afetos (FB)

SESSÃO 6 | Grupo no *Facebook* - AFETOS

PROCESSO DE CO-DESIGN

PROGRAMA | **Proposta** – Criação da imagem do grupo AFETOS do *Facebook*

Técnicas e procedimentos – Desenho;

Recursos materiais – Marcadores; Caneta preta bico fino;

Objetivo – Contribuir para a literacia visual, através da criação de uma imagem que simbolizasse os AFETOS;

SEMÂNTICA – construção do sentido para a imagem dos AFETOS

SINTAXE – Ponto / Linha / Mancha; Contraste das cores;

AUTORIA | Adolescentes com DID e investigadora

DESENHO | Imagem para a capa do grupo AFETOS do *Facebook*

Em março de 2016 foi criado um grupo fechado no *Facebook* (FB) - “AFETOS”, administrado pela investigadora, do qual todos os alunos fizeram parte. De forma a promover uma relação dos estudantes com este espaço no *Facebook*, decidiu-se propor que os mesmos desenvolvessem uma imagem para a capa do grupo.

Para a criação da imagem recorreu-se à técnica de marcadores e/ou caneta preta de bico fino. Esta proposta teve apenas como estímulo a palavras AFETOS, a partir da qual cada um dos adolescentes deveria criar a sua própria imagem.

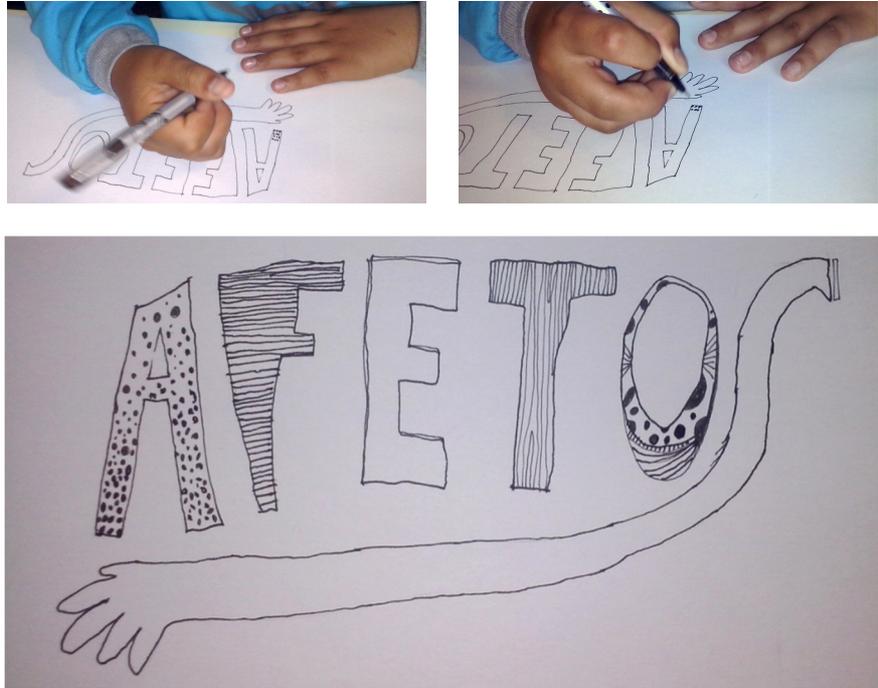


Figura 94, 94a, 94b | Etapas do desenho da palavra AFETOS para o Facebook

Quando se criou este grupo no *Facebook*, tinha-se por objetivo a recolha de comentários dos adolescentes com DID aos trabalhos dos colegas, para que se pudessem analisar posteriormente os seus conteúdos. No entanto, as graves dificuldades destes adolescentes ao nível da escrita refletiram-se na ausência de comentários, verificando-se apenas a partilha de *Likes*¹⁴⁹. Apesar desta constatação e após análise, optou-se por se dar continuidade ao grupo dos AFETOS, pelo facto de este ser um espaço privilegiado para a partilha dos trabalhos entre os adolescentes. Cada uma das imagens criadas foi durante cinco dias, a capa do grupo do *Facebook*, como exemplifica a figura 95.

¹⁴⁹ Quando se criou o grupo do Facebook, os *emojis* já se encontravam operacionais, no entanto, esta potencialidade não foi explorada pela investigadora como alternativa para contornar as dificuldades da escrita, uma vez que este não era o foco do nosso estudo.



Figura 95 | Exemplo de uma capa do FB - grupo dos AFETOS

Foi feita uma análise das imagens criadas nesta sessão, na qual se verificou a dificuldade ao nível da motricidade fina destes adolescentes com DID e de domínio do desenho. Apresentamos algumas imagens da sessão dedicada à capa do grupo AFETOS.

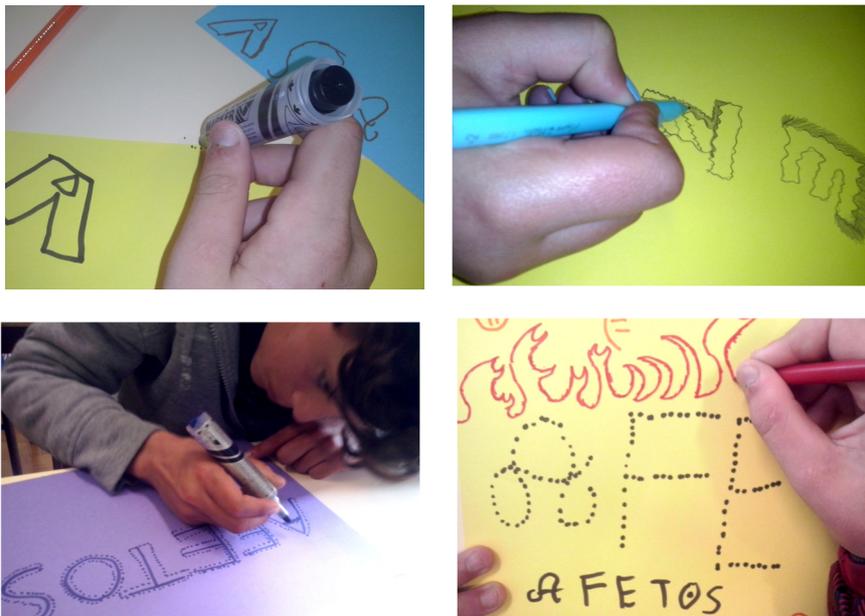


Figura 96, 96a, 96b, 96c | Desenho da capa do FB - grupo AFETOS do FB

Após o desenho da palavra AFETOS, os trabalhos foram fotografados¹⁵⁰ pelos adolescentes e partilhados no grupo do Facebook para que todos pudessem ver os desenhos finais. Esta proposta da criação da imagem

¹⁵⁰ Todos os adolescentes sabiam fotografar com a máquina do seu telemóvel.

para a capa do *FB* visava também perceber o domínio da técnica do desenho para que se pudesse fazer opções conscientes das capacidades e das limitações dos adolescentes com DID, bem como dos constrangimentos a superar e/ou a contornar. Dado que o projeto *(des)construindo afetos* visava o desenvolvimento da literacia visual destes adolescentes, através de processos de co-design. Teve-se sempre presente que o mesmo tinha um limite de tempo, no qual se poderia intervir após a constatação das graves dificuldades ao nível do desenho e da motricidade fina destes adolescentes. Para que estas condicionantes não interferissem na concretização das composições, optou-se por técnicas que permitissem aos adolescentes exprimirem-se com mais facilidade, possibilitando-lhes o pensar e o representar dos afetos. Com esta opção pretendeu-se que a técnica fosse dinamizadora (e não um constrangimento), no processo de simbolizar e de representar os afetos, procurando uma consciência de si e do outro.

Apresentamos alguns exemplos dos desenhos feitos.





Figura 97, 97a, 97b, 97c, 97d |
Desenho - grupo do FB Afetos

5.7.2.7 Sessões 7 e 8 – Composições visuais *Novos sentidos* (1.ª parte)

SESSÕES 7 e 8 | Composições visuais - criação de novos sentidos

1.ª PARTE

PROCESSO DE CO-DESIGN

PROGRAMA | Proposta – Criação de uma imagem/fotografia a partir de um conceito.

Técnicas e procedimentos – Fotografia.

Recursos materiais – Máquina fotográfica.

Objetivo – Contribuir para a literacia visual através da interpretação de um conceito, representando-o numa imagem.

SEMÂNTICA – Construção de um sentido a partir de um estímulo indutor – uma palavra-emoção;

SINTAXE – Enquadramento fotográfico.

AUTORIA | Adolescentes com DID e investigadora.

DESENHO | Fotografia.

A proposta de trabalho Composições visuais - *Criação de novos sentidos* foi dividida duas partes, tendo a primeira sido desenvolvida nas sessões 7 e 8.

Iniciou-se este trabalho solicitando-se aos adolescentes que escolhessem duas palavras a seu gosto, tendo os mesmos escolhidos as seguintes: DIA e GARGALHADA. De seguida em conjunto com os alunos, selecionaram-se as imagens que se seguem, no *Google Image*.

DIA

1



Figura 98 | Dia 1

Fonte - *Google image*

2



Figura 99 | Dia 2

Fonte - *Google image*

GARGALHADA

1



Figura 100 | Gargalhada 1

Fonte - *Google image*

2



Figura 101 | Gargalhada 2

Fonte - *Google image*

As imagens foram analisadas em conjunto com os diferentes grupos, tendo-se registado diferentes observações, das quais apresentamos alguns exemplos:

DIA 1

“O cão está triste. Está à espera do dono.”

(GA – Tranquilo)

“Está um dia de chuva. O cão está a descansar.”

(GA – Mimo)

“Foi abandonado.”

(GB – Sorriso)

“Faz-me lembrar as cores – preto e branco.”

(GC – Voz)

DIA 2

“A menina a brincar.”

(GA – Fixe)

“A menina está de costas. O vestido é vermelho... acho que está sozinha.”

(GB – Amor-amor)

“Está com os pés descalços à chuva. Acho que é uma menina pobre.”

(GC – Paixão)

GARGALHADA 1

“Está feliz.”

(GA – Namorar)

“A mulher está a rir pois está um dia bonito.”

(GB – Mão)

“Alegria.”

(GC – Sexo)

“Acho que está apaixonada. O riso é apaixonado.”

(GC – Voz)

GARGALHADA 2

“O menino preto está feliz.”

(GA – Tranquilo)

“Não sei se parece que está zangado ou alegre?”

(GB – Sorriso)

“A mãe está a fazer-lhe cócegas.”

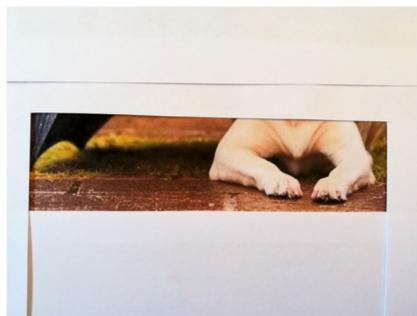
(GC – Sensualidade)

Este exercício de análise, apesar de ter sido realizado de uma forma menos estruturada e apenas através do diálogo permitiu aos adolescentes com DID, mais uma vez constatarem que uma determinada imagem pode permitir diversas interpretações, consolidando-se a noção de *imagem polissémica*.

De seguida apresentou-se a noção de *enquadramento* e a importância do mesmo na organização dos planos e dos elementos visuais. De forma a concretizar este conceito recorreu-se à exemplificação da *técnica da janela* (figuras 102, 102a, 102b e 102c) – utilização de folhas simples ou recortadas com diferentes dimensões, que permitem criar novos enquadramentos, possibilitando a criação de novos sentidos na leitura da imagem.

DIA 2

102



102a



GARGALHADA 2

102b



102c

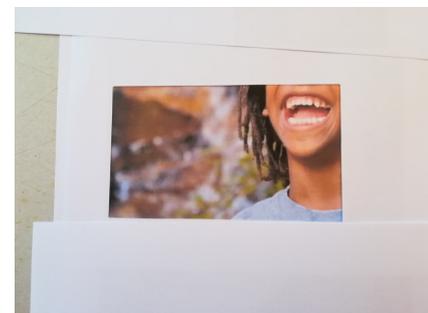


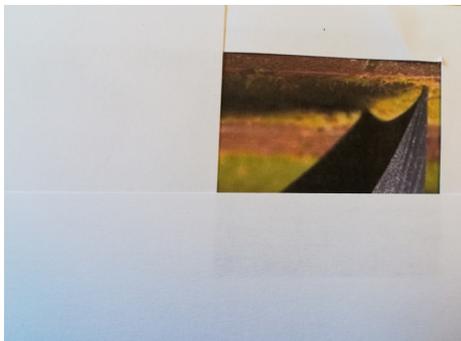
Figura 102, 102a, 102b, 102c | Exemplos de enquadramentos

Foi feita uma breve reflexão sobre a importância do enquadramento no resultado final de uma imagem, e da maneira como a sua alteração permite a criação de novos sentidos. Segundo Kress & Leeuwen (2001),

o *enquadramento* é um princípio multimodal que não é exclusivamente utilizado em elementos visuais, podendo ser usado num texto, no layout de uma revista ou entre pessoas que partilham um mesmo espaço. O uso do *enquadramento* permite a criação de ritmos, de pausas ou de continuidades, que por sua vez permitem novas interpretações. Para os autores, os recursos multimodais disponíveis numa determinada cultura são utilizados intencionalmente para criarem significados em todo e qualquer sinal.

Apresentamos algumas observações feitas pelos adolescentes com DID que nos permitem inferir que **compreenderam a importância do *enquadramento* para a criação de novos sentidos, bem como perceberam como o utilizar nesta procura de significados.**

ENQUADRAMENTO DA IMAGEM DIA 2 (fig. 99 – ver p. 281)



“Há bocado disse que o cão foi abandonado. Agora nem consigo perceber logo que é um cão. E se eu colocar uma folha a tapar o cão...” (Olhou. Ficou em silêncio um pouco, rodou a imagem e continuou) “... agora é que não vejo cão nenhum, mas se rodar a folha consigo ver a proa de um barco. E a imagem

fica tão... tão... diferente... eu acho!”

(GB – Sorriso)

ENQUADRAMENTO DA IMAGEM GARGALHADA 2 (fig. 102b – ver p. 283)

“Ah... já percebi o que isto faz. Agora olho e já não vejo um menino feliz. Os olhos parecem que mostram dor...”

(GA – Tranquilo)

A primeira etapa desta proposta de trabalho visava criarem uma imagem que representasse um conceito definido pela investigadora. A

técnica permitida foi a fotografia, podendo os adolescentes utilizar as máquinas fotográficas digitais da Escola ou as máquinas dos seus telemóveis. Foi explicado que poderiam fotografar um momento, elementos da natureza, objetos ou um cenário que construíssem para o efeito.

A cada um dos grupos de trabalho foram entregues as seguintes palavras:

GRUPO A

Mimo – AMOR e DOR

Tranquilo – ALEGRIA e PAZ

Namorar – ALEGRIA

Fixe – AMIZADE

GRUPO B

Mão – AMIZADE

Sorriso – DOR

GRUPO C (criaram-se grupos de trabalho)

Amizade, Paixão e Alegria – TRISTEZA E ALEGRIA

Voz, Sensualidade e Mimo – AGRESSIVIDADE E FELICIDADE

Amor, Carinho e Tranquilo – AGRESSIVIDADE e AMIZADE

Apresentamos de seguida alguns exemplos do processo de procura da melhor perspetiva para fotografar os elementos visuais e das fotografias tiradas. As imagens que se seguem são representativas da entrega destes adolescentes neste processo de co-design, bem como da

importância do *como* neste mesmo processo, que implica o providenciar de meios para que as pessoas se possam envolver e desenvolver, que procura respeitar as diferentes perspetivas, combinando outros meios e que tem em conta o imprevisto, tendo presente a necessidade de ir avaliando todas as etapas do processo (Bannon & Ehn, 2012) .



Figura 104, 104a | Procurando a perspetiva

Esta primeira etapa foi desenvolvida durante as sessões 7 e 8, tendo os alunos andado livremente no exterior do espaço escolar, criando cenários e compondo elementos de forma a encontrarem uma imagem/fotografia que representasse o conceito dado.

(...) o ato de fotografar cria uma coreografia própria e se faz acompanhar de certa solenidade: as paradas, as hesitações, os movimentos de escolha, as tomadas de decisão. Seleção de enquadramentos, de pontos de vista, de proximidade e afastamento e de ângulos, constitui o âmago do ato fotográfico.

Fotografar é, portanto, um ato de escolha, fruto de uma atenção seletiva (Santaella & Nöth, 2008, pp. 75–76).



Figura 105 | Amor -1.ª etapa

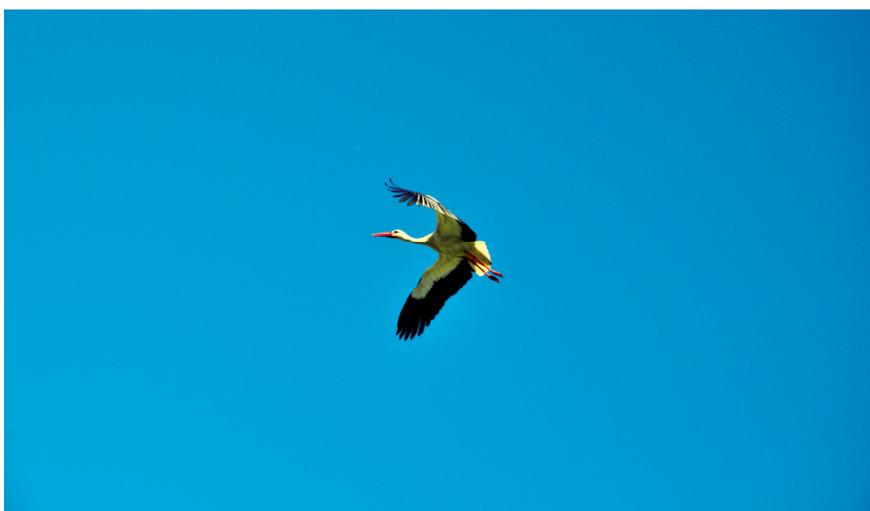


Figura 106 | Paz -1.ª etapa



Figura 107 | Agressividade -1.ª etapa



Figura 108 | Agressividade -1.^a etapa

5.7.2.8 Sessões 9, 10 e 11 – Composições visuais *Novos sentidos* (2.ª parte)

SESSÕES 9, 10 e 11 | Composições visuais - criação de novos sentidos

2.ª PARTE

Finda a primeira etapa, deu-se início à segunda fase do trabalho que visava criar novos significados, com recurso ao programa *Picasa*, recorrendo-se à técnica do enquadramento. Apesar de não ser um programa específico para o tratamento de imagem, optou-se pelo mesmo por ser de livre acesso, o que permitiu ser instalado nos computadores da Escola e por ter ferramentas que possibilitavam dar resposta às propostas lançadas.

PROCESSO DE CO-DESIGN

PROGRAMA | Proposta – A partir de um conceito, transformar uma fotografia recorrendo a um novo enquadramento.

Técnicas e procedimentos – Técnica de enquadramento; Edição de imagem.

Recursos materiais – Computador. Programa *Picasa*.

Objetivos – Contribuir para a literacia visual através da edição de uma imagem e transformando-a tendo por base um estímulo indutor - um conceito.

- Constatação das possibilidades de sentido a partir do uso da técnica do enquadramento – criação de novas composições visuais.

SEMÂNTICA – Construção de um sentido a partir de um estímulo indutor – um conceito.

SINTAXE – Enquadramento fotográfico; Texto e a imagem.

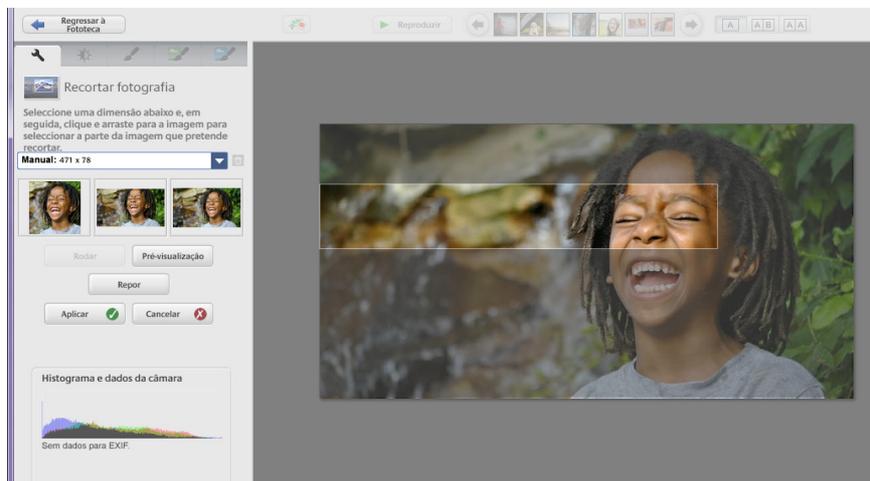
PRAGMÁTICA - Momento de leitura e interpretação das fotografias para a criação de novas composições visuais e emergência de novos sentidos.

AUTORIA | Adolescentes com DID e investigadora.

DESENHO | Composição visual – *Novos significados*.

A maioria das fotografias tiradas nas sessões 7 e 8 foram partilhadas no grupo do *FB – AFETOS* pela investigadora e pelos alunos participantes, para que todos pudessem ter acesso às mesmas.

Em cada um dos grupos foi feita, pela professora/investigadora, uma breve explicação sobre as ferramentas de edição de imagem disponíveis no programa *Picasa*, tendo-se dado ênfase ao uso da ferramenta *Recortar fotografia*, uma vez que a proposta visava encontrar um novo significado através da técnica de enquadramento, sugerindo um novo sentido. Enquadrar uma imagem é recortá-la, é fragmentá-la, o que implica fazer escolhas (Santaella & Nöth, 2008). Foram dados alguns exemplos, aproveitando-se para consolidar o conceito de *imagem polissémica*, bem como para explorar e desenvolver a capacidade de reflexão e de análise dos adolescentes com DID.



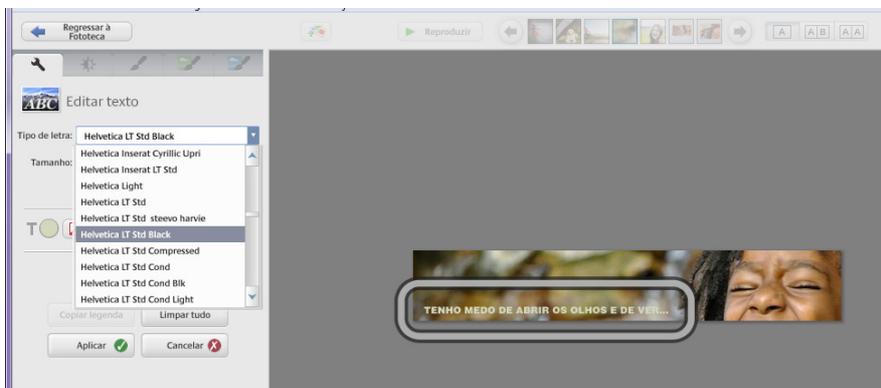
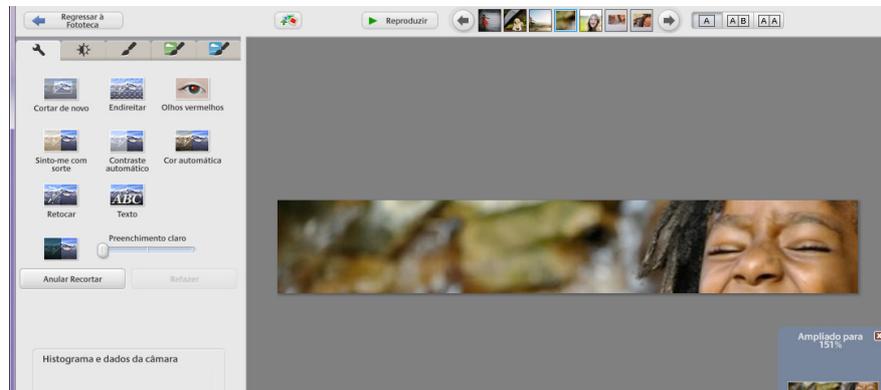


Figura 109, 109a, 109b, 109c | Explicação - texto e imagem

Abordou-se ainda o uso do texto numa imagem e a forma como este pode condicionar ou alterar a interpretação da mesma (ver as figuras que se seguem). Isto significa que estamos perante um discurso multimodal em que os princípios semióticos operam de diferentes modos, implicando-se mutuamente (Kress & Leeuwen, 2001).

Após a explicação e exemplificação do uso das ferramentas, foi dado um momento para a exploração do programa, tendo-se verificado um interesse e curiosidade pelo uso dos filtros. No entanto, numa fase inicial, não foi permitido o uso destas ferramentas na procura de novos significados, pois pretendia-se que cada um dos adolescentes com DID fizesse uma opção intencional, fruto de uma interpretação pessoal da fotografia, com recurso a uma ferramenta passível de ser controlada. Solicitou-se a cada um dos adolescentes que procurasse um novo significado numa das fotografias tiradas durante as sessões anteriores.

Apresentamos alguns exemplos do processo de edição das fotografias, tendo o mesmo sido sequencial:

- Técnica de enquadramento;
- Uso de texto;
- Exploração dos filtros.

O PROCESSO DE EDIÇÃO DA FOTOGRAFIA – programa *Picasa*

ENQUADRAMENTO - TEXTO - EXPLORAÇÃO DOS FILTROS

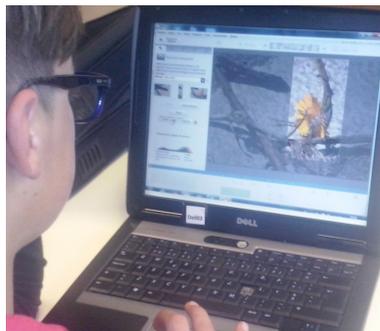


Figura 110, 110a |
Enquadramento

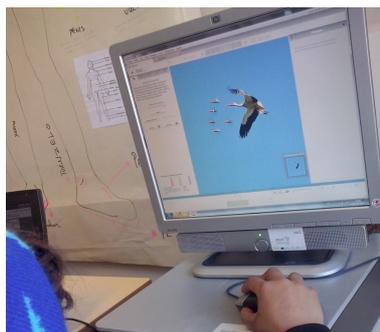


Figura 111 | Texto

Figura 112 | Exploração dos
filtros

COMPOSIÇÕES VISUAIS | NOVOS SIGNIFICADOS

1.ª FOTOGRAFIA CONCEITO | AGRESSIVIDADE



Figura 113 | Agressividade

COMPOSIÇÃO VISUAL NOVO SIGNIFICADO | AMIZADE



Figura 114 | Amizade
Autoria - Alegria

1.ª FOTOGRAFIA CONCEITO | AMIZADE

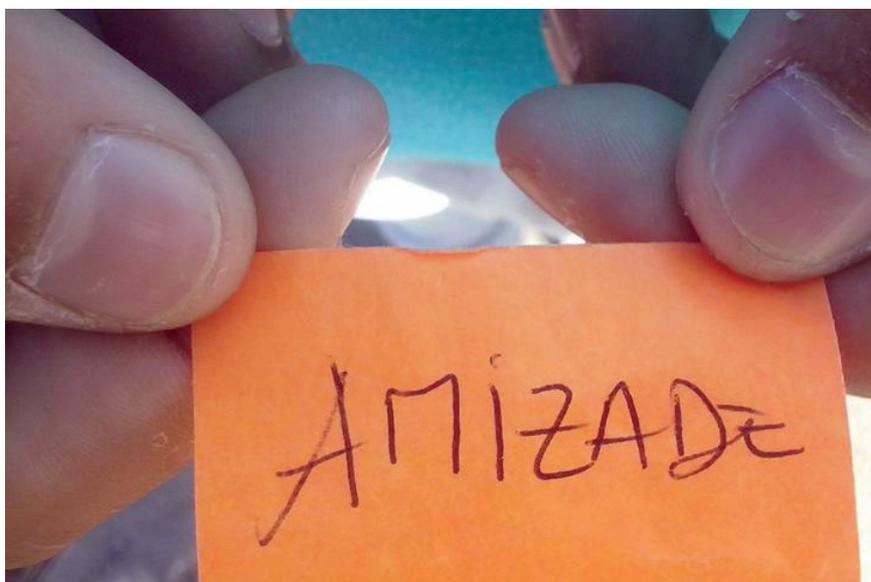


Figura 115 | Amizade

COMPOSIÇÕES VISUAIS NOVO SIGNIFICADO | AMIZADE



Figura 116, 116a | Amizade
Autoria - Amor-amor

1.ª FOTOGRAFIA CONCEITO | AMIZADE



Figura 117 | Amizade

COMPOSIÇÃO VISUAL NOVO SIGNIFICADO | MEDO

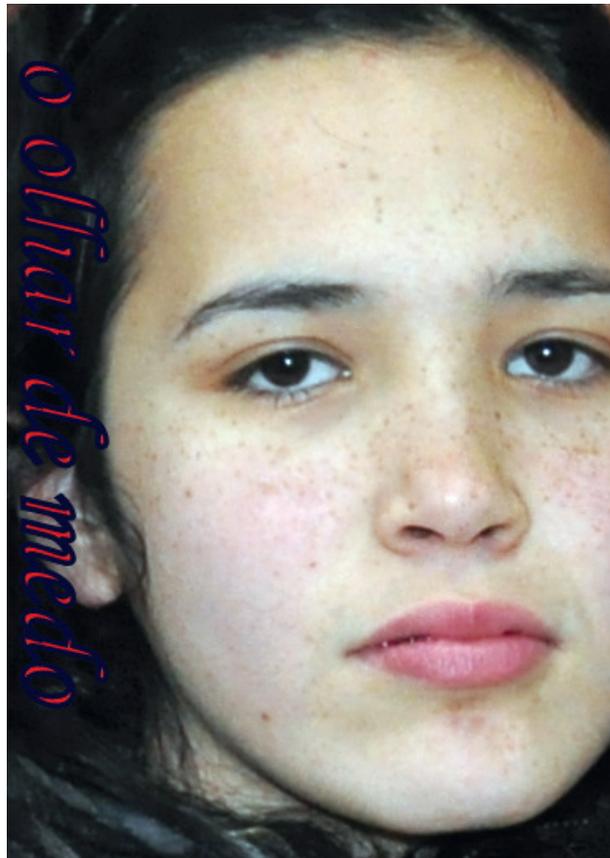


Figura 118 | Medo
Autoria - Amizade

1.ª FOTOGRAFIA CONCEITO | AMIZADE

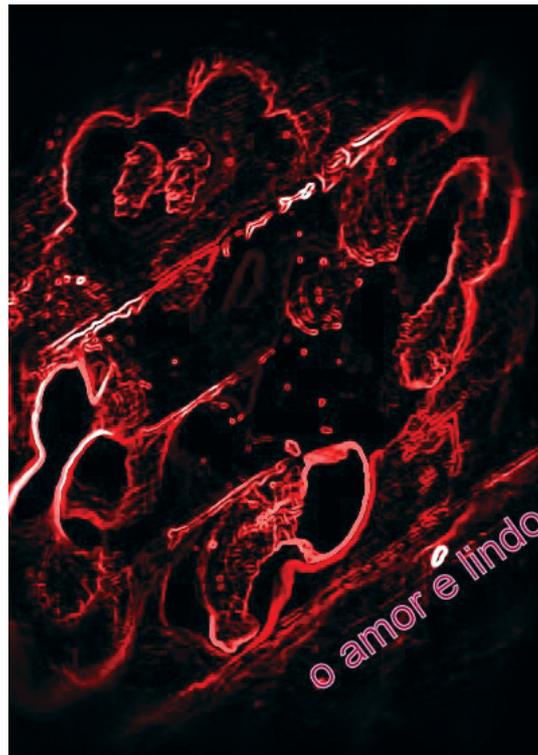


Figura 119 | Amizade

Figura 120 | Primavera

Figura 121 | Amor
Autoria - Amor-amor

COMPOSIÇÕES VISUAIS *NOVO SIGNIFICADO* | PRIMAVERA
NOVO SIGNIFICADO | AMOR



1.ª FOTOGRAFIA CONCEITO | AMOR



Figura 122 | Amor

COMPOSIÇÃO VISUAL NOVO SIGNIFICADO | AMIZADE

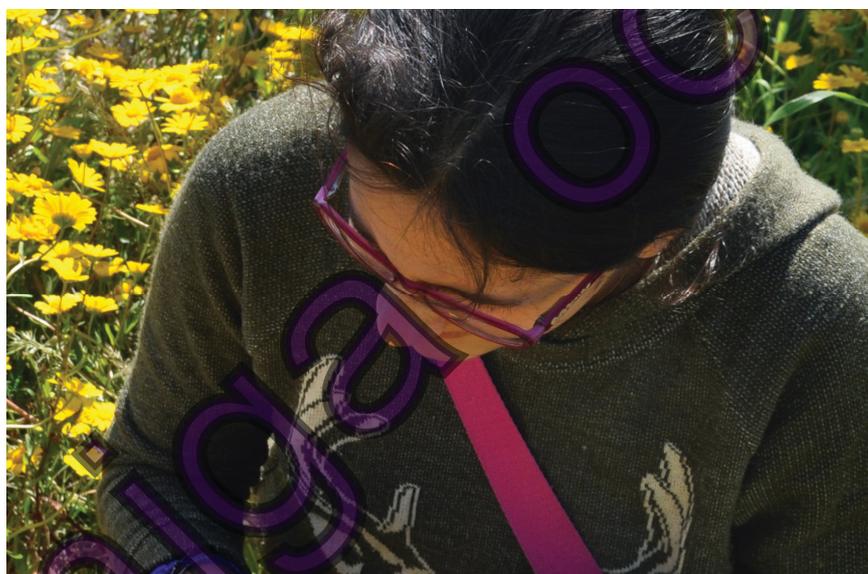


Figura 123 | Amizade
Autoria – Amor

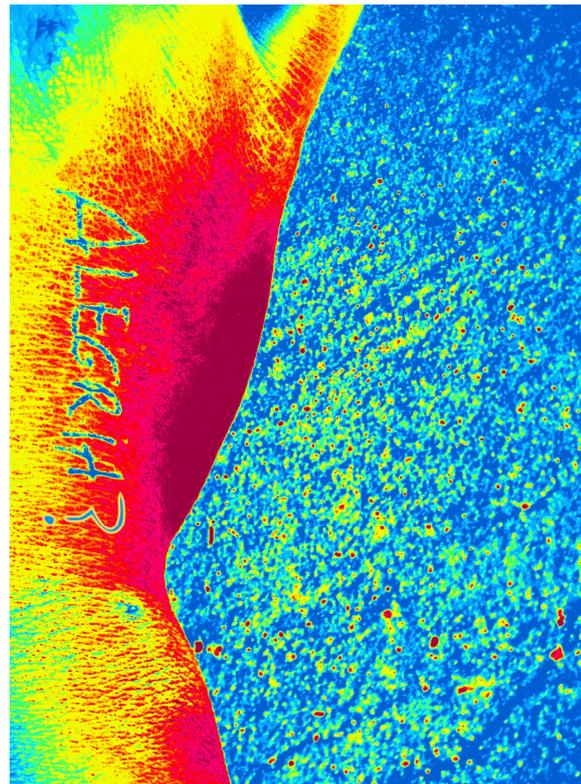
1.^a FOTOGRAFIA CONCEITO | ALEGRIA



Figura 124 | Alegria

Figura 125 | Alegria
Figura 126 | Alegria?
Autoria - Amor

COMPOSIÇÕES VISUAIS NOVO SIGNIFICADO | ALEGRIA
NOVO SIGNIFICADO | ALEGRIA?



1ª FOTOGRAFIA CONCEITO | MEDO



Figura 127 | Medo

COMPOSIÇÕES VISUAIS NOVO SIGNIFICADO | FRIO



Figura 128 | Frio
Autoria - Carinho

1.ª FOTOGRAFIA CONCEITO | PAZ



Figura 129 | Paz

COMPOSIÇÃO VISUAL NOVO SIGNIFICADO | ESPERANÇA



Figura 130 | Esperança
Autoria – Fixe



Figura 131 | Amor
Autoria – Fixe

Trabalho realizado a partir de um projeto para o *Concurso das Sardinhas Festas de Lisboa* (2016)

1.ª FOTOGRAFIA CONCEITO | AMIZADE



Figura 132 | Amizade

COMPOSIÇÃO VISUAL NOVO SIGNIFICADO | FANTASMA



Figura 133 | Fantasma
Autoria – Fixe

1.^a FOTOGRAFIA CONCEITO | AMIZADE



Figura 134 | Amizade

COMPOSIÇÃO VISUAL NOVO SIGNIFICADO | FELICIDADE



Figura 135 | Felicidade
Autoria – Fixe

1.ª FOTOGRAFIA CONCEITO | AGRESSIVIDADE



Figura 136 | Agressividade

COMPOSIÇÃO VISUAL NOVO SIGNIFICADO | DOR



Figura 137 | Dor
Autoria – Namorar

1.ª FOTOGRAFIA CONCEITO | FELICIDADE



Figura 138 | Felicidade

COMPOSIÇÃO VISUAL NOVO SIGNIFICADO | ALEGRIA



Figura 139 | Alegria
Autoria – Voz

1.ª FOTOGRAFIA CONCEITO | AGRESSIVIDADE

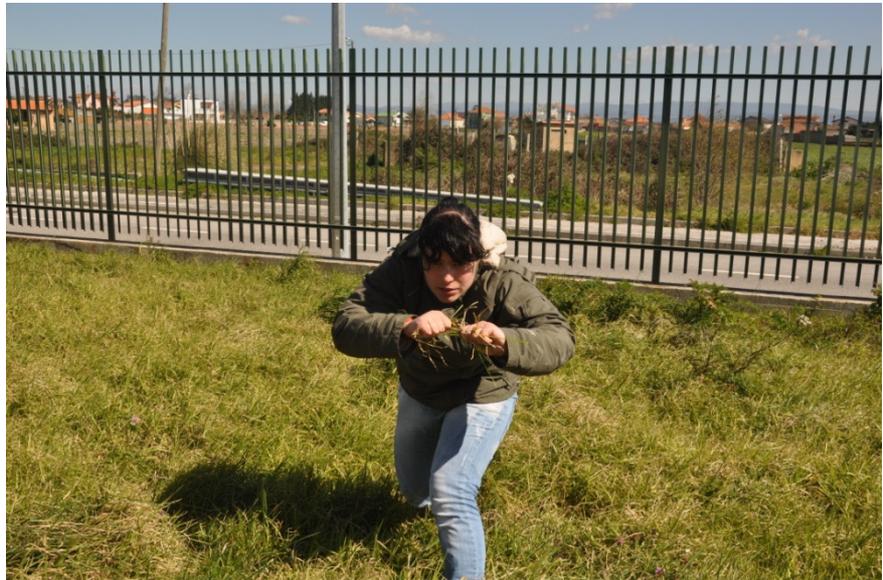


Figura 140 | Agressividade

COMPOSIÇÃO VISUAL NOVO SIGNIFICADO | OLHAR DE ZANGADA



Figura 141 | Olhar de zangada
Autoria – Voz

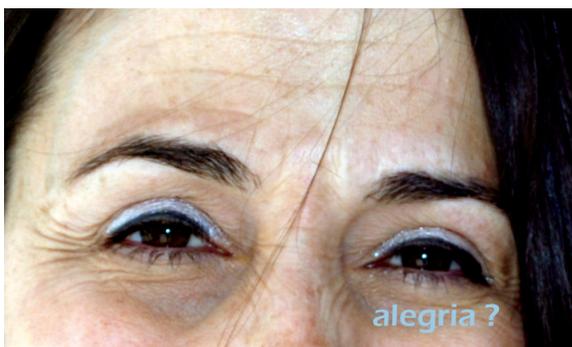
1.ª FOTOGRAFIA CONCEITO | FELICIDADE



Figura 142 | Felicidade

COMPOSIÇÕES VISUAIS *NOVO SIGNIFICADO* | ALEGRIA
NOVO SIGNIFICADO | ALEGRIA?
NOVO SIGNIFICADO | EU

Figura 143 | Alegria?
Figura 144 | Alegria
Figura 145 | Eu
Autoria - Sensualidade



1.ª FOTOGRAFIA CONCEITO | FELICIDADE



Figura 146 | Felicidade

COMPOSIÇÃO VISUAL NOVO SIGNIFICADO | AMIZADE



Figura 147 | Amizade
Autoria - Mimo

1.ª FOTOGRAFIA CONCEITO | PAZ

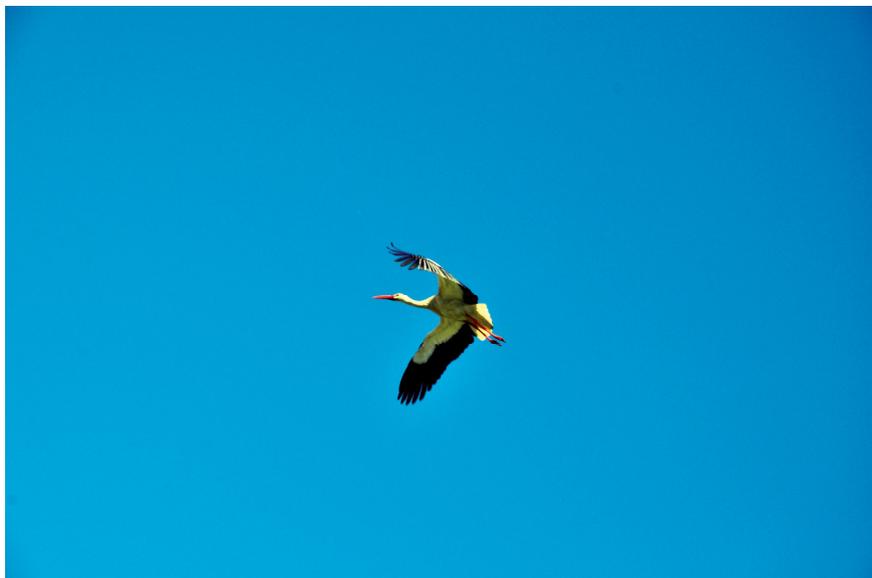


Figura 148 | Paz

COMPOSIÇÃO VISUAL NOVO SIGNIFICADO | SOLIDÃO

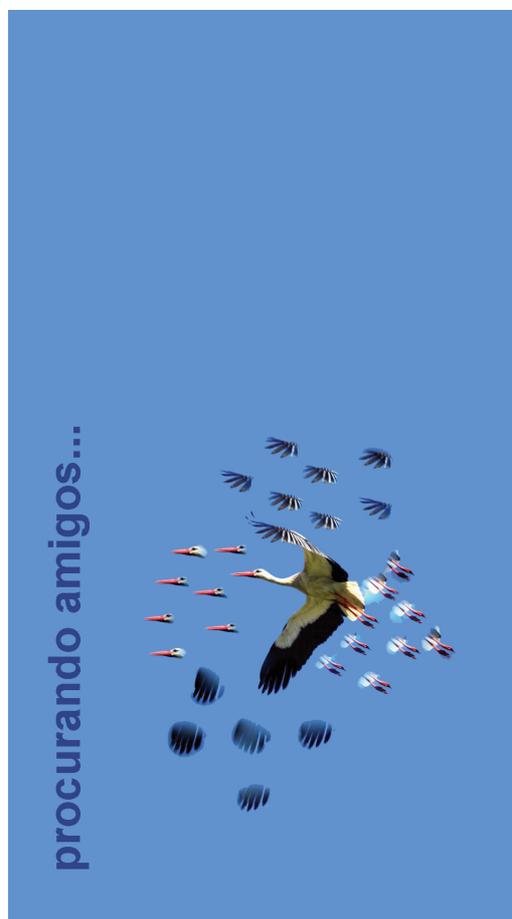


Figura 149 | Procurando amigos...
Autoria - Tranquilo

Contribuir para a literacia visual destes adolescentes com DID através de processos de co-design implicou dotá-los de conhecimentos e ferramentas que lhes permitissem ler uma imagem, bem como serem capazes de criarem as suas próprias imagens. Todo este processo de aprendizagem da literacia visual exige “um pensamento de ordem superior (Vygotsky, 1979) e a utilização de estratégias intelectuais como a análise, a inferência, o planeamento e a resolução de problemas ou formas de compreensão e interpretação, etc. (...)” (Hernández, 2000, pp. 41–42).

Ao analisar as composições visuais - Novos significados - percecionamos que as mesmas implicaram um exercício de observação da imagem, assim como uma capacidade para a enquadrar conscientemente de forma a encontrar um novo sentido, envolvendo este processo, a capacidade para fazer opções, logo de pensar a imagem, isto é, de interpretá-la. Muitos destes processos cognitivos encontram-se comprometidos nestes adolescentes dadas as dificuldades intelectuais e desenvolvimentais. No entanto, as composições visuais criadas permitem-nos inferir que foi feita uma reflexão pessoal sobre as próprias emoções, atribuindo-se-lhes um significado visual. As mesmas refletem uma cultura visual que nos parece estar diretamente ligada a códigos afetivos relacionados com a experiência emocional de se ser adolescentes, bem como com as vivências socioafetivas de muitos destes adolescentes, cujas relações interpessoais se encontram comprometidas quer pelas DID, quer pelos seus contextos sociofamiliares. Para este estudo definimos cultura como o conjunto de valores, de significados utilizados para dar sentido ao mundo (Hernández, 2000) e, no nosso entender, também às emoções. Aceitando que o significado é utilizado ou emerge a partir do uso dos signos e dos símbolos, o que implica a “construção e a desconstrução dos sistemas simbólicos” (op. cit., 2000, p. 53), conseguimos perceber que através dos processos de co-design os adolescentes foram capazes de construir e de desconstruir uma imagem, remetendo-nos para o

plano de imanência de Deleuze, a que se refere José Gil (2015); plano este onde se inscrevem a imagem, a fotografia, o adolescente-autor, as suas emoções e os seus significados, bem como o observador. Verifica-se então a ponte para uma possível configuração desse devir entre as imagens criadas por estes adolescentes, interpretando as suas emoções, e o observador.

Em súpula, e de forma a exemplificar o que acabámos de referir, apresentamos¹⁵¹ o exemplo do processo de criação da imagem SONHO (fig. 152 – ver p. 313), realizado pelo adolescente *Sensualidade*, que partiu da imagem FELICIDADE (fig. 151 – ver p. 313).

O início desta proposta visava criar uma imagem que representasse os conceitos atribuídos. Para tal, *Sensualidade* e os outros dois colegas do seu grupo necessitaram de fotografar momentos espontâneos ou ficcionados, para os quais encenaram instantes, tendo em conta a expressividade facial, bem como a postura corporal de forma a responderem aos conceitos propostos - *FELICIDADE* e *AGRESSIVIDADE*. Após esta primeira etapa, solicitei que cada um, individualmente, analisasse uma das imagens fotografadas e através da técnica do enquadramento, lhe atribuísse um novo sentido. Para além da explicação dada em grupo, estive com todos os adolescentes individualmente a exemplificar as possibilidades de exploração do enquadramento no programa *Picasa*.

Sensualidade observava com atenção quer os exemplos que iam sendo apresentados, bem como se percebia que procurava acompanhar o processo de interpretação que a investigadora ia fazendo. A exemplificação do processo passava por criar um novo enquadramento,

¹⁵¹ O texto que se segue será escrito na 1.ª pessoa do singular, tendo por base as anotações que constam no *Diário de Bordo*.

fruto de um *saber* olhar para dentro de si, questionando-se de diversas formas:

O que sinto quando olho esta imagem?

O que penso quando a transformo?

Qual é a mensagem que quero transmitir? Se for esperança... o que é que significa esperança para mim? Represento-a com sendo o vazio, fruto de um caminho por descobrir ou procuro o detalhe resultado de um objetivo a alcançar?

Estas e outras perguntas foram dadas como exemplos de possíveis questões a serem colocadas no processo de procura do novo significado. Significado este que encontraria a sua forma, através de um novo enquadramento, sendo possível anular a mensagem da primeira imagem ou aproveitar os elementos visuais com maior representatividade, como o exemplo que se segue e que foi apresentado:



Figura 150, 150a | Exemplos do exercício

Sensualidade referiu ter percebido o que se pretendia, mas que precisava de tempo para olhar as imagens, para pensar e decidir o que fazer com elas, de forma a dar-lhes um novo significado.

Fui observando o seu processo de construção da imagem, tendo o mesmo passado pela procura de vários enquadramentos – ajustava, observava, desfazia e recomeçava. Parou num determinado resultado e deixou-se ficar a observar a imagem obtida durante algum tempo. Depois levantou-se e afastou-se do seu lugar, como se estivesse num momento de introspeção; como se a imagem fosse uma continuação de si e precisasse de se distanciar, para poder novamente nela mergulhar.

Quando regressou ao seu lugar, chamou dois colegas e com eles falou da sua imagem. Já sozinho escreveu uma frase sobre a mesma. Experimentou diversas fontes até escolher a que pretendia usar, escolheu a cor para o seu texto, procurou o alinhamento do mesmo com os restantes elementos visuais. Criava e recriava, numa procura constante da imagem; da sua imagem.

Quase no final da sessão, disse com os olhos vermelhos, claramente emocionado: _“Já fiz, professora. Foi difícil, pois dei por mim a pensar na minha vida... chama-se SONHO. Venha ver, por favor”. E eu fui.

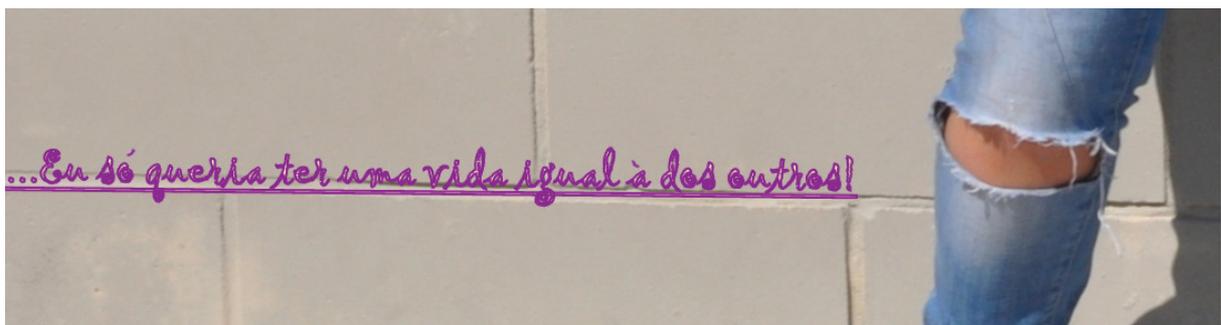
1.ª FOTOGRAFIA CONCEITO | FELICIDADE



Figura 151 | Felicidade

Figura 152 | Sonho
Autoria – Sensualidade

COMPOSIÇÃO VISUAL NOVO SIGNIFICADO | SONHO



Com esta descrição mais detalhada da forma como um dos adolescentes com DID criou a sua imagem, atribuindo-lhe um novo significado, pretendeu-se reforçar a importância do processo de co-design na construção do conhecimento, processo este que implica “investigar, compreender, refletir, estabelecer, desenvolver e apoiar a aprendizagem mútua entre múltiplos participantes” (Robertson & Simonsen, 2011, p. 2). Esta construção do conhecimento não surge nem dos sujeitos, nem dos objetos em si, mas da relação dialética entre aquele que conhece e o conhecido, ou seja, entre o sujeito e o objeto, não podendo esta relação estar separada do mundo social envolvente (Hernández, 2000).

Ao criar as imagens procurando um novo significado, cada um dos adolescentes com DID teve que tomar consciência de si para poder construir a relação entre a sua própria identidade e as suas representações sociais sobre o mundo que o rodeia; sobre o mundo que conhece. É nesta dialética entre a forma e o significado, impulsionados pelos processos de co-design, que se torna possível apreender o mundo, não só o circundante, mas também o mundo dos afetos e das emoções, pois só é possível apreendê-lo “a partir das infra-estruturas cognitivas - e biográficas - existentes que dão forma à nossa consciência” (Hernández, 2000, p. 107). Desta forma, percebemos que nesta etapa do projeto, os adolescentes com DID foram capazes de co-criar imagens, redesenhando novos significados, pois...

Partindo das palavras
viajámos para dentro de nós.
Desarrumámos as nossas
gavetas interiores.
Despimo-nos de preconceitos
e procurámos o outro lado do sentir.
Cada palavra

um olhar diferente.
Um passo mais além.
Foi a imagem que nos trouxe de regresso,
Vestindo de significado
a nossa procura¹⁵².

5.7.2.9 Sessões 12, 13 e 14 – Composições visuais *Metamorfose*

SESSÃO 12, 13 e 14 | Composições visuais – Metamorfose

PROCESSO DE CO-DESIGN

PROGRAMA | Proposta – Noção do corpo. O corpo enquanto estrutura – as proporções e a deformação. Figuras híbridas.

Técnicas e procedimentos – Técnica de recorte e colagem.

Recursos materiais – Revistas; tesoura; cola.

Objetivos – Contribuir para perceção do corpo enquanto estrutura com dimensões e proporções. Contribuir para a literacia visual através do processo de construção e desconstrução da forma.

SEMÂNTICA – Construção de um corpo cujo significado permita a construção de novos sentidos.

SINTAXE – Estrutura. Dimensão da forma. Deformação da forma.

AUTORIA | Adolescentes com DID e investigadora.

DESENHO | Composição visual – Metamorfose.

¹⁵² Tânia Sardinha (2016) - Texto escrito para um painel da exposição final deste projeto – *(des)construindo afetos*

A noção de estrutura foi introduzida através da observação do corpo, procurando-se explicar a sua função de assegurar uma determinada forma, introduzindo-se também a noção de movimento e de deformação. Foram apresentados alguns exemplos, como os que se seguem.

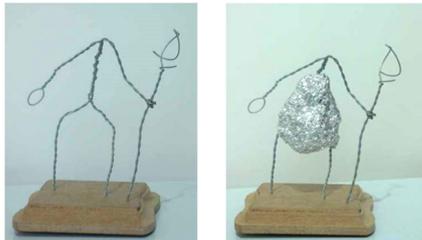
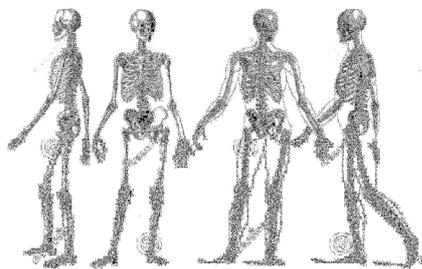


Figura 153 | Estrutura do esqueleto

Fonte - <https://pt.dreamstime.com/imagens-de-stock-o-esqueleto-humano-ima-ge15389374>

Figura 154, 154a | Etapas de modelação de um corpo

Fonte - <http://www.mundogump.com.br/goblin/amp/>

Figura 155 | Estrutura artística

Fonte - <https://br.pinterest.com/pin/543880092488984902/>

A proposta de trabalho lançada nesta sessão surgiu da necessidade de consolidar a estrutura da figura humana. No decorrer das sessões anteriores, muitos dos alunos, não tinham sido capazes de nomear e de identificar algumas partes da figura humana, como por exemplo, a sobrancelha, a pálpebra, o tornozelo, ou os membros superiores.

No âmbito das competências funcionais a desenvolver com crianças e jovens com NEE, conhecer, identificar e nomear as partes constituintes do corpo humano são conteúdos que devem ser explorados, dada a importância de cada um se conhecer a si próprio, bem como pela necessidade de comunicação de possíveis sintomas que possam afetar a sua saúde. Desta forma, houve a necessidade de realizar uma atividade prévia (ver vol. II - apêndice 17) com os diferentes grupos, que permitisse aos adolescentes com DID estruturar a figura humana, identificando e nomeando as partes do corpo. Os adolescentes tiveram que contornar

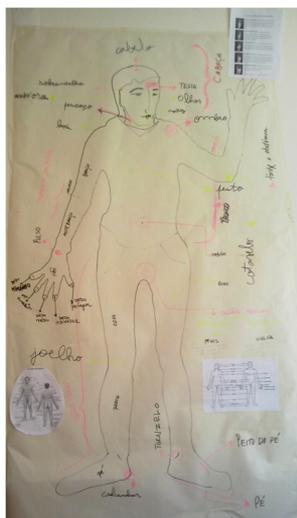


Figura 156 | Dinâmica do corpo

com marcadores, num papel de cenário, um dos corpos de um dos elementos do grupo. De seguida, em conjunto, identificaram e nomearam as diferentes partes do corpo, escrevendo-as no respetivo lugar da figura, como pode ver-se na figura que se segue.

A segunda e a terceira parte desta proposta foram realizadas no âmbito da disciplina Oficina do Conhecimento do Meio, de forma a consolidar os conteúdos.

De forma a permitir uma consolidação destes mesmos conteúdos e no âmbito da nossa investigação, propôs-se duas composições visuais:

- 1.^a – O CORPO – respeitando a estrutura, alterando as dimensões.
- 2.^a – METAMORFOSES – alteração da estrutura e das dimensões do corpo.

A técnica permitida para o trabalho foi a de recorte e a de colagem, pela dinâmica implícita na procura das formas e pela importância no desenvolvimento da motricidade fina destes adolescentes. Foram apresentados exemplos como os que seguem e foi feita uma explicação da técnica através de um exercício de exemplificação.

Figura 157 | Photomontage during the Weimar Republic
Autor - Hannah Höch

Fonte - <https://www.pinterest.pt>

Figura 158 | Colagem

Autor - desconhecido

Fonte - <https://www.pinterest.pt>



A deformação do corpo e a constatação das possibilidades de sentido das diversas composições visuais, que apresentaremos de seguida, refletem o contributo dos processos de co-design, no aprender a ler e a fazer imagens, aceitando estes processos como um campo de ação que envolve a capacidade de focar a atenção naquilo que acontece e no contexto envolvente, implicando nos adolescentes com DID a capacidade de reflexão crítica na promoção de um conhecimento de si, bem como na construção de um relacionamento de si para consigo, do corpo e a partir do corpo (Paiva, 2017).

O PROCESSO DE CRIAÇÃO DAS COMPOSIÇÕES VISUAIS: METAMORFOSE

A EXEMPLIFICAÇÃO DA TÉCNICA DE RECORTE E DA PROCURA DA FORMA DESEJADA



Figura 159, 159a | Técnica de corte e colagem

PROCURANDO AS FIGURAS



Figura 160, 160a | Procurando as imagens

EXPLORANDO AS FORMAS E AS DIMENSÕES

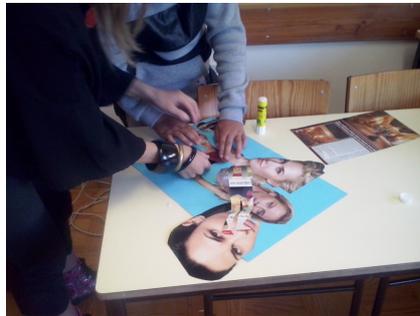


Figura 161, 161a, 161b, 161c | Procurando a forma e a dimensão

COMPOSIÇÕES FINAIS | *METAMORFOSE Corpo*



Figura 162 | O corpo 1
Autoria - Sexo

Figura 163 | O corpo 2

Autoria – Tranquilo

Figura 164 | O corpo 3

Autoria - Mimo



Figura 165 | O corpo 4

Autoria – Namorar

Figura 166 | O corpo 5

Autoria - Amizade

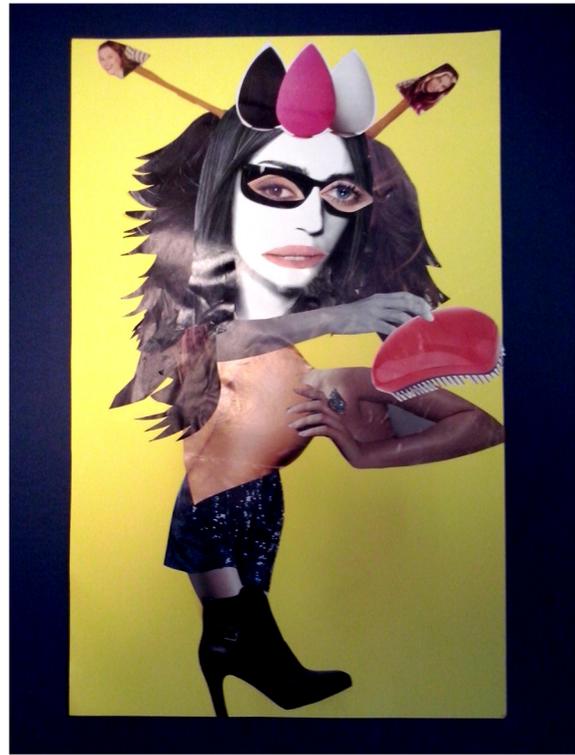


Figura 167 | O corpo 6

Autoria - Paixão

Figura 168 | O corpo 7

Autoria - Alegria

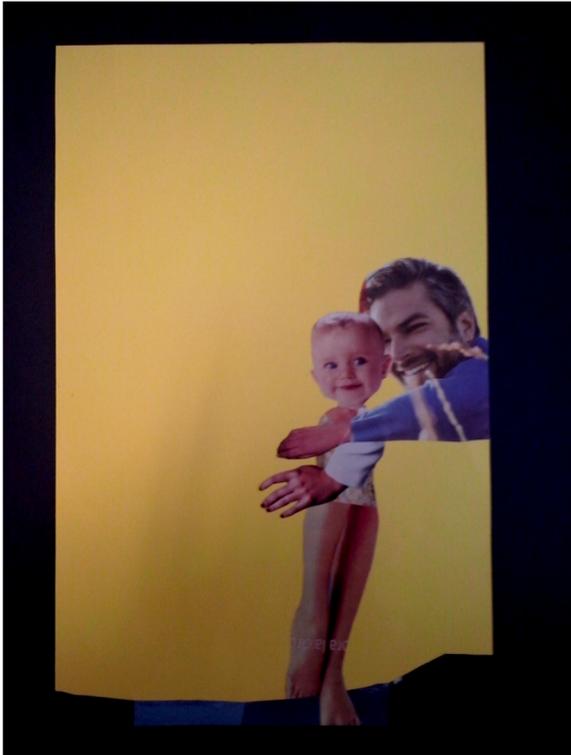


Figura 169 | O corpo 8

Autoria - Voz

Figura 170 | O corpo 9

Autoria - Sorriso



Figura 171 | O corpo 10

Autoria - Namorar

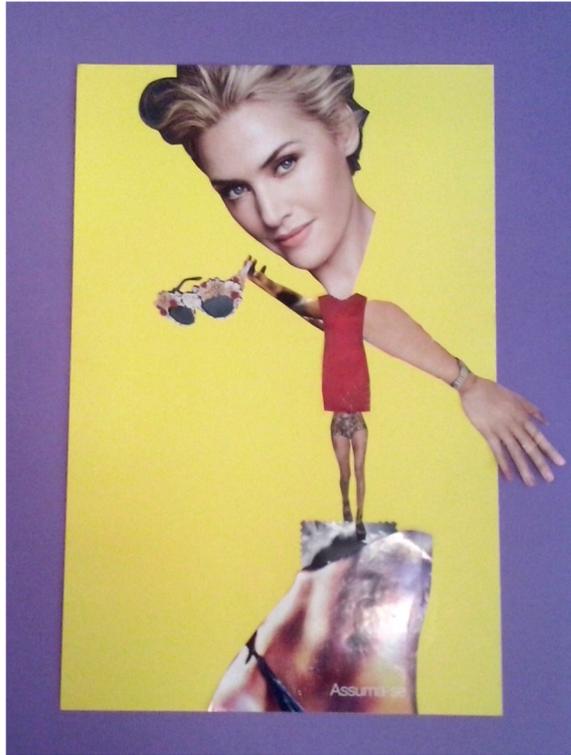
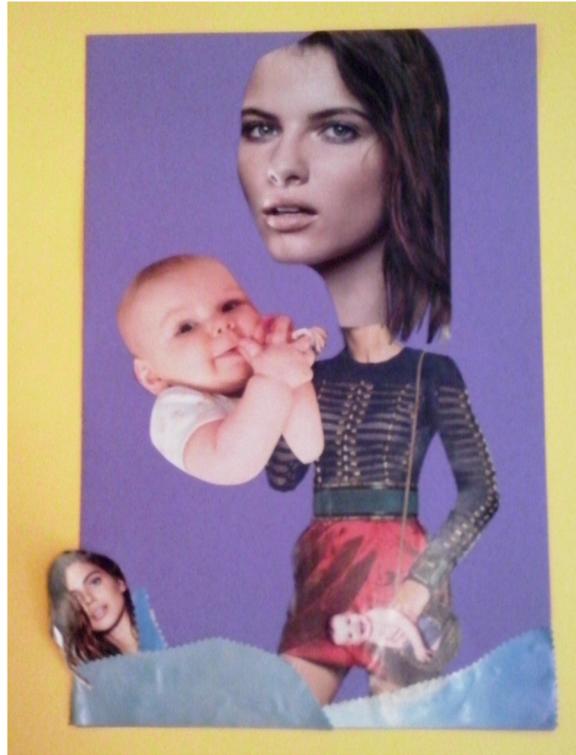


Figura 172 | O corpo 11

Autoria – Amor-amor



COMPOSIÇÕES FINAIS | **METAMORFOSE**

Nestas composições visuais os adolescentes procuraram explorar a deformação da forma através das diferentes dimensões e da alteração da estrutura do corpo. Foi também proposto que procurassem transmitir conscientemente uma mensagem, dando sentido às reflexões sobre os afetos e as emoções realizadas no decorrer das sessões anteriores.

Metamorfose significa mudança.

É a transformação

de um ser em outro ser.

De uma forma
em outra forma.
De um corpo
num outro corpo.
E no exato momento
em que um dos corpos
desenha uma forma no espaço,
o corpo transforma-se em gestos.
O gesto antecipa o beijo.
O beijo esconde a palavra.
A palavra fez-se imagem.
E a imagem trouxe consigo a
metamorfose¹⁵³.

¹⁵³ Tânia Sardinha (2016) - Texto escrito para um painel da exposição final deste projeto – *(des)construindo afetos*.

Figura 173 | Metamorfose *Paixão*

Autoria - Namorar

Figura 174 | Metamorfose *Pensamento*

Autoria - Tranquilo

Figura 175 | Metamorfose *Quando crescer*

Autoria - Mimo

Figura 176 | Metamorfose *Liberdade*

Autoria - Voz



Figura 177 | Metamorfose *Desejos*

Autoria - Sensualidade



Figura 178 | Metamorfose *Namoro*

Autoria - Carinho



Ao observarmos as composições visuais desenvolvidas por estes adolescentes sobre o CORPO e METAMORFOSE, percebemos que remetem para a reflexão sobre as formas de pensamento da cultura na qual foram produzidas. Neste sentido, olhar uma imagem é ver para além dos códigos visuais representados, é atribuir-lhe um significado que advém de olhar o contexto de onde a imagem emergiu. É um olhar cultural, considerando a cultura como fruto da “construção e participação dos indivíduos num sistema geral de formas simbólicas” (Hernández, 2000, p. 53).

Ylirisku, Buur & Revsbæk (2016) referem que em projetos de co-design, os materiais disponíveis estão sujeitos a processos de *sensemaking* (construção do significado) e de *sensegiving* (construção do sentido), pois os seus significados e valores são discutidos e construídos de modo colaborativo, podendo ser usados como recursos de formas imprevistas. Por recursos, entendem aquilo que está disponível para o processo, refletindo a capacidade do indivíduo perceber, usar e, desta forma,

significar aspetos que se encontram disponíveis em situações específicas de criação, de realização ou de construção de algo colaborativamente com os outros.

No âmbito da nossa investigação, os alunos, apesar das dificuldades relativas à motricidade fina, ao criarem as composições visuais sobre o *corpo* através da técnica de recorte e de colagem, tiveram a necessidade de em conjunto pensar, discutir e de procurar um equilíbrio entre as formas e a (de)formação da estrutura, construindo ou transformando o corpo, isto é, produziram um significado para, posteriormente, deduzirem um sentido. Verifica-se nos resultados das suas composições visuais, que foram capazes de relacionar o signo com o conceito, estabelecendo processos de inferência e transferência entre os conhecimentos que já detinham e os novos desafios colocados. Isto é, foram capazes de interpretar, o que implica “compreender e manifestar explicitamente essa compreensão” (Hernández, 2000, p. 124). Na nossa perspetiva esta compreensão pressupõe a capacidade de ver o mundo para além daquilo que estamos acostumados a ver; isto é, sermos capazes de desconstruir quadros de referência, renomeando e refazendo o nosso mundo, atribuindo-lhe um sentido. Esta capacidade de interpretar, de saber fazer leituras sobre informação adquirida, para além de proteger os adolescentes das informações passadas como *certas e únicas*, permitir-lhes-á questionar e expandir o seu conhecimento, abrindo-lhes a possibilidade de reconhecerem como é que as suas representações se vão configurando.

5.7.2.10 Sessões 15, 16 e 17 - Composições visuais *A pele*

SESSÃO 15, 16 e 17 | Composições visuais – *A pele*

PROCESSO DE CO-DESIGN

PROGRAMA | Proposta – O significado da pele, partindo do todo para o pormenor.

Técnicas e procedimentos – Fotografia. Técnica de enquadramento. Edição de imagem.

Recursos materiais – Máquina fotográfica. Computador. Programa *Picasa*.

Objetivos - Contribuir para a literacia visual partindo de uma leitura global do corpo para a procura de um pormenor, atribuindo-lhe um novo significado.

- Constatação das possibilidades de sentido a partir do uso da técnica do enquadramento – criação de novas composições visuais.

- Contribuir para perceção do corpo enquanto elemento de ligação intrapessoal e interpessoal.

SEMÂNTICA – Entender o corpo como um elemento que possibilita a construção de sentidos, partindo-se do todo para o pormenor, do corpo para a pele.

SINTAXE – Dimensão da forma. Enquadramento fotográfico

PRAGMÁTICA - Momento de leitura e interpretação da fotografia como um todo, procurando um pormenor que permita um outro sentido, possibilitando a criação de novas composições visuais. O sentido constrói-se a partir do corpo para a pele.

AUTORIA | Adolescentes com DID e investigadora.

DESENHO | Composição visual – *A pele*.

Olhar o corpo partindo do todo para o pormenor, surgiu da conceção do mesmo como elemento de interação do indivíduo com o mundo. O corpo revela-se então como linguagem, ou seja, “como expressão de si mesmo e como comunicação com o mundo, é instrumento de sentido, constituindo-se um universo de significados” (Lima, Alexandrino, & Leite, 2015, p. 19173). É através do corpo que exploramos e experienciamos o mundo. A experiência do corpo no mundo está ligada à sua história, às suas representações socioculturais e ao espaço ou ao ambiente no qual se encontra inserido (op. cit., 2015).

O corpo é um lugar de encontros objetivos e subjetivos vinculado às interações intra e interpessoais; é através dele que nos percebemos e nos revelamos aos outros.

[...] não tenho um corpo, mas sim, eu sou corpo; corpo que percebe e é simultaneamente percebido. [...] é a partir do corpo próprio, do corpo vivido, que posso estar no mundo em relação com os outros e com as coisas. O corpo é a nossa ancoragem no mundo. [...] é nosso meio geral de ter o mundo¹⁵⁴ (Merleau-Ponty citado por Lima et al., 2015, p. 19173).

Na conceção de Merleau-Ponty (1999) o corpo é visto como ativo, o indivíduo é o seu corpo, o seu mundo e o seu contexto. Para o autor o *corpo-sujeito* é “adjetivado no espaço temporal e assume símbolos e signos que o qualificam na sociedade, pela organização dos grupos sociais e a relação de pertença ou de exclusão”(Soares, Kaneko, & Gleyse, 2015, p. 71).

Para Damásio (2003) não há conhecimento sem corpo, pois é através deste e com este que nos é possível experimentar. O conhecimento é uma ação que parte do sujeito que conhece em relação ao real. No

¹⁵⁴ Merleau-Ponty, M. Fenomenologia da Percepção. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

paradigma construtivista o objeto existente no mundo real funde-se na percepção sensorial com a nossa experiência, formando, a partir daí, imagens que serão reconstruídas e interpretadas por nós. Isto significa que o conhecimento implica esta relação dialética entre sujeito e objeto (Gaya, 2006), entre o sujeito e o seu corpo. Desta forma, compreender o corpo só é possível a partir das experiências e vivências estabelecidas na relação consigo, com os outros e com o mundo. A esta capacidade denomina-se de *corporeidade*, isto é, a capacidade de cada um sentir e apropriar-se do seu próprio corpo como meio de manifestação e de interação com o mundo (Bonfim, sem data).

A proposta *A pele* foi lançada com o intuito que cada um dos adolescentes com DID fosse capaz de resgatar ou de se deparar com esta noção de pertença a um *corpo vivido* (Lima et al., 2015; Merleau-Ponty, 1999), reconhecendo-o como sendo um conjunto de significações vividas e a produção de novas significações através da sua relação com o mundo. Desta forma, foi proposto que numa primeira fase os alunos se fotografassem uns aos outros. O objetivo era fazê-los parar e olharem-se mutuamente; o que fotografa e o que é fotografado. Conversou-se sobre o corpo e como este nos revela perante o outro, como permite conhecermos o mundo e conhecermo-nos como pessoas. Falou-se do corpo físico e do corpo emoção; do corpo que esconde e do corpo que revela; das cicatrizes, das tatuagens, dos sinais, da pele lisa e da pele rugosa, da pele negra e da pele branca, e como cada um desses elementos é marca de uma história, situando esse *corpo vivido* num mundo, bem como é situado por esse mundo com o qual interage.

Foi nossa intenção que se soubessem olhados, apreciados, vistos, bem como fossem capazes de olhar e de perceber o corpo do outro diante de si. Estávamos cientes do desafio proposto e da dificuldade da exposição ao olhar do outro e de olhar o outro. De forma a contornar e a facilitar o processo, a investigadora abordou a questão com cada um dos grupos, tendo-se concluído que realizar este exercício no exterior poderia facilitar quer pelo contexto menos inibidor, quer pela possibilidade de

se criarem cenários o que permitiria ao *modelo* desviar foco de atenção sobre os elementos circundantes.

FOTOGRAFAR O OUTRO | alguns exemplos

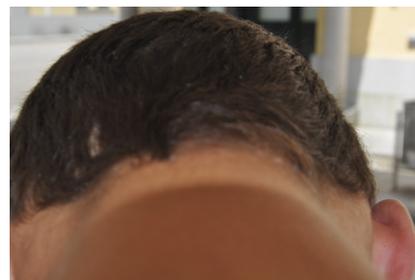


Figura 179, 179a, 179b, 179c,
179 d | Fotografias do corpo

Com a segunda parte da proposta sobre *A pele*, pretendeu-se que os adolescentes interpretassem a fotografia, fazendo uma leitura global direcionando o olhar para o pormenor; fossem do corpo para a pele. Utilizando-se o programa *Picasa*, recorreu-se à técnica do enquadramento para a criação das diversas possibilidades de composição, tendo os alunos percebido e concluído que esta mesma técnica possibilitava a construção de novos significados, logo de novos sentidos para a imagem. O facto de se ter recorrido ao programa *Picasa*, abriu novamente a possibilidade de exploração de alguns filtros. Apesar de não ser um dos objetivos da proposta, foi permitido aos adolescentes utilizarem algumas das opções disponíveis no programa, como por exemplo, o *Mapa Térmico* e o *Néon*, quer pelo facto dos mesmos se sentirem motivados para essa descoberta, quer pela importância de conhecerem e perceberem como é que uma imagem pode ser manipulada digitalmente, permitindo-lhes um olhar mais crítico sobre as imagens.

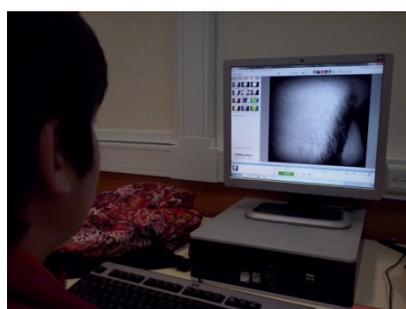


Figura 180, 180a, 180b, 178c |
Procurando *A pele*

OS RESULTADOS FINAIS | A PELE

1.ª FOTOGRAFIA O CORPO 1



Figura 181 | O corpo 1
Autoria - Sorriso

COMPOSIÇÃO VISUAL A PELE 1 A PELE 2



Figura 182, 182a | A pele 1
Autoria - Amor-amor



Figura 183 | A pele 2
Autoria - Amor-amor

1.ª FOTOGRAFIA O CORPO 2



Figura 184 | O corpo 2
Autoria - Sorriso

COMPOSIÇÃO VISUAL A PELE 3



Figura 185 | A pele 3
Autoria - Amor-amor

1.ª FOTOGRAFIA O CORPO 3



Figura 186 | O corpo 3
Autoria - Amizade

COMPOSIÇÃO VISUAL A PELE 4 A PELE 5

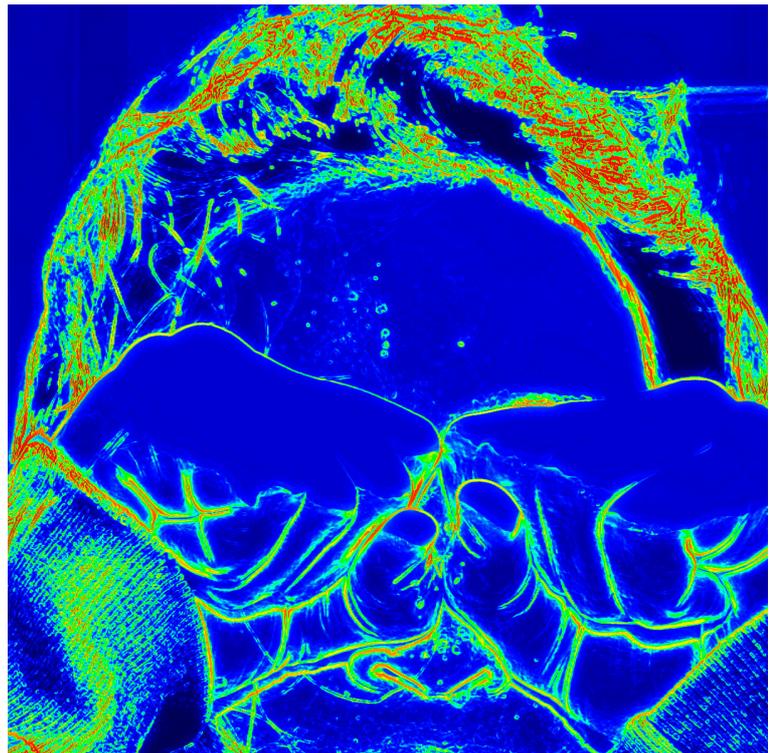


Figura 187 | A pele 4
Figura 188 | A pele 5
Autoria - Amor

1.ª FOTOGRAFIA O CORPO 4



Figura 189 | O corpo 4
Autoria - Carinho

COMPOSIÇÃO VISUAL A PELE 6 A PELE 7

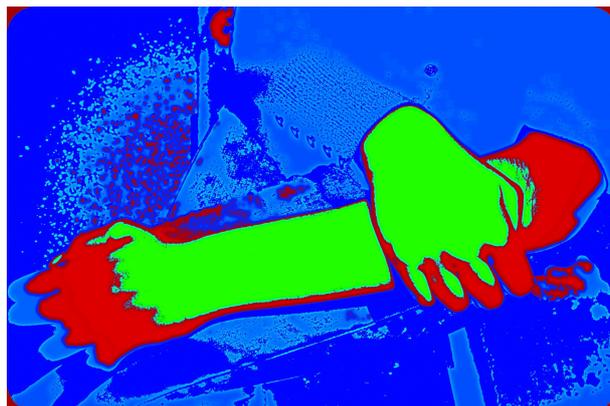


Figura 190 | A pele 6
Figura 191 | A pele 7
Autoria - Amizade

1.ª FOTOGRAFIA O CORPO 5



Figura 192 | O corpo 5
Autoria - Amor

**COMPOSIÇÃO VISUAL A PELE 8
A PELE 9**



Figura 193 | A pele 8
Figura 194 | A pele 9
Autoria - Amizade

1.ª FOTOGRAFIA O CORPO 6



Figura 195 | O corpo 5
Autoria - Amizade

COMPOSIÇÃO VISUAL A PELE 10



Figura 196 | A pele 10
Autoria - Amizade

1.ª FOTOGRAFIA O CORPO 7



Figura 197 | O corpo 6
Autoria - Paixão

COMPOSIÇÃO VISUAL A PELE 11 A PELE 12



Figura 198 | A pele 11
Figura 199 | A pele 12
Autoria - Paixão

1.ª FOTOGRAFIA O CORPO 8



Figura 200 | O corpo 8
Autoria – Voz

COMPOSIÇÃO VISUAL A PELE 13

A PELE 14

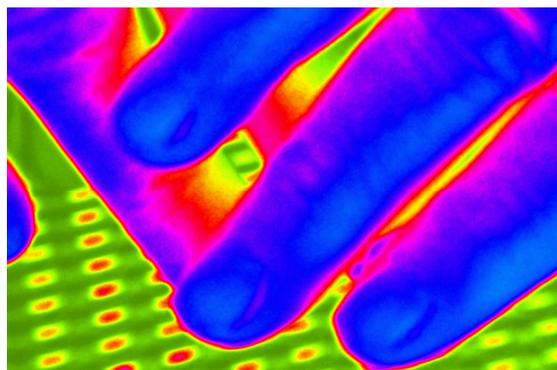


Figura 201 | A pele 13
Figura 202 | A pele 14
Autoria – Alegria

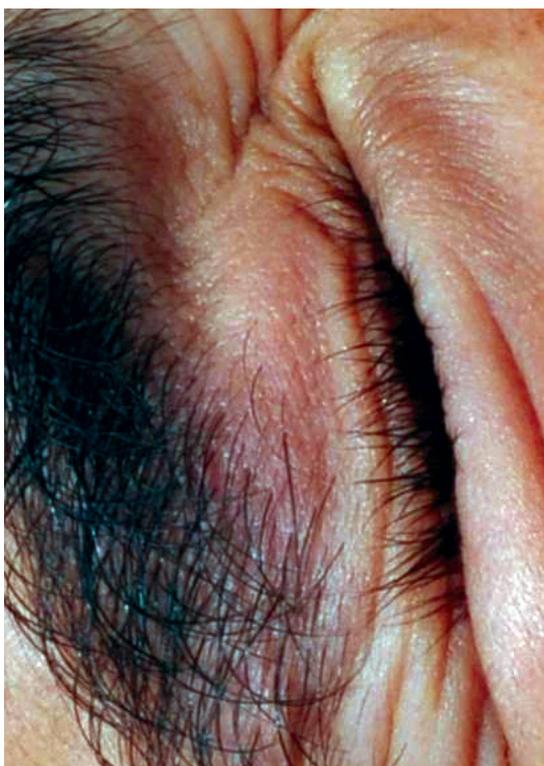
1.ª FOTOGRAFIA O CORPO 9



Figura 203 | O corpo 9
Autoria - Tranquilo

Figura 204 | A pele 15
Figura 205 | A pele 16
Autoria - Fixe

COMPOSIÇÃO VISUAL A PELE 15 A PELE 16



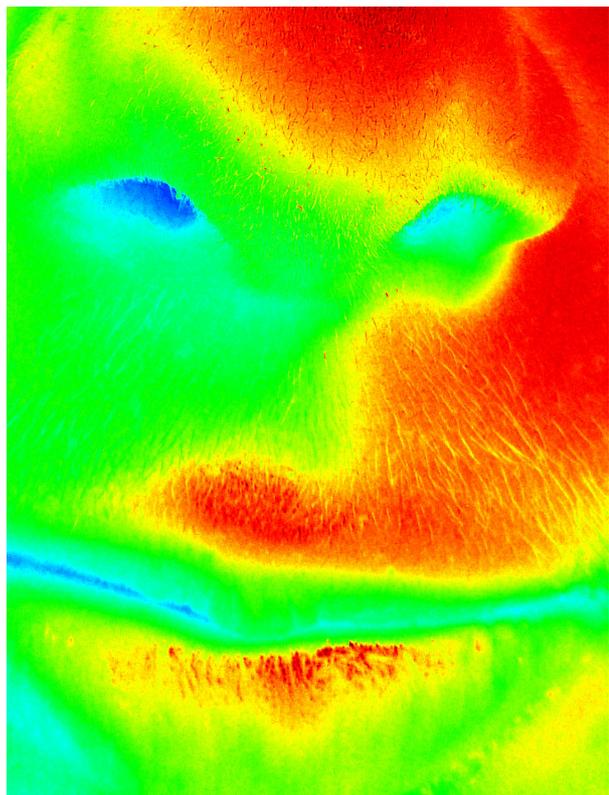
1.ª FOTOGRAFIA O CORPO 10



Figura 206 | O corpo 10
Autoria - Mão

COMPOSIÇÃO VISUAL A PELE 17
A PELE 18

Figura 207 | A pela 17
Figura 208 | A pele 18
Autoria - Mão



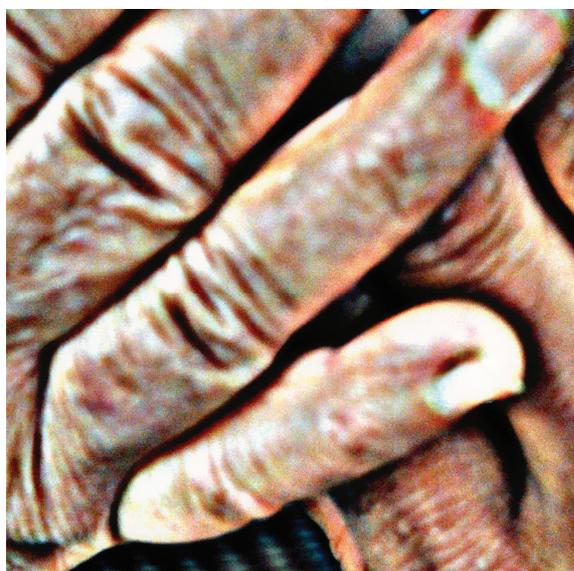
1.ª FOTOGRAFIA O CORPO 11



Figura 209 | O corpo 11
Autoria - Voz

COMPOSIÇÃO VISUAL A PELE 19
A PELE 20

Figura 210 | A pele 19
Figura 211 | A pele 20
Autoria - Voz



1.ª FOTOGRAFIA O CORPO 12



COMPOSIÇÃO VISUAL A PELE 22 A PELE 23



Figura 213 | A pele 22

Figura 214 | A pele 23

Autoria - Voz

1.ª FOTOGRAFIA O CORPO 13



Figura 215 | O corpo 13
Autoria – Namorar

COMPOSIÇÃO VISUAL A PELE 24
A PELE 25
A PELE 26

Figura 216 | A pele 24
Figura 217 | A pele 25
Figura 218 | A pele 26
Autoria - Mimo



1.ª FOTOGRAFIA O CORPO 14

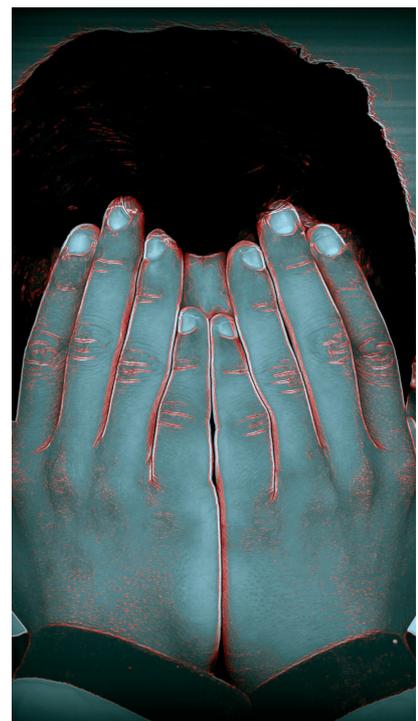


Figura 219 | O corpo 14
Autoria - Mimo

COMPOSIÇÃO VISUAL A PELE 27 A PELE 28



Figura 220 | A pele 27
Figura 221 | A pele 28
Autoria - Sexo



1.ª FOTOGRAFIA O CORPO 15



Figura 222 | O corpo 15
Autoria – Mão

COMPOSIÇÃO VISUAL A PELE 29 A PELE 31
 A PELE 30 A PELE 32



Figura 223 | A pele 29
Figura 224 | A pele 30

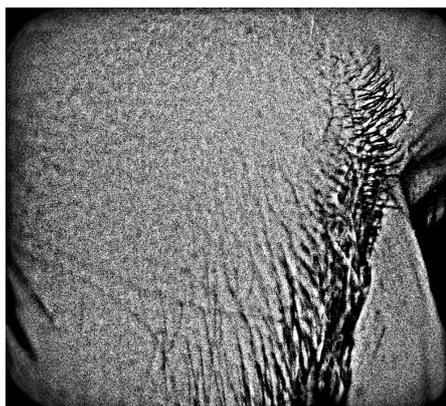


Figura 225 | A pele 31
Figura 226 | A pele 32
Autoria – Sorriso

1.ª FOTOGRAFIA O CORPO 16

COMPOSIÇÃO VISUAL A PELE 33



Figura 227 | O corpo 16
Autoria - Fixe



Figura 228 | A pele 33
Autoria - Tranquilo

1.ª FOTOGRAFIA O CORPO 17

COMPOSIÇÃO VISUAL A PELE 34

Figura 229 | O corpo 17
Autoria - Fixe



Figura 230 | A pele 34
Autoria - Tranquilo



Ao analisarmos as fotografias do corpo e as composições visuais sobre *A pele*, percebemos que as mesmas são resultado de processos de análise co-construídos por aquele que fotografou e por aquele que foi fotografado. É possível constatar a partir das expressões faciais, do toque, da exposição das diferentes partes dos seus corpos, bem como dos cenários criados, o envolvimento destes adolescentes no ato de fotografar e de ser fotografado. Esta constatação permite-nos inferir que os adolescentes se apropriaram da proposta lançada e projetaram muito de si na sua execução.

Fotografar o outro implica um exercício de saber olhar de frente um corpo e procurar enquadrá-lo num espaço limitado, o que pressupõe ter em conta o peso visual da forma, a sua dimensão, o que se pretende como figura e como fundo, as qualidades do movimento do corpo no espaço, entre outras variáveis, isto é, tomar decisões sobre a imagem que se deseja obter. As fotografias tiradas pelos adolescentes com DID remetem-nos para a *foto do fotógrafo* (Barthes, 1980), pois, tal como já se referiu anteriormente, esta implica a construção significativa de um cenário, que o espectador deve cognitivamente descodificar (Aumont, 2005).

Se na etapa de fotografarem o corpo dos colegas algumas das decisões tomadas pelos alunos poderão ter sido intuitivas, na segunda parte desta proposta cada um dos adolescentes teve que observar a fotografia que selecionou, estabelecendo com esta uma relação condicionada pela procura do pormenor. No entanto, nesta procura do detalhe intervieram diversos fatores para além da capacidade percetiva individual, tais como: o conhecimento que cada um tem de si e do mundo, os seus afetos, as suas convicções, o seu sentido de pertença a uma determinada sociedade.

Nesta fase de observação e de leitura da fotografia tirada sobre *o corpo*, encontramos a *foto do espectador* (Barthes, 1980), na qual cada um investiu de forma única, verificando-se que cada um dos adolescentes com DID se apropriou de elementos da fotografia, criando

posteriormente a imagem sobre *a pele*. Mais uma vez estes processos de análise e de reflexão que culminaram em tomadas de decisão sobre qual o *melhor* enquadramento para a fotografia, revelam que estes alunos foram capazes de interpretar e de construir uma imagem.

Em súpula apresentamos a descrição de um momento do processo de criação de imagens sobre *a pele*, tendo por base notas retiradas do Diário de Bordo da investigadora.

No diálogo e na descrição que se segue, verifica-se que o processo de procura do enquadramento passou por várias *tentativas*; isto é, os adolescentes enquadravam, observavam o resultado e voltavam à imagem original. Este processo de fazer e desfazer aconteceu tantas vezes quantas as que cada um sentiu como necessárias, até que sentissem uma ligação com a sua imagem. Foi possível perceber que naquele exato momento em que paravam e decidiam por um determinado enquadramento, aquela imagem ganhava um significado. Barthes (1980) referiu-se a esta força subtil entre a imagem e aquele que a observa, como sendo o *punctum*, o momento que permite ao *espectador* ver e desejar ver para além dela. No nosso estudo, os adolescentes para além do seu olhar como espectadores, eram também os criadores das suas imagens. E foi nesta dialética constante entre o observar e o agir, que os adolescentes construíram os significados e atribuíram sentidos às suas imagens.

Namorar e Tranquilo encontravam-se sentados perto um do outro. Foi uma constante no decorrer das sessões a partilha e o diálogo entre estes dois adolescentes, quer pela liberdade de movimentos e de pensamento fomentado pelos processos de co-design desenvolvidos, quer pela proximidade afetiva entre eles (*melhores amigos*). No entanto, nesta etapa específica da proposta de trabalho, enquadramento da fotografia do corpo na procura de um sentido para a pele; encontravam-se ambos silenciosos e atentos às suas imagens.

No programa *Picasa* enquadravam, observavam e desfaziam. Estiveram neste processo, aproximadamente 45 minutos (metade do tempo de cada sessão). A determinada altura oiço um: “Uauuu”, seguido de uma gargalhada comprometida. *Namorar* chamou o *Tranquilo* e disse-lhe:

_ “Incrível esta imagem...’tás a ver o mesmo que eu?”

_ “Oh, pá! A foto dessa cara deu isso!”

(riram-se os dois)

_ “Podes crer. É incrível, não é? - (seguiu-se um silêncio) – Sabes, gosto muito disto que fiz!”

Aproximei-me e disse-lhe:

_ “É exatamente isso que se pretende, que tu gostes daquilo que fizeste, que percebas e que sintas o que fizeste!”

_ “Mas, professora, posso deixar esta imagem? É que parece aquilo das mulheres.”

_ “Aquilo? *Aquilo* o quê?” – perguntei.

Após um riso, disse:

_ “Pronto... a vulva das meninas (fig. 232).”

Anuí, dando-lhe um abraço. Senti que o trabalho estava fantástico.

Tranquilo disse:

_ “Também quero fazer uma imagem dessas.”

Sorri-lhe e disse que continuasse a sua procura, agora já sabia o que procurava, o que poderia facilitar o processo. Afastei-me continuando a observá-los. *Namorar* e *Tranquilo* estavam novamente calados, cada um consigo e com a sua imagem. *Namorar* admirava o seu resultado da *pele* e no programa *Picasa* explorava filtros procurando novos resultados para a mesma (fig. 233). *Tranquilo* enquadrava, observava, rodava a imagem, observava... desfazia. E esteve novamente neste processo de procura por uns 15 minutos, quando de repente ouvi:

_ "Já está! Olha-me para isto! Consegui da cara fazer uma imagem parecida com a tua. Tá brutal! Era mesmo isto que queria fazer. Consegui!"

_ "Parece mesmo... Brutal!" – respondeu *Namorar*.

Aproximei-me, o seu sorriso dizia tudo – tinha sido capaz, de forma consciente criara a sua imagem da pele (A pele 37 - fig. 235). Senti um orgulho imenso.

1.ª FOTOGRAFIA O CORPO 18



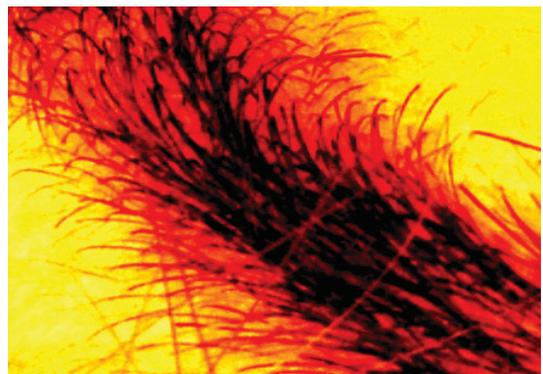
Figura 231 | O corpo 18
Autoria - Mimo

Figura 232 | A pele 35

Figura 233 | A pele 36
Autoria - Namorar

COMPOSIÇÃO VISUAL A PELE 35

A PELE 36



1.ª FOTOGRAFIA O CORPO 19



Figura 234 | O corpo 19
Autoria – Mimo

COMPOSIÇÃO VISUAL A PELE 37



Figura 235 | A pele 37
Autoria - Tranquilo

5.7.2.11 Sessões 18 e 19 – Realização dos vídeos *(des)construindo afetos*

SESSÕES 18 e 19 | Criação de vídeos - o percurso do projeto
(des)construindo afetos

PROCESSO DE CO-DESIGN

PROGRAMA | Proposta – Criação de um vídeo com as diferentes etapas do projeto *(des)construindo afetos*.

Técnicas e procedimentos – Edição de imagem, som e texto - edição de vídeo.

Recursos materiais – Programa *Picasa*.

Objetivos - Contribuir para a literacia visual através da criação de um vídeo que compilasse as diferentes etapas do projeto.

SEMÂNTICA – Entender o vídeo como um meio de comunicar o resultado de um processo.

SINTAXE – Organização formal das imagens, do texto e do som introduzindo-lhes a noção de temporalidade.

PRAGMÁTICA - Momento de leitura e interpretação dos resultados do percurso realizado ao longo dos cinco meses.

AUTORIA | Adolescentes com DID e investigadora.

DESENHO | Vídeo - o percurso do projeto *(des)construindo afetos*.

Esta proposta surgiu como forma de compilar o percurso realizado com os adolescentes com DID durante o projeto *(des)construindo afetos*. Interessa referir que a maioria dos adolescentes, ao saber que iriam criar um vídeo com fotografias tiradas durante o percurso, referiu saber editar vídeos. Desta forma, foi feita apenas uma breve explicação sobre as

ferramentas de edição de vídeo no programa *Picasa*, tendo a maioria dos adolescentes, de forma bastante autónoma, desenvolvido os seus vídeos.

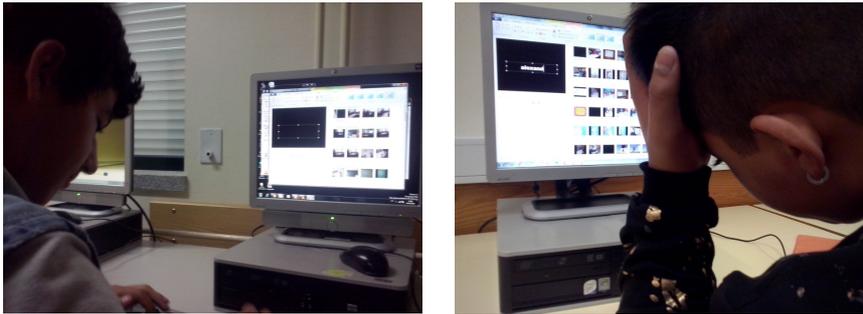


Figura 236 | Vídeos
(des)construindo afetos

Estes vídeos foram apresentados na inauguração da Exposição *(des)construindo afetos*.

5.8. Exposição *(des)construindo afetos*

A ideia da exposição surgiu em janeiro, no início do percurso realizado com os alunos, como uma possível forma de apresentação dos resultados à comunidade educativa. Foi uma ideia que foi ganhando consistência à medida que as imagens ganhavam forma.

Em abril iniciou-se o processo de organização da exposição, em paralelo com as propostas que iam sendo desenvolvidas. À medida que os alunos participantes no projeto terminavam uma determinada etapa, aproveitavam o restante tempo da sessão para organizar a exposição, tendo como tarefas:

1. Definição do nome para a exposição
2. Apoios
3. Data e local
4. Divulgação

5. Montagem da exposição
6. Inauguração da exposição

1. **O nome**

O nome surgiu de uma das muitas conversas que a investigadora e os adolescentes tiveram no decorrer das sessões, sobre a necessidade de se conhecer, de se saber fazer e fazer para se poder desconstruir. E desta ideia de desconstrução das imagens surgiu o nome da exposição *(des)construindo afetos*.

2. **Apoios**

Para organização do evento foi necessário estabelecer parcerias com entidades locais. Para além do apoio incondicional da Direção do Agrupamento de Escolas onde decorreu esta investigação, também se contactou a Câmara Municipal que se prontificou a apoiar a iniciativa.

3. **Data e local**

A data foi definida em função do calendário escolar, procurando-se que a abertura ocorresse ainda com todos os alunos em atividade letiva. A inauguração ficou agendada para o dia 4 de junho de 2016, num excelente espaço da *Câmara Municipal*, pelas 15h30m.

4. **Divulgação**

As rádios e os jornais locais foram contactados para divulgarem o evento, tendo alguns dos mesmos aceite o desafio.

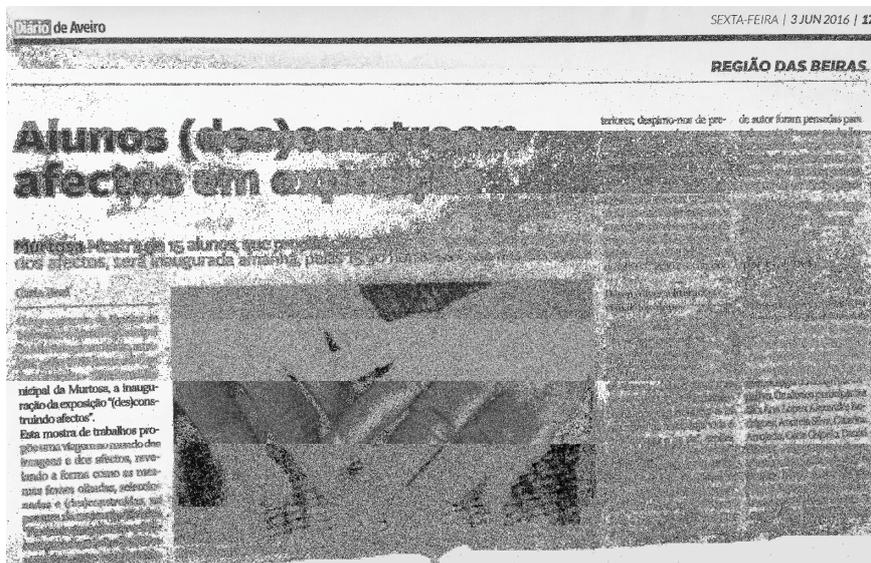


Figura 237 | Notícia divulgada

Em grupo, decidiu-se que a ideia convergente para a criação do *layout* para a exposição *(des)construindo afetos* seria *Em relação com*. Esta ideia surgiu do processo sentido pelos alunos durante a criação das suas composições visuais que verbalizaram a necessidade de se relacionarem consigo e com os outros para conseguirem exprimir os afetos através das imagens.

“Foi como se estivéssemos sempre a ir daqui para ali com as imagens, mas não eram elas que iam,... hum, não sei explicar, acho que eramos nós que íamos...”

(Tranquilo)

“Precisei de pensar sobre mim para poder fazer o que a professora pedia. No início pensei que era simples mas, às vezes, quanto mais pensava, parecia que já não era eu... estranho... era como se... também precisava de pensar nos outros... não sei bem como explicar...”

(Voz)

“Não sei muito bem como dizer, mas acho que a nossa ideia foi sempre pensar naquilo que sentíamos... hum... eu preciso dos outros para sentir e também preciso de mim, não é?...”

(Sensualidade)

Após este momento de reflexão e diálogo¹⁵⁵, desenhámos o *layout* para o cartaz e para o convite.

O CONVITE E O CARTAZ



Figura 238 | O convite

¹⁵⁵ Os diálogos que apresentamos nesta secção sobre a exposição foram transcritos do Diário de Bordo da investigadora.



Figura 239 | O cartaz

A cada dia que passava, a ideia da exposição¹⁵⁶ era cada vez menos uma ideia, sendo claro para os alunos que o seu envolvimento em todas as

¹⁵⁶ O facto de todos os alunos e das suas famílias terem aderido à ideia da exposição num espaço público da comunidade envolvente, tendo sido divulgada nos *media* locais,

etapas os tornava *co-autores* das decisões, dos processos e dos resultados. Certo dia surgiu a ideia:

_ “E se convidássemos o Presidente da República?”

O grupo riu e entre as gargalhadas que se ouviram, uns foram dizendo:

_ “Oh, professora, isso é que era o brutal. O presidente cá na nossa terra a ver os nossos trabalhos... acho muito fixe a ideia!”

_ “Oh... ele não vem, mas se viesse. Eu nem quero acreditar...”

No final da conversa, a ideia não era mais uma proposta, mas sim uma carta escrita em conjunto para o Exmo. Sr. Presidente da República Marcelo Rebelo de Sousa, que transcrevemos:

“Exmo. Senhor Presidente da República

Marcelo Rebelo de Sousa

18 de maio de 2016

Somos alunos do Agrupamento de Escolas da M. que frequentam o 2º/3º CEB e Secundário. No âmbito da Oficina d’Artes que frequentamos, desenvolvemos durante este ano letivo um projeto sobre os AFETOS E A SEXUALIDADE. Com este projeto pudemos conhecer o outro lado das imagens, bem como permitiu-nos explorar o seu lado simbólico, tendo por base as emoções e a perceção do nosso corpo.

Como foi um ano cheio de alegria e de muito trabalho decidimos apresentar à Câmara Municipal da M. a nossa ideia de realizarmos uma

Exposição com as nossas composições visuais. A nossa ideia foi bem aceite, sendo a Câmara Municipal da M. nossa parceira no evento.

No próximo dia 4 de junho, pelas 15h30, na C.G - Biblioteca Municipal da M. inaugurar-se-á a Exposição *(des)construindo afetos* e adorávamos que V.^a Excelência Senhor Presidente da República Marcelo Rebelo de Sousa pudesse estar presente.

Muito nos honraria a sua presença!

Como foi um projeto sobre **AFETOS**, despedimo-nos cordialmente de V.^a Excelência com um abraço!

Os alunos”

Solicitámos o apoio da Direção do Agrupamento no envio da carta via correio eletrónico oficial, situação que foi de imediato aprovada e concretizada. Este apoio da Direção do Agrupamento foi para os adolescentes uma prova da qualidade das suas composições e de que os outros acreditavam neles, tendo a professora/investigadora aproveitado para reforçar aquilo que eram capazes de fazer quando investiam e se envolviam nos projetos.

Não foi possível a comparência do Sr. Presidente da República na inauguração da exposição, no entanto a sua ausência foi comunicada por correio eletrónico via institucional (ver vol. II – anexo 3).

5. Montagem da Exposição

O processo de montagem e organização da exposição foi dividido em três partes.

1.^a PARTE

- *Layout* dos painéis digitais¹⁵⁷ – trabalho realizado pela investigadora com recurso ao *Adobe Illustrator* e *AdobePhotoshop* .

2.ª PARTE

- *Layout* dos painéis analógicos – trabalho realizado pelos alunos e pela investigadora e contou com o apoio da artista plástica Milú Sardinha¹⁵⁸ em contexto de sala de aula.



Figura 240, 240a, 240b,240c |
Montagem dos painéis para a
exposição

3.ª PARTE

- Montagem da exposição. Organização do espaço da Câmara Municipal. Nesta etapa contamos com o apoio de um elemento da

¹⁵⁷ A impressão dos painéis digitais foi suportada pela Câmara Municipal da M.

¹⁵⁸ Milú Sardinha é pintora, ceramista, professora aposentada de Educação Visual e Tecnológica e é a mãe da investigadora.

Direção do Agrupamento, de uma funcionária da Câmara Municipal e da referida artista plástica. A montagem foi feita na véspera da inauguração.



Figura 241, 241a, 241b, 241c |
Montagem da exposição

6. A inauguração da exposição *(des)construindo afetos*

A inauguração da exposição *(des)construindo afetos* foi o culminar de meses de trabalho, de dedicação e de (des)empenho. Foi um momento antecedido de nervosismos, de entusiasmo, de expectativas face à resposta da comunidade envolvente. Tal como já referido, a ideia inicial era realizar uma apresentação dos resultados à comunidade educativa, mas o envolvimento dos adolescentes em todo o processo fez com que ganhasse uma qualidade e uma dimensão dignas de serem apresentadas à comunidade envolvente. Esta opção foi também fruto do entendimento da Escola como um espaço interdependente do seu contexto, o que permitiria mostrar à comunidade quanto aqueles adolescentes, tantas vezes apontados como *não capazes*, são capazes de fazer e a qualidade com que o fazem.

Durante toda a semana que antecedeu a inauguração, os alunos mostraram preocupação relativamente ao que vestir e à forma como deveriam ir para o evento. Transcrevemos algumas frases:

“Já experimentei o meu fato da comunhão, mas já não me serve. O que deverei vestir?”

“Eu já fui marcar o cabeleireiro. Vou levar um vestido. ”

“Ontem fiz as unhas. Sábado de manhã vou ao cabeleireiro pentear-me.”

Este dado é, no nosso entender, um dos resultados que confirmam o envolvimento destes adolescentes em todo o processo. A preocupação com a forma como iriam apresentar-se à comunidade, revela o gosto e o autorreconhecimento do trabalho que desenvolveram.

A inauguração contou com um momento musical de abertura, dinamizado pelo professor de música do Agrupamento e por um grupo de alunos que, voluntariamente, aceitou o desafio de estar presente na abertura do evento e por uma breve intervenção do Diretor do Agrupamento e do Vice-Presidente da Câmara Municipal. Este momento e após visita da exposição foi seguido de um pequeno lanche organizado pelos alunos e pela professora/investigadora, no pátio exterior do espaço expositivo.

Na inauguração estiveram presentes o Vice-Presidente da Câmara Municipal, o Sr. Diretor do Agrupamento, familiares e amigos dos alunos e da professora/investigadora, professores e auxiliares de ação educativa do Agrupamento, cidadãos locais, os alunos e a professora.

Foi criado um livro que esteve na entrada da exposição para que os visitantes pudessem deixar um comentário. Este livro foi fotocopiado, tendo todos os alunos ficado com um exemplar. Transcrevemos três exemplos que revelam a forma como a exposição (as composições visuais) foi *lida* pelos visitantes:

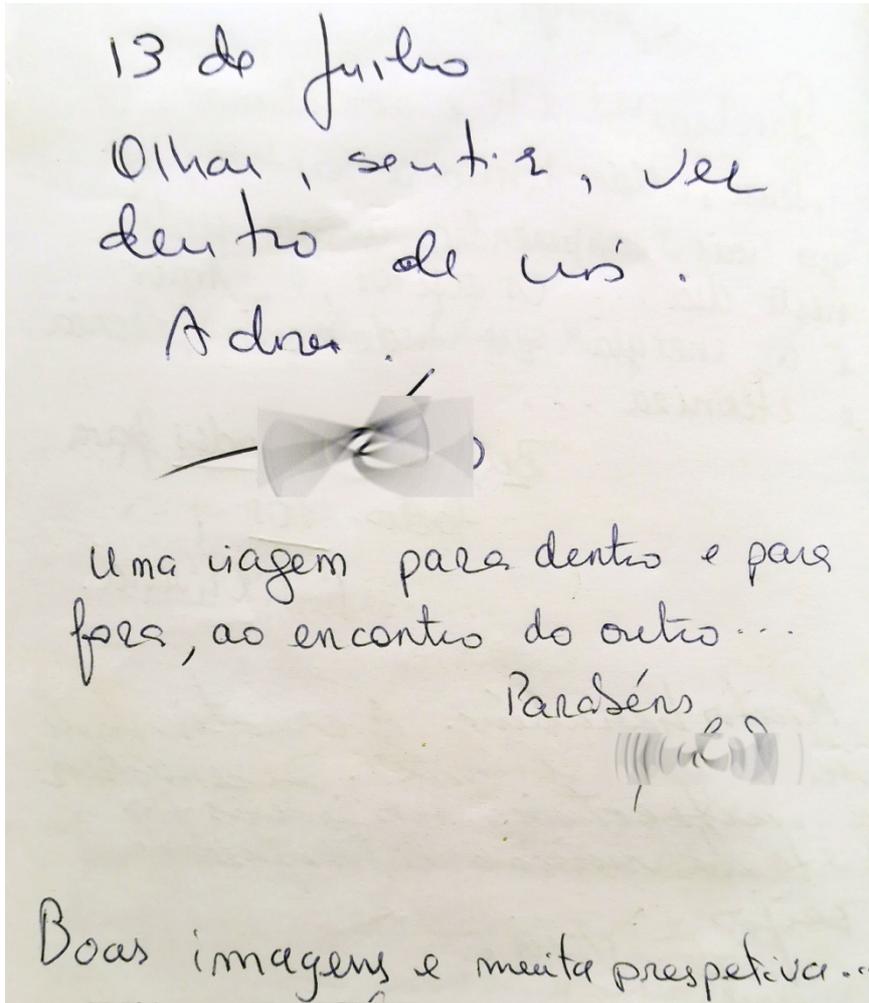


Figura 242 | Comentário 1
visitante

O comentário que apresentamos de seguida foi escrito por um aluno da Escola que visitou a exposição, sendo uma prova concreta para os alunos participantes da forma positiva como estes podem ser vistos e valorizados pelos seus pares.

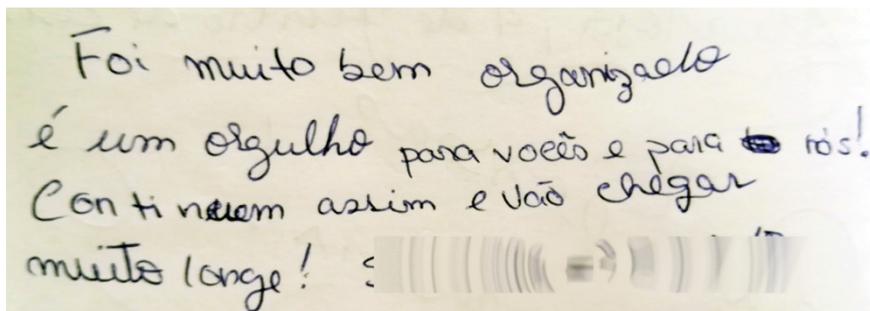


Figura 243 | Comentário 2
visitante

Este momento foi para os adolescentes um momento pleno de alegria, de satisfação e de confirmação do quanto eles são capazes de fazer quando se dedicam, envolvem e se apropriam dos processos de co-criação. A perceção desta euforia fez com que não utilizássemos o momento da exposição *(des)construindo afetos*, como um momento de recolha formal de dados.

Este era o momento deles!

Era o nosso momento de usufruir de todas as emoções vividas ao longo dos cinco meses, fazendo do corpo (objeto por nós tão explorado) a expressão dos afetos que íamos sentindo em tempo real.



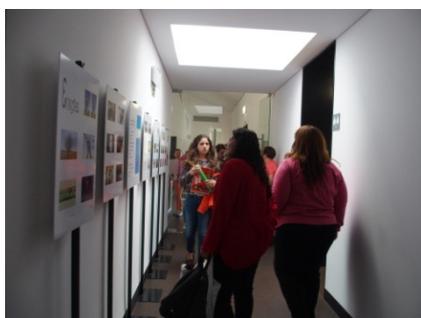
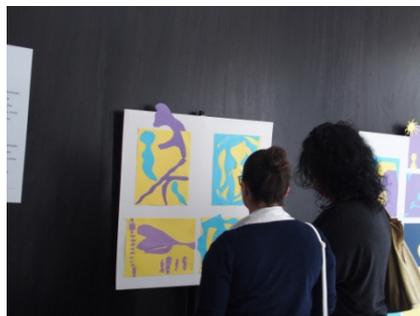


Figura 244 à 244l |
Inauguração da exposição

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo apresentamos as considerações finais da nossa investigação, relacionando os resultados obtidos na Etapa A e na Etapa B. Identificam-se algumas das limitações e dificuldades sentidas no decorrer do estudo e colocam-se questões para investigação futura.

“Estou apaixonada como um fio pequeno, que vai crescendo até ficar o fio maior do mundo¹⁵⁹.” Esta descrição do *amor*, dada por uma criança de sete anos, é uma *imagem* de sexualidade, dessa “energia que nos motiva a procurar” (Frade et al., 2010; Ramiro, 2013) o mundo dos afetos. Remete-nos para a expectativa face ao amor, para a construção de um sentir “que vai de mim para o outro¹⁶⁰” que necessita de ser compreendido, interpretado e comunicado. Certos desta necessidade e conscientes de que nos encontramos imersos num mundo de palavras, de imagens e de afetos que incorporam múltiplos sentidos e significados, houve a necessidade de delimitar uma área de atuação. Escolheu-se a *imagem* como linguagem a ser estudada, dada a importância que lhe é atribuída pelos *decisores* – professores, profissionais de saúde, pais-cuidadores - na comunicação e na interação com adolescentes com DID. Desta forma, com o presente estudo esperamos ter conseguido contribuir para melhor compreender os processos de literacia visual de adolescentes com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais. Parece muito claro que estes, através de processos de co-design, foram capazes de exprimir as suas emoções através de imagens, contribuindo para o seu bem-estar e autoestima.

¹⁵⁹ Poema de Camila Sardinha Santos, 2017 (texto não publicado).

¹⁶⁰ Poema de Mário de Sá-Carneiro - “Eu não sou eu nem sou o outro / Sou qualquer coisa de intermédio / Pilar da ponte de tédio / Que vai de mim para o Outro.”

Neste sentido, tendo em conta as questões de investigação, os objetivos propostos e com base nos resultados alcançados na Etapa A e na Etapa B é possível sistematizar um conjunto de considerações finais, que agora apresentamos:

No âmbito da intervenção feita por professores e por profissionais de saúde com adolescentes com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, as competências específicas consideradas prioritárias são a *Académica* e a *Autonomia*. Estas estão diretamente relacionadas com o perfil de funcionalidade destes adolescentes, que usufruem de um currículo específico individual, apontando para uma valorização do *saber-fazer* com vista à *inclusão* dos mesmos na sua comunidade. A competência específica *Académica* refere-se ao desenvolvimento de conteúdos funcionais relacionados com a aprendizagem de saberes necessários para se promover a *Autonomia*, como, por exemplo, identificar e utilizar o dinheiro em contexto real. Apesar da competência específica *Socialização* aparecer referida como uma competência a ser valorizada, percebemos que existe no discurso dos *decisores* uma ausência de estratégias ou de recursos materiais referidos como sendo utilizados para o desenvolvimento da mesma. Este hiato entre aquilo que se refere como importante desenvolver e o que se diz fazer, revela a valorização das competências já referidas, em detrimento das competências socioafetivas. Esta desvalorização ficou confirmada pelo facto de apenas um *decisor* ter referido *Afetos e Sexualidade* como competência prioritária, corroborando a ideia defendida por diversos autores sobre a não valorização do desenvolvimento desta dimensão humana em pessoas com DID e possíveis preconceitos associados à temática (Bastos & Deslandes, 2005; Bezerra & Macário, 2012; Félix & Marques, 1995).

Relativamente aos recursos materiais referidos para o desenvolvimento das competências específicas, e apesar de se ter verificado uma grande diversidade – livros / fichas / filmes / jogos / recursos às TIC / materiais

de desgaste e materiais manipuláveis, entre outros -, percebemos que aqueles que são utilizados com maior frequência são os *objetos do dia-a-dia*, como por exemplo: talões de compra, produtos alimentares, folhetos do supermercado. Estes RM encontram-se diretamente relacionados com as competências específicas anteriormente mencionadas como prioritárias, tendo em vista a necessidade de desenvolver saberes e comportamentos adaptativos que permitam a inclusão destes adolescentes.

A *imagem surge*, no contexto do desenvolvimento das competências específicas desenvolvidas pelos *professores*, como o segundo RM mais utilizado, confirmando a ideia defendida por Calado (1994), sobre o reconhecimento das potencialidades da mesma enquanto auxiliar da comunicação pedagógica. A escolha deste RM, bem como de *jogos* e de *brinquedos* direcionados para um público infantil, aparece no discurso dos *decisores* associada às dificuldades intelectuais e desenvolvimentais dos adolescentes, o que confirma a existência de um estigma face às DID (Alonso & Bermejo, 2001; Kijak, 2011; Maia & Aranha, 2005; T. S. Vieira et al., 2015), traduzido numa infantilização do outro que revela a valorização das dificuldades em vez das capacidades, não se tendo em conta a faixa etária destes adolescentes e, por consequência, acentuando-se as diferenças entre os mesmos e os seus pares.

Os *decisores* sentem a necessidade de criar ou de adaptar os RM que utilizam com os adolescentes com DID, uma vez que consideram que os existentes são escassos ou inadequados às especificidades de cada um dos indivíduos, tendo em conta o seu *perfil de funcionalidade*. Este critério foi referido como prioritário aquando da seleção ou criação de um RM a utilizar. Esta ideia reforça o ensino individualizado em detrimento do desenvolvimento das competências e das aprendizagens feitas com os pares, referidas como fundamentais para o desenvolvimento integral do indivíduo (Correia, 2008; Domingues,

2012; Morato & Santos, 2007; Rodrigues, 2006). Os RM referidos como construídos ou adaptados pelos *decisores* foram *jogos, imagens, fichas, PowerPoint's, materiais manipuláveis e histórias*. Mais uma vez, a *imagem* surge como RM escolhido intencionalmente para a intervenção com os adolescentes.

Quando questionados sobre a temática dos *afetos e da sexualidade*, os *decisores* apontam como conteúdos programáticos privilegiados o *Corpo humano*, a *Gravidez* e os *Afetos*. Os dois primeiros vão ao encontro dos objetivos mínimos da área de educação sexual definidos para os 2.º e 3.º CEB e Secundário (M.E., 2010), percebendo-se uma valorização do conhecimento biológico de carácter mais científico, estando o enfoque na identificação das partes constituintes do corpo e nas respetivas transformações ao longo da vida. Também se percebe que o tema *Gravidez* surge associado ao receio de uma gravidez precoce, fruto de possíveis abusos ou da dificuldade em perceber comportamentos abusivos e de não se saber dizer não. No entanto, não se verificou a valorização dos conteúdos programáticos *Métodos contraceptivos* e *Infeções sexualmente transmissíveis*. Esta constatação permite-nos inferir a prevalência de mitos e tabus associados à sexualidade dos adolescentes com DID, incluindo o não equacionar que estes adolescentes possam ter vontade de desejar uma vida sexualmente ativa com um(a) parceiro(a). Remete-nos ainda para o entendimento dos mesmos como indivíduos passivos face à sua sexualidade, aceitando-os mais facilmente como possíveis vítimas de *abusos e maus tratos*, uma vez que este conteúdo programático surgiu sempre como privilegiado nas respostas dos *decisores*, o que não sucedeu com os *Métodos contraceptivos* e as *IST*.

No que diz respeito ao conteúdo dos *Afetos* e o facto de este surgir com relevo nos resultados obtidos permite-nos duas interpretações distintas. A primeira poderá estar relacionada com uma possível mudança no

discurso dos *decisores*, passando-se a valorizar também a abordagem psicoafetiva sugerida na proposta do Grupo de Trabalho de Educação Sexual (GTES, 2007). A segunda interpretação que fazemos corrobora a desvalorização do adolescente com DID como ser sexual e sexuado, anteriormente mencionada, tendo por base os RM partilhados no grupo do *Facebook*. Estes recursos revelam que na temática dos *afetos* o foco é direcionado para as questões do *amor na relação parental e fraternal*, no *desenvolvimento da autoestima*, do *autoconceito*, na *comunicação e identificação das expressões associadas às emoções*, verificando-se que estes mesmos recursos são maioritariamente direcionados para um público infantil.

Ainda no âmbito dos resultados obtidos através do grupo do *Facebook*, identificámos que o *livro* é o RM mais partilhado, seguido dos *sites*, *vídeos* e *fichas*, aparecendo a *imagem* em quinto lugar. Estes RM partilhados são multimodais, o que permite que os *decisores* possam recorrer a diversas linguagens para abordar e desenvolver os conteúdos. Apesar de este resultado não corroborar o resultado da *imagem* como o RM privilegiado na intervenção dos *decisores*, parece-nos que o mesmo pode ter duas interpretações. A primeira está diretamente relacionada com a escassez de RM que consideram adequados para estes adolescentes, pois apesar de existir essa perceção, acabam por utilizar os recursos que encontram disponíveis, pela dificuldade real em criar/adaptar diariamente novos RM. A segunda interpretação que fazemos da diferença dos resultados obtidos advém do facto de termos identificado que os RM partilhados no grupo do *FB* são multimodais, verificando-se que na sua maioria a linguagem visual faz parte desses recursos. Isto permite-nos inferir que os *decisores* ao utilizarem esses RM, apoiam-se nas *imagens* que neles existem para comunicar os conteúdos.

Se compararmos a tipologia dos recursos materiais partilhados para o desenvolvimento dos *afetos e da sexualidade* com os recursos utilizados no desenvolvimento das competências específicas consideradas prioritárias, percebemos que são idênticos. A ausência dos *objetos do*

dia-a-dia parece-nos poder estar relacionada com o formato de partilha *online*, pois quando diretamente questionados sobre a tipologia de recursos materiais utilizados no âmbito dos *Afetos e Sexualidade*, os mesmos aparecem mencionados.

Tendo presente a referida escassez dos recursos materiais, bem como a sua inadequação para a comunicação e intervenção com os adolescentes com DID, e dada a necessidade mencionada pelos *decisores* em selecionar e construir *imagens*, procurámos perceber quais os critérios utilizados nesses processos e quais as características de uma *imagem* considerada adequada.

Identificámos que uma *imagem* adequada para os *decisores* é uma *imagem realista* (qualidade que associam à fotografia); *objetiva* (característica descrita como “clara, não deixando margem para dúvidas”); *simples* (qualidade associada à eliminação de todos os elementos que possam dificultar a interpretação) e com um *conteúdo sequencial* (referida como uma imagem que promove e facilita a compreensão da informação por ser faseada). Estas características parecem-nos estar associadas mais uma vez ao foco nas dificuldades intelectuais e desenvolvimentais em detrimento da valorização das capacidades potenciais destes adolescentes. O facto dos *decisores* referirem como *inadequada* uma *imagem* que seja *abstrata*, *pormenorizada* e *subjativa* corrobora o que acabámos de referir, reforçando a ideia existente da incapacidade destes adolescentes realizarem processos de análise e de inferência. Processos estes implícitos e necessários na *leitura* de uma imagem (Calado, 1994, 2008; Dondis, 1991; Hernández, 2000; Lencastre & Chaves, 2007; Mirzoeff et al., 1998; Salisbury & Styles, 2012).

Identificámos também que os *decisores* consideram existir uma divisão na abordagem do tema *afetos e sexualidade*, referindo existir *imagens* adequadas ao tema dos *afetos* e *imagens* adequadas à temática da

sexualidade. As *imagens* referidas como adequadas aos *afetos* estão relacionadas com o carinho e a ternura; as emoções poderão estar compreendidas no conjunto de *imagens consideradas inadequadas*, isto é, *que os decisores não utilizariam*, fruto da sua subjetividade e da dificuldade associada à sua interpretação e compreensão. Já as *imagens* consideradas adequadas para explorar a *sexualidade* apresentam conteúdos biofisiológicos. Esta nossa leitura dos resultados confirma novamente a nossa perceção da valorização das *questões do corpo* em detrimento da exploração da relação intrínseca deste com a dimensão afetiva. Isto significa que a ideia de *sexualidade* enquanto dimensão humana, que tem implícito o amor, o sexo, o erotismo, a reprodução, a orientação e identidade sexual e de género, sendo a mesma fruto de interação de fatores biológicos, psicoafectivos, socioeconómicos e culturais (PAHO/WHO, 2000), não é valorizada, nem abordada pelos *decisores*. Este facto parece-nos estar mais uma vez relacionado com os estigmas face à sexualidade dos adolescentes com DID.

Os *decisores* referiram *selecionar e adaptar as imagens*, tendo como critérios prioritários as *características da imagem* e o *perfil de funcionalidade dos adolescentes com DID*. Ao constatarmos que a maioria dos *decisores* referiu *não criar imagens* e ao percebermos que o terceiro critério é a *intuição – gosto pessoal*, parece-nos poder inferir-se a existência de uma baixa literacia visual, pois ser-se literado visualmente implica que os indivíduos sejam capazes de se expressar através um determinado sistema de representação, bem como de conhecer e de compreender os seus códigos e a sua gramática (Calado, 1994; Lencastre, 2002, 2017; Lencastre & Chaves, 2007). A psicologia cognitiva demonstrou há muito que retemos mais informação quando esta é vista e escutada em simultâneo, mas isto implica que a informação esteja associada a algo que já se conheça no momento da aquisição, sabendo-se ainda que quanto maior for a identificação com a imagem, maior a possibilidade desta ganhar um significado (Lencastre, 2002).

O nosso estudo passou por compreender de que forma a *imagem é utilizada pelos decisores na comunicação com os adolescentes com DID*, o que implicou identificar quais as *funções da imagem* consideradas relevantes, tendo como referência as *funções da imagem* e respetiva operacionalização definidas por Calado (1994). Percebemos que a *função memorizadora* é a mais relevante, pois todos os *decesores* a referiram como facilitadora da retenção dos conteúdos. Este resultado corrobora o obtido por Calado no seu estudo, entendendo-se haver um reconhecimento, por parte dos *decesores*, das vantagens mnemónicas da imagem relativamente à palavra oral e escrita, linguagens em que os adolescentes com DID revelam grandes dificuldades na aquisição e aplicação.

Constatámos também que as *funções organizadora, interpretativa e representativa* surgem referidas como relevantes na comunicação com os adolescentes. A *função organizadora* foi considerada como necessária para ordenar a informação; a *interpretativa* encontra-se associada ao uso da *imagem* para tornar compreensível e clarificar os conteúdos a transmitir e a *função representativa* relacionada com o documentar da informação, implícita na exploração de conteúdos. Percebemos ainda que a imagem serve para complementar a informação, verificando-se uma elevada expressão da *função complemento* nos resultados obtidos.

A *função poética* sugere o uso da imagem para explorar a emotividade, introduzindo-se na sala de aula uma dimensão de fruição e de prazer sobre a observação e leitura das imagens (Calado, 1994). Ao constatarmos que esta função surge com alguma representatividade nas funções consideradas relevantes e que seriam utilizadas pelos *decesores*, e ao confrontarmos este resultado com as *características das imagens consideradas inadequadas* e com o facto de se privilegiar os conteúdos programáticos direcionados para as questões biofisiológicas, percebemos que existe uma diferença no discurso dos *decesores* entre o que referem ser importante fazer e o que relatam fazer. Esta diferença

parece-nos estar associada ao reconhecimento por parte dos *decisores* da *beleza e da emotividade* associadas a estas *imagens*, mas também à percepção da subjetividade inerente à sua leitura. Subjetividade esta que, na conceção dos *decisores*, não é adequada para estes adolescentes devido às suas dificuldades intelectuais e desenvolvimentais.

A *função dialética* utilizada para promover o sentido crítico e a *função transformadora* usada para recodificar a informação, surgem na nossa investigação como *não relevantes e como funções que não seriam utilizadas*, não corroborando os resultados obtidos por Calado (1994). Este facto parece-nos explicado pelo nosso contexto de intervenção que é no âmbito das necessidades educativas especiais, verificando-se mais uma vez o foco dos *decisores* nas dificuldades destes adolescentes em detrimento da promoção das capacidades.

Partimos para esta investigação considerando a *imagem* como recurso fundamental na comunicação e interação entre *decisores* e adolescentes com DID, princípio que se viu confirmado pelos *decisores*. Estes atribuem à *imagem* o papel de *facilitar a compreensão do conteúdo*, sendo utilizada com o intuito de colmatar as graves dificuldades reveladas por muitos dos adolescentes com DID em ler, interpretar e escrever.

Das considerações apresentadas resultantes da análise dos resultados obtidos na ETAPA A, percecionámos uma baixa literacia visual dos *decisores*, associada ao foco destes nas dificuldades dos adolescentes com DID, bem como a desvalorização da sua sexualidade. É de notar que os *decisores* reconheceram necessidade de formação na área da dos *afetos e sexualidade*, para melhorar a sua comunicação com estes adolescentes.

A imagem tem por base uma gramática visual composta por elementos e por regras que, apesar de admitirem alguma que flexibilidade, que devem ser conhecidas para que possa ser usada intencionalmente. O

decisor que privilegia a *imagem*, deve conhecer e dominar uma gramática visual sob pena de não ser capaz de utilizar uma das linguagens com que os adolescentes mais se defrontam no seu dia-a-dia, comprometendo a comunicação e a compreensão dos conteúdos transmitidos (Calado, 1994; Lencastre, 2002).

A primeira etapa do estudo permitiu-nos perceber que no âmbito das necessidades educativas especiais a *imagem* é utilizada como recurso material privilegiado nos diversos contextos de intervenção, cumprindo a função de educar e produzir conhecimento (Sardelich, 2006). Este entendimento da *imagem* confere aos referidos contextos a possibilidade de terem um papel diferenciador e promotor do desenvolvimento da literacia visual nos adolescentes com DID. Certos desta premissa propusemo-nos desenvolver com os mesmos um projeto *através do design* que contribuísse para o desenvolvimento da sua literacia visual, tornando-os capazes de exprimir as suas emoções através da imagem e ao mesmo tempo para a aquisição de conhecimentos na área dos *afetos e sexualidade*. A temática escolhida procurou ir ao encontro de preocupações e interesses inerentes à fase de crescimento na qual se encontram, aceitando-os como indivíduos com pleno direito para viverem e exprimirem os seus *afetos e sexualidade*.

Ao iniciarmos o projeto tomámos consciência através de uma reflexão conjunta sobre a temática que o nível de conhecimento que os adolescentes detinham sobre o assunto era baixo, recorrendo alguns deles a uma linguagem socialmente inadequada. Este foi o ponto de partida para o desenho do projeto que desenvolvemos, pois para muitos dos adolescentes a percepção da relação estreita entre as emoções, sentimentos e o corpo não era clara, nem entendida como necessária. Todas as propostas que pensámos e estruturámos tiveram como foco a *sexualidade* enquanto dimensão central de cada indivíduo, que inclui

fatores pessoais, sociais, culturais. Levar estes adolescentes com DID a refletir sobre a mesma, num processo que implica olhar para dentro para se poder trazer para fora, exprimindo-se através das imagens foi o nosso grande desafio. Foi sempre para nós claro que seriam capazes quando se sentissem implicados no processo e se tivessem as ferramentas e o conhecimento necessários para o fazer. Estas duas condições poderiam, no nosso entender, fazer com que se apropriassem do projeto e se sentissem capazes de fazer escolhas. Isto pressupôs a criação de um ambiente empático entre a investigadora / professora / designer e os adolescentes que participaram no estudo. Desta forma, optámos por desenvolver a etapa B desta investigação através de processos de co-design, referidos em detalhe no capítulo 5.

A implementação do modelo de co-design (ver fig. 67 - p. 222) permitiu-nos estruturar um programa dividido em cinco propostas que exploraram várias dimensões do tema *Afetos e sexualidade*, cujo objetivo era a tradução das mesmas em *imagens* (composições visuais). Optámos por definir os meios e as técnicas de forma a colmatar dificuldades existentes ao nível da motricidade fina.

Durante os cinco meses em que se desenvolveu este projeto de co-design *(des)construindo afetos*, os adolescentes tiveram que tomar conhecimento de elementos e de algumas regras da gramática visual para que:

- criassem uma imagem não figurativa a partir de um estímulo indutor (palavra), que lhes possibilitasse a compreensão do que é a polissemia de uma imagem;
- desenhassem a capa do grupo dos *Afetos* entendendo esse desenho como a representação do significado que pretendiam dar ao grupo e ao conceito;
- expressassem através da fotografia *conceitos* aproveitando cenários existentes ou criando novos cenários, para posteriormente criarem

composições visuais através da técnica do enquadramento, de forma a encontrarem um *novo sentido* para a composição visual;

-pensassem o corpo enquanto estrutura transformando-o em figuras híbridas, redimensionando e deformando partes, bem como contassem uma história na qual era permitido a metamorfose do corpo;

- fotografassem o corpo do outro e se deixassem fotografar, para posteriormente procurar na pele um significado de si enquanto dimensão que nos revela ao pormenor, deixando transparecer a cor, a textura, o toque, as histórias;

Durante este processo equacionaram problemas e construíram soluções, o que implicou fazer inferências, bem como *ler* e *construir imagens* relativas a conceitos subjetivos.

Com o projeto *(des)construindo afetos*, para além do valor intrínseco dos resultados, interessa realçar a importância do processo de co-design, sendo que o programa subjacente a este processo é replicável.

Este percurso culminou com a exposição *(des)construindo afetos*, em espaço público, com a qual se pretendeu valorizar as capacidades destes adolescentes, combatendo-se alguns dos estigmas a eles associados. Mostrámos ainda que é possível utilizar-se com estes adolescentes todo o tipo de imagens, objetivas e subjetivas, sendo importante o papel dos *decisores* na autonomização da leitura destas imagens nas suas múltiplas dimensões.

Neste projeto tivemos sempre presente a dimensão estética e sensorial que, através dos processos de co-design, levou à valorização da dimensão poética nas composições visuais criadas. E tal como já referimos estas composições ultrapassam a *planeidade* (ver pp.102 e 103), remetendo-nos para o *plano de imanência de Deleuze*, lugar onde se jogam afetos e se criam conceitos... lugar de vida!

DESENVOLVIMENTOS FUTUROS

Esta investigação é um ponto de partida para futuros estudos. Entre outras possibilidades, propomos:

- Desenvolver um projeto para a literacia visual de *decisores*, através de processos de co-design, tendo *afetos e sexualidade* por tema;
- Aplicar o mesmo modelo do processo de design, para populações de adolescentes com DID em análogas condições de frequência escolar e idades, em outras regiões do país sendo uma piscatória e outra do interior;
- Aplicar o mesmo modelo do processo de co-design, com adolescentes com DID, para o desenvolvimento e aquisição de competências noutras áreas.

A concretização destes trabalhos poderia realçar o papel do design e do *designer cidadão* para a promoção da inclusão e ampliar a compreensão da problemática em análise na presente tese.

BIBLIOGRAFIA

- Achutti, L. (sem data). Fotos e Palavras do Campo aos Livro. Obtido 6 de Março de 2018, http://www6.ufrgs.br/fotoetnografia/textos/texto_achutti.pdf
- Ainscow, M., Ahuja, A., Duk, C., Echeita, G., Ibrahim, H., Jangira, N. K., ... Zakaria, Z. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula - um guia para a formação de professores*. (Instituto de Inovação Educacional - UNESCO, Ed.). Lisboa.
- Alberoni, F. (2006). *Sexo e amor*. Lisboa: Bertrand Editora, Lda.
- Albuquerque, M., & Ramos, S. I. V. (2007). A sexualidade na deficiência mental Profunda – Um estudo descritivo Sobre atitudes de pais e profissionais. Obtido de <http://www.psicologia.pt>
- Alonso, M. Á. V., & Bermejo, B. G. (2001). *Atraso Mental: Adaptação Social e Problemas de Comportamento*. McGraw-Hill.
- Alvarenga, A. V. G. (2003). *Contributos para uma cultura da imagem educativa - Estudo de caso com alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade do Minho.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. (João Amado (coord), Ed.) (2.ª Edição). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Amado, J. (2016). A Formação em Investigação; Qualitativa: Notas para a Construção de um Programa. Em D. N. (org.) Costa, A. P., Souza, F. N. de & Souza (Ed.), *Investigação Qualitativa: Inovação, Dilemas e Desafios* (pp. 39–68). Ludomedia.
- Andrade, A. L. de, Cruz, R. M., Paul, S., & Bitencourt, R. F. de. (2009). Construção De Escalas De Diferencial Semântico: Medida De Avaliação De Sons No Interior De Aeronaves. *Avaliação Psicológica*, 8(2), 197–208. Obtido de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v8n2/v8n2a06.pdf>
- APA. (2013a). Highlights of Changes from DSM-IV-TR to DSM-5. Obtido 6 de Fevereiro de 2017, de <http://www.dsm5.org>
- APA. (2013b). Intellectual disability. Obtido de <http://www.dsm5.org>
- APA. (2014). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5* (5.ª Edição). Porto Alegre - Brasil: Artmed Editora Ltda.
- Arnheim, R. (1992). *Arte e Percepção Visual - Uma psicologia da visão criadora* (7.ª Edição). São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Aumont, J. (2005). *A imagem* (2.ª). Edições Texto & Grafia.
- Bannon, L. J., & Ehn, P. (2012). Design - Design Matters in Participatory Design. Em *Routledge International Handbook of Participatory Design / Jesper Simonsen e Toni Robertson (org)*. Routledge. <http://doi.org/10.4324/>

9780203108543.ch3

- Baptista, C., & Maria, M. (2006, Fevereiro). Educação Sexual na Escola. *Pontos nos ii - Revista mensal de Política educativa. Ano I. N.º 2*, 64.
- Bardin, L. (2003). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Barthes, R. (1980). *A Câmara Clara - Nota sobre a fotografia* (9.ª Edição). Editora Nova Fronteira S.A.
- Bastos, O. M., & Deslandes, S. F. (2005). Sexualidade e o adolescente com deficiência mental: uma revisão bibliográfica. *Ciência & Saúde Coletiva*, 10(2), 389–397. <http://doi.org/10.1590/S1413-81232005000200017>
- Baumgart, D., Brown, L., Pumpian, I., Nisber, J., Ford, A., Sweet, M., ... Schroeder, J. (1982). Principle of Partial Participation and Individualized Adaptations in Educational Programs for Severely Handicapped Students. *TASH Journal*, 7, 17–27. Obtido de http://iod.unh.edu/Libraries/Research/Principle_of_Partial_Participation_and_Individualized_Adaptations_in_Educational_Programs_for_Severely_Handicapped_Students.sflb.ashx
- Belo, C., Caridade, H., Cabral, L., & Sousa, R. (2008). Deficiência Intelectual: terminologia e conceptualização. *Revista Diversidades*, nº 22, 4–9. <http://doi.org/ISSN 1646-1819>
- Benard da Costa, A. M. (1981). Educação Especial. Em M. SILVA & M. I. TAMEN (Eds.), *Sistema de Ensino em Portugal* (pp. 307–354). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bezerra, A., & Macário, R. (2012). *Educação Sexual na escola - Manual para professores e educadores (2º Ciclo do Ensino Básico)*. Vila Nova de Gaia: Editora Educação Nacional, Lda.
- Bispo, R. J. C. L. (2018). *Design contra o estigma*. Universidade de Aveiro.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora, Lda.
- Bonfim, T. R. (sem data). Corporeidade e Educação Física. Obtido de <http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/9/18052011140424.pdf>
- Bonsiepe, G. (2006). Design and Democracy. *Design Issues*, 22(2), 27–34. <http://doi.org/10.1162/desi.2006.22.2.27>
- Braga, M. da C. (2011). Introdução. Em M. da C. B. (org) (Ed.), *O papel social do design gráfico - História, conceitos & Atuação profissional*. São Paulo: Editora Senac.
- Branco, V., & Providência, F. (2017). Design as Cultural mediation between Matter and What Matters. *The Design Journal*, 21(1), 5–13. <http://doi.org/10.1080/14606925.2018.1396025>
- Brown, R. D., & Pirtle, T. (2008). Beliefs of professional and family caregivers about the sexuality of individuals with intellectual disabilities: examining

- beliefs using a Q-methodology approach. *Sex Education*, 8(1), 59–75. <http://doi.org/10.1080/14681810701811829>
- Buscaglia, L. (1993). *Os deficientes e seus pais* (5.ª edição). Rio de Janeiro: Editora Record Lda.
- Caetano, J., Monteiro, A., Marques, H., & Lourenço, J. (2006). *Fundamentos da Comunicação*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Calado, I. (1994). *A utilização educativa das imagens*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Calado, I. (2008). A crise das imagens. *Revista Estudos do Século XX*, 8, 73–86. http://doi.org/http://dx.doi.org/10.14195/1647-8622_8_5
- Calado, I. (2010). A imagem sob o signo da fabricação materialidade e técnicas na modelação da arte e da cultura. *Revista Estudos do Século XX*, 10, 149–165. http://doi.org/http://dx.doi.org/10.14195/1647-8622_10_9
- Calado, I. (2017). Literacia Visual. *Comunicação feita em Ciclo de Conferências Educação, Lazer e Desenvolvimento Local no âmbito da unidade curricular de Seminário Temático I dos Mestrados em Educação e Lazer e do Mestrado em Educação de Adultos e Desenvolvimento Local*. Coimbra: Escola Superior de Educação - Politécnico de Coimbra.
- Carvalho, M. . da G. S. P. (2010). *O Manual Escolar como objecto de design*. Universidade Técnica de Lisboa.
- Chaves, J. H., Coutinho, C. P., & Dias, M. (1993). A imagem no ensino de crianças com necessidades educativas especiais. *Revista Portuguesa de Educação*, 6(3), 57–66. Obtido de <http://hdl.handle.net/1822/523>
- Chisholm, J. (sem data). Design for Europe. Obtido 17 de Março de 2018, de <http://designforeurope.eu/what-co-design>
- Correia, L. M. (2005). A PALAVRA A... Integração versus Inclusão. Obtido 4 de Fevereiro de 2017, de <http://www.educare.pt/testemunhos/artigo/ver/?id=12654&langid=1>
- Correia, L. M. (2006). Dez anos de Salamanca, Portugal e os alunos com necessidades educativas especiais. Em *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva* (pp. 239–274). São Paulo: Summus Editorial.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais - Um guia para educadores* (2ª edição). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M., & Tonini, A. (2012). Avaliar para intervir: um modelo educacional para alunos com necessidades especiais, 25(44), 367–382. <http://doi.org/10.5902/1984686X>
- Costa, A. P., Souza, D. N. de, Souza, F. N. de, Brzezinski, I., Alarcão, I., Amado, J., & Oliveira, M. (2016). *Investigação Qualitativa - Inovação, Dilemas e Desafios*. (A. P. (org.) Costa, F. N. de Souza, & D. N. de Souza, Eds.) *Investigação Qualitativa: Inovação, Dilemas e Desafios* (Vol. 1). Ludomedia.
- Costa, A. M. B. da, Leitão, F. R., Morgado, J., & Pinto, J. V. (2006). Promoção da

- Educação Inclusiva em Portugal – Fundamentos e Sugestões. Lisboa. Obtido de http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_45.pdf
- Costa, J. A., Melo, A. S. e, Perfeito, A. A. B., Castro, A., Morgado, A., Carvalho, A. A. P. de, ... Mateus, A. de M. (2003). *Dicionário da Língua Portuguesa 2004* (Dicionário). Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática* (2.ª Reimpr). Coimbra: Almedina.
- Coutinho, M. P. L. (2001). *Depressão Infantil - uma abordagem psicossocial*. João Pessoa: Editora Universitária.
- Coutinho, M. P. L., Lima, A. S., Oliveira, F. B., & Fortunado, M. L. (2003). *Representações sociais, Abordagem Interdisciplinar*. (et al (org) Coutinho, Ed.). João Pessoa: Editora Universitária.
- Coutinho, S. G., & Lopes, M. T. (2011). Design para educação: uma possível contribuição para o ensino fundamental brasileiro. Em M. da C. B. (org) (Ed.), *O papel social do design gráfico - História, conceitos & Atuação profissional* (p. 191). São Paulo: Editora Senac.
- Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. Research design Qualitative quantitative and mixed methods approaches* (4.ª Editio). SAGE. <http://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Cross, N. (2006). *Designly Ways of Knowing*. London: Springer.
- Damásio, A. (2003). *Ao Encontro de Espinosa*. Publicações Europa-América.
- Department of Health. (2001). *Valuing People - A New Strategy for Learning Disability for the 21st Century*. England.
- Dobranszky, D. de A. (2005). A POLISSEMIA DO REFERENTE FOTOGRÁFICO. Em *Encontro de História da Arte - Revisão Historiográfica: O Estado da Questão - 2005* (pp. 249–257). <http://doi.org/ISBN 85-86572209>
- Domingues, S. (2012). *Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento no 1º Ciclo - Estudo de caso*. Insituto Politécnico de Castelo Branco.
- Dondis, D. A. (1991). *Sintaxe da Linguagem Visual* (1ª edição). São Paulo. Brasil: Livraria Martins Fontes Editora, Ltda.
- Durrant, A. C., Vines, J., Wallace, J., & Yee, J. (2015). Developing a dialogical platform for disseminating research through design. *Constructivist Foundations*, 11(1), 8–21.
- Eco, U. (1972). *La structure absente. Introduction à la recherche sémiotique*. Mercure de France.
- Eco, U. (1973). *O signo*. (L. Editorial Presença, Ed.) (2ª). Milão - Itália.
- Eco, U. (1984). *Conceito de texto*. (Ed. Universidade de São Paulo, Ed.). São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, Ltda.
- Eco, U. (2004). *Os limites da interpretação* (2.ª Edição). DIFEL - Difusão Editorial,

S.A.

- Emerson, E. (2003). Prevalence of psychiatric disorders in children and adolescents with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, Vol. 47, P(published online: 10 JAN 2003), 51–58. Obtido de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1046/j.1365-2788.2003.00464.x/pdf>
- Engle, P. L., & Black, M. M. (2008). *The effect of poverty on child development and educational outcomes*.
- Erikson, E. H. (1976). *Identidade, Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Erlhoff, M., & Marshall, T. (2008). *Design Dictionary - perspectives on design terminology*. (M. Erlhoff & T. Marshall, Eds.). Birkhäuser Verlag AG.
- Feldman, R. S. (2001). *Comprender a psicologia* (5ª edição). McGraw-Hill.
- Félix, I. (2003). As atitudes dos profissionais face à sexualidade das pessoas portadoras de deficiência mental. *Sexualidade e Planeamento Familiar*, 37, 18–25.
- Félix, I., & Marques, A. (1995). *E nós...somos diferentes? Sexualidade e Educação Sexual na Deficiência Mental Deficiência Mental* (1.ª Edição). Lisboa: Associação para o planeamento familiar.
- Fernandes, J. D. C. (2011). Introdução à Semiótica. *Linguagens - Usos e reflexões*. Universidade Federal da Paraíba. Obtido de http://www.cchla.ufpb.br/clv/images/docs/modulos/p8/p8_4.pdf
- Fidalgo, A., & Gradim, A. (2005). *Manual de Semiótica*. (U.- Portugal, Ed.). Obtido de www.bocc.ubi.pt
- Fonseca, V. da. (1980). *Reflexões sobre a educação especial em Portugal*. (Moraes, Ed.). Lisboa.
- Fonseca, L., Soares, C., & Vaz, J. (2003). *A sexologia - perspectiva multidisciplinar (Vol. I)*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Fontoura, A. M. (2002). *EdaDe - A educação de crianças e jovens através do design*. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Frade, A., Marques, A. M., Alverca, C., & Vilar, D. (2010). *Educação Sexual na Escola - Guia para professores, formadores e educadores*. Texto Editora.
- Franco, D. G., Cardoso, J., & Neto, I. (2012). Attitudes towards affectivity and sexuality of people with intellectual disability. *Sexuality and Disability*, 30(3), 261–287. <http://doi.org/10.1007/s11195-012-9260-x>
- Frascara, J. (2000). *Diseño Grafico para la Gente*. Buenos Aires: Ediciones Infinito.
- Frayling, C. (1993). Research in art and design. *Royal College of Art*, 1(1).
- Frege, G. (1984). Sobre sentido y referencia. Em *Estudios sobre Semántica* (pp. 51–86). Barcelona: Ediciones Orbis S.A.
- Freire, S. (2008). Um Olhar Sobre a Inclusão. *Revista da Educação*, XVI(1), 5–20.

- Galerstein, N., Martin, K., & Powe, D. L. (2005). *Age Appropriate Activities for Adults with Profound mental Retardation - A collaborative Design by Music Therapy, Occupational Therapy, and Speech Pathology*. Barcelona Publishers. Obtido de http://books.google.pt/books?id=JdfhvxgQAj0C&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Gaya, A. (2006). A reinvenção dos corpos: por uma pedagogia da complexidade. *Revista Sociologias*, 8(15), 250–272. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/soc/n15/a09v8n15.pdf>
- Gil, J. (2015). *Poderes da pintura*. Relógio D'Água Editores.
- GJ, B. (2007). Deficiência Mental. Obtido 3 de Abril de 2017, de <http://www.psiqweb.med.br/site/>
- Glat, R. (1992). A sexualidade da pessoa com deficiência mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 1(1), 65–74.
- Glat, R. (2004). Auto-defensoria/auto-gestão: movimento em prol da autonomia de pessoas com deficiência mental - uma proposta político-educacional. Em *Anais do 9º Congresso das APAES de Minas Gerais*. Belo Horizonte.
- Glat, R., & Freitas, R. (2007). *Sexualidade e Deficiência Mental - pesquisando, refletindo e debatendo sobre o tema. Questões atuais em Educação Especial II* (3.ª edição). Rio de Janeiro.
- Gomes, F. A. (2006). *Paixão, Amor e Sexo*. Círculo de Leitores.
- GTES. (2005). *Relatório preliminar*. Lisboa.
- GTES. (2007). *Relatório final*. Lisboa.
- Gupta, M. das, Engelman, R., Levy, J., Luchsinger, G., Merrick, T., & Rosen, J. E. (2014). *Situação da população mundial 2014 - UNFPA*.
- Guran, M. (2011). *Considerações sobre a constituição e a utilização de um corpus fotográfico na pesquisa antropológica*. Obtido de <http://www.ateliedaimagem.com.br/sistema/Arquitetura/ArquivosBiblioteca/46.pdf>
- Guran, M. (2014). Identidade Agudá espelhada no tempo: fotografia como instrumento de pesquisa social – um relato de experiência. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi*, 9(2), 557–565. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/bgoeldi/v9n2/a16v9n2.pdf>
- Hernández, F. (2000). *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Editora Artes Médicas Sul Ltda.
- Houaiss, A., & Villar, M. de S. (2002). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Houaiss, A., Villar, M. de S., & Franco, F. M. de M. (2003). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. (Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia Portugal, Ed.). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Huppertz, D. (2015). Revisiting Herbert Simon's - "Science of Design". *Design*

- Issues*, 31(2), 29–40. http://doi.org/10.1162/DESI_a_00320
- Isler, A., Beytut, D., Tas, F., & Conk, Z. (2009). A study on sexuality with the parents of adolescents with intellectual disability. *Sexuality and Disability*, 27(4), 229–237. <http://doi.org/10.1007/s11195-009-9130-3>
- Isler, A., Tas, F., Beytut, D., & Conk, Z. (2009). Sexuality in Adolescents with Intellectual Disabilities. *Sexuality and Disability*, 27, 27–34. <http://doi.org/10.1007/s11195-009-9107-2>
- Izquierdo, T. M. R. (2006). *Necessidades Educativas Especiais: a mudança pelo Relatório Warnock. Dissertação de Mestrado*. Universidade de Aveiro. Obtido de <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/995/1/2007001024.pdf>
- Jesus, J. M. (2003). *ESCOLA INCLUSIVA: Uma história de amor (nem) sempre bem contada*. Universidade de Lisboa. Obtido de repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3574/1/ulfc095709_tm.pdf
- Jodelet, D. (1997). *Les représentations sociales*. (PUF, Ed.) (5ª Ed.).
- Joly, M. (2007). *Introdução à Análise da Imagem* (Edições 70). Lisboa, Portugal.
- Júnior, Á. L. (1997). Os sentidos da sexualidade: natureza, cultura e educação. Em J. G. (org. . Aquino (Ed.), *Sexualidade na Escola - Alternativas Teóricas e Práticas* (4ª edição, pp. 87–96). São Paulo: Summus Editorial.
- Kandinsky, W. (1970). *Ponto, Linha, Plano*. Lisboa: Edições 70.
- Kijak, R. J. (2011). A desire for love: Considerations on sexuality and sexual education of people with intellectual disability in poland. *Sexuality and Disability*, 29(1), 65–74. <http://doi.org/10.1007/s11195-010-9184-2>
- Kress, G., & Leeuwen, T. van. (2001). *Multimodal Discourse - The modes and media of contemporary communication*. Arnold.
- Kress, G., & Leeuwen, T. van. (2007). *Reading images: the grammar of visual design* (Second Edi). London and New York: Routledge.
- Lee, Y. (2008). Design participation tactics: the challenges and new roles for designers in the co-design process. *CoDesign: International Journal of Cocreation in Design and the Arts*, 4(1), 31–50. <http://doi.org/10.1080/15710880701875613>
- Lei de Bases do Sistema Educativo Português, Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, da Assembleia da República, Pub. L. No. Diário da República, 1.ª série, º237 (1986). Obtido de <http://www.dge.mec.pt/legislacao-2>
- Lencastre, J. A. (2002). *O ensino/aprendizagem da representação do espalo pela imagem e pela arte*. Universidade do Minho. Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/48234>
- Lencastre, J. A. (2007). Atelier da imagem. Obtido 27 de Junho de 2017, de <https://www.atelierdaimagem.org/v2/>
- Lencastre, J. A. (2017). Seminário TELSC: Introdução ao Estudo de Imagem em Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro, Universidade de Lisboa e

Universidade do Minho.

- Lencastre, J. A., & Chaves, J. H. (2007). A imagem como linguagem. Em L. Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Duarte da Silva, B. e Almeida (Ed.), *Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 624–632). Obtido de http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/26093/1/Lencastre_A_imagem_como_linguagem_Galaico2007.pdf
- Leutar, Z., & Mihoković, M. (2007). Level of knowledge about sexuality of people with mental disabilities. *Sexuality and Disability, 25*, 93–109. <http://doi.org/10.1007/s11195-007-9046-8>
- Lima, C., Alexandrino, D. L., & Leite, P. F. M. C. (2015). Corpo, corporeidade e deficiência. Em CAPES (Ed.), *Educere - XII Congresso nacional de educação*. Obtido de http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20954_9999.pdf
- Löfgren-Mårtenson, L. (2012). «I want to do it right!» A pilot study of swedish sex education and young people with intellectual disabilities. *Sexuality and Disability, 30*(2), 209–225. <http://doi.org/10.1007/s11195-011-9239-z>
- Lopes, M. T. (2009). *A Linguagem Gráfica na Educação Brasileira - um estudo para a sua inserção na formação dos professores nas licenciaturas*. Universidade Federal de Pernambuco - UFPE.
- López-Barajas, E. (2000). Afectividad y sexualidad. Em M. López-Barajas, E.; Vidaurreta, M Albert, M^a. J.; Ruiz (Ed.), *Introducción a las Ciencias de la Educación*. Madrid: Universidad Nacional a Distancia.
- López, F., & Fuertes, A. (1999). *Para Compreender a Sexualidade*. Lisboa: APF.
- Luciana França, C. (2012). Complexo de Rapunzel: relações sociais, sexualidade e afetividade de adolescentes com HIV/AIDS. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia, 1*, 112–124. Obtido de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/eip/v3n1/a08.pdf>
- M.E. Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto do Ministério da Educação, Pub. L. No. Diário da República-I Série-A-Nº193 (1991).
- M.E. Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro do Ministério da Educação, Pub. L. No. Diário da República, 1.ª série — N.º 4 (2008).
- M.E. (2008b). *Educação Especial: Manual de Apoio à Prática*. (DGIDC, Ed.). Lisboa.
- M.E. Lei n.º 60/2009 de 6 de Agosto do Ministério da Educação, Pub. L. No. Diário da República, 1.ª série-N.º 151-6 de Agosto de 2009 (2009).
- M.E. Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto do Ministério da Educação, Pub. L. No. Diário da República, 1.ª série — N.º 166 — 27 de Agosto de 2009 (2009).
- M.E. Portaria n.º 196-A/2010 de 9 de Abril do Ministério da Educação, Pub. L. No. Diário da República, 1.ª série-N.º 69-9 de Abril de 2010 (2010).
- M.E. Decreto-Lei n.º 176/2012 de 2 de agosto do Ministério da Educação, Pub. L. No. Diário da República, 1.ª série-N.º 149-2 de agosto de 2012 (2012).

- M.E., & M.S. (2000). Educação Sexual em Meio Escolar. Linhas Orientadoras. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- M.E. Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, Pub. L. No. Diário da República, 1.ª série-N.º 129-5 de julho de 2012 (2012).
- Macário, R. M. B. (2014). *Sexualidade e Educação Sexual de alunos com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental: conceções e práticas dos professores*. Loulé.
- Madureira, I. P., & Leite, T. S. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mahabadi, S. M., Zabihi, H., & Majedi, H. (2014). Participatory Design - A New Approach to Regenerate the Public Space. *International Journal of Architecture and Urban Development*, 4(4), 15–22.
- Maia, A., & Aranha, M. (2005). Relatos de professores sobre manifestações sexuais de alunos com deficiência no contexto escolar. *Interação em Psicologia*, 9(1), 103–116. <http://doi.org/10.5380/psi.v9i1.3290>
- Maia, A., & Camossa, D. (2002). Relatos de jovens deficientes mentais sobre a sexualidade através de diferentes estratégias. *Paidéia*, 12(24), 205–214. <http://doi.org/10.1590/S0103-863X2002000300009>
- Maia, A., & Spaziani, R. (2010). Manifestações da sexualidade infantil: percepção de pais e professoras de crianças de 0 a 6 anos. *Linhas - Revista do programa de pós-graduação em Educação*, 11(1), 68–84. Obtido de <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2017>
- Marconi, M., & Lakatos, E. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. Editora Atlas S. A. (5.ª Edição). São Paulo. <http://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100005>
- Margolin, S., & Margolin, V. (2004). Um modelo social de design: questões de prática e pesquisa. *Revista Design em Foco*, 1(1), 43–48. <http://doi.org/10.1162/074793602320827406>
- Margolin, V. (2006). O Designer Cidadão. *Revista Design em Foco*, III(2), 145–150. Obtido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=66111515011>
- Margolin, V. (2014). *Design e Risco de Mudança*. ESAD, Coleção Design - Nº1, Vila do Conde: Verso da História.
- Marques, A. M., & Forreta, F. (2007). Educação Sexual: Conceito, objectivos e estratégias. Em António Manuel Marques (coord.) (Ed.), *Ser +: Programa de desenvolvimento e social para crianças, jovens e adultos portadores de deficiência mental* (pp. 43–58). Associação para o planeamento da família.
- Matos, M. G. (2008a). “Correr Riscos” e Proteger-se. Em M. G. Matos (Ed.), *Sexualidade, Segurança & Sida - Estado da arte e propostas em meio escolar* (Aventura S, pp. 17–24). Cruz Quebrada: IHMT/FMH/FCT.
- Matos, M. G. (Ed.). (2008b). *Sexualidade, Segurança & Sida - Estado da arte e proposta em meio escolar* (Aventura S). Cruz Quebrada: IHMT/FMH/FCT.

- Meireles-Coelho, C., Izquierdo, T., & Santos, C. (2007). Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca. Em *Actas do IX Congresso da SPCE: Educação para o sucesso: políticas e actores* (Vol. 2, pp. 178–189).
- Menezes, E. T. de, & Santos, T. H. dos. (2001). Verbete Conferência de Jomtien. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. Obtido 23 de Janeiro de 2017, de <http://www.educabrazil.com.br/conferencia-de-jomtien/>
- Merleau-Ponty, M. (1999). *Fenomenologia da Percepção* (2.ª Edição). São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda. <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Mesquita, M. H. F. de P. (2001). *Educação Especial em Portugal no último quarto do século XX*. Universidad de Salamanca. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.11/1506>
- Miguens, S. (2007). *Filosofia da Linguagem - uma introdução*. (D. de Filosofia, Ed.) (CADERNOS D). Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Mirzoeff, N., Rogoff, I. t, Shohat, E., Stam, R., Descartes, R., Jay, M., ... Pollock, G. (1998). *The Visual Culture Reader*. (Nicholas Mirzoeff, Ed.) *British Library Cataloguing*. London and New York: Routledge.
- Monge, N. (2006). Design de produtos inclusivos, satisfatórios: a abordagem holística ao design inclusivo. *Caleidoscópio: Revista de Comunicação e Cultura*, nº 07 Edições Universitárias Lusófonas. Obtido de <http://recil.grupolusofona.pt/jspui/handle/10437/2679>
- Morato, P., & Santos, S. (2007). Dificuldades intelectuais e desenvolvimentais. A mudança de paradigma na concepção da deficiência mental. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 14, 51–55.
- Morato, P., & Santos, S. (2012). Acertando o passo! Falar de deficiência mental é um erro: deve falar-se de dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID). Por quê? *Revista Brasileira de Educação Especial (online)*, 8(1), 3–16. <http://doi.org/ISSN:1413-6538>
- Moreira da Silva, F. (2010). Investigar em design versus investigar pela prática do design - um novo desafio científico. *INGEPRO - Inovação, Gestão e Produção*, 2(4), 82–91.
- Morris, C. (1958). The Measurement of Meaning. Charles E. Osgood, George J. Suci, Percy H. Tannenbaum. *American Journal of Sociology*, 63(5), 550–551. Obtido de <https://www.journals.uchicago.edu/doi/pdfplus/10.1086/222316>
- Mota, C. P. (2014). A Afetividade na Vivência da Sexualidade - Prevenção na Infância e Adolescência. Em *Ferreira, Carlos; Bastos, Ana M.; Campos, Helena; PRÁTICAS EDUCATIVAS: TEORIZAÇÃO E FORMAS DE INTERVENÇÃO* (pp. 301–309). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

- Munari, B. (2009). *Design e comunicação visual*. Lisboa: Edições 70.
- Neves, F. de B. (2011). Contestação gráfica: engajamento político-social por meio do design gráfico. Em *O papel social do design gráfico - História, conceitos & Atuação profissional / Marcos da Costa Braga (org)*. São Paulo: Editora Senac.
- Nodin, N. (2000). A Saúde Sexual e Reprodutiva - Um novo enfoque sobre a sexualidade. Em *Atas do III Congresso nacional de psicologia da saúde nas doenças crónicas*. Lisboa: ISPA.
- OMS. (2004). *CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade*. (Direcção Geral da Saúde, Ed.) *Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde*. Lisboa. <http://doi.org/10.1590/S1415-790X2005000200011>
- OMS. (2009). Promoting sexual and reproductive health for persons with disabilities - WHO/UNFPA guidance note. Switzerland: WHO Press.
- ONU. (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris. Obtido de http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf
- PAHO/WHO. (2000). *Promotion of Sexual Health: Recommendations for action*. Antigua Guatemala, Guatemala. Obtido de <http://www2.paho.org/hq/dmdocuments/2008/PromotionSexualHealth.pdf>
- Paiva, J. C. de. (2017). Inquietações e mudanças na Educação Artística: mais de que nunca uma urgência. *Revista GEARTE*, 4(2), 169–180. Obtido de <http://seer.ufrgs.br/gearte>
- Palha, M. (2013). *Perturbação do Desenvolvimento Intelectual. Documento de trabalho não publicado*.
- Pan, A. (2003). *A afectividade e a sexualidade na pessoa portadora de deficiência mental*. São Paulo: Edições Loyola.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento Humano* (8.ª Edição). McGraw-Hill.
- Papanek, V. (2004). *Design for the real world - Human Ecology and Social Change* (2.ª Edição). Thames & Hudson.
- Peneda, J. (2011). Imagens Internas: O factor pessoal, impessoal e transpessoal. Em J. C. R. G. (Coord. . José Quaresma, Fernando Rosa Dias (Ed.), *Novos Estatutos Ontológicos da Imagem - Sobre a Migração das Imagens, as Obras de Arte, os Híbridos e a Visualização de Informação* (pp. 29–45). Lisboa: CIEBA e Departamento de Dibujo. Universidade de Granada.
- Pereira, M., & Freitas, F. (2001). *Educação Sexual – Contextos de Sexualidade e Adolescência*. Poto: Edições ASA.
- Piaget, J. (1988). Psicologia da primeira infância. Em Katz, David. *Psicologia das idades - do nascimento à morte*. São Paulo: Manole.
- Pinto, N., & Morgado, J. (2012). Atitudes de pais e professores perante a inclusão.

ACTAS do 12º COLÓQUIO de PSICOLOGIA e EDUCAÇÃO: ISPA - Instituto Universitário.

- Pontes, Â. F. (2011). *Sexualidade: Vamos conversar sobre isso? Promoção do Desenvolvimento Psicosssexual na Adolescência: Implementação e Avaliação de um Programa de Intervenção em Meio Escolar*. Universidade do Porto.
- Prout, H. T. (2005). Dual Diagnosis in Children and Adolescents: Issues and Opportunities. *NADD Bulletin, Volume VIII, Number 1, Article 1*. Obtido de <http://thenadd.org/nadd-bulletin/archive/volume-viii/>
- Providência, F. (2012). *Poeta, ou aquele que faz a poética como inovação em Design - Parte 1 | Teoria*. Universidade de Aveiro.
- Punset, E. (2008). *Bússula para navegadores emocionais - um guia essencial para viver com inteligência e segurança no mundo das emoções*. Editora Objectiva.
- Quental, J. M. F. P. (2009). *A ilustração enquanto processo e pensamento. Autoria e interpretação*. Universidade de Aveiro.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. Van. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais - Trajectos* (2.ª Edição). Gradiva - Publicações, Lda.
- Ramiro, L. (2013). *A educação sexual na mudança de conhecimentos, atitudes e comportamentos sexuais dos adolescentes*. Universidade Técnica de Lisboa.
- Ramiro, L., & Matos, M. G. (2008, Agosto). Percepções de Professores Portugueses sobre Educação Sexual. *Revista Saúde Pública, 42*(4), 684–92.
- Ramiro, L., Reis, M., & Matos, M. G. (2008). Educação Sexual: Propostas para Escolas. Em M. G. Matos (Ed.), *Sexualidade, Segurança & Sida - Estado da arte e propostas em meio escolar* (pp. 223–264). Cruz Quebrada: IHMT/FMH/FCT.
- Ramiro, L., Reis, M., Matos, M. G., & Vilar, D. (2010). Educação Sexual na Escola: Conhecimentos, atitudes e conforto nos professores do ensino básico e secundário. *Journal of child and adolescent Psychology - Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente, 1*, 163–180.
- Rancière, J. (2011). *O destino das imagens*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Recuero, C. (2011). Orientação e técnica para o uso da fotografia como instrumento de pesquisa em ciências sociais - parte 1. Obtido 6 de Março de 2018, de <https://pt.slideshare.net/CarlosRecuero/orientao-e-tnica-para-o-uso-da-fotografia-como-instrumento-de-pesquisa-em-cincias-sociaisparte-1>
- Reis, M., Matos, M. G., & Ramiro, L. (2009). Contraceção, Parceiros Ocasionalis e Consumo de Substâncias em Jovens Portugueses. *Revista Lusófona de Ciências e Tecnologias da Saúde, 6*(2), 206–214. Obtido de <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/revistasaude>
- Robertson, T., & Simonsen, J. (2011). Participatory Design - An introduction. Em

- Toni Robertson and Jesper Simonsen (Ed.), *Routledge International Handbook of Participatory Design*. Routledge - Taylor & Francis Group. Obtido de <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781136266263>
- Rodrigues, D. (2002). O Conceito de Necessidades Educativas Especiais e as Novas Metodologias em Educação. Em A. D. Carvalho e J. Marques (Ed.), *Novas Metodologias em Educação* (pp. 529–548). Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. Em *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial. Obtido de https://books.google.pt/books?hl=en&lr=&id=5OfpNok80skC&oi=fnd&pg=PA15&dq=a+educação+e+a+diferença+David+Rodrigues&ots=_fbJM8-Tbf&sig=pV8FWXohlBoGiCcTjcx04nK2BDc&redir_esc=y#v=onepage&q=a+educação+e+a+diferença+David+Rodrigues&f=false
- Rodrigues, D., & Nogueira, J. (2010). Educação Especial e Inclusiva em Portugal - Factos e opções. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 97–109. Obtido de <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/5-6.pdf>
- Rodríguez, J. Á., & Cruz, M. F. (2009). Análise descritiva da afetividade nos professores em formação na faculdade de ciências da educação da universidade de Granada. *Revista Lusófona de Educação*, (14), 125–144.
- Salisbury, M., & Styles, M. (2012). *Children's Picturebooks - The art of visual storytelling*. London: Laurence King Publishing Ltd.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63–83.
- Santaella, L. (2012). *Leitura de imagens. Como eu ensino*. São Paulo: Editora Melhoramentos.
- Santaella, L., & Nöth, W. (2008). *Imagem - cognição, semiótica, mídia*. São Paulo. Brasil: Editora Iluminuras Ltda. Obtido de https://books.google.pt/books?id=u17HivW57DoC&pg=PA121&lpg=PA121&dq=o+que+é+o+referente+da+fotografia&source=bl&ots=eX6kFILDqi&sig=XdGv03jFtfE2u1g8D2SyjNs_eRg&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwiRjMeUi9vTAhXD2BoKHe-jDFQQ6AEIUDAJ#v=onepage&q=o+que+é+o+referente+da+foto
- Santos, K. (2013). *Os ambientes artísticos interativos na inclusão de alunos com NEE*. Departamento de Educação e Departamento de Comunicação e Arte. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Santos, S. (2007). *Estudo psicométrico da escala de comportamento adaptativo versão portuguesa (ECAP)*. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana. Obtido de http://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/5101/2/SofiaSantos_Tese_Doutoramento.pdf%5Cnhttp://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/5101/1/SofiaSantos_TeseDout_capa.pdf
- Santos, S., & Santos, S. (2007). Comportamento adaptativo e qualidade de vida

- nas crianças com dificuldade intelectual e desenvolvimental. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 14, 57–67.
- Sardelich, M. E. (2006). Leitura de Imagens, Cultura Visual e Prática Educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 36(128), 451–472. <http://doi.org/10.1590/S0100-15742006000200009>
- Schalock, R. L., Luckasson, R. A., Shogren, K. A., Borthwick-duffy, W. S., Bradley, V., Buntinx, W. H. E., ... Yeager, M. H. (2007). The renaming of mental retardation: Understanding the change to the term intellectual disability. *Intellectual and developmental disabilities*, 45(2), 116–124. [http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1352/1934-9556\(2007\)45\[116:TROMRU\]2.0.CO;2](http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1352/1934-9556(2007)45[116:TROMRU]2.0.CO;2)
- Schuler, D., & Namioka, A. (1993). *Participatory design - Principles and practices*. (D. S. & A. Namioka, Ed.). CRC Press - Taylor & Francis Group.
- Serra, H. (2005). Paradigmas da inclusão no contexto mundial. *Revista Saber (e) Educar*, 10, 31–50. Obtido de <http://hdl.handle.net/20.500.11796/724>
- Shigeru Ban Architects. (2014). Paper Tube Structure. Obtido 25 de Abril de 2017, de <http://www.shigerubanarchitects.com/works.html>
- Silva, A. (2013). *Atitudes face à Sexualidade na Deficiência Intelectual -A Importância da Formação em Educação Sexual*. Universidade do Algarve.
- Silva, M. C. P. (2007). Diálogo sobre a sexualidade: da curiosidade à aprendizagem. Em M. Cecília P. Silva (org). (Ed.), *Sexualidade começa na infância*. (p. 253). Casa do Psicólogo.
- Silva, M. O., & Coelho, F. (2014). Da deficiência mental à dificuldade intelectual e desenvolvimental. *Revista Lusófona de Educação*, 28, 163–180.
- Siqueira, J. C. (2012, Abril). A semiose da imagem: análise de capas de livros. *Ponte de Acesso - Revista do Instituto de Ciência da Informação da UFBA*, 6(1), 108–125. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.9771/1981-6766rpa.v6i1.4869>
- Soares, M. G., Kaneko, G. L., & Gleyse, J. (2015). Do Porto Ao Palco, Um estudo dos conceitos de corporeidade e corporalidade. *Dialektiké*, 3, 66–75. <http://doi.org/10.15628/dialektike.2015.3725>
- Spinuzzi, C. (2005). The methodology of participatory design. *Technical Communication*, 52(2), 163–174. Obtido de <https://utexas-ir.tdl.org/bitstream/handle/2152/28277/SpinuzziTheMethodologyOfParticipatoryDesign.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Tasse, M. J., Luckasson, R., & Nygren, M. (2013). AAIDD Proposed Recommendations for ICD - 11 and the Condition Previously Known as Mental Retardation. *INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES* -, 51(2), 127–131. <http://doi.org/10.1352/1934-9556-51.2.127>
- Trindade, R. (2017). Deleuze – o que é plano de imanência? Obtido 4 de Abril de 2018, de <https://razaoinadequada.com/2017/10/03/deleuze-o-que-e->

plano-de-imanencia/

Twemlow, A. (2007). *Para que serve o design gráfico?* Barcelona: Editorial Gustavo Gili.

UNESCO. (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia. Obtido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca - Sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO. Obtido de <http://unesdoc.unesco.org//images/0013/001393/139394por.pdf>

UNESCO. (2003). *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education*. Paris.

UNESCO. (2005). *Orientações para a Inclusão - Garantindo o acesso à educação para todos*. Paris. Obtido de http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_43.pdf

UNESCO. (2010). *Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade: Uma abordagem baseada em evidências para escolas, professores e educadores em saúde* (Vol. I).

UNFPA. (2005). *Situação da População Mundial 2005*.

UNFPA. (2010). UNFPA - United Nations Population Fund. Obtido 4 de Março de 2017, de <http://www.unfpa.org>

Vaz, J. M., Vilar, D., & Cardoso, S. (1996). *Educação Sexual na Escola*. Lisboa: Universidade Aberta.

Vieira, F. D., & Pereira, M. (2003). *Se houvera quem me ensinara... A educação de pessoas com deficiência mental*. (Fundação Calouste Gulbenkian, Ed.). Textos de Educação.

Vieira, T. S., Quental, J., & Almeida, A. M. P. (2015). O design de materiais inclusivos para adolescentes com Dificuldades intelectuais e desenvolvimentais - Uma análise crítica das existências (Projeto em desenvolvimento). Em E. Noronha & M. Ribeiro (Eds.), *Livro de atas - UD14 - 1º Encontro Ibérico de Doutoramentos em Design / 3º Encontro Nacional de Doutoramentos em Design* (pp. 240–247). DeCA - Universidade de Aveiro.

Vilar, D. (2005). A Educação sexual faz sentido no actual contexto de mudança? *Educação Sexual em Rede*, n.º 1, 8–14.

Vilar, D., & Ferreira, P. M. (2008). Educação Sexual do Jovens Portugueses: conhecimentos e fontes. *APF e Instituto de Ciências Sociais*, 86. Obtido de <http://www.apf.pt/educacao-sexual>

Wagner, L. R. (2011). A polissemia na publicidade: mecanismo semântico e pragmático. *Interface Tecnológica*, 8(1), 73–79.

Warnock, H. M. (org. . (1978). *Special Education Needs: Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*.

Education. London. Obtido de [http://cursos.tecmilenio.edu.mx/cursos/at8q3ozr5p/prof/pe/pe04006/anexos/Warnock report.pdf](http://cursos.tecmilenio.edu.mx/cursos/at8q3ozr5p/prof/pe/pe04006/anexos/Warnock%20report.pdf)

Ylirisku, S., Buur, J., & Revsbæk, L. (2016). Resourcing in Co-Design. *Design Research Society*, 1–14.

REFERÊNCIAS DAS IMAGENS - FUNÇÕES DAS IMAGENS

16 | <http://warburg.chaa-unicamp.com.br/obras/view/1024>, consultado a 4/4/2016

16a | <http://warburg.chaa-unicamp.com.br/obras/view/1024>, consultado a 4/4/2016

17 | <http://www.risingtensions.com/#/asics/>, consultado a 4/4/2016

17a | <http://www.efeestilo.com/noticia/la-emocion-del-primer-beso/>, consultado a 4/4/2016

18 | http://anaventura.com/index.php/portfolio_page/invisible/, consultado a 21/3/2016

18a | <http://www.portugalbologna2012.com/Marta-Madureira>, consultado a 28/3/2016

19 | <https://dedesign.wordpress.com/textos/o-corpo-e-o-modelo/o-corpo-e-o-modelo/>, consultado a 4/4/2016

19a | <http://carlosdamascenodesenhos.com.br/aulas-de-desenho-gratis/famoso-cientista-revela-como-desenhar-expressoes-faciais/>, consultado a 4/4/2016

20 | <http://www.eastfitnessfoundations.com/why-is-anatomy-important-for-personal-trainers/>, consultado a 4/4/2016

20a | <http://projetocegonha.com.br/nao-coube-o-umbigo/>, consultado a 4/4/2016

21 | http://ceapuem.blogspot.pt/2014/05/normal-0-false-false-false-en-us-x-none_5220.html, consultado a 5/4/2016

21a | <http://ofemininoeosagrado.blogspot.pt/2014/01/as-relacoes-corpo-psique-onde-se-aloja.html>, consultado a 5/4/2016

22 | <https://pt.pinterest.com/pin/299067231477066085/>, consultado a 31/03/2016

22a | <http://www.asphyxia-project.com/about/>, consultado a 5/4/2016

- 23 | <http://www.hypeness.com.br/2015/12/artista-cria-serie-de-ilustracoes-para-provar-que-o-amor-esta-nas-pequenas-coisas/>, consultado a 5/4/2016
- 23a | <http://www.slideshare.net/Alvesana/a-mama-pos-um-ovo1>, consultado a 5/4/2016
- 24 | <http://www.thaisetiton.com.br/por-que-devemos-evitar-as-posturas-de-invertidas-do-yoga-durante-o-periodo-menstrual/ciclo-menstrual/#main>, consultado a 5/4/2016
- 24a | <http://www.womenshealth.pt/sexo-e-relacoes>, consultado a 4/4/2016
- 25 | <http://www.ideiaslindas.com/foto/gestantes/>, consultado a 23/3/2016
- 25a | <https://kotidianodesign.wordpress.com/>, consultado a 5/4/2016
- 26 | <http://femformodernwomen.blogspot.pt/p/say-no-to-violence-against-women.html>, consultado a 30/3/2016
- 26a | <http://genius.com/Oddisee-contradictions-maze-lyrics>, consultado a 30/3/2016
- 27 | http://br.freepik.com/icones-gratis/silhuetas-formas-femininas-e-masculinas_7416.htm, consultado a 5/4/2016
- 27a | https://en.wikipedia.org/wiki/Harvey_Ball, consultado a 11/04/2016

Estes anexos só estão disponíveis para consulta através do CD-ROM.
Queira por favor dirigir-se ao balcão de atendimento da Biblioteca.

Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museologia
Universidade de Aveiro