

Universidade do Minho
Instituto de Educação

**O papel da videoconferência na comunicação de adultos
com dificuldade intelectual – um estudo de caso**

Maria de Fátima Loureiro da Silva

Maria de Fátima Loureiro da Silva

**O papel da videoconferência na comunicação
de adultos com dificuldade intelectual
– um estudo de caso**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria de Fátima Loureiro da Silva

**O papel da videoconferência na comunicação
de adultos com dificuldade intelectual
– um estudo de caso**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Tecnologia Educativa

Trabalho efetuado sob a orientação da
Doutora Maria Altina Ramos

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada. Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição Sem Derivações

CC BY-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero agradecer à minha orientadora, Dra. Altina Ramos, que foi muito mais que orientadora, foi amiga, conselheira, psicóloga e nos momentos difíceis teve sempre uma palavra de incentivo. Obrigada por todos aqueles telefonemas, mensagens e orações, foram realmente importantes para mim.

Agradeço aos meus quatro participantes, sem eles nada disto seria possível, obrigada pela oportunidade que me deram e pelos bons momentos que passamos.

Quero agradecer ainda à associação por me ter permitido desenvolver este projeto de investigação, ficarão para sempre no meu coração. Agradeço também aos colaboradores da associação que me ajudaram nas diversas tarefas ao longo das sessões.

Um agradecimento muito especial a quem ficou com o João e com o Nuno para colmatar as minhas ausências durante esta aventura.

Aos meus pais que tanto amo, obrigada por serem como são e por estarem sempre lá para mim.

A ti Diana, a quem tanto chateei, ficarei eternamente grata pela tua ajuda, obrigada por teres estado sempre disponível e nunca me teres dito que não.

Carina e Cátia, vocês foram incansáveis, obrigada pela vossa disponibilidade.

Carlos, obrigada por todos os telefonemas de encorajamento e pela amizade que construímos.

Teresa, agradeço-te a partilha de ideias e o companheirismo.

Agradeço também aos restantes amigos e familiares pelo apoio e palavras encorajadoras ao longo deste percurso.

Muito obrigada a todos, este projeto também é vosso!

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

O papel da videoconferência na comunicação de adultos com dificuldade intelectual – um estudo de caso.

RESUMO

A discriminação das pessoas com dificuldades intelectuais, promovida pela desigualdade de oportunidades, traduz-se muitas vezes em exclusão social e digital e, neste contexto, as políticas públicas remetem para a sociedade o dever de garantir condições de acesso às TIC, às competências e aptidões básicas e ainda à sua aplicação no quotidiano destas pessoas. Esta investigação visa estudar qual o contributo do uso de videoconferência para a comunicação de adultos com dificuldade intelectual integrados num Centro de Atividades Ocupacionais. Para tal, pretendemos: identificar os conhecimentos que estes adultos, com dificuldade intelectual, têm sobre a realização de videoconferência; conhecer as competências que são desenvolvidas nestes adultos com a prática da videoconferência; analisar as interações entre adultos com dificuldade intelectual e compreender de que forma podem beneficiar da videoconferência no seu dia a dia. Para desenvolver este estudo foi utilizada uma metodologia qualitativa, nomeadamente o estudo de caso. Os participantes foram quatro adultos com incapacidade intelectual. A recolha de dados foi feita através de entrevista coletiva do tipo *focus group* e de observação participante com recurso a notas de campo. Para a análise de dados foi usada a análise temática. Como resultados identificámos alguns conhecimentos técnicos e sociais que os adultos com dificuldade intelectual têm sobre a videoconferência, reconhecemos um conjunto de competências promovidas pelo projeto e concluímos que houve evolução nas interações estabelecidas ao nível da participação, conversação e também no comportamento. Verificámos ainda que a videoconferência proporcionou maior autonomia, interesse, motivação e permite que estes adultos mantenham as relações pessoais com as pessoas que conhecem e que construam novas relações. Concluímos, pois, que a videoconferência, meio de comunicação eletrónica, amplamente utilizado, atualmente, se revelou facilitadora da integração e da inclusão das pessoas com dificuldade intelectual.

Palavras-chave: Comunicação, Dificuldade intelectual, Videoconferência.

The role of videoconferencing in the communication of adults with intellectual difficulties – a case study

ABSTRACT

The discrimination of people with intellectual difficulties, promoted by inequality of opportunity, is often translated into social and digital exclusion and, in this context, public policies give society the duty to guarantee conditions of access to ICT, skills, basic skills and their application in the daily lives of these people. This research aims to study the contribution of the use of videoconferencing to the communication of adults with intellectual difficulties integrated in a Center for Occupational Activities. To this end, we intend to: identify the knowledge that these adults, with intellectual difficulty, have about videoconferencing; to know the skills that are developed in these adults with the practice of videoconferencing; analyze interactions between adults with intellectual difficulty and understand how they can benefit from videoconferencing in their daily life. To develop this study, a qualitative methodology was used, namely the case study. The participants were four adults with intellectual disability. Data collection was done through a collective press conference of the focus group type and participant observation using field notes. Thematic analysis was used for data analysis. As results we identified some technical and social knowledge that adults with intellectual difficulty have about videoconferencing, we recognize a set of competencies promoted by the project and conclude that there was evolution in the interactions established at the level of participation, conversation and also in behaviour. We also found that videoconferencing provided greater autonomy, interest, motivation and allows these adults to maintain personal relationships with people they know and build new relationships. We conclude, therefore, that videoconferencing, a widely used means of electronic communication, has now proved to be a facilitator of the integration and inclusion of people with intellectual difficulties.

Keywords: Communication, Intellectual difficulty, Videoconferencing.

Índice

<i>SIGLAS e ACRÓNIMOS</i>	<i>ix</i>
<i>ÍNDICE DE QUADROS</i>	<i>ix</i>
<i>ÍNDICE DE FIGURAS</i>	<i>ix</i>
<i>I – INTRODUÇÃO</i>	<i>1</i>
1.1. Contextualização do estudo	1
1.2. Questão de investigação	2
1.3. Objetivos do estudo	2
1.4. Relevância do estudo	2
1.5. Motivação	3
1.6. Estrutura da dissertação	4
<i>II - REVISÃO DE LITERATURA</i>	<i>6</i>
2.1. Comunicação	6
2.1.1. O processo de comunicação	6
2.1.2. As tecnologias de informação e comunicação	13
2.1.3. A videoconferência	24
2.2. Dificuldade intelectual	30
2.2.1. As pessoas com dificuldade intelectual	30
2.2.2. As TIC e as pessoas com dificuldade intelectual	38
2.2.3. Inclusão digital e social das pessoas com dificuldade intelectual	42
<i>III - METODOLOGIA</i>	<i>45</i>
3.1. Desenho de estudo	46
3.2. Participantes	47
3.3. Métodos e técnicas de recolha de dados	47
3.3.1. Inquérito por entrevista coletiva do tipo focus group	48
3.3.2. Observação participante	53
3.4. Análise de dados	56
3.5. Questões éticas	58
<i>IV – IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO</i>	<i>60</i>
<i>V - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS</i>	<i>81</i>
5.1. Resultados relativos ao objetivo 1	82
5.2. Resultados relativos ao objetivo 2	86
5.3. Resultados relativos ao objetivo 3	91

5.4. Resultados relativos ao objetivo 4	93
VI - CONCLUSÃO	97
6.1 Conclusões.....	97
6.2 Limitações do estudo	101
6.3 Sugestões para estudos futuros	102
VII - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104
Apêndices.....	112
Apêndice 1 - Termo de livre consentimento e esclarecimento	112
Apêndice 2 – Pedido de autorização à associação	113
Apêndice 3 – Guião de validação do primeiro <i>focus group</i>	114
Apêndice 4 – Guião final do primeiro <i>focus group</i>	115
Apêndice 5 – Transcrição do primeiro <i>focus group</i>	116
Apêndice 6 – Guião de validação do segundo <i>focus group</i>	128
Apêndice 7 – Guião final do segundo <i>focus group</i>	128
Apêndice 8 – Transcrição do segundo <i>focus group</i>	129
Apêndice 9 – Material da Sessão 1.....	135
Apêndice 10 – Material da Sessão 2.....	146
Apêndice 11 – Material da Sessão 3.....	151
Apêndice 12 – Material da Sessão 4.....	157
Apêndice 13 – Material da Sessão 5.....	158
Apêndice 14 – Material da Sessão 6.....	161
Apêndice 15 – Material da Sessão 7.....	163
Apêndice 16 – Material da Sessão 8.....	166
Apêndice 17 - Notas de campo.....	168

SIGLAS e ACRÓNIMOS

APA	American Psychiatric Association
AAIDD	American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
AAMR	American Association on Mental Retardation
CMC	Comunicação mediada por computador
CAO	Centro de atividades ocupacionais
FG	<i>Focus Group</i>
LRE	Lar Residencial
NC	Nota de Campo
NE	Necessidades Educativas
NSE	Necessidades de Saúde Especiais
TIC	Tecnologias de informação e comunicação
QI	Quociente de Inteligência

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização da dificuldade intelectual ligeira e moderada adaptado de APA (2014).	35
Quadro 2 – Critérios de inclusão e de exclusão	47
Quadro 3 – Validação do guião do primeiro focus group	51
Quadro 4 – Validação do guião do segundo focus group	52
Quadro 5 – Calendarização das sessões	62
Quadro 6 – Mapa temático	81

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Métodos e técnicas de recolha de dados usados neste estudo	48
Figura 2 – Sessão1: Primeiro desafio	63
Figura 3 – Sessão1: Como comunico?	64
Figura 4 – Sessão1: Para quem comunico?	64
Figura 5 – Sessão1: Quando comunico?	64
Figura 6 – Sessão1: Exercício 1	65
Figura 7 – Sessão1: Exercício 9	65
Figura 8 – Sessão1: Exercício 10	65

Figura 9 – Sessão1: Imagem pessoal.....	66
Figura 10 – Sessão1: Partes do corpo que mostro.....	66
Figura 11 – Sessão1: Tópicos de conversação do roleplay	67
Figura 12 – Sessão1: Exemplo de tópico para roleplay	67
Figura 13 – Sessão2: Videoconferência passo-a-passo.....	69
Figura 14 – Sessão2: Materiais para escolha para uma videoconferência	69
Figura 15 – Sessão2: Exercício 2	70
Figura 16 – Sessão2: Exercício 3	70
Figura 17 – Sessão2: Condições a considerar numa videoconferência.....	70
Figura 18 – Sessão2: Configuração do smartphone	71
Figura 19 – Sessão2: Criar uma conta de email	71
Figura 20 – Sessão3: Criar conta no Messenger através de email	72
Figura 21 – Sessão3: Criar conta no Messenger através do número de telemóvel	72
Figura 22 – Sessão3: Ícones da aplicação	73
Figura 23 – Sessão3: Enviar mensagem.....	73
Figura 24 – Sessão4: Realizar videoconferência para várias pessoas	74
Figura 25 – Sessão4: Definições da conta no Messenger	74
Figura 26 – Sessão5: Iniciar sessão no WhatsApp.....	75
Figura 27 – Sessão5: Realizar videoconferência para várias pessoas no WhatsApp.....	76
Figura 28 – Sessão6: Realizar videoconferência no computador através do Messenger	77
Figura 29 – Sessão7: Aceder ao WhatsApp através do browser.....	79
Figura 30 – Sessão7: A aplicação WhatsApp no computador	79

Ao Nuno e ao João pelo tempo que lhes foi
“roubado”

I – INTRODUÇÃO

1.1. Contextualização do estudo

Ainda hoje assistimos à discriminação de pessoas com dificuldade intelectual acentuada pela desigualdade de oportunidades, o que resulta, na maior parte das vezes, em situações socialmente desfavorecidas, que acabam por se traduzir na exclusão social. Neste contexto a sociedade deve gerar condições, através de políticas de apoio a vários níveis, para que estas pessoas possam viver plenamente exercendo todos os seus direitos (Calhoa, 2017).

No que diz respeito ao apoio de adultos com dificuldade intelectual, os Centros de Atividades Ocupacionais (CAO) são, atualmente, uma das respostas sociais com maior representatividade (Nunes, 2015). Desta forma, as atividades que estes centros proporcionam assumem especial relevância no desenvolvimento pessoal destes adultos. Mendes (2017) considera que a “ausência de atividades significativas se traduz em subestimulação, tédio e o aumento de distúrbios de comportamento” (p.2) defendendo ainda que, normalmente, as atividades oferecidas a estas pessoas são de natureza passiva, caracterizam-se por falta de diversidade e ausência de estimulação. É neste sentido que o recurso a atividades que envolvam tecnologias pode constituir um atrativo, para estes adultos, e também uma oportunidade de desenvolvimento pessoal. O potencial das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) pode constituir uma oportunidade para os adultos com dificuldade intelectual terem uma vida socialmente melhor, promovendo interações sociais entre estes e com a sociedade em geral (Nunes, 2015).

Numa altura em que o país e o mundo atravessam novos desafios devido à situação pandémica em que nos encontramos, o uso das TIC tornou-se ainda mais generalizado e massificado. No ensino, no trabalho e em muitas outras áreas as pessoas viram-se de alguma forma forçadas a recorrer às TIC (Gonçalves, 2020) e a alterar a sua forma de trabalhar adotando estratégias que lhes permitissem executar as suas tarefas mesmo estando fisicamente ausentes do seu local de trabalho. As TIC também desempenharam um papel importante no que diz respeito às próprias interações sociais já que as pessoas puderam contar, por exemplo, com as aplicações que lhes permitiam efetuar videoconferências, comunicando e mantendo o contacto com o seu círculo social, mesmo estando distantes.

É neste contexto que surge este estudo que tem como tema: o papel da videoconferência na comunicação de adultos com dificuldade intelectual.

1.2. Questão de investigação

Quivy e Campenhoudt (1992) defendem que uma das complexidades iniciais numa investigação científica é "traduzir o que vulgarmente se apresenta como um foco de interesse ou uma preocupação relativamente vaga num projeto de investigação operacional" (p. 31). Deste modo, Gil (2002) defende que a formulação do problema deve obedecer às seguintes regras: ser claro e preciso; empírico; ser suscetível de ser resolvido; ser delimitado a uma dimensão realizável e ser formulado como uma pergunta. Esta pergunta estabelece o fio condutor do trabalho (Quivy & Campenhoudt, 1992) indicando um caminho claro e explícito à investigação.

Mediante o exposto definimos a seguinte questão de investigação: **Qual o contributo da prática de videoconferências para a comunicação de adultos com dificuldade intelectual integrados num Centro de Atividades Ocupacionais?**

1.3. Objetivos do estudo

A partir da questão mencionada no ponto anterior definimos um conjunto de objetivos mais específicos de modo a permitir-nos operacionalizar o processo de recolha e análise dos dados:

- Identificar os conhecimentos que estes adultos com dificuldade intelectual têm sobre a realização de videoconferências.
- Identificar as competências que são desenvolvidas nestes adultos com dificuldade intelectual com a prática das videoconferências.
- Analisar as interações entre estes adultos com dificuldade intelectual.
- Compreender de que forma estes adultos com dificuldade intelectual beneficiam das videoconferências no seu dia a dia.

1.4. Relevância do estudo

A relevância deste estudo assenta em alguns pontos fundamentais. Primeiro, no facto de a produção científica na área dos adultos com dificuldade intelectual ser muito reduzida. Apesar da abundante investigação no campo da educação especial, as temáticas abordadas centram-se nas crianças e nos jovens, conhecendo-se muito pouco acerca destes adultos (Nunes, 2015).

Segundo, pensamos que é um tema que convida a ser estudado, em especial porque as TIC podem proporcionar uma oportunidade de melhorar o processo comunicativo destas pessoas.

Terceiro, numa altura em que muitas pessoas recorrem à videoconferência é pertinente compreender como a sua prática poderá interferir na vida dos adultos com dificuldade intelectual.

Quarto, temos expectativa que este estudo, centrado no do uso das TIC, em particular da videoconferência, possa contribuir de alguma forma para um conjunto de melhorias na vida de adultos com dificuldade intelectual.

Por último, esperamos que os resultados obtidos possam vir a ser úteis para a comunidade científica.

1.5. Motivação

A motivação para este estudo está diretamente relacionada com o nosso trabalho do dia a dia, uma vez que a investigadora desempenha as suas funções na associação onde ele decorre. Trabalhar com estes adultos com dificuldade intelectual, institucionalizados num CAO, faz com que a investigadora tenha algum conhecimento sobre os mesmos e sobre as suas dificuldades. Isto permite-lhe perceber que em termos de tecnologias este público ainda se encontra aquém do que provavelmente seria desejável, quer por falta de oportunidades quer por falta de investimento nesta área e, em alguns casos, por características específicas de cada pessoa (casos de dificuldade grave ou profunda) que dificultam o acesso às tecnologias e o seu uso. Estes fatores fazem com que a investigadora se sinta ainda mais motivada, pois esta experiência de desenvolvimento de atividades estimulantes no CAO, poderá proporcionar, a estes participantes, conhecimentos que se traduzam em vantagens para o seu quotidiano.

Apresentamos também como motivação para este estudo a possibilidade de permitir aos participantes contactarem com os seus pares, os residentes no Lar Residencial (LRE) da associação de quem estão fisicamente separados desde o início da pandemia. Estes participantes estavam todos os dias com os seus colegas e, desde o início da pandemia, passaram para uma situação em que não podem estar juntos, por motivos de segurança dos residentes do LRE, sendo que, muitas vezes e devido às suas limitações, nem conseguem perceber muito bem o

porquê desta situação. Assim, este estudo permitir-lhes-á, pelo menos, a possibilidade de estabelecerem algumas interações a distância.

Por fim, a nossa motivação vai no sentido de contribuir, de alguma forma, para a agilidade no manuseamento de alguns equipamentos tecnológicos, bem como na apresentação de algumas soluções que permitam a estes adultos estarem mais integrados na sociedade, permitindo-lhes interagir com outras pessoas com as quais não seria possível sem utilizarem as TIC.

1.6. Estrutura da dissertação

Esta dissertação está organizada em seis capítulos. O primeiro capítulo é esta introdução onde apresentamos a contextualização do estudo, identificamos a questão de investigação e os seus objetivos, nomeamos algumas considerações sobre a relevância do estudo e por fim expomos a motivação da investigadora para o desenvolvimento do mesmo.

O segundo capítulo refere-se à revisão de literatura e permite fazer o enquadramento teórico deste estudo. Este capítulo encontra-se dividido em dois temas principais: o primeiro tema aborda diferentes aspetos relacionados com o processo de comunicação, a sua ligação com as TIC e ainda a videoconferência como um meio de comunicação. O segundo tema centra-se numa breve contextualização da deficiência, definimos o conceito de dificuldade intelectual, apresentamos as suas características, abordamos a utilização das TIC por parte das pessoas com dificuldade intelectual e terminamos com uma reflexão sobre a inclusão digital e social destas pessoas.

O terceiro capítulo corresponde à metodologia utilizada neste estudo. Apresentamos o desenho de estudo, informações sobre os participantes, definimos os métodos e técnicas de recolha de dados e expomos a análise temática como método de análise de dados. Apresentamos ainda algumas considerações sobre as questões éticas desta investigação.

O quarto capítulo refere-se à implementação do projeto, com a apresentação do cronograma e dos dados em que nos baseamos para o delinear, bem como a explicação do trabalho desenvolvido em cada sessão.

No quinto capítulo, expomos a análise e apresentação dos resultados, com base na análise temática dos dados obtidos nos dois *focus group* e nas notas de campo.

Por último, no sexto capítulo são apresentadas as conclusões do estudo, as limitações e ainda algumas sugestões para estudos futuros.

II - REVISÃO DE LITERATURA

2.1. Comunicação

2.1.1. O processo de comunicação

A comunicação é fundamental para a humanidade e desde os tempos mais remotos que se procura estabelecer formas de comunicar. Para Sousa (2003, 2006) a elasticidade e a flexibilidade deste conceito permitem associar-lhe um vasto tipo de fenómenos, tornando-o difícil de circunscrever e, por isso, difícil de definir. Martinho (2007) corrobora esta afirmação ao considerar que existe uma diversidade de definições e significados para o fenómeno da comunicação e que estes tanto incluem uma visão esquemática de comunicação como a troca de mensagens, como aspetos mais complexos, que associam ao conteúdo da informação a dinâmica da interação, bem como as influências mútuas entre os participantes.

Habermas (1970, 1989) citado por Martinho (2007), ao classificar com o adjetivo “comunicativo” o conceito de agir social, justifica um pouco esta multiplicidade de definições e acentua alguns aspetos como: a importância do processo de interação, sendo que a comunicação torna possível o entendimento e negociação de consensos sociais; a importância do contexto em que a interação se realiza e o papel mediador da linguagem como instrumento de comunicação.

Thayer, em 1979, afirmava que a comunicação “é o processo vital através do qual indivíduos e organizações se relacionam uns com os outros, influenciando-se mutuamente” (citado por Silva, 2000, p.689). Na mesma linha de pensamento Trindade (1990, p.33) considera que a comunicação pode ser definida como uma “situação em que é possível estabelecer-se uma relação entre pessoas, de tal modo que as iniciativas intencionais de uma possam chegar ao conhecimento das outras”.

Uns anos mais tarde, em 1998, Gil e Adams referiam-se à comunicação como uma partilha de pensamentos, sentimentos, opiniões e experiências e não apenas como uma troca de informações (Sousa, 2006).

Sousa (2003) considera que “a definição operatória de comunicação consiste na transmissão de mensagens entre um ou mais emissores e um ou mais recetores” (p. 14). Mais tarde, em 2006, o mesmo autor acrescenta que a palavra “comunicação”, etimologicamente, tem origem na palavra latina *communicatione*, e esta, por sua vez, provém da palavra *commune*, que significa comum. Em latim *communicatione* significa pôr em comum ou ação comum, participar. Considera, por isso, que “comunicar é, etimologicamente, relacionar seres vivos

e, normalmente, conscientes (seres humanos), tornar alguma coisa comum entre esses seres, seja essa coisa uma informação, uma experiência, uma sensação, uma emoção, etc.” (Sousa, 2006, p.22). Convém aqui realçar que só existe comunicação quando o que é transmitido tem um significado comum para o emissor e para o recetor, ou seja, para haver comunicação é necessário que o emissor emita uma mensagem que seja compreensível, pelo recetor (Gonçalves, 2012).

Constatamos assim que diferentes autores apresentam diferentes definições, umas mais restritivas e outras mais abrangentes, algumas mais gerais e outras mais particulares. Mas, afinal, porque comunicamos?

Comunicamos por diversas razões: para trocar informações; para nos integrarmos em grupos, em organizações e na própria sociedade; para nos entendermos e sermos entendidos; para satisfazer as nossas necessidades económicas, na medida em que nos possibilita pagar o que consumimos; para termos sucesso pessoal, sexual e profissional, proporcionados pela interação com os outros e para entreter e sermos entretidos, em suma, comunicamos para satisfazer carências básicas, sociais, afetivas, de autoestima, de segurança e de atualização pessoal (Sousa, 2006).

É através da comunicação que nos relacionamos e que damos a conhecer aos outros o que pensamos e o que sentimos. Deste modo, podemos considerar que “a comunicação integra naturalmente a vida de um indivíduo, estando presente de forma contínua nos diversos acontecimentos do dia a dia. As pessoas podem, por vezes, comunicar a muitos níveis, por muitas razões, com muitas pessoas e de muitas formas” (Mendes, 2015, p.12).

Para Sousa (2006) se nos focarmos nestas considerações podemos mesmo afirmar que “de um determinado ponto de vista, todos os comportamentos e atitudes humanas e mesmo não humanas, intencionais ou não intencionais, podem ser entendidos como comunicação” (p.21). Vejamos alguns exemplos: alguém que se penteia ou veste de determinada forma, está a comunicar; uma pessoa que pensa consigo mesma sobre algum acontecimento, está a consciencializar-se de si comunicando; se alguém está a dormir, do ponto de vista de um recetor, essa pessoa está a comunicar que dorme; um inseto que esfrega as asas nas patas para atrair a sua parceira, está a comunicar; uma flor que emana um belo aroma que atrai as abelhas, certamente também comunica e um carro com sensores de estacionamento que apita, também está de alguma forma a comunicar (Sousa, 2006). É neste sentido que diversos autores como, Watzlawick, Beaven e Jackson (1973) referidos por Silva (2000), Sousa (2003, 2006), Lessa

(2013) e Berlo (1997) referido por Mendes (2015) consideram que é impossível não comunicar. Seja com um propósito conhecido ou até mesmo desconhecido, de forma consciente ou não consciente, adotando uma forma mais passiva (como modo de vestir e andar) ou uma forma mais ativa (modo como falamos, expressão corporal, aquilo que dizemos, quer oralmente, quer através de meios escritos) estamos sempre a comunicar (Lessa, 2013).

Se nos debruçarmos apenas no campo da atuação humana, que é o que nos interessa neste estudo, podemos constatar que “a comunicação é indispensável para a sobrevivência dos seres humanos e para a formação e coesão de comunidades, sociedades e culturas” (Sousa, 2006, p.23) e que esta se apresenta sobre diversas formas: através de gestos; imagens; através de sons ou da sua ausência; da linguagem falada ou escrita, entre outras.

Para Sousa (2006) a iniciativa de comunicar pressupõe alguma intenção na medida em que “só despendemos esforço quando isso nos leva a algum lado e, por isso, só comunicamos intencionalmente quando queremos atingir alguma coisa, quanto mais não seja a manutenção da própria comunicação” (p.23). Gil e Adams (1998) referidos por Sousa (2006) consideram que a comunicação permite-nos ligar à rede de seres humanos, com início na família, seguida dos amigos, na sociedade e no mundo, com o auxílio dos meios de comunicação, e consideram ainda que o grau de sucesso com que essas redes são construídas influencia profundamente a forma como os indivíduos se desenvolvem.

Tendo em conta estas reflexões, entendemos que a comunicação proporciona a mudança na vida das pessoas, em ações de aprendizagem constante, possibilitando-lhes assim encontrar os seus espaços pessoais, profissionais e sociais e tornarem-se cidadãos produtivos e realizados (Oliveira, 2013).

Mendes (2015) apoiando-se em Teixeira (1998) considera que existem três elementos fundamentais sem os quais não existe comunicação, são eles: o emissor, o canal de comunicação e o recetor. A estes elementos Gonçalves (2012) acrescenta ainda um quarto que é a própria mensagem.

Quanto ao emissor, o primeiro autor considera que este é a origem ou fonte da comunicação, é quem pretende “transmitir uma ideia ou mensagem a uma ou várias pessoas” (Mendes, 2015, p.31). Já para o segundo autor, o emissor é quem emite a mensagem, mas poderá não ser a origem da comunicação, ou seja, a sua fonte, considerando assim que quem emite a mensagem poderá não a ter produzido.

No que diz respeito ao recetor, os dois autores consideram que se trata da pessoa ou pessoas que rececionam a mensagem, Gonçalves (2012) acrescenta, no entanto, que só se considera que o recetor recebe com eficácia as mensagens se ele for capaz de as compreender.

O canal de comunicação é considerado por estes autores o suporte ou o meio utilizado para se transmitir a informação ou mensagem desejada. Neste campo, Mendes (2015) aponta como exemplos: a voz humana, a televisão, o correio eletrónico ou mesmo o correio tradicional. Exemplos como o próprio ar, a rádio, a televisão, a imprensa e a Internet são mencionados por Gonçalves (2012).

Relativamente à mensagem, Gonçalves (2012) considera que esta é o conteúdo da comunicação e é formada por sinais verbais e/ou não verbais e os seus significados. Para este autor, é importante que exista um código comum entre o emissor e o recetor de forma a que a mensagem possa ser comunicada com sucesso, permitindo ser codificada pelo emissor e decodificada pelo recetor. Se isso não acontecer, há um impedimento na comunicação e esta não se realiza.

A presença de fenómenos comunicacionais à nossa volta “tanto ocorre com o ser humano enquanto emissor, como no seu papel de recetor. A comunicação é, pois, um processo contínuo e permanente” (Gonçalves, 2012, p.11). De acordo com esta linha de pensamento, Sousa (2006) avança como exemplo uma aula em que o professor começa a expor determinada matéria e os alunos o ouvem; havendo ou não partilha de informação encontramos-nos perante um ato de comunicação. Este autor questiona o momento em que começou esta comunicação: terá sido quando o professor começou a falar, ou quando entrou pela porta e atravessou a sala? Será que foi no primeiro momento em que olhou para os seus alunos ou terá sido quando preparou a aula? E se pensarmos agora no recetor, quando terá esta comunicação iniciado para ele? Não sabemos se foi no momento em que escutou a primeira palavra que o professor disse, ou se foi quando olhou para o professor a primeira vez, ou até no momento em se inscreveu naquela disciplina. E quando a aula termina e o professor acaba de falar, será que termina aqui a comunicação? Ou esta só termina quando o professor vai embora? Ou será apenas quando os alunos esquecerem aquela matéria? No final da aula os alunos lembram-se mais da matéria ou dos tiques de linguagem do professor? Os olhares e o tom de voz do professor que impressões terão despertado nos alunos? A resposta a estas questões comprova que é muito difícil estabelecer um princípio e um fim na comunicação e é por isso que muitas vezes se considera que a comunicação é um processo.

Para Berlo (1985) citado por Sousa (2006, p.28) “a palavra processo designa um fenómeno contínuo que apresenta contínuas mudanças no tempo”. Podemos verificar isso mesmo em relação à comunicação uma vez que esta se desenvolve continuamente no espaço e no tempo. As componentes do processo de comunicação são variáveis ao longo do tempo e a comunicação, como já vimos, não tem princípio e fim bem definidos, os motivos e os resultados de um ato comunicativo são de algum modo infinitos (Sousa, 2006).

Ainda de acordo com alguns autores, entre eles Gonçalves (2012), Mendes (2015), Silva (2000) e Sousa (2006), ao nível da comunicação humana podemos distinguir a comunicação verbal e a não verbal. A comunicação verbal ocorre sobre a forma de expressão oral ou sobre a forma de expressão escrita (Gonçalves, 2012). Para Sousa (2006) a comunicação verbal “é polissémica. A entoação de uma mensagem verbal pode ser interrogativa, imperativa, assertiva, irada, etc. As características físicas da voz - ritmo, intensidade ou volume, tom, altura e timbre - também contribuem para que a uma mensagem verbal seja atribuído um determinado sentido. A voz consegue, inclusivamente, vincar as distâncias” (p.574).

A comunicação não verbal é tão importante como a comunicação verbal na medida em que a complementa ou contradiz. A comunicação não verbal permite por isso uma interpretação das mensagens verbais, conferindo-lhe uma certificação e indicando as suas reais intenções (Gonçalves, 2012). A linguagem não verbal contempla “gestos, posição dos braços e das mãos, espaço físico entre os interlocutores, posição do corpo, expressões faciais, contacto ocular, vestuário, silêncios, modulação da voz, cheiros emanados pelos interlocutores, idade aparente dos interlocutores, etc.” (Sousa, 2006, p. 39).

Gonçalves (2012, p.33) considera que “o homem pode impedir a comunicação verbal, mas não consegue impedir e evitar comunicar de forma não-verbal, da mesma forma que não pode impedir que os seus gestos, posturas e expressões faciais sejam elementos comunicacionais”.

A comunicação não verbal pode ser dividida em comunicação proxémica, comunicação cinestésica e comunicação paralinguística (Fachada, 2010, citada por Gonçalves, 2012). A comunicação proxémica caracteriza-se pela forma como gerimos e ocupamos o nosso espaço envolvente, ou seja, a forma como nos colocamos e movemos uns em relação aos outros. Já a comunicação cinestésica corresponde a todos os movimentos corporais (posturas, movimentos e gestos) que manifestam o que sentimos. Por último, a comunicação paralinguística refere-se

aos sinais vocais que acompanham o discurso, diz respeito à relação entre os sons vocais e o silêncio, por exemplo, volume, velocidade, ritmo, tom e expressão da voz (Gonçalves, 2012).

No que diz respeito às formas e contextos em que a comunicação se processa, Silva (2000), baseado em Ruesch e Bateson (1951), considera que há quatro formas de comunicação: intrapessoal, interpessoal, grupal e cultural. Considera ainda que estas formas ou níveis funcionam como uma hierarquia em que cada nível inclui os anteriores. Na mesma linha de pensamento Sousa (2006) apresenta seis formas de comunicação humana, os três primeiros níveis são idênticos (intrapessoal, interpessoal e grupal), o quarto é designado organizacional e o quinto e sexto designam-se por social e extrapessoal, respetivamente.

Quanto à forma intrapessoal, os dois autores afirmam que se trata de uma comunicação que se processa no interior de cada indivíduo, seja falando consigo mesmo ou pensando. É sobretudo um processo mental, mas pode contemplar outras formas, como por exemplo quando se escreve uma lista de compras ou quando se escreve os nossos pensamentos num diário (Sousa, 2006).

O contexto interpessoal, de acordo com estes autores, surge na comunicação bilateral, onde somos simultaneamente recetores e emissores e relacionamo-nos com o mundo dos que nos rodeiam. Sousa (2006) considera que ocorre, por exemplo, quando se telefona, se envia uma carta ou um email.

A comunicação grupal é aquela que ocorre no seio dos grupos, sejam eles de média ou grande dimensão (Silva, 2000; Sousa, 2006), como o grupo de amigos ou família.

Para Silva (2000) o quarto contexto, o cultural, caracteriza-se por uma comunicação onde há passagem de informação para um grande número de pessoas recorrendo a um meio de comunicação social. Já para Sousa (2006), e como foi referido anteriormente, o quarto contexto designa-se organizacional e corresponde à comunicação dentro das empresas e organizações e destas para o seu exterior. Este autor apresenta-nos ainda uma quinta forma de comunicação, a social, que deriva da comunicação em massa, efetuada a grande escala, idêntica à comunicação cultural definida por Silva (2000).

Por último, Sousa (2006) considera a comunicação extrapessoal, “comunicação desenvolvida com animais, com máquinas e, creem algumas pessoas, com espíritos, extraterrestres e outras entidades das quais não existe prova física” (p.34).

Ainda neste âmbito importa referir que Silva (2000) apresenta a visão de Thayer (1979) referindo três contextos de comunicação já mencionados: a intrapessoal, a interpessoal e a

organizacional e acrescenta um outro, o tecnológico. Este último, além de incluir os anteriores, relaciona-se com a aplicação dos equipamentos tecnológicos e os programas que permitem produzir, armazenar, processar, traduzir e distribuir informações.

Todos estes contextos de comunicação coexistem dentro de uma hierarquia em que se adaptam uns aos outros. As transformações ocorridas em cada um são provocadas por diferentes fatores como: a quantidade de intervenientes (um ou vários), a natureza da mensagem (privada ou pública), o sentido em que se processa a comunicação (unilateral ou bilateral) a separação física e emocional (próxima ou distante, direto ou diferido) e o grau de sofisticação tecnológica (Silva, 2000).

Independentemente do contexto de comunicação, Sousa (2006) atenta que esta pode estar sujeita a ruídos e há existência de barreiras que a impossibilitam ou alteram a sua fluidez. Para este autor as barreiras podem ser: físicas, quando se trata de um obstáculo que impede o diálogo entre os intervenientes; culturais, no caso de não haver conhecimento sobre o código de comunicação de uma cultura; pessoais, no caso de haver características dos intervenientes que dificultam a comunicação, como por exemplo alguma incapacidade ou deficiência; psicossociais, no caso de existir um estatuto ou papel social que vinque uma certa distância.

Por último, quando falamos em comunicação, falamos também em interação, os dois conceitos encontram-se profundamente ligados porque “a comunicação estabelece-se através de interações e estas são o meio pelo qual o discurso se constrói” (Martinho, 2007, p.34). É nesta linha de pensamento que Matos (2011) afirma que para que as pessoas desenvolvam a comunicação é necessário que existam diferentes interações, estando a comunicação dependente da interação; no entanto, para esta autora o contrário também se verifica, ou seja, para haver interação tem de haver comunicação. A comunicação é a base para as interações entre as pessoas e a interação é a dinâmica do processo comunicativo envolvendo duas ou mais pessoas (Martinho, 2007).

Muitos dos fenómenos da conduta social que se podem identificar como interações são, na realidade, atos de comunicação (Sousa, 2006). Deste modo, é preciso haver participação, envolvimento pessoal e comunicação, entre as pessoas, para haver interação, mesmo a recusa por parte de alguém pode ser entendida pelos outros como uma forma de comunicação. Uma das definições de interação, apresentada no dicionário, é precisamente “comunicação ou relação entre indivíduos ou grupos que convivem entre si” (Infopédia).

Deste modo, “a interacção desenvolve-se com base numa complexa mistura de actividades concebidas a partir de dois ou mais sujeitos que, interagindo, constroem em conjunto o sentido das próprias acções apoiando-se na facilidade e disponibilidade de comunicação e num conjunto de conhecimentos comuns ou objectos de negociação” (Matos, 2011, p.32).

Efetivamente, os seres humanos, e como entidades sociais que são, vivem continuamente em interacção, não apenas entre si mas também com o meio que os rodeia (Matos, 2011).

Matos (2011) apresenta diferentes tipos de interacção presentes na nossa sociedade: interacção social, psicológica e linguística. Estes tipos de interacções são facilmente reconhecidos em contextos formais (por exemplo na escola), e informais (interacções familiares) através de manifestações verbais ou não verbais (gestos, olhares, etc.).

Para esta autora a interacção social ocorre quando duas ou mais pessoas agem com base uma na outra fazendo com que a interacção seja uma sucessão de factos interligados e os participantes desta interacção tendam a seguir as regras sociais e gerais que adquiriram durante toda a sua vida, adaptando-as a cada contexto e aos intervenientes envolvidos. Deste modo, deve-se ter em consideração que uma interacção se desenvolve tendo por base diversos aspetos, como o lugar e o tempo onde ocorre, o conjunto de elementos psicológicos que são a base do modo como se processa a interacção e os participantes envolvidos.

2.1.2. As tecnologias de informação e comunicação

Segundo Blanco e Silva, o termo tecnologia

vem do grego technê (arte, ofício) e logos (estudo de) e referia-se à fixação dos termos técnicos, designando os utensílios, as máquinas, suas partes e as operações dos ofícios. Estaríamos perante uma tecnologia descritiva e enumerativa que, apesar do auxílio que prestou na conquista da natureza, propiciando processos desmitológicos de racionalização da economia e avanços na ciência em geral (1993, pp.37-38).

Já para Bertrand (2001, p.89) este termo tem um sentido mais lato e designa “o conjunto dos suportes para a acção. Tanto pode tratar-se de recursos, de ferramentas, de instrumentos, de aparelhagem, de máquinas, de procedimentos, de métodos, de rotinas, como programas, resultando todos da aplicação sistemática de conhecimentos científicos e com o objetivo de resolver problemas práticos”.

Independentemente das diversas definições, atualmente, a presença da tecnologia nas nossas vidas é cada vez mais intensa (Rosa, 2017) e está completamente enraizada na sociedade, de tal forma que a podemos facilmente perceber no ambiente que nos rodeia: na domótica, onde as janelas se transformam em ecrãs, as persianas se abrem à distância, ou na possibilidade de regularmos a intensidade das lâmpadas da nossa casa; na medicina, onde atualmente encontramos os pacemakers mais pequenos e menos invasivos e nas próteses biónicas que abrem caminho para um novo contexto na substituição de membros; na comunicação, com dispositivos de telecomunicação cada vez mais compactos e que concentram múltiplas funções; na possibilidade de utilizarmos a televisão para pesquisa on-line e outros serviços passíveis de serem personalizados através do ecrã da televisão (Lessa, 2013).

Considerando a relação entre tecnologias e comunicação, percebemos que cada uma das tecnologias favoreceu o aparecimento de uma determinada ecologia comunicacional (Silva, 2005). As TIC, ao longo dos anos, favoreceram a troca de conhecimentos entre emissor e recetor, estruturando a ecologia comunicacional das sociedades e atuando como um meio de mediação sociocultural. Neste sentido, e partindo da terminologia de Cloutier (1975), são consideradas cinco configurações comunicativas: interpessoal, elite, massa, individual e ambiente virtual (Silva, 2005) que caracterizam a evolução dos processos de comunicação, desde a pré-história até à era digital.

A comunicação interpessoal foi a primeira ecologia comunicacional e iniciou-se com o homem sapiens, utilizando os gestos e a voz como forma de comunicar. Uma vez que “o homem é o próprio *medium* e que a mensagem se limita ao instante e ao meio imediato” (Silva, 2005, p.34), torna-se necessária a presença de todos os interlocutores num mesmo espaço e num mesmo momento.

Para Silva (2005) a comunicação de elite surge ligada ao aparecimento da escrita, uma ecologia completamente nova e que, ao contrário da oralidade, apresenta-se como um conhecimento que não pertence a todos, havendo os que dominam a escrita e os que não a dominam. Como a escrita funcionava como um “instrumento de poder e controlo da população por parte dos Estados Régios e das autoridades religiosas, a sua aprendizagem generalizada tardou, permanecendo durante muito tempo como uma forma de comunicação elitista” (Silva, 2005, p.35).

Com o surgimento dos meios de comunicação passa-se de uma ecologia pouco extensa, quanto ao número de pessoas envolvidas, para uma ecologia de âmbito muito elevado, a

ecologia de massa que inicia no século XV com o aparecimento da tipografia de Gutenberg e fortalece-se no século XIX com o aparecimento do telégrafo, telefone, radiofonia, cinema e com a televisão dá-se a verdadeira revolução (Silva, 2005). Esta última permitiu que a comunicação se espalhasse instantaneamente por todo o lado.

O mesmo autor considera que com a chegada dos transístores (1947), dos circuitos integrados (1959) e dos microprocessadores (1971) deu-se uma evolução tecnológica mais ligada a cada indivíduo, dando origem à comunicação individual. Ainda neste contexto, a fotografia tornou-se popular, passou a constituir um meio de registo dos momentos vividos, um modo de expressão e de arte pessoal. Com a invenção do fonógrafo iniciou-se a revolução do áudio e com a invenção do gravador de cassete, portátil, leve e barato, acontece a verdadeira transformação, o gravador de som transforma-se num dispositivo de registo individual (Silva, 2005). Considera este autor que, com o aparecimento do computador, tudo mudou, este “ofereceu a possibilidade de integrar diversas linguagens (texto, imagem e som) oriundas de diversas fontes num único media” (2005, p. 38).

O aparecimento das redes informáticas permitiu a interligação dos equipamentos entre si, fazendo com que as pessoas pudessem colaborar e trocar informação. Silva (2005) considera que este momento marca a passagem para uma nova configuração comunicativa: a comunicação em ambiente virtual, passando-se do uso individual para o social. “A noção de rede é o conceito chave para caracterizar a nova configuração comunicativa. Passando do âmbito técnico para o social, este conceito significa que estamos perante um universo comunicativo em que tudo está ligado, em que o valor é dado pelo estabelecimento de uma conexão, de uma relação” (Silva, 2005, p.39).

Segundo Silva (2016, pp. 2-3) “em cada era, as tecnologias reordenaram de um modo particular as relações do homem com o mundo, estimulando e provocando transformações noutros níveis do sistema sociocultural (educativo, comunicativo, económico, político, social, religioso, cultural, etc.)”. A tecnologia faz parte do quotidiano das pessoas, sendo encarada como uma ferramenta para aceder à informação, criar conhecimento e gerar mudança pessoal e social. Torna-se assim difícil imaginar a sociedade atual sem as novas tecnologias (Fernandes, 2018). As mudanças que as novas tecnologias, em particular as TIC, produziram em todos os aspetos da sociedade são de tal modo importantes na vida de cada um que influenciam a forma como se vive, trabalha, pensa, comunica ou se relaciona (Rosa, 2017).

A “revolução da tecnologia da informação”, como foi apelidada por Castells (1999), teve origem na expansão tecnológica desenvolvida por volta dos anos 50, com a introdução do computador e da passagem da sua utilização do domínio exclusivamente institucional e empresarial para o sector pessoal e privado. Rosa (2017) complementa esta declaração afirmando que esta revolução tecnológica proporcionou um rápido desenvolvimento dos artefactos computacionais, permitindo que estes equipamentos que antes eram bens raros, pudessem agora estar ao alcance de todos. Desta forma, a “evolução das TIC e o aumento considerável da sua utilização tornam o computador uma ferramenta cada vez mais indispensável em praticamente todos os aspectos da vida do dia a dia, no trabalho, no lazer e na sociedade em geral” (Ramos, 2005, p.19).

Também Ponte (2002) considera que as TIC se apresentam como uma ferramenta de comunicação e um instrumento de trabalho essencial que é necessário conhecer e dominar e que ao mesmo tempo representam um suporte do desenvolvimento humano em numerosas dimensões, nomeadamente de ordem pessoal, social, cultural, lúdica, cívica e profissional. Silva (2016, p.2) corrobora esta opinião ao afirmar que as “TIC não são apenas meios que possibilitam a emissão/recepção de informação e conteúdo; são mais do que isso: actuam como instrumentos de mediação sociocultural, contribuindo decisivamente para provocar mudanças nos mais diversos setores da sociedade”.

As TIC são um instrumento de acesso, transformação e produção de informação, que se pode materializar de diversas formas: texto, imagem, som, dados, documentos multimédia e hipermédia, funcionando ainda como “um meio de comunicação a distância e uma ferramenta para o trabalho colaborativo (...). Em vez de dispensarem a interacção social entre os seres humanos, estas tecnologias possibilitam o desenvolvimento de novas formas de interacção” (Ponte, 2002, p.2).

O surgimento das TIC mais atuais só foi possível graças ao processo de “digitalização, que viabilizou a representação dos mais variados tipos de signos no formato digital, revolucionando as formas de criar, armazenar, manipular e difundir conteúdos, nas mais diferentes linguagens, intensificando o surgimento de novos processos informacionais, comunicacionais e de produção de saberes” (Rosa, 2017, p.47).

A emergência das TIC, com destaque para os computadores, tablets, smartphones e outros,

para os *softwares* que possibilitam a operacionalização destes dispositivos;
e para a internet, que potencializa e amplia a comunicação para uma escala

global, representa uma das mais importantes evoluções pelas quais a humanidade passou até a presente época, principalmente pelo grande potencial informativo, comunicacional e estruturante de construção de conteúdos e conhecimentos envolvido, capaz de influenciar de forma significativa a vida das pessoas (Rosa, 2017, p.11).

A junção das TIC com o aparecimento e o crescimento exponencial da Internet fez com que os seus utilizadores não fossem apenas consumidores da informação e pudessem intervir na construção da mesma. Já em 1999, Castells afirmava que “sob o efeito combinado do paradigma da tecnologia da informação e das formas e processos sociais induzidos pelo processo atual de transformação histórica” (p. 403), o espaço e o tempo estavam-se a transformar. Este autor compreendia a Internet como um espaço de fluxos onde as informações eram partilhadas independentemente de limitações geográficas. Neste sentido, a Web

trouxe o ambiente da comunicação virtual, o ciberespaço, a possibilidade de aceder ao mundo das informações e de estabelecer relações interpessoais e colaborativas sem limitações espaço-temporais. Vertente reforçada com a invenção, desde a entrada no século XXI, dos artefatos móveis, de conexão contínua, cujos maiores destaques, neste momento, são os smartphones e os tablets que, a par das redes sem fios, proporcionam um reforço da conectividade, mobilidade e ubiquidade (Silva, 2016, pp. 2-3).

De acordo com Rosa (2017), antigamente para acedermos à Internet tínhamos que estar “presos” a um computador ligado por cabos. Com os dispositivos móveis passamos a ter mobilidade física, na medida em que podemos navegar pela Internet enquanto nos deslocamos, a qualquer momento, para qualquer lugar e, além disso, beneficiamos da mobilidade informacional, com a possibilidade de navegar pelas redes virtuais informacionais. É neste sentido que Silva (2016) considera que passamos do *homo communicans* para o *homo ubiquus*, estando permanentemente em contacto com uma grande diversidade de lugares.

Ao olharmos ao nosso redor constatamos que a sociedade é fortemente marcada pela presença e pelo uso das TIC móveis e que estas fazem parte do nosso quotidiano. É manifestamente visível a quantidade de pessoas que usam estas tecnologias para comunicar, informar, estudar, trabalhar, comprar algo, pagar contas, produzir e fazer circular diferentes tipos de conteúdos ou simplesmente para se entreter (Rosa, 2017).

É neste panorama que as TIC fazem parte do nosso dia a dia, de uma forma cada vez mais natural, modificando os hábitos de um número muito significativo de pessoas, que acaba por passar grande parte do seu tempo *on-line* “fortalecendo o desenvolvimento de uma cultura típica da sociedade contemporânea, a cibercultura ou cultura digital” (Rosa, 2017, p.14).

São estes dispositivos móveis (como tablets e smartphones), cada vez mais sofisticados e acessíveis, juntamente com a ampliação da Internet móvel, que nos trazem a mobilidade, conectividade, ubiquidade e plasticidade (Lessa, 2013; Rosa, 2017; Silva, 2016). A mobilidade e a conectividade “são alguns dos aspectos essenciais para a atual sociedade, em que a comunicação não-presencial é a base de grande parte das atividades, onde as pessoas, principalmente as que compõem a geração mais recente, anseiam permanecer conectadas a todo momento e em qualquer lugar” (Rosa, 2017, p.14).

No que se refere ao campo da educação, as TIC vão despertando cada vez mais interesse. Gândara (2013) afirma que estas têm uma importância crucial nessa área tendo em conta que a educação “aponta para o processo de socialização do Homem, aquisição de conhecimentos e sensibilização cultural e comportamental” (p. 35) e por isso considera que o sistema educativo deve preparar as crianças e os jovens para a realidade de uma sociedade que está em constante mudança e crescimento tecnológico. Para esta autora as escolas enfrentam o desafio de corresponder a este crescimento já que muitas vezes a sua realidade não parece a mesma dos alunos. Neste aspeto Ramos (2005) defende que é “normal haver alguma distância temporal entre o aparecimento de determinada tecnologia e a sua utilização educativa. Mas essa distância tende, actualmente, a tornar-se mais curta” (p.20).

A ideia de colocar as TIC ao serviço da educação, nos níveis do ensino básico e secundário em Portugal, surgiu nos anos oitenta com o projeto MINERVA e, desde aí, outros projetos se seguiram acompanhando as alterações e evoluções das próprias tecnologias e serviços que possibilitam (Lopes & Gomes, 2007).

As TIC promovem novas formas de ensino e de aprendizagem e representam um instrumento fundamental na educação; além disso constituem logo à partida um elemento motivador e que atrai a atenção dos alunos (Ramos, 2005). Enquanto ferramenta, as TIC facilitam o processo educativo no desenvolvimento de capacidades e competências funcionais bem como na área de comunicação e acesso à informação (Gândara, 2013) possibilitando a criação de espaços interativos e de partilha através das ferramentas de comunicação e de troca de documentos. Neste sentido, as TIC funcionam como elemento integrante do ambiente de aprendizagem, quer através de software educacional ou como ferramentas de uso corrente, apoiando a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de capacidades específicas (Ponte, 2002).

Para Moraes, Alves e Miranda (2013), uso das TIC na educação também possibilita a criação de contextos de aprendizagem mais centrados no aluno, ideia partilhada por Costa (2010) que refere que este tipo de ensino, ao contrário do ensino tradicional, tem potencial para se adaptar a cada aluno individualmente proporcionando várias formas e meios de trabalho que permitam a todos os alunos atingirem níveis superiores de desenvolvimento. Deste modo, “partindo do pressuposto que aprender é fazer, a tecnologia deve ser encarada como um elemento cognitivo capaz de facilitar a estruturação de um trabalho viabilizando a descoberta, garantindo condições propícias para a construção do conhecimento. Tornando-se assim mais fácil veicular a teoria à prática” (Costa, 2010, p.59).

Moraes *et al.* (2013) consideram que a integração das TIC na educação beneficia os alunos na medida em que eles passam a ter total acesso a materiais e a recursos, bem como à possibilidade de uma melhor comunicação com os professores. Neste contexto, Gândara (2013) acrescenta que a utilização das TIC nas escolas pode contribuir para enriquecer toda a dinâmica de uma aula permitindo, ao mesmo tempo, que os alunos adquiram conhecimentos de forma autónoma e desenvolvam a sua capacidade de pesquisa e de questionamento relativamente às informações que obtém.

Assim, e de acordo com Gândara (2013) as TIC “têm como principais objetivos educacionais desenvolver o raciocínio, a capacidade de resolver problemas novos, o espírito crítico a criatividade e a tomada de decisões e podem dar uma grande contribuição à aprendizagem, porque elas ajudam a criar situações ricas, variadas e estimulantes” (p.37).

Lopes e Gomes (2007), a partir de Gomes (2005), consideram que as TIC no ensino permitem a extensão de forma virtual das salas de aula presenciais. Com base em documentos eletrónicos, proporcionam momentos de estudo autónomo, apoiam o ensino presencial na sala de aula, fornecem condições para o desenvolvimento de sistemas de formação a distância e possibilitam novas modalidades de formação online.

Para Ramos (2005, p.19) “os alunos usam TIC para facilitar a aprendizagem de diversos assuntos, para desenvolver competências e também para adquirir conhecimentos práticos que lhes permitam enfrentar os desafios nesta área de desenvolvimento rápido da informação e da tecnologia”. Efetivamente, as TIC quando integradas em ambientes que promovam uma aprendizagem ativa, colaborativa e centrada no aluno podem ser um recurso educativo muito precioso (Gândara, 2013). No entanto, não nos podemos esquecer que apesar deste seu poder

transformador, tal como as tecnologias antigas, as TIC por si só, ou a mera instalação de equipamentos, não conseguem exercer esse poder (Ramos, 2005).

Para Ponte (2002) a ideia chave no que respeita às TIC na educação é a integração: em primeiro lugar devem estar integradas nas escolas de modo a que os alunos e os professores tenham um acesso facilitado e oportunidades frequentes de formação; segundo, devem estar integradas no processo de ensino aprendizagem quer em termos disciplinares quer em termos transdisciplinares; terceiro devem permitir que os futuros professores as usem em tarefas de planeamento e realização de situações de aprendizagem integrando-as de forma coerente numa perspetiva curricular; por último “devem ter um papel importante na prática pedagógica, cabendo à instituição de formação um papel importante no apoio às escolas cooperantes e na formação dos seus docentes para que constituem exemplos de boas práticas em todos os campos, incluindo o uso das TIC” (Ponte, 2002, p.9).

Quanto a esta integração Ramos (2005) acrescenta que isso “implica que se determine que recurso tecnológico e também que método de implementação é apropriado para determinada situação em determinado contexto” (p.22) e que essa responsabilidade se encontra do lado dos professores. É neste sentido que Ponte (2002) defende que as TIC devem estar presentes na formação inicial dos professores “sendo importante que os formandos vão muito para além do seu simples domínio instrumental. Para isso, elas devem ser enquadradas por uma pedagogia que valorize sobretudo a pessoa que aprende e os seus projectos, debatendo as grandes questões, promovendo permanentemente uma atitude crítica” (p.9). Também Gândara (2013) defende uma forte aposta na formação dos professores no âmbito das TIC para que estes percebam que a sua substituição pelo computador não está em causa e o que está em causa é o seu papel enquanto agente educativo, como orientador, mediador do conhecimento e construtor de sentido. Os professores não podem encarar as TIC, no contexto educativo, como substitutas do que já existe, quadro, giz e professor, pelo computador, mas sim como uma oportunidade de mudança, na forma como se ensina e na forma como se aprende.

Assim, e como já foi referido anteriormente, não basta que os alunos tenham os equipamentos à sua disposição é essencial que o professor tenha um papel ativo e conheça as potencialidades desses equipamentos e recursos e como os utilizar no desenvolvimento dos alunos (Gândara, 2013) promovendo um ambiente de aprendizagem cheio de oportunidades que lhes permita explorar as potencialidades das TIC (Ramos, 2005).

Salientamos três aspetos importantes: primeiro, a integração das TIC na prática letiva deve depender “das necessidades específicas em termos de ensino e de aprendizagem e também das teorias de aprendizagem em que essa prática se fundamenta. Estratégias de integração ditas tradicionais não são necessariamente inconvenientes nem as mais recentes infalivelmente adequadas” (Ramos, 2005, p.35); segundo, um dos fatores frequentemente invocados pelos professores para a não utilização das TIC prende-se com a falta de tempo (Morais *et al.*, 2013; Ramos, 2005) e a rigidez dos programas (Morais *et al.*, 2013); por último, alguns professores sentem-se inseguros e desconfortáveis com a utilização das TIC porque os seus alunos sabem mais do que eles, esta situação deve ser encarada como uma mais valia e deve ser aproveitada para partilha de conhecimentos (Ramos, 2005).

Estando certos que muitos autores defendem que as TIC são efetivamente ferramentas úteis no contexto educativo, não podemos esquecer que as mesmas podem-se tornar até indispensáveis quando se fala em alunos com Necessidades Educativas (NE) e ainda mais para aqueles que têm Necessidades de Saúde Especiais (NSE) na perspetiva de que, muitas vezes, podem ser a única hipótese de estes acederem ao currículo e conseguirem realizar atividades que de outra forma não seriam possíveis (Gândara, 2013; Quelhas, Mesquita & Segura, 2019).

Atendendo às problemáticas destes alunos e de modo a evitar a sua postura passiva no processo de aprendizagem é fundamental “adaptar o seu ambiente de trabalho e proporcionar uma maior e melhor interação com os outros, com o meio e com a aprendizagem. Esta adaptação está diretamente ligada à mudança e modernização da sociedade, logo a escola também necessita de evoluir e modernizar-se para promover uma inclusão educativa” (Gândara, 2013, p.39) e esta mudança passa claramente pelo uso das TIC.

Para Quelhas *et al.* (2019) as TIC podem ser vistas como uma componente decisiva na normalização das condições de vida dos alunos com NE ou com NSE. Além de promoverem a inclusão social e escolar, são possíveis elementos de redução nas desigualdades, funcionando como vantagem no processo de ensino aprendizagem destes alunos, “não só pelas possibilidades de comunicação e transmissão de conhecimentos, mas também pela enorme motivação e interesse que despertam” (Gândara, 2013, p.40). Relativamente ao facto de as TIC constituírem uma ferramenta poderosa na inclusão educativa e no combate às desigualdades, Gândara (2013) acrescenta que isso só é possível com a participação de todos os agentes educativos envolvidos na implementação das TIC em contexto de ensino-aprendizagem, de modo a que isso se torne uma realidade no currículo destes alunos.

Para esta autora, é fulcral investir na formação dos professores de modo a que estes escolham os recursos tecnológicos “e os integrem de forma pedagogicamente correta nas estratégias de ensino-aprendizagem que melhor respondam às necessidades individuais dos seus alunos. Como cada criança é única, é fulcral criar uma pedagogia diferenciada e ajustar os objetivos ao seu ritmo de aprendizagem. Só assim será possível promover a igualdade de acesso à educação e à informação e combater a info-exclusão.” (Gândara, 2013, p.43).

Quelhas *et al.* (2019) e Gândara (2013) concordam que o potencial das TIC, em alunos com NE ou com NSE, favorece a autonomia, a motivação e desperta o seu interesse permitindo-lhes avançar na sua aprendizagem, provavelmente, não no mesmo ritmo que os outros, mas ao seu próprio ritmo.

Quelhas *et al.* (2019) identificam algumas funções que podem ser desempenhadas pelas TIC junto destes alunos: as TIC podem ser usadas como ferramentas de ensino; ferramentas de aprendizagem; instrumentos de comunicação; ajuda terapêutica; auxiliar de diagnóstico ou ainda como ferramenta para tarefas administrativas. Independentemente da sua função, a utilização das TIC pelos alunos com NE ou com NSE, segundo Gândara (2013) tem dois grandes objetivos curriculares: “aumentar a eficiência dos alunos no desempenho de tarefas académicas ou do dia a dia; desenvolver capacidades para aceder e controlar tecnologias com determinado nível de realização” (p.44) e para isso deve-se recorrer a tecnologias de apoio (particularmente ao nível da comunicação) e a adaptações tecnológicas (como software educativo inclusivo).

Apesar de as TIC não serem o “único fator de inovação escolar, serão muito provavelmente o instrumento necessário para que ocorram as transformações necessárias na Educação, para que esta se adapte a uma realidade social inclusiva, promotora de igualdade, acessibilidade e respeito pela diversidade” (Quelhas *et al.*, 2019, p.70).

Como já foi mencionado anteriormente, os dispositivos móveis e a Internet móvel conduziram-nos à mobilidade, conectividade e ubiquidade e à mediada que estas tecnologias se vão destacando em toda a sociedade o mesmo acontece ao nível do espaço escolar (Rosa, 2017; Teixeira, 2018).

Teixeira (2018) citando Souza (2015) define tecnologias digitais móveis como equipamentos digitais que permitem aos seus utilizadores comunicarem-se em qualquer momento e em qualquer sítio, possibilitando-lhes mobilidade e flexibilização quanto aos fins de aprendizagem.

Para Rosa (2017), os alunos participam ativamente no contexto digital fora da escola, através dos seus dispositivos móveis, ao realizarem um conjunto de atividades muito diversificadas, como: ouvir música; jogar; pesquisar; fazer e editar vídeos; tirar fotografias; criar os seus próprios conteúdos e publicá-los; entre outras. O mesmo autor também considera que o fazem dentro da escola, contudo, a maior parte das vezes de forma clandestina, e afirma que “o diálogo entre essas tecnologias móveis com a cultura escolar não ocorre de forma tranquila. Em geral, a utilização destas tecnologias encontra os mais variados obstáculos, dentre eles, a resistência em propor atividades que incorporem os dispositivos às dinâmicas educacionais, frequentemente proibindo o uso em sala de aula” (Rosa, 2017, p.19). Quanto a este assunto, Teixeira (2018) defende que as tecnologias móveis são utilizadas em diversos contextos por professores e por alunos, com uma grande variedade de propósitos em termos de ensino e aprendizagem; contudo, salienta que é mais frequente ver os alunos a utilizarem os seus dispositivos móveis nos corredores da escola e que a educação poderia beneficiar mais se colocasse esta tecnologia ao seu serviço, tirando vantagem da ubiquidade destas ferramentas e permitindo que os alunos se envolvam de forma diferente na sua própria aprendizagem. Uma vez que a utilização destes dispositivos é incontornável, os professores devem aproveitar para perspetivar as suas capacidades para que os possam utilizar a favor das suas práticas pedagógicas, caso contrário perderão uma ótima oportunidade para criar situações educativas muito interessantes.

Os dispositivos móveis proporcionam novas formas de interação, colaboração, comunicação, partilha de conhecimentos e criação de conteúdos educacionais dentro da sala de aula (Teixeira, 2018), fazendo com que os alunos não precisem de “memorizar conteúdos, sobretudo uniformes, já que através dos seus dispositivos móveis dispõem a todo momento e em qualquer lugar das informações” (Rosa, 2017, p.71) que precisam e que estão disponíveis no ciberespaço, podendo assim despende o seu tempo em atividades mais motivantes.

Outro benefício que pode ser apontado na adoção destes dispositivos é o facto de utilizarem plataformas abertas, “o que possibilita a implementação de aplicativos educacionais de baixo custo com potencial de expansão e replicação em diversos locais” (Teixeira, 2018, p.27).

O mesmo autor, baseando-se na opinião de Dias (2014), apresenta alguns fatores inovadores e algumas limitações relativamente ao uso de tecnologias móveis no contexto educativo. Assim, no campo dos fatores inovadores refere: aperfeiçoar os recursos para a aprendizagem; preparar conteúdos que o aluno consiga aceder a qualquer momento e em

qualquer lugar; ampliar as hipóteses de acesso a conteúdos; definir e implementar estratégias que potenciem o uso das tecnologias ao alcance dos alunos. Quanto às limitações considera: limitações tecnológicas, como por exemplo baixa capacidade de armazenamento e incompatibilidade de plataformas e limitações pedagógicas, como por exemplo distração e espaço de visualização mais limitado.

2.1.3. A videoconferência

O ser humano tem uma necessidade intrínseca de comunicar, desde os tempos mais remotos o homem aprendeu a exteriorizar as suas carências. Através de gestos, sons ou mesmo através de desenhos nas paredes, o homem que habitava as cavernas conseguia transmitir as suas ideias e valores sociais (Oliveira, 2013). Contudo, com o passar dos anos o homem procurou maneiras e recursos mais sofisticados para o fazer; desde a invenção do papiro ao surgimento das tecnologias digitais um longo caminho foi percorrido.

De acordo com Oliveira (2013), o jornal foi o primeiro meio de comunicação formal, seguido do cinema, rádio, telégrafo e telefone, meios que favoreceram a expansão geográfica das comunicações, televisão, com som e imagem, e, por fim, os computadores que vieram dar início a uma verdadeira revolução. Constatamos, mais uma vez, que a tecnologia acompanha a comunicação apresentando-se como uma constante na vida do ser humano.

A aposta em tecnologias que conjugam o “uso de imagens, vídeo, som, animação e texto com a possibilidade interactiva abrem caminhos a um maior potencial expressivo e apelativo ao utilizador” (Lessa, 2013, p.2). Neste mesmo contexto, Castells (1999, p. 354) havia referido que “a integração potencial de texto, imagens e sons no mesmo sistema – interagindo a partir de pontos múltiplos, no tempo escolhido (real ou atrasado) numa rede global, em condições de acesso aberto e de preço acessível – muda de forma fundamental o carácter da comunicação”. Neste sentido, o processo de formação e difusão da Internet permitiu o aparecimento de um novo veículo de comunicação bem como a alteração nos padrões de comunicação (Castells, 1999). O ciberespaço, ou espaço virtual, torna-se então um novo meio de comunicação que surge da interconexão universal dos computadores. Segundo Lévy (1999, p.17) ciberespaço “específica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo”. Este mundo virtual permitiu, e o virtual que aqui interessa é o que está associado à emergência da Internet, criar formas de comunicação e interação onde o espaço

e o tempo sofrem profundas alterações na maneira como são percebidos, fazendo com que os indivíduos se apropriassem dos meios que combinam digitalização e conexão em rede para estabelecer comunicação (Tassi, 2011). A popularização da Internet permite assim a comunicação entre milhares de pessoas através de e-mail, fóruns, videoconferência, chats, listas de discussão e outras modalidades (Lessa, 2013).

Deste modo, a atualidade é marcada por hábitos de comunicação fortemente influenciados pela presença tecnológica, a “mediação tecnológica da comunicação é então um terreno com cada vez mais utilizadores e palco de presença das dinâmicas próprias do homem, como aspetos de identidade, de espaços de configuração individuais e coletivos, privados e públicos (que sempre existiram no ambiente físico, mas que hoje no ambiente digital adquirem outros contornos)” (Lessa, 2013, p.3). Esta realidade permitiu que houvesse um rompimento de barreiras, em termos de tempo e espaço e uma disseminação planetária da comunicação mediada, fazendo com que esta se tornasse uma das características distintivas da sociedade contemporânea, a sociedade informacional (Castells, 1999).

No contexto deste trabalho de investigação, a comunicação mediada que vamos considerar é aquela que se efetua através da Internet, será, portanto, a comunicação mediada através de computador ou outro dispositivo semelhante como é o caso do smartphone.

Amado (2014), apoiando-se em vários autores, apresenta algumas definições de comunicação mediada por computador (CMC): assim, para este autor, o conceito pode ser definido “como o conjunto de comportamentos humanos que são mantidos ou alterados na troca de informação interpessoal através de uma mediação tecnológica à distância, simples como o telefone, ou mais complexa como a comunicação através da Internet” (p.18). Uma outra definição avançada por este autor consiste em considerar a CMC como o “resultado do conjunto de comportamentos mantidos ou alterados através da troca intencional de informação mediada tecnologicamente” (Amado, 2014, p.68).

As ferramentas de comunicação que suportam a CMC podem ser categorizadas em termos de comunicação síncrona ou comunicação assíncrona (Amado, 2014; Matos, 2011).

Relativamente à comunicação síncrona, esta pode ser entendida como a comunicação em tempo real, instantânea e num determinado momento (Amado, 2014) e pode ser concretizada através de ferramentas que permitem videoconferência e as que permitem troca de mensagens em tempo real.

Quando à comunicação assíncrona, o mesmo autor considera que pode ser descrita como a comunicação que se efetua em tempos diferentes; nesta categoria podemos encontrar as ferramentas de email, fóruns, blogues e outros recursos.

De acordo com Tassi (2011), a primeira forma de CMC “que se popularizou foram as mensagens de texto” (p.1) e por isso a maior parte dos estudos que existem nesta área analisam a conversação mediada por computador baseada em “trocas de textos escritos em plataformas de redes sociais, fóruns, blogues ou mensageiros instantâneos” (p.26). No entanto, uma das limitações que rapidamente apareceram no contexto da CMC textual foi a impossibilidade de comunicar gestos, posturas, expressões faciais e até mesmo emoções (Amado, 2014). É em consequência destes aspetos que posteriormente se verifica uma procura de presença visual, através de imagem, vídeo, com ou sem recurso a som, de modo a permitir também uma comunicação não verbal (Lessa, 2013). Tudo isto acaba por ser conseguido com a evolução da tecnologia e, consequentemente, das ferramentas de comunicação como: mensageiros instantâneos, programas de videoconferência, redes sociais, entre outros que apresentam, de acordo com Amado (2014), “um desafio crescente às teorias de CMC que afirmam que esta serve apenas para tarefas simples de comunicação, dificultando a criação de relações sociais ricas e complexas na forma de interação social” (p.1). Este autor, fundamentado em Xie (2008), afirma que estas teorias baseadas apenas na CMC textual “estão muito distantes dos novos modos de CMC que têm o potencial de ser identificados como mais imediatos, síncronos e privados e podem ter efeitos diferentes nas interações online” (Amado, 2014, p.1).

Tendo por base todas as reflexões anteriores e considerando que é uma mais valia a possibilidade de aproximação das pessoas através da CMC síncrona, permitindo a instantaneidade dos intercâmbios e ultrapassando a distância física que possa existir entre elas (Lessa, 2013), estamos em condições de afirmar que embora a CMC seja diferente da comunicação estabelecida noutros contextos, as fronteiras entre a comunicação mediada e a comunicação face a face (presencial) estão cada vez mais ténues (Amado, 2014). É de ressaltar aqui que “os meios que permitem a mediação tecnológica, dentro da grande variedade que a CMC disponibiliza, (...) facultam ao utilizador, o acesso a um conjunto de estratégias técnicas que ajudam a modelar o género de comunicação que se estabelece” (Lessa, 2013, pp.54-55).

Amado (2014), apoiando-se nas teorias de comunicação mais relevantes aplicadas ao estudo da CMC, concluiu que esta “pode suportar relações sociais tão ricas como a comunicação presencial, apenas demora mais tempo a acontecer. E pode apresentar vantagens na comunicação em situações em que a identificação individual é um fator de discriminação, e

em que os próprios utilizadores optam por meios e contextos específicos tendo em conta os diferentes objetivos" (p.98).

É neste contexto da CMC que a integração de várias TIC permitiu o aparecimento da videoconferência, o som do rádio, a imagem da televisão e a interatividade do telefone, integrados via software e hardware, e através de procedimentos que permitem a codificação e compressão do sinal possibilitam a concretização da videoconferência (Spanhol, 1999).

Na literatura científica podemos encontrar diferentes definições de videoconferência: segundo Spanhol (1999), a videoconferência pode ser definida como “uma aplicação que transporta sinais de vídeo e áudio digitalizados, devidamente tratados por softwares e algoritmos de compressão, multiplexados (somados) em uma única informação ou bit e conectados através de uma rede de transmissão (física ou ondas) de alta velocidade” (p.49). Mungioli (2005), por sua vez, apresenta uma definição mais simples ao considerar a videoconferência “uma conferência entre dois ou mais participantes, que se encontram em diferentes locais, distantes fisicamente, por meio de redes de computadores” (p.25). Na mesma linha de pensamento, Cruz (2010) afirma que a “videoconferência é uma tecnologia que permite que pessoas ou grupos se comuniquem por imagem e som através de telas e microfones, dando a sensação de estarem todos num mesmo espaço físico” (p.279).

Independentemente da sua definição, a videoconferência permite que os participantes conversem e se vejam ao mesmo tempo, no ecrã do dispositivo utilizado (computador, tablet, smartphone), e troquem informações como se estivessem face a face, viabilizando a ligação das pessoas como se estivessem no mesmo tempo e espaço físicos. Em alguns casos, esta pode ser a única oportunidade e forma de dar continuidade a ligações estabelecidas (Bucket & Sringer, 1997, referidos por Ramos, 2005); com este panorama “percebe-se que a apropriação da videoconferência em variados formatos e com uma crescente ubiquidade traz a oportunidade de exploração do potencial audiovisual interativo” (Cruz, 2010, p.280).

Já em 1960 se vislumbrava aquilo que viria a ser a videoconferência; por essa altura, um clássico da ficção científica, *Star Trek*, mostrava o capitão Kirck a conversar com outra nave espacial através de um ecrã, podemos agora dizer que a ficção se tornou realidade e, atualmente, a possibilidade de conversar online, com som e imagem, a qualquer distância, é um facto (Spanhol, 1999).

A popularização da videoconferência tem vindo a crescer de forma exponencial, com velocidades de transmissão cada vez maiores, software gratuito como o *WhatsApp*, *Messenger*,

Skype, dentre outros, permitindo encontros virtuais entre as pessoas, com qualidade e sem complicações, favorecendo a interação em tempo real (Cruz, 2010). Este crescimento conta ainda com o grande contributo da disseminação da tecnologia móvel.

Esta interação com recurso ao vídeo é um fenómeno que tem conquistado terreno em diferentes contextos (Matos, 2011) sendo que, atualmente, as aplicações mais comuns da videoconferência são nas áreas de negócios, da telemedicina, da pesquisa, da educação e as situações de comunicação que impossibilitem a presença física ou que envolvam risco (Cruz, 2010), como a situação de pandemia que atravessamos hoje em dia e em que a videoconferência tem desempenhado um papel preponderante nos diferentes contextos. Ao nível dos negócios, e em contexto de pandemia, a videoconferência facilitou o teletrabalho permitindo que as reuniões de negócios continuassem a acontecer. Na telemedicina possibilitou que as teleconsultas se continuassem a realizar e os diagnósticos médicos não ficassem suspensos. Ao nível da pesquisa, permitiu que os projetos continuassem e a investigação avançasse contribuindo na realização dos encontros virtuais para partilha de informações e conhecimentos. Na educação tornou-se indispensável, como ferramenta alternativa de comunicação e interação no processo de ensino aprendizagem, na realização das aulas a distância, tendo em conta que as aulas presenciais foram canceladas (Gonçalves, 2020). É também de salientar, ainda em contexto de pandemia, o papel da videoconferência nas relações pessoais e familiares, uma vez que foi através desta tecnologia que muitos laços se mantiveram e que as pessoas continuaram a poder “ver-se”.

A videoconferência é realizada com recurso a ferramentas de comunicação que foram desenvolvidas e aperfeiçoadas ao longo dos tempos e que possuem funcionalidades como efetuar chamadas telefónicas e videoconferências (Matos, 2011). Deste modo a realização de uma videoconferência implica que os participantes tenham uma câmara web, um microfone e altifalantes no seu computador. No decorrer da conversa, as vozes e as imagens são transmitidas e recebidas na rede (Mungioli, 2005). Atualmente, recorre-se muito às tecnologias móveis, tais como smartphones, tablets e outras, para realização de videoconferências, por se tratarem de dispositivos mais acessíveis e práticos, porque, por norma, já trazem incorporados todos os requisitos físicos (câmara web, um microfone e altifalantes).

Para que a videoconferência seja bem-sucedida, é necessário assegurar alguns requisitos, como a qualidade da transmissão, pois influencia a forma como as pessoas interagem através do vídeo. O ambiente da videoconferência, as características como luminosidade, acústica e

layout, afetam o comportamento dos participantes e a forma como se desenvolve a interação (Matos, 2011).

No contexto educativo, escolas e universidades procuram utilizar a videoconferência como uma ferramenta de apoio nos seus projetos e na aprendizagem a distância. Neste sentido, Cruz (2010) aponta como algumas vantagens da videoconferência: a partilha de recursos com comunidades fisicamente distantes; a execução de experiências virtuais; a hipótese de realização de conferências com especialistas que não seriam possíveis de outro modo; a aplicação de atividades conjuntas como exercícios e discussões em grupo e a perspectiva de trazer novas formas de aprendizagem.

Jonassen (1996), citado por Ramos (2005), defende que a interação entre os alunos é maior na videoconferência que na comunicação face a face, o que pode estar relacionado com o facto de permanecerem distantes e por isso sentirem-se mais à vontade face ao interlocutor, o que lhes permite desenvolver trabalho académico sem se sentirem pessoalmente expostos. O ciberespaço permite criar um clima muito parecido com o da comunicação interpessoal direta, sendo a interação dinâmica, interativa e imprevisível (Anderson-Inman, 1996, referido por Ramos, 2005). O ambiente que a videoconferência proporciona incita e motiva os alunos a serem participantes ativos expondo as suas ideias e sabendo escutar as dos outros (Ramos, 2005).

Petersen (2000) referido por Ramos (2005) refere que para ampliar o interesse educativo e a utilidade das sessões de videoconferência é necessária uma preparação prévia das mesmas com o intuito de definir a linha orientadora e os conteúdos a abordar e ainda prever atividades pré e pós conferência. Na videoconferência é crucial envolver os participantes na programação das atividades pois, para o seu bom decurso, os intervenientes têm de estar interessados e responsabilizados nas atividades que se vão desenvolver (Ramos, 2005).

É ainda importante salientar que, embora a videoconferência possibilite a comunicação visual isso não significa necessariamente que a interação que se vai desencadear esteja ao mesmo nível do que aquela que acontece quando os intervenientes estão em contacto presencial. Os problemas técnicos e as “falhas na conversação resultantes da falta da presença física ou comunicação visual podem resultar numa distância psicológica entre os participantes, conduzindo a um conteúdo mais despersonalizado e a um estilo de interação menos espontâneo” (Ramos, 2005, p.75).

2.2. Dificuldade intelectual

2.2.1. *As pessoas com dificuldade intelectual*

Para Calhoa (2017) “a história da noção de deficiência e da vida das pessoas com deficiência passou por profundos percursos de ignorância, crenças e superstições “(p.1), o que fez com que a forma como a deficiência é encarada pela sociedade tivesse registado diversas alterações ao longo do tempo (Calhoa, 2017; Pereira, 2016).

Efetivamente, o comportamento humano perante as pessoas com deficiência passou por diferentes fases (Calhoa, 2017), passando de atitudes de rejeição e segregação para atitudes de proteção, cujo expoente primordial foi a construção de grandes instituições asilares na primeira metade do século XX (Pereira, 2016). Relativamente a este assunto, a mesma autora (2017) vai mais além e identifica cinco fases referentes à evolução do estatuto de deficiente: separação, proteção, emancipação, integração e inclusão.

Quanto à primeira fase, separação, Calhoa (2017) considera que esta se poderia concretizar de duas formas: uma que consistia na eliminação das pessoas que não tinham capacidade de autossubsistência nas sociedades primitivas e outra que estava relacionada com a veneração das pessoas com deficiência, “algumas sociedades divinizavam o cego, considerando-o exorcista, adivinho ou leitor da sina” (Calhoa, 2017, p.8).

De acordo com a mesma autora, a segunda fase, que corresponde à proteção, ficou caracterizada pela criação de asilos, hospitais e hospícios para deficientes, acreditando que ao fazer bem aos deficientes se estaria a cair nas boas graças de Deus.

Esta autora considera que a fase seguinte, emancipação, surgiu com o aparecimento de pessoas célebres, portadoras de deficiência, que acabaram por desencadear a organização de uma educação especial para estas pessoas, bem como uma legislação enquanto indivíduos de pleno direito. Convém aqui salientar que, naquela altura, surgiram alguns estudos que concluíram que a inteligência não podia ser melhorada “tendo surgido a ideia de que a criança deficiente seria fruto das classes sociais mais desfavorecidas, constituindo um perigo para a sociedade. Tal terá constituído um passo atrás, no sentido da segregação dos indivíduos portadores de deficiência” (Calhoa, 2017, p.9).

A fase seguinte, integração, e de acordo com Calhoa (2017), surgiu em finais da década de 60 com um movimento que pretendia que as pessoas com deficiência fossem incluídas no ensino regular, com acompanhamento especializado. Esta autora considera ainda que o “reconhecimento dos direitos humanos e legais da pessoa portadora de deficiência, com a

Declaração dos Direitos dos Deficientes Mentais pelas Nações Unidas, em 1971, constitui o corolário” desta nova fase (Calhoa, 2017, p. 9).

Por fim, a última fase, aquela em que ainda nos encontramos, designa-se por inclusão e preconiza uma educação inclusiva para todos os alunos, fornecendo a mesma educação independentemente das dificuldades ou diferenças. Alicerçada num princípio de igualdade, esta fase opõe-se à separação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais (Calhoa, 2017).

No que diz respeito à dificuldade intelectual, que nos interessa no presente trabalho desenvolver, devido às características dos participantes, e sendo este um campo com muitas incertezas, a sua explicação científica tem sido motivo de inquietação para os diversos pesquisadores das diferentes áreas (Malaquias, 2012). Durante muitos anos, a medida do quociente de inteligência (QI) foi utilizada como parâmetro de definição e classificação dos casos (Lopes-dos-Santos, & Santos, 2012; Malaquias, 2012; Sanches-Ferreira) uma vez que este permitia representar a inteligência através de um número. Este número quantificava o desempenho de uma determinada pessoa perante um conjunto de problemas e em referência aos resultados de uma amostra que refletia as características da população à qual a pessoa pertencia (Sanches-Ferreira *et al.*, 2012).

De acordo com Malaquias (2012) o critério do QI é muito redutor e por isso deixou de ser considerado como o principal indicador de dificuldade intelectual e passou-se, neste âmbito, a dar mais importância à conduta adaptativa da pessoa com deficiência. “A conduta adaptativa refere-se aos comportamentos do indivíduo relativos à sua competência social, ao seu desempenho escolar, à sua independência em hábitos de cuidados pessoais e à sua aquisição de padrões de conduta socialmente aceites” (Malaquias, 2012, p.24).

A dificuldade intelectual tem-se revelado uma área em mudança até mesmo ao nível da terminologia (Garcês, 2018; Pereira, 2016). Ao analisarmos as diferentes concepções de diferentes autores, percebemos que tem sido difícil encontrar unanimidade quer na terminologia quer na definição do conceito. Embora haja algumas convergências, vários autores e organismos científicos divergem em alguns aspetos.

Segundo Malaquias (2012) existem diferentes definições e terminologias, que se tornaram referências, propostas por importantes organizações mundiais. Na mesma linha de pensamento Sanches-Ferreira *et al.* (2012) apresenta alguns dos termos utilizados no passado, como: *atraso mental*, *debilidade mental*, *deficiência mental* ou *deficiência intelectual*.

Analisaremos agora as terminologias associadas a duas grandes e respeitadas organizações mundiais que, embora apresentem termos semelhantes diferem em alguns aspetos: a *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD) e a *American Psychiatric Association* (APA).

De acordo com Malaquias (2012) os termos e definições propostos pela AAIDD sofreram algumas reformulações ao longo dos anos, aliás esta associação mudou de nome algumas vezes refletindo as mudanças no pensamento sobre o termo a utilizar. A última vez que mudou de nome foi em 2007: anteriormente chamava-se *American Association on Mental Retardation* (AAMR) (Sanches-Ferreira *et al.*, 2012) e de 2007 em diante passou a designar-se *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*. Se, anteriormente a AAIDD considerava como termo mais correto *deficiência mental*, com a passagem da sua designação para AAMR passou a considerar *atraso mental*. Este termo também foi substituído após a última mudança de nome, para *deficiência intelectual* (Malaquias, 2012). Em 2019 a AAIDD apresentou o resultado de um projeto de tradução para outros idiomas, além do inglês, dos critérios de definição e diagnóstico de dificuldade intelectual. Aqui podemos verificar que o termo aceite por esta associação, para o idioma português, é *dificuldade intelectual* (AAIDD, 2019).

Até 2013, nas edições do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* da APA, o termo utilizado era *atraso mental* mas por se “estar a tornar incomum entre médicos e outros profissionais das áreas da educação e do direito, e por se considerar que esta terminologia se tornou ultrapassada, ofensiva e, conseqüentemente, inadequada” (Marques, Santos & Almeida, 2018, pp.46-47) passou-se a admitir o termo *deficiência intelectual* acompanhado por *transtorno do desenvolvimento intelectual* (APA, 2014).

Como já foi referido há uma certa dificuldade em encontrar unanimidade quanto à terminologia adotada, estas duas associações, APA e AAIDD, são um exemplo disso. Existem ainda autores que adotaram outros termos, como por exemplo *incapacidade intelectual*, referido nos estudos de Sanches-Ferreira *et al.* (2012), Pereira (2016), Garcês (2018) e Fernandes (2018). Há ainda movimentos científicos que consideram que *dificuldades intelectuais e desenvolvimentais* é a designação mais correta, como referido no estudo de Quelhas *et al.* (2019).

Independentemente da terminologia adotada, nota-se que tem havido uma preocupação constante em chegar a designações menos estigmatizantes (Pereira, 2016), mais neutras

(Sanches-Ferreira *et al.*, 2012) com caráter de possibilidade de recuperabilidade, com os apoios certos, em detrimento da utilização de palavras que mais parecem rótulos. Neste sentido, e para este trabalho, foi adotado o termo mais recente, resultante da tradução para português da AAIDD, *dificuldade intelectual*.

A conceção de *dificuldade intelectual* alterou-se historicamente passando a ser compreendida não como doença ou patologia, mas como condição de saúde que afeta as estruturas e funções do corpo, atividade, participação, passando “a ser entendida num contínuo de situações provocadas pelas relações estabelecidas entre as diferentes variáveis envolvidas” (Sanches-Ferreira *et al.*, 2012, p. 562).

A definição de *dificuldade intelectual* preconizada pela AAIDD diz que esta é determinada pela existência de limitações consideráveis que ocorrem antes dos 18 anos de idade¹, tanto no funcionamento intelectual como no comportamento adaptativo (AAIDD, 2019). Também a APA (2014) considera estes três critérios na definição e diagnóstico da dificuldade intelectual: défice nas funções intelectuais, défice no comportamento adaptativo e início dos défices anteriormente mencionados durante o período de desenvolvimento.

Relativamente ao funcionamento intelectual, a AAIDD (2019) considera que este também é conhecido como a inteligência e que esta capacidade intelectual inclui aptidões como: aprendizagem; raciocínio, resolução de problemas, entre outras, e que o teste de QI é uma forma de medir o funcionamento intelectual.

Já em relação ao comportamento adaptativo, esta associação define-o como “o conjunto de capacidades que são aprendidas e realizadas pelas pessoas na sua vida diária” (AAIDD, 2019) e divide-as em três domínios: capacidades conceituais; capacidades sociais e capacidades práticas. Considera-se que existe défice no comportamento adaptativo quando pelo menos um destes domínios está comprometido (Fernandes, 2018; Pereira, 2016;).

O domínio conceptual está relacionado com a linguagem e a literacia, o tempo e os conceitos numéricos e ainda a autodireção (AAIDD, 2019) e envolve competências de memória, linguagem, leitura, raciocínio matemático, resolução de problemas, entre outras (Garcês, 2018).

No domínio social encontramos as capacidades interpessoais, a responsabilidade social, a autoestima, a inocência, a ingenuidade, a resolução de problemas sociais, a capacidade para

¹ No início de 2021 a AAIDD passou a idade de referência para os 22 anos.

cumprir regras/ obedecer às leis e evitar ser vitimizado (AAIDD, 2019) envolvendo assim a consciência dos pensamentos, sentimentos, empatia, a capacidade de comunicação interpessoal, entre outras (Garcês, 2018).

Por último, o domínio prático envolve as atividades da vida diária, as capacidades relacionadas com o trabalho, os cuidados de saúde, o viajar e os transportes, os horários e as rotinas do dia a dia, a segurança e o uso do dinheiro e do telefone (AAIDD, 2019), ou seja, diz respeito à aprendizagem e à autogestão dos contextos de vida diária (Garcês, 2018).

Por norma, para avaliar estas capacidades (conceituais, sociais e práticas) são utilizados testes padronizados que permitem identificar os apoios necessários (AAIDD, 2019).

Tendo em consideração os três domínios, conceptual, social e prático, a dificuldade intelectual pode ser classificada em quatro níveis (ou graus de gravidade): ligeira; moderada; grave, e profunda, mediante o comportamento adaptativo nestes domínios (APA, 2014). Por norma as perturbações são consideradas permanentes, embora os graus de gravidade possam variar ao longo do tempo através de intervenções continuadas, possibilitando a melhoria do comportamento adaptativo (Fernandes, 2018; Pereira, 2016;). No quadro seguinte apresentamos a caracterização da dificuldade intelectual ligeira e moderada, no comportamento adaptativo, que são as que estão implicadas neste estudo.

Domínio	Nível de gravidade	
	Dificuldade Intelectual Ligeira	Dificuldade Intelectual Moderada
Domínio Conceptual	O pensamento abstrato, a função executiva (planeamento, estabelecimento de estratégias, fixação de prioridades e flexibilidade cognitiva) a memória de curto prazo e o uso funcional de competências académicas (p. ex., leitura e gestão do dinheiro), estão prejudicados. Há uma abordagem um tanto concreta a problemas e soluções em comparação com indivíduos na mesma faixa etária.	O desenvolvimento de competências académicas encontra-se a um nível elementar, havendo necessidade de apoio para aplicação das mesmas no trabalho e na vida pessoal. É necessário apoio diário e contínuo para a realização de tarefas conceptuais quotidianas, podendo terceiros assumir essas responsabilidades na íntegra.

Domínio Social	O indivíduo mostra-se imaturo nas relações sociais. Por exemplo, pode haver dificuldade em perceber, com precisão, pistas sociais dos pares. Comunicação, conversação e linguagem são mais concretas e imaturas. Podem existir dificuldades de regulação da emoção e do comportamento. Há compreensão limitada do risco em situações sociais; o julgamento social é imaturo e a pessoa corre o risco de ser manipulada pelos outros.	O indivíduo mostra diferenças marcadas em relação aos pares no comportamento social e na comunicação durante o desenvolvimento. Costuma utilizar a linguagem falada para a comunicação social, embora com muito menos complexidade que a dos companheiros. Consegue relacionar-se com a família, amigos, ter amizades bem-sucedidas e ainda relações românticas na vida adulta; no entanto as relações com pessoas que seguem um desenvolvimento normal são afetadas pelas limitações. O julgamento social e a capacidade de tomar decisões são limitados, necessitando de apoio de terceiros. Há necessidade de apoio social e de comunicação significativo para o sucesso nos locais de trabalho.
Domínio prático	O indivíduo pode funcionar de cordo com a idade nos cuidados pessoais, mas precisa de apoio nas tarefas mais complexas como: compras, transporte, organização do lar e dos cuidados com os filhos, preparação de refeições, cuidados de saúde, atividades bancárias e gestão do dinheiro. Na vida adulta, pode conseguir emprego em funções que não exijam capacidades conceptuais, geralmente necessita de apoio para aprender a desempenhar uma profissão de forma competente.	O indivíduo é capaz de executar necessidades pessoais como alimentar-se, vestir-se, e tratar da higiene pessoal, embora necessite de um treino prévio ou de mais tempo. Pode ainda participar em tarefas domésticas, mas com bastante apoio e um longo período de aprendizagem. Pode também integrar tarefas que obriguem capacidades conceptuais e comunicacionais limitadas com a ajuda de terceiros, necessita de apoio para a gestão de expectativas sociais, complexidade das tarefas, e outras responsabilidades auxiliares como horários, transportes, benefícios de saúde e gestão do dinheiro.

Quadro 1 – Caracterização da dificuldade intelectual ligeira e moderada adaptado de APA (2014).

De acordo com a APA (2014), a dificuldade intelectual faz com que estas pessoas, em comparação com os pares da mesma idade, género e contexto sociocultural, não consigam atingir padrões de independência pessoal e responsabilidade social em alguns aspetos do seu dia a dia, incluindo comunicação, participação social, atividade académica ou profissional e independência pessoal quer em casa quer na comunidade.

Para Fernandes (2018) a *dificuldade intelectual* pode ser causada por condições genéticas, perinatais e pós-natais, que podem acontecer por situações que impossibilitem o desenvolvimento cerebral, antes do parto, durante o nascimento ou após o nascimento. Esta autora considera ainda que a dificuldade intelectual ligeira “é mais frequente em famílias com um estatuto socioeconómico baixo, nas quais os recursos e os apoios são menores, a parentalidade pode ser mais negligenciável ou abusiva, e a estimulação e a promoção de

capacidades adaptativas é também mais precária” (p.40) e admite que os restantes níveis parecem estar mais ligados a razões biológicas.

Considera-se que 40% a 50% das causas da *dificuldade intelectual* não são identificáveis, contudo, de uma forma generalizada, quanto mais cedo estas causas ocorrerem mais grave será esta dificuldade intelectual.

Para a AAIDD (2019) a avaliação da *dificuldade intelectual* deve passar por uma avaliação multifacetada de forma a poder adaptar os planos de apoio individualizados para que os resultados pessoais possam ser melhorados.

Sendo assim, a avaliação, além de passar pelos testes padronizados, deve incluir fatores como a comunidade envolvente e a cultura, respeitando a diversidade linguística e as diversidades culturais na forma como as pessoas comunicam, movimentam e comportam. Deve ainda assumir que as limitações destas pessoas coexistem com pontos fortes e que é possível melhorar o seu nível de funcionamento diário se lhes forem fornecidos apoios personalizados adequados durante um período contínuo (AAIDD, 2019).

Segundo Sanches-Ferreira *et al.* (2012) a AAIDD não enquadra estas pessoas em graus como a APA, ou seja, não os classifica pelas características intrínsecas, mas sim pelo tipo de apoio que necessitam para ultrapassar as suas dificuldades. Estes apoios podem ser: intermitentes, necessários pontualmente na medida em que a pessoa nem sempre necessita do mesmo; limitados, caracterizados por uma certa consistência em termos de intensidade mas limitados na sua duração; extensivos, denotam um acompanhamento regular e diário pelo menos nalguns contextos específicos (casa, escola, trabalho...), e finalmente, apoios permanentes, caracterizados pela sua permanência e alta intensidade, de estilo permanente e denotando uma maior intensidade do que os restantes.

Acreditava-se, pelo menos até há alguns anos, que as pessoas com dificuldade intelectual “apresentavam limitações em todas as áreas do desenvolvimento e em todas as suas realizações. Mas os avanços científicos e a prática educacional têm revelado o contrário” (Malaquias, 2012, p.26).

De acordo com Malaquias (2012) as limitações, cognitivas e adaptativas, das pessoas com dificuldade intelectual não são as mesmas para todas. Neste sentido não é viável traçar um perfil com as características específicas e padronizadas da personalidade ou do comportamento destas pessoas. Esta autora considera ainda que as pessoas com dificuldade intelectual normalmente

distinguem-se das outras por não possuírem as mesmas habilidades e comportamentos ao nível das atividades da vida diária, comportamentos sociais e profissionais e habilidades académicas.

Ao longo de vários anos pensou-se que as pessoas com *dificuldade intelectual* não eram capazes de aprender o que se lecionava nas escolas; contudo, e apesar das suas limitações, sabe-se que estas pessoas são capazes de aprender se forem estimuladas e apoiadas nas suas dificuldades (Malaquias, 2012; Viana & Gomes, 2017).

Relativamente aos alunos com dificuldade intelectual podemos constatar que estes “têm uma tendência a se comportar passivamente diante de uma situação de aprendizagem (...) Assim, o professor precisa oferecer atividades, envolvendo ações em que o próprio aluno teve participação ativa na sua execução e/ou façam parte da experiência de vida dele” (Malaquias, 2012, p.27). Relativamente a este assunto, importa salientar que estes alunos muitas vezes não são capazes de aprender o mesmo que os outros aprendem por si mesmos ou por métodos de ensino mais tradicionais.

Malaquias (2012) considera que as dificuldades destes alunos passam por problemas de: memorização - muitos alunos não conseguem lembrar-se de informações anteriormente apresentadas, sendo necessário investir muito na repetição; atenção - normalmente estes alunos têm um baixo nível de concentração, atenção e motivação. Alguns alunos com dificuldade intelectual “não apresentam motivação espontaneamente, necessitando da mediação do professor para se envolver com as atividades (p.29), entre outros.

Esta autora defende que os alunos com dificuldade intelectual podem progredir, ainda que de forma lenta e por meio de uma aprendizagem significativa mediada por um adulto. Aqui destacam-se as “interações pedagógicas, já que o desenvolvimento e a aprendizagem não são passíveis de ocorrer sem a participação de outros, principalmente de indivíduos mais experientes” (Malaquias, 2012, p.30). Defende ainda que, para estes alunos, o recurso à tecnologia pode substituir alguns instrumentos usados no quotidiano escolar tornando o processo de ensino aprendizagem mais motivador e significativo.

Por último convém referir que os professores precisam de compreender que, apesar dos seus limites, e obviamente de um ritmo de aprendizagem diferente, os alunos com dificuldade intelectual podem aprender e por vezes até podem conseguir ultrapassar alguns dos seus limites. Contudo, o seu desempenho também depende do tipo de experiência de aprendizagem e do processo de mediação efetivado pelo professor (Malaquias, 2012).

2.2.2. As TIC e as pessoas com dificuldade intelectual

A utilização das TIC tem-se vindo a revelar imprescindível na nossa cultura e tem-se transformado num meio de inclusão e interação à escala mundial. “Essa constatação é ainda mais evidente quando se refere a pessoas com deficiência (Malaquias, 2012, p. 33). Fernandes (2018) aponta a maximização da capacidade de independência da pessoa com deficiência como objetivo primário da tecnologia, nomeadamente em tarefas diárias como higiene, mobilidade e interação social. Na mesma linha de pensamento, Costa (2010) salienta que a evolução da tecnologia tem criado um conjunto de possibilidades comunicativas e de acesso à informação considerando que “para as pessoas sem deficiência, a tecnologia torna as coisas mais fáceis; para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis” (Radabaugh, 1993, citado por Costa, 2010, p.59).

Ramos (2005) considera que a interação facultada pelas TIC em contextos de atividades colaborativas favorece a compreensão, os processos cognitivos, o desenvolvimento da linguagem, a estimulação de diferentes maneiras de pensar, as capacidades cognitivas de nível superior e a metacognição. Por seu lado, Fernandes (2018) considera que as TIC quando utilizadas por pessoas com dificuldade intelectual “têm um impacto positivo na comunicação interpessoal, possibilitando a integração numa comunidade à escala mundial, na vida quotidiana; no processo de aprendizagem; na participação, permitindo também integrar grupos de suporte; no desenvolvimento cognitivo” (p.46).

Contudo, apesar de atualmente já se verificar uma aposta no acesso às TIC em “associações, escolas e nas próprias casas como sendo um ambiente importante e necessário para participar na sociedade de informação e comunicação atual” (Fernandes, 2018, p.47), não nos podemos esquecer que muitas vezes as pessoas com deficiência têm acesso a estas novas tecnologias, mas não conseguem usufruir delas como uma pessoa sem qualquer deficiência usufrui (Marques *et al.*, 2018). São sobretudo duas as razões para que isso aconteça: a primeira está relacionada com os obstáculos relativos ao uso do computador, como por exemplo o acesso, ou a própria interpretação dos dados; a outra razão prende-se com a falta de literacia digital destas pessoas (Marques *et al.*, 2018).

Para Viana e Gomes (2017) o progresso das TIC contribui “para a aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual, pois favorece a construção de infinitas possibilidades de acessibilidade ao conhecimento” (p.300), ideia corroborada por Fernandes (2018) ao afirmar que as TIC “permitem um leque de oportunidades, especialmente para pessoas cujos padrões de aprendizagem diferem dos padrões típicos” (p.17). Malaquias (2012) dá exemplos concretos

destas oportunidades apontando a utilização das TIC em diversas finalidades no âmbito da deficiência: facilitar o acesso a lugares e conhecimentos do seu interesse para pessoas com mobilidade reduzida; auxiliar na transmissão de ideias, necessidades e sentimentos das pessoas com dificuldade de comunicação e, por último, favorecer um ambiente motivador para aquisição de conhecimento para quem apresenta dificuldades de aprendizagem, podendo ser pertinentes para pessoas com dificuldade intelectual que têm propensão a apresentar uma atitude mais passiva em situações de aprendizagem.

Muitos autores defendem que as TIC, quando utilizadas por pessoas com dificuldade intelectual, proporcionam-lhes grandes benefícios no seu quotidiano em termos de comunicação interpessoal, no processo de aprendizagem, na participação e no desenvolvimento cognitivo, conferindo-lhes alguma autonomia e maior independência (Costa, 2010; Fernandes, 2018; Marques *et al.*, 2018; Viana & Gomes, 2017).

Marques *et al.* (2018) defendem que às vezes as TIC funcionam como um meio de apoio alternativo às relações familiares, no caso de pessoas com dificuldade intelectual, permitindo-lhes através de redes sociais, *chats*, aplicações de videoconferência, entre outros, sustentar as suas relações sociais. Contudo, estas autoras entendem que ainda há um fosso tecnológico no que diz respeito ao uso de meios digitais por pessoas com dificuldade intelectual, quando comparado com pessoas sem qualquer tipo de deficiência.

Para Malaquias (2012), no campo educacional, o uso das TIC deve opor-se aos métodos tradicionais e, mais do que procurar corrigir anormalidades físicas, intelectuais, sensoriais ou mesmo cognitivas, deve concentrar-se em desenvolver o potencial cognitivo, criativo e humano. Atendendo às características de cada indivíduo, deve procurar pôr em ação o seu talento e criatividade, participando na construção do seu conhecimento, através de atividades significativas. Isto permitirá que cada um aprenda melhor e desenvolva as suas potencialidades, com a possibilidade de respeitar o seu ritmo e o tempo de aprendizagem (Viana & Gomes, 2017)

Ainda no contexto educacional, e segundo Costa (2010), a integração das TIC além de permitir a realização de atividades que antes não era possível realizar, constitui um conjunto de vantagens: permite atingir maiores níveis de autonomia; contribui para o desenvolvimento cognitivo e psicomotor; funciona como meio alternativo de comunicação e como meio facilitador da realização de várias tarefas; muitas vezes representa a única alternativa de interação com o meio envolvente; permite ultrapassar algumas barreiras físicas como

incapacidade de manipular objetos de escrita, assim como ter acesso a materiais de leitura e por consequência participar em atividades de literacia; ajuda a resolver alguns problemas funcionais e, por fim, tudo isto permite melhorar a qualidade de vida destas pessoas.

Esta autora preconiza que as TIC devem ser integradas nas atividades diárias destes indivíduos de modo a: ajudar em vez de criar barreiras; serem progressivamente utilizadas para se descobrirem novas formas de as potencializar e qualificar; ajudar a ultrapassar e a resolver os seus problemas funcionais de forma a reduzir a dependência contribuindo para a sua qualidade de vida e para a inclusão em diversos contextos; assumir uma função complementar relativa a capacidades afetadas (memória, comunicação, etc.); assumir um papel predominante e reconhecido por todos aqueles que trabalham para melhorar a qualidade de vida das pessoas que apresentam qualquer tipo de incapacidade ou dificuldade (Costa, 2010).

Para Fernandes (2018), no uso das TIC por pessoas com dificuldade intelectual “merece também destaque as dificuldades que estas têm em compreender conceitos abstratos, sendo por isso crucial para uma boa interação destas com as TIC, o uso de alguns objetos reais e assim a materialização de alguns conceitos, adaptação de alguns hardwares, e simplificação das tarefas, para uma maior integração e uso da tecnologia” (p.48) não esquecendo que, como qualquer meio educativo, as TIC deverão ser integradas “numa estratégia de intervenção bem definida já que por si próprias não alteram nada” (Costa, 2010, p.59).

Segundo Costa (2010) a deficiência não deve ser vista como impossibilidade, mas sim como uma força onde as TIC têm um papel importante ao nível do despertar interesses, curiosidades e motivações em pessoas com dificuldade intelectual, facilitando a sua integração e a sua inclusão. A partir desta opinião, podemos inferir que as TIC permitem melhorar a qualidade de vida destas pessoas, “o que aprofunda a necessidade de promover o seu uso e ampliar a visibilidade dos seus efeitos positivos junto deste grupo populacional vulnerável” (Marques *et al.*, 2018, p.45).

Já vimos que o potencial das TIC, quando utilizadas por pessoas com dificuldade intelectual ou outros diagnósticos, é inegável para diversos autores; contudo, para que isso seja possível, muitas vezes tem de haver uma adaptação dessas tecnologias para que efetivamente possam ser usadas por todos, esta adaptação deve passar por incorporar características de acessibilidade de modo a que as pessoas consigam utilizar as tecnologias por si só ou com recurso a tecnologias de apoio.

Os autores Albert Cook e Susan Hussey (1995) citados por Malaquias (2012), definem tecnologias de apoio como “uma ampla gama de equipamentos, serviços, estratégias e práticas concebidas e aplicadas para minorar os problemas funcionais encontrados pelos indivíduos com deficiências” (pp.32-33). Na mesma linha de pensamento, Fernandes (2018) diz-nos que as tecnologias de apoio podem ser qualquer “ferramenta, recurso ou processo utilizado com a finalidade de proporcionar maior independência e autonomia às pessoas com incapacidade, podendo uma tecnologia de apoio ser algo tão simples como um engrossador de um lápis para facilitar a preensão, ou algo mais sofisticado, como manípulos, dispositivos alternativos ao rato, e softwares específicos” (p.47).

Para Malaquias (2012), na área da educação, as tecnologias de apoio devem ter como objetivo proporcionar uma estratégia para que os alunos realizem aquilo que querem e/ou que precisam, criando alternativas para a comunicação, mobilidade, escrita, leitura, entre outras. Isto permitirá ao aluno deixar de ser um mero espectador, permitindo-lhe experimentar, conhecer e atingir novos conhecimentos de forma ativa, passando a ser um ator na construção do seu conhecimento.

Esta autora evidencia que, apesar de tudo, a maior parte das tecnologias de apoio disponíveis são direcionadas para pessoas com dificuldades visuais, físicas e auditivas, sendo muito raras aquelas que se destinam especificamente a pessoas com *dificuldade intelectual*.

Fernandes (2018) apresenta a perspetiva da participação de adultos com dificuldades de aprendizagem em cursos no âmbito das TIC salientando as dificuldades iniciais no manuseamento do rato, uma vez que isto pressupõe “movimentos motores finos, um bom equilíbrio muscular entre firmeza e leveza do toque, e um bom grau de acuidade visual, tendo de coordenar estes movimentos com o ponteiro do ambiente gráfico” (pp.48-49), ressaltando que estes reagem positivamente, evidenciando aprendizagem dos conteúdos, quando é utilizado um método rotineiro de trabalho, o que lhes permite melhorar a concentração e o desempenho nas tarefas.

Nos últimos anos, têm surgido alguns estudos com o objetivo de desenvolver e incrementar o uso das TIC por pessoas com dificuldade intelectual, como o estudo de Fernandes (2018) que visou a criação e a gestão de uma página de Facebook pelos participantes da investigação, com a finalidade de partilhar conteúdos positivos, interativos e motivadores. Estes participantes, adultos com *dificuldade intelectual*, tiveram que idealizar e criar os conteúdos, em formato de fotografia, que viriam a ser publicados na página; além disso, tinham que

analisar as interações como, resposta a comentários, mensagens, visualização dos gostos, partilhas e críticas. Isto permitiu-lhes utilizar um vasto conjunto de programas e manusear diferentes equipamentos relacionados com a tecnologia. Estas atividades favoreceram a inclusão digital dos participantes e a aquisição de um conjunto de competências. Marques *et al.* (2018), por seu lado, apresentam o resultado de um estudo cujo objetivo era o desenvolvimento participativo e avaliação de uma campanha audiovisual de sensibilização para a importância do uso dos meios digitais por parte de adultos com *difficuldade intelectual*. Nesse estudo, os participantes colaboraram em todas as fases da campanha audiovisual desempenhando diferentes funções e papéis, o que implicou o contacto com diferentes tecnologias. Na pré-produção, ajudaram no planeamento da campanha, definindo o tipo de narrativa para posterior construção do guião e *storyboard*, na produção fizeram a gravação das imagens e a captação de áudio, atuando ao mesmo tempo como atores, e, na pós-produção, colaboraram na edição das imagens montagem, edição de cor e sonorização. Noutro estudo, apresentado por Viana e Gomes (2017), os participantes com dificuldade intelectual criaram um blogue com uma temática à sua escolha, o que lhes permitiu, através de interações mediadas com as TIC, momentos de discussão e ampliação de ideias na construção da produção escrita. Estas autoras consideraram o blogue uma ferramenta relevante no desenvolvimento da linguagem por pessoas com *difficuldade intelectual*; ao mesmo tempo apresentaram o processo de leitura e escrita como uma oportunidade de poder, simultaneamente, aceder a links, ler outros textos, examinar imagens, ouvir música, e escrever emails.

2.2.3. Inclusão digital e social das pessoas com *difficuldade intelectual*

As pessoas com *difficuldade intelectual* “fazem parte de grupos vulneráveis no sentido em que tendem a ser excluídas da sociedade, tanto a nível educacional, como económico, social e digital” (Marques *et al.*, 2018, p.46). Contudo, na atualidade, tem-se verificado que a sociedade está mais flexível em relação à diversidade e que isso tem permitido traçar novos caminhos de inclusão social da pessoa com dificuldade intelectual, passando esta inclusão pelo uso das TIC (Viana & Gomes, 2017). Costa (2010) advoga até que as TIC são “uma das áreas chave dos serviços de apoio à inclusão, pelo seu enorme potencial” (p.57).

O conceito de inclusão, segundo Fernandes (2018) almeja “a aceitação de todas as pessoas, independentemente das suas diferenças, necessidades, raça e género, aceitando que todos têm um contributo para a sociedade” (p.54) considerando que a inclusão tem de passar

pelo respeito e igualdade para aumentar o acesso, o sentimento de pertença coletiva e a participação em detrimento da normalização.

Marques *et al.* (2018) e Fernandes (2018) defendem que a inclusão social e a inclusão digital estão diretamente ligadas; no mesmo sentido, Viana e Gomes (2017) consideram que o uso das TIC por pessoas com dificuldades intelectuais “colabora para a promoção da interação social, por desencadear o desenvolvimento integral destas pessoas, nos aspectos cognitivos, sociais e afetivos” (p.302).

Mas do que falamos quando nos referimos a inclusão social? E inclusão digital? Para Fernandes (2018), a inclusão social está relacionada com “o desenvolvimento permanente na busca da igualdade de condições e oportunidades para evitar diversas situações de privação, podendo ainda ser encarada como um processo pelo qual a sociedade se adapta para incluir nos seus sistemas sociais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir os seus papéis na sociedade” (p.50). A mesma autora apresenta a inclusão digital como a generalização do acesso à internet e aos recursos tecnológicos em todas as áreas da vida “constituindo um direito à informação, ao conhecimento e à comunicação, não sendo viável sem informação, conhecer os próprios direitos e consequentemente conseguir assegurá-los, assim sendo a inclusão digital apresenta-se como o acesso à informação enquanto bem público” (Fernandes, 2018, p.50).

As pessoas com dificuldade intelectual, ou outros tipos de dificuldade, são as que enfrentam mais obstáculos em estabelecer amizades fora do seu círculo mais próximo, ou seja, familiares, profissionais de saúde e pares, o que leva ao seu isolamento (Marques *et al.*, 2018). São também as que parecem padecer de maior exclusão digital, não tendo as mesmas oportunidades de acesso às TIC e não podendo experienciar de forma a ganhar conhecimentos (Fernandes, 2018; Marques *et al.*, 2018). Mesmo que “demonstrem atitudes positivas na utilização das TIC e se tenha verificado um aumento no uso da internet por parte das mesmas” (Fernandes, 2018, p.50) continua-se a verificar uma diferença significativa em relação à restante população.

Neste ponto a educação poderá desempenhar um papel significativo, facilitando o acesso aos meios digitais que permitam a estas pessoas realizar tarefas que não conseguiriam de outra forma e ainda promovendo a lecionação de um conjunto de conteúdos, relativos às TIC, que lhes permita aumentar a sua capacitação e autonomia (Marques *et al.*, 2018).

Marques *et al.* (2018) consideram que os adultos com dificuldade intelectual que não “tiveram acesso a ensino qualificado e adaptado às suas necessidades, não possuem, na maior parte das vezes, as aptidões digitais necessárias para explorar ao máximo as potencialidades das TIC e, assim, beneficiar destas de forma significativa na vida, trabalho e aprendizagem” (p. 48). Neste sentido, estas autoras apontam como caminho para a inclusão digital, das pessoas com dificuldade intelectual, a aposta na literacia digital.

A literacia digital vai muito além da aptidão para manusear dispositivos digitais, ela contempla o domínio de capacidades cognitivas, motoras, sociológicas e emocionais necessárias para utilizar os recursos de forma efetiva; além disso, baseia-se na aptidão de pensamento em tempo real para processar diversos estímulos simultaneamente, e ainda na compreensão de mensagens gráficas para reprodução digital, para navegação hipertextual, para avaliar a qualidade e validade da informação e por último na capacidade de seguir as regras a aplicar em situações de comunicação no espaço virtual (Marques *et al.*, 2018).

Para os mesmos autores, as TIC, além de serem um poderoso meio de socialização, podem funcionar como ferramentas de acessibilidade e compreensão de ideias e atividades, assim como instrumentos de tomada de decisão e participação, das pessoas com dificuldade intelectual, permitindo-lhes ser cidadãos ativos, envolvidos, integrados na comunidade, abrindo, inclusivamente, portas para o mercado de trabalho.

Tal como Marques *et al.* (2018), Fernandes (2018) compreende que a falta de uso da internet, por parte das pessoas com dificuldade intelectual, relaciona-se, atualmente, com a falta de competências para o seu uso. Esta última autora, baseada num estudo de Chiner, Gómez-Puerta, & Cardona-Moltó (2017), apresenta as preocupações dos pais e colaboradores de instituições relativamente ao uso da internet pelas pessoas com dificuldade intelectual, preocupações que passam por considerar que a internet representa um risco maior para estas pessoas, ao nível da utilização indevida dos seus dados, da exposição a conteúdos sexuais inapropriados e da possibilidade de serem intimidados, assediados ou ameaçados (Fernandes, 2018). Ainda com base neste estudo, a autora considera que as vantagens na utilização da internet são superiores às desvantagens, sendo necessário reconhecer os riscos e geri-los de forma a que as pessoas com dificuldade intelectual “possam controlar as suas vidas e aumentar o seu bem-estar. Assim, os cuidadores não devem superprotegê-los, mas trabalhar com base num processo partilhado de negociação e decisão, discutindo com eles ações na internet que podem ter resultados positivos ou negativos” (p.51).

III - METODOLOGIA

Creswell (2010) considera que a investigação qualitativa procura explicar e entender os problemas sociais através do significado que os indivíduos ou os grupos lhe atribuem, preocupando-se mais com a compreensão e a interpretação dos factos do que em determinar causas para os mesmos (Coutinho, 2011). Na mesma linha de pensamento, Gibbs (2009) acrescenta que este tipo de investigação pode ser realizado de diversas maneiras: analisando as experiências dos indivíduos, através de histórias biográficas ou práticas quotidianas ou profissionais; investigando também interações e comunicações e ainda pela análise de documentos, sejam eles textos, imagens, filmes ou músicas. Para este autor, a investigação qualitativa procura analisar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão a fazer e o que está a acontecer, de modo a permitir ao investigador com recurso a diferentes métodos desenvolver modelos, tipologias e teorias para descrever as questões sociais e psicológicas.

Bogdan e Biklen (1994) consideram que os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem “não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (p.50). É nesta linha de pensamento que Creswell (2010) considera que a investigação qualitativa contrasta com a quantitativa na medida em que emprega diferentes pressupostos filosóficos, estratégias de investigação, métodos de recolha de dados e da sua análise e interpretação.

A investigação qualitativa não se preocupa com o estabelecimento de hipóteses, ao invés disso os conceitos são desenvolvidos e aprimorados durante o processo de pesquisa, os métodos e a teoria devem ser adaptados de acordo com o que se estuda, e o contexto e os casos assumem um papel fulcral no desenvolvimento do estudo (Gibbs, 2009).

Tendo em conta que a escolha da metodologia, em investigação, deve basear-se na natureza do problema a estudar, a abordagem qualitativa é a mais adequada a este estudo atendendo às suas características e considerando que o investigador se vai aproximar do objeto de estudo, interagir e interpretar, usando as suas próprias experiências construídas através da interpretação, resultando num conhecimento parcial e perspectivado (Coutinho, 2011).

3.1. Desenho de estudo

Neste estudo optou-se pelo método de “estudo de caso” devido à singularidade do objeto de estudo e tendo em conta que se pretende, num determinado período de tempo, analisar, descrever e compreender um caso particular.

Para Bogdan e Biklen (1994) “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (p.89). Já para Yin (1994), “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno no seu ambiente natural, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são bem definidas (...) em que múltiplas fontes de evidência são usadas” (p.13).

Coutinho e Chaves (2002), apoiando-se numa vasta revisão de literatura, consideram que o estudo de caso diz respeito a uma investigação empírica, baseada no raciocínio indutivo, não experimental, muito dependente do trabalho de campo e baseada em múltiplas e variadas fontes de dados.

No estudo de caso, tal como a expressão indica, examina-se o “caso” em detalhe, em profundidade, no seu contexto natural, reconhecendo a sua complexidade e recorrendo a todos os métodos que se revelem adequados (Yin, 1994).

Segundo o mesmo autor (1994, p. 14) “o objetivo do estudo de caso é explorar, descrever ou explicar”; por seu lado, Guba e Lincoln, referidos por Coutinho e Chaves (2002) consideram que o objetivo é relatar como os factos sucederam, descrever situações e acontecimentos, proporcionar conhecimento acerca do fenómeno que se está a estudar e confirmar ou contrastar efeitos e ligações presentes no caso.

Duas das características do estudo de caso são a sua especificidade e a forte componente descritiva. Esta última, aliada ao facto de o investigador estar implicado no estudo, faz com que se tenda a associar o estudo de caso à investigação qualitativa; no entanto, o estudo de caso pode ser utilizado noutros paradigmas de investigação, há estudos de caso que conciliam com toda a autenticidade métodos quantitativos e qualitativos (Coutinho & Chaves, 2002).

Num estudo de caso a amostra é sempre intencional, uma vez que “não se estuda um caso para compreender outros casos, mas para compreender o caso” (Stake, 1995, citado por Coutinho & Chaves, 2002). Neste estudo temos uma amostra intencional de conveniência.

3.2. Participantes

Os participantes deste estudo foram um grupo de quatro adultos com *dificuldade intelectual*, identificados como: Participante 1 (P1); Participante 2 (P2); Participante 3 (P3) e Participante 4 (P4), institucionalizados no CAO de uma associação. A idade dos participantes varia entre os 23 e os 43 anos, sendo três do sexo masculino e um do sexo feminino.

Os quatro participantes respeitam os critérios de inclusão e de exclusão definidos e apresentados no quadro abaixo.

Critérios de Inclusão	Critérios de Exclusão
Ter mais de 18 anos.	Ter menos de 18 anos.
Integrar pelo menos uma das seguintes valências da associação: Centro de Atividades Ocupacionais e/ou LRE.	Não integrar a associação ou outras valências.
Apresentar dificuldade intelectual leve ou moderada.	Apresentar dificuldade intelectual grave ou profunda.
Usar a linguagem verbal para comunicar.	Não usar a linguagem verbal para comunicar.
A linguagem verbal ser perceptível para a maioria dos interlocutores.	A linguagem verbal não ser perceptível para a maioria dos interlocutores.
Ter smartphone.	Não ter smartphone.

Quadro 2 – Critérios de inclusão e de exclusão

3.3. Métodos e técnicas de recolha de dados

Na investigação qualitativa, os instrumentos de recolha utilizados são normalmente mais abertos e menos estruturados; cabe ao investigador, face ao problema que se encontra a investigar e às características ou fatores inerentes, determinar qual ou quais as técnicas que melhor se adequam à resolução do problema. Particularmente, num estudo de caso, o investigador pode recolher informações mais detalhadas usando para isso diversos procedimentos de recolha (Creswell, 2010). Neste estudo serão utilizados as seguintes técnicas e instrumentos:

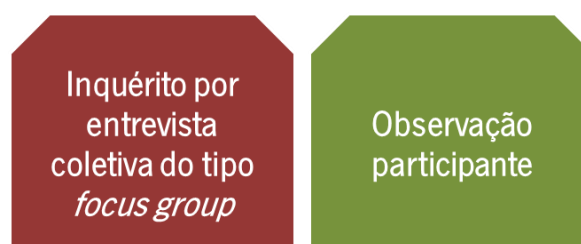


Figura 1 - Métodos e técnicas de recolha de dados usados neste estudo

3.3.1. Inquérito por entrevista coletiva do tipo *focus group*

Morgan (1997) define *focus group* como uma técnica de investigação e de recolha de dados resultantes da interacção de um grupo acerca de um tópico apresentado pelo investigador. Para este autor, o *focus group* assenta em três elementos principais: é orientado para a recolha de dados; encontra na interacção da discussão do grupo a sua fonte de dados e legitima o papel ativo do investigador na dinamização da discussão para efeitos de recolha dos dados. Krueger e Casey (2009), além destes três elementos, acrescentam também o seu contributo do *focus group* para o entendimento do tópico em estudo, o facto de se focar a discussão num determinado assunto e o facto de os participantes terem alguma característica em comum relevante para o tema em discussão.

Oliveira e Freitas (1998) consideram que o *focus group* é uma entrevista realizada em grupo cujo “foco ou objecto de análise é a interacção dentro do grupo. Os participantes influenciam-se uns aos outros pelas respostas às ideias e colocações durante a discussão e são estimulados por comentários ou questões fornecidas pelo moderador (investigador ou outra pessoa). Os dados fundamentais produzidos por essa técnica são transcritos das discussões do grupo, acrescidos das anotações e reflexões do moderados e de outro(s) observador(es), caso exista(m)” (p.83).

Esta técnica, que pode ser utilizada em diferentes momentos do processo de investigação (Silva, Veloso & Keating, 2014), privilegia a observação e o registo das experiências bem como a reacção dos participantes, através do controlo da discussão do grupo, que não seria possível captar utilizando outros métodos. (Morgan, 1997).

Para Silva, Veloso e Keating (2014) a implementação de um processo de *focus group* envolve cinco fases - planeamento, preparação, moderação, análise dos dados e divulgação dos resultados.

Estes autores defendem que o planeamento deve fundamentar-se nos objetivos da investigação e seguir um guião com um conjunto de questões orientadoras. Os projetos de investigação podem variar desde uma abordagem muito estruturada, em que o guião é bastante “fechado” desde o início do projeto, até um pouco ou quase nada estruturado, em que a discussão se inicia sem que se saiba rigorosamente as questões a fazer; nesta abordagem o guião é constituído maioritariamente por questões “abertas”. O mais usual são, no entanto, os projetos moderadamente focados.

Morgan (1997) defende que, para que se consiga um grau de estrutura moderado, num grupo, as questões do guião devem-se tornar mais específicas à medida que a discussão avança, recorrendo à estratégia de “funil”; assim, as questões iniciais, ao serem mais genéricas, como referem Krueger e Casey (2009), ajudam as pessoas a falarem e a pensarem sobre o assunto. Neste estudo optámos por um grau mais estruturado devido às dificuldades que os participantes apresentam ao nível das competências de comunicação, quer ao nível da compreensão quer ao nível da expressão.

Ainda no planeamento e de acordo com Silva, Veloso e Keating (2014) é importante definir o número de grupos e a sua composição. Quanto ao primeiro, deve-se definir o número de grupos em função do que se pretende alcançar, sendo que a decisão pode passar por considerar apenas um grupo. Relativamente ao segundo, os *focus group* são formados por indivíduos com características comuns, o número de participantes deve variar entre quatro e doze (Krueger & Casey, 2009) e deve-se assegurar o equilíbrio entre uniformidade e diversidade.

Neste estudo foi considerado o grupo de 4 participantes; esta decisão prendeu-se com o facto de haver restrições internas (na associação) relativamente ao número de pessoas que podem estar no mesmo espaço físico bem como com a possibilidade de um grupo mais pequeno permitir a cada participante uma maior oportunidade de falar (Morgan, 1997).

Segundo Silva *et al.* (2014) a segunda fase, preparação, deve incidir no recrutamento dos participantes e na escolha do local onde se realiza o *focus group*. Estes autores defendem que o recrutamento é um processo sistemático e que os participantes devem ser nitidamente esclarecidos sobre os objetivos do estudo e as regras de participação. O local de realização do *focus group* deve ser de fácil acesso, deve ser garantida a confidencialidade da discussão e o conforto dos participantes.

No que diz respeito à moderação, as sessões podem ter uma duração de até duas horas e meia, porém a média situa-se nos 90 minutos; no decurso destas sessões o moderador deve questionar, ouvir, manter a conversação no caminho pretendido, certificar-se que cada participante tem oportunidade de participar, tudo isto sem emitir qualquer juízo de valor (Silva *et al.* (2014). O moderador deverá ter as habilidades necessárias para guiar a discussão e poderá ter um anotador que o auxilie com as anotações, sem qualquer intervenção (Oliveira & Freitas, 1998).

Na análise dos dados importa referir que “os *focus group*, quando inseridos em projectos de investigação, são tipicamente gravados e posteriormente alvo de transcrição, devendo esta ser uma reprodução o mais fiel possível” (Silva, Veloso & Keating, 2014, p. 185) para uma análise sistemática e rigorosa de modo a tirar o maior aproveitamento possível das informações facultadas pelos participantes.

Na última fase do processo de implementação do *focus group*, os dados são divulgados, geralmente sob a forma de um relatório escrito devendo transmitir a inteligibilidade da análise realizada, com recurso a citações o que favorece uma ligação direta entre o conteúdo mais abstrato dos resultados e os dados gerados (Silva, Veloso & Keating, 2014).

Morgan (1997), considera o *focus group* um recurso importante quando se pretende obter um conhecimento pormenorizado e aprofundado sobre algum assunto acerca do qual ainda não se tem esse conhecimento. Silva *et al.* (2014) acrescentam ainda que ele também é importante enquanto técnica de pesquisa exploratória para o levantamento de dados preliminares sobre determinado objeto de investigação. Ainda segundo estes autores, o *focus group* é um recurso eficaz quando se pretende avaliar um programa particular de atividades.

Neste estudo foram realizadas duas sessões de *focus group*, a primeira no início do projeto e a segunda no fim. O primeiro *focus group* teve como objetivo fazer o levantamento de alguns dados preliminares que ajudaram a orientar e a delinear o processo de investigação bem como obter um conhecimento mais pormenorizado e aprofundado sobre alguns tópicos da investigação. O segundo *focus group* serviu para avaliar as atividades desenvolvidas através da opinião dos participantes.

Relativamente à validação dos guiões de cada *focus group* seguimos as orientações definidas por Krueger e Casey (2009). Assim convidamos três elementos para cada sessão de validação que estavam familiarizados com o tema em estudo e reuniam os mesmos critérios que os participantes.

A sessão de validação e o primeiro *focus group* iniciaram-se com a apresentação do estudo e dos seus objetivos. No quadro abaixo apresentamos as perguntas iniciais para o primeiro *focus group*, bem como as perguntas finais, já com as alterações advindas do processo de validação.

O guião de validação do primeiro *focus group* poderá ser consultado no apêndice 3 e o guião final do primeiro *focus group* poderá ser consultado no apêndice 4.

Perguntas para validação	Perguntas após validação
1- O que é uma videoconferência?	1- O que é uma videochamada? Para que serve?
2- Para que serve?	2- Quais são os materiais necessários para realizar uma videochamada?
3- Quais são os recursos necessários para realizar uma videoconferência?	3- Que aplicações se podem utilizar para realizar videochamadas?
4- Que aplicações se podem utilizar para realizar videoconferências?	4- Vamos pensar numa videochamada de qualidade, que condições são necessárias?
5- Que condições devemos garantir para uma videoconferência com qualidade?	5- No vosso dia a dia para quem é que podem ligar através de videochamada?
6- Para quem podem ligar através de videoconferência?	6- O que dizem a essas pessoas quando lhes ligam através de videochamada?
7- Porque é que ligam a alguém através de videoconferência?	7- Em que momentos do dia podem ligar a essas pessoas? E para vocês quais são os melhores momentos para ligar?
8- Quando é que ligam a essas pessoas?	8- De que forma falam com as pessoas com quem fazem videochamadas?
9- De que forma falam com as pessoas com quem fazem videoconferências?	9- Há perigos na realização de videochamadas? Quais?
10- Que perigos vêm na realização de videoconferências?	10- Que cuidados devem ter em relação a vocês próprios durante a realização de videochamadas? E ao vosso aspeto?
11- Que cuidados devem ter durante a realização das videoconferências?	11- Que cuidados devem ter em relação ao sítio onde fazem as videochamadas?

Quadro 3 – Validação do guião do primeiro *focus group*

A sessão de validação do guião do primeiro *focus group* realizou-se no dia 9 de dezembro de 2020 pelas 14 horas e durou cerca de 50 minutos.

Relativamente às duas primeiras questões, o grupo achou que esta se poderia transformar apenas numa pergunta para evitar uma possível tendência de dar a mesma resposta nas duas questões em separado; considerou ainda que a palavra “videoconferência” deveria ser substituída por “videochamada” por ser um termo mais familiar e facilmente entendido pelos participantes. Desta forma, em todas as perguntas onde constava a palavra “videoconferência” alterou-se para “videochamada”; quanto à terceira questão, o grupo sugeriu que se substituisse a palavra “recursos” por “materiais” para a tornar mais clara; o grupo achou que a quarta

questão estava bem formulada; a quinta questão foi considerada um pouco difícil, pelo grupo, pelo que sugeriram que se abordasse o assunto de forma diferente; na sexta pergunta, e de forma a torná-la mais clara, o grupo considerou que se deveria fazer referência ao dia a dia de cada um; quanto à sétima pergunta consideraram que não estava clara e que possibilitava muitas respostas que possivelmente não iam ao encontro do que se pretendia aferir, foi por isso sugerida outra questão; a oitava pergunta também foi considerada pouco clara por isso o grupo sugeriu uma nova questão feita em duas partes; a nona pergunta era clara para o grupo e por isso não sofreu nenhuma alteração; relativamente à décima pergunta o grupo sugeriu que fosse organizada em duas partes para que os participantes a entendessem melhor; na última pergunta o grupo considerou pertinente transformar a questão em duas de forma a tornar entendível e mais claro o que se pretendia.

Com recurso ao registo de áudio e às anotações, o guião foi revisto e enviado novamente ao grupo que participou na validação, sendo o guião do primeiro *focus group* aprovado.

A sessão de validação do guião do segundo *focus group* realizou-se no dia 11 de maio de 2021 pelas 14 horas e durou cerca de 45 minutos.

Perguntas para validação	Perguntas após validação
1- O que é que aprenderam ao longo das sessões que fizemos?	1- O que é que aprenderam ao longo das sessões que fizemos?
2- De tudo o que fizemos nessas sessões o que mais gostaram?	2- De tudo o que fizemos nessas sessões o que mais gostaram?
3- E o que gostaram menos?	3- E o que gostaram menos?
4- Durante as sessões o que foi mais fácil?	4- Durante as sessões o que foi mais fácil?
5- E o que foi mais difícil?	5- E o que foi mais difícil?
6- Preferem fazer videochamadas através de computador ou através de telemóvel? Porquê?	6- Preferem fazer videochamadas através de computador ou através de telemóvel? Porquê?
7- Qual é a aplicação mais fácil de utilizar, o Messenger ou o WhatsApp?	7- Qual é a aplicação que preferem utilizar para fazer videochamadas, o Messenger ou o WhatsApp? Porquê?
8- Preferem fazer videochamadas através do Messenger ou do WhatsApp? Porquê?	8- Agora que já passou algum tempo desde que acabámos as nossas sessões, o que é que já conseguem fazer e que não faziam antes?
9- O que é que conseguem fazer e que não faziam antes das nossas sessões?	9- Se continuássemos o nosso projeto, o que podíamos fazer de forma diferente?
10- Se continuássemos o nosso projeto, o que mudavam? O que podíamos fazer de diferente?	

Quadro 4 – Validação do guião do segundo *focus group*

Quanto à primeira questão, o grupo considerou que estava bem formulada e remetia para as aprendizagens dos participantes; relativamente à segunda e à terceira questões, o grupo concordou que estavam claras; as perguntas quatro e cinco também foram consideradas claras;

a sexta pergunta era clara para o grupo e por isso não sofreu nenhuma alteração; quanto às questões número sete e oito, o grupo achou-as um pouco redundantes e sugeriu que se transformassem apenas numa única questão; relativamente à pergunta nove, o grupo considerou que seria pertinente enquadrá-la um pouco melhor, para que se percebesse o que era pretendido; na última pergunta os elementos do grupo acharam que se deveria fazer um ajuste porque ao perguntar “o que mudavam” dava a sensação de passado, ou seja, o que mudavam no que aconteceu, assim, a questão foi reformulada para dar apenas a sensação de futuro/continuidade.

Posteriormente, com recurso ao registo de áudio e às anotações, o guião foi corrigido e enviado aos elementos que participaram na validação e foi aprovado.

3.3.2. Observação participante

Para Marconi e Lakatos (2003) a observação é uma técnica de recolha de dados que utiliza os sentidos para obter informações sobre determinados aspetos da realidade; não se trata apenas de ver e ouvir, mas também de analisar os factos e fenómenos que se deseja estudar. Na mesma linha de pensamento, Gil (2008) acrescenta que a observação, enquanto procedimento científico, deve servir um determinado objetivo de pesquisa, ser planeada e submetida a um controlo de validade. A observação “ajuda o investigador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento” (Marconi & Lakatos, 2003, p.191).

A observação é uma técnica que apresenta como vantagens: utiliza meios diretos para estudar vários fenómenos; comparativamente a outras técnicas, exige menos esforço do observador; permite recolher dados sobre posturas comportamentais; apresenta menos dependência da introspeção ou da reflexão e possibilita a evidência de dados que não constam de entrevistas e questionários (Marconi & Lakatos, 2003).

Por outro lado, esta técnica também apresenta uma série de limitações: o observador tende a criar impressões sobre os observados; devido à espontaneidade das situações o investigador pode não conseguir presenciar alguns factos; podem acontecer alguns imprevistos que interfiram com o trabalho do investigador; a duração dos acontecimentos não é fixa, podendo alguns ocorrer em simultâneo e dificultar a recolha de dados e, por fim, alguns aspetos do quotidiano podem não ser acessíveis ao investigador.

De acordo com Gil (2008) a observação pode ser categorizada em função dos meios utilizados e do grau de participação do investigador. Pode ser estruturada ou não estruturada,

conforme haja ou não um guião de observação, e participante ou não participante em função do papel do investigador. Dada a natureza da observação participante, esta tende a seguir formas não estruturadas podendo ser classificada como observação simples, observação sistemática e observação natural.

Na observação simples o observador pode ser considerado mais um espectador que um ator uma vez que permanece alheio ao grupo ou situação a estudar, “é muito útil quando é dirigida ao conhecimento de fatos ou situações que tenham certo carácter público (...) É, pois, muito apropriada para o estudo das condutas mais manifestas das pessoas na vida social” (Gil, 2008, p.102). A sistematização e o controlo que são exigidos nos procedimentos científicos são obtidos, neste tipo de observação, através da recolha de dados que é seguida de um processo de análise e interpretação.

A observação sistemática é mais utilizada quando o objetivo do estudo está relacionado com a descrição de fenómenos ou então com o teste de hipóteses. Neste tipo de observação o investigador sabe quais os aspetos do grupo que são importantes para alcançar os objetivos pretendidos, deste modo ele elabora previamente um plano que define o que vai observar, em que momentos e a forma de registo e organização das informações (Gil, 2008).

Um observador é considerado participante quando se integra num grupo e na vida do mesmo. Desta forma a observação participante obriga à participação real contexto que se pretende estudar, sendo considerada “a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo” (Gil, 2008, p.103) e pode ser natural quando o observador já pertence ao grupo de estudo, ou artificial, quando o observador se junta ao grupo com o objetivo de concretizar a sua investigação.

Deste modo a opção por este tipo de observação “responde ao objetivo de proceder dentro das realidades observadas, a uma adequada participação dos investigadores, de forma “não intrusiva”, e de modo a reduzir a variabilidade residual, nomeadamente a repressão de emoções extravasadas ou comportamentos efetuados, bem como a artificialidade dos mesmos” (Mónico, Alferes, Castro & Pereira, 2017).

A convivência do investigador com o grupo em estudo proporciona condições privilegiadas para “observar – situações, factos e comportamentos – que dificilmente ocorreriam, ou que seriam reprimidos ou mesmo adulterados, na presença de estranhos” (Mónico *et al.*, 2017, p.726), o que possibilita um entendimento autêntico e aprofundado dos acontecimentos que de outra forma não seria possível de obter.

A opção pela observação direta participante, neste estudo, está diretamente relacionada com os objetivos que se pretende atingir, e que esta técnica permite alcançar, bem como com as vantagens que ela apresenta. Relativamente a este aspeto, Mónico *et al.* (2017) evidenciam como vantagens desta técnica: o comportamento espontâneo dos participantes; a possibilidade de observar os acontecimentos à medida que ocorrem; a possibilidade de presenciar circunstâncias que não seriam acessíveis de outra forma e o conhecimento da realidade no ambiente interno do estudo. Assim, neste estudo, a observação direta participante é uma observação natural, uma vez que a investigadora já pertence ao grupo de estudo, exercendo funções na associação onde este é desenvolvido.

Inerente a qualquer estudo que utilize a observação participante, encontramos, pois, a descrição que se consubstancia nas chamadas notas de campo, aliás o resultado bem-sucedido de um estudo de observação participante em particular baseia-se em notas de campo, pormenorizadas, precisas e muito completas (Bogdan & Biklen, 1994). O conceito de notas de campo pode ser definido como “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.150).

Registrar aquilo que observa é uma tarefa a que o investigador deve dar especial atenção, ele deve redigir as suas notas de campo de uma forma clara e o mais detalhada possível para que possa tirar maior proveito na análise dos dados. Segundo Bogdan e Biklen (1994) “as notas de campo podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto a visualizar como é que o plano de investigação foi afectado pelos dados recolhidos, e a tomar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados” (pp.150-151).

Segundo os mesmos autores, as notas de campo podem ser de natureza descritiva ou de natureza reflexiva. A parte descritiva das notas de campo consiste em registar os detalhes do que se observa e engloba as seguintes áreas: retratos dos participantes; descrição do local; reconstruções de diálogos; relatos de acontecimentos particulares; descrição de atividades e o comportamento do observador. A parte mais subjetiva constitui um relato pessoal do desenrolar da investigação onde se podem encontrar reflexões sobre: a análise; o método; os conflitos e dilemas éticos e o ponto de vista do observador. Assim, para além de impressões, ideias, surgem igualmente desabafos, autocríticas, aflições, dúvidas e ansiedades, um conjunto de sentimentos e emoções que acompanham o investigador ao longo do seu trabalho. Como referem Bogdan e Biklen (1994) “a parte reflexiva das notas de campo é uma forma de tentar dar conta e de

controlar o efeito do observador” (p. 167), ou seja, as notas de campo permitem ao investigador consciencializar-se em relação à subjetividade inevitável da sua observação e permitem-lhe levá-la em consideração.

3.4. Análise de dados

A análise de dados neste estudo foi efetuada através da análise temática. Para Braun e Clarke (2006), este método permite organizar e descrever o conjunto de dados em detalhe de forma a identificar, analisar e relatar padrões ou temas dentro dos dados recolhidos. Muitas vezes, vai ainda mais longe e interpreta diversos aspetos do tema de pesquisa. Para estes autores, a análise temática procura padrões repetidos de significado no *corpus* de dados, ou seja, a todos os dados recolhidos para o projeto (Braun & Clarke, 2006). O *corpus* de dados desta pesquisa é constituído pelas respostas a dois inquéritos por entrevista coletiva do tipo *focus group* e pelas notas de campo (apêndice 17).

Outros termos utilizados na análise temática são: *conjunto de dados*, *item* e *extrato*. Braun e Clarke (2006) explicam da seguinte forma cada um deles: um *conjunto de dados* refere-se aos dados que estão a ser usados numa análise em particular, por exemplo os dados dos *focus group*; um *item*, por sua vez, corresponde a cada parte individual dos dados recolhidos, os quais, juntos, formam o conjunto de dados ou *corpus*, temos como exemplo uma entrevista individual; por último, o *extrato* diz respeito a um fragmento individual codificado de dados que seja escolhido para fundamentar afirmações feitas pelo investigador durante a análise dos dados.

Na análise temática Braun e Clarke (2006) sugerem um processo recursivo, composto por seis fases, onde o investigador se movimenta para a frente e para trás, conforme necessário. Na primeira fase, estes autores consideram a transcrição e leitura dos dados, assim como o apontamento de ideias iniciais. A segunda fase envolve a produção de códigos iniciais a partir dos dados e a partir de características que pareçam interessantes para o investigador. Na terceira fase agrupam-se os códigos em temas potenciais. Alguns destes códigos podem originar temas principais, enquanto outros podem originar subtemas. A fase quatro envolve o refinamento dos temas: pode acontecer que alguns temas deixem de ser temas e tenham de ser divididos em temas distintos passando a subtemas. Na fase número cinco deve-se efetuar uma nova análise para refinar as especificidades de cada tema e a “história” geral contada pela análise. Nesta fase é importante a geração de definições e nomes claros para cada tema. A fase seis começa com a análise final e escrita do relatório e deve contar a história complexa dos dados para convencer o leitor sobre o mérito e a validade da análise realizada.

Neste estudo, os dados foram interpretados à luz da evidência recolhida e do conhecimento que tínhamos dos participantes. Assim, na primeira fase, transcrevemos os dados dos dois *focus group* que tinham sido recolhidos através de áudio e acrescentamos as notas da anotadora. Também colocámos em formato digital as notas de campo obtidas ao longo das sessões. Optámos por não transcrever os áudios das sessões porque as notas de campo já evidenciavam o que se destacava em cada sessão e também devido ao elevadíssimo volume de dados que isso ia gerar e consequente dispêndio de tempo. Durante o processo de transcrição e na leitura e releitura dos dados fomos tomando algumas notas e ideias para a codificação.

Na segunda fase procedemos à produção dos códigos a partir dos dados, a codificação foi feita manualmente, em todo o *corpus* de dados, escrevendo notas sobre os textos. De seguida os extratos foram agrupados em conjuntos dentro de cada código. Nesta fase, duas ações-chave foram realizadas: os dados foram codificados para o maior número de padrões possíveis e alguns extratos foram incluídos em mais que um padrão.

Relativamente à terceira fase procedeu-se à triagem dos códigos anteriores em potenciais temas e subtemas. Braun e Clarke (2006) consideram que um tema capta algo essencial sobre os dados em relação à questão de investigação e apresenta um certo nível de resposta ou significado padronizado dentro do conjunto de dados, não existindo, porém, uma regra que dita o que é que pode ser considerado tema ou ainda qual a quantidade necessária de unidades de análise para que um tema seja identificado. A identificação destes potenciais temas e subtemas foi feita através da análise dos códigos e da sua combinação de forma a tornar algo mais abrangente. Para facilitar, este processo foi efetuado com auxílio de tabelas onde colocamos uma breve descrição do tema e os códigos que lá se enquadravam.

Após a definição dos temas candidatos e subtemas, além da codificação de todos os extratos de dados em relação a eles, foi possível ter uma noção do significado dos temas individuais e iniciar a fase quatro, que se focou na análise detalhada de todos os extratos. Aqui chegámos à conclusão que alguns temas anteriormente identificados afinal eram subtemas de outros temas já existentes; percebemos também que alguns temas eram apoiados por um menor número de extratos, mas mantiveram-se por serem considerados igualmente ricos para a nossa análise.

A fase cinco iniciou-se quando percebemos que havia um mapa temático satisfatório dos dados. Assim, analisámos os dados de cada tema em particular, voltámos aos extratos de dados separados em cada tema e procurámos organizá-los de forma coerente, dando início à escrita

de uma narrativa sobre eles. Alguns extratos foram incluídos em mais que um tema porque eram reveladores dessa realidade. Para cada tema foi realizada e escrita uma análise detalhada que procurou contar a história do tema considerando como ele se encaixava na história mais ampla dos dados e em relação à questão de investigação.

A última fase envolveu a análise final e a escrita do relatório constante no capítulo *Apresentação e análise dos resultados*, desta Dissertação. Procurámos nesta fase juntar as análises escritas de cada tema individual com o objetivo de fornecer um relato coerente, lógico e interessante da história contada pelos dados. Para isso foram escolhidos extratos que capturaram a essência do que se queria demonstrar na narrativa analítica, a qual se baseou na relação entre a literatura e a questão desta investigação.

3.5. Questões éticas

A ética em investigação é definida por Bogdan e Biklen (1994) como as “normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por determinado grupo” (p. 75). Para estes autores, na investigação com sujeitos humanos deve-se assegurar que estes adiram voluntariamente aos projetos estando cientes dos eventuais perigos e das obrigações associadas. Da sua participação no estudo não podem advir quaisquer prejuízos. Para tal os autores definem alguns princípios éticos que os investigadores qualitativos devem cumprir, tais como: garantir a proteção da identidade dos sujeitos; tratar os mesmos de forma respeitosa; cumprir até à conclusão do estudo todos os termos acordados e ser autêntico na escrita dos resultados. De acordo com os autores mencionados, tudo isto pode ser colocado em prática através de um formulário que contenha além da descrição do estudo outras informações pertinentes, servindo a assinatura do sujeito como prova de um consentimento informado.

Este estudo não colocou em causa os direitos dos participantes nem da associação onde se encontram. Para tal, levou-se em consideração a integridade física, mental e moral de todos os intervenientes. A recolha e a análise dos dados basearam-se no prévio consentimento informado e esclarecido a todos os participantes, respeitando-se a sua liberdade em recusar a participação no estudo em qualquer uma das fases do processo. Através de um formulário foi fornecida toda a informação relevante referente ao estudo de modo a que pudesse ser conhecida e assinada quer pelos participantes quer pelos seus responsáveis. Neste sentido e seguindo as orientações de Bogdan e Biklen (1994), para este trabalho de investigação enviámos descrições

do estudo e pedidos de autorização para todos os participantes e para a direção da associação, podendo estes documentos ser consultados em apêndice (apêndice 1 e apêndice 2).

Assumimos também, perante todos, o compromisso de respeitar e garantir o anonimato, a confidencialidade e a proteção dos dados obtidos no estudo utilizando-os apenas para fins investigativos.

IV – IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO

Embora este capítulo se refira ao projeto implementado, são já apresentados alguns dados recolhidos e feita a sua interpretação para que o leitor possa acompanhar a fundamentação das atividades realizadas e o seu desenvolvimento.

Inicialmente estava previsto que a implementação do projeto decorresse entre janeiro e abril de 2021 e que fosse realizada uma sessão por semana. Contudo, e devido ao confinamento a que o país foi sujeito, isso não foi possível e a implementação decorreu entre abril e maio de 2021. Por incerteza do futuro, relativamente à evolução da pandemia e para não comprometer a recolha de dados, optou-se por realizar duas sessões por semana. Estas sessões decorreram às terças e quintas-feiras das 9 horas e 30 minutos às 12 horas e 30 minutos, com início em 6 de abril e fim a 4 de maio. O primeiro *focus group* permitiu que fizéssemos o levantamento de alguns dados preliminares que ajudaram a orientar o projeto de intervenção. Os contributos dos participantes foram cruciais para delinear os conteúdos a abordar durante as sessões. Os dados provenientes das suas respostas foram cruzados com os objetivos do estudo, e com as necessidades e especificidades dos participantes, permitindo-nos então elaborar os conteúdos das sessões de uma forma coerente e com uma estrutura lógica.

As respostas a algumas questões do primeiro *focus group* fizeram-nos perceber que era muito importante trabalhar, logo desde o início, a comunicação assertiva. Como resposta à pergunta “No vosso dia a dia para quem podem ligar através de videochamada?” obtivemos respostas que nos indicaram que por vezes faziam videochamadas para pessoas desconhecidas ou que apenas eram seus amigos no Facebook. P3, por exemplo, diz a determinada altura: “Às vezes também ligo para algumas pessoas que não conheço”; P1 menciona também: “É minha amiga no Facebook!”, referindo-se a alguém para quem faz videochamada, mas que não conhece. Ainda neste âmbito, os participantes que já faziam videochamadas revelaram que o faziam a qualquer hora do dia e da semana, P1 afirma: “Ligo quando quiser.”; P3, por seu lado, refere: “(...) ligo quando me apetece.” Da própria experiência da investigadora, este assunto já não era novidade, uma vez que P1, ao ser sua “amiga” no Facebook, por vezes tentava realizar videochamadas à noite, em horas já tardias, ou durante o fim de semana. Também à pergunta “E de que forma falam com as pessoas com quem fazem videochamadas? Falam para toda a gente da mesma forma?” os participantes dizem que não fazem distinção com quem estão a falar, falam para toda as pessoas como se tivessem o mesmo grau de confiança, P1 diz: “falo igual para todos.”, mencionando um conjunto de pessoas que inclui profissionais da associação

e o seu namorado. P3 também refere: “*Aí falo igual, como estivesse a falar com quem conheço!*” referindo-se à forma como fala quando está em videochamada com quem não conhece pessoalmente.

Ainda no âmbito da comunicação assertiva, mas já conjugado com os perigos e cuidados que devem ter durante a realização das videoconferências, os participantes dizem que há perigos, P3 e P1 respondem: “*Muitos*”, mas nenhum é capaz de avançar com um exemplo em concreto ou correto, P1 acaba por dizer: “*Eu sei lá*” e P3 remete para um exemplo de falha de Internet: “*às vezes as falhas de Internet também são um perigo, tipo estamos a falar com alguém vai a Internet a baixo, isso é um perigo*”. Os participantes consideram ainda que não há locais mais ou menos apropriados para a realização de videochamadas, embora P3 diga: “*é em casa*”, referindo-se a um local mais apropriado para fazer videoconferências. Porém, a seguir, assume que não há problema nenhum em que as videoconferências sejam realizadas na casa de banho: “*Sim, não há problema, eu também fumo na casa de banho e tudo!*”. Também foi referido por P1, por exemplo, que faz videoconferências na central de camionagem: “*Sim.*” diz P1 confirmando que, às vezes, faz videoconferências para o namorado enquanto está na central de camionagem, o que também nos permitiu perceber que não fazem distinção entre a esfera do domínio público e privado.

As aplicações seleccionadas para este trabalho foram o *Messenger* e o *WhatsApp*, por terem sido as referenciadas no primeiro *focus group*, na pergunta “E quais são as aplicações que podemos utilizar para realizar videochamadas?” P3 afirmou: “*Messenger, WhatsApp, ui tem tantas...*” mas não conseguiram avançar com o nome de mais nenhuma. Além disso, a escolha do *Messenger* também está relacionada com o facto de a investigadora saber de antemão que três dos participantes tinham perfil no *Facebook*, dois deles utilizavam o *Messenger* com alguma regularidade, o terceiro apesar de ter perfil ainda era muito recente.

No quadro cinco apresentamos a calendarização das sessões bem como os conteúdos trabalhados.

6/04/2021	<u>Sessão 1</u> Comunicação • Comunicação assertiva. Perigos/Cuidados • Imagem pessoal. • Local onde realizo a videoconferência. • Quem aparece na videoconferência.
-----------	---

	Partes do corpo que mostro. Treino (competências sociais)
8/04/2021	<u>Sessão 2</u> Videochamadas - Recursos. - Condições. - Tecnologia móvel: - Configurar um smartphone.
13/04/2021	<u>Sessão 3</u> - Tecnologia móvel: - Instalar e utilizar o Messenger.
15/04/2021	<u>Sessão 4</u> - Tecnologia móvel: - Utilizar o Messenger.
20/04/2021	<u>Sessão 5</u> - Tecnologia móvel: - Instalar e utilizar o WhatsApp.
22/04/2021	<u>Sessão 6</u> - Tecnologia fixa: - Aceder e utilizar o Messenger.
26/04/2021	<u>Sessão 7</u> - Tecnologia fixa: - Aceder e utilizar o WhatsApp.
29/04/2021	<u>Sessão 8</u> Treino/Roleplay de videoconferências.
04/05/2021	<u>Sessão 9</u> - Videoconferência individuais. - Videoconferências em grupo.

Quadro 5 – Calendarização das sessões

Apresentamos em seguida, de forma resumida, o trabalho realizado ao longo de cada sessão.

Sessão 1

A sessão 1 realizou-se a 6 de abril de 2021 e os conteúdos trabalhados foram os seguintes:

- Comunicação assertiva
- Perigos/Cuidados

- Treino (competências sociais)

A sessão iniciou com um problema/desafio aos participantes, conforme se pode ver na figura dois, dois voluntários de cada vez tinham que simular que estavam em videoconferência e abordar as seguintes situações:

- Fazer um pedido (a quem e o quê?)
- Convidar para algo (quem e para quê?)
- Agradecer (a quem e o quê?)

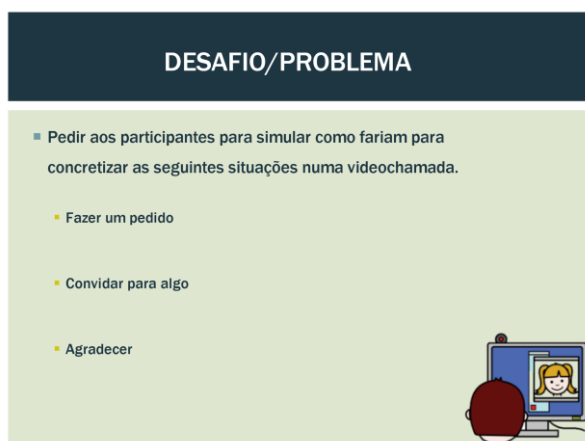


Figura 2 – Sessão1: Primeiro desafio

No final, o grupo analisou, em conjunto, cada simulação. Tiveram de identificar o que achavam que estava bem e que estava menos bem e o que fariam de diferente. Pretendíamos com esta avaliação conjunta ver se os participantes identificavam, pelo menos, alguns passos básicos importantes: se quem estava em simulação fazia uma saudação inicial; se desenvolvia o assunto que era combinado e se no final se despediam.

De seguida apresentámos aos participantes alguns tópicos da comunicação assertiva: como comunico? para quem comunico? E quando comunico? Alguns exemplos do que lhes foi apresentado encontram-se nas figuras três a cinco. É de salientar que todos os tópicos estão acompanhados de pictogramas utilizados em terapia da fala, com os quais já se encontram familiarizados, de forma a facilitar a compreensão, especialmente dos que não sabem ler, funcionando ainda como reforço visual.



Figura 3 – Sessão1: Como comunico?

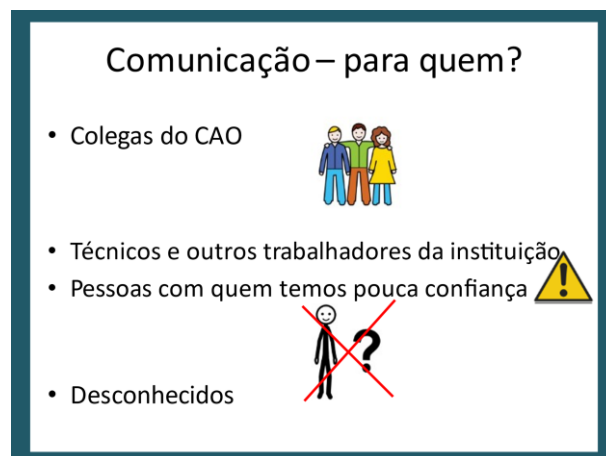


Figura 4 – Sessão1: Para quem comunico?

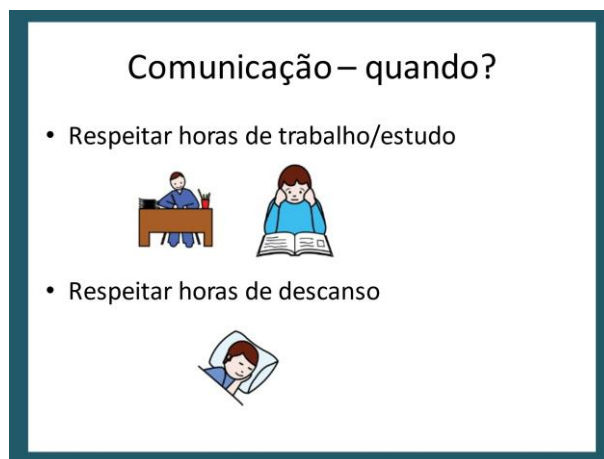


Figura 5 – Sessão1: Quando comunico?

Foi proposto um novo desafio aos participantes: deviam analisar as imagens e indicar o que estava de errado em cada uma das situações de videoconferência. Algumas das imagens (o rosto é o da investigadora) mostradas encontram-se nas figuras seis a nove.

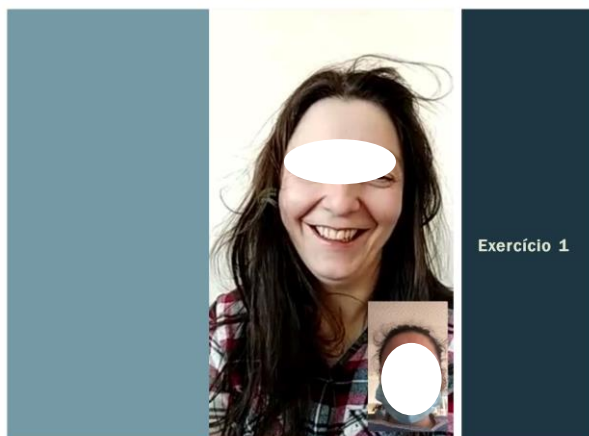


Figura 6 – Sessão1: Exercício 1



Figura 7 – Sessão1: Exercício 9



Figura 8 – Sessão1: Exercício 10

Para dar continuidade a esta atividade, e para que os participantes pudessem refletir sobre as imagens exibidas e sobre as suas ideias relativamente aos cuidados a ter durante as videoconferências, foram apresentadas algumas considerações sobre este assunto, nomeadamente ao nível dos cuidados com a imagem pessoal, dos perigos e cuidados em relação aos locais escolhidos para realizar videoconferências, às pessoas que eventualmente possam aparecer sem o seu consentimento, e às partes do corpo que poderão estar a mostrar.

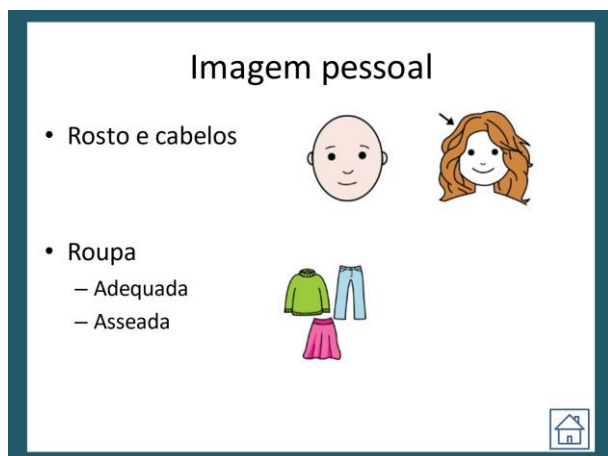


Figura 9 – Sessão1: Imagem pessoal



Figura 10 – Sessão1: Partes do corpo que mostro

A sessão prosseguiu com um treino (*roleplay*) cujo objetivo era aliar os tópicos iniciais da comunicação assertiva (como comunicar?) de que havíamos falado na parte inicial da sessão com um pequeno treino de competências sociais.

Garcês (2018) considera que o conceito de competência social tem várias dimensões e que supõe um conjunto de habilidades sociais adequadas a um determinado contexto social; refere ainda que os programas de treino de competências têm como finalidade desenvolver as relações interpessoais.

Para que uma pessoa tenha um conjunto de habilidades sociais são necessárias diversas habilidades de relacionamento interpessoal nomeadamente: habilidades de comunicação, fazer perguntas e responder, elogiar, iniciar e manter uma conversa; habilidades de civismo, agradecer, pedir, cumprimentar, despedir-se; habilidades sociais assertivas, exprimir opinião, concordar ou discordar, pedir desculpa, admitir e aceitar falhas, lidar com as críticas; habilidades sociais empáticas, expressar sentimentos positivos, expressar apoio e sentimento positivo e habilidades sociais de trabalho, onde está incluída a resolução de problemas e a mediação de conflitos (Garcês, 2018).

Um dos procedimentos utilizados na aplicação de programas de treino de competências sociais é o *roleplay*. Garcês (2018) descreve-o como uma situação de simulação em que uma pessoa representa um determinado papel, onde lhe são fornecidas algumas informações acerca do que se pretende. Este método vem precisamente ao encontro do que pretendíamos, simular diferentes situações de videoconferência. Estas intervenções são relevantes em adultos com dificuldade intelectual na medida em que lhes pode possibilitar a melhoria das suas habilidades sociais, permitindo-lhes uma melhor integração e aceitação social por parte dos pares e da sociedade (Garcês, 2018).

Este treino consistiu na simulação de algumas situações (ver exemplo na figura onze) que foram enumeradas pelos participantes no primeiro *focus group* aquando da pergunta “O que dizem a essas pessoas quando lhes ligam através de videochamada?” em que P3 respondeu: “*perguntar pela saúde*”, “*Às vezes também ligo para pedir alguma coisa*” e num conjunto de outros tópicos de conversação relacionados com o treino de competências sociais que achamos convenientes tendo em conta as características pessoais dos participantes.

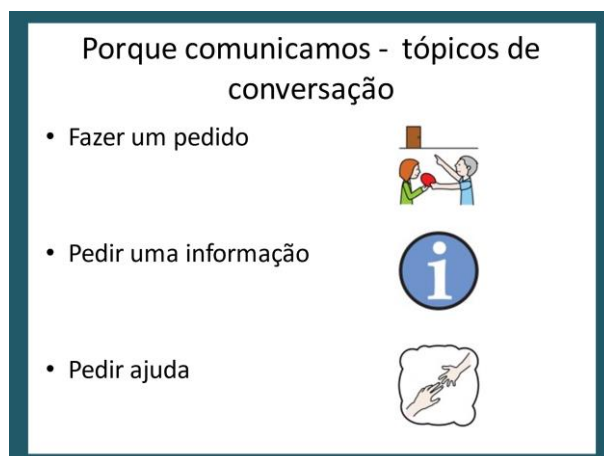


Figura 11 – Sessão1: Tópicos de conversação do roleplay

O treino iniciou-se com uma simulação exemplificativa entre a investigadora e uma terapeuta, previamente convidada, para que os participantes percebessem o que se pretendia. Em seguida, cada participante retirou aleatoriamente, de um saco, um tópico de conversação para o seu *roleplay*. Para cada tópico foi explicado o que se pretendia e foram dadas sugestões para que os participantes idealizassem as situações, quando estes não conseguiam decidir o que iam fazer relativamente ao tópico que lhes tinha saído, era-lhes fornecido um conjunto de exemplos. Na figura doze encontra-se um exemplo de um tópico a ser abordado, bem como as instruções que foram dadas aos participantes, as sugestões para os ajudar a chegar a uma situação para simular e ainda alguns exemplos que seriam fornecidos no caso de os participantes não conseguirem resolver sozinhos a situação.

• **Expressar sentimentos positivos**

- Olhar para a pessoa;
- Dizer à pessoa exatamente aquilo que fez que lhe agradou, ou que lhe aconteceu;
- Dizer como o/a fez sentir.

Sugestões: Aconteceu-te alguma coisa boa nos últimos dias? O quê?
Hoje estou contente/feliz porque...

Exemplos: Dizer algo bom que lhes aconteceu (alguém que fez um favor, ganhar um jogo, encontrar alguém que já não via há muito tempo, voltar às Asus).

Figura 12 – Sessão1: Exemplo de tópico para roleplay

Com auxílio dos pictogramas representativos da parte da Comunicação - Como comunico? os participantes treinaram as situações como se estivessem em videoconferência. No final de cada simulação, o grupo analisou se foram cumpridos os passos e fatores essenciais que foram falados logo no início da sessão.

Para esta sessão foram necessários os seguintes recursos: computador, apresentação PowerPoint, pictogramas da parte da Comunicação - Como comunico?

Os materiais completos, relativos à sessão 1, podem ser consultados no apêndice 9.

Sessão 2

A sessão 2 realizou-se a 8 de abril de 2021 e os conteúdos trabalhados foram os seguintes:

- Recursos necessários para uma videoconferência
- Condições técnicas para a realização de uma videoconferência
- Tecnologia móvel
 - Configurar um smartphone

A sessão iniciou com dois problemas/desafios: no primeiro desafio os participantes deviam identificar, de entre os materiais disponíveis na sala, os que utilizariam para efetuar uma videoconferência e descrever passo-a-passo como o fariam. Em seguida, e para verificar se o que indicaram estava correto, foi proposto o segundo desafio: os participantes teriam de utilizar os materiais mencionados para realizar uma videoconferência.

Diversos desafios/problemas vão surgindo ao longo de todas as sessões de modo a favorecer uma metodologia mais voltada para a aquisição do conhecimento através da resolução de algumas situações. Procurámos estimular uma aprendizagem baseada em problemas para que os participantes, em diversas ocasiões, e em conjunto, encontrassem as soluções para os problemas propostos, ao invés de lhes dar logo a resolução.

Os participantes utilizaram um dos smartphones pessoais e conseguiram fazer uma videoconferência. No final, o grupo analisou como foi realizado o processo e se foram cumpridos os requisitos abordados na sessão 1.

Em seguida apresentamos um guião passo-a-passo relativo à realização de uma videoconferência, conforme a figura treze nos mostra.

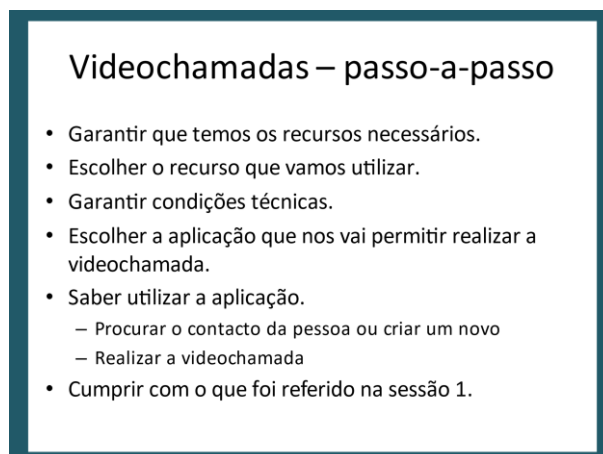


Figura 13 – Sessão2: Videoconferência passo-a-passo

A partir de um conjunto de imagens, fornecidas aos participantes, pediu-se-lhes que identificassem e colocassem de forma organizada, em cima da mesa, os que eram necessários para a realização de uma videoconferência. Como havia vários materiais foi explicado que se poderiam criar diferentes soluções. Os materiais disponíveis são os que constam na figura catorze.



Figura 14 – Sessão2: Materiais para escolha para uma videoconferência

No exercício seguinte os participantes tinham que analisar as imagens e indicar o que estava de errado nas situações de videoconferência. Algumas das imagens mostradas encontram-se nas figuras quinze e dezasseis.

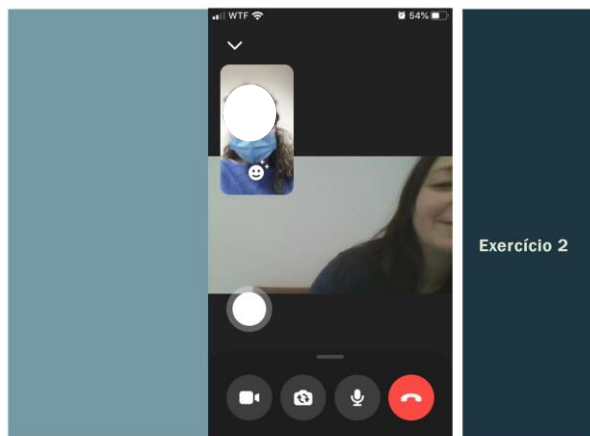


Figura 15 – Sessão2: Exercício 2

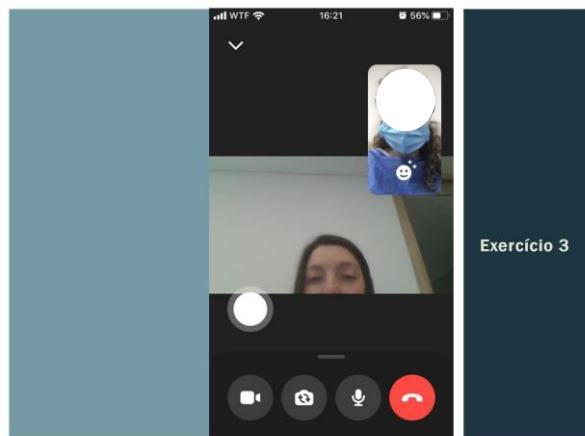


Figura 16 – Sessão2: Exercício 3

Na pergunta “Vamos pensar numa videoconferência de qualidade: que condições são necessárias?” do primeiro *focus group*, apenas o participante P3 foi indicando algumas respostas corretas. Por isso, apresentamos ao grupo um conjunto de condições técnicas a considerar (ver figura dezassete), ao nível da qualidade da transmissão e do ambiente envolvente, referidas por Matos (2011), na realização de uma videoconferência.

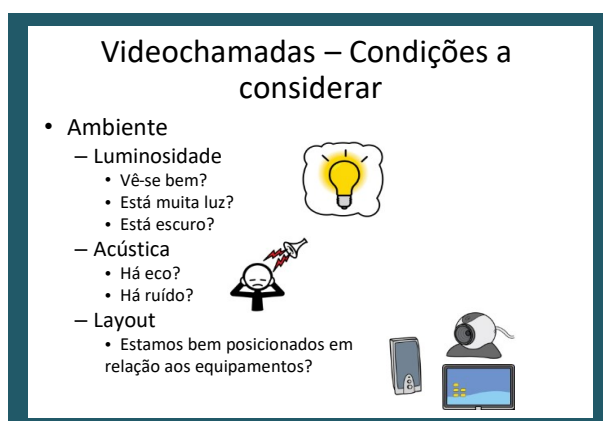


Figura 17 – Sessão2: Condições a considerar numa videoconferência

Como os participantes iam ter ao seu dispor um smartphone para todo o grupo trabalhar, além dos seus telemóveis pessoais, foi proposto que configurassem de raiz esse mesmo telemóvel, que estava com definições de fábrica. A configuração foi feita por todo o grupo, os participantes iam fazendo uma parte cada, com orientação da investigadora.

A ideia de configurar o smartphone surgiu devido ao facto de a investigadora saber de antemão que estes participantes, embora tenham smartphone, não são eles que os preparam para utilização, ou seja, são os familiares, normalmente pais ou irmãos, que os configuram e põem prontos a utilizar. Esta configuração incluiu a criação de uma conta *Google*, aproveitando, assim, para abordar este conteúdo - criação de um email - e explicar aos participantes esse

processo e o seu propósito. Esta conta seria também para mais tarde utilizarem como endereço de *email* na criação de uma conta no *Messenger* para o grupo e para ser usada no smartphone do grupo. Nas figuras dezoito e dezanove podemos ver duas imagens relacionadas com este processo.



Figura 18 – Sessão2: Configuração do smartphone

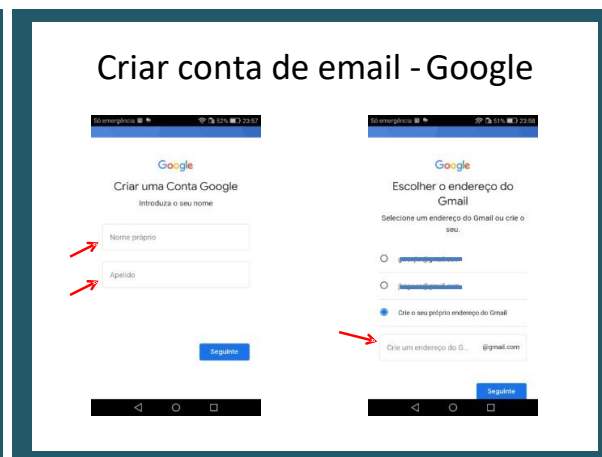


Figura 19 – Sessão2: Criar uma conta de email

Para esta sessão foram necessários os seguintes recursos: computador, apresentação *PowerPoint*, imagens com os equipamentos, smartphone do grupo, quadro branco (para anotar o que tinham de copiar, exemplo: endereços de email, passwords, etc., para auxiliar os que não sabiam ler) e pictogramas da sessão 1.

Os materiais completos, relativos à sessão 2, podem ser consultados no apêndice 10.

Sessão 3

A sessão 3 realizou-se a 13 de abril de 2021 e os conteúdos trabalhados foram os seguintes:

- Tecnologia móvel
 - Instalar e utilizar o Messenger

No início desta sessão foi disponibilizado mais um smartphone para o grupo trabalhar por isso foi pedido aos participantes que, ao contrário do que aconteceu na sessão anterior, configurassem sozinhos o novo telemóvel.

De seguida, os participantes, em duplas, instalaram o *Messenger* em cada um dos smartphones do grupo. Após a instalação, uma das duplas iniciou sessão na aplicação criando uma nova conta, através do endereço de email que tinha sido criado aquando da configuração do primeiro smartphone de grupo, e a outra dupla iniciou sessão na aplicação, criando uma nova

conta, através do número de telemóvel. Todo este processo decorreu alternadamente com a ajuda e dicas da investigadora e também dos elementos do grupo, para que todos se mantivessem ativamente envolvidos. As figuras vinte e vinte e um exemplificam uma parte deste processo.



Figura 20 – Sessão3: Criar conta no Messenger através de email

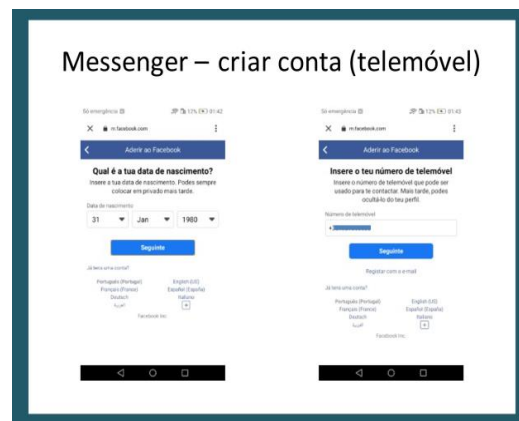


Figura 21 – Sessão3: Criar conta no Messenger através do número de telemóvel

No seguimento da sessão, dois novos desafios foram colocados aos participantes: o primeiro consistia em eliminarem a conta criada através do número de telemóvel e, nesse smartphone, iniciar sessão com a conta de email; o outro desafio era instalarem a aplicação *Messenger* nos seus telemóveis pessoais (apenas para os que não tinham essa aplicação instalada); neste caso os participantes também tinham de criar uma conta para poderem utilizar a aplicação.

A sessão prosseguiu com a exploração desta aplicação, nos seus próprios telemóveis, para que percebessem qual a função de cada ícone. Pedimos aos participantes que: procurassem o contacto do telemóvel de grupo e enviassem uma mensagem; procurassem os contactos uns dos outros e comesçassem a trocar mensagens entre si; procurassem o contacto de dois profissionais da associação, previamente avisados, e que iniciassem uma conversa através de mensagem. Os participantes que não sabiam ler nem escrever realizaram estas propostas com recurso a mensagens de voz e *emojis*.

Nas figuras vinte e dois e vinte e três podemos ver duas das situações abordadas no decorrer desta sessão.



Figura 22 – Sessão3: Ícones da aplicação



Figura 23 – Sessão3: Enviar mensagem

Para esta sessão foram necessários os seguintes recursos: computador, apresentação *PowerPoint*, smartphones do grupo, quadro branco (para anotar o que tinham de copiar, exemplo: endereços de email, passwords, nome da aplicação, etc., para auxiliar os que não sabiam ler).

Os materiais completos, relativos à sessão 3, podem ser consultados no apêndice 11.

Sessão 4

A sessão 4 realizou-se a 15 de abril de 2021 e os conteúdos trabalhados foram os seguintes:

- Tecnologia móvel
 - Utilizar o Messenger

Nesta sessão os participantes foram desafiados a dar início às videoconferências. Começaram então por realizar uma videoconferência para um dos técnicos da associação, que havia sido previamente avisado. Um dos participantes, voluntário, é incitado a realizar uma videoconferência para esse mesmo técnico. No final, o grupo analisou se foram cumpridos os fatores mencionados na sessão 1 e as condições de realização da videoconferência, qualidade da transmissão e ambiente, referidas na sessão 2.

Esta sessão prosseguiu com a realização de diversas videoconferências, umas para alguns funcionários da associação e outras entre eles: à vez iam saindo da sala e realizavam uma videoconferência para algum dos participantes que estava na sala.

O método utilizado era rotineiro, quem estava a realizar a videoconferência tinha previamente, ou em alguns casos, no momento, definir o assunto que ia desenvolver e procurar

garantir as condições técnicas ideais. No final de cada videoconferência, todos os participantes faziam a avaliação de acordo com os fatores mencionados na sessão 1, sobre a comunicação assertiva, e as condições de realização da videoconferência, qualidade da transmissão e ambiente, referidas na sessão 2.

Depois, os participantes foram desafiados a explicar e a exemplificar como fariam para realizar uma videoconferência para mais que um contacto, ao mesmo tempo, conforme nos mostra a figura vinte e quatro. A partir desse momento passaram então a fazer videoconferências para várias pessoas em simultâneo, mantendo a avaliação após cada uma.

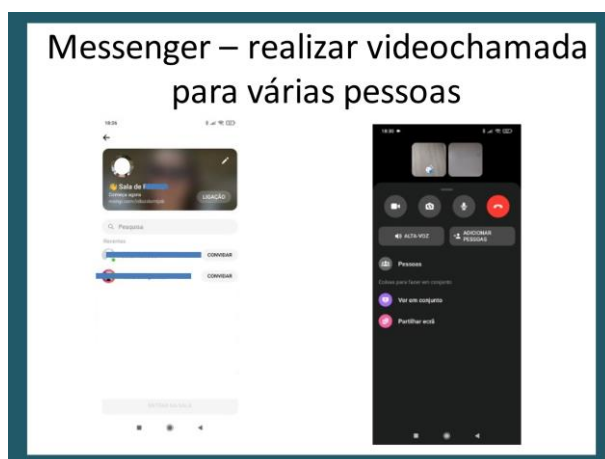


Figura 24 – Sessão4: Realizar videoconferência para várias pessoas

O problema final colocado aos participantes foi que tentassem identificar na aplicação a forma de alterar algumas definições pessoais bem como a sua palavra-passe, conforme se pode verificar na figura vinte e cinco.

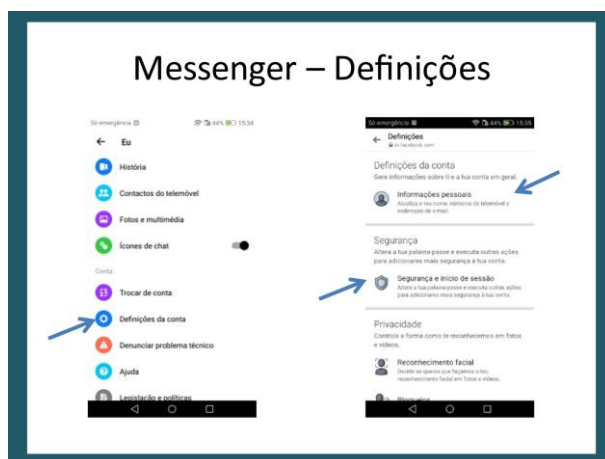


Figura 25 – Sessão4: Definições da conta no Messenger

Para esta sessão precisámos dos recursos seguintes: computador, apresentação PowerPoint, smartphones do grupo, quadro branco (para anotar o que tinham de copiar,

exemplo: endereços de email, passwords, etc., para auxiliar os que não sabiam ler), pictogramas da sessão 1 e da sessão 2.

Os materiais completos, relativos à sessão 4, podem ser consultados no apêndice 12.

Sessão 5

A sessão 5 realizou-se a 20 de abril de 2021 e os conteúdos trabalhados foram os seguintes:

- Tecnologia móvel
 - Instalar e utilizar o WhatsApp

Esta sessão foi dedicada à aplicação *WhatsApp*: os participantes, em conjunto começaram por instalar esta aplicação no smartphone do grupo e iniciar sessão, como podemos ver na figura vinte e seis. A partir desta altura, optámos por ter apenas um telemóvel para o grupo, uma vez que verificámos que a existência de um segundo telemóvel de grupo os estava a confundir.



Figura 26 – Sessão5: Iniciar sessão no WhatsApp

Seguiu-se um desafio: os participantes tinham de enviar uma mensagem de voz para a investigadora, mas antes tinham de adicionar o seu contacto aos próprios contactos do telemóvel. Posteriormente, cada participante instalou o *WhatsApp* no seu próprio smartphone, iniciou sessão e adicionou aos contactos da sua lista telefónica os restantes elementos do grupo.

Para conhecer melhor a aplicação começaram por trocar mensagens entre eles e depois, à vez, cada participante saía da sala e realizava uma videoconferência para um dos outros participantes. No final de cada videoconferência todo o grupo analisava se foram cumpridos os fatores da sessão 1, relativos à comunicação assertiva, e as condições de realização da videoconferência, qualidade da transmissão e ambiente, referidas na sessão 2. Mais uma vez,

aqui optámos por um método rotineiro, que, de acordo com o que Fernandes (2018) preconiza, lhes permite melhorar a concentração e o desempenho nas tarefas.

Utilizando o smartphone do grupo, os participantes foram desafiados a encontrar a solução para efetuar uma videoconferência para mais que uma pessoa (ver figura vinte e sete); um participante ligou em simultâneo para outro participante e para um técnico que havia sido previamente avisado. Seguiram-se mais algumas videoconferências para mais que uma pessoa em simultâneo, seguidas da respetiva análise por parte do grupo.



Figura 27 – Sessão5: Realizar videoconferência para várias pessoas no WhatsApp

No final, foram apresentadas algumas informações relativas à aplicação como: alterar o nome; apagar a conta; mudar a foto; alterar o número, etc.

Esta foi a última sessão em que o participante P3 esteve presente, por motivos de saúde não lhe foi possível continuar.

Nesta sessão foram necessários os seguintes recursos: computador, apresentação *PowerPoint*, smartphone do grupo, quadro branco (para anotar o que tinham de copiar, exemplo: nome da aplicação, números de telefone, etc., para auxiliar os que não sabiam ler), pictogramas da sessão 1 e da sessão 2.

Os materiais completos, relativos à sessão 5, podem ser consultados no apêndice 13.

Sessão 6

A sessão 6 realizou-se a 22 de abril de 2021 e os conteúdos trabalhados foram os seguintes:

- Tecnologia fixa
 - Aceder e utilizar o *Messenger*

A partir da sessão 6 introduzimos no projeto a tecnologia fixa. Optámos por incluir também este tipo de tecnologia porque dois dos participantes têm computador em casa, embora tenham referido no primeiro *focus group* que raramente o utilizavam, e também porque na instituição há dois computadores que podem utilizar, com alguma supervisão. Assim, o nosso objetivo passava por lhes dar ferramentas que lhes permitissem ser mais ativos com este tipo de tecnologia.

O primeiro desafio dessa sessão foi que os participantes efetuassem uma videoconferência a partir do computador da sala, que não tinha os dispositivos necessários conectados, com a conta *Messenger* criada para o grupo. Todo o grupo deveria ajudar, dando dicas e apontando soluções, para efetuarem a tarefa com sucesso.

O nosso propósito era que: os participantes identificassem os dispositivos que precisavam para poder realizar a videoconferência a partir do computador (colunas, microfone e câmara), e que os conectassem; ligassem o computador; acessem ao endereço correto, através do browser; colocassem as credenciais para iniciar sessão; procurassem a pessoa a quem deveriam ligar e por fim realizassem a videoconferência. A figura vinte e oito ilustra um pequeno passo deste processo.

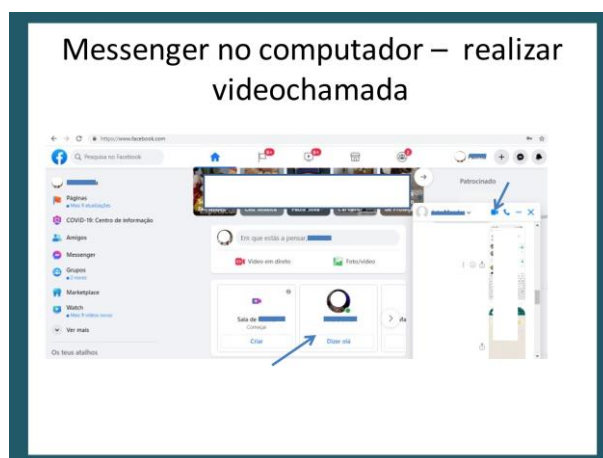


Figura 288– Sessão6: Realizar videoconferência no computador através do Messenger

A sessão prosseguiu com a realização de mais algumas videoconferências: os participantes, à vez, eram convidados a realizar uma videoconferência a partir do computador, para o que tinham que definir o assunto que iam desenvolver e tentar garantir as condições técnicas ideais. No final de cada videoconferência, todos os participantes faziam a avaliação.

Para abordar as videoconferências para mais que uma pessoa, em simultâneo, o grupo foi desafiado a realizar algumas videoconferências entre si (um participante ficava no computador

e os outros saíam da sala com os seus telemóveis) e também para alguns funcionários da associação.

A sessão terminou com a abordagem a algumas definições de privacidade e com a chamada de atenção para a importância de “terminar a sessão” quando estão a utilizar a sua conta num computador partilhado por mais pessoas.

Ao longo desta sessão foram necessários os recursos seguintes: computador, colunas, câmara, microfone, apresentação *PowerPoint*, smartphone do grupo, smartphones pessoais, (para anotar o que tinham de copiar, exemplo: endereços de email, passwords, etc., para auxiliar os que não sabiam ler), pictogramas da sessão 1 e da sessão 2.

Os materiais completos, relativos à sessão 6, podem ser consultados no apêndice 14.

Sessão 7

A sessão 7 realizou-se a 26 de abril de 2021 e os conteúdos trabalhados foram os seguintes:

- Tecnologia fixa
 - Aceder e utilizar o WhatsApp

Esta sessão foi de algum modo semelhante, em termos de funcionamento, à sessão anterior, teve apenas duas grandes diferenças: a primeira foi a explicação aos participantes que não era possível utilizar o *WhatsApp* no computador sem que este estivesse instalado num smartphone e a segunda foi a indicação que além de utilizarem o *WhatsApp* através do browser também o utilizariam através da aplicação que instalaram no computador.

Tal como na sessão anterior, os participantes realizaram videoconferências para uma pessoa e também para várias pessoas em simultâneo, seguidas das respetivas avaliações, em grupo.

A sessão terminou com a abordagem a algumas definições e com a explicação da forma como terminar a sessão do *WhatsApp* no computador.

Nas figuras vinte e nove e trinta podemos ver alguns dos passos realizados ao longo desta sessão.

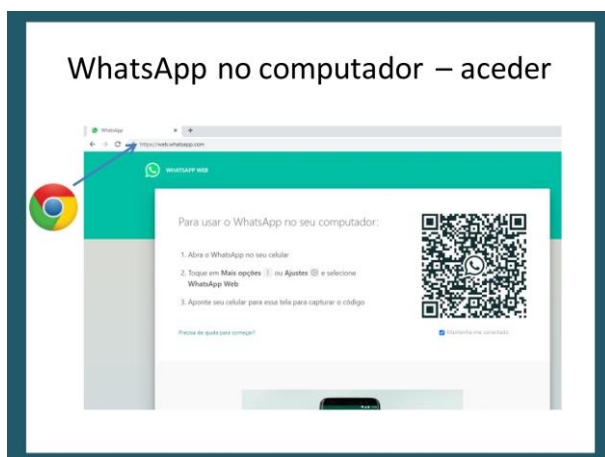


Figura 29 – Sessão7: Aceder ao WhatsApp através do browser

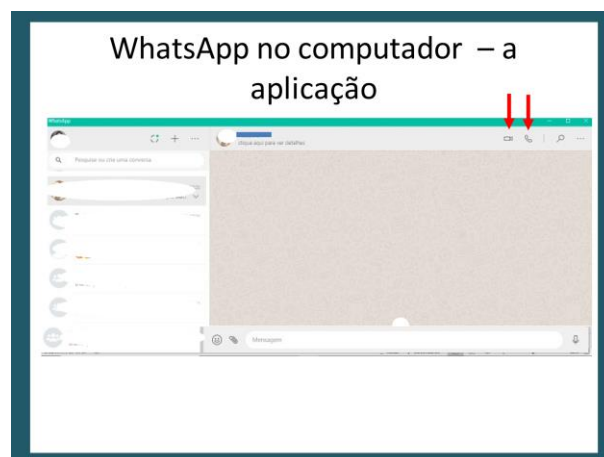


Figura 30 – Sessão7: A aplicação WhatsApp no computador

Os recursos necessários foram os seguintes: computador, colunas, câmara, microfone, apresentação *PowerPoint*, smartphone do grupo, smartphones pessoais, quadro branco (para anotar o que tinham de copiar, exemplo: endereços de email, passwords, etc., para auxiliar os que não sabiam ler), pictogramas da sessão 1 e da sessão 2.

Os materiais completos, relativos à sessão 7, podem ser consultados no apêndice 15.

Sessão 8

A sessão 8 realizou-se a 29 de abril de 2021 e foi dedicada a exercícios de treino e simulação. Nesta sessão, e no que se refere à tecnologia móvel, os participantes, usaram os seus equipamentos pessoais.

A sessão começou com um exercício em que todos os participantes tiveram de escolher alguém, seu conhecido, profissional da associação, familiar ou amigo, e do qual ainda não tivessem contacto no *Messenger*, para enviar uma mensagem de texto. O objetivo desta tarefa era que, mais uma vez, pudessem treinar a procura de contactos através do *Messenger*.

Depois, tiveram de enviar uma mensagem, através do *WhatsApp*, para um terapeuta da associação, cujo contacto ainda não tinham e por isso teriam de o acrescentar.

A sessão prosseguiu com as situações de treino e simulação das videoconferências para o que cada participante retirou um cartão que identificava uma pessoa. As hipóteses que tinham relativamente às pessoas foram baseadas no seu círculo social e em algumas respostas que foram dadas no *focus group* 1 sobre pessoas a quem costumavam ligar. De seguida tiraram outro cartão que identificava um tópico de conversação e, por fim, um último cartão que identificava a aplicação e tecnologia a utilizar. As videoconferências foram realizadas para dois

técnicos da associação que foram convidados para este efeito, a quem tínhamos explicado o propósito destas simulações, e que por isso estavam prontos para receber as videoconferências e para representar as personagens que tinham sido retiradas por cada participante.

Como habitualmente, no final de cada videoconferência, o grupo analisou se tinham sido cumpridos os fatores mencionados na sessão 1, sobre a comunicação assertiva, e as condições de realização da videoconferência, qualidade da transmissão e ambiente, referidas na sessão 2.

Na última parte da sessão, explicámos aos participantes como seria a sessão seguinte. Nessa sessão iam ter de realizar videoconferências sozinhos, uma videoconferência individual por cada participante e uma videoconferência em grupo, onde estariam todos os participantes. Para isso os participantes:

- Escolher o colega do LRE, que estava no outro CAO da associação, a quem queriam ligar individualmente.
- Decidir qual o equipamento, computador ou smartphone, a utilizar.
- Decidir a aplicação a utilizar (*Messenger* ou *WhatsApp*).
- Decidir quais os colegas do LRE que queriam que estivessem na videoconferência de grupo.

Os participantes ficaram responsáveis por, até à sessão seguinte, pensar e preparar o que iam conversar durante as sessões.

Para esta sessão foram precisos os seguintes materiais: computador, colunas, câmara, microfone, apresentação *PowerPoint*, smartphone do grupo, smartphones pessoais, quadro branco (para anotar o que tinham de copiar de forma a auxiliar os que não sabiam ler), pictogramas da sessão 1 e da sessão 2.

Os materiais completos, desta sessão, podem ser consultados no apêndice 16.

Sessão 9

A sessão 9 realizou-se a 4 de maio de 2021 e nesta sessão assumimos um papel muito mais passivo, ficámos apenas a tirar notas intervindo somente em casos excecionais, com o objetivo de proporcionar o maior nível de autonomia possível aos participantes.

Tal como estava previsto, a sessão iniciou com as videoconferências individuais, cada participante, à vez, preparou os materiais para a sua videoconferência e concretizou-a. No final, todos prepararam e realizaram a videoconferência de grupo.

V - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Como já foi referido anteriormente, este capítulo resulta da análise temática dos dados obtidos nos dois *focus group* e nas notas de campo referentes às sessões de implementação do projeto. Os dados analisados deram origem a três dimensões: a dimensão *Aquisições Prévias*, que diz respeito ao que os participantes já sabem antes de trabalhar nas sessões de implementação do projeto; a dimensão *Desenvolvimento* cujos resultados derivam da implementação do projeto e por último a dimensão *Generalização* que nos remete para as vantagens de implementação do projeto.

Além disso, cada dimensão está dividida nos seus temas e subtemas conforme se pode verificar no quadro seis.

Dimensão	Tema	Subtema
Aquisições prévias	Conhecimento	Técnico
		Social
		Inexistente
Desenvolvimento	Competências	Aprendizagens
		Dificuldades
		Estratégias
		Entraves
	Interação	Evolução
		Obstáculos
Generalização	Benefícios	Aplicação prática
		Autonomia
		Atitudes positivas
		Sentimentos
		Futuro

Quadro 6 – Mapa temático

Em seguida apresentamos os resultados obtidos tendo em conta cada um dos objetivos definidos no estudo.

5.1. Resultados relativos ao objetivo 1

Objetivo 1:

Identificar os conhecimentos que estes adultos com dificuldade intelectual têm sobre a realização de videoconferências.

Para atingir este objetivo, apresentamos o tema **Conhecimento**, integrado na dimensão *Aquisições Prévias*, e que diz respeito aos conhecimentos que os participantes já tinham, relacionados com a realização de videoconferências. Deste tema surgiram três subtemas, *Técnico*, *Social* e *Inexistente*.

No subtema *Técnico* estão incluídos os conhecimentos de nível técnico relacionados com a definição, os equipamentos, as aplicações e as suas funcionalidades e ainda as condições para a realização das videoconferências. No subtema *Social* encontramos os conhecimentos de nível social relacionados com a comunicação assertiva, e os cuidados a ter na comunicação e na interação. Por fim, o subtema *Inexistente* está relacionado com os conteúdos sobre as quais os participantes não apresentaram qualquer conhecimento antes de serem abordadas no projeto.

Em relação ao subtema *Técnico* verificámos que os contributos encontrados no *corpus* de dados são quase todos do participante P3 que, em determinada altura, e como já foi referido anteriormente, teve de abandonar o projeto. Neste subtema, os participantes revelaram ter alguns conhecimentos sobre o que é uma videoconferência e para que servia:

- P3: “*uma videochamada é tipo nós estarmos a conversar com outra pessoa que está na França, Suíça e quase todo o mundo*”; FG1.
- P1: “*Para falarmos com as pessoas e para as pessoas ver.*”; FG1.

Demonstraram ter alguns conhecimentos sobre equipamentos que permitem a realização de uma videoconferência:

- P3: “*Um telemóvel claro, ou um computador também dá...*”; FG1.
- P3: “*E se a outra pessoa tiver um computador sem câmara, os portáteis já têm tudo, mas se tiver um computador fixo tem que ter câmara*”; FG1.

Nomearam duas aplicações que lhes permitiam realizar videoconferências e alguns requisitos necessários para a sua utilização:

- P3: “*Messenger, WhatsApp, ui tem tantas...*”; FG1.
- P3: “*E ter uma conta.*” (referindo-se à necessidade de ter uma conta para utilizar o *Messenger*); FG1.

Por último, os participantes demonstraram perceber que a luminosidade e o posicionamento da câmara são fatores que interferem na qualidade das videoconferências:

- P3: “*Para fazer a videochamada tem de estar pelo menos de dia, porque há noite não se vê nada, ou dentro de casa se for noite acende uma luz para se ver*”; FG1.
- P3: “*Oh P1 quantas vezes é que eu te digo põe a câmara direita? Porque eu deixo de te ver...*”; NC53b.

Estes resultados são compatíveis com o que afirma Mungioli (2005) relativamente à definição de videoconferência ao considera-la como uma conferência entre dois ou mais participantes, que se encontram em diferentes locais, distantes fisicamente. Vai ainda ao encontro da perspectiva de Cruz (2010) que afirma que a videoconferência permite que pessoas ou grupos se comuniquem simultaneamente através de imagem e som. Os resultados relativos aos equipamentos necessários estão de acordo com Mungioli (2005) quando diz que para a realização de uma videoconferência os participantes têm de ter uma câmara web, um microfone e altifalantes. Por último, e no que diz respeito à qualidade de uma videoconferência, os resultados apresentados assentam na perspectiva de Matos (2011) quando afirma que para uma videoconferência ser bem-sucedida é necessário ter em atenção algumas características como luminosidade, acústica e layout, uma vez que estas afetam o comportamento dos participantes e a forma como se desenvolve a interação.

No subtema *Social*, os contributos também são essencialmente do participante P3 e referem-se sobretudo ao facto de perceberem que devem iniciar as videoconferências cumprimentando quem está do outro lado; referem-se também ao reconhecimento de precisarem de estar asseados para a realização de uma videoconferência:

- P3: “*Eu às vezes digo: “olá, está tudo bem por aí?” (...)*”; FG1.
- P3: “*Tipo, estar bem arranjado*”; FG1.

Quanto ao subtema *Inexistente*, os resultados obtidos decorrem do facto de os participantes não terem muita experiência, mais em termos técnicos, no que diz respeito à realização de videoconferências e da falta de acesso, no caso da tecnologia fixa, ao computador, e da consequente falta de literacia digital:

- P2: “*Não.*” (nunca fez videoconferências); FG1.
- P1: “*A minha irmã tem computador eu não*”; NC148b.

Os participantes não têm a noção de todos os equipamentos/recursos necessários para a realização de uma videoconferência e não conseguem avaliar se determinado computador tem todos os requisitos/dispositivos necessários para a realização de videoconferências:

- P1: “*Eu acho que sim*” (que o computador que está na sala, sem câmara, microfone e colunas, dá para fazer videoconferências); FG1.
- “P2 escolhe 2 símbolos de equipamentos aleatórios para realizar videochamadas”; NC46.

Não sabem instalar aplicações no smartphone:

- P4: “*Não sei o que é!*” (a *Playstore*); NC66b.
- “P2 e P4 desconhecem que se tem de ir à *Playstore* para instalar o *Messenger*”; NC67.

Não sabem desinstalar aplicações no smartphone:

- “P2 e P4 não sabem como se desinstalam aplicações, nunca desinstalaram”; NC77.
- P4: “*Onde desinstalo? Eu nunca fiz isso.*”; NC77a.

Desconhecem como se gravam contactos no smartphone para depois poderem utilizar o *WhatsApp*:

- P4: “*Nunca fiz isto, é a minha mãe que escreve aqui as pessoas.*”; NC131a.
- P1: “*Ah...é assim que se escreve os nomes das pessoas, já posso por o do xxxx!*”; NC131b.

Não sabem como aceder ao *Messenger* e ao *WhatsApp* no computador:

- “P2 e P4 não sabem que se acede ao Facebook através do *browser*”; NC149d.
- P4 procura nos ícones do ambiente de trabalho, vai às definições do computador e acaba por dizer: “*Aqui não tem o WhatsApp*”; NC157.

Não sabem como instalar programas no computador:

- “o processo de instalação é uma novidade, nunca tinham instalado nada no computador” NC165.
- “nunca o tinham feito (ler o código QR)”; NC159.

Estes resultados parecem ser suportados no que dizem Marques *et al.* (2018) no que se refere aos obstáculos quanto ao uso das TIC por parte das pessoas com dificuldade intelectual,

como por exemplo o acesso, a interpretação dos dados e ainda a falta de literacia digital destas pessoas que muitas vezes não possuem as aptidões digitais necessárias para explorar ao máximo as potencialidades das TIC. Fernandes (2018) partilha da mesma opinião ao afirmar que estas pessoas não têm as mesmas oportunidades de acesso às TIC e por isso não as podem experienciar de forma a ganhar conhecimentos. Esta autora avança ainda que os adultos com dificuldade intelectual são os que sofrem de maior exclusão digital e que, para que a situação seja revertida, é necessário proporcionar-lhes o acesso às TIC (computadores, internet, smartphones) e depois dotá-los de competências básicas para manuseá-las com autonomia.

Ainda neste subtema, e desta vez mais relacionado com a dimensão social, os participantes não têm a noção de que não devem realizar videoconferências com pessoas desconhecidas ou de quem são “amigos” apenas no Facebook:

- P3: “*Às vezes também ligo para algumas pessoas que não conheço.*”; FG1.
- P1: “*É minha amiga no Facebook!*” (referindo-se a alguém com quem faz videoconferências, mas que não tem muita confiança); FG1.

Não conseguem diferenciar horas nem locais menos apropriados para a realização de videoconferências:

- P1: “*Também posso ligar a qualquer hora.*”; FG1.
- P3: “*Eu ligo em todo o lado.*” (confirmando que até a casa de banho é um sítio válido para fazer videoconferências); FG1.

Também não distinguem a forma como falam para as pessoas:

- P1: “*Falo, às vezes falo para o terapeuta xxxx, às vezes falo para a doutora, falo para o meu namorado...falo igual para todos.*”; FG1.
- P3: “*Aí falo igual, como estivesse a falar com quem conheço!*”; FG1.

Por último, os participantes revelaram desconhecimento relativamente aos cuidados que devem ter em relação à sua imagem pessoal bem como em relação a pessoas que eventualmente não devem/querem aparecer, em situações de videoconferência.

- “Os participantes não conseguem identificar o que está errado nas imagens das videochamadas em que a imagem pessoal não está devidamente cuidada”; NC17.
- “Os participantes não conseguem identificar o que está errado nas imagens das videochamadas em que aparecem pessoas que não devem aparecer”; NC18.

Este desconhecimento ao nível social pode ser justificado pelas dificuldades que estas pessoas apresentam no domínio social uma vez que, de acordo com a APA (2014), estes

indivíduos são imaturos nas relações sociais, podendo existir dificuldades em perceber pistas sociais dos pares: por vezes apresentam problemas de regulação de comportamentos e podem ainda surgir situações de julgamento social imaturo.

5.2. Resultados relativos ao objetivo 2

Objetivo 2:

Identificar as competências que são desenvolvidas nestes adultos com dificuldade intelectual com a prática das videoconferências.

Para responder a este objetivo, apresentamos o tema *Competências*, integrado na dimensão *Desenvolvimento*, e que diz respeito às aquisições e capacidades proporcionadas com a implementação do projeto. Deste tema surgiram quatro subtemas, *Aprendizagens*, *Dificuldades*, *Estratégias* e *Entraves*.

O subtema *Aprendizagens* está relacionado com as capacidades/aptidões, adquiridas pelos participantes com dificuldade intelectual, relacionadas com o cumprimento das tarefas propostas ao longo de cada sessão. No subtema *Dificuldades* encontramos dificuldades manifestadas pelos participantes com dificuldade intelectual, nomeadamente, falhas e erros que se mantiveram ao longo do projeto. O subtema *Estratégias* está relacionado com elementos facilitadores/promotores da aprendizagem e da aquisição de competências. Por último, no subtema *Entraves* encontramos os elementos perturbadores da aprendizagem e da aquisição de competências.

No que respeita ao subtema *Aprendizagens* destacam-se dois tipos de aprendizagens: as aprendizagens técnicas e as aprendizagens sociais. No que diz respeito ao primeiro tipo, os participantes evidenciaram aprendizagens ao nível dos recursos necessários para a realização das videoconferências:

- P4: “*Ligar as colunas, o micro e a câmara*” (referindo-se ao que aprenderam); FG2.
- P1: “*Tem, mas não é destes*” (indicando que uma colega tem um telemóvel, mas não é smartphone e por isso não pode realizar videoconferências); FG2.

Evidenciaram também aprendizagens relacionadas com as condições técnicas de realização das videoconferências quer em relação à qualidade da transmissão quer em relação ao ambiente:

- P2: “*Foi, a cara e a câmara*” (revelando que aprenderam a posicionar-se corretamente em relação à câmara); FG2.
- P1: “*Para ver se ouvíamos. E às vezes não apanhávamos internet...*”; FG2.

Também foi visível a aquisição de aprendizagens relacionadas com a instalação das aplicações que foram usadas para a realização das videoconferências:

- “P1 demora algum tempo, mas consegue fazer sozinha (instalar o *WhatsApp*)”; NC134a.
- “P4 lembra-se dos passos e vai fazendo (instalar o *Messenger*)”; NC88c.

Os participantes manifestaram ter aprendido a realizar videoconferências individuais e em grupo:

- “P2 liga para o contacto do outro CAO”; NC233.
- “Embora demorem algum tempo conseguem criar uma sala e adicionar as duas pessoas pretendidas (para realizar videoconferência em grupo)”; NC154c.

Revelam ainda evolução acerca da utilização da tecnologia:

- “Trocamos mensagens”; NC138.
- P4: “*Aprendemos a fazer grupos ...*”; FG2.

Relativamente às aprendizagens sociais, os participantes demonstraram ter adquirido competências ao nível da comunicação assertiva, nomeadamente no que diz respeito à forma como comunicam, aquando da realização das videoconferências, para quem comunicam e ainda quando o devem fazer:

- P2: “*Gritar, nem falar muito baixinho.*” (referindo que devem ajustar o volume da voz); FG2.
- P1: “*O P2 já não se esqueceu de dizer chau*” (cumprindo assim com o tópico da despedida na comunicação); NC32c.
- P4: “*não sabem que temos de falar à vez e escutar os outros*”; NC269.
- P1 “*E não podemos ligar para as pessoas daqui quando estão a trabalhar.*”; FG2.
- P4 “*Não podemos fazer videochamadas com pessoas estranhas.*”; FG2.

Mostraram, ainda, ter adquirido competências relativamente aos perigos e aos cuidados que devem ter em relação às pessoas que podem aparecer, à forma como se apresentam e ainda em relação aos locais onde devem realizar as videoconferências.

- P1: “*E temos que ver se a pessoa pode aparecer*”; FG2.

- P2: “*E estarmos penteados e arranjados.*”; FG2.
- P4: “*E não podemos andar a fazer videochamadas em todos os sítios, casa de banho não, não é?*”; FG2.

Estes resultados estão em concordância com o que muitos autores defendem (Costa, 2010; Fernandes, 2018; Malaquias, 2012; Marques *et al.*, 2018; Viana & Gomes, 2017): que o uso das TIC por pessoas cujos padrões de aprendizagem diferem dos padrões típicos favorece, estimula e impulsiona a sua capacidade de aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo. Marques *et al.* (2018) acrescentam ainda que o uso das TIC permite-lhes aumentar a sua capacitação. Na mesma linha de pensamento, Gândara (2013) considerou que o uso das TIC facilita o desenvolvimento de competências funcionais. Estes resultados também são confirmados por Ponte (2002) ao considerar que as TIC proporcionam o desenvolvimento de capacidades específicas.

No âmbito social, os resultados são corroborados por Viana e Gomes (2017) que consideram que o uso das TIC por pessoas com dificuldades intelectuais desencadeia o seu desenvolvimento no que diz respeito aos aspetos sociais.

No que concerne ao subtema *Dificuldades*, os participantes manifestaram algumas dificuldades no manuseamento do computador e dos seus dispositivos:

- “P4 não consegue ligar o computador”; NC168.
- P2: “*às vezes era difícil encontrar o rato no computador!*”; FG2.

Também têm dificuldade em posicionar corretamente a câmara:

- “P1 tem mais dificuldades em manter a câmara do telemóvel apontada corretamente, os colegas vão chamando à atenção” – P4: “*Só vemos metade da cara*”; NC141b.
- “a câmara fica mal posicionada”; NC150.

Não conseguem tirar fotografias e enviar mensagens:

- “P4 tenta tirar uma fotografia a si próprio e para isso vira o telemóvel ao contrário de modo a que a câmara traseira fique virada para ele”; NC100.
- P2: “*Tirar fotografias*” (referindo-se ao que foi mais difícil); FG2.

Também demonstraram dificuldades relacionadas com a própria destreza:

- “P2 e P4 não acertam nos ícones do telemóvel, têm problemas de agilidade nos dedos”; NC106.

- “P4 tem dificuldades em acertar com os dedos nas letras que pretende”; NC110.

Tiveram dificuldades em iniciar e terminar a sessão, nas aplicações, no computador:

- “P4 precisa de ajuda para terminar a sessão do *WhatsApp* no computador”; NC182.
- “P2 pede ajuda a P1 para iniciar sessão no *Messenger* com a conta do grupo no computador”; NC196.

Demonstraram dificuldades em criar e eliminar as contas criadas no *Messenger* bem como em encontrar os contactos pretendidos nesta mesma aplicação:

- “P3 tem dificuldades em eliminar a conta criada com número de telemóvel e só o consegue com orientação da investigadora”; NC81.
- “Os participantes têm muitas dificuldades em encontrar o contacto uns dos outros no *Messenger*”; NC89.

Mostraram ainda dificuldades em escrever os carateres em que é necessário utilizar mais que uma tecla:

- “Os participantes não sabem como escrever carateres em que têm de utilizar mais que uma tecla (segundos e terceiros carateres)”; NC149f.
- “Não sabem escrever o @ nem os carateres da palavra-passe em que precisam de utilizar mais que uma tecla”; NC152a.

Estas dificuldades parecem estar de acordo com as referidas pela APA (2014) que refere que as pessoas com dificuldade intelectual manifestam limitações na aprendizagem académica, na aprendizagem pela experiência, no planeamento das tarefas e na agilidade para execução das tarefas. Também estão em concordância com Fernandes (2018) quando refere que os adultos com problemas de aprendizagem manifestam dificuldades no manuseamento do rato devido à coordenação de todos os movimentos com o ponteiro do ambiente gráfico e quando menciona as dificuldades que os mesmos revelam na interação com diferentes menus e em efetuar *login* e *logout*.

Os participantes demonstraram ainda dificuldades sociais no que diz respeito às situações de desenvolvimento da conversação nas videoconferências:

- “P2 tem dificuldades em cumprir a situação de simulação, não consegue desenvolver o tópico que lhe saiu”; NC24.
- “Não sabem explicar às pessoas porque lhes estão a ligar”; NC118.

Estes resultados parecem ir ao encontro ao que é preconizado na APA (2014) e na AAIDD (2019), relativamente ao domínio social, que referem que a comunicação, a conversação e a linguagem são mais concretas e imaturas quando se trata de pessoas com dificuldade intelectual o que nos remete para as dificuldades nas relações interpessoais e julgamentos sociais.

Manifestaram ainda algumas dificuldades mais transversais, relacionadas com a falta de compreensão, dificuldades no pensamento abstrato e problemas de memorização:

- “P2 responde quase sempre de forma descontextualizada”; FG1.
- “P4 parece que ficou confuso com as simulações pois sai da sessão em direção à técnica que fez uma simulação com ele e perguntou-lhe: “*Amanhã vais mesmo trazer-me os chocolates?*”; NC190.
- P4: “*Não me lembro do mail.*”; NC65a.

Estes resultados parecem ser justificados pelo prejuízo ao nível concetual que as pessoas com dificuldade intelectual apresentam, de acordo com a APA (2014), existindo uma limitação ao nível do pensamento abstrato, memória de curto prazo, raciocínio e compreensão.

No subtema *Estratégias* constatámos que para a aquisição de competências foi fundamental a utilização de algumas estratégias gerais como a utilização de símbolos, o treino e a posterior avaliação das situações de videoconferência e ainda a realização de algumas tarefas em grupo:

- “Guiam-se pelos símbolos em cima da mesa para avaliar as simulações”; NC29.
- “Ao apontar os erros dos colegas nas avaliações das videochamadas vão corrigindo pequenos erros”; NC33.
- “Foram evoluindo no decorrer do treino”; NC183

Os resultados apresentados corroboram o que Fernandes (2018) defende. Diz esta autora que para uma maior interação das pessoas com dificuldade intelectual com as TIC é crucial o uso de alguns objetos reais; considera ainda que, neste tipo de projetos, o recurso a imagens e símbolos impressos é fundamental para uma melhor compreensão e integração das tarefas; defende ainda que os alunos com dificuldades de aprendizagem demonstram adaptação a um modo rotineiro de trabalhar, aumentando a sua concentração no desempenho das tarefas e por último sugere a simplificação das tarefas.

Considerámos ainda importantes as estratégias de colaboração estabelecidas entre os próprios participantes:

- “ajudando-se mutuamente”; NC62.
- P1: “Agora pegas no teu telemóvel e apontas para ali”; NC163a.

Estes resultados são compatíveis com o que afirmam Ramos (2005) e Gândara (2013) ao considerarem que as TIC, quando integradas em ambientes que promovam uma aprendizagem centrada no aluno, impulsionam a colaboração e o surgimento de atividades colaborativas.

Por último, o subtema *Entraves* surge pelo facto de constataremos que ao longo das sessões um dos participantes se destacou como um líder, o que neste caso não foi um fator favorável porque, além de gerar algumas situações de monopolização de tarefas, levou a que os restantes elementos do grupo, por diversas vezes, dessem as mesmas respostas que este elemento dava, em vez de pensarem por si próprios

- “P2 apenas repete o que P3 diz”; NC48.
- “P2 quer ser o primeiro, mas como revela alguma dificuldade P3 tira-lhe o telemóvel e monopoliza a situação acabando por ser ele a instalar”; NC130.

5.3. Resultados relativos ao objetivo 3

Objetivo 3:

Analisar as interações entre estes adultos com dificuldade intelectual.

Para responder a este objetivo, apresentamos o tema *Interação*, que também está integrado na dimensão *Desenvolvimento*, e que diz respeito à participação, conversação, convivência e comportamento registados durante a realização das videoconferências. Deste tema surgiram dois subtemas, *Evolução* e *Obstáculos*.

O subtema *Evolução* está relacionado com os registos que denotam progresso na interação quer ao nível geral quer ao nível do conteúdo. No subtema *Obstáculos* encontram-se os registos referentes às dificuldades resultantes das características individuais dos participantes e que interferem na interação.

Relativamente ao subtema *Evolução* registaram-se melhorias de nível geral no decorrer das sessões, iniciando com videoconferências de duração muito curta e que posteriormente foram aumentando, onde os participantes já eram capazes de explicar às pessoas o motivo da ligação, evoluindo também para uma postura mais descontraída e uma conversa mais fluida.

- “As videochamadas são muito curtas”; NC141c.

- “Melhoraram a interação, já conseguem manter um pouco a conversa e explicar porque estão a ligar”; NC153a.
- “Está à vontade, esfrega as mãos, sorridente, postura descontraída na cadeira, parece confortável, a conversa flui”; NC205.

Ainda em relação a este tema, também se verificou uma evolução ao nível do conteúdo da interação durante as videoconferências. Com efeito, os participantes começaram por não ter assunto e ter dificuldades em alimentar a conversa, mas com o decorrer das sessões passaram a conseguir manter a interação colocando questões e falando sobre diversos assuntos:

- “os participantes não têm conversa, esperam que as pessoas para quem ligam falem, não têm assunto”; NC117.
- “Já conseguiam manter a interação fazendo perguntas”; NC183b.
- “Fala sobre as atividades dos últimos dias, sobre as novas estagiárias, sobre prendas, sobre a mãe, entre outras coisas”; NC206.

Estes resultados evidenciaram o que Gândara (2013), Fernandes (2018) e Teixeira (2018) consideraram: que as TIC facilitam o desenvolvimento de capacidades e competências funcionais na área da comunicação tendo um impacto positivo na comunicação interpessoal. Viana e Gomes (2017) acrescentam ainda que o uso das TIC por pessoas com dificuldade intelectual promove a interação social.

No subtema *Obstáculos* identificámos os problemas de gaguez e as dificuldades de articulação e dicção como possíveis entraves na interação entre participantes:

- “Do outro lado, de vez em quando alguém diz “P4, concentra-te para ver se não gaguejas tanto senão não percebo”; NC174.
- “Oh P1, não percebi o que disseste”; NC155a.

Estes resultados podem ser justificados pelo prejuízo ao nível social que as pessoas com dificuldade intelectual apresentam, de acordo com a APA (2014), uma vez que estes indivíduos apresentam grandes diferenças na comunicação, mesmo ao nível da linguagem falada, em relação aos pares.

5.4. Resultados relativos ao objetivo 4

Objetivo 4:

Compreender de que forma estes adultos com dificuldade intelectual beneficiam das videoconferências no seu dia a dia.

Para responder a este objetivo, apresentamos o tema *Benefícios* que corresponde ao que os participantes aprenderam no projeto e que pode ser aplicado no seu dia a dia e ainda a um conjunto de sugestões para continuidade do projeto.

Neste tema surgiram cinco subtemas, *Aplicação Prática, Autonomia, Atitudes Positivas, Sentimentos e Futuro*.

O subtema *Aplicação Prática* diz respeito à identificação, por parte dos participantes, de situações de aplicabilidade da videoconferência. No subtema *Autonomia* estão as ações que os participantes passaram a realizar autonomamente no seu quotidiano e que foram impulsionadas pela implementação do projeto. O subtema *Atitudes Positivas* está relacionado com os registos que demonstram motivação, interesse, intencionalidade de continuidade na ação/atividade. No subtema *Sentimentos* encontramos os sentimentos demonstrados pelos participantes ao longo de todo o projeto. Por último, no subtema *Futuro*, temos as sugestões apresentadas pelos participantes para uma possível continuidade do projeto.

Relativamente ao subtema *Aplicação Prática* constatámos que os participantes beneficiam das videoconferências na medida em que estas lhes permitem manter os laços com as pessoas que conhecem, ver pessoas distantes que não veriam de outra forma e ainda aumentar o círculo social, permitindo-lhes ter relações que não teriam:

- P1: “*Eu ligo para o meu namorado, para você também, para o terapeuta xxxx, às vezes também falo com a terapeuta xxxx.*”; FG1.
- P3: “*Eu às vezes ligo para o Brasil.*”; FG1.
- P2: “*Podíamos falar para jogadores de futebol...*”; FG2.

Estes resultados parecem estar em consonância com o que referem Marques *et.al.* (2018) quando defendem que as TIC funcionam como um meio de apoio complementar às relações familiares, no caso de pessoas com dificuldade intelectual, permitindo-lhes, através de aplicações de videoconferência, sustentar as suas relações sociais. Evidenciam também a perspetiva de Fernandes (2018) quando aponta como um dos objetivos primários da tecnologia a interação social. Por último, sustentam a posição de Costa (2010) que considera as TIC facilitadoras da integração e da inclusão social das pessoas com dificuldade intelectual.

No subtema *Autonomia* verificámos que os participantes passaram a realizar autonomamente um conjunto de atividades que até então não conseguiam, tais como: realizar videoconferências, utilizar genericamente as aplicações abordadas no projeto, preparar e utilizar o computador para situações de videoconferência:

- P4: “*Já faço videochamadas no meu telemóvel (...) ah e em casa uso o computador, antes era a minha mãe que preparava para as videochamadas.*”; FG2.
- P2: “*Sim, sim, no outro dia já falei com a xxxx pedi ao terapeuta xxxx e ele deixou-me, pus a câmara sozinho e o micro.*”; FG2.
- P1: “*Liguei para as outras amigas, no WhatsApp, já sei usar sozinha, também mando mensagens.*”; FG2.

Estes resultados vão ao encontro do que muitos autores (Costa, 2010; Fernandes, 2018; Gândara, 2013; Marques *et al.*, 2018; Quelhas *et al.* 2019; Viana & Gomes, 2017) consideram: o potencial das TIC favorece a autonomia das pessoas que têm alguma incapacidade ou deficiência e permite-lhes realizar algumas atividades que antes não conseguiam realizar.

Quanto ao subtema *Atitudes Positivas* os participantes mostraram-se muito participativos, motivados e interessados em participar nas tarefas propostas. Quando as sessões acabavam, queriam muitas vezes continuar, manifestaram muita vontade em aprender e em poder continuar com as sessões de videoconferência:

- “Os três participantes iniciam a sessão muito atentos”; NC1.
- “P2 destacou-se nesta sessão por estar muito participativo, interessado e sempre a querer responder”; FG2.
- “no final regressam à sala embora ninguém lhes tenha dito para voltar, dizem que querem continuar”; NC129.
- P4: “*Eu também quero fazer mais uma vez!*”; NC185b.

Estes resultados são compatíveis com o que afirmam Costa (2010), Gândara (2013), Viana e Gomes (2017) e Quelhas *et al.* (2019) ao afirmarem que o uso das TIC desperta uma enorme motivação, curiosidade e interesse. Vai ainda ao encontro do que Ramos (2005) diz relativamente ao facto de as TIC constituírem logo à partida um elemento motivador e que atrai a atenção dos alunos.

Ainda neste subtema, os participantes revelaram muita iniciativa e vontade de executarem as tarefas propostas:

- “P4 voluntaria-se logo para fazer o desafio”; NC43.
- “P2 diz que quer ser o primeiro”; NC171.

Estes resultados estão em concordância com o que salientam Chiner, Gómez-Puerta e Cardona-Moltó (2017) ao referirem que as pessoas com dificuldade intelectual demonstram alguma iniciativa e atitudes positivas face à utilização das TIC.

Em relação ao subtema *Sentimentos*, verificámos que os participantes demonstraram sentimentos muito positivos associados ao projeto, mantiveram-se sorridentes, contentes, divertidos e entusiasmados:

- “P4 percebe que está a corresponder bem ao que é pedido e fica contente”; NC3.
- “Sempre que ligam para os funcionários e eles atendem, os participantes ficam muito contentes, eufóricos, riem-se muito”; NC122.

Os resultados apresentados estão no alinhamento do que é salientado por Marques *et al.* (2018): a utilização das TIC promove o bem-estar, a autoestima e a confiança.

A exceção a estes sentimentos positivos verificou-se apenas quando a família do participante P2 lhe desinstalou as aplicações de videoconferência que haviam sido instaladas numa das sessões de implementação do projeto:

- P2: “*Ele e o meu irmão dizem que eu não posso ter isto, é perigoso*” (as aplicações instaladas); NC146b.
- “A sessão inicia com o constrangimento de P2, com lágrimas no canto do olho, quando achou que não podia realizar as atividades por não ter as aplicações no seu telemóvel”; NC167.

Estes resultados apontam para as preocupações dos pais relativamente ao uso da internet pelas pessoas com dificuldade intelectual, evidenciadas por Fernandes (2018) e que passam por considerar que a internet representa um risco maior para estas pessoas quer pela possibilidade de utilização indevida dos seus dados quer pela exposição a conteúdos inapropriados ou ainda por poderem ser intimidados, assediados ou ameaçados.

No subtema *Futuro* os participantes sugeriram que numa possível continuidade do projeto se incluíssem mais colegas no grupo, se fizessem vídeos engraçados para enviar a algumas pessoas e ainda que se passassem a fazer videoconferências para falar e entrevistar pessoas famosas:

- P4: “*Podíamos trazer o xxxx para o nosso grupo.*”; FG2.

- P4: “*Podíamos fazer vídeos de fazer rir.*” (para depois enviar pelo *Messenger*); FG2.
- P1: “*Eu gostava de falar com o treinador do Porto.*”; FG2.
- P2: “*E podíamos entrevistá-los nas videochamadas.*”; FG2.

Os resultados referentes à inclusão de novos colegas no projeto coincidem com o que refere Mendes (2017) quanto ao facto de o uso das tecnologias ser uma das tipologias com menor representatividade no CAO. A sugestão de falar com pessoas que, à partida, são inacessíveis encontra representatividade nas palavras de Marques *et al.* (2018) quando refere que as pessoas com dificuldade intelectual são as que enfrentam mais obstáculos em aumentar o seu círculo social, ou seja, em estabelecer amizades fora do seu círculo mais próximo. Encontra também representatividade em Nunes (2015) quando defende que as TIC podem constituir uma oportunidade para os adultos com dificuldade intelectual estabelecerem interações sociais entre estes e com a sociedade em geral.

VI - CONCLUSÃO

Este estudo teve como objetivo responder à questão de investigação: **Qual o contributo da prática de videoconferências para a comunicação de adultos com dificuldade intelectual integrados num Centro de Atividades Ocupacionais?** Tentaremos agora responder a essa questão de acordo com as respostas encontradas para os quatro objetivos delineados, assim como abordar algumas limitações deste estudo e fazer algumas sugestões para investigações futuras.

6.1 Conclusões

Neste estudo a análise dos dados foi efetuada através da análise temática dos dados obtidos nos dois *focus group* e nas notas de campo referentes às sessões de implementação do projeto. Neste sentido, no nosso estudo apresentamos três dimensões: a dimensão *Aquisições Prévias*, que se refere ao que os participantes já sabiam antes de ser trabalhado nas sessões de implementação do projeto; a dimensão *Desenvolvimento* cujos resultados advieram da implementação do projeto e, por último, a dimensão *Generalização* que nos remete para as vantagens de implementação do projeto.

Relativamente ao primeiro objetivo, pretendíamos **identificar os conhecimentos que os adultos com dificuldade intelectual têm sobre a realização de videoconferências** e chegamos à conclusão que estes, apesar das dificuldades manifestadas, tinham alguns conhecimentos de nível **técnico**: sabiam a definição de videoconferência e para que servia; identificaram alguns equipamentos necessários para a realização das mesmas; nomearam duas aplicações que lhes permitiam realizar videoconferências bem como alguns requisitos para a sua utilização e apresentaram dois fatores que devemos ter em consideração para garantir uma videoconferência com qualidade. Demonstraram também alguns conhecimentos de nível **social**, relacionados com a comunicação assertiva, no que diz respeito ao facto de iniciarem as videoconferências cumprimentando quem está do outro lado e também com o reconhecimento de precisarem de estar aseados para a realização de uma videoconferência.

Neste estudo comprovamos também que os conhecimentos manifestados corresponderam simultaneamente ao conhecimento **inexistente** exposto pelos participantes, como: não conseguirem identificar todos os equipamentos necessários para a realização de uma videoconferência ou não conseguirem avaliar se um determinado computador tem todos os dispositivos que são necessários para efetuar uma videoconferência; não saberem instalar e

desinstalar aplicações no smartphone; não saberem instalar programas no computador; não saberem utilizar diversas funções das aplicações com que trabalharam e não saberem como aceder ao Messenger e ao WhatsApp no computador. É possível concluir que este desconhecimento mais técnico pode ser justificado pelo facto de as pessoas com dificuldade intelectual não terem as mesmas oportunidades de acesso às TIC e pela sua falta de literacia digital.

Por outro lado, também verificamos que há um certo desconhecimento, ao nível social, nomeadamente no que diz respeito: às horas e locais menos apropriados para realizar videoconferências; aos cuidados a terem com a sua imagem e com as pessoas que eventualmente podem aparecer sem querer na videoconferência; ao não distinguirem a forma como falam para diferentes pessoas e, por último, ao facto de não perceberem que não devem realizar videoconferências com pessoas desconhecidas. Neste caso pode-se concluir que este desconhecimento pode advir das limitações inerentes às pessoas com dificuldade intelectual ao nível do domínio social.

Os resultados relativos a este objetivo podem ser explicados pelo facto de o grupo ser bastante heterogéneo, os participantes encontravam-se em diferentes patamares, sendo que alguns já utilizavam o *Messenger* para a realização de videoconferências e outros pouco ou quase nada sabiam sobre este assunto.

Quanto ao segundo objetivo, **identificar as competências que são desenvolvidas nos adultos com dificuldade intelectual com a prática das videoconferências**, encontramos resultados relativos à promoção de **aprendizagens** em duas áreas (i) *técnica* e (ii) *social*. Relativamente às aprendizagens (i) *técnicas*, os participantes evidenciaram novas competências: ao nível dos recursos e equipamentos necessários para a realização de videoconferências, passando a identificar os dispositivos necessários; ao nível da identificação das condições técnicas, de qualidade de transmissão e de ambiente, ideais para a realização das videoconferências; na instalação e desinstalação de aplicações; na utilização das aplicações que foram usadas durante o projeto, de uma forma mais autónoma e, por último, com o decorrer do projeto, revelaram mais competências na realização das videoconferências, quer individuais quer para mais que uma pessoa em simultâneo.

Relativamente às aprendizagens (ii) *sociais* verificamos que foram promovidas competências relativas à comunicação assertiva, nomeadamente no que diz respeito à forma como os participantes comunicam. Eles passaram a cumprir um conjunto de pressupostos

durante as situações em que estavam em videoconferência, tais como: iniciar com uma saudação; desenvolver o assunto que os levava a realizar a videoconferência; despedirem-se no final da chamada; ajustar o volume da voz e a velocidade com que falam; falar de forma educada, sem discutir, sem usar o calão e sem fazer comentários desrespeitosos e, por fim, escutar as pessoas sem as interromper. Também apuramos que desenvolveram competências no que diz respeito aos horários em que devem fazer videoconferências, respeitando horários de trabalho e descanso e ainda em relação às pessoas com quem podem ou devem realizar videoconferências, tendo em consideração que não o devem fazer com estranhos. Por último, demonstraram ter percebido que devem ter cuidado com: a forma como se apresentam nas videoconferências, devem estar asseados e devem ter cuidado com as partes do corpo que mostram; com as pessoas que estão a ser captadas, uma vez que estas poderão não querer e em relação aos locais onde fazem as videoconferências, reconhecendo que há locais que não são apropriados.

Neste objetivo comprovamos também que, apesar das competências adquiridas, os participantes demonstraram também **dificuldades**, como: dificuldades em manusear o rato e outros dispositivos que estão ligados ao computador; ligar o computador; posicionar corretamente a câmara de modo a apanhar parte do corpo; tirar fotografias e envia-las posteriormente através de mensagem; acertar com os dedos nos ícones e nas letras (do teclado virtual) do smartphone; iniciar sessão, nas aplicações trabalhadas, no computador; demonstraram complicações em criar e eliminar as contas criadas no *Messenger* bem como em encontrar os contactos pretendidos nesta mesma aplicação. Apresentaram ainda algumas dificuldades mais transversais, como: falta de compreensão, respondendo muitas vezes de forma descontextualiza; dificuldades no pensamento abstrato e em distinguir as situações de simulação da realidade e problemas de memorização, esquecendo muitas vezes do endereço de email, da *password* ou ainda dos passos para executar determinada tarefa.

Ainda em relação a este objetivo percebemos que a aquisição de competências foi impulsionada por algumas **estratégias** como: a utilização de símbolos e imagens impressas para auxiliar na execução das tarefas; as situações de treino e simulação de videoconferências; a avaliação das situações de videoconferência que lhes permitia posteriormente corrigir os aspetos menos positivos; a realização de várias tarefas em grupo e, ainda, a ajuda mútua, espontânea, que se foi verificando entre os participantes.

Contrariamente a estes resultados que consideramos positivos, verificamos um **entrave** à aquisição de competências que foi o facto de um dos participantes se ter destacado como líder,

o que gerou algumas situações de monopolização de tarefas e fez com que os outros, muitas vezes, repetissem as suas respostas em vez de pensarem por eles próprios. Este elemento, achando que tinha mais conhecimentos que os outros, tentou por diversas vezes monopolizar os equipamentos e realizar as tarefas sozinho.

No terceiro objetivo, **analisar as interações entre adultos com dificuldade intelectual**, surgiram resultados que denotaram progresso nas interações, à medida que as sessões foram decorrendo. Registamos **evolução** na participação, na conversação e no comportamento. Inicialmente as videoconferências tinham uma duração muito curta, os participantes não tinham assunto e esperavam que as pessoas para quem ligavam estabelecessem alguma interação. Tinham também dificuldades em explicar às pessoas porque lhes estavam a ligar e não conseguiam manter a conversação. Com o decorrer das sessões e das sucessivas videoconferências, os participantes já conseguiam manter videoconferências com maior duração, explicavam às pessoas o motivo da ligação, passaram também a conseguir manter a interação e a conversação, colocando questões e falando sobre assuntos do seu quotidiano. Ao nível do comportamento e da postura, passaram a estar mais descontraídos, interessados e à vontade, nos momentos de interação.

Ainda em relação a este objetivo, encontramos alguns **obstáculos**, resultantes das características individuais destes participantes, que interferiram na interação estabelecida durante as videoconferências, nomeadamente no que diz respeito aos problemas de gaguez e às dificuldades de articulação e dicção, que por vezes punham em causa a interação estabelecida.

Relativamente ao quarto objetivo, **compreender de que forma os adultos com dificuldade intelectual beneficiam das videoconferências no seu dia a dia**, os resultados obtidos indicam que em termos de **aplicação prática** as videoconferências permitiram: que os participantes sustentassem as suas relações sociais mantendo os laços familiares e de amizade; comunicassem com pessoas do seu círculo social que se encontravam distantes e com quem, de outro modo, não teriam conseguido relacionar-se e ainda estabelecer contacto com outras pessoas, aumentando o seu círculo social, permitindo-lhes ter relações que antes não seriam possíveis.

Ao longo do estudo também verificamos que as situações de videoconferência favorecem a **autonomia** dos participantes, uma vez que estes passaram a realizar um conjunto de tarefas sozinhos, tais como: realizar videoconferências; utilizar outras funcionalidades das aplicações

abordadas no projeto, enviar mensagens, criar grupos de conversação, procurar contactos, entre outros, preparar e utilizar o computador para situações de videoconferência.

Através dos resultados, constatamos que os participantes demonstraram **atitudes positivas** face à realização das videoconferências: estiverem sempre muito participativos, dando sugestões e opiniões; mostraram interesse e motivação na realização das tarefas; quando as sessões terminavam queriam muitas vezes continuar, ou voltar mais tarde; por diversas vezes mostraram vontade de repetir determinadas tarefas para aprender e além disso revelaram iniciativa, voluntariando-se muitas vezes para a realização das tarefas.

Ainda com base nos resultados, verificamos que os participantes associaram a realização das videoconferências a **sentimentos** positivos: mantendo-se bastante sorridentes; demonstrando que ficavam contentes quando as pessoas para quem ligavam atendiam a chamada ou quando realizavam bem as tarefas propostas; mostrando entusiasmo durante as sessões e mostrando-se também muito divertidos com as situações que iam ocorrendo. Importa salientar que a exceção a estes sentimentos positivos verificou-se apenas uma vez, quando a família de um dos participantes, por receio, lhe desinstalou as aplicações de videoconferência que tinham sido instaladas para trabalhar neste projeto.

Por último, neste objetivo, percebemos que era do agrado dos participantes dar continuidade a este projeto e que, no **futuro**, sugeriam dar oportunidade a outros colegas de fazerem parte do grupo, gravar vídeos e enviar através de uma das aplicações abordadas e realizar videoconferências para falar e entrevistar pessoas famosas, o que lhes permitia estabelecer interações com outras pessoas.

Face aos resultados apresentados podemos concluir que as videoconferências foram facilitadoras da integração e da inclusão destas pessoas com dificuldade intelectual o que lhes permite melhorar a sua qualidade de vida.

6.2 Limitações do estudo

Este estudo teve algumas limitações: a primeira limitação que gostaríamos de abordar prende-se com o facto da curta duração do mesmo, reconhecemos que um projeto com mais sessões ter-nos-ia permitido obter uma perspetiva mais abrangente e fidedigna da evolução dos participantes. Além disso, devido à situação de pandemia, o que estava programado para ser realizado em três meses teve de ser implementado em apenas dois meses, o que fez com que o trabalho de campo fosse mais concentrado no tempo.

Outra limitação que encontramos foi a dificuldade em encontrar bibliografia relacionada com os adultos com dificuldade intelectual. A maior parte da literatura encontrada na área da educação especial está mais relacionada com crianças e jovens, conhecendo-se muito pouco acerca destes adultos e da sua relação com o uso das TIC.

Também o facto de a investigadora ser participante ativa nesta investigação pode ser encarado como uma limitação, uma vez que pode ter condicionado a recolha de dados e a perceção desses mesmos dados. Tentamos, naturalmente, ter uma atitude sempre isenta e objetiva quer na recolha quer na análise dos dados e esperamos tê-lo conseguido. Por outro lado, e devido ao facto de termos estado a realizar o estudo de forma ativa e ao mesmo tempo, ou no final de cada sessão registar essas notas pode ter levado a que um ou outro ponto tivesse escapado ao olhar da investigadora. Também o facto de o estudo ter sido realizado numa associação em que a investigadora trabalha pode ser considerado uma limitação, embora não nos pareça que tal tenha acontecido já que sempre fomos compreendidos e bem atendidos ao longo do trabalho. Se as sessões e as entrevistas tivessem sido dirigidas por um elemento totalmente desconhecido dos participantes poder-se-ia ter alcançado um ambiente eventualmente mais neutro, que poderia ter gerado outras dinâmicas. Ao mesmo tempo, e quase contraditoriamente, consideramos que o facto de ser a investigadora, que eles bem conheciam, a realizar esta tarefa, poderá ter criado um à-vontade nos participantes que os terá levado a serem autênticos nas respostas.

Por último, salientamos que relativamente aos critérios de inclusão no estudo poderia ter sido equacionada a hipótese de incluir como critério os participantes saberem ler e escrever, isto facilitaria todo processo. Contudo neste projeto procurou-se um panorama mais vasto no que diz respeito à dificuldade intelectual, de forma a não restringir a participação e a integração, porque embora a execução das tarefas possa ter sido mais complicada com as devidas adaptações, como por exemplo o uso de símbolos, acabou por permitir obter resultados predominantemente positivos.

6.3 Sugestões para estudos futuros

Futuramente seria muito interessante e valioso que se desse mais atenção a estudos que visassem a relação entre as TIC e os adultos com dificuldade intelectual, que os envolvessem de forma mais dinâmica com estas tecnologias e que, ao mesmo tempo, lhes proporcionem uma participação mais ativa e autêntica na sociedade.

Tendo em conta que estas pessoas ainda se situam num nível muito básico de utilização das tecnologias, parece-nos importante que se desenvolvam cursos ou programas que lhes proporcionem o acesso ao computador e a outros equipamentos similares, de forma a explorar diferentes tipos de *hardware* e *software*, adaptados às suas características. Talvez iniciar com cursos mais simples e sequenciais para promoção de competências básicas e posteriormente avançar para ferramentas que envolvam mais comunicação e colaboração, de forma a que se obtenha mais autonomia e um uso mais crítico das TIC que proporcione a literacia e a inclusão digital.

No âmbito da videoconferência e da comunicação sugere-se que novos estudos sejam efetuados, com outras ferramentas, com vista a promover não só o desenvolvimento cognitivo e as competências digitais, mas também o desenvolvimento de competências sociais de forma a continuar a trabalhar comportamentos e formas de agir ou reagir dos adultos com dificuldade intelectual.

Por último, é importante referir que também é necessário intervir junto dos profissionais que trabalham com estes adultos com dificuldades intelectuais, no sentido de os dotar de aptidões e orientações que possam posteriormente resultar numa melhor intervenção e desenvolvimento destes adultos institucionalizados.

VII - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, P.M.R. (2014). *Participação ativa no desenvolvimento de comunidades online*. Tese de doutoramento. Universidade de Aveiro, Aveiro. Disponível em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/13311/1/Tese.pdf>. Consultado em 18 de fevereiro de 2021.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2019). *Definição de Dificuldade Intelectual*. Disponível em https://www.aaidd.org/docs/default-source/intellectualdisability/aaidd_portuguese44b454ae9e8c6329b425ff0000b6faa6.pdf?sfvrsn=5e383721_0. Consultado em 24 de janeiro de 2021.
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais (5a ed.)*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Bertrand, Y. (2001). *Teorias Contemporâneas da Educação: Teorias Tecnológicas*. Lisboa, Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101.
- Blanco, E., & Silva, B. (1993). Tecnologia educativa em Portugal: conceito, origens, evolução, áreas de intervenção e investigação. *Revista Portuguesa da Educação*, 37-55. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/521/1/1993,6%283%29,37-56%28EliasBlanco%26BentoDuartedaSilva%29.pdf>. Consultado em 5 de outubro de 2020.
- Calhoa, V.C. (2017). *A inclusão social de jovens com deficiência e incapacidade: o centro de reabilitação profissional como mediador?*. Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Leiria. Disponível em: <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/3003/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20DOCUMENTO%20FINAL.pdf>. Consultado em 24 de janeiro de 2021.
- Castells, M. (1999). *A Sociedade em Rede*. Vol. 1. São Paulo: Paz e Terra.
- Chiner, E., Gómez-Puerta, M. & Cardona-Moltó, M. C. (2017). Internet and people with intellectual disability: an approach to caregivers' concerns, prevention strategies and

- training needs. *Journal of new approaches in educational research*, 6(2), 153–158. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/318451127_Internet_and_people_with_intellectual_disability_An_approach_to_caregivers_concerns_prevention_strategies_and_training_needs/link/596acc4d458515e9afad9f29/download. Consultado em 24 de janeiro de 2021.
- Costa, M. (2010). *Criação de recursos digitais para crianças com Necessidades Educativas Especiais do Agrupamento de Escolas de Mindelo*. Projecto de Pós-graduação, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal.
- Coutinho, C. M. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra, Portugal: Almedina.
- Coutinho, C. P., & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), 221-243. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/492/1/ClaraCoutinho.pdf>. Consultado em 30 de setembro de 2020.
- Creswell, J. (2010). *Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto (3a ed.)*. Porto Alegre: Artmed.
- Cruz, D. M. (2010). A potencialidade educacional e dialógica da videoconferência na EAD. In *Educação online*. 1 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora v. 1, 279-308.
- Fernandes, D. (2018). *“Sem Etiquetas”: uma página Facebook para a inclusão digital de adultos com incapacidade intelectual*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/57800/1/Diana%20Andreia%20Esteves%20Fernandes.pdf>. Consultado em 4 de outubro de 2020.
- Gândara, R.V. (2013). *A utilização das TIC como meio de aprendizagem na educação especial*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa. Disponível em https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4568/1/Tese%20Rita%20G%c3%a2ndara_Mestrado%20Educa%c3%a7%c3%a3o%20Especial_julho2013.pdf. Consultado em 5 de outubro de 2020.

- Garcês, A.I.A. (2018). *Programa de competências sociais e o seu impacto em adultos com incapacidade intelectual*. Dissertação de Mestrado. Universidade da Madeira, Madeira. Disponível em: <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/2102/1/MestradoISABEL%20GARC%c3%8aS.pdf>. Consultado em 24 de janeiro de 2021.
- Gibbs, G. (2009). *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artmed.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projectos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social (6a ed.)*. São Paulo: Atlas S.A.
- Gonçalves, M. L.F. (2012). *Comunicação interpessoal nas escolas: um estudo com alunos do 6º ao 9º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Lisboa. Disponível em https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6277/1/ulfpie040025_tm.pdf. Consultado em 18 de dezembro de 2020.
- Gonçalves, V. (2020). COVIDados a inovar e a reinventar o processo de ensino-aprendizagem com TIC. *Pedagogia em Ação*, v.13, n.1, 43-53. Disponível em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/22481/2/23752-Texto%20do%20artigo-85626-1-10-20200704.pdf>. Consultado em 3 de outubro de 2020.
- Infopédia. Porto Editora. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa-aa/interac%C3%A7%C3%A3o>. Consultado em 21 de janeiro 2021.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research (4th ed.)*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Lessa, J.C.F. (2013). *Expressividade emocional em comunicação mediada por computador: discurso para a comunicação afectiva de nativos digitais*. Tese de doutoramento. Universidade de Lisboa, Lisboa. Disponível em <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/10635/1/Lessa2013.pdf>. Consultado em 10 de fevereiro de 2021.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.
- Lopes, A. M. & Gomes, M. J. (2007). Ambientes virtuais de aprendizagem no contexto do ensino presencial: uma abordagem reflexiva. In Dias, P. [et al.], *Challenges 2007: actas da V Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação*. Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho. Disponível em

- <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7098/1/Challenges07-AML-MJG.pdf>. Consultado em 5 de outubro de 2020.
- Malaquias, F. (2012). *Realidade virtual como tecnologia assistiva para alunos com deficiência intelectual*. Tese de Doutoramento, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. Disponível em <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/14303/1/f.pdf>. Consultado em 4 de outubro de 2020.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica (2a ed.)*. São Paulo: Atlas S.A.
- Marques, C. Santos, R. & Almeida, A. M. (2018). Adultos com deficiência intelectual e meios digitais: desenvolvimento participativo de uma campanha audiovisual. *Observatório*, 12, 44-63. Disponível em <http://obs.obercom.pt/index.php/obs/article/view/1237/pdf>. Consultado em 24 de janeiro de 2020.
- Martinho, M. H. (2007). *A comunicação na sala de aula de matemática: um projecto colaborativo com três professoras do ensino básico*. Tese de doutoramento. Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências, Lisboa. Disponível em <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/1523>. Consultado em 19 de dezembro de 2020.
- Matos, F. (2011). *O Skype como ferramenta de interação e colaboração no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras em teletandem*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Departamento de Educação e Ensino a Distância, Lisboa. Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2087/1/Filipa%20Matos-TMPEL.pdf>. Consultado em 4 de outubro de 2020.
- Mendes, S. (2017). *Serviços Comunitários para Indivíduos com Incapacidade- Caracterização das Atividades e Participação*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico do Porto, Porto. Disponível em: http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/11606/1/DM_Sara%20Mendes_2017.pdf. Consultado em 19 de setembro de 2020.
- Mendes, V. A. R. (2015). *A informação e a comunicação na escola: tecnologias, redes e fluxos*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/40332/1/Tese%20final.pdf>. Consultado em 18 de dezembro de 2020.

- Mónico, L., Alferes, V., Parreira, P. & Castro, P. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*, v.3, 724-733. Disponível em <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447>. Consultado em 26 de setembro de 2020.
- Morais, C., Alves, P. & Miranda, L. (2013). Valorização dos ambientes virtuais de aprendizagem por professores do ensino superior. In Rocha, A. [et al.], *Atas da 8ª Conferência Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*. Lisboa: Associação Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação. p. 289-294 Disponível em https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/8771/1/PA_2013CISTI%202013%20Lisboa.pdf. Consultado em 3 de outubro de 2020.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus group as qualitative research (2nd ed.)*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Mungioli, A. (2005). *Uma proposta de tecnologia para a videoconferência integrando tecnologia Grid*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, Escola Politécnica, São Paulo. Disponível em <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/3/3141/tde-23032006-220551/pt-br.php>. Consultado em 4 de outubro de 2020.
- Nunes, T. (2015). *Centros de Atividades Ocupacionais: uma análise das atividades desenvolvidas*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação, Porto. Disponível em: <http://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/6780>. Consultado 19 de setembro de 2020.
- Oliveira, M. J. (2013). *Comunicação, tecnologia educativa e comunicação a distância em José Manuel Moran*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real. Disponível em https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/3020/1/msc_mjoliveira.pdf. Consultado em 18 de dezembro de 2020.
- Oliveira, M., & Freitas, H. (1998). Focus Group – pesquisa qualitativa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planejamento. *RAUSP Management Journal*, 33 (3), 83-91. Disponível em <http://www.spell.org.br/documentos/ver/18173/focus-group-----pesquisa-qualitativa--resgatando-a-teoria--instrumentalizando-o-seu-planejamento>. Consultado em 28 de setembro de 2020.

- Pereira, A. (2016). *Prática profissional do Assistente Social no contexto da Incapacidade Intelectual*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Leiria, Leiria. Disponível em:
<https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/1942/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>.
 Consultado em 4 de outubro de 2020.
- Ponte, J. P. (2002) As TIC no início da escolaridade: Perspectivas para a formação inicial de professores. In J. P. Ponte (Org.), *A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico*. Cadernos de Formação de Professores, Nº 4. Porto: Porto Editora, 19-26. Disponível em
<https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4202/1/02-Ponte%20%28TIC-INAFOF%29.pdf>. Consultado em 5 de outubro de 2020.
- Quelhas, M. R. H., Mesquita, M. H. F. & Segura, M. R. O. (2019). As TIC no ensino de alunos com necessidades educativas especiais em Portugal: uma perspetiva. *Revista Educação Especial em Debate*, v4, 8, 65-75. Disponível em
https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/7245/1/2019_As%20TIC%20no%20Ensi%20no%20de%20Alunos%20com%20NEE%20em%20Portugal_%20Uma%20Perspetiva.pdf. Consultado em 4 de fevereiro de 2021.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações Lda.
- Ramos, A. (2005). *Crianças, tecnologias e aprendizagem: contributo para uma teoria substantiva*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6914>. Consultado em 4 de outubro de 2020.
- Rosa, H. V. (2017). *Tecnologias digitais e educação: os dispositivos móveis nas políticas públicas de inserção das tecnologias na escola*. Tese de Doutoramento, Universidade Federal de Bahia, Faculdade de Educação, Salvador da Bahia. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/23523/1/TESE-HARLEI.pdf>. Consultado em 24 de janeiro de 2021.
- Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P., & Santos, M. A. (2012). A desconstrução do conceito de deficiência mental e a construção do conceito de incapacidade intelectual: de uma perspetiva estática a uma perspetiva dinâmica da funcionalidade. *Revista brasileira educação especial*, 18 (4), 553-568. Disponível em

- https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000400002&lng=pt&tlng=pt. Consultado em 4 de outubro de 2020.
- Silva, B. (2000). Âmagos da Comunicação Educativa. *Cadernos do Noroeste, Comunicação e Sociedade* 2. Vol. 14 (1-2), 689-710. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/16261/1/%c3%82magos%20da%20Comunica%c3%a7%c3%a3o%20Educativa.pdf>. Consultado em 13 de dezembro de 2020.
- Silva, B. (2005). Ecologias da Comunicação e Contextos Educacionais. *Revista Educação & Cultura Contemporânea*. Vol. 2, nº 3, 31-51. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/17229/1/Ecologias%20da%20Comunica%c3%a7%c3%a3o%20e%20Contextos%20Educacionais.pdf>. Consultado em 13 de dezembro de 2020.
- Silva, B. (2016). O poder transformador das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). *Jornal Redes Educativas e Currículos Locais*, ano 5, edição 24. Laboratório de Educação e Imagem da UERJ, Rio de Janeiro, 1-5. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/52198/1/O%20poder%20transformador%20das%20Tecnologias%20da%20Informa%c3%a7%c3%a3o%20e%20da%20Comunica%c3%a7%c3%a3o%20%28TIC%29.pdf>. Consultado em 5 de outubro de 2020.
- Silva, I. S., Veloso, A.L. & Keating, J.B. (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 175-190. Disponível em <https://recil.grupolusofona.pt/bitstream/10437/6045/1/Focus%20group.pdf> Consultado em 28 de setembro de 2020.
- Sousa, J. P. (2003). *Elementos de teoria e pesquisa da comunicação e dos media (1.ª ed)*. Edições da Universidade Fernando Pessoa: Porto.
- Sousa, J. P. (2006). *Elementos de teoria e pesquisa da comunicação e dos media (2.ª ed)*. Porto: Edições da Universidade Fernando Pessoa. Disponível em <http://bocc.unisinos.br/pag/sousa-jorge-pedro-elementos-teoria-pequisacomunicacao-media.pdf>. Consultado em 11 de dezembro de 2020.
- Spanhol, F. J. (1999). *Estruturas tecnológica e ambiental de sistemas de videoconferência na educação a distância: estudo de caso do Laboratório de Ensino a Distância da UFSC*. Dissertação de Mestrado, UFSC, Florianópolis. Disponível em

- <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/80828/144746.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Consultado em 4 de outubro de 2020.
- Tassi, S. P. M. (2011). *Conversação mediada por vídeos no youtube: o caso blade376*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em <https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2040/1/000431693-Texto%2bCompleto-0.pdf>. Consultado em 10 de fevereiro de 2021.
- Teixeira, M. (2018). O Facebook e as interações online entre alunos na aprendizagem de Informática Aplicada. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/57811/1/Manuel%20Teixeira.pdf>. Consultado em 4 de fevereiro de 2021.
- Trindade, A. R. (1990). *Introdução à comunicação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Viana, F. & Gomes, A. (2017). A produção escrita de pessoas com deficiência intelectual na interação com as tecnologias digitais da informação e comunicação. *Revista Educação Especial*, 30(58), 297-311. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/3131/313152151003.pdf>. Consultado em 22 de fevereiro de 2021.
- Yin, R. K. (1994). *Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos (2a ed.)*. Porto Alegre: Bookman.

Apêndices

Apêndice 1 - Termo de livre consentimento e esclarecimento

Caro Familiar responsável/Tutor,

eu, Maria de Fátima Loureiro da Silva, aluna do mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Tecnologia Educativa, na Universidade do Minho, venho por este meio solicitar a sua autorização e colaboração para que o/a _____ integre um estudo que tem como objetivo principal identificar quais os contributos da videoconferência para a comunicação entre adultos com dificuldade intelectual. Neste estudo serão abordados aspetos técnicos e tecnológicos referentes à realização de videoconferências, bem como um conjunto de tópicos relacionados com a comunicação.

A participação do seu familiar neste estudo permitir-lhe-á desenvolver novas aprendizagens e adquirir novas competências na área da tecnologia promovendo ao mesmo tempo a interação social e a comunicação com os pares.

Neste estudo serão utilizadas duas abordagens: tecnologia fixa e tecnologia móvel. Relativamente à tecnologia móvel será necessário que o seu familiar utilize o seu próprio *smartphone*, assim, em algumas sessões deverá trazê-lo para o CAO e sempre que isso se verifique será avisado atempadamente.

Este estudo implica também a recolha de opinião dos participantes através de entrevistas coletivas, observação das atividades e notas de campo.

Gostaria desde já de agradecer a sua colaboração referindo que estou à inteira disposição para prestar esclarecimentos adicionais; gostaria também de garantir que será respeitada a integridade do seu familiar, assim como serão cumpridos todos os princípios éticos ao longo deste estudo.

Li e autorizo que o meu familiar _____ participe no estudo referido, permito ainda que os dados recolhidos por Fátima Silva sejam usados para fins de investigação.

Data: ____ / ____ / ____ _____

(assinatura do familiar responsável/tutor)

Apêndice 2 – Pedido de autorização à associação

Exma. Sra. Presidente da Direção da XXXXX,

Eu, Maria de Fátima Loureiro da Silva, aluna do Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Tecnologia Educativa, da Universidade do Minho, venho por este meio solicitar a autorização para a realização de um estudo na XXXX, intitulado “O papel da videoconferência na comunicação de adultos com dificuldade intelectual – um estudo de caso”, a desenvolver sob orientação da Professora Doutora Altina Ramos.

Este estudo tem como objetivo principal identificar quais os contributos da videoconferência para a comunicação entre adultos com dificuldade intelectual.

Para a concretização deste estudo será necessário realizar um conjunto de sessões, com a participação de um grupo constituído por quatro adultos com dificuldade intelectual, onde se abordarão aspetos técnicos e tecnológicos referentes à realização de videoconferências, bem como, um conjunto de tópicos relacionados com a comunicação.

Os dados deste estudo serão recolhidos através de inquéritos por entrevista coletiva do tipo *focus group*, observação participante com recurso a notas de campo e entrevistas conversacionais. Todos os dados serão tratados de modo confidencial, salvaguardando o anonimato dos participantes, bem como todos os princípios éticos exigidos em trabalhos académicos deste âmbito.

Agradeço desde já a atenção e colaboração neste estudo.

Maria de Fátima Loureiro da Silva

Apêndice 3 – Guião de validação do primeiro *focus group*

Objetivo desta reunião - validar um grupo de questões a realizar ao grupo de participantes num estudo “o papel da videoconferência na comunicação entre adultos com dificuldade intelectual – um estudo de caso”.

Enquadramento: Hoje vamos falar sobre a comunicação através de videoconferência

Questão de investigação - Qual o contributo das atividades através de videoconferência para a comunicação entre adultos com dificuldade intelectual integrados num Centro de Atividades Ocupacionais?

Objetivos do estudo

- Identificar os recursos necessários à realização de videoconferências na ótica dos adultos com dificuldade intelectual.
- Identificar que competências é preciso desenvolver nos adultos com dificuldade intelectual.
- Analisar as interações entre adultos com dificuldade intelectual.
- Compreender de que forma os adultos com dificuldade intelectual beneficiam das videoconferências no seu dia a dia.

Questões:

1. O que é uma videoconferência?
2. Para que serve?
3. Quais são os recursos necessários para realizar uma videoconferência?
4. Que aplicações se podem utilizar para realizar videoconferências?
5. Que condições devemos garantir para uma videoconferência com qualidade?
6. Para quem podem ligar através de videoconferência? (Para quem comunico?)
7. Porque é que ligam a alguém através de videoconferência? (O que comunico?)
8. Quando é que ligam a essas pessoas? (Quando comunico?)
9. De que forma falam com as pessoas com quem fazem videoconferências?
10. Que perigos vêm na realização de videoconferências?
11. Que cuidados devem ter durante a realização das videoconferências?

Apêndice 4 – Guião final do primeiro *focus group*

Moderadora: Fátima Silva

Anotadora: xxxxxx

Data: 5/1/2021

Hora: 9h30

Nº de participantes: 4

Apresentação do tema e objetivos do estudo

Enquadramento: Hoje vamos falar sobre comunicação através de videochamadas para um trabalho de investigação, que tem como questão “Qual o contributo das atividades através de videoconferência para a comunicação entre adultos com dificuldade intelectual integrados num Centro de Atividades Ocupacionais?”

Objetivos do estudo

- Identificar os recursos necessários à realização de videoconferências na ótica dos adultos com dificuldade intelectual.
- Identificar que competências é preciso desenvolver nos adultos com dificuldade intelectual.
- Analisar as interações entre adultos com dificuldade intelectual.
- Compreender de que forma os adultos com dificuldade intelectual beneficiam das videoconferências no seu dia a dia.

As sessões para realização do estudo decorrerão uma vez por semana, entre janeiro e março.

Explicação das regras:

- Existência de anotadora.
- Sinceridade.
- Não existem respostas certas ou erradas.
- Informar da gravação de áudio.
- Reforçar a confidencialidade.

Questões:

1. O que é uma videochamada? Para que serve?
2. Quais são os materiais necessários para realizar uma videochamada?
3. Que aplicações se podem utilizar para realizar videochamadas?
4. Vamos pensar numa videochamada de qualidade, que condições são necessárias?
5. No vosso dia a dia para quem é que podem ligar através de videochamada?
6. O que dizem a essas pessoas quando lhes ligam através de videochamada?
7. Em que momentos do dia podem ligar a essas pessoas? E para vocês quais são os melhores momentos para ligar?
8. De que forma falam com as pessoas com quem fazem videochamadas?
9. Há perigos na realização de videochamadas? Quais?
10. Que cuidados devem ter em relação a vocês próprios durante a realização de videochamadas? E ao vosso aspeto?
11. Que cuidados devem ter em relação ao sítio onde fazem as videochamadas?

Apêndice 5 – Transcrição do primeiro *focus group*

Nesta transcrição o texto a vermelho refere-se às notas da anotadora.

Moderadora – Pronto, como já vos tinha falado hoje vamos falar sobre comunicação através de videochamadas para o meu trabalho de investigação, que tem como questão “Qual o contributo das atividades através de videoconferência para a comunicação entre adultos com dificuldade intelectual integrados num Centro de Atividades Ocupacionais?”.

Eu sei que alguns de vocês já utilizam o vosso telemóvel para realizar videochamadas ... por isso vou querer saber mais um pouco sobre isso.

Para a realização deste estudo iremos ter uma sessão por semana, que vão decorrer entre janeiro e março.

Como podem verificar também temos connosco a xxxx ela será a minha anotadora nesta sessão, não interferirá em nada, mas vai fazer as anotações da sessão. Como vos tinha falado e pedido também estou a gravar o áudio da sessão, para depois poder ouvir novamente.

Todos atentos e todos a acenar em concordância.

Eu vou-vos fazer algumas questões...que tenho aqui preparadas e sobre as quais quero saber o vosso entendimento e a vossa opinião e preciso que me respondam com a maior sinceridade possível até porque não existem respostas certas nem respostas erradas, ok? Todas as respostas, para mim, são válidas, está bem?

P3 – Está.

P1 e P3 olham diretamente para a moderadora.

Moderadora – Tudo o que se passar aqui, hoje e nas próximas sessões, é confidencial, o que significa que eu não vou revelar os vossos nomes no meu estudo e a vossa identidade estará sempre protegida.

Hoje temos esta sessão e a nossa próxima sessão será ainda este mês, mas eu aviso-vos o dia com antecedência, não vos digo já porque primeiro tenho que analisar os dados que vou obter hoje para preparar a sessão seguinte...essa sessão já não será como esta.

P2 está a olhar para o chão.

Ao longo das próximas sessões algumas vezes vamos precisar de utilizar o computador e noutras os vossos telemóveis. Como o P3 está proibido de trazer o telemóvel para a instituição...

P3 – Estamos quase todos...

Moderadora – P1 estás proibida?

P1 – Não.

Moderador – P2 estás proibido?

P2 – Não.

Moderadora – P4 estás proibido?

P4 – Não.

Moderadora – Então P3, daqui és o único, por isso eu combinei com a tua mãe que a avisava, no dia anterior às sessões que fará falta o telemóvel para no dia a seguir tu trazes, depois ele fica comigo e só o podes usar durante a sessão e no final do dia devolvo-to para lebares embora.

P3 – Está bem.

P2 – E o computador, eu não tenho!

Moderadora – Vamos usar este da sala.

P3 – Eu tenho em casa ... às vezes ouço música.

P4 – Eu também tenho, mas não uso muito.

Moderadora – Muito bem. Vamos passar então às perguntas..., mas mais uma vez vou relembrar que não há respostas erradas. Então a primeira pergunta é o que é para vocês uma videochamada?

Silêncio dos 4.

Moderadora – quem quer começar a responder?

P2 coça a cabeça.

P3 – Posso começar eu que sei melhor, uma videochamada é tipo nós estarmos a conversar com outra pessoa que está na França, Suíça e quase todo o mundo. O meu caso eu tenho família em França e faço muitas videochamadas para França.

P3 sorriu ao dar a resposta.

Moderadora – Então para ti fazer uma videochamada é falar com alguém que está longe?

P3 – A minha tia e tudo, o meu afilhado e tudo.

Moderadora – Quem mais quer responder?

P3 – Oh P1, tu deves saber, tu também fazes videochamadas!

P3 direciona para P1.

P2 – Posso ser eu?

Moderadora – Sim P2, podes.

P2 – A Patrícia liga para mim.

Moderadora – A Patrícia liga para ti através de videochamada?

P2 – Não...no telemóvel

Moderadora – No telemóvel? Uma chamada normal de telemóvel?

P2 – Sim.

Moderadora – E tu P1?

P1 – Às vezes ligo para a minha mãe outras vezes ligo para o meu namorado.

Moderadora – Mas como são essas chamadas?...Chamadas normais de telefone?

P1 – Sim eu ligo do meu telefone.

Moderadora – Tu ligas do teu telefone...digam-me uma coisa o P3 disse que para ele videochamada é falar com alguém que está longe, mas tu dizes que falas para a tua mãe e para

o teu namorado que já não vês há muito tempo, mas são pessoas que estão perto, o P2 diz que fala com a Patrícia ao telefone e tu P4, o que é uma videochamada para ti?

(P4 lança um longo suspiro e fica em silêncio)

P4 quando a moderadora direciona a questão para ele fica desconfortável (fechou as mãos, colocou entre as pernas)

Moderadora – Sabes o que é uma videochamada?

P4 – Sei.

Moderadora – Muito bem, então diz-me lá o que é.

P4 – É falar com alguém que está no outro lado.

P4 coçou a cabeça (desconforto). Termina a resposta e fica com uma postura tensa, inclinou-se para a mesa.

Moderadora – Falar com alguém que está do outro lado...longe de nós?

P4 – Sim, é isso.

Moderadora – E mais alguma coisa?

P4 – Não.

Moderadora – Então uma videochamada é só isto? Pegar no telefone e falar com alguém? Ou há alguma coisa que seja diferente da...

P3 – Tipo no Messenger também dá para pôr aquelas caretas...que tem nas videochamadas.

P3 ajuda com gestos para se fazer entender.

Moderadora – Humm, dá para pôr uns efeitos na nossa imagem e ficamos um pouquinho diferentes, é isso que estás a dizer?

P3 – Sim.

Moderadora – Mas isso então significa o quê? Que vocês estão só a falar com a pessoa do lado de lá ou há outra coisa que está a acontecer ao mesmo tempo?

P3 – No meu caso é só falar com a minha família, o resto da minha família.

Moderadora – Então para que servem as videochamadas?

P3 – Também para conversar um bocadinho.

Moderadora – Servem para conversarmos com as outras pessoas....

P1 – Pois é.

Moderadora – É só conversar? Nós só estamos a falar ou...

P3 – E essa pessoa que está do outro lado na videochamada está a ver-nos e tudo.

Moderadora – Ah, então espera aí, na videochamada há uma coisa diferente das chamadas normais, que é o quê?

P3 – Estão-nos a ver.

Moderadora – Então além de estarmos a falar com as pessoas elas estão-nos a ver e nós também as vemos a elas, não é?

P1 – É.

Moderadora – Então P1, para que serve a videochamada?

P1 – Para falarmos com as pessoas e para as pessoas ver.

Moderadora – Concordas com a P1, P4?

P4 – Claro!

Moderadora – Então uma videochamada dá para falarmos e vermos as pessoas e elas também nos vêem, é isso P2?

P2 – É isso.

P2 “levantou-se”, postura mais direita para responder.

Moderadora – Já alguma vez fizeste uma videochamada?

P2 – Não.

P1 – Acho que o dele não dá.

P1 com tom de voz baixo.

P1 coça o olho.

P3 – Não é isso, há muitas pessoas aqui sem Facebook e etc. e eu e a P1 temos Facebook e o P2 não tem.

Moderadora – Não há problema, nós vamos ter tempo para ver o que vocês têm e não têm nas próximas sessões. Próxima pergunta, quais são os materiais necessários para realizar uma videochamada?

P3 – Um telemóvel claro, ou um computador também dá...

P2 – Ligar para os amigos.

P4 – Não, a moderadora perguntou para que serve a videochamada.

P4 faz um esclarecimento para o P2.

Moderadora – Não eu agora já fiz outra pergunta, eu agora quero saber quais são os materiais que nós precisamos para realizar uma videochamada?

P3 – Computador, telemóvel, Messenger instalado para falarmos com essa tal pessoa, para ela nos ver e tudo...

P4 – Tá certo.

P4 diz “tá certo”.

P3 – E ter uma conta.

P2 mostrou desinteresse, mexe nos sapatos.

(Neste momento a sessão é interrompida por um funcionário que bate à porta e explica que P4 deve ausentar-se da sala porque o irmão foi encaminhado para a sala de isolamento e os pais estão a caminho para os levarem embora).

Moderadora – P4 tens que ir com a funcionária, está bem? Obrigada.

P4 – Sim.

Moderadora – Estava ali o P3 a dizer quais os materiais necessários para realizar uma videochamada e disse: o telemóvel ou computador, disse também o Messenger, e disseste outra coisa?

P1 olha mais para moderadora.

P3 – Ter uma conta.

Moderadora – O que é isso de ter uma conta? É ter uma conta para aceder ao Messenger?

P3 – Sim.

Moderadora – E também falaste em computador...

P3 – Foi.

Moderadora – E basta ter um computador e já está?

P3 – Não, no computador tens que baixar também a aplicação que é o Facebook ou o Messenger, escrever Messenger na coisa para baixar ele baixa e através da conta que você tem no telemóvel do Facebook também dá para pôr no computador.

Moderadora – Hum hum. P1, este computador serve para fazer uma videochamada?

P2 ficou mais interessado quando a moderadora direcciona a pergunta para o computador da sala.

P1 – Eu acho que sim.

Moderadora – Quer dizer que se eu ligar este computador ...

P3 – Eu acho que não.

P1 – Eu também não sei.

Moderadora – P2 e tu achas que...

P2 – Não.

Moderadora – Dá para fazer uma videochamada? Não porquê P2?

P3 – Porque não tem câmara.

P2 – Não tem câmara.

Moderadora – Ah, então ...

P3 – Só se puser uma câmara daquelas de pôr em cima, ligar os fios, instalá-la e aí já dá.

Moderadora – Então se estivermos a falar num computador, nós precisamos do computador, da câmara e é só? Está bom? Consigo falar então?

P3 – Com o microfone claro.

P1 ri-se.

Moderadora – Ah, então espera aí, então já precisamos de mais coisas...vamos recapitular.

P3 – É preciso um computador, uma câmara e ter o microfone.

P1 – Para nós falarmos...

P3 – E se a outra pessoa tiver um computador sem câmara, os portáteis já têm tudo, mas se tiver um computador fixo tem que ter câmara, computador claro e ...e fazer o processo todo para instalar a câmara e o microfone, pôr tudo junto para se ouvir.

P3 olha para o material da sala para dar resposta.

Moderadora – E quais são as aplicações que podemos utilizar para realizar videochamadas?

P3 – Aplicações há tantas...ui.

P3 ri-se.

Moderadora – Há pouco disseste que precisávamos de um telemóvel, uma conta e depois dissestes uma das aplicações que podemos utilizar.

P3 – Messenger, WhatsApp, ui tem tantas...

Moderadora – Tantas e só ouvi duas!

P2 – As chamadas?

Moderadora – Sim, para fazer videochamadas.

P2 – Os amigos ligar para mim a ver se está tudo bem.

P2 dá uma resposta descontextualizada.

Moderadora – Os amigos ligar para ti?

P2 – Sim...

P3 – Oh P2, nós estamos a falar de coisas do Facebook e tu não tens Facebook.

P2 – Não tenho Facebook, não tenho.

P3 – Quem sabe esta pergunta sou eu e a P1.

P3 faz esclarecimento e direciona para P1.

(P2 ri-se)

Moderadora – Então P1 que aplicações podemos utilizar para fazer videochamadas?

P1 – Hum... (silêncio) já me esqueci.

Moderadora – Já te esqueceste? Mas tu fazes alguma videochamada?

P3 – Faz, muitas para o xxxx.

P3 dá pistas para P1 responder.

P1 – Faço. Às vezes falo para o xxxx.

Moderadora – E então o que usas para fazer as videochamadas? Que aplicação usas? Sabes dizer?

P1 – Falo com o xxxx.

P3 – Qual é a aplicação P1, não sabes?

P1 acena com a cabeça a dizer que não.

Moderadora – Não faz mal. Então agora...

P2 – Moderadora, a P1 já ligou para mim!

Moderadora – Mas foi através de videochamada?

P1 – Não, foi pelo...

P3 – Os telemóveis agora têm as duas coisas, para fazer as chamadas normais, tem coisas de videochamada, que já têm os telemóveis novos e chamada normal. Também faço isso. Mas essas videochamadas pagam-se, a fazer videochamadas por telemóvel, por número mesmo, essas pagam-se e se for por Messenger não se paga.

Moderadora – Mas há mais alguma aplicação que dê para fazer videochamadas e que vocês saibam o nome?

(Acenam que não com a cabeça).

Moderadora – Então agora vamos pensar numa videochamada de qualidade, ou seja, uma videochamada em que eu esteja a falar com alguém e eu consiga ver em perfeitas condições quem está do lado de lá, ouça muito bem e a outra pessoa a mesma coisa. Que condições é que eu preciso garantir para que isso aconteça?

P1 desvia o olhar nesta questão.

P2 mexe nos sapatos, nas meias.

P3 – Tem que estar você e essa pessoa com o microfone pelo menos a 90 para ouvir. Para fazer a videochamada tem de estar pelo menos de dia, porque há noite não se vê nada, ou dentro de casa se for noite acende uma luz para se ver. Como eu ontem disse à minha tia, eu estive a falar com ela e não lhe via a cara e disse-lhe para acender uma luz porque não a conseguia ver.

Moderadora – Muito bem, e que mais? Falas-te no microfone a 90 para quê?

P3 – Pelo menos a 90 %.

Moderadora – E isso é para quê?

P3 – Para nós falarmos com a outra pessoa.

P2 já não está atento, espreguiçou-se e suspirou.

Moderadora – Então é para garantir que ela nos ouve bem, é isso?

P3 – Sim.

Moderadora – E que mais? Ter cuidado com a luminosidade, se for de noite acender as luzes para as pessoas nos verem. E que mais?

(Alguns segundos de silêncio)

Moderadora – P1, então? Pensem ...

P3 olha para P1 para a incentivar a responder.

P3 – Ter uma câmara pelo menos muito boa.

Moderadora – Muito bem...

P2 – O meu irmão telefona.

Moderadora – O teu irmão telefona para ti em videochamada ou chamada normal?

P2 – O Jorge e o Vasco também telefonam.

Moderadora – Através de videochamada?

P2 – Não.

P2 responde de forma descontextualizada, fala da sua experiência e sorri.

P3 – Oh P1 tu deves saber, não paras de fazer videochamadas para o xxxx.

P2 – Eh pá!

P3 – Tu deves saber isso.

(Silêncio)

P3 – Eu, é raro falar com os colegas daqui, mas se for colegas de fora falo, às vezes até mais horas a falar ao telemóvel, por videochamadas, e ainda foi ontem lá para a meia-noite e meia estava a falar com um colega de Braga.

Moderadora – Ai é meia-noite e meia?

P3 – (risos).

Moderadora – P1 vamos lá pensar, quando falas com o xxxx, consegues vê-lo bem ou vês tudo meio tremido?

P1 olha para cima quando a moderadora direciona para ela.

P1 – Quando falo com ele às vezes ele está no quarto deitado e eu não vejo que é ele.

Moderadora – Porquê?

P1 – Não tem a luz acesa.

Moderadora – Então no espaço onde estamos é importante verificar...

P3 – Se tem dia.

Moderadora – Se tem as condições ideais. Esta sala tem condições boas?

P3 – Tem.

P1 – Tem.

P3 – Tem os vidros e tem as lâmpadas. Um dia se estiver a chover muito e a sala estiver escura, acende-se a luz e já dá para fazer uma videochamada.

Moderadora – Então em termos de luminosidade é boa. Já falamos de som, imagem, condições do espaço... e a posição onde está a câmara, acham que é uma coisa importante?

P3 – É.

Moderadora – Porquê?

P3 – Porque a câmara tipo se você mexer ou outra pessoa, se estiver assim consegue apanhar o rosto, nos telemóveis se chegar a câmara à frente só apanha esta parte (aponta para cara) mas se chegar mais atrás consegue apanhar o corpo todo.

P1 muito atenta à resposta de P3.

Moderadora – Então é importante num computador saber direcionar a câmara e no telemóvel segurá-lo também numa posição correta. Já vos aconteceu falar com alguém e ver só do nariz para cima?

P3 – Já, eu às vezes quando estou a falar com a minha prima que está na França, às vezes só vejo a cabeça e digo-lhe: “põe-te direita para eu te ver melhor” (ri-se).

P2 reage à piada de P3.

Moderadora – No vosso dia a dia para quem podem ligar através de videochamada?

P3 – Eu às vezes ligo para o Brasil.

Moderadora – Mas para quem?

P3 – Às vezes ligo para a minha tia, a minha prima, o meu pai e a minha mãe e amigos.

P1 – Eu ligo para o meu namorado, para você também, para o terapeuta xxxx, às vezes também falo com a terapeuta xxxx.

P1 faz gestos para ajudar na compreensão do seu discurso.

Moderadora – E que outras pessoas podemos ligar?

P2 voltou a estar atento.

P2 – Para a minha mãe...

P1 – Para o pai também.

P2 – O meu pai não está, faleceu. Ligo para o Jorge, para o Vasco, para as minhas cunhadas.

P3 pede ajuda a P1 enquanto P2 está a falar.

Moderadora – Então ligam para a vossa família...

P3 – Não ligas para a xxxx a motorista do autocarro?

P1 – Às vezes falo, mas ela não responde.

Moderadora – Como é que é essa conversa aí?

P1 – A motorista, às vezes falo com ela.

P3 – Eu e ela somos amigos de pelo menos três motoristas da Transdev, a xxxx, o xxxx e o xxxx. O xxxx ou o xxxx. E às vezes estamos dois ou três dias a conversar.

Moderadora – Mas ligam através de videochamada a essas pessoas?

P3 – Eu ligo para eles em videochamada.

Moderadora – Mas tu nem andas de autocarro!

P3 – Pois não, mas conheço-os do Facebook.

P1 – Eu para o xxxx só mando mensagens e ele responde (riso tímido).

Moderadora – Mas há algum que ligue através de videochamada?

P3 – A motorista atende-me sempre. Às vezes também ligo para algumas pessoas que não conheço.

Moderadora – Ligas para pessoas que não conheces? Explica lá isso melhor.

P3 – Sim, são só amigos do Facebook, mas nunca estive com eles.

Moderadora – Mais alguém aqui faz isso?

P1 – Às vezes ligo para a motorista e ela atende, para desejar um bom ano!

Moderadora – Mas tu conheces?

P1 – Conheço só do autocarro.

Moderadora – Mas ela é tua amiga?

P1 – É minha amiga no Facebook!

P2 – Oh moderadora o meu primo Miguel também liga e pergunta se estou bem.

Moderadora – Então vocês falam para a vossa família, amigos ... os conhecidos e alguns desconhecidos.

P1 – Sim, os primos.

Moderadora – Os primos fazem parte da família. E namorado, no caso da P1. E o que é que vocês dizem a essas pessoas quando lhes ligam através de videochamada? Do que falam?

P2 – Dizemos olá, perguntar se está tudo bem.

P2 começou a responder

P3 riu-se e olhou para P1.

P3 – Eu às vezes digo: “olá, está tudo bem por aí?” E ainda foi ontem...

Moderadora – Mas vocês fazem isso em videochamada, certo? Eu estou a perguntar nas videochamadas.

P3 – Claro em videochamada.

Moderadora – E que mais? Que falam?

P3 – Às vezes pergunto como está o tempo, porque por exemplo na semana passada estava uma tempestade enorme em França. E como eu falo muitas vezes com a minha tia e ela pergunta como está o tempo cá eu também pergunto como está o tempo lá.

Moderadora – Muito bem, faz sentido quando as pessoas estão assim distantes, não fará sentido se estiverem muito próximas de nós, na mesma cidade.

P2 – Em Braga caiu neve.

P2 faz um comentário sobre o tempo.

P3 – E na Serra da Estrela estava tudo branquinho.

P2 – Vamos à Serra da Estrela? Deitar neve para você.

Estão a desviar o assunto.

Moderadora – Qualquer dia.

P1 – Temos de pedir à doutora.

Moderadora – Bem, não nos vamos desviar do nosso assunto. Quero saber mais coisas que dizem às pessoas a quem ligam e porque lhes ligam?

P2 – Eu...eu...

P3 – Eu às vezes ligo, como eu sou padrinho, para saber como está o meu afilhado, perguntar pela saúde. Ele tem quatro anos está na França e eu assim vejo-o.

P2 – Oh moderadora, o meu sobrinho às vezes liga para mim.

P3 – Sabe que ele também é autista?

Moderadora – Não sabia.

P2 – Ele já fala.

P3 – Às vezes também ligo para pedir alguma coisa.

Moderadora – P1 diz lá o que falas com as pessoas com quem fazes videochamada?

P1 – Às vezes as pessoas estão a trabalhar e não podem atender.

Moderadora – Pois é, já vamos falar disso.

Moderadora – E quando te atendem o que falam?

P1 – Às vezes ligo para a terapeuta xxxx e para o meu namorado.

Moderadora – E então de que falam?

P1 – Se está tudo bem, quando é que ele volta para a instituição, mas ele não sabe.

Moderadora – Já que a P1 falou que às vezes as pessoas estão a trabalhar em que momentos do dia podem ligar a essas pessoas?

P3 – Eu à minha tia posso ligar de hora a hora porque ela não trabalha.

P2 – Ligo quando quero, mas o meu irmão só me liga às sete.

Moderadora – No final do dia?

P2 – É e diz: “Oh, P2 estás bem?”

Moderadora – Porque é que ele só te liga no final do dia?

P2 – Ele foi trabalhar.

Moderadora – Pois, porque durante o dia está a trabalhar.

P2 – Está a ganhar dinheiro para o filho.

P3 – A minha prima, mãe do meu afilhado, essa só ao fim de semana porque ela trabalha. E quando atende.

Quando falam sobre crianças (P2 e P3) sorriem muito.

Moderadora – P1 em que altura do dia fazes as videochamadas?

P1 – Ao meu namorado ligo ao domingo, ao sábado, ou só nas férias.

Moderadora – Ao teu namorado só ligas ao fim de semana?

P1 – Sim, quando estou em casa, quando fiquei aquelas semanas todas em casa eu liguei-lhe.

Moderadora – E para as outras pessoas, quando ligas?

P1 – Ligo quando quiser.

P3 – Na França pelo menos tem uma coisa boa, à quarta-feira não têm aulas todo dia, pelo menos na escola do meu afilhado e da irmã.

Moderadora – Mas ...para a tua tia e a tua prima já sabes mais ao menos quando ligar para elas te atenderem, e para as outras pessoas?

P3 – Essas...ligo quando me apetece.

Moderadora – Muito bem ...e para vocês também quais são os melhores momentos para ligar? Os momentos que mais gostariam de ligar aos vossos contactos?

P3 – Eu tipo, se ligasse ao meio dia para França, lá era uma hora, se eu ligasse para lá falava com o meu afilhado na casa da minha tia.

Moderadora – Então para ligares para França tens de fazer esse raciocínio para saberes que horas são lá. Mas que momentos do dia são os melhores para ligarem, de manhã, à tarde ou à noite??

P3 – Para mim é quando estou em casa, a qualquer hora!

P1 – Eu também.

Moderadora – E tu P2?

P2 – Ao telefone? À noite.

Moderadora – Porquê?

P2 – Se for para o meu irmão, para o meu sobrinho.

P3 não tem interesse na resposta de P2.

Moderadora – Mas porque é que só falas com eles à noite?

P2 – Porque atendem muito bem.

Moderadora – Atendem bem porque estão ocupados durante o dia?

P2 – É.

Moderadora – Mas digam-me lá uma coisa... à noite fazem videochamadas mais ao menos a que horas? Sabem-me dizer?

P3 – A hora ao certo não sei, mas às vezes já estou na cama.

Moderadora – E tu P1?

P1 – Eu também.

Moderadora – E ao fim de semana, como é?

P3 – Aí posso ligar a qualquer hora!

Moderadora – A qualquer hora para toda a gente?

P3 – Sim.

Moderadora – E tu P1?

P1 – Também posso ligar a qualquer hora.

Moderadora – E de que forma falam com as pessoas com quem fazem videochamadas? Falam para toda a gente da mesma forma?

P3 – Não.

P3 – Eu pelo menos não. Eu para a minha prima falo de uma maneira e para a minha tia estou mais à vontade e falo de outra.

P1 ri-se da resposta de P3.

Moderadora – P1 falas da mesma maneira para todos com quem fazes videochamadas?

P1 – Às vezes falo para o meu namorado, outras vezes falo para você.

Moderadora – E falas da mesma maneira comigo e com o teu namorado?

P2 – Para mim podes falar.

P1 – Tu não tens Facebook P2 para eu falar contigo.

Moderadora – Falas para todos da mesma forma?

P1 – Falo, às vezes falo para o terapeuta xxxx, às vezes falo para a doutora, falo para o meu namorado...falo igual para todos.

P2 – Oh moderadora, eu também falo igual para toda a gente! Falo para o xxxx e para o xxxx, para todos!

Moderadora – P1 e P3, e para as pessoas que às vezes ligam e não conhecem ou não têm tanta confiança falam da mesma forma?

P3 – Aí falo igual, como estivesse a falar com quem conheço!

P1 – Eu falo.

Moderadora – Próxima questão ...há perigos na realização de videochamadas?

P3 – Muitos.

P1 – Muitos.

P1 e P2 dizem que sim abanando a cabeça depois de P3 responder “muitos”.

Moderadora – P1 diz-me lá alguns perigos que consigas identificar.

P1 – Sei lá...

Moderadora – O que devemos estar atentos? Ou não fazer? Ou não deixar fazer?
(Silêncio)

P1 – Já não sei.

Moderadora – P1 Disseste que há perigos, agora dizes que não sabes quais são?

P1 – Eu sei lá.

P2 – Posso moderadora?

P3 – Tipo...

P2 – Mensagens.

Moderadora – Eu agora não estou a falar de mensagens, estou a falar dos perigos durante as videochamadas, quando estamos a falar e a ver alguém ao mesmo tempo e essa pessoa ou essas pessoas também nos veem a nós, se há perigos?

P3 – Os perigos são tipo estar a falar com uma pessoa e aparece outra pessoa, tipo não é pessoa com quem queríamos falar.

Moderadora – Mas se estamos a ver...mas enganaste-te a ligar, é isso?

P3 – Não, nós estamos a falar...tipo na casa da minha tia vão muitos amigos lá e às vezes são esses amigos que atendem o telemóvel.

Moderadora – Mas se é uma videochamada nós vemos que quem atendeu do lado de lá não é quem nós queremos falar, então nesse caso pedimos para chamar a pessoa com quem queremos falar ou dizemos que ligamos mais tarde. Mas eu quero saber se há outros perigos? Ou não há perigos?

P3 – Tem perigos.

Moderadora – Então diz-me quais são para ti os perigos que podem existir quando estamos a ver e a ser vistos numa chamada.

(Silêncio)

Moderadora – Pensem um bocado, com que situações devemos ter cuidado?

P3 – Falhas de Internet.

Moderadora – Falhas de Internet, como assim?

P3 – Às vezes as falhas de Internet também são um perigo, tipo estamos a falar com alguém vai a Internet a baixo, isso é um perigo porque...quem tem Internet em casa ainda se safa, mas quem anda com dados móveis, como certas pessoas que andam com dados móveis, quando os dados móveis acabam têm de esperar um mês ou dois para carregar. E tipo a P1 às vezes liga para mim por dados móveis, às vezes ela fica sem dados móveis e depois passa dois ou três meses e nunca mais consigo falar.

P3 diz: “Como certas pessoas que andam com dados móveis” e aponta para P1.

Moderadora – É isso que acontece P1, às vezes ficas sem dados móveis para poder falar com as pessoas? Não tens Internet em casa?

P1 – Tenho, mas é moche.

P2 olha atento para P1.

P3 – Mas quando ela faz as videochamadas na central de camionagem, os da central estão sempre a trocar a passe porque há motoristas que sabem a palavra-passe dali e estão sempre a trocar e eles nunca sabem. Na central gasta os dados móveis todos.

Moderadora – P1 fazes videochamadas quando estás na central de camionagem?

P1 – Na central não apanho net só tenho a minha net.

Moderadora – E utilizas os teus dados móveis para fazer videochamadas, lá na central?

P1 – Sim, às vezes ligo para o meu namorado.

Moderadora – Mas o P3 está a dizer que também já falou contigo enquanto estavas lá.

P3 – Pois já. Já não já P1? Lembras-te naquela altura?

(P1 ri-se de nervosismo).

Moderadora – Podes dizer a verdade, não há problema nenhum, não estamos a julgar ninguém.

P3 – Ela não se deve lembrar.

P1 – Pois não.

Moderadora – E atualmente ainda ligas...

P3 – Não ela agora não me liga porque eu...

Moderadora – Para o P3 não e para o teu namorado, continuas a ligar enquanto estás na central de camionagem, de vez em quando?

P1 – Ligo para o telefone e depois falamos.

Moderadora – Mas ligas em videochamada, vêem-se um ao outro?

P1 – Sim.

Moderadora – Há algum perigo em estar a ligar da central, algum perigo que consigam reconhecer?

P2 – A minha namorada já ligou para mim!

Moderadora – A xxxx já ligou para ti?

P2 – Sim, para a central.

Moderadora – Não veem nenhum perigo?

(Acenam com a cabeça que não).

Moderadora – Que cuidados devem ter em relação a vocês próprios durante a realização de videochamadas? E ao vosso aspeto?

P3 – Tipo, estar bem arranjado, às vezes eu mostro o meu quintal também. A minha tia gosta de saber o que eu tenho no quintal.

P3 sorri muito quando fala no quintal.

Moderadora – Mas é só à tua tia?

P3 – Á minha tia e à minha prima, só, mais nada, a família.

Moderadora – Então devemos estar bem arranjados e que mais?

(Silêncio)

P2 – Oh moderadora, o meu primo liga para mim.

P2 gosta de participar embora responda de forma descontextualizada

Moderadora – Então é só estar bem arranjados...chega?

P2 – É, está.

Moderadora – E que cuidados devem ter em relação ao sítio onde fazem as videochamadas?

Podemos fazer videochamadas em qualquer sítio?

P1 boceja.

P3 – Há sítios que são próprios para fazer videochamadas.

Moderadora – Como?

P3 – Que é em casa, tipo...quando vai na rua com algum familiar para ver, mas se estiver muita gente acho que fica um bocado...começa uma pessoa a falar, depois começa outra, depois começa outra e não se percebe nada.

P3 apoia-se nos gestos naturais.

P1 espreguiça-se.

Moderadora – Ah, estás a dizer muita gente na mesma videochamada e que se conhece?

P3 – Sim.

P2 – Quando tenho saudades da minha mãe telefono.

P3 percebe que P2 fala de forma descontextualizada.

Moderadora – Pois é quando temos saudades ligamos para as pessoas, esse é um dos motivos que nos faz fazer videochamadas para alguém. Mas pode ser em qualquer sítio então? Podemos fazer uma videochamada, em que as pessoas estão a ver-nos, em qualquer sítio?

P1 – É.

Moderadora – Qualquer sítio da casa?

P1 – Sim.

P3 – Acho que sim.

Moderadora – Até na casa de banho?

P3 – Sim, não há problema, eu também fumo na casa de banho e tudo!

Moderadora – Então também podes fazer videochamadas lá, não há problema?

P3 – Não.

Moderadora – P1 também achas que é assim?

P1 – O quê? Eu às vezes ligo no quarto.

P2 – Eu ligo na sala.

Moderadora – E a casa de banho é um bom sítio para ligar em videochamada?

P1 – Só ligo no quarto.

P3 – Eu ligo em todo o lado.

Moderadora – Pronto, por hoje terminou e para semana já vos aviso quando começamos com as outras sessões, obrigada.

Os participantes saem sorridentes. Ninguém arruma as cadeiras.

P2 responde quase sempre de forma descontextualizada.

P1 usa muito a comunicação não-verbal.

P1 olha para baixo quando não quer ou não sabe responder.

P3 é como um líder.

Apêndice 6 – Guião de validação do segundo *focus group*

Perguntas:

1. O que é que aprenderam ao longo das sessões que fizemos?
2. De tudo o que fizemos nessas sessões o que mais gostaram?
3. E o que gostaram menos?
4. Durante as sessões o que foi mais fácil?
5. E o que foi mais difícil?
6. Preferem fazer videochamadas através de computador ou através de telemóvel? Porquê?
7. Qual é a aplicação mais fácil de utilizar, o Messenger ou o WhatsApp?
8. Preferem fazer videochamadas através do Messenger ou do WhatsApp? Porquê?
9. O que é que conseguem fazer e que não faziam antes das nossas sessões?
10. Se continuássemos o nosso projeto, o que mudavam? O que podíamos fazer de diferente?

Apêndice 7 – Guião final do segundo *focus group*

Moderadora: Fátima Silva

Anotadora: xxxxxx

Data: 18/4/2021

Hora: 9h30

Nº de participantes: 3

Questões:

1. O que é que aprenderam ao longo das sessões que fizemos?
2. De tudo o que fizemos nessas sessões o que mais gostaram?
3. E o que gostaram menos?
4. Durante as sessões o que foi mais fácil?
5. E o que foi mais difícil?
6. Preferem fazer videochamadas através de computador ou através de telemóvel? Porquê?

7. Qual é a aplicação que preferem utilizar para fazer videochamadas, o Messenger ou o WhatsApp? Porquê?
8. Agora que já passou algum tempo desde que acabámos as nossas sessões, o que é que já conseguem fazer e que não faziam antes?
9. Se continuássemos o nosso projeto, o que podíamos fazer de forma diferente?

Apêndice 8 – Transcrição do segundo *focus group*

Nesta transcrição o texto a vermelho refere-se às notas da anotadora.

Moderadora – Pronto, hoje como tínhamos combinado vamos ter uma sessão diferente das últimas, aliás a nossa sessão hoje é como a primeira vez que tivemos juntos. Lembram-se? Quando eu fazia umas perguntas e vocês tinham que dar a vossa opinião?

P2 – Sim Moderadora.

P1 – Sim, lembro.

P4 – Sim.

E como da primeira vez também temos connosco xxxx ela hoje também é a minha anotadora nesta sessão, não vai falar connosco, mas vai fazer as anotações da sessão. Como vos tinha falado e pedido também estou a gravar o áudio da sessão, para depois poder ouvir novamente.

Todos escutam com atenção.

P2 – Posso moderadora?

Moderadora – Podes o quê?

P2 – WhatsApp, não é?

P4 – Não! (muito chateado).

Moderadora – Eu ainda não fiz a pergunta...

P1 – Calma deixa a moderadora falar.

Moderadora – P2, como é que queres responder se eu ainda não fiz a pergunta, não é?

P2 – Ah, faz a pergunta.

Moderadora – Então a primeira pergunta é o que é que aprenderam ao longo das sessões que fizemos?

P2 – Eu sei.

Moderadora – Então diz...

P2 – A fazer videochamadas, o WhatsApp e o Messenger.

P4 – Lite (referindo-se à versão de Messenger que foi instalada no telemóvel dele por ser mais leve).

Moderadora – Sim no teu telemóvel e no telemóvel do P2 foi instalado o Messenger Lite...então e que mais aprenderam?

P2 – E a carinha.

P4 – Aprendemos a fazer grupos ...

Moderadora – Muito bem, fazer grupos no WhatsApp e no Messenger. E o P2 falou da cara, porquê?

P2 – Foi, a cara e a câmara.

Faz gesto apontando para a cara como se estivesse a posicionar a câmara.

Moderadora – Muito bem, aprenderam que devem posicionar corretamente a câmara.

P1 – Para as pessoas nos verem.

P2 faz gesto de escutar.

Moderadora – Muito bem P2, escutar enquanto os outros falam e esperar pela nossa vez de falar.

P1 – E não chamar nomes.

P4 – Não dizer palavrões.

Moderadora – Muito bem P1, durante as videochamadas também temos de ser educados. E o que aprenderam mais?

P2 – Falar mais alto e mais baixo.

Ao mesmo comunica com o apoio dos gestos.

Moderadora – Então não podemos ...

P1 – Gritar, nem falar muito baixinho.

P4 – Ligar as colunas, o micro e a câmara.

Enquanto fala P4 aponta para o computador da sala e para os equipamentos.

P4 – E aquilo do código. (E aponta para o computador).

Moderadora – Pois é, também aprenderam a ligar o WhatsApp no computador e para isso temos de ler o código QR.

P1 – Aponta-se e depois aparece ali (apontando para o monitor do computador).

Moderadora – Muito bem. Lembram-se de mais alguma coisa que aprenderam?

P2 – Falar para as pessoas.

P1 – Mandar mensagens...

P2 – É mandar mensagens...

Os três participantes estão a pensar e a fazer um esforço para responder.

P1 – E não podemos ligar para as pessoas daqui quando estão a trabalhar.

Moderadora – Pois é, devemos ter cuidado com os horários quando fazemos videochamadas, respeitar os horários em que as pessoas estão a trabalhar e a descansar...

P4 – Eu nunca liguei.

P2 – Eu também não.

P4 – Não podemos fazer videochamadas com pessoas estranhas.

P2 – E aprendemos a ligar aos colegas. Eu liguei para a P1 e ela ligou para mim.

P4 – Mas vocês os dois não ligaram para mim! Eu estou à espera.

(Os dois colegas riem-se)

Moderadora – Então durante as nossas sessões eles não fizeram várias videochamadas contigo?

P4 – Ah, sim.

P2 – Também fomos ligar para ali.

P2 aponta para o exterior.

Moderadora – Sim, também experimentamos fazer videochamadas em diferentes sítios, porquê?

P4 – Sim, também fomos para vários sítios, lá fora.

P1 – Para ver se ouvíamos. E às vezes não apanhávamos internet...

P4 – Ah, já sei e também para ver o ruído.

Moderadora – Muito bem, têm os dois razão, íamos lá para fora para depois podermos avaliar as condições técnicas da videochamada. E também porque ao fazermos as videochamadas se estivessem lado a lado com os telemóveis o que acontecia?

P1 – Estava ruído.

Moderadora – Pois era, havia interferência e fazia muito ruído.

P1 – E eu lembro-me uma vez o xxxx apareceu por trás quando o P4 estava em videochamada.

P1 recorda muito sorridente o episódio em que um técnico apareceu de surpresa atrás de outro colega com quem estavam em videochamada.

P1 – E temos que ver se a pessoa pode aparecer.

Moderadora – Muito bem temos de ter cuidado com quem está a aparecer, atrás de nós, nas videochamadas que realizamos, não sabemos se aquelas pessoas querem aparecer ou não.

P2 – E estarmos penteados e arranjados.

P4 – E não podemos andar a fazer videochamadas em todos os sítios, casa de banho não, não é?

Moderadora – Muito bem, é isso mesmo. Há sítios em que não devemos fazer videochamadas. E que mais?

P1 – E também ligamos para o xxxx e para a xxxx!

P4 – Sim, depois também ligamos para os colegas e para os técnicos que estão no outro edifício.

P2 – E falamos com a xxxx.

P1 – E também falamos com o xxxx e com a xxxx e com outros amigos.

Moderadora – Muito bem então vamos avançar para a próxima pergunta de tudo o que fizemos nessas sessões o que mais gostaram?

P2 responde prontamente.

P2 – Do WhatsApp...do Messenger e de mandar mensagens.

P1 – E falar para as pessoas. E ver se estava tudo bem, perguntar à xxxx se estava tudo bem com a xxxx.

P4 continua chateado por os seus óculos estarem embaciados não colabora inicialmente nas respostas, mas depois responde.

P4 – Eu gostei de falar com os amigos do outro lado, agora eles nunca vêm para aqui, e também gostei de falar com uma pessoa muito importante que foi a minha namorada, agora não podemos estar juntos, gostei de falar.....gostei de estarmos sempre a fazer as videochamadas, treinar.

P4 termina a sua resposta a mexer na camisola.

Moderadora – Há mais alguma coisa que tenham gostado de fazer nas nossas sessões?

P1 mexe na manga da camisola, mas quando responde já olha para a moderadora.

P1 – Eu gostei de falar com o xxxx (referindo-se ao colega que escolheu para fazer videochamada individual).

P2 – Gostei de mandar mensagens para a xxxx e falar com ela.

Moderadora – E agora quero que me digam o que gostaram menos.

P2 – Gostei de tudo.

P2 apressa-se rapidamente a responder.

Restantes colegas mantêm-se em silêncio.

Moderadora – Mas há alguma coisa que não tenham gostado tanto? Algo menos bom. (Mantêm-se em silêncio)

Moderadora – P4 há alguma coisa que tenhas gostado menos?

P2 – Eu gostei de ...

P4 aborrece-se por ser interrompido por P2.

P4 – Oh P2 a moderadora está a falar comigo. Moderadora, eu não, eu gostei de tudo.

P2 vai acenando firmemente com a cabeça a assumir que gostaram de tudo.

Moderadora – P1 e tu tens assim alguma coisa de que não tenhas gostado tanto?

P1 – Eu acho que não.

Moderadora – E agora a próxima pergunta é durante as sessões o que foi mais fácil? O que tiveram mais facilidade em fazer?

P1 – Já não sei.

Ao mesmo tempo que responde P1 encolhe o pescoço e tapa a cara com a mão.

P4 parece pensativo e depois responde.

P4 – Usar o Facebook foi o mais fácil! E o Messenger Lite! (referindo-se à versão do Messenger que foi instalada no seu telemóvel).

Moderadora – E para ti P2 o que foi mais fácil?

P2 – Falar com as pessoas ao telefone.

Moderadora – E para ti P1 não te lembras mesmo de alguma coisa que tenha sido fácil para ti, alguma coisa que não tenhas tido dificuldade em fazer, que conseguiste logo à primeira?

P1 cruza as mãos.

P2 tenta ajudar P1 a responder.

P2 – Mandar mensagens...falar com os amigos... pôr a carinha.

P2 ajuda com gestos e faz gesto de posicionamento referindo-se à posição da câmara.

P1 – Não sei.

Moderadora – Muito bem, agora quero que me digam o que foi mais difícil para vocês, em que é que tiveram mais dificuldades?

P4 – Eu não tenho.

Moderadora – Mas então foi tudo fácil?

P4 – Ah, o que foi mais difícil foi ... o que foi um bocado mais difícil foi mandar mensagens para o xxxx e para a xxxx. Foi um bocado difícil.

Moderadora – E tu P1 deves ter alguma coisa que foi mais difícil porque na pergunta anterior não disseste nada que tenha sido mais fácil então deve haver alguma coisa que tenha sido difícil

P1 mantém-se em silêncio.

Moderadora – P1 sabes o que é fácil e difícil?

P1 – Não.

Moderadora – Então uma coisa fácil é algo que eu não tenho dificuldades em fazer, aprendo logo à primeira, imagina que alguém te ensina a tirar uma fotografia com um telemóvel, se tu a seguir tentares tirar uma fotografia com o mesmo telemóvel e consegues à primeira tentativa significa que para ti foi fácil aprender a tirar fotografias. Se pelo contrário tentares várias vezes sem conseguir então aí significa que foi difícil aprender e fazer. Assim já me sabes dizer alguma coisa que tenha sido mais difícil para ti?

P1 – Facebook, às vezes preciso de ajuda no Facebook ou no Messenger, é isso que eu às vezes não consigo.

Moderadora – Então e agora diz-me o que foi mais fácil para ti, que conseguiste fazer logo à primeira tentativa?

P1 – Já não sei.

Moderadora – Pronto, não faz mal.

Moderadora – E tu P2, diz-me alguma coisa que tenha sido mais difícil para ti...

P2 – Tirar fotografias ... mandar mensagens, às vezes era difícil encontrar o rato no computador!

P4 – Eu também achei, não conseguia pôr o rato no sítio certo.

Moderadora – Vamos então continuar preferem fazer videochamadas através de computador ou através de telemóvel? E porquê?

P4 – É no computador.

Moderadora – É no computador?

P4 – Exatamente, é mais fácil falar com quem está do outro lado.

P1 – É no computador, é mais fácil para as pessoas verem, no computador vê-se bem.

P2 – É.

Moderadora – E tu P2, qual preferes?

P2 – O computador... para as pessoas verem a cara.

Moderadora – E no telemóvel não dá para as pessoas verem a cara?

P2 – Também dá.

Moderadora – Mas mesmo assim preferes o computador é?

P2 – Sim, vê-se maior.

Moderadora – Muito bem, então todos preferem o computador, certo?

Todos dizem sim e ao mesmo tempo acenam em concordância.

P2 – É.

P1 – Sim.

P4 – Sim.

Moderadora – Então vamos à próxima pergunta.... qual é a aplicação que preferem utilizar para fazer videochamadas, o Messenger ou o WhatsApp? Porquê?

P2 – Eu o Messenger.

P4 – Eu gosto do WhatsApp.

Moderadora – P2, porque é que preferes o Messenger?

P2 – Para fazer videochamadas.

Moderadora – Mas dão os 2 para fazer videochamadas, Messenger e WhatsApp, porque é que dizes que preferes o Messenger?

P2 – É para ter mais amigos.

P1 – O WhatsApp é melhor...

P2 – É.

P4 – Cala-te P2 deixa P1 responder.

P2 intervém na resposta, mas P4 está sempre a mandar calá-lo para que seja P1 a responder.

P1 – É igual ao Messenger, também dá para fazer videochamadas, falo com as minhas amigas.

Moderadora – Mas preferes o WhatsApp porquê?

P1 – É mais fácil.

Moderadora – E tu P4 qual preferes?

P4 – O Messenger.

Moderadora – Porquê?

P4 – Porque é mais fácil para falar com as outras pessoas.

Moderadora – Mas porque é que é mais fácil consegues explicar-nos?

P4 – Porque sim.

Moderadora – Agora que já passou algum tempo desde que acabámos as nossas sessões, o que é que já conseguem fazer e que não faziam antes?

P4 – Já faço videochamadas no meu telemóvel, antes não tinha nada instalado, não sabia...ah e em casa uso o computador, antes era a minha mãe que preparava para as videochamadas.

P2 – Não tenho nada no telemóvel! O xxxx tirou.

Moderadora – Mas e aqui na associação, já usaste o computador da sala xxxx?

P2 – Sim, sim, no outro dia já falei com a xxxx pedi ao terapeuta xxxx e ele deixou-me, pus a câmara sozinho e o micro.

P4 – Eu mando mensagens sozinho, oh P1 ainda não me respondeste, ontem mandei mensagem.

P1 – Ainda não vi a tua mensagem.

Moderadora – E tu P1?

P1 – Liguei para as outras amigas, no WhatsApp, já sei usar sozinha, também mando mensagens.

Moderadora – Mais alguma coisa que agora já fazem sozinhos?

P4 – Esta semana liguei sozinho para o tio xxxx. Ah, e sei procurar no Messenger, eu procurei a xxxx e mandei mensagem.

Moderadora – Muito bem, vamos passar então à última pergunta, se continuássemos o nosso projeto, o que podíamos fazer de forma diferente?

P4 – Essa agora...

Moderadora – Deem algumas sugestões do que poderíamos fazer e não fizemos.

P2 – Olha, o WhatsApp e o Messenger.

P4 – Não P2, não é isso! Isso já fizemos.

P4 – Podíamos trazer o xxxx para o nosso grupo.

Moderadora – Muito bem, vocês gostavam que mais pessoas se juntassem ao nosso grupo?

P2 – Sim, a xxxx.

P1 – E o xxxx.

P2 – E a xxxx.

P4 – Não P2, a xxxx não tem telemóvel.

P2 – Mas tem não tem P1?

P1 – Tem, mas não é destes.

P4 – A xxxx também tem telemóvel!

Moderadora – Muito bem, a primeira sugestão é alargarmos o grupo a mais pessoas, incluir outros colegas. E agora digam lá que outras coisas podíamos fazer de diferente.

P2 – WhatsApp e Messenger, não é?

P4 – Não, oh pá, são coisas diferentes agora.

P4 responde a P2 visivelmente irritado.

P4 – Podíamos fazer vídeos de fazer rir.

Moderadora – Fazíamos os vídeos e depois?

P4 – Podíamos enviar para os amigos pelo Messenger.

P1 – Podíamos ligar para outras pessoas.

Moderadora – Muito bem, para quem por exemplo?

P2 – Para a xxxx.

P4 – E para o xxxx. Nós não ligámos para a xxxx, nem para a xxxx, não ligámos para a xxxx, não ligámos para o xxxx, não ligámos para a xxxx e podíamos ligar para eles.

P2 – Também não ligámos para a xxxx.

P4 – Eu estou a falar de pessoas do outro lado, do outro CAO.

Moderadora – Então podíamos fazer videochamadas para outras pessoas... e seriam só pessoas da instituição?

P4 – Não, podíamos falar para outras escolas diferentes, para meninos de outras escolas. E para pessoas de fábricas.

P2 – Podíamos falar para jogadores de futebol...

P4 – Sim, podíamos ligar para o Gil Vicente, fazer videochamadas com os jogadores!

P4 – E podíamos também ligar para treinadores! Mas eu não conheço ninguém.

Moderadora – Sim, mas era uma forma de passarmos todos a conhecer.

P2 – E podíamos entrevista-los nas videochamadas.

P4 – Eu?

P1 – Não, o grupo.

P4 – Como num jornal, moderadora?

Moderadora – Sim, mas em videochamada.

P2 – E os jogadores do Hóquei de Barcelos, o Prior, o Presidente da Câmara... e aquela senhora da câmara...

Moderadora – A vice-presidente Armandina Saleiro?

P2 – Sim, essa. E podíamos fazer perguntas.

P1 – Ela é da Câmara.

P4 – Eu gostava de entrevistar os jogadores e o treinador do Gil Vicente.

P1 – Eu gostava de falar com o treinador do Porto.

P2 – O Sérgio Conceição.

P1 – Sim, é esse.

P4 – O Jorge Gabriel e a Sónia Araújo...

P2 – Nós já fomos à Praça da Alegria.

P4 – E o Vítor Baía? Também podíamos fazer videochamada com ele, não?

Moderadora – Sim, acho que sim.

P4 – Então já está tudo!

P2 – Já está tudo.

Moderadora – Já está tudo? Não há mais sugestões?

P4 – Falta mais uma, o treinador do Benfica, o Jorge Jesus. Também podíamos ligar para ele.

P2 – Boa P4! E o José Mourinho?

P4 – Mas ele está longe!

Moderadora – Ah, e por isso não podemos fazer videochamada com ele é isso?

P2 – Podemos, na videochamada ele pode estar longe, dá na mesma.

P4 – Pois podemos.

P2 – Boa ideia. O César Peixoto...o marido da Diana Chaves.

Moderadora – Muita gente ligada ao futebol...mais alguma sugestão?

P2 – E aquele cozinheiro da SIC, não sei o nome...

Moderadora – O Ljubomir Stanisic?

P2 – É esse. E o Jorginho do Turismo, também podíamos ligar a esse.

P4 – Quem é o Jorginho?

P1 – Eu já o vi na televisão.

Moderadora – É o dono de um restaurante muito famoso cá de Barcelos. Têm mais alguma sugestão?

P1 – Eu acho que não.

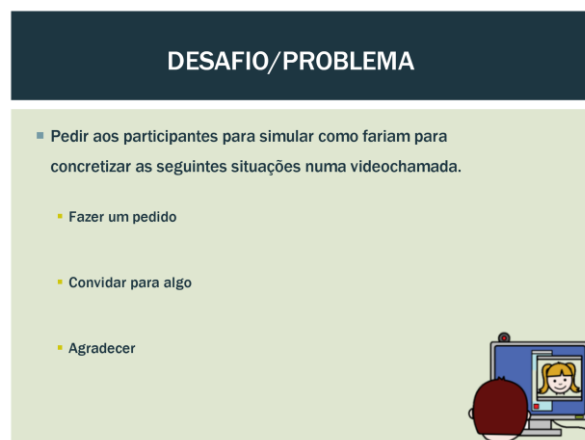
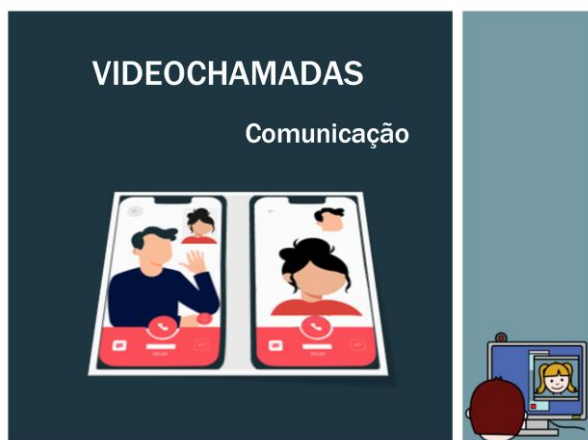
P2 – Está tudo.

P4 – Está tudo dito.

P2 destacou-se nesta sessão por estar muito participativo, interessado e sempre a querer responder.

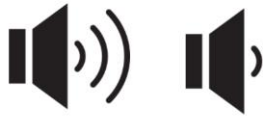
Apêndice 9 – Material da Sessão 1

Diapositivos



Comunicação – como comunico?

- Volume da voz



- Velocidade



Comunicação – como comunico?

- Não discutir



- Não dizer palavrões



- Não fazer comentários desrespeitosos

- Escutar sem interromper



VIDEOCHAMADAS

COMUNICAÇÃO – PARA QUEM?



Comunicação – para quem?

- Para 1 pessoa



- Para um grupo de pessoas



Comunicação – para quem?

- Família



- Amigos



- Namorado (a)



Comunicação – para quem?

- Colegas do CAO



- Técnicos e outros trabalhadores da instituição
- Pessoas com quem temos pouca confiança



- Desconhecidos



Comunicação – para quem?

- Domínio público
- Domínio privado

VIDEOCHAMADAS

COMUNICAÇÃO – QUANDO?



Comunicação – quando?

- Respeitar horas de trabalho/estudo



- Respeitar horas de descanso



Comunicação – quando?

- Horas



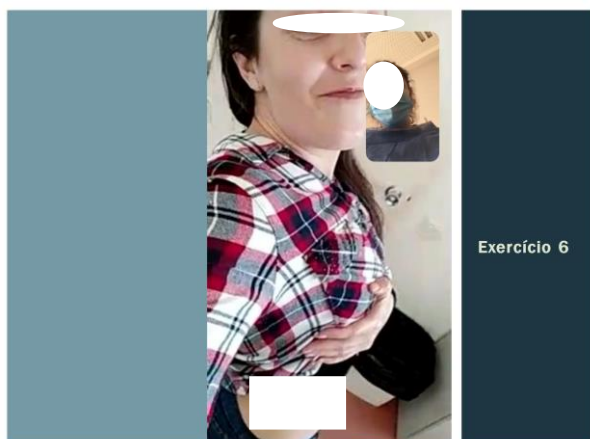
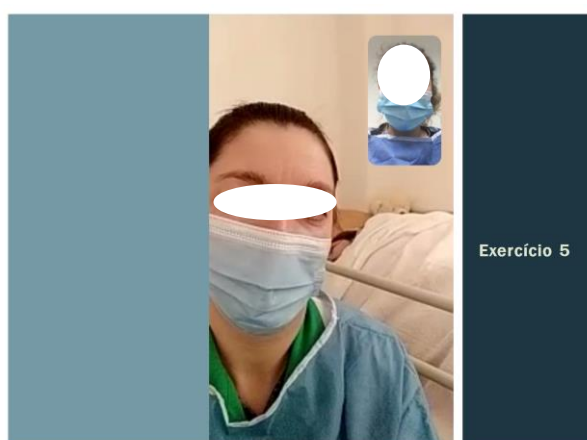
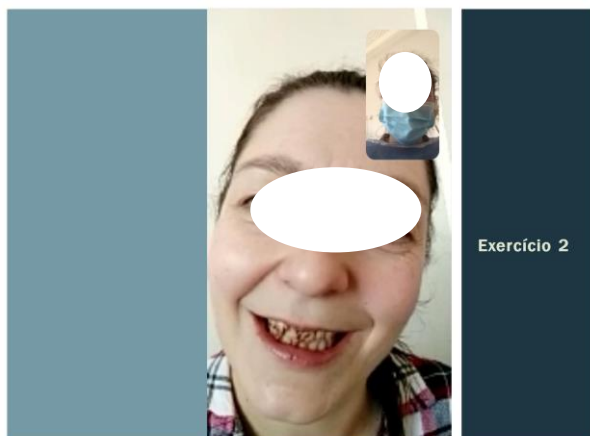
VIDEOCHAMADAS

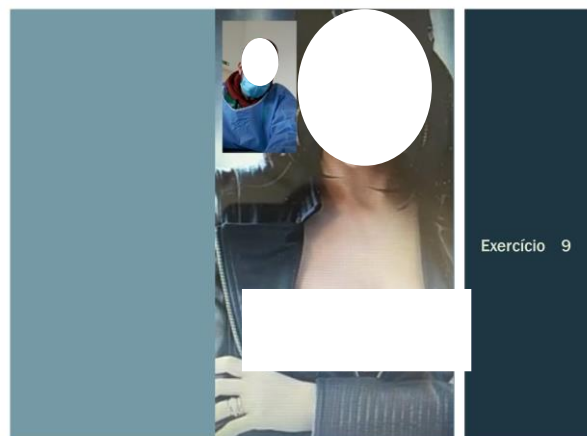
COMUNICAÇÃO – PERIGOS/CUIDADOS

O QUE ESTÁ ERRADO NAS SEGUINTE SITUAÇÕES?



Exercício 1

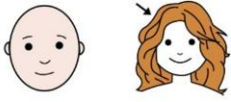




PERIGOS/CUIDADOS - RESUMO

- [Imagem pessoal](#)
- [Local onde realizo a videochamada](#)
- [Quem aparece na videochamada](#)
- [Partes do corpo que mostro](#)

Imagem pessoal

- Rosto e cabelos
 
- Roupa
 - Adequada
 - Asseada



Local

- Casa

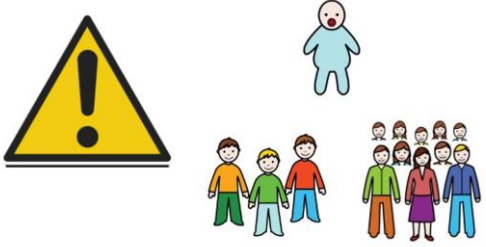



Local

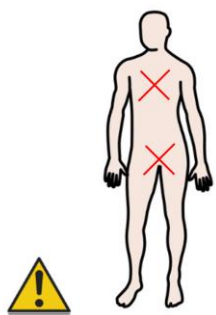
- Associação XXXXXXXXXXXX
- Exterior
– Sítios públicos




Quem aparece na videochamada




Partes do corpo que mostro




VIDEOCHAMADAS

TREINO/ ROLEPLAY

TREINO - REGRAS

- Agora que já dispõe de mais informação, e com recurso aos pictogramas representativos que estão em cima da mesa de trabalho (e vos servem de lembrete), simulem as situações seguintes, como se estivessem numa videochamada, sem esquecer os fatores anteriormente mencionados.

Porque comunicamos - tópicos de conversação

- Fazer um pedido



- Pedir uma informação



- Pedir ajuda



Porque comunicamos - tópicos de conversação

- Convidar para algo



- Agradecer



- Negociar uma hipótese



Porque comunicamos - tópicos de conversação

- Expressar sentimentos positivos



- Expressar sentimentos negativos



Porque comunicamos - tópicos de conversação

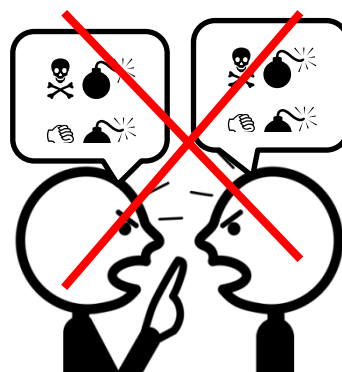
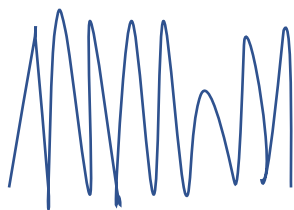
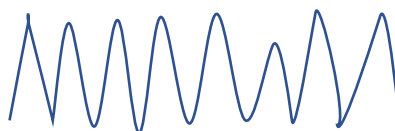
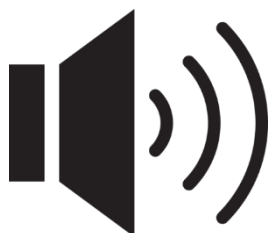
- Perguntar sobre o estado de saúde



- Ouvir os outros



Pictogramas para o exercício de treino - roleplay



Situações (tópicos de conversação) para o exercício de treino - roleplay

Fazer um pedido 	Pedir uma informação 
Negociar uma hipótese 	Convidar para algo 
Agradecer 	Expressar sentimentos negativos 
Expressar sentimentos positivos 	Perguntar sobre o estado de saúde 
Ouvir os outros 	Pedir ajuda 

Dicas para o roleplay• **Ouvir os outros**

- Olhar para a pessoa;
- Mostrar que está a prestar atenção, abanando a cabeça, ou dizendo coisas como “ok”, “estou a ver”, etc.;
- Repetir o que ouviu;

Sugestão: Esta situação poderá ser treinada em conjunto com os outros tópicos.

• **Fazer um pedido**

- Olhar para a pessoa;

- Dizer exatamente aquilo que gostaria que a pessoa fizesse;
- Dizer à pessoa como se sentiria se fizesse o que lhe pediu.

Sugestão: Se tivesses que pedir alguma coisa a alguém o que pedias? A quem?

Exemplos: Pedir alguma coisa emprestada, pedir para o/a acompanhar a algum sítio, pedir para fazer um bolo.

• **Expressar sentimentos positivos**

- Olhar para a pessoa;
- Dizer à pessoa exatamente aquilo que fez que lhe agradou, ou que lhe aconteceu;
- Dizer como o/a fez sentir.

Sugestões: Aconteceu-te alguma coisa boa nos últimos dias? O quê?

Hoje estou contente/feliz porque...

Exemplos: Dizer algo bom que lhes aconteceu (alguém que fez um favor, ganhar um jogo, encontrar alguém que já não via há muito tempo, voltar às Asus).

• **Expressar sentimentos negativos**

- Olhar para a pessoa. Falar calma e firmemente;
- Dizer exatamente o que lhe desagradou;
- Dizer à pessoa como isso o está a fazer sentir;
- Dar uma sugestão à pessoa para prevenir que aconteça de novo no futuro.

Sugestões: Aconteceu-te alguma coisa má ou desagradável nos últimos dias? O quê?

Hoje estou triste ou chateado, porque...

Exemplos: Dizer algo desagradável que lhes aconteceu (alguém disse algo desagradável, perder alguma coisa, chatear-se com alguém, ter de fazer algo que não gosta).

• **Negociar uma hipótese**

- Explicar brevemente o seu ponto de vista;
- Ouvir o ponto de vista da outra pessoa;
- Repetir o ponto de vista da outra pessoa;

- Sugerir um compromisso.

Sugestões: Verificar algumas atividades que gostariam de fazer ou retomar e chegar a um compromisso contemplando apenas uma.

Exemplos: Surgiu a hipótese de fazerem uma atividade do “pesca sonhos” mas um quer ir ao jardim zoológico e outro a um estádio de futebol.

Há hipótese de retomar uma das atividades que estão suspensas devido à pandemia, mas um quer natação e outro quer ginástica.

- **Pedir uma informação**

Sugestões: Há uma coisa que não sabes, mas que precisas ou queres saber, o que poderá ser? A quem podes perguntar?

Exemplos: Pedir uma informação para fazer um bolo ou algo semelhante, pedir informações para chegar a um determinado sítio, pedir informações sobre as horas a que decorrerá determinada atividade ou evento.

- **Pedir ajuda**

Sugestões: Precisas de fazer uma coisa, mas não consegues fazer sozinho/a, o que poderá ser? A quem vais pedir ajuda?

Exemplos: Pedir ajuda para comprar um presente, pedir ajuda para ir a algum sítio.

- **Convidar para algo**

Sugestões: Pensa num acontecimento para o qual gostarias de convidar alguém... qual é o acontecimento? Quem queres convidar?

Exemplos: Convidar para o aniversário, convidar para sair.

- **Agradecer**

Sugestões: Imagina que alguém te ajudou a fazer alguma coisa que não conseguias fazer sozinho/a. O que poderá ser)

Exemplos: Agradecer um gesto ou atitude, agradecer um presente.

- **Perguntar sobre o estado de saúde**

Sugestões: Alguém da tua família, ou algum amigo está doente? Quem?

Exemplos: O primo está doente, a tia está doente, o amigo está doente.

Apêndice 10 – Material da Sessão 2

Diapositivos

VIDEOCHAMADAS

Recursos e condições




DESAFIO/PROBLEMA

- Imaginem que querem, neste momento, fazer uma videochamada para alguém, olhem para tudo o que temos na sala e digam -me o que utilizariam e passo -a-passo como fariam para estabelecer a ligação.



DESAFIO/PROBLEMA

- Para verificar se aquilo que disseram está correto vamos mesmo realizar uma videochamada.
- Utilizando os equipamentos de que dispomos (incluindo os pessoais) dois participantes tentam realizar uma videochamada (para algum colega ou técnico).

Videochamadas – passo-a-passo

- Garantir que temos os recursos necessários.
- Escolher o recurso que vamos utilizar.
- Garantir condições técnicas.
- Escolher a aplicação que nos vai permitir realizar a videochamada.
- Saber utilizar a aplicação.
 - Procurar o contacto da pessoa ou criar um novo
 - Realizar a videochamada
- Cumprir com o que foi referido na sessão 1.

VIDEOCHAMADAS

RECURSOS



DESAFIO

- Selecionar a partir do conjunto de imagens fornecidas, o que é necessário para realizar uma videochamada.





VIDEOCHAMADAS

CONDIÇÕES

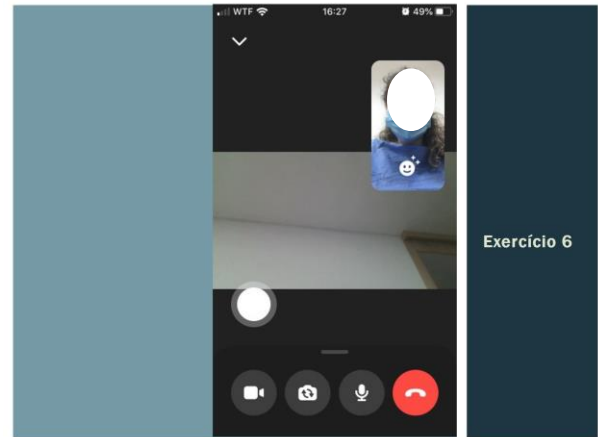
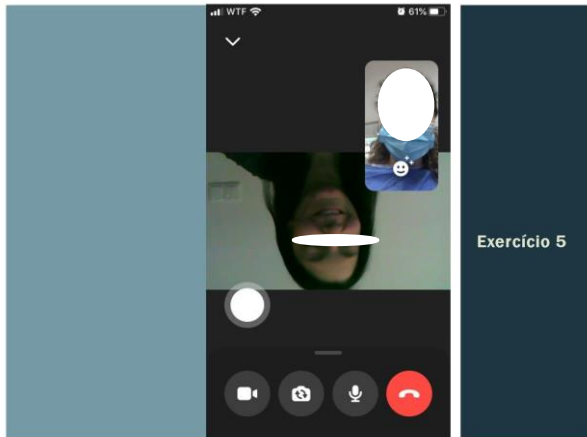
O QUE ESTÁ ERRADO NAS SEGUINTES SITUAÇÕES?

Exercício 1

Exercício 2

Exercício 3

Exercício 4



Videochamadas – Condições a considerar

- Qualidade da transmissão
- Ambiente

Videochamadas – Condições a considerar

• Qualidade da transmissão

– Som

- Ouve-se bem?
- O som chega com atraso?
- Há interferências?



– Imagem

- Vê-se bem?
- A imagem está desfocada?
- Está a parar?



Videochamadas – Condições a considerar

• Ambiente

– Luminosidade

- Vê-se bem?
- Está muita luz?
- Está escuro?



– Acústica

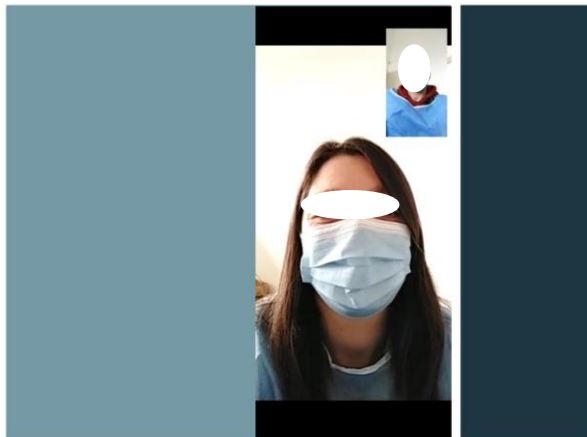
- Há eco?
- Há ruído?



– Layout

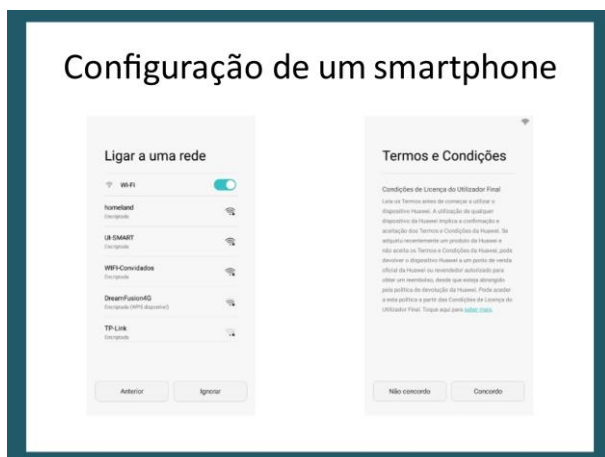
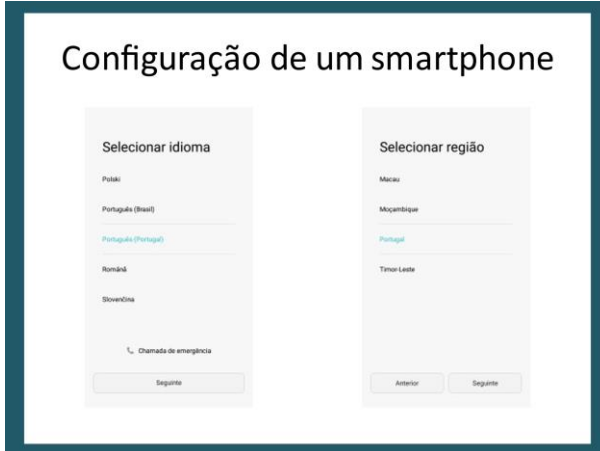
- Estamos bem posicionados em relação aos equipamentos?





EXERCÍCIOS

- Em que é que um **smartphone** é diferente de um telemóvel de teclas?
- Configuração do **smartphone** do grupo.



Criar conta de email - Google

Inicie sessão

Utilize a sua Conta Google. Saiba mais

Email ou telefone

Esqueceu-se do email?

Criar conta

Para mim

Para a criança

Ignorar Seguir

Informações básicas

Introduza a sua data de nascimento e o seu género

Dia Mês Ano

Género

Seguir

Criar conta de email - Google

Como pode iniciar sessão

Crie um endereço do Gmail para iniciar sessão na sua Conta Google

Nome de utilizador @gmail.com

Seguir

Como pode iniciar sessão

Crie um endereço do Gmail para iniciar sessão na sua Conta Google

Nome de utilizador @gmail.com

O seu nome de utilizador tem de ter entre 6 e 30 caracteres.

Seguir

Criar conta de email - Google

Criar uma Conta Google

Introduza o seu nome

Nome (próprio)

Apelido

Seguir

Escolher o endereço do Gmail

Selecione um endereço do Gmail ou crie o seu

☐ @gmail.com

☐ @gmail.com

☒ Crie o seu próprio endereço de Gmail

Crie um endereço do G... @gmail.com

Seguir

Criar conta de email - Google

Criar uma palavra-passe forte

Crie uma palavra-passe forte com uma mistura de letras, números e símbolos

Palavra-passe

☒ Mostrar palavra-passe

Seguir

Criar uma palavra-passe forte

Crie uma palavra-passe forte com uma mistura de letras, números e símbolos

Palavra-passe

Escolha uma palavra-passe mais segura. Experimente combinar letras, números e símbolos.

☒ Mostrar palavra-passe

Seguir

Configuração de um smartphone

Pretende adicionar o número de telefone?

Se pretender, pode adicionar este número de telefone à sua conta para utilização nos serviços. Saiba mais

Por exemplo, o seu número será utilizado para:

☒ Receber a palavra-passe caso se esqueça dela

☐ Receber videoclips e mensagens

☐ Tornar os serviços Google, incluindo os anúncios, mais relevantes para si

Como funciona

☐ Personalizadamente, a Google irá utilizar o seu...

Seguir

Escolha as definições de personalização

☐ Personalização rápida (1 passo)

Utiliza definições de personalização que proporcionam resultados e experiências personalizadas. Também permite-lhe controlar os dados de duas maneiras para ver os seus resultados.

☐ Personalização manual (3 passos)

Configure as suas definições de personalização passo a passo. Controla o conteúdo que vê, o conteúdo que lhe é recomendado e a experiência de anúncios que vê.

Pode alterar as suas definições em qualquer altura em account.google.com.

Seguir

Configuração de um smartphone

Confirme as definições e os cookies de personalização

Estas definições irão utilizar os seus dados para lhe proporcionar uma experiência personalizada entre serviços e maior controlo sobre os anúncios que vê.

Atividade da Web e de apps

Esta definição será ativada para proporcionar, por exemplo, pesquisas mais rápidas, resultados mais relevantes e recomendações de apps e conteúdos personalizados.

Histórico de YouTube

Esta definição será ativada para lhe oferecer melhores recomendações de vídeos e manter o histórico de vídeos em que ficou interessado.

Personalização de anúncios

Esta definição será ativada para tornar os anúncios mais relevantes para si.

Privacidade e Termos

Publicamos os Termos de Utilização da Google para que saiba o que esperar quando utilizar os nossos serviços. Os Termos de Utilização da Google Play também se aplicam porque a Google Play está a gerir os apps no seu dispositivo. Ao clicar em "Aceito", aceita estes termos.

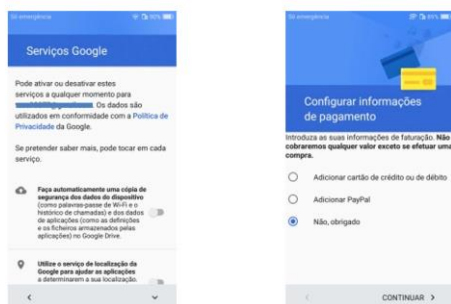
Lembre-se de que a Política de Privacidade da Google descreve a forma como a Google processa as informações quando utiliza os Serviços Google.

Inclua também informações sobre o motivo pelo qual processamos dados, como quando agimos em interesse legítimo ao aplicar salvaguardas adequadas que privilegiem a sua privacidade. Isto significa que processamos as suas informações, por exemplo, para:

- Fornecer, manter e melhorar os nossos serviços para satisfazer as necessidades dos nossos utilizadores.

Seguir

Configuração de um smartphone



Configuração de um smartphone



Configuração de um smartphone



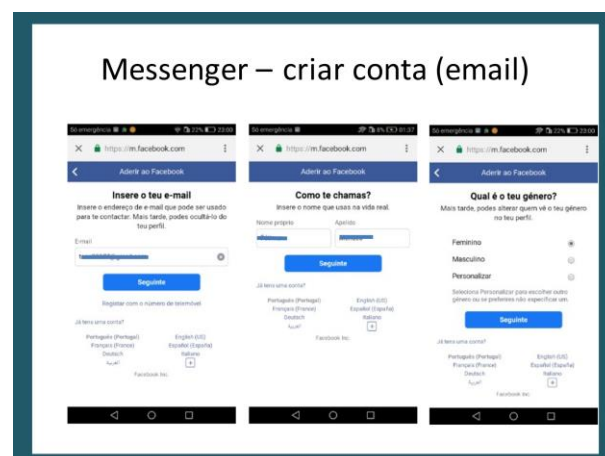
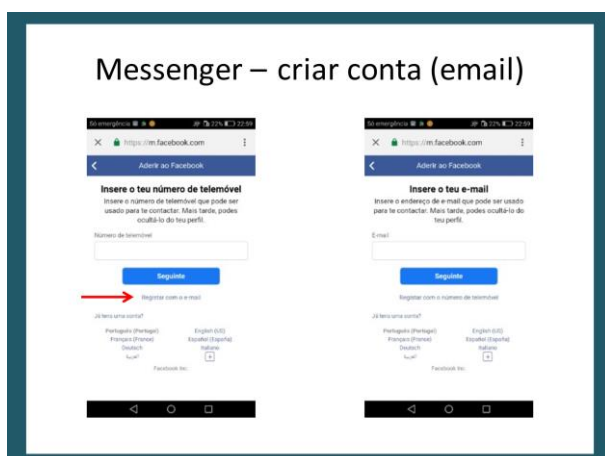
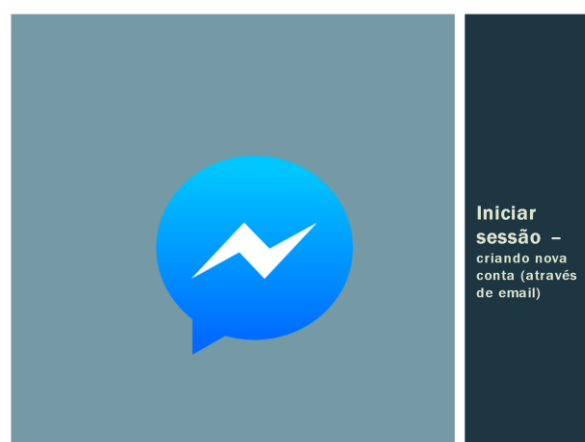
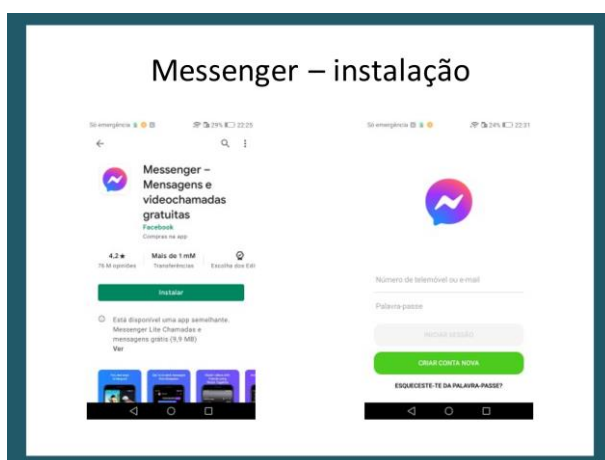
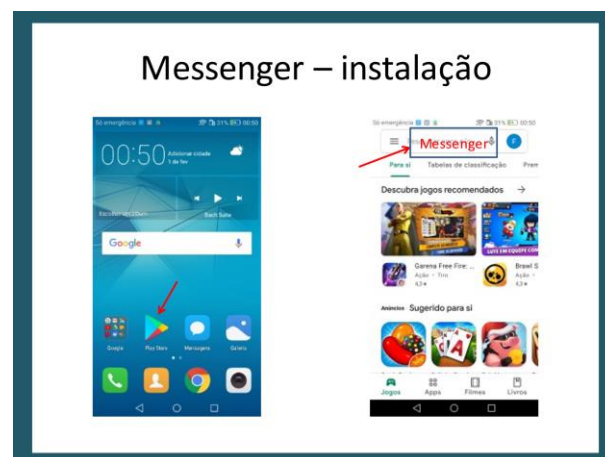
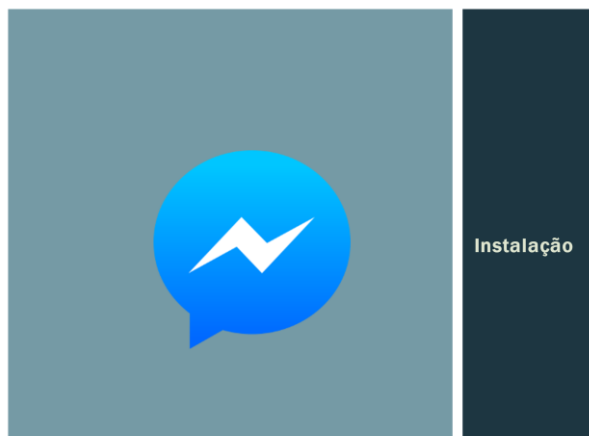
Apêndice 11 – Material da Sessão 3

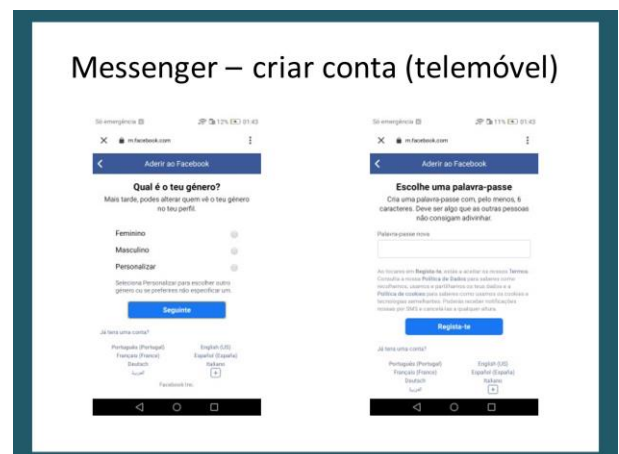
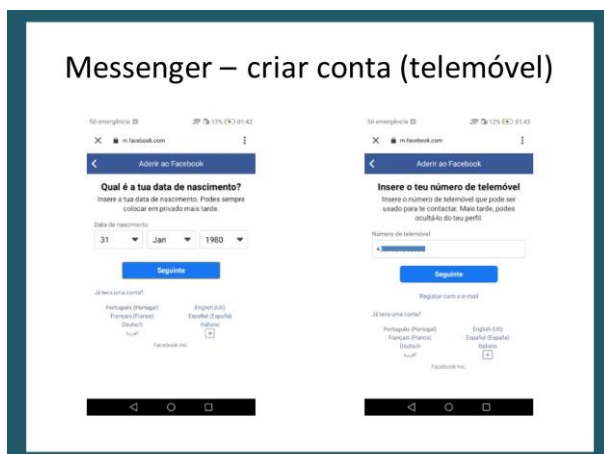
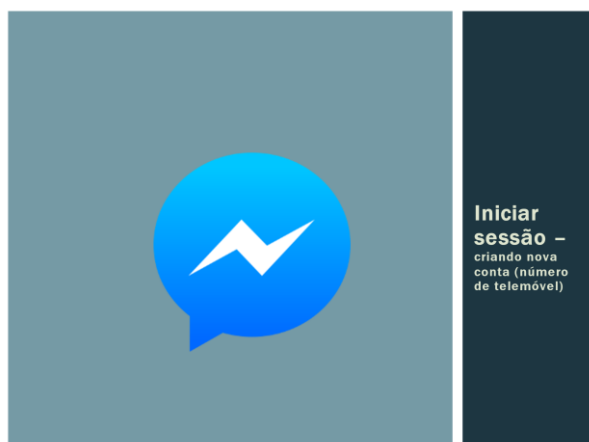
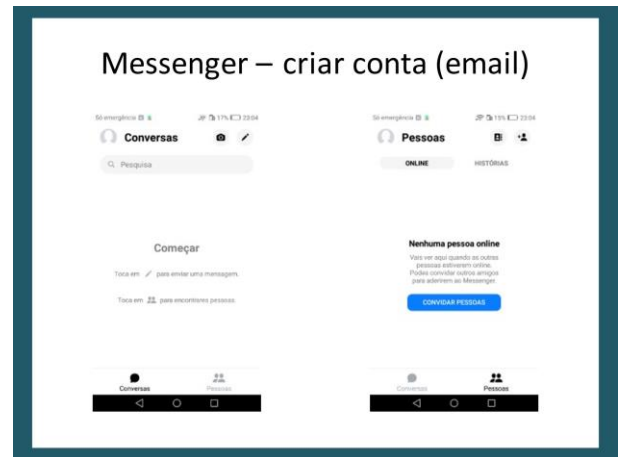
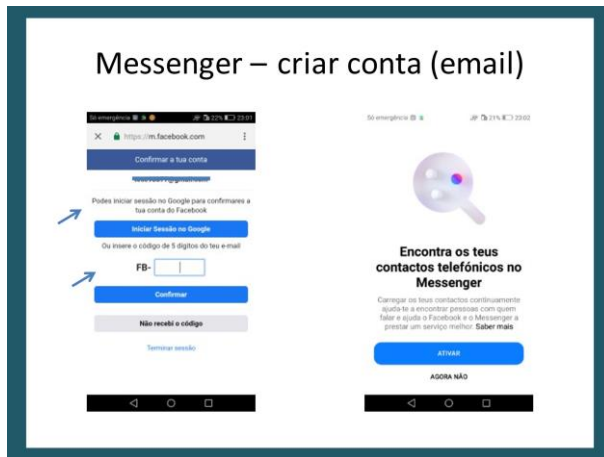
DiapositivosVIDEOCHAMADAS
Messenger – Instalação
e utilização

DESAFIO

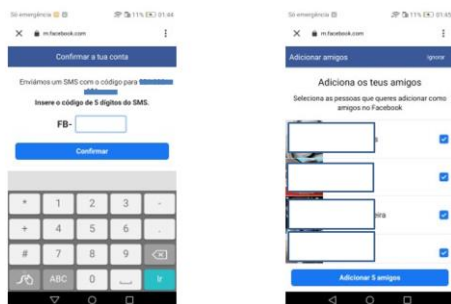
- Vamos então instalar o Messenger, no smartphone do grupo, e iniciar sessão. Como se faz?
- Instalação
- Iniciar sessão
 - Criar nova conta (email)
 - Criar nova conta (telemóvel)
 - Iniciar sessão com uma conta já existente



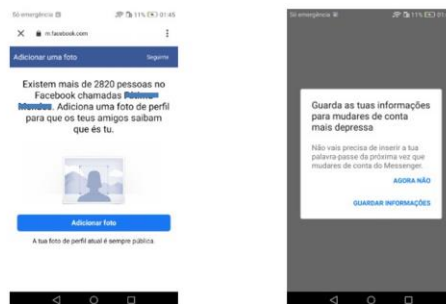




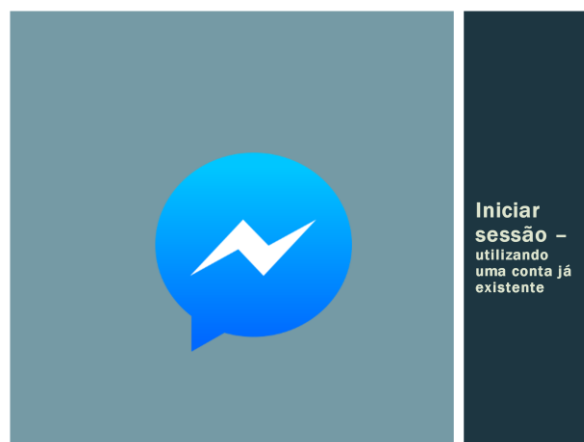
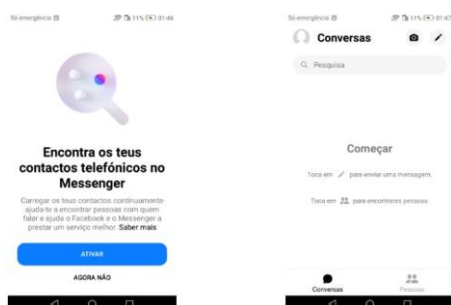
Messenger – criar conta (telemóvel)



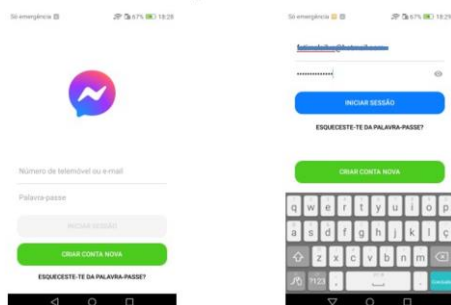
Messenger – criar conta (telemóvel)



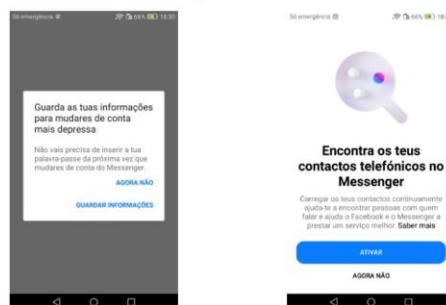
Messenger – criar conta (telemóvel)

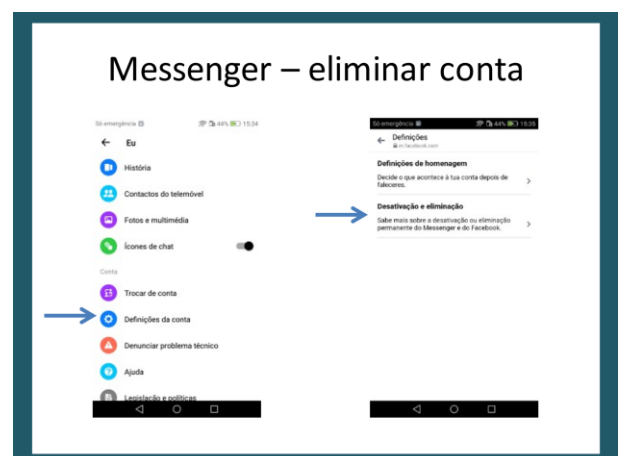
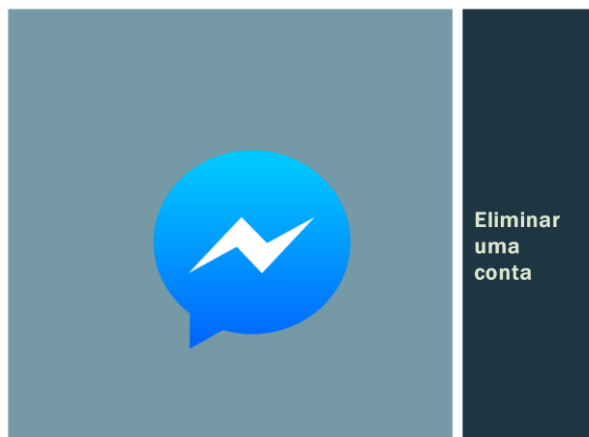


Messenger – iniciar sessão com uma conta já existente



Messenger – iniciar sessão com uma conta já existente





Messenger – eliminar conta



EXERCÍCIO

- Cada um de vocês vai instalar o Messenger no seu próprio smartphone e criar uma conta para iniciar sessão, os que já têm apenas iniciam a sessão.



EXERCÍCIOS

- Procurar o contacto do messenger criado no smartphone do grupo e enviar mensagem a dizer "Olá".
 - Como fazer?
- Procurar o contacto uns dos outros e trocar mensagens.



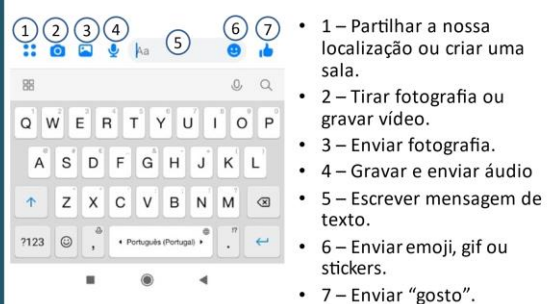
Messenger – Procurar contacto



Messenger – Enviar mensagem



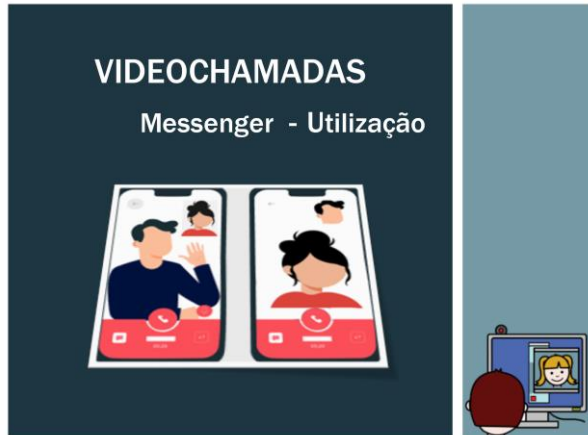
Messenger – Enviar mensagem



- 1 – Partilhar a nossa localização ou criar uma sala.
- 2 – Tirar fotografia ou gravar vídeo.
- 3 – Enviar fotografia.
- 4 – Gravar e enviar áudio
- 5 – Escrever mensagem de texto.
- 6 – Enviar emoji, gif ou stickers.
- 7 – Enviar "gosto".

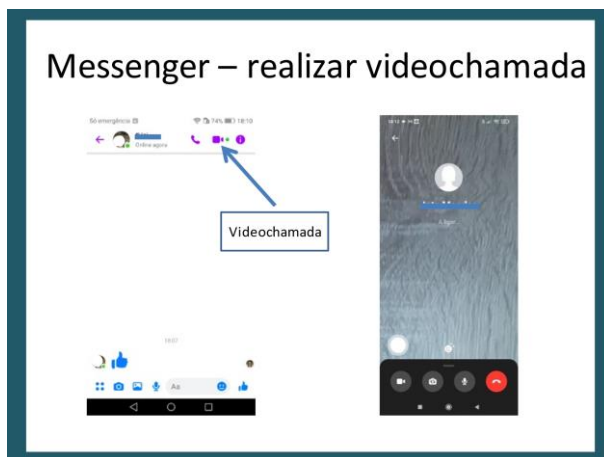
Apêndice 12 – Material da Sessão 4

Diapositivos



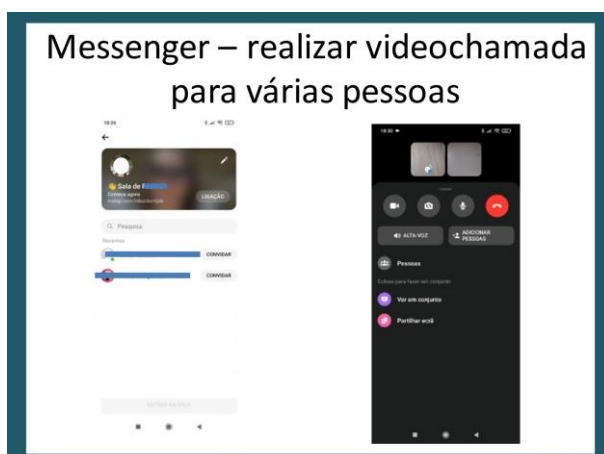
DESAFIOS

- Utilizando o smartphone do grupo - procurar o contacto de um dos técnicos e enviar mensagem a perguntar se podem fazer videochamada.
- Realizar a videochamada.
 - Como fazer?

DESAFIO

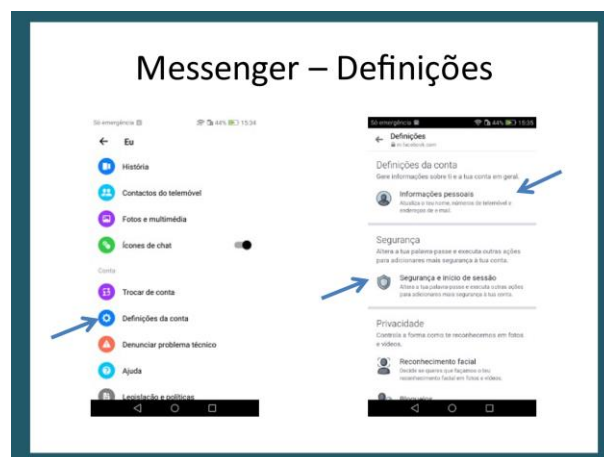
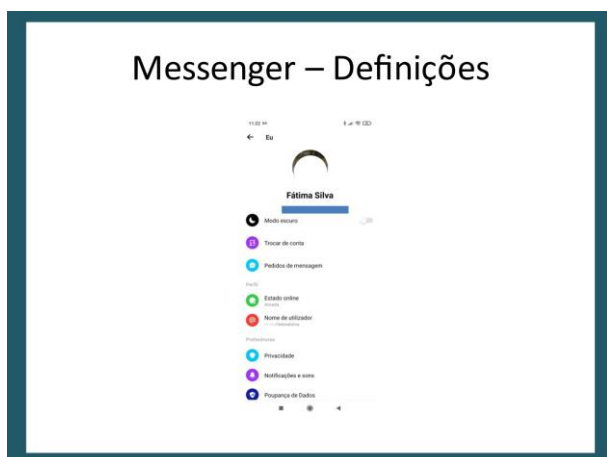
- E se quiséssemos fazer uma videochamada para mais que uma pessoa?
- Realizar videochamada para dois técnicos.

DESAFIOS

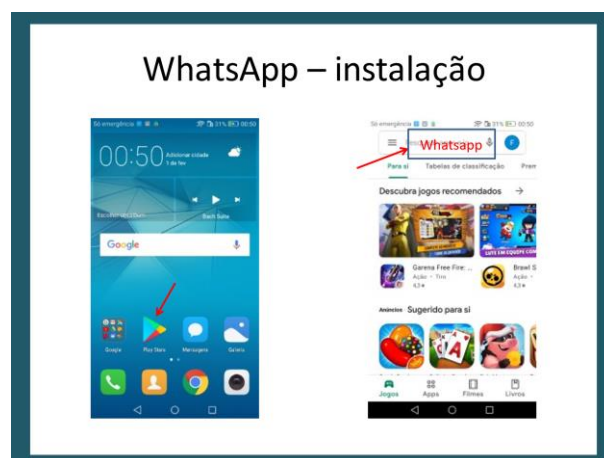
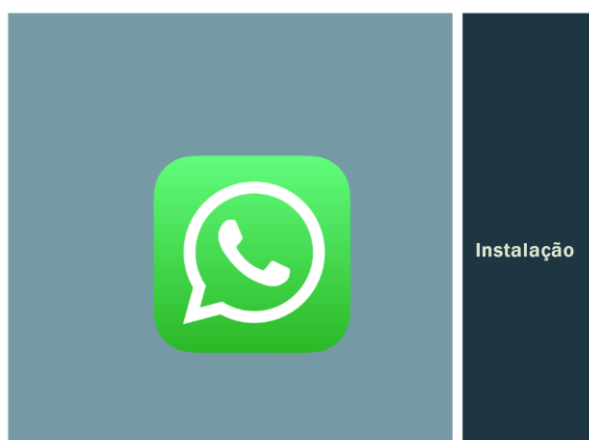
- Como podemos alterar as definições pessoais da nossa conta? (como actualizar o nome ou número de telemóvel, etc.)
- E alterar a nossa palavra passe?

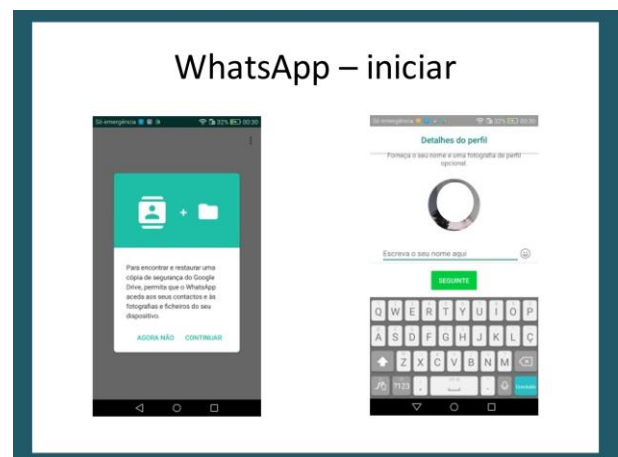
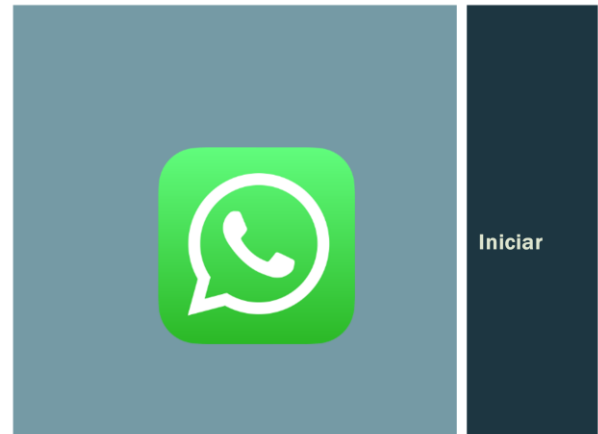
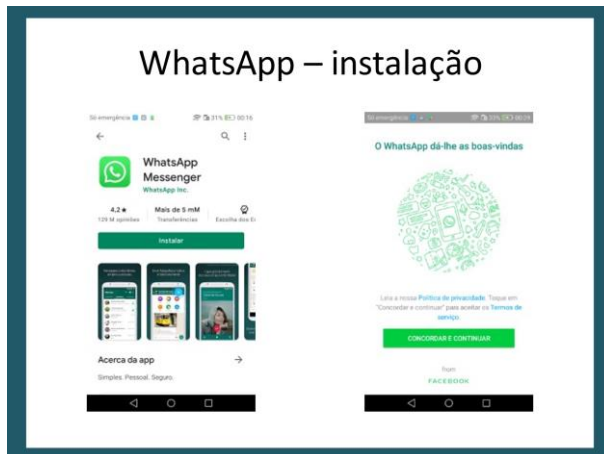




Apêndice 13 – Material da Sessão 5

Diapositivos





DESAFIO

■ Enviar uma mensagem de áudio do smartphone do grupo para a investigadora.



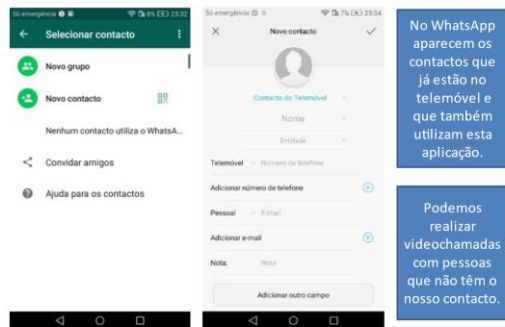
WhatsApp



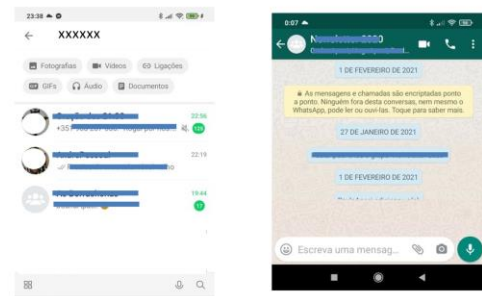
- 1 – Tirar fotografia ou gravar vídeo.
- 2 – Conversas.
- 3 – Alterar o estado.
- 4 – Todas as chamadas.
- 5 – Procurar contactos.
- 6 – Novo grupo, Novo envio, WhatsApp Web, Mensagens assinaladas, Definições

Iniciar conversa com contacto existente ou adicionar novo

WhatsApp – acrescentar contacto



WhatsApp – procurar contacto



WhatsApp – enviar mensagem

- 1 – Local para escrever o texto da mensagem.
- 2 – Inserir emoji ou gif.
- 3 – Inserir anexo (documento, foto, áudio, localização, contacto).
- 4 – Tirar fotografia ou gravar vídeo.
- 5 – Gravar e enviar áudio.

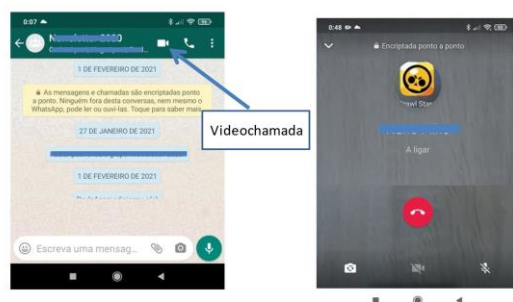


DESAFIOS

- Cada um de vocês vai instalar o WhatsApp no seu próprio smartphone.
- Cada um realiza uma videochamada para um dos outros participantes.



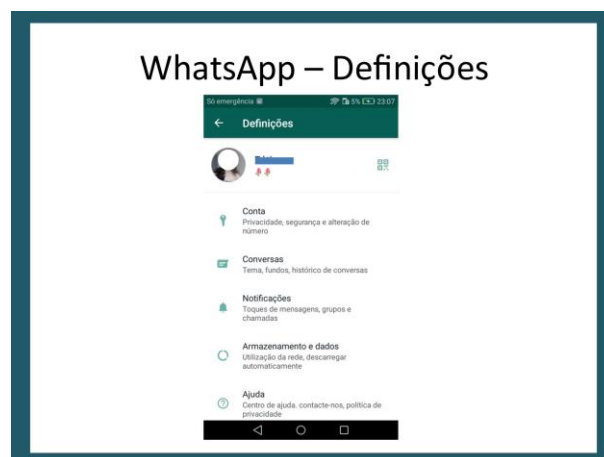
WhatsApp – realizar videochamada



DESAFIO

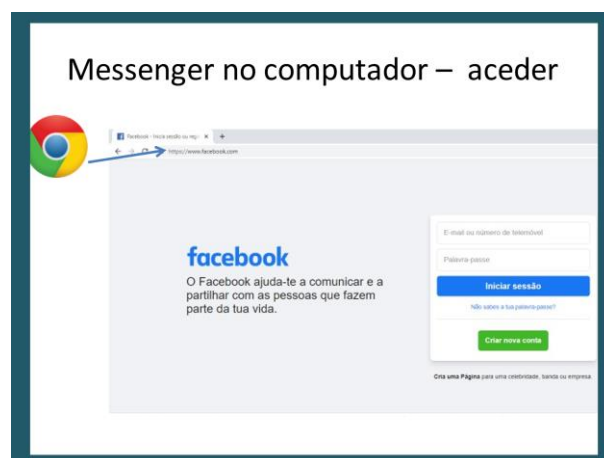
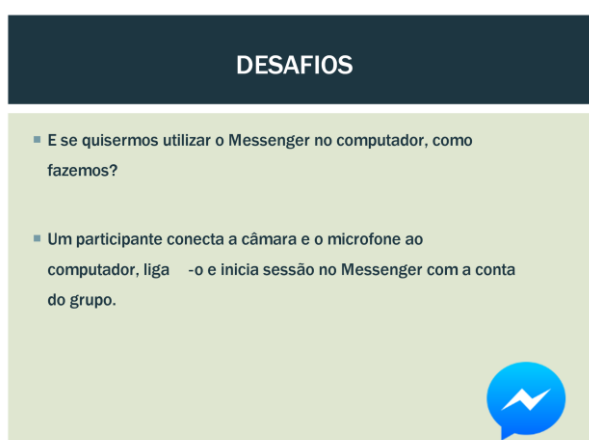
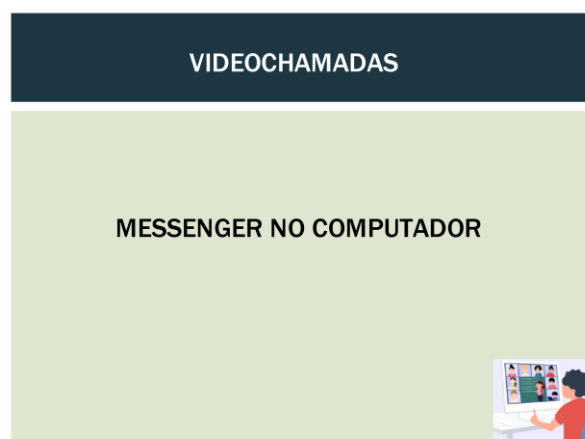
- Fazer uma videochamada para mais que uma pessoa, utilizando o smartphone do grupo.





Apêndice 14 – Material da Sessão 6

Diapositivos



Messenger no computador – criar conta



Messenger no computador – iniciar sessão

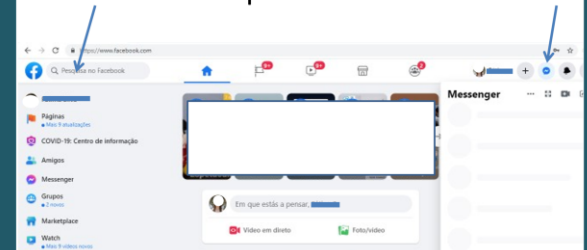


DESAFIOS

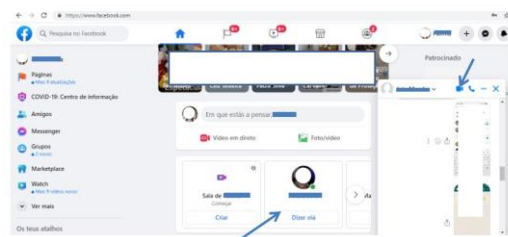
- E como fazemos para realizar uma videochamada partir do Messenger do computador?
- Realizar videochamada para monitora, utilizando a conta do grupo.



Messenger no computador – procurar pessoas



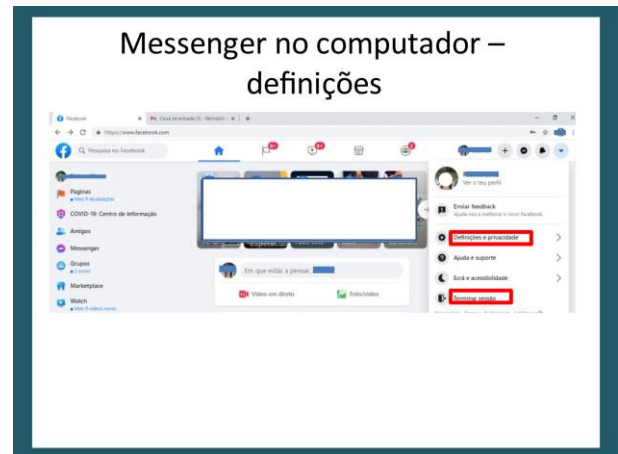
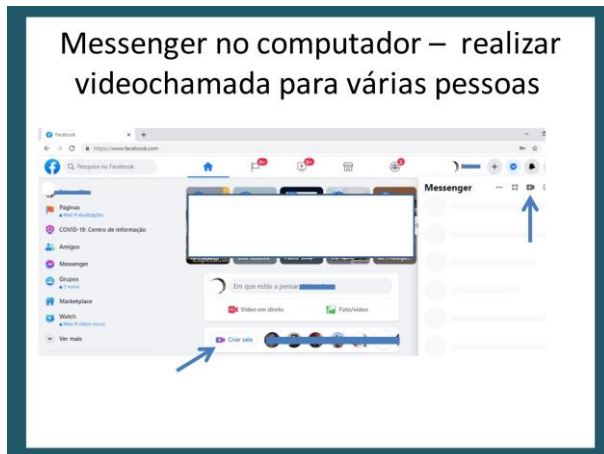
Messenger no computador – realizar videochamada



DESAFIO

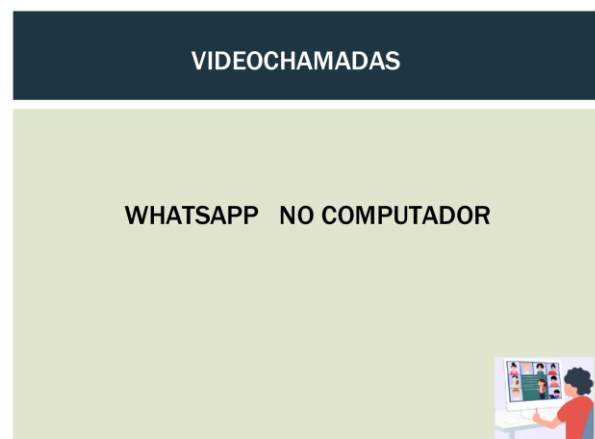
- E se quisermos fazer uma videochamada para mais que uma pessoa, como fazemos?
- Realizar videochamada para dois monitores.





Apêndice 15 – Material da Sessão 7

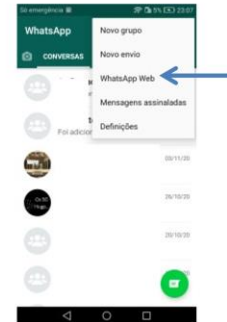
Diapositivos



WhatsApp no computador – aceder



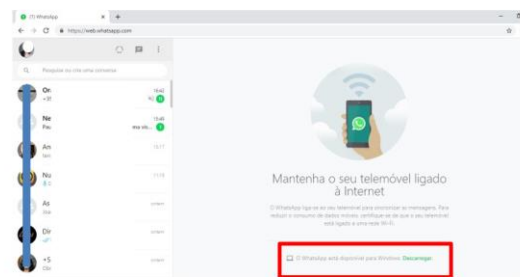
WhatsApp no computador – aceder



WhatsApp no computador – aceder



WhatsApp no computador

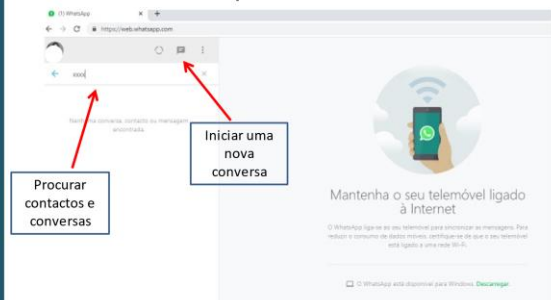


DESAFIOS

- Enviar mensagem para a investigadora.
- Enviar mensagem de áudio para um técnico.



WhatsApp no computador – procurar pessoas

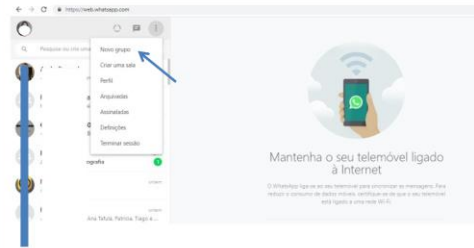


DESAFIO

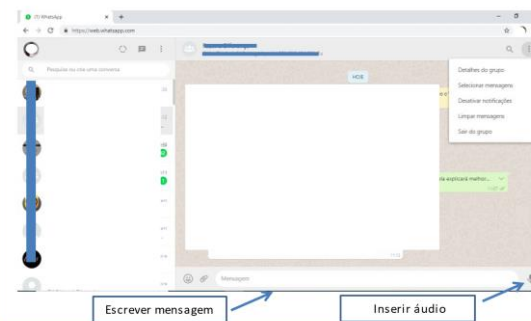
- Fazer um grupo de conversa com todos os participantes e com a investigadora.



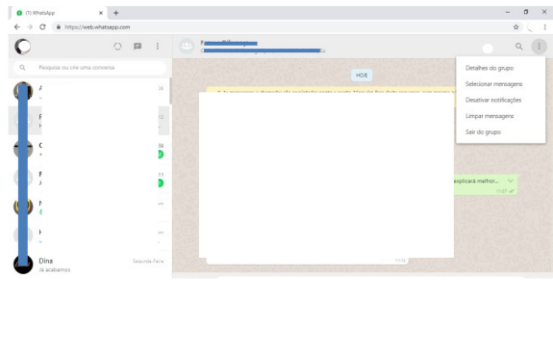
WhatsApp no computador – criar grupo



WhatsApp no computador – opções de grupo



WhatsApp no computador – opções de grupo

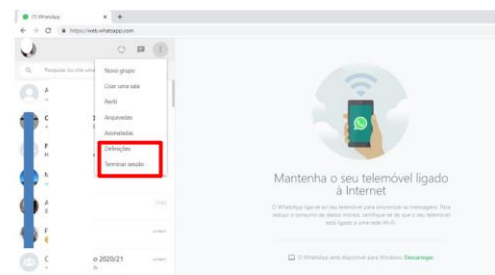


DESAFIO

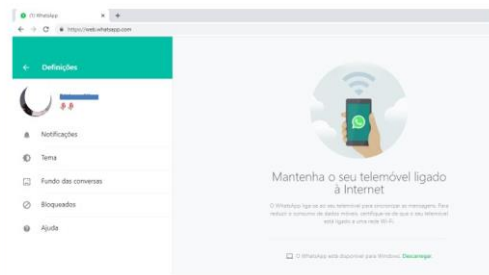
- Como alterar as definições no WhatsApp Web?



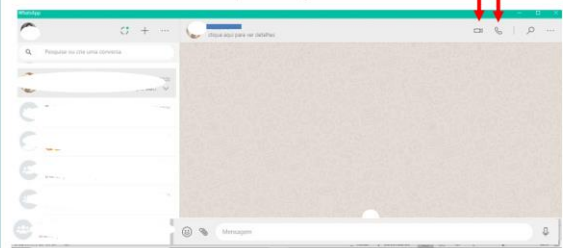
WhatsApp no computador – definições



WhatsApp no computador – definições



WhatsApp no computador – a aplicação



Apêndice 16 – Material da Sessão 8

Diapositivos

VIDEOCHAMADAS

Treino



TREINO

- Cada participante, usando o seu equipamento pessoal realiza as seguintes tarefas.
 - Pesquisa pessoa (conhecida) à sua escolha no Messenger e envia mensagem de texto.
 - Envia mensagem de texto, através do WhatsApp, a uma terapeuta previamente seleccionada (cujo contacto terão de acrescentar).

TREINO/ ROLEPLAY

- Cada participante retira um cartão que identifica uma pessoa, outro cartão que identifica um tópico de conversação e por fim, um último, que identifica a aplicação e tecnologia a utilizar e concretiza a situação de simulação ligando para um técnico.

Na próxima sessão:

- Nas próxima sessão os participantes realizam videochamadas sozinhos. Para isso devem:
 - Escolher a(s) pessoa(s) a quem vão ligar.
 - Decidir qual o equipamento (computador ou smartphone) a utilizar.
 - Decidir a aplicação a utilizar (Messenger ou WhatsApp).
 - Preparar o que vão dizer.

Situações de treino roleplay

Pessoa
Pai /Mãe
Irmão (ã)
Namorado (a)
Tio (a)
Amigo (a)
Colega do CAO
Primo (a)
Técnico (a) do CAO

Situação
Pedir um favor
Comprar algo
Marcar um encontro
Pedir algo emprestado
Saber estado de saúde
Pedir uma informação
Agradecer
Contar algo bom que aconteceu

Tecnologia
Computador, Messenger
Telemóvel, Messenger
Telemóvel, WhatsApp
Computador, WhatsApp

Apêndice 17 - Notas de campo

Sessão 1 – 6 de abril das 9h30 -12h30

- N1. Os três participantes iniciam a sessão muito atentos ao que a investigadora diz.
- N2. P2 faz diversas tentativas para participar e responder às perguntas.
- N3. Na primeira simulação feita pelos participantes, P4 percebe que está a corresponder bem ao que é pedido e fica contente.
- N4. Os restantes participantes têm dificuldades em fazer uma simulação de videochamada, será que não perceberam?
- N5. Na segunda simulação participam P2 e P1, P4 desentende-se com P2 e diz “Deixa a P1 falar”.
- N6. P2 mostra-se interessado e lê de forma espontânea os tópicos relativos à saudação inicial, assunto e despedida.
- N7. Os símbolos associados a cada tópico despertam a atenção dos participantes.
- N8. P1 compara com o olhar os símbolos que estão na mesa com os que estão a ser projetados.
- N9. P2 ri-se com os exemplos de variação de volume e velocidade de voz que a investigadora faz.
- N10. P1 mais participativa, será influência dos símbolos?
- N11. P2 repete muitas vezes o que a investigadora está a dizer e P4 pede-lhe que se cale para ele poder ouvir melhor a investigadora.
- N12. Os 3 participantes vão referindo nomes de técnicos e trabalhadores da instituição quando se fala em exemplos de pessoas com quem comunicam.
- N13. P1 tem dificuldades em manter a atenção quando não há apoio visual.
- N14. Os participantes saem felizes para o intervalo.
- N15. Depois do intervalo veio mais um participante, o P3.
- N16. Os participantes não conseguem identificar o que está errado nas imagens das videochamadas em que a imagem pessoal não está devidamente cuidada.
- N17. Os participantes não conseguem identificar o que está errado nas imagens das videochamadas em que aparecem pessoas que não devem aparecer.
- N18. Os participantes não conseguem identificar o que está errado nas imagens das videochamadas feitas em locais menos apropriados.
- N19. Apesar de não terem conseguido identificar o que estava errado nas imagens estiveram muito participativos e sorridentes, parece que gostaram muito.
- N20. P2 tem muitas dificuldades em responder adequadamente às questões.

N21. P4 irrita-se com as respostas desadequadas de P2 e está sempre a dizer-lhe: “não é isso P2”.

N22. A simulação exemplificativa entre a investigadora e a técnica convidada para o efeito faz com que os participantes fiquem muito atentos.

N23. P2 oferece-se para ser o primeiro a tirar o papel do saco para treinar uma situação de videochamada.

N24. P2 tem dificuldades em cumprir a situação de simulação, não consegue desenvolver o tópico que lhe saiu.

N25. P1 identifica de imediato duas falhas na simulação de P2 “Ele não disse olá nem chau” referindo-se ao facto de P2 não ter feito uma saudação inicial nem uma despedida.

N26. P4 melhorou à medida que foi fazendo as simulações, participou com mais empenho e dinamismo.

N27. P1 ri-se (de nervoso) na simulação com P3, parece ter algumas dificuldades e vergonha.

N28. P3 percebe que P1 tem dificuldades em cumprir o que é pedido na simulação e assume o controlo da situação, adiantando-se ao que P1 deveria dizer.

N29. Guiam-se pelos símbolos em cima da mesa para avaliar as simulações.

N30. Na segunda simulação P1 esteve com menos vergonha e mais à vontade, vai procurando o contato ocular com a investigadora para obter reforço positivo para continuar.

N31. P3 e P4 têm mais facilidade em avaliar as simulações dos colegas:

- a. P4: “Acho que estiveram bem, cumprimentaram, falaram do assunto e despediram-se”.
- b. P3: “Acho que P1 estava um bocado tímida e falou baixo, se estivesse numa videochamada a sério não sei se a ouviam”.
- c. P3: “P1 estava a olhar para o chão.”
- d. P4: “Fizeram tudo e escutaram um ao outro... e não disseram palavras nem discutiram!”.
- e. P3: “O P2 estava a falar um bocado baixo e o P4 falou um bocado rápido de mais, de resto estiveram bem”.

N32. À medida que iam treinando notavam-se melhorias nas simulações.

- a. P3: “Agora a P1 esteve bem”.
- b. P4: “Desta vez o P2 já conseguiu dizer o assunto”.
- c. P1: “O P2 já não se esqueceu de dizer chau”.

N33. Ao apontar os erros dos colegas nas avaliações das videochamadas vão corrigindo pequenos erros:

- a. P2 “E agora já estive melhor não estive? Falei mais alto, ouviam?”

N34. Gostaram da atividade:

- a. P3: “Gosto disto, na próxima sessão vamos continuar?”
- b. P4: “Oh investigadora, temos mais papéis para tirar?”
- c. P1: “Já acabou?”
- d. Mantiveram-se muito sorridentes.
- e. Apesar da investigadora dizer que a sessão terminou os participantes continuam sentados, parece que não querem sair da sala.

Sessão 2 – 8 de abril das 9h30-12h30

N35. P3 e P1 são os que fazem, habitualmente, algumas videochamadas, P4 começou há pouco tempo a fazer videochamadas, mas só faz através do computador de casa, P2 nunca fez videochamadas.

N36. Os participantes não conseguem dizer passo-a-passo como fariam para realizar uma videochamada.

N37. P3 ajuda P1 a realizar uma videochamada para a diretora técnica.

N38. P1 identifica logo quem está on-line.

N39. P1 não consegue explicar à diretora técnica o motivo da videochamada, P4 decide ajudar, mas também tem dificuldade em iniciar a explicação.

N40. P2 não parece compreender o que se está a passar.

N41. P3 vai criticando, paralelamente, o facto de nenhum colega conseguir explicar à diretora técnica porque estão a realizar a videochamada e por isso decide explicar ele e consegue ser compreendido.

N42. P3 apresenta algumas sugestões para garantir as condições técnicas nas videochamadas, os restantes colegas não participam, parecem não saber.

N43. P4 voluntaria-se logo para fazer o desafio de seleção de equipamentos para realizar uma videochamada, a partir das imagens fornecidas.

N44. P4 identifica cada símbolo correspondente aos equipamentos, mas depois não consegue fazer uma conjugação válida para realizar videochamadas.

N45. P3 identifica todos os símbolos e consegue fazer diferentes conjugações que permitem realizar videochamadas.

N46. P2 escolhe 2 símbolos de equipamentos aleatórios para realizar videochamadas.

N47. P1 escolhe dois símbolos, mas reconhece que lhe faz falta mais alguma coisa, P3 ajuda-a a completar.

N48. P1, P3 e P4 compreendem as diferentes combinações de equipamentos para realizar videochamadas, P2 apenas repete o que P3 diz.

N49. P1 e P3 conseguem identificar os problemas das imagens apresentadas.

N50. P2 e P4 têm dificuldade em compreender que é a câmara que não está corretamente posicionada nas imagens exemplificativas.

N51. Apenas o P3 consegue identificar que a última imagem está desfocada, os outros não sabem.

N52. P3 ausenta-se por poucos minutos, enquanto ele está ausente os colegas não participam, perdem o foco.

N53. P3 dá vários exemplos das suas videochamadas, onde as condições não são as ideais:

- a. P3: “Quando ligo para a minha tia para França, tenho muitas vezes de dizer para ligar a luz, não a vejo”.
- b. P3: “Oh P1 quantas vezes é que eu te digo põe a câmara direita? Porque eu deixo de te ver...”
- c. P3: “Quando ligo para a minha prima que também está em França muitas vezes a net está fraca...a videochamada até vai abaixo”.

N54. P2 não participa e não parece compreender os conceitos relativos às condições a considerar na realização de videochamadas.

N55. P2 efetua os primeiros passos da configuração do smartphone do grupo, mas sempre com orientação, não é capaz de avançar sozinho.

N56. P3: “Não podemos usar a Playstore sem a conta Google”.

N57. P2 e P4 não sabem o que é a Playstore.

N58. Têm dificuldades em criar a conta Google e só conseguem avançar com orientação da investigadora.

- a. P1: “Nunca fiz isto!”

N59. Os participantes não sabem e não percebem o porquê de não se poder repetir endereços de email.

N60. A configuração do smartphone prossegue, passando por todos os participantes, mas todos precisam de orientação.

Sessão 3 – 13 de abril das 9h30-12h30

N61. P4 pega imediatamente no telemóvel quando os participantes são desafiados a configurar um outro telemóvel para o grupo, mas rapidamente revela dificuldades.

N62. Os participantes avançam com a configuração do novo telemóvel do grupo ajudando-se mutuamente.

N63. P2 consegue lembrar-se de alguns passos da configuração que o grupo fez na sessão anterior.

N64. À exceção de P3, os participantes não se recordam porque têm de colocar um endereço de email na configuração do telemóvel.

N65. Não se recordam do endereço de email criado nem da palavra-passe:

- a. P4: “Não me lembro do mail.”
- b. P1: “Qual é a passe?”

N66. P2 e P4 não sabem o que é a Playstore.

- a. P2: “O que é isso?”
- b. P4: “Não sei o que é!”

N67. P2 e P4 desconhecem que se tem de ir à Playstore para instalar o Messenger.

N68. Na instalação do Messenger nos telemóveis de grupo os participantes trabalham em grupo, P3 com P4 e P1 com P2.

N69. P1 e P4 ajudam no processo e dão orientações aos respetivos parceiros.

N70. As duplas não conseguem concluir o registo o que leva P3 a afirmar “A minha sorte é que eu percebo um bocado disto”.

N71. Só conseguem criar nova conta no Messenger, utilizando o número do telemóvel, com orientação.

N72. P3 quebra as regras da sessão e utiliza várias vezes o seu telemóvel.

N73. P3: “Deixe-me estar que eu já desligo isto”.

N74. P1 e P3 conhecem o significado da maioria dos ícones da aplicação Messenger e participam ativamente dizendo para que servem.

N75. P2 e P4 não sabem para que servem os ícones da aplicação Messenger.

N76. P3 tenta demonstrar que domina o assunto e fala sobre outras funções do Messenger que não estão a ser abordadas na sessão.

N77. P2 e P4 não sabem como se desinstalam aplicações, nunca desinstalaram:

- a. P4: “Onde desinstalo? Eu nunca fiz isso.”

N78. Os participantes pensam que ao desinstalar a aplicação Messenger as contas também são removidas.

N79. P3: “Elimina tu P1, deves perceber disso melhor que eu”.

N80. Ninguém sabe como eliminar uma conta.

N81. P3 tem dificuldades em eliminar a conta criada com número de telemóvel e só o consegue com orientação da investigadora.

N82. P2 e P4 não participam, apenas observam, não parecem compreender.

N83. O facto de terem outro smartphone para o grupo acabou por gerar alguma confusão, na criação das contas:

- a. P3: “Qual é o telemóvel, é este ou este?”
- b. P4: “Em que telemóvel pegamos?”
- c. P2: “Este é igual a este?”

N84. P3 e P1 já têm a aplicação Messenger instalada no seu telemóvel.

N85. É necessário criar uma conta Google para P2.

N86. P2 cria a sua conta Google com a orientação da investigadora.

N87. P2 não consegue escolher uma palavra-passe, será que ele percebe o que é?

N88. P2 e P4 instalam a aplicação Messenger nos seus telemóveis:

- a. P2 não encontra a Playstore no seu telemóvel.
- b. P2: “Não me lembro onde tenho de escrever aquilo...Messenger.”
- c. P4 lembra-se dos passos e vai fazendo.

N89. Os participantes têm muitas dificuldades em encontrar o contacto uns dos outros no Messenger.

N90. P3 critica o facto de P4 estar a ajudar P2: “Deixa ser ele a fazer sozinho”.

N91. P3 critica o facto de P1 não estar a encontrar o contacto do Messenger de P4: “Não dá? Tu é que não sabes!”.

N92. P2 não identifica os ícones e não sabe onde deve clicar para enviar uma mensagem.

N93. P3 tenta monopolizar o telemóvel do grupo quando não conseguem encontrar o contacto do Messenger de uma das técnicas.

N94. Após ser advertido para deixar os colegas tentarem também P3 decide quebrar as regras da sessão e começa a mexer no seu telemóvel.

N95. Uma vez que não estão a conseguir encontrar o P4 no Messenger com o telemóvel do grupo a investigadora sugere que façam ao contrário, que P4 procure o contacto do grupo.

N96. P3 apressa-se a ajudar P4, mas este sente-se incomodado e diz “Deixa, que eu faço sozinho!”

N97. Procuram um outro técnico no Messenger e começam a trocar mensagens individualmente nos seus telemóveis e ficam todos muito empolgados, sorriem e comentam entre eles a troca de mensagens.

N98. Recebem uma fotografia do técnico com uma colega dos participantes e acham muito divertido, decidem que querem retribuir com uma fotografia.

N99. P2 e P4 têm muitas dificuldades em tirar uma fotografia e enviar, só conseguem com muita ajuda.

N100. P4 tenta tirar uma fotografia a si próprio e para isso vira o telemóvel ao contrário de modo a que a câmara traseira fique virada para ele.

N101. Estão muito animados com a troca de mensagens, enviam emojis, riem-se, mostram uns aos outros o que estão a fazer.

N102. Revelam iniciativa para enviar mensagens ao técnico, P1 utiliza a opção de mensagens de voz para enviar mensagens.

N103. À exceção de P2, começam a revelar uma maior autonomia no envio de mensagens:

- a. P4: “Já consegui enviar mensagem ao terapeuta xxxx, fiz sozinho, olha!”

Sessão 4 – 15 de abril das 09h30-12h30

N104. P2 reconhece que tem de ligar o WiFi no telemóvel para ver as mensagens do Messenger.

N105. P2 procura a pessoa sugerida no Messenger e consegue identificar o sítio onde deve fazer a pesquisa.

N106. P2 e P4 não acertam nos ícones do telemóvel, têm problemas de agilidade nos dedos.

N107. P2 perde-se com frequência nas tarefas pedidas e necessita de orientação/ajuda.

N108. P2 dispersa com frequência e fala sobre a família e sobre outras coisas: “Hoje é a feira em Barcelos”.

N109. Usam o telemóvel do grupo para enviar uma mensagem a uma das terapeutas, fazem-no em conjunto, P3 ajuda P4, P1 vai observando e dando dicas e P2 fica perdido.

N110. P4 é muito perfeccionista no que escreve nas mensagens, quer escrever sem erros e por isso pergunta muitas vezes como se escrevem determinadas palavras, tem dificuldades em acertar com os dedos nas letras que pretende.

N111. Quando P2 consegue terminar uma tarefa com sucesso fica muito contente “Já está!”, ri-se e bate palmas.

N112. P4 rejeita com frequência a ajuda dos colegas na realização das tarefas, quer fazer sozinho e vai dizendo:

- a. “Eu sei”.
- b. “Tira a mão”.
- c. “Eu faço sozinho”.

N113. P1 envia com muita facilidade mensagens de voz, nota-se que está habituada a fazê-lo, dá dicas aos colegas para explicar como se faz.

N114. P3 tenta demonstrar que domina mais o assunto e sabe mais que os colegas:

- a. “Eu tirei um curso de informática, há aqui muitas pessoas que não tiraram isso”.
- b. “Não é assim que se faz, bem me parece que vocês não sabem fazer isso”.

N115. P2 repete com frequência as respostas dadas pelos colegas, principalmente as respostas de P3, parece que reconhece em P3 um líder, alguém que sabe mais.

N116. Fazem bem a avaliação das videochamadas e reconhecem bem os símbolos da sessão 1.

N117. As videochamadas duram muito pouco tempo, os participantes não têm conversa, esperam que as pessoas para quem ligam falem, não têm assunto, parece que ficam com muita timidez.

N118. À exceção de P3, não sabem explicar às pessoas porque lhes estão a ligar.

N119. P4 faz a primeira videochamada para mais que uma pessoa, através do telemóvel do grupo, mas precisa de orientação para seguir os passos corretos, P1 está muito atenta durante este processo.

N120. P3 por vezes dispersa e quebra as regras da sessão mexendo no seu próprio telemóvel para outros fins.

N121. P1 faz uma videochamada e vai acrescentando os colegas, P3 e P2 atendem com facilidade, P4 não consegue atender, não tem destreza nos dedos e não acerta com o ícone para atender.

N122. Sempre que ligam para os funcionários e eles atendem, os participantes ficam muito contentes, eufóricos, riem-se muito.

N123. Quando aparecem outras pessoas nas videochamadas, que os participantes não estavam à espera, sejam colegas ou outros funcionários, os participantes reagem de forma muito efusiva e parecem muito divertidos.

N124. Um técnico envia uma foto para um grupo no qual havia sido incluído, P1, P3 e P4 vêem a mensagem sem qualquer ajuda, P2 não sabe como ver a mensagem.

N125. P2 não compreende quando tem mensagens para ler.

N126. É sugerido ao grupo que responda ao técnico com uma foto também:

- a. P3 fá-lo com alguma facilidade.
- b. P1 apesar de demorar muito tempo também o faz sozinha.
- c. P2 não consegue e precisa de ajuda.

- d. Mais uma vez P4 tenta tirar uma fotografia a si próprio virando o telemóvel ao contrário, contudo lembra-se que não é assim e corrige o erro, acabando por conseguir.

N127. Fazem uma videochamada em grupo, todos estão em locais diferentes do CAO, P3 alerta P4 para posicionar corretamente o telemóvel porque só se vê parte da cara.

N128. Mesmo nas videochamadas entre eles têm dificuldade em manter a conversa, parece não haver assunto.

N129. A sessão termina e os participantes vão almoçar, no final regressam à sala embora ninguém lhes tenha dito para voltar, dizem que querem continuar.

Sessão 5 – 20 abril das 9h30-12h30

N130. Começam a sessão por instalar o WhatsApp no telemóvel do grupo, P2 quer ser o primeiro, mas como revela alguma dificuldade P3 tira-lhe o telemóvel e monopoliza a situação acabando por ser ele a instalar.

N131. Têm muitas dificuldades em gravar os contactos no telemóvel, nunca o tinham feito, à exceção de P3:

- a. P4: “Nunca fiz isto, é a minha mãe que escreve aqui as pessoas.”
- b. P1: “Ah...é assim que se escreve os nomes das pessoas, já posso por o do xxxx!”
- c. P2: “Eu não tenho isso!”.

N132. Como P3 já tem o WhatsApp instalado no seu telemóvel pessoal, os restantes elementos usam o telemóvel do grupo, em grupo, para lhe enviar uma mensagem.

N133. P2 fica responsável por enviar uma mensagem de voz a P3, mas falha várias vezes, não tem destreza e vai largando o ícone do microfone, interrompendo a gravação do áudio, só consegue ao fim de várias tentativas.

N134. P1, P2 e P4 instalam o WhatsApp nos seus telemóveis pessoais:

- a. P1 demora algum tempo, mas consegue fazer sozinha.
- b. P2 abre a Playstore mas depois não sabe onde pesquisar a aplicação.
- c. P4 não sabe o seu número de telemóvel, P3 ajuda-o dizendo para lhe ligar que assim ele vê o número e diz-lhe.

N135. Enquanto os colegas instalam o WhatsApp, P3 perde o foco e quebra as regras da sessão, vê fotografias no Instagram e começa a fazer comentários despropositados.

N136. Gravam os contactos uns dos outros nos seus telemóveis, P2 necessita de muito apoio para o fazer.

N137. Com dificuldade colocam uma foto no seu perfil, mas depois ficam muito entusiasmados quando percebem que já vêm as fotos dos colegas no seu WhatsApp.

N138. Trocam mensagens, P2 hesita muito no momento de enviar e necessita de aprovação por parte da investigadora, P4 continua a ser muito perfeccionista e por isso demora muito tempo a escrever. P1 envia mensagens sem qualquer dificuldade.

N139. P4 tenta tirar uma fotografia a si próprio para enviar a um dos participantes, mas esqueceu-se como tem de fazer e por isso mais uma vez vira o telemóvel ao contrário de modo a que a câmara traseira fique virada para ele.

N140. P2 voluntaria-se para iniciar as videochamadas através do WhatsApp, identifica corretamente o ícone da videochamada e no final mostra-se satisfeito por ter feito bem:

a. “Consegui! Fiz bem não fiz”.

N141. À vez cada participante sai da sala e realiza uma videochamada para os participantes que ficam na sala, no final avaliam cada videochamada:

a. No geral todos cumprem com os tópicos falados na sessão 1.

b. P1 tem mais dificuldades em manter a câmara do telemóvel apontada corretamente, os colegas vão chamando à atenção – P4: “Só vemos metade da cara”. P3: “Oh P1, não te estamos a ver direito”.

c. As videochamadas são muito curtas, falam pouco, há poucos assuntos.

N142. Quando os participantes estão fora da sala a fazer videochamadas alguns funcionários apercebem-se e aparecem por trás, em tom de brincadeira, para cumprimentar os que estão na sala, isso é um motivo de grande diversão, todos riem, acenam e falam de forma efusiva:

a. P4: “Olha quem apareceu!”.

b. P1: “O xxxx está atrás do P2”.

c. P3: “Olá xxxx, estás bom?”

d. P2: “Olha investigadora, olha quem está ali!”

N143. Os problemas de gaguez de P4 geram algum desconforto:

a. P3: “Ele não se despacha a falar”.

b. P2: “Fala, fala mais rápido, assim não percebo”.

N144. P2 tem alguma dificuldade em atender as videochamadas por falta de destreza.

N145. A sessão termina e ouve-se:

a. P4: “Já acabou?”

b. P2: “Oh investigadora de tarde podemos continuar?”

c. P1: “Posso voltar para aqui? Não tenho nada que fazer?”

Sessão 6 – 22 abril das 9h30-12h30

N146. P2 chega à sessão muito desanimado e transtornado explica que um primo lhe desinstalou o Messenger e o WhatsApp do seu telemóvel.

- a. P2: “O meu primo tirou-me tudo do telemóvel, não tenho nada, olha!
- b. P2: “Ele e o meu irmão dizem que eu não posso ter isto, é perigoso”.
- c. Já anteriormente a mãe do participante tinha pedido mais esclarecimentos sobre a investigação porque tinha receio do que poderia acontecer com o acesso.

N147. A investigadora consegue-o sossegar dizendo que pode utilizar o telemóvel do grupo.

N148. Quando são informados que vamos trabalhar no computador dizem:

- a. P4: “Vamos trabalhar no computador? Em casa também tenho, quando estivemos em casa a minha mãe é que preparou para ver o terapeuta xxxx e a xxxx.
- b. P1: “A minha irmã tem computador eu não”.
- c. P2: “Oh xxxx eu não tenho”.

N149. É pedido aos participantes para fazerem uma videochamada através do Messenger no computador fixo:

- a. Os participantes não percebem que falta a câmara, o microfone e as colunas no computador.
- b. P4 tem dificuldades em controlar o rato.
- c. P1 e P4 sabem que têm de iniciar sessão no Facebook para poder aceder ao Messenger, P2 não tem ideia de como se faz.
- d. P2 e P4 não sabem que se acede ao Facebook através do browser, é P1 que lidera nesta situação e diz aos colegas: “Carrega aí...agora escreve Facebook”.
- e. Reconhecem que têm de colocar o endereço de email e a palavra-passe, mas não se lembram e perguntam os dados de acesso.
- f. Os participantes não sabem como escrever caracteres em que têm de utilizar mais que uma tecla (segundos e terceiros caracteres).

N150. Depois de perceberem que não têm todos os dispositivos ligados ao computador P2 e P4 conectam a câmara e o microfone, a câmara fica mal posicionada e aponta mais para a parede, mas não sabem exatamente onde devem colocar o microfone.

N151. Iniciam uma videochamada para um dos técnicos e não o conseguem ouvir, P1 apercebe-se que faltam as colunas, ligam as colunas e iniciam a conversa.

N152. Fazem videochamadas no computador, um de cada vez é responsável por escolher um profissional da instituição e fazer uma videochamada:

- a. Os três participantes revelam muitas dificuldades em iniciar sessão, não sabem escrever o @ nem os caracteres da palavra-passe em que precisam de utilizar mais que uma tecla.
- b. Todos tentam iniciar as videochamadas sem se aperceberem que a câmara, o microfone e as colunas estão desligados (estes equipamentos são propositadamente desligados pela investigadora antes de cada videochamada), só vão ligando os equipamentos.
- c. Só vão ligando os equipamentos à medida que notam a sua ausência, por norma as colunas são o último equipamento a ligar quando percebem que não ouvem a outra pessoa.
- d. Na vez de P2 quando é para desligar a videochamada, este tenta fazê-lo com o dedo indicador no monitor em vez de utilizar o rato.

N153. Fazem uma videochamada para a diretora técnica:

- a. Melhoraram a interação, já conseguem manter um pouco a conversa e explicar porque estão a ligar.
- b. Entrou uma funcionária na sala da diretora técnica e aparece na videochamada, os participantes ficam muito entusiasmados.

N154. Em conjunto, fazem uma última videochamada para dois técnicos:

- a. P2 continua a ter muitas dificuldades em iniciar sessão e P1 ajuda.
- b. P1 já consegue introduzir os caracteres especiais.
- c. Embora demorem algum tempo conseguem criar uma sala e adicionar as duas pessoas pretendidas.
- d. A câmara não está a apontar na direção correta, P2 não aparece, mas só mais tarde é que se apercebem e corrigem.
- e. Quando as pessoas atendem os participantes festejam.
- f. P1 é quem demonstra perceber melhor este processo de efetuar videochamadas através do computador.
- g. Um dos técnicos está numa sala e mostra os colegas, os participantes ficam muito divertidos ao ver esses colegas.

N155. Quando P1 está nas videochamadas as outras pessoas demonstram mais dificuldades em perceber o que diz, ouve-se muitas vezes:

- a. “Oh P1, não percebi o que disseste”.
- b. “O quê? O que é que disseste?”
- c. “Repete, não sei o que disseste”.

N156. Mais uma vez demonstram vontade de querer ficar na sala e continuar as atividades.

Sessão 7 – 26 abril das 9h30-12h30

N157. Antes da investigadora explicar como aceder ao WhatsApp no computador P4 oferece-se para o fazer, procura nos ícones do ambiente de trabalho, vai às definições do computador e acaba por dizer: “Aqui não tem o WhatsApp”.

N158. Não sabem o que é um código QR.

N159. Acham muito interessante e engraçado terem de pegar no telemóvel para ler o código QR, nunca o tinham feito.

N160. P4 voluntaria-se para ser o primeiro a utilizar o WhatsApp no computador, só o consegue fazer com orientação.

N161. P4 envia uma mensagem para o telemóvel do grupo, não conhece a posição das letras no teclado, demora muito tempo a escrever, procura escrever sem erros.

N162. P4 tem dificuldade em manusear o rato.

N163. P2 tenta utilizar o WhatsApp no computador, tem dificuldades e P1 vai-lhe dizendo como deve fazer.

a. “Agora pegas no teu telemóvel e apontas para ali”.

b. “Faz assim P2”.

N164. P1 consegue de forma autónoma e rápida utilizar o WhatsApp no computador.

N165. Ficam muito entusiasmados ao instalar o WhatsApp no computador, o processo de instalação é uma novidade, nunca tinham instalado nada no computador.

N166. Fazem videochamadas entre eles, dois ficam na sala e um sai com o seu telemóvel:

a. P2 é o que melhor se posiciona em frente à câmara.

b. P4 olha muito para baixo.

c. Sugerem que P1 se desloque até uma sala, quando ela mostra os colegas da sala, os outros participantes ficam muito animados.

d. Uma funcionária surge na videochamada por trás de um participante e mais uma vez isso é motivo de alegria.

e. Com a deslocação dos participantes que estão fora da sala, algumas vezes as videochamadas vão abaixo, reconhecem que o colega que se desloca está com problemas de internet e por iniciativa própria voltam a estabelecer contacto.

Sessão 8 – 29 abril das 9h30-12h30

N167. A sessão inicia com o constrangimento de P2, com lágrimas no canto do olho, quando achou que não podia realizar as atividades por não ter as aplicações no seu telemóvel.

- N168. P4 não consegue ligar o computador e P1 dá-lhe pistas.
- N169. P2 quer muito aprender, não deixa que P1 toque no telemóvel, apenas aceita indicações verbais para o ajudar.
- N170. Já conseguem adicionar contactos no telemóvel sem precisar de tanta orientação.
- N171. Iniciam a sessão de treino, P2 diz que quer ser o primeiro.
- N172. Ainda não se lembram do endereço de email:
- a. P4: “2021 é antes ou depois?”
 - b. P2: “Também não me lembro.”
- N173. P4 cumpre a simulação corretamente, mas falha em alguns pormenores técnicos: câmara mal apontada e microfone muito longe.
- N174. Do outro lado de vez em quando alguém diz “P4, concentra-te para ver se não gaguejas tanto senão não percebo”.
- N175. P1 cumpre a tarefa, mas está muito nervosa e envergonhada.
- N176. P1 olha várias vezes para a investigadora como forma de pedir reforço.
- N177. P2 precisa de ajuda, direciona-se para P1 com o corpo em forma de pedido de ajuda, não sabe o que fazer para ler o código QR no WhatsApp.
- N178. P1 ajuda P2 a ler o código QR do computador com o telemóvel.
- N179. P2 tem dificuldades em perceber que o motivo da videochamada é o que lhe saiu no papel e por isso fala sobre outros assuntos.
- N180. P1 e P4 vão ajudando P2 para seguir o que lhe saiu no papel.
- a. P4: “P2, agora diz aquilo que te saiu no papel”.
 - b. P1: “Tens de lhe pedir qualquer coisa”.
- N181. P4 já não tem dificuldades em ler o código QR para ligar o WhatsApp no computador.
- N182. P4 precisa de ajuda para terminar a sessão do WhatsApp no computador.
- N183. Foram evoluindo no decorrer do treino:
- a. Mostraram-se mais à vontade.
 - b. Já conseguiam manter a interação fazendo perguntas.
- N184. No geral fazem bem a avaliação de cada videochamada, conseguem identificar o que foi cumprido e o que faltou.
- N185. Estiveram muito participativos, interessados e motivados:
- a. P2: “Posso ser eu outra vez?”
 - b. P4: “Eu também quero fazer mais uma vez!”
 - c. P1: “Agora não és tu, é a minha vez, já fizeste P2”.
- N186. Escolhem os colegas com quem querem fazer videochamadas na próxima sessão.

N187. P1 identifica um colega do outro CAO cuja comunicação verbal é impercetível, por isso a investigadora pede-lhe para escolher mais um colega.

N188. Todos querem fazer videochamada através do computador, dizem que assim veem melhor, preferem ecrãs maiores:

- a. P4: “No computador vejo melhor, a imagem é maior”.
- b. P2: “Quero o computador, para ver maior!”

N189. Estão sorridentes no processo de escolha dos colegas e ansiosos por falar com eles:

- a. P2: “Mas quando é que vou falar com a xxxx, é amanhã?”
- b. P1: “Que bom, vamos poder falar com o xxxx e a xxxx e a xxxx”.
- c. P4: “Vou dizer à xxxx que tenho muitas saudades, quero que isto passe para estarmos juntos”.

N190. P4 parece que ficou confuso com as simulações pois sai da sessão em direção à técnica que fez uma simulação com ele e perguntou-lhe: “Amanhã vais mesmo trazer-me os chocolates?”.

Sessão 9 – 4 maio das 9h30-12h30

Preparação

N191. P1 percebe que o computador não está pronto: “Falta o micro e a câmara senão não nos vêm”.

N192. P4 não consegue colocar a câmara.

N193. P2 avança e ajuda o colega, P1 avisa: “P2 ainda falta o micro”.

N194. P1: “Vamos lá ver se eles nos ouvem, não é? Ontem tivemos problemas com o micro”.

N195. P2 oferece-se para iniciar sessão no Messenger, com a conta do grupo, mas pergunta: “Onde tem?” (referindo-se ao browser).

N196. P2 pede ajuda a P1 para iniciar sessão no Messenger com a conta do grupo no computador.

N197. P4 vai ao telemóvel do grupo, vê como se escreve o nome de utilizador e começa a soletrar para os colegas.

N198. P1 quer ajudar P2 a colocar a palavra-passe, mas este já a sabe de cor.

N199. Nesta altura já conseguem introduzir os caracteres especiais.

Conversas individuais

Videochamada de P4 – duração: 18 minutos e 33 segundos

N200. Boas condições técnicas.

- N201. P4 posiciona melhor a câmara e diz: “Assim a minha namorada vê-me melhor!”.
- N202. P4 respira fundo e é ele a iniciar a conversa.
- N203. Do outro lado está apenas a namorada do participante.
- N204. Cumprimenta e pergunta o que a namorada tem feito.
- N205. Está à vontade, esfrega as mãos, sorridente, postura descontraída na cadeira, parece confortável, a conversa flui.
- N206. Fala sobre as atividades dos últimos dias, sobre as novas estagiárias, sobre prendas, sobre a mãe, entre outras coisas.
- N207. A determinado momento parecem ficar sem conversa e ficam calados por momentos, mas P4 logo diz: “Quero dizer uma coisa...”
- N208. P4 gesticula muito com as mãos para se ajudar a perceber, embora as suas mãos não estejam a ser captadas pela câmara ele não se apercebe.
- N209. Falam sobre a Covid-19, e a recuperação.
- N210. P4 maximiza a janela da videochamada.
- N211. Falam sobre os colegas que estão na associação e sobre os técnicos.
- N212. Falam sobre a vacina e P4 diz que ainda não a apanhou, a namorada diz que já foi vacinada.
- N213. P4 diz que todos os elementos do CAO foram testados nessa semana e todos deram negativo.
- N214. Ambicionam o dia em que poderão estar juntos novamente.
- N215. P4 continua a gesticular, mas desta vez faz com que apareçam na videochamada, será que se apercebeu ou foi sorte?
- N216. P4: “Compra a aliança e chocolates”, P4 parece continuar com a ideia dos chocolates, do dia anterior, na simulação em que uma técnica fingia ser sua mãe.
- N217. P4: “Gostei muito de poder falar contigo, será que podemos fazer isto mais vezes? Vou pedir à investigadora!”
- N218. P4 despede-se e pede para ser a namorada a desligar, explica-lhe passo a passo como deve fazer.
- N219. P4 cumpriu todos os tópicos falados durante as sessões e manteve uma postura correta na videochamada.
- Videochamada de P1 – duração: 15 minutos e 46 segundos**
- N220. Boas condições técnicas.
- N221. Começa por aparecer apenas um funcionário do outro CAO.

N222. P1 não consegue iniciar a conversa, fica muito tímida e com vergonha, mantém a cabeça baixa e dá risinhos nervosos.

N223. Como P1 não diz nada, o funcionário do outro CAO inicia a conversa e corrige a postura de P1 ao dizer: “P1 olha para a câmara”.

N224. P1 continua a olhar para o teclado e para o microfone.

N225. P1 tem dificuldades em manter a conversa vai dizendo apenas: “Huumm, huumm”.

N226. Chegam os dois colegas seleccionados por P1 e esta muda de postura, fica feliz, cumprimenta-os de forma mais efusiva e sorridente.

N227. P1 inicia a conversa aumentando o volume da voz, adota uma posição mais descontraída na cadeira.

N228. P1 fala sobre as saudades que tem, fala dos colegas que estão no CAO e sobre as atividades que tem feito.

N229. Olha diretamente para o computador, às vezes fica à espera que a colega do outro lado faça perguntas e inicie conversa.

N230. Despedem-se acenando e mandando beijinhos.

N231. P4 fica mais sorridente, e mais à vontade com os colegas, aumenta o volume da voz, fica mais confortável, olha diretamente para o computador, já com o funcionário fica mais retraída, mete as mãos no meio das pernas, fala baixo, fica envergonhada e não olha diretamente para o computador.

Videochamada de P2 – duração: 29 minutos e 2 segundos

N232. Boas condições técnicas.

N233. P2 liga para o contacto do outro CAO, mas ninguém atende.

N234. P2 pede então para mandar uma mensagem, a investigadora autoriza, mas ele pergunta: “E onde escrevo?”

N235. P2 volta a ligar e do outro lado atende a terapeuta, P2 fica contente, cumprimenta e inicia a conversa.

N236. Põe o volume das colunas um pouco mais alto e diz: “Para ouvir melhor”.

N237. P2 fala muito, está descontraído, perna alçada, encostado na cadeira.

- a. Diz que tem gostado muito das sessões de videochamada e fala sobre o que tem feito.
- b. Fala sobre a sua família.
- c. Faz muitas perguntas sobre a família da terapeuta.

N238. Aparece a colega seleccionada por P1, este fica muito sorridente.

N239. Cumprimentam-se e elogiam-se mutuamente:

- a. P2: “Estás bonita hoje”.

b. Colega: “Também estás”.

N240. Falam sobre alguém que os dois conhecem, P2 está atento enquanto a colega explica como conheceu essa pessoa, sorri e continua descontraído.

N241. Falam sobre a família, os dois concluem que ambos não têm pai.

N242. A colega começa a monopolizar a conversa falando de algumas das suas vivências, ao fim de algum tempo P2 tenta interromper a colega, mas como ela não deixa P2 desinteressa-se e pergunta à investigadora se pode enviar uma mensagem.

N243. Muda de postura, fica desconfortável por não conseguir falar, quer ser ele a falar, vai tentando interromper.

N244. P2: “Posso chamar a minha namorada para falar contigo também?” A colega não mostra interesse.

N245. Como não consegue interromper a colega começa a tentar despedir-se, a colega não parece ter pressa de desligar.

N246. P2 ao fim de mais algum tempo consegue despedir-se de vez, acena, manda beijinhos e desliga.

Videochamada de grupo – duração: 36 minutos e 42 segundos

N247. Nesta videochamada participam quatro colegas do outro CAO.

N248. Boas condições técnicas.

N249. Os participantes ligam para os colegas, mas ninguém atende, iniciam imediatamente nova tentativa.

N250. Quando os colegas atendem os participantes dizem em coro: “Aleluia”, ficam felizes e batem palmas.

N251. Enquanto os colegas se posicionam, os participantes vão cumprimentando.

N252. P4 está um pouco fora do ângulo da câmara, P1 apercebe-se e diz-lhe para chegar a cadeira mais para o lado de forma a aparecer corretamente.

N253. P2 quer falar e pede a P1 que chegue o microfone mais para perto de si para que os colegas o ouçam melhor.

N254. A conversa flui com muita naturalidade, falam sobre as saudades que têm um dos outros, falam sobre quando poderão voltar a estar novamente juntos, falam sobre a vontade que têm de se abraçar.

N255. Os participantes falam sobre as sessões de videochamada e dizem que têm gostado muito, mostram-se cabisbaixos ao explicar que as sessões estão a terminar.

N256. Os participantes escutam com atenção os colegas e quando é para falar fazem-no cada um na sua vez.

N257. Os participantes falam sobre as videochamadas individuais e de como foi divertido rever e falar com os colegas.

N258. A dada altura os colegas queixam-se de não ouvirem P4, imediatamente P1 pega no microfone, aproxima da boca de P4 e diz: “Fala P4, assim já te ouvem”.

N259. Falam sobre as atividades que faziam em conjunto, sobre o que têm feito e fazem planos para quando poderem estar novamente juntos.

N260. P4 fala sobre a operação que fez.

N261. P1 olha diretamente para o computador quando fala ou quando a conversa lhe interessa mais, caso contrário vai olhando para os colegas ou para o lado.

N262. P4 preocupa-se muito com o microfone e por momentos esquece a sua posição em frente à câmara, aparece apenas metade do seu corpo, quando se apercebe corrige imediatamente a sua posição.

N263. P2 tem de se ausentar, sai sem se despedir, mas volta logo em seguida e despede-se.

N264. P1 explica aos colegas que P2 tem de almoçar mais cedo e por isso teve de sair.

N265. Os colegas do outro CAO perguntam se não vão falar com outros colegas, P1 explica que não porque se trata de uma atividade apenas para os participantes.

N266. P1 começa a dizer a P4 que perguntas fazer e o que dizer, começa a liderar.

N267. Quando os colegas do outro CAO não se calam P1 diz: “O P4 quer falar”.

N268. P4 recorre muito a gestos para se fazer entender, por exemplo faz gesto de conduzir para perceber se os colegas se referem ao terapeuta ou ao motorista, já que ambos têm o mesmo nome.

N269. Do lado de lá falam ao mesmo tempo, P1 e P4 riem-se e dizem em coro: “Que confusão!” P4 acrescenta ainda “Não sabem que temos de falar à vez e escutar os outros”.

N270. P4 diz: “Eu adoro falar com vocês, se pudesse ia aí dar um abraço a vocês. Se pudesse falava com vocês todos os dias”.

N271. Dos dois lados combinam que em breve vão pedir à investigadora para voltarem a falar.

N272. Os colegas dizem para, no final da videochamada, os participantes darem beijinhos à Dra. xxxx, ao xxxx, ao xxxx, à xxxx e a vários outros colegas, os participantes prometem que o farão.

N273. Despedem-se muito efusivamente mandando beijinhos e abraços uns para os outros.

N274. Desligam a videochamada e vão logo dar os recados que os colegas pediram.