

(TRANS)BORDAR EM RECONHECIMENTOS

AUTORAS E AUTORES:

JACKELINE LIMA FARBIARZ

COM

ALEXANDRE FARBIARZ

DANIELA DE CARVALHO MARÇAL

EDUARDO DE ANDRADE OLIVEIRA

LUCAS BRAZIL SOUSA

MAÍRA GONÇALVES LACERDA

MARIANA NIOAC DE SALLES

TATIANA TABAK

PREFÁCIO:

CARLOS EDUARDO COSTA

POSFÁCIO:

ANDERSON ANTONIO PEDROSO



Garamond
UNIVERSITÁRIA



(TRANS)BORDAR
EM RECONHECIMENTOS

ORGANIZAÇÃO

JACKELINE LIMA FARBIARZ E ALEXANDRE FARBIARZ

PROJETO GRÁFICO-EDITORIAL

LUCAS BRAZIL, LUCIANA PERPÉTUO DE OLIVEIRA, MAÍRA LACERDA E MARIA LÚCIA ESPANHOL

CAPA

LUCAS BRAZIL, LUCIANA PERPÉTUO DE OLIVEIRA, MAÍRA LACERDA E MARIA LÚCIA ESPANHOL

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro - FAPERJ, pelo apoio financeiro, e à Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio (as pesquisas do presente livro contaram com o apoio da Vice-Reitoria Acadêmica da PUC-Rio e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001).

CONSELHO EDITORIAL DA OBRA

ALECIR FRANCISCO DE CARVALHO | UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS (UEMG)

BARBARA NECYK | UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ/ESDI)

ÉLIANE BETTOCCHI GODINHO | UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF)

JOÃO EDUARDO CHAGAS SOBRAL | UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE (UNIVILLE)

JULIA TELES DA SILVA | UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG/PPGDESIGN)

JULIE DE ARAÚJO PIRES | UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ/EBA)

MARCELO GONÇALVES RIBEIRO | UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ/EBA)

MARIA EVANY DO NASCIMENTO | UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS (UEA)

RENATA VILANOVA | UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (UFF/TDT/GDI)

RICARDO ARTUR P. CARVALHO | UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ/ESDI)

Copyright © 2022, dos autores

Direitos cedidos para esta edição à **Editora Garamond Ltda.**

Caixa Postal: 40.854 | Cep: 20261-970 | Rio de Janeiro – RJ – Brasil

Tel: (21) 2504-9211 | editora@garamond.com.br

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP) DE ACORDO COM ISBD

T772 (Trans)bordar em reconhecimentos: estética, política e modos de produção / organizado por Jackeline Lima Farbiarz. - Rio de Janeiro : Garamond, 2022.
214 p. ; 17cm x 24cm.
ISBN: 978-65-5937-029-0

1. Educação. 2. Estética. 3. Política. 4. Modos de produção. I. Farbiarz, Jackeline Lima. II. Título.

2022-2159

CDD 370

CDU 37

(TRANS)BORDAR EM RECONHECIMENTOS

AUTORAS E AUTORES:

JACKELINE LIMA FARBIARZ

COM

ALEXANDRE FARBIARZ

DANIELA DE CARVALHO MARÇAL

EDUARDO DE ANDRADE OLIVEIRA

LUCAS BRAZIL SOUSA

MAÍRA GONÇALVES LACERDA

MARIANA NIOAC DE SALLES

TATIANA TABAK

PREFÁCIO:

CARLOS EDUARDO COSTA

POSFÁCIO:

ANDERSON ANTONIO PEDROSO



Garamond



CARTA DE NAVEGAÇÃO

PREFÁCIO

UM CONVITE A EMBARCAR...

CARLOS EDUARDO COSTA

PARTE 1

LEVANTANDO A ÂNCORA, DEIXANDO O CAIS...

Design e Educação: uma proposta de interação em prol da qualidade de vida

JACKELINE LIMA FARBIARZ E TATIANA TABAK

CONTORNANDO A COSTA: AVENTURANDO-SE POR SENTIRES,
RECONHECENDO AO NAVEGAR...

**Somando olhares sobre ambientes formativos anteriores à LBI 2015:
uma proposta de reflexão na ação**

TATIANA TABAK

PARTE 2

ATRACANDO EM UMA ILHA: AVENTURANDO-SE POR SENTIRES,
SIGNIFICANDO NO ENCONTRAR...

**Somando olhares sobre ambientes formativos posteriores à LBI 2015: uma
proposta de reflexão na ação**

MARIANA NIOAC DE SALLES

ATRACANDO EM UMA ILHA: AVENTURANDO-SE POR SENTIRES,
SIGNIFICANDO NO SOMAR...

**Um percurso metodológico em parceria: vivenciando a inclusão da criança
com TEA na Educação Formal da Rede Particular de Ensino**

MARIANA NIOAC DE SALLES

ATRACANDO EM UMA ILHA: AVENTURANDO-SE POR SENTIRES,
SIGNIFICANDO NO CONFIAR...

Outro percurso metodológico em parceria: vivenciando a inclusão da criança com TEA na Educação Formal da Rede Pública de Ensino

DANIELA DE CARVALHO MARÇAL

PARTE 3

ALTO-MAR E ADIANTE: MOVIMENTANDO-SE EM CONVIVÊNCIAS...

Ação, Reconhecimento e Avaliação: práticas de ensino-aprendizagem e Mandala de acompanhamento circular no contexto da diversidade intelectual na perspectiva do Design

EDUARDO DE ANDRADE OLIVEIRA

AINDA EM ALTO-MAR, ALTAS ONDAS A ENCONTRAR...

Visitando o extramuros, significando repertórios intramuros: Design no Brincar

LUCAS BRAZIL SOUSA

RETORNANDO PARA O CAIS, ARREBENTAÇÕES A SUPERAR...

Uma metodologia para análise da visualidade nos livros de literatura para crianças e jovens

MAÍRA GONÇALVES LACERDA

ANCORAR POR UM INSTANTE, ENREDAR O QUE VIRÁ...

JACKELINE LIMA FARBIARZ E ALEXANDRE FARBIARZ

POSFÁCIO

ANCORAR POR UM INSTANTE, ENREDAR O QUE VIRÁ...

ANDERSON ANTONIO PEDROSO

A água arrepiada pelo vento
A água e seu cochicho
A água e seu rugido
A água e seu silêncio
A água me contou muitos segredos.
Guardou os meus segredos
Refez os meus desenhos
Trouxe e levou meus medos

CAETANO VELOSO, EU E ÁGUA

PREFÁCIO

UM CONVITE A EMBARCAR...

CARLOS EDUARDO COSTA

O mundo é um índice de corpos com maior ou menor disponibilidade para o afeto. Estamos vivendo um período ímpar de estímulos, que deixa intacto pouco daquilo que toca. O chamamento vem através de novas dores, perdas e desafios. Mas de onde, surpreendentemente, emergem alegrias, solidariedades, escutas e reações. Em algum grau, estamos todos sendo invocados para a construção de uma qualidade de presença, em que se debruçar sobre questões sociais, econômicas, ecológicas, sanitárias e emocionais não são mais uma escolha, mas responsabilidade. Portanto, o que pretendemos deixar como legado destes duros aprendizados? O que o Design como ferramenta de transformação social tem a oferecer para que possamos encontrar um modo de seguir saudável e inclusivo, e para que a magnitude do trauma do que estamos vivendo não se repita?

Podemos refletir sobre os termos “bordo” e “porto”. Bordo sendo o caminho aventureiro, que torna a viagem rica. Cheia de encontros ao acaso que se demonstram cruciais para o seguimento. Porto, o lugar de destino após a longa jornada. 2020 parece sem precedentes amalgamar estas duas ideias. Há de tudo: alegria, frustração, medo, incerteza, desespero, cansaço e contentamento. E tornamos isso parte de nossos dias. Gelo fino que aporta imaginação e encontro. Com o que temos de pequenos, grande, monstruoso e com o outro.

Eduardo Galeano dizia que no zoológico humano provavelmente as criadoras e os criadores, de todas as naturezas, habitam a gaiola dos

pavões. Ficamos ali anestesiados, hipnotizados e encantados com o efeito estroboscópico de nossas realizações. Pudera, elas são simpáticas aos olhos, são o fruto de nossos esforços. Mas esquecemos que há uma segunda função na cauda/criação, que só ocorre no seu desaparecimento aerodinâmico. Que é possibilitar o voo, a evasão. O descolamento com o solo. Fazer do impossível algo possível.

Talvez se conseguirmos congregarmos estas duas funções, teremos encontrado os meios para olhar com longura o caminho que percorremos, admirar suas belezas, tragédias, e compreender que estamos respondendo a desafios únicos, mas que de algum modo esperamos estar nos unindo. Parece que neste momento definitivamente não temos muito controle sobre o porto. Não sabemos onde isso vai dar. Logo nunca foi tão importante ficar próximo ao leme alternando serenamente o bordo. Confiar em algo maior e solidarizar-se é consultar mapas, é criar mapas. É escrever com a pena da ave imperial, aquilo que sempre esteve disponível para consulta no firmamento.

Rio de Janeiro, 21 de outubro de 2020.

CARLOS EDUARDO COSTA

Artista plástico e professor do departamento de Artes e Design da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Doutor em Linguagens Visuais pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Levantando a âncora, deixando o cais...



PARTE 1

LEVANTANDO A ÂNCORA, DEIXANDO O CAIS...

Design e Educação: uma proposta de interação em prol da qualidade de vida

TATIANA TABAK E JACKELINE LIMA FARBIARZ

CONTORNANDO A COSTA: AVENTURANDO-SE POR
SENTIRES, RECONHECENDO AO NAVEGAR

Somando olhares sobre ambientes formativos anteriores à LBI 2015:

uma proposta de reflexão na ação

TATIANA TABAK

APRESENTAÇÃO

LEVANTANDO A ÂNCORA, DEIXANDO O CAIS...

TATIANA TABAK E JACKELINE LIMA FARBIARZ

Design e Educação: uma proposta de interação em prol da qualidade de vida¹

Da mesma maneira que os fragmentos de uma ânfora, para que se possa reconstruir o todo, devem combinar uns com os outros nos mínimos detalhes, apesar de não precisarem ser iguais, a tradução em lugar de se fazer semelhante ao sentido do original, deve, de maneira amorosa e detalhada, passar para sua própria língua o modo de significar do original; assim como os pedaços partidos são reconhecíveis como fragmentos de uma mesma ânfora, o original e a tradução devem ser identificados como fragmentos de uma linguagem maior.

WALTER BENJAMIN

1 Adaptação de trecho previamente publicado na dissertação de mestrado intitulada (não) resolução de (não) problemas: contribuições do design para os anseios da educação em um mundo complexo defendida por Tatiana Tabak no Programa de Pós-Graduação em Design da PUC-Rio sob orientação de Jackeline Farbiarz. Agradecemos ao CNPq e à Vice-reitoria Comunitária da PUC-Rio pelos auxílios concedidos, que permitiram o pleno desenvolvimento da pesquisa. Disponível em: https://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=1011897_2012_Indice.html

A presença do Design na Educação Básica tem sido vivenciada em vários países do mundo por meio de diversos tipos de experiências que variam em relação aos seus objetivos, às suas metodologias e ao grau de formalização dentro das escolas. Países como Inglaterra, Irlanda do Norte, País de Gales, Austrália, Canadá, Cingapura, Hong Kong, Finlândia, Islândia, entre outros, incluem disciplinas compulsórias em seus currículos escolares, nos quais o Design aparece como conteúdo formal, muitas vezes ligado à Tecnologia. Em outros países, como os Estados Unidos, por exemplo, professores fazem uso do Design como parte do seu repertório pedagógico, por iniciativa própria e/ou por receberem apoio de organizações ligadas à área, como museus, universidades, fundações e associações profissionais; instituições que também realizam atividades fora das escolas, como oficinas, passeios e cursos para as crianças, jovens, professores e famílias.

No Brasil, a falta de conhecimento do público geral sobre o campo do Design dificulta a identificação de experiências informais do seu uso nas escolas, experiências essas que muitas vezes ocorrem sem serem associadas à prática do Design. No entanto, algumas iniciativas formais e documentadas podem ser encontradas através dos núcleos de

pesquisa dos programas de Design de universidades que se dedicam (ou já se dedicaram) a entender as interações possíveis entre os dois campos. Podemos citar, por exemplo, o Programa de Iniciação Universitária em Design (PIU Design) e o curso de especialização O Lugar do Design na Leitura, ambos da PUC-Rio; o Programa de Implementação da Educação através do Design (Pró-EdaDe) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e da PUC do Paraná; e o Ensina Design, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Especialmente podemos citar o reconhecimento da aproximação Design-Educação por meio do convênio assinado entre o Departamento de Artes & Design da PUC-Rio e o Governo de São Tomé e Príncipe, no continente africano, chancelado pela UNESCO, no qual o Laboratório Interdisciplinar de Design e Educação (LIDE) ficou responsável pelo desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil das duas ilhas.

As iniciativas pressupõem explorações epistemológicas que as fundamentem, a fim de entender que saberes do ensino e da prática do Design podem ser valiosos para todas as pessoas, não só para os profissionais. As investigações, sob este ponto de vista, vêm agregar novas reflexões ao campo, que pode se reavaliar como algo maior do que os seus produtos. Exemplo desse aspecto é a pesquisa Design in General Education (Design na Educação Básica) – fomentada pelo governo inglês, desenvolvida ainda na década de 1970 e realizada pelos professores e teóricos Bruce Archer e Ken Baynes, no Royal College of Art de Londres –, cuja tentativa de caracterizar o Design como terceira área de Educação, análoga às Ciências naturais e humanas, é citada pelo autor Nigel Cross (2006) como influência do seu conceito de designerly ways of knowing (ou maneiras de pensar próprias do Design).

Especificamente no cenário brasileiro, o olhar detalhado sobre as diversas iniciativas que tratam das experiências de utilização do Design na Educação Básica, bem como as leituras de teóricos da Educação, de documentos governamentais e advindos de organizações ligadas à Educação acerca do que se espera de um ensino ajustado à

sociedade contemporânea, vêm apontando determinadas capacidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, entre elas o desenvolvimento de um pensamento sistêmico, a habilidade para a resolução de problemas e a responsabilidade de cada ser-pessoa na construção de sentidos sociais em um mundo inscrito na complexidade.

Essas capacidades se destacam como questão recorrente e central em textos que tratam da epistemologia do Design, participando inclusive de grande parte das conceituações que buscam em alguma medida compartilhar o entendimento acerca de um campo de natureza tecnológica e vocação interdisciplinar que ainda se mantém difuso para muitos. Em linhas gerais, a ideia de que a habilidade de resolver problemas é própria do “fazer Design” é bastante comum no campo, e também muito debatida por diferentes autores, que questionam a congruência dos termos “solução” e “problema” com aquilo em que, de fato, consiste na prática de projeto. No que tange à responsabilidade para com a construção de sentidos sociais, autores como Gustavo Bomfim (1999) e Jorge Frascara (2000), ainda no final do século passado, foram determinantes ao defenderem que:

A figura dos objetos de nosso cotidiano é resultante direta ou indireta do contexto cultural que nos cerca e este contexto é cada vez mais complexo e multifacetado. O designer é um dos intermediários entre as dimensões cronológica e cosmológica e os diferentes protagonistas que atuam neste espaço. Neste sentido, a tarefa do designer se realizará através da configuração de formas poéticas do vir-a-ser. E para que isto ocorra é necessário mais que o conhecimento em áreas específicas do saber. É preciso o convívio e a compreensão da trama cultural, o locus em que a persona se identifica no seu estar no mundo. (BOMFIM, 1999, p. 150)

Acreditando ser o design um campo dedicado a tangibilizar ideias e transformar circunstâncias existentes em outras mais almejadas, e ser uma atividade de enorme alcance social, permitimo-nos confiar ser o design, também, “produtor” de subjetividades, construído por ele e pelos indivíduos em suas realidades. (FRASCARA, 2000, p. 20)

Na Educação, a realidade fora da escola é muitas vezes caracterizada como complexa, sendo enfatizada a importância de tornar os alunos aptos a lidarem com problemas desta natureza e corresponsáveis pelo futuro do mundo a que pertencem. No Design, por sua vez, as tentativas de entender como os designers resolvem problemas durante a prática de projeto cada vez mais apontam a aceitação, mesmo que tácita, de que se trata de uma atividade fundamentalmente complexa.

Certo é que no centro dos desafios inscritos na contemporaneidade está a Educação na perspectiva do Laboratório Linguagem, Interação e Construção de Sentidos no Design, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Design da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (LINC- Design | PUC-Rio), e, em especial, a chamada Educação Inclusiva, com a sua configuração determinada a partir da Lei Brasileira de Inclusão 2015; sendo o LINC-Design o Laboratório responsável pelo acolhimento das pesquisas extraídas de dissertações e teses compartilhadas neste livro.

Especificamente no LINC-Design há a ênfase no desenvolvimento de pesquisas e projetos que tenham em vista a sustentabilidade humana como fundamento para a sustentabilidade socioambiental. Valorizar a singularidade dos educandos em seus processos formativos, buscando sustentá-los para a configuração de objetos, o desenvolvimento de processos, serviços e sistemas de informação e comunicação que antecipem formas inscritas em um design regenerativo (WAHL, 2019) é o objetivo maior das pesquisas e projetos desenvolvidos no laboratório. Intenta-se, com isso, orientar o educando a se tornar um designer com o sentido de participação responsável junto aos desafios e as complexas demandas contemporâneas.

Os aprendizados decorrentes das pesquisas e projetos desenvolvidos no LINC-Design levam a sustentar a pesquisa qualitativa interpretativa e o Design em Parceria como abordagens conceituais/metodológicas centrais. Estar no campo com os sujeitos envolvidos em seus processos de

interação, entendendo-os como coconstrutores de suas realidades multifacetadas, plurais e em transformação frente às mudanças tecnológicas, políticas, econômicas e sociais que circunscrevem nossos tempos, traz o fundamento essencial para a opção inscrita no LINC-Design de refletir na ação (SCHÖN, 2012) em busca de soluções em Design que valorizem as singularidades e a realidade dos contextos em observação.

É da natureza do LINC fundamentar uma formação em Design que habilite o futuro designer a atuar em prol do anúncio de novos caminhos (BOMFIM, 1999). Entende-se que esses caminhos tanto estão inscritos em sentidos sociais quanto os antecipam, quando projetados com responsabilidade. São valores fundamentais do LINC uma atuação antecipatória responsável junto à Educação com vistas ao pluralismo, à diversidade e à equidade. Neste sentido, autores como Mikhail Bakhtin, que em sua *Filosofia do Ato* (1993[1919]) assume a indissociabilidade arte-ciência-vida; Paulo Freire (1989) e Maturana (2004; 2014) são pontes antecipadoras de conceitos, abordagens e ações que sustentam o desenvolvimento de projetos e pesquisas em Design defensoras da sustentabilidade humana.

Nesse sentido, ao longo de todos os capítulos que compõem este livro, ir ao extramuros da universidade se tornou pré-condição. Assim, as pesquisas aqui apresentadas foram desenvolvidas em ambientes formativos, no relacionamento designer, educador, gestor, educandos, famílias, mediadores de inclusão. Isso, potencializando uma formação em que os educandos se assumam como designers sensibilizados para o desenvolvimento de pesquisas e projetos que oportunizem a inserção autônoma e ativa daqueles com os quais a pesquisa/projeto é elaborada. Para tanto, tem se mantido como premissa do Laboratório o desenvolvimento de objetos, sistemas e serviços junto ao grupo social/comunidade/interlocutor/parceiro participante das pesquisas de campo. A opção pela pesquisa-ação no LINC-Design é subsidiada por autores como Branco (s.d.), Couto (2014), e Farbiarz e Ripper (In: COELHO; WESTIN, 2011), todos apresentados como validadores

de um olhar responsável e de uma escuta ativa pautada na convivencialidade, no viver “com”, somando múltiplas vozes, multimodos, múltiplas sensorialidades e, fundamentalmente, participando da constituição de um objeto político novo, nem um nem outro, mas emergente no ato, ou no evento comunicativo em ação.

Há aqui, em suma, a apresentação de pesquisas-ação que reuniram Design e Educação por meio da abordagem metodológica Design em Parceria, abordagem que tem como característica básica a participação do indivíduo e do grupo social com o qual se projeta, durante todo o processo projetual. A interação entre o designer e o grupo social/seres-pessoas permite o entendimento do contexto social e garante a identificação de oportunidades de projeto em conjunto com os próprios grupos/seres. Esta prática favorece a geração de temáticas próprias do contexto, e soluções coerentes com os anseios e as demandas dos seres-pessoas envolvidos.

Ao longo do livro, haverá momentos focados no expandir e no convergir. Para expandir nossas reflexões nas ações, iniciamos com a análise e interpretação de entrevistas conduzidas com professores da Educação básica que tiveram alguma formação em Design, na intenção de compartilhar conhecimentos tácitos que relacionem os dois campos e possam ser entrecruzados com autores que abordam temas afins aos conceitos emergentes do processo interpretativo. Depois, ainda no contexto da expansão, apresentaremos princípios da abordagem metodológica Design em Parceria como propulsora da interação Design-Educação. A partir de então, nos dedicaremos ao convergir. Nesse momento, o leitor terá acesso a um recorte de experiências, que buscaram, antes de tudo, investigar e revelar os benefícios da aproximação entre os dois campos com foco na qualidade de vida dos participantes de ambientes formativos, e que propuseram, por meio da pesquisa-ação tecnologias assistivas, sistemas, serviços, práticas e processos em prol de uma iluminação conjunta. Finalizando o percurso, o leitor será mais uma vez convidado a expandir, a ampliar o olhar específico sobre a Educação inclusiva na

perspectiva da Educação para todos, da Educação Multimodal e Multicultural em prol da equidade.

O que fica é a esperança de que o compartilhar das experiências possam indicar possíveis rumos para investigações futuras que busquem aprofundar os temas expostos em benefício da qualidade de vida de crianças, jovens, adultos... famílias, mediadores, professores, todos nós inscritos em ambientes formativos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Para uma filosofia do ato. Austin: University of Texas Press, 1993 [1919].

BOMFIM, G. A. Coordenadas cronológicas e cosmológicas como espaço de transformações formais. In COUTO, R. M. S.; FARBIARZ, J. L., NOVAES, L.; OLIVEIRA, A. J. (Orgs.). Formas do Design: por uma metodologia interdisciplinar. Rio de Janeiro: 2AB/PUC-Rio, 2014. p. 137-155.

BRANCO, A. Projetos em Design. [s.d.]. Disponível em: http://anabranco.usuarios.rdc.puc-rio.br/projetos_3.php. Acesso em: 08 mar. 2019.

COELHO, L. A. L.; WESTIN, D. A. Estudo e Prática de metodologia em Design nos cursos de Pós-Graduação. 1 ed., Rio de Janeiro: 2AB, 2011.

COUTO, R. M. S.; FARBIARZ, J. L.; NOVAES, L. Gustavo Amarante Bomfim: Uma coletânea. Rio de Janeiro: Rio Books, 2014.

CROSS, N. Designerly Ways of Knowing: Design Discipline Versus Design Science. In: Design Issues. Massachusetts: MIT press, v. 17, n.3, 2001.

FRASCARA, J. Diseño Gráfico y comunicacion. 7 ed., Buenos Aires: Ediciones Infinito, 2000.

FREIRE, P. A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados / Cortez, 1989.

MATURANA, H. Amar e brincar. Fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MATURANA, H. Cognição, ciência e vida cotidiana. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

SCHÖN, D. Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

WAHL, D. C. Design de culturas regenerativas. Rio de Janeiro: Bambual, 2019.

CONTORNANDO
A COSTA:
AVENTURANDO-SE
POR SENTIRES,
RECONHECENDO
AO NAVEGAR...

TATIANA TABAK

Somando olhares sobre ambientes formativos anteriores à LBI 2015: uma proposta de reflexão na ação¹

1 Adaptação de trecho previamente publicado na dissertação de mestrado intitulada (não) resolução de (não) problemas: contribuições do design para os anseios da educação em um mundo complexo defendida por Tatiana Tabak no Programa de Pós-Graduação em Design da PUC-Rio sob orientação de Jackeline Farbiarz. Agradecemos ao CNPq e à Vice-reitoria Comunitária da PUC-Rio pelos auxílios concedidos, que permitiram o pleno desenvolvimento da pesquisa. Disponível em: https://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=1011897_2012_Indice.html

Considerando que conhecer e agir fazem parte da mesma operação interpretativa nas atividades do Design, como propõe Findeli (2012), neste capítulo optamos por entrevistar professores que cursaram o bacharelado em Design e deram ou dão aulas no ensino fundamental e/ou médio da Educação básica; indivíduos que de fato participam ou participaram sistematicamente do que denominamos processos de projeção de ensino-aprendizagem. Compreendemos que esses professores, em seus cotidianos escolares, têm experiências a compartilhar acerca de um ambiente formativo que possui um projeto político pedagógico, pois, ao longo de suas histórias de vida, eles ministraram disciplinas com ementas a serem seguidas, competências e habilidades a serem desenvolvidas, conteúdos a serem cumpridos e desenvolveram, por meio de seus programas de ensino, planos de aula e práticas de ensino-aprendizagem. Entendemos que esses profissionais são fundamentais para a construção de um diálogo do qual possa emergir compreensões que enriqueçam o argumento de que Design e Educação podem, pelo viés da interdisciplinaridade, ressignificar ambientes formativos em prol da qualidade de vida e em consonância com as demandas inscritas na contemporaneidade e apostamos que, pela formação em Design que eles apresentam, eles poderiam ter uma visão própria acerca de lugares ocupados ou a serem ocupados pelo Design na relação com a Educação.

Defendendo que é preciso estar envolvido neste processo interdependente para compreender a situação dos ambientes formativos vinculados à Educação Básica e, em especial à Educação inclusiva a partir da Lei Brasileira de

Inclusão de 2015, vimos nas entrevistas com os professores uma possibilidade de expandir - de ampliar nosso horizonte -, somando os entendimentos que estes profissionais carregam consigo, provenientes tanto de suas formações quanto de suas vivências nas escolas.

Escolhemos a técnica da entrevista para dialogarmos com esses professores. Seguimos Fontana e Frey (In: DENZIN; LINCOLN, 2000, p. 663), na visão de que o papel do entrevistador vem mudando ao longo do tempo, sendo ele cada vez mais entendido como participante ativo na interação com o respondente. Dessa forma, consideramos aqui que entrevistas são uma realização conjunta, um texto negociado por ambas as partes, sempre marcado pelo contexto no qual se dá a interação.

Utilizamos como guia para o nosso procedimento o artigo em que a autora Ana Maria Nicolaci-da-Costa (2007) discute as características do Método de Explicitação do Discurso Subjacente (MEDS). Complementamos nossa fundamentação para o uso da técnica de entrevista com a leitura do livro *Métodos e técnicas de pesquisa social* (GIL, 2007) e dos artigos *The Interview: from structured questions to negotiated text* (FONTANA; FREY In: DENZIN; LINCOLN, 2000, p. 645-672) e *Qualitative interviewing and grounded theory analysis* (CHARMAZ In: HOLSTEIN; GUBRIUM, 2003, p. 311-330).

Especialmente o MEDS nos auxiliou em nosso processo. Ele foi desenvolvido no campo da Psicologia clínica com a finalidade de elucidar transformações e conflitos psicológicos, os quais, por não serem conscientes, não são explicitados verbalmente por entrevistados. Em nossa opção pelo método, tomamos por base que também nós pretendíamos encontrar compreensões não explícitas nos discursos de nossos entrevistados, uma vez que o objetivo geral das nossas entrevistas consistia em perceber a possível contribuição da formação em Design para o cotidiano dos ambientes formativos da Educação Básica, em especial no desenvolvimento de práticas de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento de recursos, materiais, tec-

nologias que participassem de uma formação focada na resolução de problemas, consciente da responsabilidade frente à construção de sentidos sociais e desenvolvedora de habilidades e competências para as demandas complexas inscritas na contemporaneidade.

Para a escolha dos participantes, adotamos o princípio da homogeneidade fundamental (NICOLACI-DA-COSTA, 2007, p. 67-68), ou seja, levamos em conta apenas uma característica indispensável a todos os indivíduos a serem entrevistados: o real envolvimento com ambas as práticas pesquisadas, a projeção em Design e o processo de ensino-aprendizagem no contexto da Educação básica. Determinamos então que, no âmbito do Design, o entrevistado deveria já ter cursado pelo menos metade do curso de graduação. Além disso, em sua ação no contexto educacional, o entrevistado deveria ter lecionado por pelo menos dois semestres no Ensino fundamental e/ou médio, uma vez que o acesso à Educação infantil ainda não é uma obrigatoriedade em nosso país. Adotamos também o princípio da heterogeneidade proposto no MEDS para a escolha dos entrevistados, para que, dentro do possível, mantivéssemos contato com a dimensão cultural do campo do Design como aspecto essencial de união entre os entrevistados. Dessa forma, buscamos variar as instituições onde estes entrevistados cursaram a graduação, os tipos de escola onde lecionam ou lecionaram, as especificidades de suas disciplinas, a formação posterior em licenciatura e os tempos de conclusão de curso e de prática docente.

Em nossas buscas, encontramos dezessete possíveis participantes, mas, em virtude de dificuldades de contato ou da grande similaridade de alguns perfis, decidimos trabalhar com apenas seis indivíduos e fazer uma entrevista-piloto com um sétimo participante. Ponderamos ser esse número suficiente para representar uma variação significativa, uns em relação aos outros em uma pesquisa de cunho qualitativa interpretativa, que objetivava expandir nossa visão acerca de ambientes formativos anteriores à Lei Brasileira de Inclusão de 2015, a fim de posteriormente, no próximo capítulo deste livro, buscarmos somar ao

momento anterior à LBI de 2015 vozes de profissionais participantes de ambientes formativos impactados pela aprovação da LBI.

Avaliamos que as recomendações do MEDS para a construção do roteiro das entrevistas se mostraram bastante adequadas, uma vez que estimularam a espontaneidade da interação, ao mesmo tempo que enfatizaram a presença de um roteiro sólido que permitiu comparações posteriores entre as falas. Decidimos, então, separar a entrevista em quatro blocos de itens que pediam diferentes construções dos entrevistados: o primeiro servia para iniciar o contato e situar ambas as partes no contexto que seria discutido através de informações mais objetivas. Estas informações referiam-se à formação, à prática docente do participante e à trajetória que ligava os dois momentos. O segundo pedia que o entrevistado falasse sobre seu planejamento, seus objetivos, estratégias, ou seja, sobre conceitos e ideais já articulados em relação à sua prática. O terceiro bloco buscava saber o que o professor valorizava no processo de ensino-aprendizagem e em sua relação com os alunos, através tanto do relato livre de episódios que haviam marcado sua experiência docente quanto da descrição das facilidades e dificuldades encontradas na vivência em sala de aula. O quarto e último bloco requisitava ao entrevistado que falasse mais diretamente sobre a forma pela qual via a relação do Design com sua prática de sala de aula, o que entendia por “competência para a resolução de problemas” e como percebia as possibilidades de inserção do Design na escola – tópicos que, muitas vezes, por não terem sido pensados anteriormente, permitiam uma construção “ao vivo” de entendimentos e significados. Assim, utilizamos diferentes abordagens – entendimentos articulados anteriormente, relatos livres e o estímulo a novas compreensões – a fim de criar oportunidades variadas de explicitação de suas formas de olhar durante os depoimentos.

Os entrevistados foram contatados por e-mail ou pessoalmente, e lhes foi pedido que indicassem os locais, dias e horários preferidos, a fim de criar uma atmosfera familiar e manter o modelo de conversa informal sugerido pelo

MEDS. Antes do início da conversa, os participantes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, no qual eram informados que suas colaborações se dariam de forma anônima, e, embora as entrevistas fossem ser gravadas e filmadas para posterior análise, apenas a pesquisadora e a orientadora teriam acesso ao material.

A entrevista-piloto não revelou a necessidade de modificar os blocos de tópicos, mas foi importante como forma de a pesquisadora adquirir certa prática no manejo das perguntas e testar os equipamentos que seriam utilizados. Iniciamos então o processo de entrevistas. Fizemos uma entrevista com cada participante, com duração variável entre quarenta minutos e duas horas. Muitas delas foram seguidas por conversas que extrapolavam os itens previamente estipulados, reforçando a ideia de que houve uma construção conjunta e empática durante a interação, que levou as entrevistas a serem estendidas para além do roteiro pela vontade de manutenção da conversa sobre o ambiente formativo.

Para a interpretação dos resultados, todas as entrevistas foram gravadas em vídeo e transcritas na íntegra. O processo de interpretação foi realizado a partir de conceitos não previstos anteriormente, mas sim extraídos das falas dos próprios entrevistados, e não das teorias que serviram de base para a pesquisa. Entendemos que as vivências específicas trariam à tona conceitos que enriqueceriam compreensões acerca das relações entre dois campos do conhecimento: Design e Educação. Dessa forma, optamos por métodos que oferecessem mais foco no processo de emergência de conceitos e de ideias do que na comparação sistemática entre respostas.

Para manipular e analisar o material obtido nas entrevistas, optamos por utilizar, em linhas gerais, a técnica de codificação como descrita por Saldaña (2009), com algumas influências da abordagem construtivista do método *grounded theory*, caracterizada por Charmaz (In: DENZIN; LINCOLN, 2000). Segundo Saldaña (2009), a codificação é uma técnica exploratória sem fórmulas específicas a serem seguidas,

que se vale da designação de códigos (palavras ou pequenas frases) que simbolizem atributos substanciais, evocativos do material coletado. Não se trata de simplesmente atribuir rótulos, mas de dar um primeiro passo em direção ao encadeamento dos dados com as ideias, e das ideias com os dados. Esse processo cíclico é o que leva a interpretações e análises cada vez mais rigorosas e evocativas. Dessa forma, a história contada pela análise da *grounded theory* não apenas se desdobra diante de olhos objetivos, mas é ativamente composta pelo pesquisador e, por esse motivo, reflete tanto quem vê quanto quem é visto. Saldaña corrobora essa ideia afirmando que o envolvimento pessoal do pesquisador é o filtro através do qual se percebem, documentam e, por consequência, se codificam os dados.

Foi aproveitada da *grounded theory* a ideia do registro de ideias em memorandos durante o processo de codificação. Essa foi uma etapa intermediária entre a atribuição de códigos e o início da análise propriamente dita. Consideramos que ter nosso processo de pensamento registrado nessa espécie de diário/memorando foi bastante proveitoso para desenvolvimento da pesquisa, uma vez que esse procedimento nos manteve afinados com a forma pela qual as associações e ideias foram progredindo no decorrer do tempo, preservando em nosso campo de visão seus contextos originários.

Na *grounded theory*, o processo de codificação pode ser feito manualmente (com papel e caneta) ou por meio dos chamados softwares de apoio à análise de dados qualitativos (*computer assisted qualitative data analysis software – CAQDAS*), que muitas vezes incorporam a codificação como uma de suas muitas funcionalidades. Na Figura 1, podemos ver uma de nossas telas de trabalho, com a janela do vídeo na parte direita, o texto em processo de codificação na parte esquerda e a aba com a lista de *tags* ao centro.

Conforme eram assistidos os vídeos e lidas as transcrições, eram designados códigos de forma inicialmente intuitiva, mas que ganhavam coerência e racionalização com o andamento do trabalho.

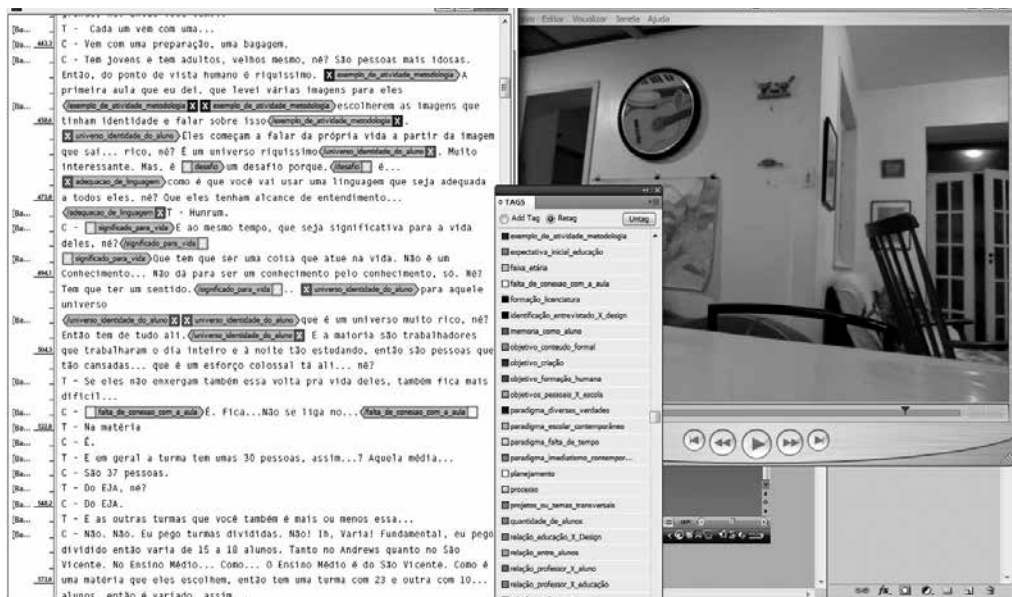


Figura 1 - Tela de trabalho. Fonte: Autores.

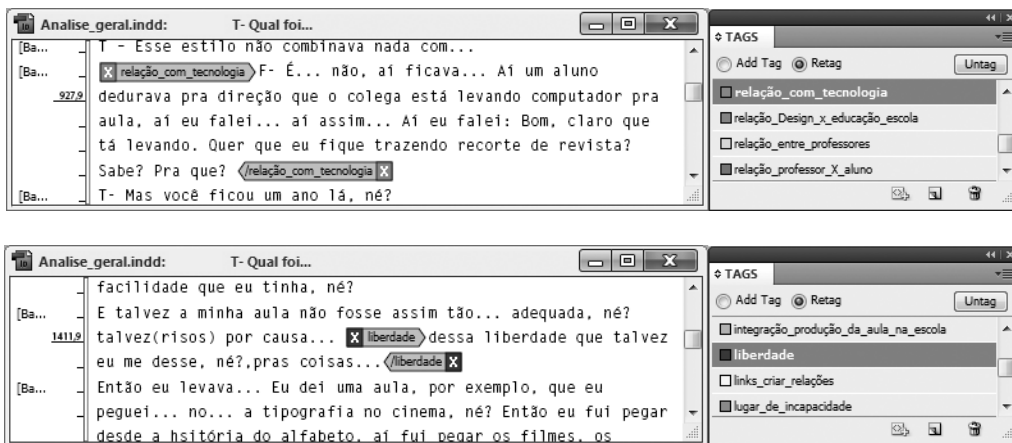


Figura 2 - Marcação dos códigos pelas sínteses em desenvolvimento. Fonte: Autores.

Para nós era importante que os códigos refletissem tanto a intenção mais geral quanto as particularidades dos depoimentos (Figura 3). Esta figura mostra um caso em que a marcação busca descrever de maneira sintética o tema prioritário daquela fala.

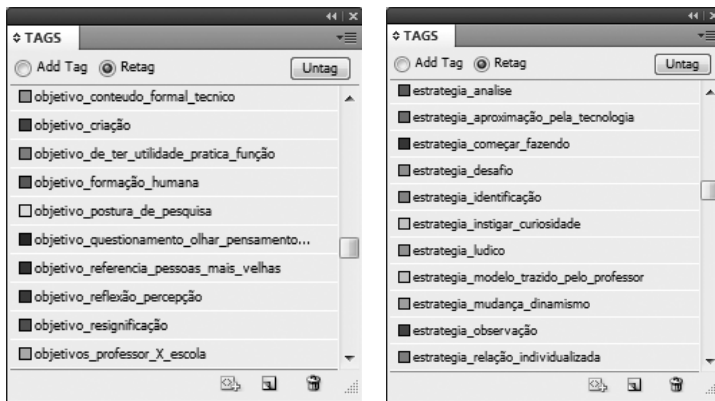


Figura 3 - Síntese de temas prioritários.
Fonte: Autores.

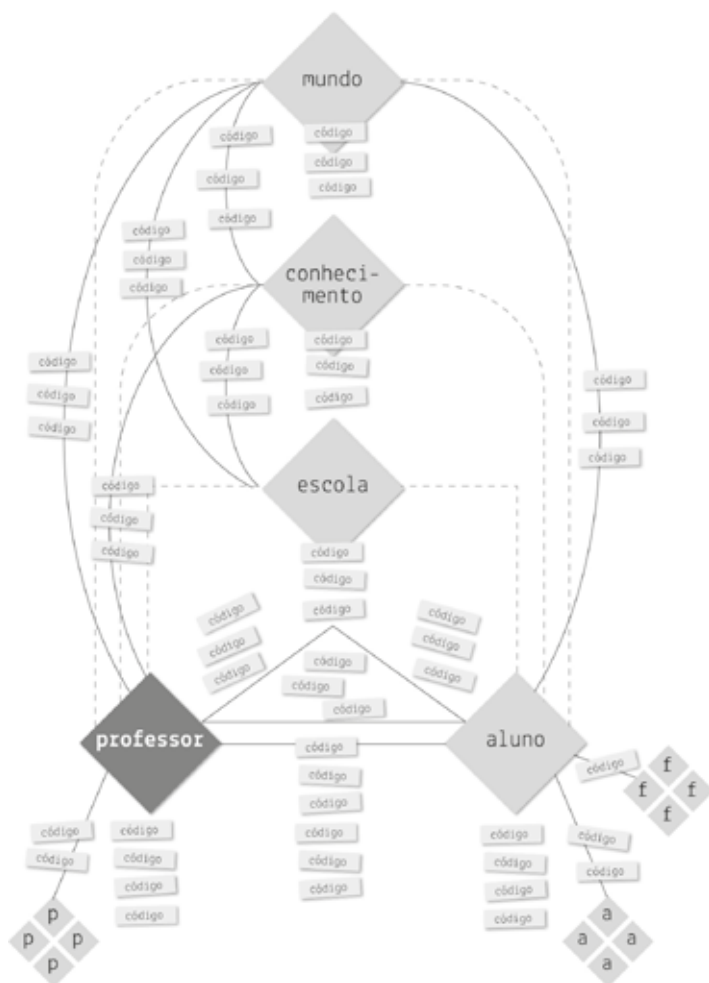
Uma vez terminada a primeira codificação, tínhamos uma lista com 124 tags. Para dar conta de visualizar e manipular essa grande quantidade de dados, decidimos imprimi-los, recortá-los e organizá-los espacialmente, em uma espécie de mapa conceitual. Com os códigos todos à vista, tentamos perceber quais encadeamentos poderiam existir. Encontramos na lista de tags instâncias fundamentais como “professor”, “aluno”, “escola”, “educação/conhecimento”, “mundo”, que foram dispostos de forma que configurassem vértices desse mapa. Os códigos foram, em seguida, arranjados entre esses pontos principais de acordo com o entendimento da relação da qual faziam parte: “professor-aluno”, “professor-escola”, professor-conhecimento”, ou mesmo entre os vértices, “escola-aluno”, “aluno-conhecimento” e o “mundo”, no sentido da realidade para a qual a escola busca preparar os alunos (Figura 4).

Figura 4 - Primeiro mapa conceitual: organização inicial dos tags. Fonte: Autores.



Figura 5 - Segundo mapa conceitual – Relação entre instâncias.
 Fonte: Autores.

Depois dessa primeira ordenação, entendemos que os vértices não ocupavam lugares análogos e, portanto, poderiam ser dispostos de uma forma diferente, na qual um englobasse o outro. Dessa maneira, outras associações poderiam ser criadas, ligando mais de dois pontos e utilizando as distâncias para demonstrar a aproximação maior de uma instância ou de outra (Figura 5).



A visualização do conjunto de códigos permitiu a emergência de algumas sutilezas não observadas anteriormente. Em primeiro lugar, houve a constatação de que a relação professor-aluno era a primordial, e as famílias de códigos “objetivos” e “estratégias” simbolizavam o que estava envolvido nessa dinâmica. Os primeiros códigos se

referiam tanto à intenção de desenvolver alguma capacidade nos alunos quanto a de lidar com as características e os esquemas de conhecimentos já trazidos por estes (muitas vezes, reuniam ambos); e os últimos apontavam a forma pela qual os professores relatavam atingir esses fins, isto é, como viam a própria prática. Assim, essas famílias foram ampliadas com a inclusão de outras marcações antes não identificadas como pertencentes a esses grupos. A distinção entre os dois tipos de objetivos demonstrou também a importância de outro traço dos depoimentos: de que forma os professores viam os alunos, e o que valorizavam nas atitudes destes. Essa constatação possibilitou a criação de um terceiro grupo e, consequentemente, de três listas de códigos, denominadas “alunos”, “objetivos” e “prática” (Figura 6).

ALUNOS	OBJETIVOS	PRÁTICA
aluno_auto_estima	alfabetização_visual	acaso_inesperado
alunos_inclusão	conceito	adequacao_de_linguagem
conexao_aluno_aula_escola_	exemplo_de_atividade_metodologia	afeto
interesses	objetivo_conteudo_formal_tecnico	concretização
disciplina_comportamento	objetivo_criação	conteudo_contextualizado
faixa_etária	objetivo_formação_humana	diversidade_de_respostas_
lugar_de_incapacidade	objetivo_postura_de_pesquisa	resultados
paradigma_imediatismo_coisas_	objetivo_questionamento_olhar_	ensino_aprendizado_prático
prontas	pensamento_critico	estrategia_analise
paradigma_mudanca_dinamismo	objetivo_referencia_pessoas_mais_	estrategia_aproximacao_pela_
potencial_de_cada_aluno	velhas	tecnologia
relação_professor_x_aluno	objetivo_reflexão_percepção	estrategia_começar_fazendo
resposta_esperada	objetivo_resignificação	estrategia_desafio
universo_identidade_do_aluno	objetivos_professor_x_escola	estrategia_identificacao
	paradigma_cultura_material_	estrategia_instigar_curiosidade
	imagética	estrategia_ludico
	paradigma_diversas_verdades	estrategia_modelo_trazido_pelo_
	protagonismo_descoberto_correr_	professor
	atras	estrategia_mudanca_dinamismo
	relação_coletiva_x_individual	estrategia_observação
	repertório_referencias_ferramentas	estrategia_relação_individualizada
		feedback
		hierarquia_autoridade
		integração_produção_da_aula_na_
		escola
		links_criar_relações
		oportunidades
		planejamento_organização
		protótipo_maquete_modelo_x_escala_
		real

Figura 6 - Lista de códigos alunos, objetivos, práticas. Fonte: Autores.

Ao final desse procedimento, tínhamos em mãos três documentos, cada um com trechos destacados referentes a uma das listas de códigos (Figura 7). Em seguida, foram criados novos arquivos de texto para cada um dos entrevistados, e sob cada um dos três temas inserimos citações que demonstravam como eles lidavam com aquele determinado aspecto. Avançamos gerando um grande quadro, no qual incluímos resumos da visão de cada professor e extratos significativos de suas falas.

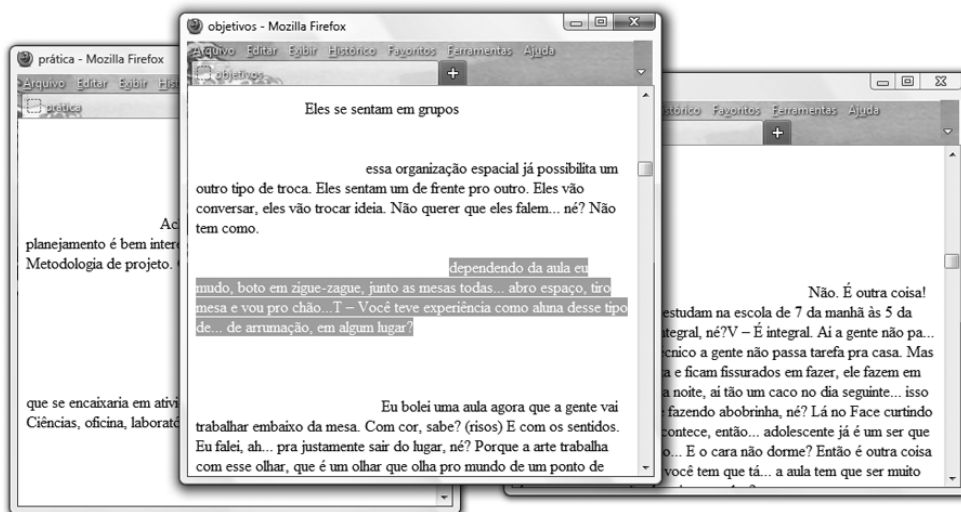


Figura 7 - Tela códigos destacados. Fonte: Autores.

Durante o processo de organização, incluímos os temas à influência do Design em suas práticas, os lugares do Design na escola e o que compreendiam pela expressão “resolução de problemas” nos arquivos criados em um novo quadro (Figura 8), o que possibilitou um segundo ciclo de codificação, no qual designamos marcações que refletiam o conteúdo dos resumos e das citações escolhidas das entrevistas (Figura 9). Depois de reunirmos os novos códigos em uma só lista que compreendesse o conjunto das falas dos professores acerca de cada um dos assuntos destacados, prosseguimos a fim de tentar organizá-los em categorias e subcategorias que nos dessem nova pista sobre um possível recorte para a análise.

Figura 8 - Resumo das citações. Fonte: Autores.

Prof.	CAROLINA	MARIA	MARIA	FERNANDA	DANILO	LUANA
Temas						
ALUNOS	Resumo citações	Resumo citações	Resumo citações	Resumo citações	Resumo citações	Resumo citações
OBJETIVOS	Resumo citações	Resumo citações	Resumo citações	Resumo citações	Resumo citações	Resumo citações
PRÁTICA	Resumo citações	Resumo citações	Resumo citações	Resumo citações	Resumo citações	Resumo citações
RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS	Resumo citações	Resumo citações	Resumo citações	Resumo citações	Resumo citações	Resumo citações
FORMAÇÃO EM DESIGN	Resumo citações	Resumo citações	Resumo citações	Resumo citações	Resumo citações	Resumo citações
LUGAR DO DESIGN NA ESCOLA	Resumo citações	Resumo citações	Resumo citações	Resumo citações	Resumo citações	Resumo citações

Profes. Temas	CAROLINA			VERA			MARIA		
ALUNOS	Resumo	citações	código código código	Resumo	citações	código código código	Resumo	citações	código código código
OBJETIVOS	Resumo	citações	código código código	Resumo	citações	código código código	Resumo	citações	código código código
PRÁTICA	Resumo	citações	código código código	Resumo	citações	código código código	Resumo	citações	código código código
RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS	Resumo	citações	código código código	Resumo	citações	código código código	Resumo	citações	código código código
FORMAÇÃO EM DESIGN	Resumo	citações	código código código	Resumo	citações	código código código	Resumo	citações	código código código
LUGAR DO DESIGN NA ESCOLA	Resumo	citações	código código código	Resumo	citações	código código código	Resumo	citações	código código código

Figura 9 - Segundo ciclo de codificações.
Fonte: Autores.

Após análise, consideramos que os três primeiros temas - “alunos”, “objetivos” e “prática” - poderiam ser agrupados em um só texto que tratasse do paradigma contemporâneo, porém sob o olhar e a vivência dos professores entrevistados. Como as características dos alunos refletem as transformações no mundo atual? O que se objetiva que esses alunos desenvolvam na escola para conseguirem participar plenamente de situações reais? Como, em suas salas de aula, esses professores fazem os ajustes entre a instituição escolar, as particularidades dos alunos e o que entendem como relevante no futuro? O restante dos tags nos encaminhava mais diretamente ao que desejávamos saber das entrevistas: de que forma a formação em Design contribuiu para a percepção e a prática desses professores?

Com base nos códigos referentes a essa pergunta específica, nos foi possível interpretar que:

- a formação de um repertório era entendida como uma das principais influências do Design nas atuações dos docentes, o que indicava uma relação significativa com as experiências do passado;

- a capacidade de planejamento como algo que faz referência a um olhar futuro foi elencada como central no cotidiano escolar e como desenvolvida por suas formações em Design.

Em busca de códigos que compusessem um grupo relacionado à ideia de repertório, encontramos muitas referências à importância de expor os alunos a experiências variadas e de ampliar seus campos de visão a fim de possibilitar a contextualização e a articulação de conhecimentos. Em relação à noção de planejamento, além de códigos que apresentavam um sentido afim, como a visão projetual e as capacidades de organização e de gerenciamento, também foram bastante observadas, especialmente sob o tema “prática”, menções à importância do acaso, do inesperado, como oportunidades que deveriam ser aproveitadas. Entendemos que, dentro do campo do Design, essa relação temporal entre passado, futuro e a contingência do presente poderia render reflexões proveitosas para a presente investigação.

Cientes de que não só a passagem pelo campo do Design, mas toda a biografia desses professores está impressa em suas falas, e de que estas se tratam apenas de aportes individuais e não “provas”, acreditamos que seus depoimentos refletem uma vivência heterogênea que lhes permite criar um contexto de abertura à diversidade contemporânea personificada em seus alunos. Foi possível perceber, ao longo dos relatos, seus esforços para que os alunos ampliassem seus horizontes com outros lugares, outras mídias, outras pessoas, outras propostas, outras formas de agir, outras referências, etc.

Nesse sentido, Wurman (2005) atribui ao interesse o papel central de qualquer experiência de aprendizagem. Segundo o autor, pode-se mesmo definir essa experiência como o processo de lembrar o que nos interessa (WURMAN, 2005, p. 249), e para que sejam lembrados, os novos conhecimentos devem estimular a curiosidade de alguma forma (WURMAN, 2005, p. 85). A análise dos códigos retirados das entrevistas mostrou que esses professores

entendem que, quando o universo do aluno é compreendido pelo processo de ensino-aprendizagem, o anacronismo de percepção de tempo e espaço que há entre professor e aluno é diluído pelas oportunidades geradas.

Segundo os relatos, quando despertados para aspectos não vistos anteriormente, desafiados, tocados emocionalmente e incentivados a descobertas pessoais, os alunos são motivados e vão além da disciplina. Ir além da disciplina significa a apropriação do conteúdo da aula na vida do aluno. De acordo com os professores, os estudantes quando interessados relacionam o que está sendo discutido em sala de aula com a própria vivência, levam os assuntos para casa, discutem com seus familiares e amigos, trazem novas questões para o ambiente escolar. Tais comportamentos muitas vezes vêm acompanhados de um sentimento de desafio por parte dos alunos, e alguns dos professores abordaram esse tema em momentos diversos das entrevistas, tanto pela observação da motivação que os desafios podem provocar quanto pelo reconhecimento da sua importância na vivência do aluno.

Uma das estratégias ressaltadas pelos professores que fazem parte do cotidiano da formação em Design foi a de começar as atividades com uma proposta prática, a fim de refletirem na ação, considerando que esse tipo de atividade pode instigar o aluno a ultrapassar determinados obstáculos e, posteriormente, ou conjuntamente, respeitando as singularidades, mostrar referências teóricas relacionadas.

Os professores também observam que, se em suas formações em Design eram motivados a tentar novamente depois de errar, a insistir e ultrapassar os desafios, pela aposta de que o conhecimento significativo passa por esse movimento, no ambiente formativo da Educação Básica, os alunos ao longo do tempo vão rejeitando o erro, entendendo-o como constrangedor, como decepcionante, antecipando que ele resultará em uma pior avaliação.

Assim, parte das estratégias dos professores com formação em Design seguia Schön (1992), na compreensão de

que uma das tarefas do professor seria reconhecer e encorajar a confusão dos alunos, assim como valorizar a sua própria; ou seja, em vez de avaliar as ações dos alunos em função de algum parâmetro previamente estabelecido, o docente deveria cultivar a própria confusão como parte do seu processo de aprendizagem sobre os comportamentos dos estudantes, permitindo, assim, a si mesmo se surpreender, ao invés de se decepcionar com o inesperado. Os professores demonstraram buscar em seus cotidianos práticas de ensino que oportunizassem, como afirma Wurman (2005, p. 275) que “[...] assimilar informação significa ousar, aventurar-se pelos domínios do novo e do desconhecido para chegar à compreensão”, o que significa legitimar o risco ao erro e o sentimento de confusão como necessários ao processo de aprendizagem, ao invés da pretensão a respostas certas e caminhos únicos para o conhecimento.

Com as entrevistas, foi possível perceber que os alunos que os professores entrevistados recebem em suas salas de aula de alguma forma passaram por uma história de vida escolar em que o ambiente formativo foi privilegiando um modelo escolar centrado na sequência linear e no encaideamento unidirecional, com o privilégio da padronização e não da centralidade no humano. Esse ponto levou-nos a recuperar que a formação em Design busca desenvolver a habilidade de se relacionar com a diversidade, uma vez que o futuro designer está sempre em situação de projeção com/para seres-pessoas com repertórios distintos, inscritos em particularidades e singularidades. Os dados coletados nos levaram a recuperar de Martín-Barbero (2000, p. 58) a sua visão acerca da necessidade de participação compartilhada e convivencial no ambiente formativo, isto é, uma formação descentralizada, não hierarquizada na figura do professor e do ambiente, e centrada na pluralidade que reconhece não o padrão, mas a soma das potências das singularidades, ou, em outras palavras, com foco na diversidade, para que houvesse o favorecimento de um protagonismo que permitisse aos alunos essa aventura, isto é, um “aprendizado fundado menos na dependência dos adultos que na própria exploração”.

No depoimento de uma das professoras entrevistadas, por exemplo, há a ênfase de que lidar com desafios pelos próprios meios proporciona uma aprendizagem prazerosa e ajustada à instabilidade e às rápidas mudanças do nosso tempo. A professora relaciona especificamente sua formação e atuação como designer à sua identificação com esse comportamento dos alunos e à sua facilidade em encorajá-los nas próprias buscas. Em suas palavras:

Todo mundo tem prazer em descobrir. Acho que isso é uma coisa que é quase que comum. Principalmente pro adolescente. Ele gosta, ele de descobrir. 'Eu cheguei lá, né? Então, 'eu cheguei lá porque eu fui num tutorial na web', [...] 'naquele projeto, eu cheguei nessa solução. E olha como eu cheguei!' Eles às vezes falam assim: 'Olha como eu cheguei sem você. Eu fui na web e lá tinha um tutorial e eu fiz'. Aí você diz: 'Legal! Que ótimo! Me dá aí o tutorial!' Eu quero saber. Eu também aprendo assim. E a minha formação também como designer pra web tem muito disso, de ir à luta também. [...] isso tem tudo a ver com a nossa época. Esse processo [...] de resolução de problemas tem a ver com o protagonismo da nossa época. Uma característica é que nós somos agora protagonistas e vamos à luta de descobrir as coisas.

Da fala da professora, recuperamos ser o protagonismo juvenil e a resolução de problemas assuntos recorrentes no discurso contemporâneo sobre a Educação básica, dado que ambos os conceitos se referem a uma participação efetiva em situações reais. Segundo Costa (In: BRASIL, 1999, p. 75-76), o protagonismo juvenil se dá quando o educando, individualmente ou em grupo, atua como fonte de iniciativa - genuína, e não simbólica ou decorativa -, a fim de se envolver com a resolução de problemas no contexto escolar ou sócio comunitário. Essa participação autêntica, de acordo com o autor, "é a atividade mais claramente onto criadora, ou seja, formadora do ser humano, tanto do ponto de vista pessoal como social" (COSTA, in: BRASIL, 1999, p. 76). Para Ribas Jr. (2012), exercer o protagonismo significa perceber a própria capacidade de participar, influir e transformar o curso dos acontecimentos e, como consequência, "não ser indiferente em relação aos problemas de nosso tempo".

A recorrência dos assuntos, entretanto, não modificou o recebimento de alunos no Ensino Médio receosos de valorizarem processos que incorporassem as tentativas, os “erros” em detrimento de atingirem as metas predefinidas referentes aos produtos que definiam suas avaliações. Isso nos levou a questionar em que consistiria formar cidadãos capazes de enfrentar estes chamados “problemas do nosso tempo”. Então nos apoiamos em Morin (2009), segundo o qual a formação frente às demandas da contemporaneidade precisa estar inserida em uma reforma do ensino que precisa ser concebida como uma reforma ampla: uma reforma do pensamento. Para enfrentar os desafios da contemporaneidade, cuja complexidade nos desarma, é preciso, antes de tudo, que nos “rearmemos intelectualmente” (MORIN, 2009, p. 27) para sermos capazes de pensá-la.

Em suma, vimos nos depoimentos dos professores que o reconhecimento da complexidade como aspecto baseado no mundo real, que não pode ser isentado de suas contradições, ou “descomplexificado”, muda os objetivos e estratégias da Educação básica, no sentido de que trazem novas demandas à formação dos alunos. Vimos que há esperança, pois nos próprios ambientes formativos há professores valorizando o reconhecimento da complexidade que sabemos por vivência, por contato, por leituras, não são apenas os com formação em Design, que estiveram no centro do capítulo aqui desenvolvido. Mas vimos também que há desesperança, pois receber no Ensino Médio alunos que participaram de situações de ensino-aprendizagem que constrangeram suas singularidades, restringiram a criatividade e não se inscreveram na pluralidade e na diversidade é alarmante.

Quando trazemos a especificidade deste livro que tem por objetivo compreender a situação dos ambientes formativos vinculados à Educação Básica e, em especial à Educação inclusiva a partir da Lei Brasileira de Inclusão de 2015, o alarme se transforma simultaneamente em dor e em oportunidade, o que será melhor exemplificado no capítulo 2, a partir do recorte da dissertação de mestrado *Nada sobre nós sem nós: Design, um caminho para diminuir a*

fragmentação da inclusão da criança com transtorno do espectro autista no ambiente de ensino-aprendizagem, defendida por Mariana Nioac de Salles, sob a orientação da professora Jackeline Lima Farbiarz, em 2019, no Programa de Pós-graduação em Design da PUC-Rio. Isso, pois parte da dissertação, inspirada pelo percurso metodológico adotado na dissertação que deu origem ao presente capítulo, também elegeu a técnica de entrevista, tal qual aqui compartilhada, para ouvir gestores, professores, pedagogos, famílias, profissionais mediadores da inclusão, alunos matriculados na Educação Básica e, em especial, uma pedagoga com Transtorno de Espectro Autista (que acompanhou toda a pesquisa), personagens inseridos em diferentes ambientes formativos, para entender os modos desses ambientes se relacionarem com a LBI de 2015 em seus cotidianos escolares, os efeitos produzidos, os desafios e as oportunidades.

A soma dor e oportunidade se ancora no pensamento de Wurman (2005, p. 241). O autor sustenta que qualquer aprendizado envolve certa dose de dor, algum trauma, uma vez que implica abandonar certos conhecimentos já estabelecidos em benefício de um novo. Nesse sentido, desapegar de certos modelos que, “a princípio”, gerariam certa estabilidade, se colocando à disposição da experimentação descentralizada, na situação ao vivo, no momento da interação, buscando um planejamento, a partir do encontro de repertórios se qualifica como oportunidade.

Contudo, fazer isso em um sistema no qual alunos chegam ao Ensino Médio, muitas vezes, sem que seus repertórios tenham sido reconhecidos, sem que o “erro” tenha sido inserido nos processos, inscritos na valorização de procedimentos hierarquizantes e em que os professores e os gestores foram formados em um modelo que pouco ou nada valorizava o experienciar de práticas convivenciais descentralizadas e plurais, traz a responsabilidade “dolorosa” de esses profissionais refletirem e aprenderem na ação e de vivenciarem as consequências de suas escolhas naquilo que elas desencadeiam em alunos em situação de inclusão, também experimentando situações de

ensino-aprendizagem vinculadas a ambientes formativos que ainda não constituíram repertório sobre suas formas de ser e estar no mundo. Nesse sentido, a desvalorização do professor em nosso país é um gigantescamente comprometedor. Muitos têm jornada dupla e até mesmo tripla. Estão por mais de quarenta horas semanais em sala de aula para garantirem um salário irresponsável frente ao lugar fundamental que deveria referenciar a Educação.

Transformar com qualidade, com acolhimento, com senso de pertencimento é se inscrever na equidade, o que requer o reconhecimento de que é preciso garantir aos agentes da transformação o estar inserido em um contexto que viabilize a formação continuada de gestores e professores frente às demandas inscritas na contemporaneidade. Isso para que se favoreça esses olhares, para que se possa formá-los, o que não é o caso da maior parte das escolas.

A LBI de 2015 é um direito, mas é dever do Estado propiciar uma formação continuada calcada na desconstrução de olhares constituídos nas instituições formativas enraizados em uma tradição cultural que ensina a conhecer por meio de “ideias claras”, de acordo com um pensamento dualista, pautado no “isto ou aquilo”, quando o necessário, hoje, é a capacidade de perceber ligações, interações e implicações mútuas que não podem ser desemaranhadas ou reduzidas a um estado “não complexo”: “isto e aquilo”.

Dessa forma, mais do que propor que os alunos estejam aptos a “resolver problemas” como forma de prepará-los para a realidade, o que deveria estar em pauta é até que ponto os ambientes formativos, que incluem as universidades e seus programas de licenciaturas, e a escola, onde formadores e gestores atuam, favorecem uma cultura escolar em que os alunos desenvolvam uma postura diante dessa realidade que lhes permita pensá-la em sua complexidade. Em que medida se promove um olhar capaz de vê-la, não como algo com o que se deve apenas aprender a “lidar”, como se fosse uma característica anormal ou falha, mas como parte do mistério, do encanto, da riqueza e da abertura do mundo (PERRENOUD, 2001, p. 47)?

Professores (e podemos citar também administradores e outros atores escolares) são profissionais que viveram em seu ambiente de trabalho por aproximadamente dezesseis anos, antes de exercerem suas funções, e, quando se deparam com a realidade da sala de aula, acabam recorrendo a suas bagagens de “conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas” sobre a prática educacional. Assim, a não ser que a formação desses profissionais (ou algum evento marcante em suas vidas) modifique substancialmente suas crenças anteriores sobre o ensino, haverá certa manutenção das formas de agir e de ver adquiridas enquanto ainda eram alunos (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 217).

Nesse sentido, pode-se notar grande diferença entre a formação de professores (nas faculdades de Pedagogia, e ainda mais nos cursos de licenciatura) e a educação profissional em Design, na qual é fundamental que os estudantes deixem de lado seu modo escolar de ver, a fim de se apresentarem disponíveis para a experiência projetual. No processo de Design, pensar alternativas de naturezas diversas (até paralelas), conservar deliberadamente uma sensação de ambiguidade e incerteza e não se preocupar em chegar a uma solução final tão rapidamente como se fosse única ou correta são habilidades essenciais (LAWSON, 2005, p. 298), que vão na mão contrária da tradição de pensamento da escola, e precisam ser estimuladas desde os primeiros períodos da graduação. Para tanto, é pedido aos alunos que suspendam a desconfiança naquele processo desconhecido, experimentem uma perda de controle em relação ao que já conhecem e se aventurem nessa aprendizagem, sem saber de antemão o que ocorrerá ao final (SCHÖN, 2000, p. 100). Espera-se que, dessa experiência, decorra a mudança de “postura” – descrita por Schön não só como atitudes e sentimentos, mas como maneiras de perceber e compreender –, que é condição para que os alunos possam desenvolver as novas competências que lhe são demandadas nas atividades projetuais. Por ser o Design um campo propositivo, comprometido com a concretização, gerenciar um universo

complexo de elementos imprevisíveis e contraditórios, envolvidos nas situações de projeto (valores dos atores, tempo, orçamento, materiais, produção, etc.), é lugar-comum, é a matéria-prima da atividade. Nas situações de Design, assim como nas tão referidas “situações reais”, não é possível “solucionar” qualquer questão, e tampouco se trata de “problemas” que possam ser definidos de antemão, e a mudança de postura está, justamente, em não entender essa constatação como ruim ou desencorajadora. Trata-se de uma mudança similar à que Ardoino (In: MORIN, 2001, p. 554) descreve como passagem de um universo de “buracos”, entendidos como lacunas, insuficiências que, pelo menos teoricamente, poderiam ser preenchidas no futuro ou em outra vida, rumo à aceitação de um vazio que jamais será satisfeito, mas que, passada a frustração e a negação iniciais, constitui “um dos mais poderosos estimulantes da experiência humana e do conhecimento”.

É preciso uma educação para todos com todos os seres-pessoas tendo respeitadas as suas potências por meio do reconhecimento de estratégias multimodais, multicomunicacionais. É preciso o reconhecimento das singularidades, para o encontro com repertórios que somam ao se inscrevem na pluralidade, na diversidade. Seres-pessoas e não estudantes ou alunos ou professores ou gestores precisam se sentir motivados, precisam de tempo para assumirem desafios em prol da constituição de planejamentos que lhes permitam a confusão e o erro, como parte de um processo que potencializa o protagonismo da própria história, assim como de suas escolas, de suas comunidades e da sociedade como um todo, enfim de ambientes formativos que se constituem na soma do extramuros com o intramuros.

Sobretudo, além de ter por meta esses comportamentos, é preciso criar condições para que se consiga pensar os problemas em sua esfera complexa, uma vez que, como comentado anteriormente, não se trata de uma “escolha puramente individual”, mas algo que se constrói coletivamente e se estabelece através da cultura. Segundo Perrenoud (2001, p. 47), falar de complexidade significa falar

de nós mesmos diante da realidade e de que forma a vivemos em nossas entranhas – nossos medos, preconceitos, esperanças e sentimentos de prazer, pânico, desafio, etc. –, ou seja, conseguir nos pensar como seres-pessoas complexas, feitas de ambivalências enraizadas em nossas experiências, na cultura em que nos inserimos e em nossa rede de relações.

Entendemos que todos estes “outros” implicam a complexificação do mundo através de um olhar plural, que admite a heterogeneidade, acolhe a multiplicidade de experiências como repertório, e aceita o desafio de planejar o futuro e pensar diferente sobre o possível. Compartilhamos da ideia de que a qualificação dos objetos e fenômenos são apenas propriedades que lhes emprestamos de acordo com um contexto de motivações e propensões; por esse motivo, consideramos imperativa uma reflexão acerca da qualidade dos olhares que permitem ou não a observação da complexidade do mundo.

Finalmente, gostaríamos de enfatizar que a descrição que realizamos das escolhas, do percurso metodológico adotado, da técnica da entrevista, com sua respectiva forma de análise e suas alterações ao longo da jornada teve por objetivo não só deixar o processo de análise o mais transparente possível, para que o próprio leitor possa avaliar se as decisões tomadas são coerentes com os valores apresentados, como também de apresentar ao leitor uma das formas de nos relacionarmos com seres-pessoas inscritos em seus cotidianos profissionais sem os quais nossas interpretações não se efetivariam somando formas de ser e estar no mundo.

REFERÊNCIAS

ARDOINO, J. A Complexidade. In: MORIN, E. (org.) A religação dos saberes: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2001. p. 548- 558.

CHARMAZ, K. Grounded Theory: Objectivist and Constructivist Methods. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs.). Handbook of qualitative research. Londres: Sage. 2000. p. 509-535.

CHARMAZ, K. Qualitative interviewing and grounded theory analysis. In: HOLSTEIN, J. A.; GUBRIUM, J. F. (orgs.). Inside interviewing new lenses, new concerns. Londres: Sage. 2003. p. 311-330.

COSTA, A. C. G. O adolescente como protagonista. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Cadernos juventude, saúde e desenvolvimento. Brasília, v. 1, 1999. p. 75-79.

FINDELI, A. Searching for Design Research Questions. In: Questions & Hypotheses Conference. Berlin. 2012. Disponível em: <http://vimeo.com/2494085>. Acesso em: 26 fev. 2012.

FONTANA, A.; FREY, J. H. The interview: From structured questions to negotiated text. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs.). Handbook of qualitative research. Londres: Sage. 2000. p. 645-672.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas. 2007.

LAWSON, B. How Designers Think: The Design Process Demystified. Oxford: The Architectural Press. 2005.

MARTÍN-BARBERO, J. Desafios culturais da comunicação a educação. Comunicação & Educação, v. 18, 2000. p. 51-61.

MORIN, E. Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez. 2009.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M. O Campo da Pesquisa Qualitativa e o Método de Explicitação do

Discurso Subjacente (MEDS). Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 20, n. 1, 2007. p. 65- 73.

PERRENOUD, P. Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed. 2001.

RIBAS JR., R. B. Educação e Protagonismo Juvenil. 2001. Disponível em: <http://prattein.publier.com.br/prattein/dados/anexos/95.pdf>

SALDAÑA, J. The Coding Manual for Qualitative Researchers. Londres: Sage. 2009.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. Os professores e sua formação. Dom Quixote: Lisboa. 1992.

SCHÖN, Donald. Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação & Sociedade, a. XXI, n. 73, 2000. p. 209-44.

WURMAN, R. S. Ansiedade de Informação 2. São Paulo: Cultura. 2005.



PARTE 2

ATRACANDO EM UMA ILHA: AVENTURANDO-SE POR SENTIRES

SIGNIFICANDO NO ENCONTRAR...

Somando olhares sobre ambientes formativos
posteriores à LBI 2015: uma proposta de reflexão na ação

MARIANA NIOAC DE SALLES

SIGNIFICANDO NO SOMAR...

Um percurso metodológico em parceria: vivenciando a inclusão da
criança com TEA na Educação Formal da Rede Particular de Ensino

MARIANA NIOAC DE SALLES

SIGNIFICANDO NO CONFIAR

Outro percurso metodológico em parceria: vivenciando a inclusão da
criança com TEA na Educação Formal da Rede Pública de Ensino

DANIELA DE CARVALHO MARÇAL

ATRACANDO EM UMA ILHA:
AVENTURANDO-SE POR SENTIRES,

SIGNIFICANDO
NO ENCONTRAR...

MARIANA NIOAC DE SALLES

Somando olhares sobre ambientes formativos posteriores à LBI 2015: uma proposta de reflexão na ação¹

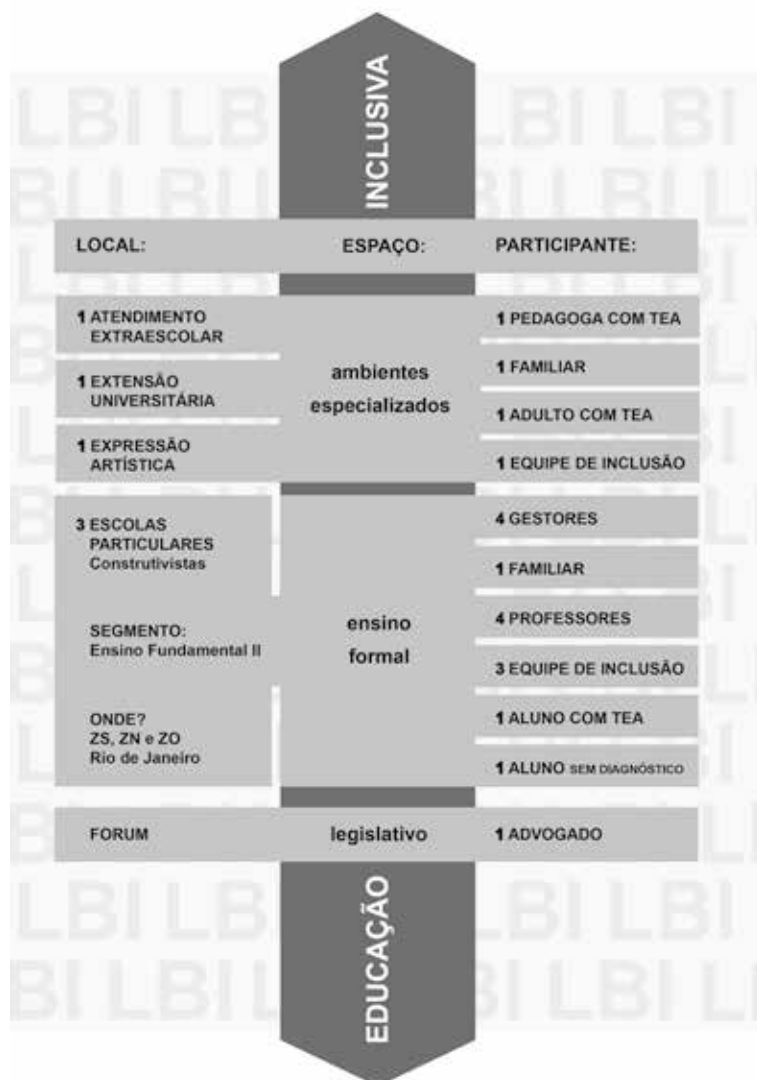
Se ao longo do primeiro capítulo nos detivemos a, por meio de entrevistas junto a professores inseridos na Educação Básica, perceber a possível contribuição da formação em Design para o cotidiano dos ambientes formativos da Educação Básica e, em especial, a compreender a situação desses ambientes formativos antes da LBI 2015, neste capítulo, interessa-nos, também por meio da técnica de entrevistas, entender as ações inscritas nos ambientes formativos diante da Lei, como seus agentes foram impactados... como agiram. Isso para visualizar as construções de sentidos acerca da inclusão em ambientes de ensino-aprendizagem, a partir da voz daqueles que participavam dos processos junto aos seres-pessoas em situação de inclusão, após a LBI de 2015, ou, em outras palavras, daqueles que participaram da constituição desses ambientes. Somando assim, ao olhar de professores com formação em design que atuam na Educação Básica, olhares oriundos de outras formações, em especial o olhar de professores com licenciatura em diferentes áreas e pedagogos.

Para atender ao nosso objetivo, recuperamos a etapa **Ouvir**, desenvolvida como parte da dissertação de mestrado *Nada sobre nós sem nós: Design, um caminho para diminuir a fragmentação no processo de inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista no ambiente de ensino-aprendizagem*, de Mariana Nioac de Salles, orientada pela professora Jackeline Lima Farbiarz, no Programa de Pós-graduação em Design da PUC-Rio. Nela foram entrevistadas quinze pessoas ligadas a ambientes formais de ensino-aprendizagem situados em diferentes regiões da cidade do Rio de Janeiro e, posteriormente, foram analisadas as respostas de nove participantes das entrevistas.

1. Adaptação de trecho previamente publicado na dissertação de mestrado intitulada “Nada sobre nós, sem nós?” design, um caminho para diminuir a fragmentação no processo de inclusão da criança com transtorno do espectro autista no ambiente de ensino-aprendizagem defendida por Mariana Nioac de Salles no Programa de Pós-Graduação em Design da PUC-Rio sob orientação de Jackeline Farbiarz. Agradecemos à CAPES e à Vice-reitoria Comunitária da PUC-Rio pelos auxílios concedidos, que permitiram o pleno desenvolvimento da pesquisa. Disponível em: https://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1712445_2019_completo.pdf

As entrevistas foram realizadas com três gestores, três profissionais da equipe de inclusão, três professores, dois familiares e um advogado. Escolhemos um gestor de cada instituição, por possuírem uma posição **macro** dentro da escola. A partir da autorização deles para realização das entrevistas, por meio de termo de consentimento, pedimos indicação de um profissional da equipe de inclusão de cada uma das três instituições atuantes no segmento do Fundamental II (F2). Com essa indicação, realizamos o convite para a participação desses profissionais nas entrevistas e pedimos, para eles, indicações de professores do Ensino Fundamental II com alunos com autismo em sala de aula. Cada um indicou um professor, conforme síntese abaixo:

Figura 1 - Cenário e o total de 19 participantes na pesquisa. Fonte: Autores.



Para a escolha de dois familiares e de um advogado, realizamos uma conversa preliminar com a fundadora de um movimento de inclusão não governamental. Além da indicação dela mesma, ela indicou um advogado especialista em leis de inclusão que dá auxílio a familiares que frequentam os seus eventos. O outro familiar foi indicado pela orientadora desta pesquisa, que organizou um livro de ilustrações da filha desse familiar, diagnosticada como pessoa com autismo.

O primeiro contato com todos as personagens foi por meio de mensagem de texto via telefone celular. O segundo contato, após a adesão dos entrevistados à pesquisa, foi a formalização do convite de participação pelo mesmo meio de comunicação. O terceiro contato deu-se pela marcação de encontros presenciais para a realização das entrevistas. Para o conforto dos participantes, cada um escolheu o horário e o local de sua preferência para a realização das entrevistas.

Denominamos essa parte da pesquisa de *Ouvir*. Ela se constituiu na seguinte configuração:

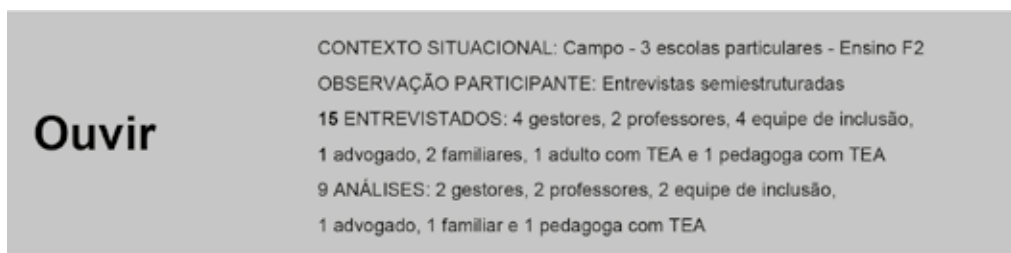


Figura 2 - Contexto da fase *Ouvir*. Fonte: Autores.

Após a realização das entrevistas semiestruturadas, as transcrevemos e revisamos, o que nos permitiu entrar em contato mais uma vez com os dados levantados, para, então, realizarmos a análise das entrevistas.

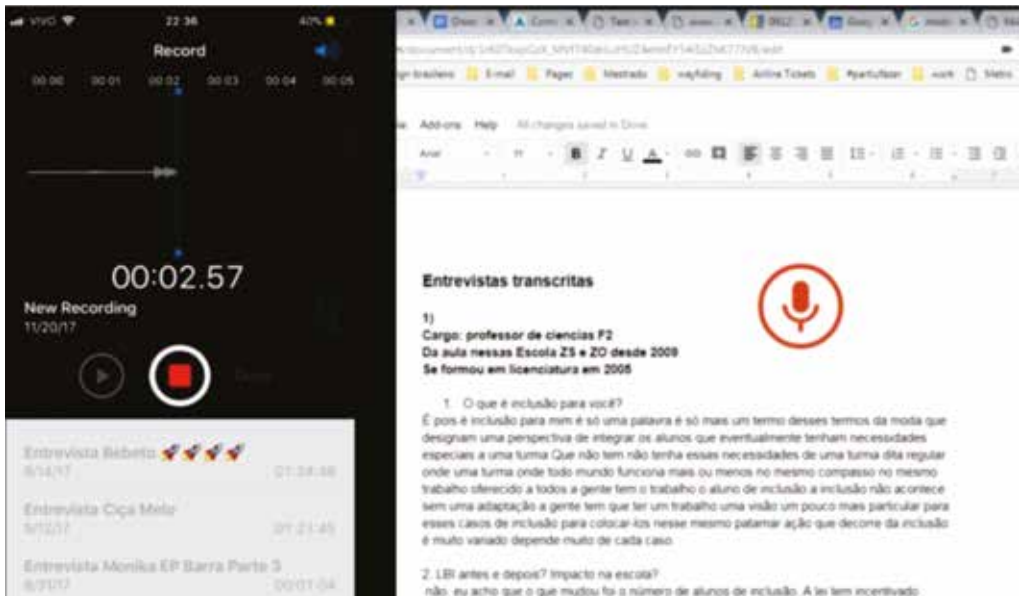


Figura 3 - Transcrição das entrevistas com uso do **Google Voice Typing**. Fonte: Autores.



Figura 4 - Revisão da transcrição. Fonte: Autores.

Como metodologia de análise das entrevistas, nos inspiramos na metodologia utilizada no Capítulo 1 (método *MEDS* e *Grounded Theory*), para desenvolvermos uma pesquisa qualitativa-categorial, separando as unidades de registro por categorias verbais. As categorias verbais escolhidas foram: Incluir, Experienciar, Integrar-relacionar, Ensinar-aprender, Trocar-compartilhar, Formar-informar, Pesquisar, Mediar, Obrigar, Fazer, Adaptar, Integrar. Essas categorias foram escolhidas com base na pesquisa de fundamentação teórica que fez parte da dissertação, e nas observações assistemáticas que havíamos desenvol-

vido em conversas preliminares, das quais levantamos as questões para elaborar o roteiro da entrevista.

CATEGORIA	INCLUIR	EXPERIENCIAR	INTERAGIR	FORMAR	OBRIGAR
1	professor	A+B	3, prof_48_14	3, prof_48_13	3, prof_48_12
2	gente	B	1, gm_8_125	1, gm_8_127	1, gm_8_126
3	gente	B	1, gm_8_125	1, gm_8_127	1, gm_8_126
4	gente	B	1, gm_8_125	1, gm_8_127	1, gm_8_126
5	gente	B	1, gm_8_125	1, gm_8_127	1, gm_8_126
6	gente	B	1, gm_8_125	1, gm_8_127	1, gm_8_126

Figura 5 - Planilha de análise de conteúdo separada por categorias. Fonte: Autores.

Tomamos como base para a análise de dados: ‘a análise de conteúdo categorial’ e a ‘noção dialógica do signo’ de Bakhtin (2006). Partimos do entendimento de que os sentidos abordam não apenas a mensagem (significados referenciais) como também a *metamensagem* (significados relacionais), sendo os discursos produzidos compartilhados pelos sujeitos nele envolvidos. Portanto, com a separação em categorias por verbos (incluir, experienciar, interagir, formar, obrigar, etc.), organizamos as falas dos personagens envolvidos no recorte desta pesquisa.

Após essa categorização, criamos três escalas de diferenciais semânticos para quantificar as unidades de registro. Essas escalas nos ajudaram a situar a fala dos participantes em três eixos e, por meio de um gráfico tridimensional, elas nos ajudaram a compreender o cenário. Como categoria dos eixos, escolhemos o eixo X para identificar uma variação na fala do participante entre uma situação real – que remete a uma experiência que já ocorreu ou que ainda ocorre – e uma situação ideal – na qual a pessoa expressa sua vontade, sonho ou algo que gostaria que acontecesse. No eixo Y, avaliamos se a fala tinha conotação positiva ou negativa a partir das escolhas dos adjetivos e, no eixo Z, queríamos entender se a fala era sobre a legislação da educação inclusiva ou se era sobre estudos acadêmicos

e/ou teóricos. A variação de ‘menos dois para mais dois’, passando pelo zero, foi utilizada para representar uma escala de intensidade no assunto abordado. Ou seja, uma fala poderia ser mais positiva do que a outra, ou se referir mais à legislação do que a outra, ou ser mais idealizada do que a outra e assim por diante.

Figura 6 - Descrição dos diferenciais semânticos. Fonte: Autores.



As entrevistas tiveram o objetivo específico de compreender o posicionamento ideológico/realístico, positivo/negativo e teórico/legislativo sobre o momento da Educação inclusiva brasileira. Para auxiliar nessa visualização, geramos dois métodos de análise 3D, pois não encontramos métodos de análise de gráficos 3D nem nomenclaturas de posicionamento de dados. Dessa maneira, criamos um método de análise gráfica com duas esferas, uma menor e outra maior (Figura 7). Com elas, conseguimos entender se a média do participante por categoria se localizava numa zona extrema ou conservadora. Chamamos de conservadora a fala que está próxima ao encontro de todos os eixos, ou seja, os pontos próximos a zero. Essas URs receberam essa nota por serem falas neutras, sem ênfase em nenhum dos pontos avaliados. Chamamos de extrema a média que está no extremo do gráfico, próximo aos pontos *menos dois* ou *mais dois*. Essas URs receberam essas notas porque foram claras e objetivas no discurso que estavam passando.

Com as duas esferas, criamos três zonas de respostas: 1, 2 e 3. Sendo a zona 1 a zona interna da esfera pequena, representando as médias mais conservadoras por se aproximar dos zeros, nem muito positiva nem muito nega-

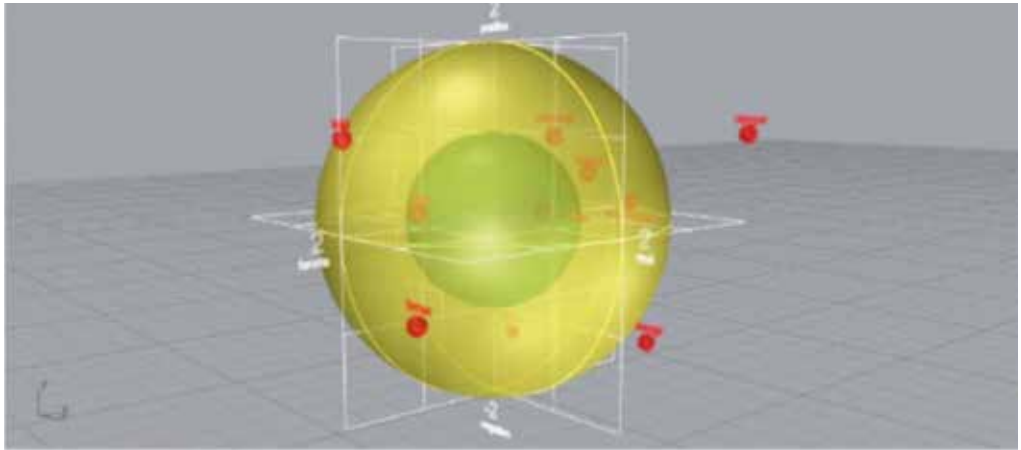


Figura 7 - Análise das médias das categorias por participante por zona esférica. Fonte: Autores.

tiva, nem idealista nem realista, sobre legislação e sobre teoria; a zona 2 fica localizada dentro da esfera grande, mas externa à esfera pequena, representa a zona moderada; e, na zona 3, percebemos as médias extremas por estarem externas à esfera grande; então, consideramo-la claramente uma fala positiva ou negativa, real ou ideal, sobre a legislação ou a teoria.

Figura 8 - Análise da ocupação volumétrica de cada participante. Fonte: Autores.

Além do sistema de zonas de esferas, para cada participante, criamos sólidos conectando os pontos das médias de cada categoria para compreendermos o volume que cada participante ocupa no gráfico e, principalmente, as categorias que se isolam da média geral do grupo (Figura 8).

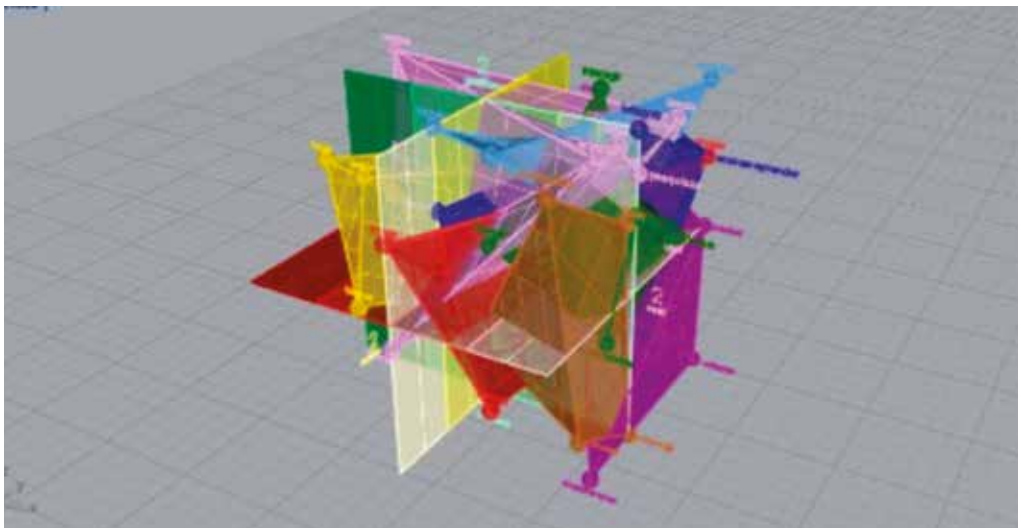
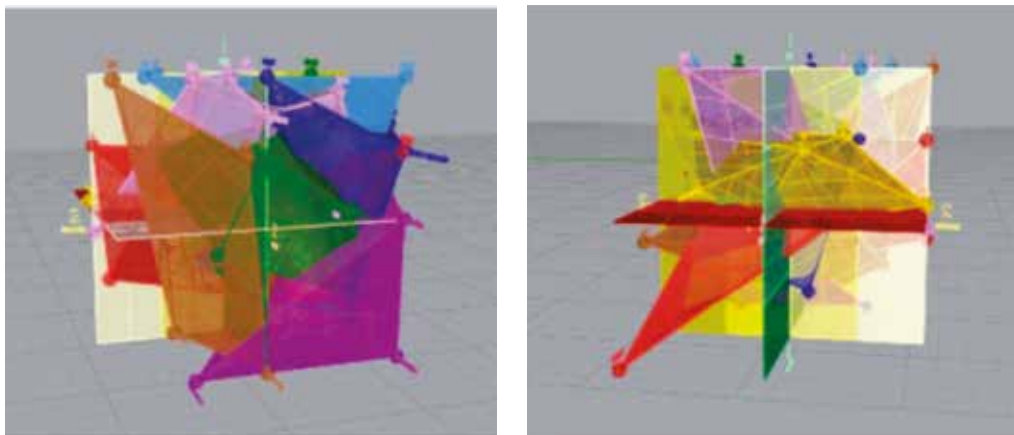


Figura 9 - Análise das regiões do quadrante mais ocupadas e pontos isolados. Fonte: Autores.

Logo, ao observarmos o gráfico (Figura 9) com o volume de todos os participantes, percebemos uma grande ocupação volumétrica nas regiões Real, Positivo/Negativo e Teoria/Lei, enquanto praticamente nenhuma ocupação na região Ideal, Negativo e Teoria. Também conseguimos ter uma visão clara dos pontos isolados nas regiões Ideal, Positivo e Teoria/Lei e na região Ideal, Negativo e Lei.



Dessa maneira, com o auxílio das esferas e dos volumes, identificamos as zonas de conservadorismo, de moderação e de extremismo com as esferas; e de saturação, de vazio e de pontos isolados com os volumes.

Destacamos de cada zona analisada alguns depoimentos que nos ajudam a compreender os posicionamentos:

Zona saturada

A zona mais saturada foi formada por dois quadrantes: o real/positivo/lei e o real/negativo/lei. No real/positivo/lei, as falas refletem uma experiência real, com conotação positiva e estão relacionadas à legislação; e, no real/negativo/lei, elas refletem uma situação real relacionada à legislação, mas com uma conotação negativa.

OBRIGAR

"A lei (...) engessa. ela faz com que as pessoas tenham que fazer alguma coisa"

GESTOR ESCOLA B

Figura 10 - Fala do gestor da escola B na categoria ensinar-aprender que se destacou por estar dentro da zona extrema e no quadrante mais saturado real, negativo e lei. Fonte: Autores.

Nesta fala do gestor da escola B (Figura 10), percebemos que ele traz uma crítica à LBI dizendo que ela engessa o processo pedagógico escolar e obriga a escola a agir de uma forma específica. A escola passa a ter de se adaptar às normas da nova lei e tem de deixar de lado o que estava sendo planejado pela pedagogia da escola.

OBRIGAR

"Mas também na prática a gente não pode reclamar de tudo, porque se a gente reclama de tudo, se a gente vai pelo que tá certo, pelo que a gente sabe, a gente sabe que alguma coisa vai respingar na criança. Então a gente fica numa corda bamba meio complicada de exigir o direito sem melindrar, sabendo que tem direito, mas só pode ir até determinado ponto"

FAMILIAR

Figura 11 - Fala de um familiar na categoria ensinar-aprender que se destacou por estar dentro da zona extrema e no quadrante mais saturado real, negativo e lei. Fonte: Autores.

Enquanto isso, a fala de um familiar (Figura 11) traz o desafio da relação entre a escola e a família, demonstrando que, mesmo com a implementação das leis, a família ainda tem de abrir mão de muitos direitos, para manter o diálogo com a escola. Em contrapartida, o gestor da escola C respondeu que a escola onde se encontra tem uma pedagogia que atende a tempos de aprendizagem diferenciados. Focar no indivíduo, nas particularidades de cada aluno, dando tempo para cada um se desenvolver no seu ritmo é uma escolha inclusiva, na visão dele, diferente de um conceito geral de uma escola que uniformiza as desigualdades.

ENSINAR-APRENDER

"Como é que a gente faz uma escola que é para igualar os desiguais né?

A escola uniformiza, a escola dá o mesmo conteúdo, como você faz uma escola sob medida para cada um, né? o que serve para um nem sempre serve para o outro. O tempo de um. E aí não é só. então na verdade a nossa pedagogia é uma pedagogia inclusiva. Independente de quem vem estudar aqui."

GESTOR ESCOLA C

Figura 12 - Fala do gestor da escola C na categoria **ensinar-aprender** que se destacou por estar dentro da zona moderada e no quadrante mais saturado real, positivo e lei. Fonte: Autores.

Essa fala do gestor também retrata uma situação real, em decorrência da lei, mas que traz iniciativas positivas para a escola como um todo. Assim como ele, a professora da equipe de inclusão da mesma escola usou como exemplo uma situação comum de sala de aula para enfatizar a importância de o aluno de inclusão poder ter um espaço especializado, como a sala de recursos, que proporciona tranquilidade e, conseqüentemente, ajuda esse aluno a focar mais nas atividades e, assim, desenvolver suas potencialidades (Figura 12).

MEDIAR

"Tem turma com 28. Na movimentação da turma isso fica mais complicado né?

Tá falando aqui com você, o outro professor explicando lá, então, por esse motivo, alguns saem para ter esse atendimento mais individualizado, por que acontece de uma forma mais tranquila."

EQUIPE DE INCLUSÃO C

Figura 13 - Fala da professora da equipe de inclusão da escola C na categoria **mediar** que se destacou por estar dentro da zona extrema e no quadrante mais saturado real, positivo e lei. Fonte: Autores.

Na mesma medida, a professora da escola B explicou na sua fala que suas provas também sofrem adaptações de acordo com a evolução do aluno de inclusão (Figura 13). De outra forma, a psicopedagoga da equipe de inclusão da escola A disse que faz parte do seu trabalho entrar nas salas de aula para acompanhar a evolução dos alunos de inclusão. Além de ela se sentir mais próxima do aluno, ela se sente mais preparada para falar sobre ele com os familiares (Figura 14). Diferentemente da professora de inclusão da escola C, que fica em sala de aula auxiliando o professor, a psicopedagoga da escola A entra ocasionalmente na sala de aula para observar algumas atividades. De um modo geral, ela não interage com os alunos durante a aula regular.

INTERAGIR/RELACIONAR

"Então, eu entro direto em sala de aula, eu assisto aula de tudo, porque é assim que eu conheço todo mundo. Então quando eu vou atender uma família, e diz: "não porque o professor de matemática não dá exercício!" ah da, porque eu vejo dando."

EQUIPE DE INCLUSÃO A

Figura 14 - Fala da psicopedagoga da escola A na categoria **interagir/relacionar** que se destacou por estar dentro da zona moderada e no quadrante mais saturado real, positivo e lei. Fonte: Autores.

ADAPTAR

"As provas são baseadas no aluno, a minha especificamente, você tem conteúdo, então a partir do aluno, eu vou adaptar aquele conteúdo, eu reduzo conteúdo, mudo o formato, é conhecendo o aluno, eu vou atrás do aluno e vou atrás do mediador (da família) para poder adaptar."

PROFESSOR ESCOLA B

Figura 15 - Fala da professora da escola B na categoria **adaptar**, que se destacou por estar dentro da zona moderada e no quadrante mais saturado real, positivo e lei. Fonte: Autores.

Nessas três últimas falas, pudemos observar que todas têm uma conotação similar positiva, relembrando uma experiência de sala de aula, mas com ênfase na questão legislativa da inclusão. Além delas, a última fala destacada, que é a do advogado, traz uma situação real de inclusão ao destacar a falta de preparo do professor regular e a importância do profissional de apoio (mediador), ou seja, da equipe de inclusão (Figura 15).

INCLUIR

"Ele (o professor) dá a mesma aula há 20 anos, de repente ele vai ter que mudar tudo e aí eles ficam meio perdidos com isso. E aí por isso que o profissional de apoio é uma peça fundamental, mas às vezes, acaba sendo a única peça."

ADVOGADO

Figura 16 - Fala de um advogado na categoria **incluir** que se destacou por estar dentro da zona moderada e no quadrante mais saturado real, positivo e lei. Fonte: Autores.

Observamos, assim, uma conotação negativa ao descrever o despreparo, no lidar com a implementação da lei, do professor; mas, ao defender a necessidade do profissional de apoio (mediador), entendemo-la como positiva a partir da visão dele.

Essas seis falas ilustram a zona saturada de respostas e, no próximo tópico, vamos dar destaque às respostas que ficaram isoladas.

Pontos isolados

Figura 17 - Fala do professor da escola A e B na categoria **integrar** que se destacou por estar isolada numa extremidade. Fonte: Autores.

Nas falas destacadas por isolamento e extremidade, iniciamos com a fala do professor da escola A e B, que foi categorizada em **integração**, na qual ele explica o que é inclusão para ele (Figura 17):

INTEGRAR

"Inclusão para mim é só uma palavra é só mais um termo desses termos da moda que designam uma perspectiva de integrar os alunos que eventualmente tenham necessidades especiais à uma turma que não tem, não tenha essas necessidades de uma turma dita regular. Onde uma turma, onde todo mundo funciona mais ou menos no mesmo compasso, no mesmo trabalho oferecido à todos."

PROFESSOR ESCOLA A e B

Figura 18 - Falas do coordenador da escola B na categoria **formar/informar** que se destacou por estar isolada numa extremidade. Fonte: Autores.

Esta fala foi categorizada nesta pesquisa com uma conotação ideal, mas que traz negatividade ao falar da imposição da lei, dando destaque ao fato de o aluno de inclusão necessitar de algo diferenciado para estar integrado ao cotidiano da turma.

Outras falas que nos chamaram atenção foi a do coordenador da escola B na categoria **fazer** (Figura 18):

FORMAR/INFORMAR

"eu acho que a formação está muito ruim."

"a gente precisa estar constantemente formando um professor."

"tem que trabalhar o ser humano"

GESTOR ESCOLA B

Nessas falas, o coordenador destaca sua insatisfação com a formação, com a demanda que isso é, para a instituição escolar, o fato de estar formando sempre o professor e a importância de essa formação trabalhar o ser humano. As

duas primeiras frases remetem a situações reais, enquanto a última já explana um desejo do coordenador de que seja trabalhado o ser humano durante o processo de formação dos professores. Essas falas também variam em conotação positiva e negativa. Sendo a primeira de conotação claramente negativa ao escolher o uso da palavra “ruim”; a segunda, interpretamos como nem positiva e nem negativa, por se declarar uma responsabilidade da escola; e a terceira, positiva pois se trata de um imaginário, uma esperança de que um dia consigamos trabalhar o ser humano na sua formação.

Em seguida, o coordenador enfatiza o que falta e como deveria ser realizado o trabalho de inclusão (Figura 19). As três falas são expressões idealizadas, com base em filósofos que fundamentam a pedagogia da escola, como Piaget, ao falar do tempo, do registro das práticas e da escola ser uma ponte e não um muro no processo educativo. Mas ambas as falas da categoria *fazer* têm conotação negativa, na qual o coordenador faz uma crítica ao seu próprio sistema escolar. E na fala de *incluir* (Figura 20), já traz uma conotação positiva, propondo como deveria ser realizada a inclusão com a mediação dos próprios alunos.

Figura 19 - Falas do coordenador da escola B na categoria *fazer* que se destacou por estar isolada numa extremidade. Fonte: Autores.



Figura 20 - Fala do coordenador da escola B na categoria *incluir* que se destacou por estar isolada numa extremidade. Fonte: Autores.

Outra fala que nos chamou a atenção foi a da pedagoga com autismo na categoria *incluir*, na qual ela se posiciona como profissional e ex-aluna (Figuras 21 e 22):

INCLUIR

"Para mim inclusão seria quando nós não precisássemos falar sobre inclusão porque já estaria todo mundo incluído inserido junto e misturado. Então se nós precisamos falar sobre inclusão é porque inclusão não existe."

PEDAGOGA COM TEA

Figura 21 - Fala da pedagoga com autismo na categoria *incluir* que se destacou por estar isolada numa extremidade. Fonte: Autores.

INCLUIR

"As pessoas devem estar onde elas querem estar onde elas desejam estar sem ficar proibido de ter 5, 6 ou 3 ou 2 alunos de inclusão, não isso existe. No meu ponto de vista se os pais querem que a criança estude naquela escola essa criança quer estudar naquela escola, acabou, não tem que ter limite de pessoas Incluídas."

PEDAGOGA COM TEA

Figura 22 - Fala da pedagoga com autismo na categoria *incluir* que se destacou por estar isolada numa extremidade. Fonte: Autores.

A pedagoga destaca, em ambas as falas, um sentimento de ideal, com conotação negativa em relação à lei, pois, ao criticar a necessidade de se fazer a inclusão imposta pela lei, evidenciamos a falta de inclusão existente. Além disso, ela também ressalta o lugar que cada cidadão deve ocupar por direito; neste caso, ter uma educação de qualidade, como é garantida pela Constituição de 88.

Para a interpretação das entrevistas, foi imprescindível o diálogo com os autores que sustentam esta pesquisa no âmbito educacional (SANTOS; MENEZES, 2009; VYGOTSKY, 1999; FREIRE, 1974; KASTRUP, 2005 e MATURENA, 1997), e, fundamentalmente, no âmbito da constituição dos discursos, como essencialmente ideológicos, tal qual definido por Bakhtin (2003, p. 268):

Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua

sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos.

Dessa forma, iniciamos com a fala de um familiar de uma pessoa com TEA, que trouxe um exemplo da relação de poder entre a família e a escola. Com a fala dela, retomamos a discussão do espaço ocupado pelo aluno com diagnóstico no ambiente de ensino-aprendizagem, que foi trazida no capítulo três. Ela enfatiza que, mesmo com a legislação a favor da inclusão, a família fica rendida ao poder da escola, mantendo-se a *linha abissal* entre o aluno de inclusão (minoridade) e os outros alunos (maioria) (SANTOS; MENEZES, 2009). A família fica à mercê do que a escola escolhe como adequado, com um diálogo restrito, e vê-se sem espaço para fazer valer seus direitos. Isso faz com que a família tenha de se ajustar às escolhas da escola, entendendo que um comportamento diferente do estabelecido pode vir a prejudicar a criança. É uma visão que demonstra uma tensão na relação entre a família e a escola.

Também pudemos sentir essa tensão durante o processo das entrevistas. O tema 'inclusão' causa desconforto, pelas exigências legislativas que sobrecarregam a escola em vários níveis: (a) financeiramente, por causa do aumento da infraestrutura; (b) estruturalmente, por causa da adaptação curricular especializada; (c) pedagogicamente, por causa da dinâmica de sala de aula; e (d) psicologicamente, por causa das relações entre familiares, alunos e equipe escolar.

Mais ainda, a inclusão torna visível as imperfeições do ambiente escolar e seus conflitos internos. Por exemplo, o professor que tem de trabalhar em diversas escolas para pagar suas contas e não consegue se focar em uma única escola para desenvolver um trabalho mais profundo; como na fala do coordenador da escola B, sobre a necessidade de a escola ter "tempo para fazer o que ela deseja fazer". A falta de tempo acaba gerando muitos conflitos, pois cada um tem suas prioridades e uns acabam culpando os outros pelas frustrações nos seus trabalhos. Mas, como ensina Freire (1974), "[...] não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão";

por isso, mesmo com a tensão sobre o assunto, insistimos em realizar a pesquisa e encontramos parceiros dispostos a participar, sustentando sua realização, pois juntos acreditamos que cada reflexão contribui para uma Educação responsável como um todo.

Por isso, entendemos que realizamos as entrevistas com tranquilidade e percebemos que as escolas estão “correndo atrás do tempo” para se adequar às novas diretrizes; como na fala do coordenador da escola B sobre o ‘engessamento’ do cotidiano escolar gerado pela lei, que força a escola a ter seu enfoque na adaptação a ela e não no seu plano pedagógico escolar. Quando realizamos as entrevistas, observamos que, apesar de cada escola estar em um processo diferente de implementação da inclusão, de modo geral, cada uma tem à sua maneira de realizar esse processo, o que faz com que cada processo se adapte às suas necessidades específicas. Na escola C, a equipe de mediação da escola atua dentro e fora da sala de aula. Enquanto nas outras duas, os alunos de inclusão, na sua maioria, possuem mediadoras particulares. Assim, a equipe de inclusão escolar, quando entra em sala de aula, é para observar as atividades ou para dar um período de atividade, que tem como objetivo debater questões trazidas pelos alunos. Essas ações vão ao encontro do pensamento de Kastrup (2005, p. 1273-1288), que defende que:

Não há um método único nem receitas infalíveis. O desafio não é capturar a atenção do aluno para que ele aprenda, mas promover nosso próprio aprendizado da atenção às forças do presente, que trazem o novo em seu caráter disruptivo. Pois ensinar é, em grande parte, compartilhar experiências de problematização.

Dessa maneira, Kastrup reforça a fala de Freire que, mesmo compartilhando experiências problemáticas e de tensão, temos de falar sobre os assuntos, principalmente os complexos, pois não existe um único modo de fazer, e sim, diversos. Tanto o aluno de inclusão quanto a escola aprendem debatendo e problematizando. Freire (1967, p. 97) reforça a importância das problematizações e revisões de modelo:

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão.

Cada ambiente é um e cada aluno também é um, exigindo um olhar diferenciado para cada caso; por isso, o debate e a problematização fazem-se tão necessários. Essa visão é sustentada também por Maturana (1997, p. 237), em sua defesa de que “cada um de nós é e será, de uma ou de outra maneira, de acordo com aquilo que vivermos”.

Ainda nessa linha da problematização e do olhar para o indivíduo, o gestor da escola C trouxe a questão da dificuldade de igualar os desiguais, quando a própria Escola está inscrita em um sistema que valoriza a padronização. Em sua fala, a própria escola uniformiza e dá o mesmo conteúdo para todos. Mas cada um tem seu tempo e é importante respeitá-lo. Essa visão crítica do gestor vai de encontro à perspectiva de Maturana (2007, p. 35), que defende:

Não desvalorizemos nossas crianças em função daquilo que não sabem: valorizemos seu saber. Guiemos nossas crianças na direção de um fazer (saber) que tenha relação com seu mundo cotidiano. Convidemos nossas crianças a olhar o que fazem e, sobretudo, não as levemos a competir.

Além da valorização do saber da criança, o coordenador da escola B traz a questão da falta de tempo no currículo escolar. Ele ressalta a falta de tempo para mudar os processos escolares. Consequentemente, essa falta de tempo atinge o aluno que necessita de mais tempo para processar um conteúdo e, também, do professor que precisa conhecer melhor as particularidades daquele aluno. Sua fala compactua com o pensamento de Vygotsky (1991, p. 82), quando o autor enfatiza que “[...] a liberdade de ação que os adultos e as crianças mais maduras possuem não é

adquirida num instante, mas tem de seguir um longo processo de desenvolvimento”.

Em seguida, destacamos a fala do coordenador da escola B sobre o fato de a inclusão ocorrer a partir do aprendizado entre alunos, valorizando o lugar do professor na relação com o suporte da gestão escolar. Essa fala pode ser corroborada por Vygotsky (1999) e Maturana (1997), quando discorrem sobre esse despertar do aprendizado que ocorre exatamente quando se dá a interação entre as pessoas. Para Vygotsky (1999, p. 118):

O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas e seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente de crianças.

Já para Maturana (1997, p. 29), o aprendizado mútuo entre o aluno e o adulto fortalece o conviver.

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver na comunidade em que vivem. A educação como “sistema educacional” configura um mundo, e os educandos confirmam em seu viver o mundo que viveu em sua educação.

A partir da relação entre a fala dos entrevistados e o pensamento de autores que fundamentam esta pesquisa, percebemos que, mesmo com a dificuldade de adaptação das escolas, em geral as falas demonstram afinidade com a perspectiva dos teóricos. Do ponto de vista conceitual, há o reconhecimento do valor das singularidades e do direito ao acolhimento de todos, mas há também a consciência de que uma escola, que é regida pelo lema da uniformização, vive em tensão entre a consciência do que deveria

ser valorizado e a impossibilidade de concretizar o necessário devido ao tempo e às obrigações predeterminadas. Nesse sentido, um projeto político sério poderia ser uma oportunidade de ressignificação do 'ensinar-aprender'. Nele, cada indivíduo seria visto como único, e não como o diferente, e a relação entre todos seria uma oportunidade de potencializar o trabalho colaborativo em prol do desenvolvimento das potências/inteligências individuais.

Retomando o Capítulo 1, um projeto político sério se constitui no propiciar condições para que os agentes em atuação nos ambientes formativos tenham acesso à formação continuada com condições dignas de ação, a fim de que possam refletir na ação, pois a inclusão é uma realidade e, para além da boa vontade, é preciso a consciência da responsabilidade.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

KASTRUP, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-

MATURANA, H. *De máquinas e seres vivos: autopoiese – a organização do vivo*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MATURANA, H.; VEDEN-ZÖLLER, G. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano*. São Paulo: Palas Athena, 2007.

SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. *Epistemologia do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Versão para eBook. Ed. Ridendo Castigat Moraes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ATRACANDO EM UMA ILHA:
AVENTURANDO-SE POR SENTIRES,

SIGNIFICANDO
NO SOMAR...

MARIANA NIOAC DE SALLES

Um percurso metodológico em parceria: vivenciando a inclusão da criança com TEA na Educação Formal da Rede Particular de Ensino¹

1 Adaptação de trecho previamente publicado na dissertação de mestrado intitulada “Nada sobre nós, sem nós?” design, um caminho para diminuir a fragmentação no processo de inclusão da criança com transtorno do espectro autista no ambiente de ensino-aprendizagem defendida por Mariana Nioac de Salles no Programa de Pós-Graduação em Design da PUC-Rio sob orientação de Jackeline Farbiarz. Agradecemos à CAPES e à Vice-reitoria Comunitária da PUC-Rio pelos auxílios concedidos, que permitiram o pleno desenvolvimento da pesquisa. Disponível em: https://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1712445_2019_completo.pdf

Se nos dois primeiros capítulos dedicamos espaço para a compreensão do cotidiano de ambientes formativos antes da Lei Brasileira de Inclusão de 2015 e, a partir da LBI, por meio da escuta de profissionais que atuam nesses ambientes e se buscamos também entender, da perspectiva de profissionais com formação em Design que atuam nesses ambientes, que tipo de contribuição o Design pode trazer para a Educação, neste capítulo iniciamos o processo de convergência por meio de uma pesquisa-ação que compartilha com esses ambientes um recurso de ensino-aprendizagem construído tomando por base a abordagem metodológica Design em Parceria.

O presente capítulo configura mais um recorte da dissertação de mestrado *Nada sobre nós sem nós: Design, um caminho para diminuir a fragmentação no processo de inclusão da criança com Transtorno do Espectro autista no ambiente de ensino-aprendizagem*, uma pesquisa com vistas a entender como o Design poderia integrar formadores e alunos em prol da constituição de ambientes de ensino-aprendizagem inclusivos. Para tanto, no percurso metodológico da pesquisa, assumimos como campo de estudo três escolas particulares da cidade do Rio de Janeiro e tomamos por base a abordagem do Design em Parceria para a proposição de nossa ação no campo. O resultado da pesquisa foi a elaboração de um recurso para dar visibilidade às crianças com TEA em ambientes de ensino-aprendizagem inclusivos. O recurso cria a oportunidade do reconhecimento de experiências inclusivas entre formadores de ambientes de ensino-aprendizagem diferentes, contribuindo para a diminuição da fragmentação

do processo de inclusão da criança com TEA no ambiente de ensino-aprendizagem.

O desenho da pesquisa

No presente texto, justificamos os métodos e as técnicas utilizados na dissertação de mestrado *Nada sobre nós sem nós: Design, um caminho para diminuir a fragmentação no processo de inclusão da criança com Transtorno do Espectro autista no ambiente de ensino-aprendizagem*, que levaram ao desenvolvimento de um recurso para dar visibilidade a essas crianças em ambientes de ensino-aprendizagem inclusivos.

A pesquisa assumiu o paradigma *qualitativo-interpretativo* (ERICKSON In: WITTROCK, 1986), por entendermos que, a partir dele, assumimos que ela está impregnada de valores e de verdades próprias; isso compactuando com a defesa de que o texto é sobretudo um ato humano (FAIRCLOUGH, 2001; BAKHTIN, 1986 [1929]). Tendo sido desenvolvida em um Programa de Pós-graduação em Design, ela sustenta-se em Couto (2015) no argumento de que o “Design não é imparcial, pelo contrário, é um campo marcado pelos entornos sociais que conformam sua metodologia”. Esses entornos sociais, para o autor Chizzotti (2010, p. 79), geram conhecimento, que:

[...] não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Também escolhemos a abordagem *qualitativa-interpretativa*, porque acreditamos que, para compreendermos os efeitos da implementação da LBI de 2015 nos ambientes de ensino-aprendizagem, seria necessário acessarmos a realidade, as experiências do dia a dia; inferindo que essa opção seria o caminho para apreendermos as subjetividades e objetividades das relações no ambiente em foco. Assim, com a pesquisa *qualitativa-interpretativa*, percor-

remos brevemente a realidade do contexto situacional desta pesquisa, para mapearmos as falas e práticas das personagens envolvidas.

Bakhtin (2007 [1979]) já nos ensinava que só estamos completos quando nos relacionamos com os outros, porque nós não somos capazes de nos ver internamente e, por isso, é a partir da visão do outro que nos completamos:

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciados não coincidem. Porque em qualquer situação, ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto, e sua expressão –, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. (BAKHTIN, 2007 [1979], p. 21)

Já Fairclough (2001; 2003) nos alertava para o entendimento das falas e práticas como facetas singulares, uma vez que cada integrante de um contexto situacional carrega em sua fala ideologias oriundas de seus grupos sociais. De sua perspectiva, dentro de todo grupo social, no nosso caso específico o ambiente de ensino-aprendizagem, existe uma relação de poder que se evidencia na fala.

Assim, sustentados pela abordagem conceitual Filosofia da Linguagem, de Bakhtin (1986 [1929]), e Análise Crítica do Discurso (ACD), de Fairclough (2001), partimos do pressuposto de que, se queríamos compreender as ações do dia a dia de ambientes escolares de ensino-aprendizagem, a partir aprovação da LBI de 2015, para esses ambientes, teríamos que ouvir as personagens envolvidas.

Somamos então, à perspectiva de Rita Couto (2015) sobre a não imparcialidade do Design, o pensamento de Bomfim (1997, p. 36-37), no qual o autor defende que “o campo de ação do design é o da configuração de objetos e sistemas de informação”, sendo essas “extensões de um

indivíduo em suas relações com outros indivíduos e com o meio ambiente”. Assim, não é “apenas pela relação em si, mas também pela interpretação que a ela se dá” que as configurações devem efetivar-se. Nas palavras de Bomfim (1997, p. 39):

Se, por um lado, a característica comum do campo de ação do designer é a configuração de objetos, por outro, estes objetos variam muito, tanto pela sua natureza como pela ênfase que o designer atribui, em cada caso, à relação do objeto com o usuário.

Entendendo na pesquisa que o designer configura sistemas de informação em um contexto no qual nada é permanente, mas sim construído nas relações, buscamos na abordagem metodológica do Design em Parceria amparo para o reconhecimento da situação que observaríamos, pois essa abordagem oportuniza ao designer, em parceria com os sujeitos envolvidos no contexto em questão, aprender sobre aquele contexto, compreendendo-o em convivência. Como abordagem de cunho etnográfico, ela sustentou nossa pesquisa por ancorar o pesquisador em design no seu ‘vagar’ ou, em outras palavras, no seu permitir-se ser atingido por ações e interações externas e inesperadas (CANEVACCI, In: MEGIDO, 2016).

Figura 1 - Contextos e suas práticas sociais.
Fonte: Autores.



Em síntese, na pesquisa, defendíamos a potência de contextos inclusivos e de práticas sociais cambiáveis, por meio da compreensão das culturas, suas regras e seus códigos.

Ao longo de seu desenvolvimento, a pesquisa foi além da coleta de opiniões e da observação de ambientes de ensino-aprendizagem a partir da LBI de 2015, conforme compartilhado no Capítulo 2. Ela foi expandida para a ação/intervenção e participação. O entendimento da demanda por uma ação/intervenção se deu ao longo da convivência, e nossa ação foi fundamentada no pressuposto de que o pesquisador e os sujeitos pesquisados são também agentes colaborativos na compreensão da pesquisa e na modificação do problema estudado.

Ao optarmos por uma pesquisa-ação, visamos alcançar uma mudança intencional no comportamento dos envolvidos no contexto da pesquisa. Segundo Chizzotti (2010, p. 85), ela gera uma nova agenda colaborativa entre o pesquisador profissional e os atores sociais na definição dos objetivos, na construção das questões, no aprendizado das habilidades da pesquisa, na interpretação dos resultados e na aplicação do que foi aprendido, a fim de produzir uma mudança social positiva.

Local, sujeitos e técnicas da pesquisa

Como detalhamento de nossa pesquisa, esclarecemos que escolhemos desenvolver a pesquisa junto ao segmento do Ensino Fundamental II da Educação Básica de três instituições de ensino-aprendizagem privadas e com abordagem construtivista localizadas nas zonas Sul, Oeste e Norte da cidade do Rio de Janeiro. Dentro desse recorte, focamos a atenção nas experiências dos profissionais de Educação (psicopedagogos, gestores, professores) e no posicionamento das famílias de pessoas com autismo para a realização de observações exploratórias participantes com entrevistas semiestruturadas (apresentadas no Capítulo 2). Escolhemos esse campo a fim de reconhecermos as falas dos profissionais de ensino e dos familiares de alunos de inclusão quanto aos seus posicionamentos em relação à LBI de 2015.

A escolha desse segmento veio a partir do **pressuposto** de que é no Ensino Fundamental II que o aluno de inclusão começa a sofrer maiores dificuldades para acompanhar o ano de ensino em que está inscrito. Pois os alunos com autismo começam a ter muita dificuldade para acompanhar as aulas devido ao aumento do número de professores, à troca recorrente deles de sala de aula, à prioridade dada a um único modo de comunicação (o verbal), à introdução de conteúdo e de avaliações dedicadas aos exames ENEM/vestibular.

Escolhemos observar ambientes de ensino-aprendizagem com um projeto político pedagógico construtivista durante a pesquisa, uma vez que esses ambientes têm em comum a abordagem baseada na *'epistemologia genética'* de Piaget (1948). Segundo o autor, “[...] o professor não ensina, mas arranja modos de a própria criança descobrir. Cria situações-problemas” (PIAGET, 1948, p. 102). É da natureza do construtivismo a troca entre os alunos para construir uns com os outros a sua aprendizagem, respeitando e potencializando as diferenças.

Nesses projetos políticos pedagógicos há o priorizar das diferenças, o que colocamos em diálogo na pesquisa com o pensamento de Boaventura de Souza Santos (2003, p. 56), uma vez que, de acordo com o autor: “As pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais, quando a diferença os inferioriza, e o direito de ser diferentes sempre que a igualdade os descaracteriza”.

Com o cenário definido, realizamos observações preliminares assistemáticas. Elas consistiram “em recolher e registrar os fatos da realidade sem que o pesquisador utilize meios técnicos especiais ou precise fazer perguntas diretas” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 77). Utilizamos esse período para que pudéssemos ter um panorama geral do impacto da LBI de 2015 nos ambientes de ensino-aprendizagem em observação.

No processo, percebemos que cada escola atua de acordo com o seu corpo discente e suas demandas específicas. De

Considerando que é devido à observação “que se constitui a oportunidade de projeto” (FARBIARZ; RIPPER, 2014), o reconhecimento do campo se deu pela observação do “quem sou/onde estou – quem são os seres-pessoas em observação/onde eles se encontram”. Foi assim que pudemos levantar as práticas utilizadas, os acontecimentos recorrentes, para, a partir do que foi observado, configurar as questões que sustentaram a composição das entrevistas semiestruturadas elaboradas com a finalidade de ampliar nossa compreensão acerca do atual cenário nos ambientes de ensino-aprendizagem privados após a implementação da LBI.

A observação desencadeou os seguintes questionamentos, cujas análises foram apresentadas no capítulo anterior: Visto que cada um exerce um papel diferente nesse cenário e a legislação é recente, o que significa ‘inclusão’ para cada um? Como é a formação dos profissionais na área de Educação, se todos têm de trabalhar com alunos ‘de inclusão’? Como seria uma formação para saber incluir? Existe uma troca de informação entre os profissionais? Como está a relação entre a instituição e a família ‘de inclusão’?

A Ação

Com o cenário de educação inclusiva de crianças com autismo em instituições particulares do Rio de Janeiro esclarecido, iniciamos a fase que denominamos *Fazer*. Nela propusemos junto com os seres-pessoas envolvidas na pesquisa uma cartografia colaborativa, entendida como um sistema de informação, para a troca de experiências e práticas usadas em ambientes de ensino-aprendizagem com o objetivo de diminuir a fragmentação no processo de inclusão da criança com autismo.

O somatório entrevistas e observação nos levou a fundamentar essa parte da pesquisa nos autores Milton Santos (1996), Canario (2006) e Deligny (2015). Com Milton Santos trouxemos para a pesquisa especialmente seu olhar acerca de como trabalhar a dimensão espacial do cotidiano e o cotidiano como quinta dimensão do espaço. Segundo o autor:

Tudo isto tem que ver com a questão da cidadania, com a questão do espaço do cidadão, com a questão do espaço banal. O cotidiano é marcado, sobretudo nas cidades, com aquilo que Sartre chamou de efeito de residência. Esse cotidiano é delimitado pelo espaço contínuo e não por um espaço de pontos, ou de fluxos. É no espaço contínuo, onde todos os tipos de homens, todos os tipos de empresas, todos os tipos de instituições trabalham juntos, funcionam juntos e juntos estruturam a vida da comunidade e o espaço ao mesmo tempo. (SANTOS, M., 1996, p. 11).

A partir de Canario (2006), recuperamos que poucas mudanças têm sido observadas na organização do espaço sala de aula ao longo do tempo. Especialmente Canario ressalta que:

Nos últimos dois séculos, assistimos a uma constante expansão da escola que culminou na chamada “explosão escolar”, na década de 1960 do século XX. Contudo e apesar deste processo de transformação da escola em uma escola de massas, aquilo que se passou a chamar a “indústria do ensino” permaneceu em um estágio artesanal que contribuiu para perpetuar a solução organizativa inicial: um professor, 30 alunos, uma sala retangular, um quadro-negro, uma hora de aula. (CANARIO, 2006, p. 30).

De Fernand Deligny (2015), atentamos para sua pesquisa sobre crianças com autismo em ambiente de ensino-aprendizagem. Deligny criou um sistema de teias para compreender as relações entre essas pessoas e o mundo, para quebrar o que ele chama de “o homem que nós somos”, e encontrar o nosso verdadeiro “modo de ser”. Ele se dedicou ao estudo da existência de aleatórios modos de viver, o que o levou a busca por explicações sobre o modo ‘rede’ de viver, a partir de uma analogia com a maneira como a aranha cria a sua teia. A aranha, diferentemente de nós, não faz um planejamento; ela cria no ato, segundo a necessidade do momento específico, e, assim, a forma da teia vai surgindo. Por meio de sua pesquisa, Deligny desenvolveu uma cartografia que inspirou a fase *Fazer* de nossa pesquisa.

Assim, na fase *Fazer*, elaboramos um recurso de construção de significados para dar visibilidade às práticas de en-

sino-aprendizagem inclusivas desenvolvidas nas escolas observadas. O recurso foi desenvolvido e experimentado juntamente por três professores, dois profissionais de equipes de inclusão das escolas, um aluno sem diagnóstico e um aluno com TEA. A fase *Fazer* teve a seguinte configuração:

Fazer

CONTEXTO GERAL: Fundamentação Teórica - Conceito cartografia
CONTEXTO SITUACIONAL: Campo - 3 escolas particulares - Ensino F2
OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE: Experimentação
7 PARTICIPANTES: 3 professores, 2 equipe de inclusão, 1 aluno sem diagnóstico e 1 aluno com TEA
O resultado foi analisado por pedagoga com TEA

Figura 3 - Contexto da terceira fase exploratória. Fonte: Autores.

A ação foi realizada como um teste de usabilidade – escolhido como uma técnica para dar visibilidade às práticas desenvolvidas nos ambientes de ensino-aprendizagem – de um recurso agregador, colaborativo e aberto, para dar destaque às diferentes experiências inclusivas de ensino-aprendizagem. Diferentemente das entrevistas, em que os participantes têm a liberdade para idealizar, teorizar e narrar fatos ocorridos, com o teste pudemos visualizar a ação dos envolvidos na pesquisa.

Para participar dessa fase, escolhemos apenas participantes que estão diretamente envolvidos com as experiências de ensino-aprendizagem. Foram: uma professora e uma profissional da equipe de inclusão da escola A; uma aluna sem diagnóstico, um aluno com diagnóstico TEA e uma professora da escola B; e uma professora e uma profissional da equipe de inclusão da escola C.

O teste consistiu na elaboração de cartografias. Para isso, os participantes da pesquisa foram convidados a desenhar detalhadamente a sala de aula em que ministravam aulas, estudavam ou a partir da qual os gestores atuavam. Os desenhos necessariamente precisaram ser feitos apenas com a utilização de papel e lápis, valorizando assim o uso de material comum, acessível e de baixo custo. A opção partia do entendimento que isso poderia facilitar o uso da mesma ação em outra pesquisa vinculada a ambientes

de ensino-aprendizagem, pela maior facilidade de acesso ao material.

A fase *Fazer* seguiu a base conceitual da abordagem metodológica Design em Parceria. Bomfim (In: COUTO; OLIVEIRA; FARBIARZ; NOVAES, 2014, p. 25) explica, resumidamente, que

A figura dos objetos de nosso cotidiano é resultante direta ou indireta do contexto cultural que nos cerca e este contexto é cada vez mais complexo e multifacetado. O designer é um dos intermediários entre as dimensões cronológica e cosmológica e os diferentes protagonistas que atuam neste espaço. Neste sentido, a tarefa do designer se realizará através da configuração de formas poéticas do vir-a-ser. E para que isto ocorra é necessário mais que o conhecimento em áreas específicas do saber. É preciso o convívio e a compreensão da trama cultural, o locus em que a persona se identifica no seu estar no mundo.

Desenvolvemos a atividade de visualização destacando as personagens presentes numa sala de aula: o aluno sem diagnóstico, o aluno com diagnóstico, o professor, o mediador d indicado pela família ou pela escola, a equipe de inclusão escolar e o gestor. Nossa escolha tem em vista mostrar, graficamente, onde cada um se encontra na atual organização da sala de aula.

A ação foi elaborada para ocorrer em duas etapas:

1ª – Classificação dos personagens envolvidos (professor, gestor, aluno, aluno de inclusão, equipe de inclusão e mediador) em formas básicas geométricas. Para facilitar a dinâmica, escolhemos um quadrado, um círculo, um triângulo, um hexágono, um losango e uma estrela, mas entendemos que a forma pode e deve ser redefinida pelo participante. O objetivo dessa etapa foi tornar o espaço desenhado pelo participante um espaço com o qual ele se identificasse, por meio do valor atribuído aos personagens, para que, posteriormente, ele pudesse redesenhar o espaço e até mesmo redefinir as formas dos personagens. Optamos por classificar as personagens em formas geométricas seguindo Kandinsky (1996), que acredita que

damos sentido às formas pelas emoções que elas geram em nós e ressalta que cada um vê cada forma de maneira diferente e cada forma gera um sentimento diferente em cada pessoa: “os objetos e os seres adquirem um valor interior e, finalmente, um som interior” (KANDINSKY, 1996). Optamos também por concordarmos com Macedo (2000, p. 106) que ressalta de Kandinsky a noção de “som interior” por ser “uma referência puramente sensorial, que não pode ser substituída por um conceito, designa um fato sensível e não um fato intelectual”.

Iniciamos a fase *Fazer* recuperando o nosso próprio diário de campo desenvolvido na fase *Ver* e escolhemos testar nossa opção de caminho de pesquisa classificando, nós mesmos, as personagens participantes do contexto da Educação Inclusiva. Assim, classificamos o professor com a forma do quadrado, por ainda se ater à metodologia tradicional de ensino numa escola construtivista; os alunos como estrelas por serem os protagonistas; os alunos de inclusão como losangos por não conseguirem ficar em pé sozinhos e os mediadores como círculos por terem de se desdobrar para atuar em diversas áreas do conhecimento.

Figura 4 - Escolha das formas geométricas para representar as personagens. Fonte: Autores.



2ª - Desenho da sala de aula atual, de acordo com as formas das personagens atribuídas na primeira etapa.

Com as formas de cada participante definidas, por nós mesmos, passamos a limpo o desenho realizado no diário de campo sobre a organização espacial da sala de aula, durante a fase *Ver*, substituindo as personagens desenhadas no diário de bordo pelas formas definidas na primeira etapa.

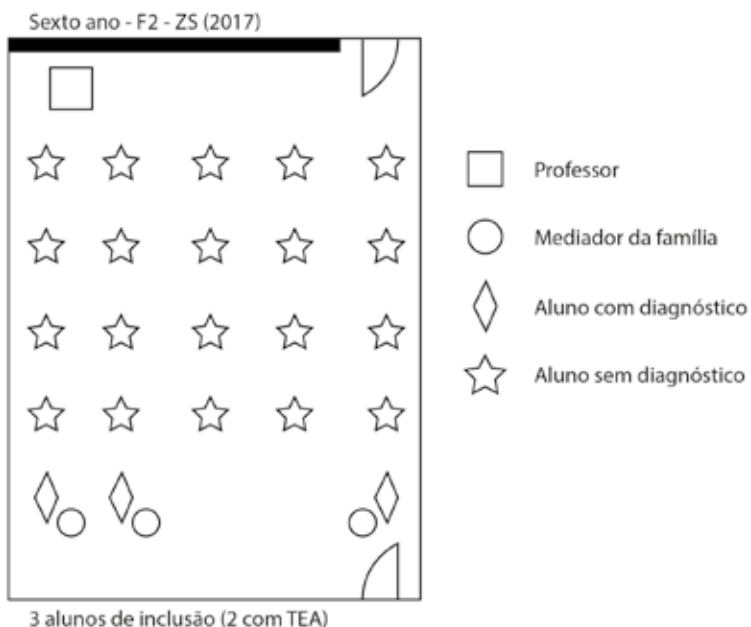


Figura 5 - Resultado da observação exploratória em sala de aula de escola particular do sexto ano do ensino Fundamental II, construtivista, Zona Sul do Rio de Janeiro. Fonte: Autores.

Com esta visualização, entendemos ter sido possível perceber que os alunos de inclusão de uma das escolas que observamos tinham como espaço designado para participação na sala de aula o fundo da sala de aula. Eles eram destacados do restante dos alunos da turma, alocados junto aos mediadores, em uma configuração que os mantinha como não participantes do ensino formal vinculado à “educação inclusiva” proposta pela LBI 2015. Entendemos então que o recurso de visualização poderia auxiliar na compreensão do como ocorre o processo de fragmentação da inclusão no ambiente de ensino-aprendizagem ao destacar onde cada um está inserido dentro de sala de aula. Vislumbramos também que o recurso poderia possibilitar ao profissional de educação repensar o espaço, com vistas a torná-lo de fato inclusivo, de acordo com seus objetivos e com a necessidade de cada aluno.

Após termos elaborado a fase *Fazer* e testado o percurso metodológico adotado a partir de nosso próprio diário de campo, iniciamos a etapa de experimentação junto aos personagens predefinidos (o aluno sem diagnóstico, o aluno com diagnóstico, o professor, o mediador indicado pela família ou pela escola, a equipe de inclusão escolar e o gestor).

Realizamos a experimentação na Escola A com uma profissional da equipe de inclusão e uma professora. A profissional da equipe de inclusão fez dois desenhos de duas turmas distintas, uma do sexto ano e outra do sétimo ano. Ela atende os alunos de ambas as turmas fora de sala de aula, mas acompanha o desenvolvimento deles dentro de sala de aula, trocando informações com os professores; por isso, ela sabe onde cada um se senta regularmente. Na primeira etapa, ela escolheu as formas como estavam listadas no papel. Ou seja, ela preferiu não dar sua opinião sobre quem deveria ter qual forma. O professor ficou com o quadrado, o aluno sem diagnóstico com o círculo, o aluno com diagnóstico com o triângulo e o mediador da família com o losango. Ela também escolheu identificar o aluno com TEA com um a letra A dentro do losango e o aluno com Síndrome de Down com a letra D dentro do losango para diferenciar os dois.

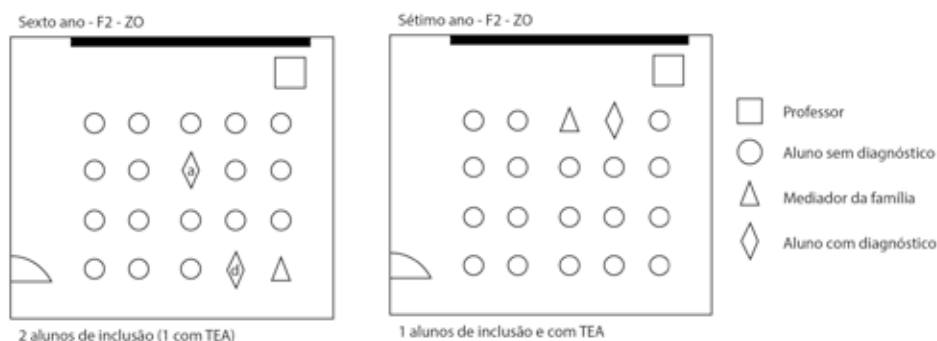


Figura 6 - Resultado da dinâmica aplicada com profissional de inclusão da Escola A. Fonte: Autores.

A professora da Escola A dá aulas para apenas um aluno com autismo. Ela escolheu as formas para cada personagem, mas não quis justificar. O professor ficou com o losango, o aluno sem diagnóstico com o triângulo, o aluno com diagnóstico com a estrela e o mediador da família com o quadrado.

Na escola B, tivemos a participação de uma aluna sem diagnóstico, um aluno com diagnóstico de TEA e uma professora. A aluna sem diagnóstico que participou dessa dinâmica está no oitavo ano do Fundamental II e, na sua sala, há cinco alunos de inclusão, mas somente um é acompanhado por mediador. Ela não gostou de dar formas aos personagens, pois se viu julgando cada um, mas, mesmo assim, classificou e

deu explicações a cada forma. O professor ficou com a forma do quadrado por ter uma forma muito igual; ela acha que o professor tem de mudar a forma dele de dar aula. O mediador da família ficou com a forma do círculo, porque ele tem de estar sempre mudando para realizar o trabalho dele, diferentemente do professor, que não muda. Para a aluna, o papel do gestor tem múltiplos lados, pois lida com diversas funções e pessoas, e, por isso, ficou com o hexágono. Mas ela disse que, como ele se relaciona mais com os profissionais, acaba ficando muito distante dos alunos. O aluno com diagnóstico é o triângulo, porque é o aluno incompleto; e o aluno sem diagnóstico ficou com o losango, que é o aluno completo. Já a equipe de inclusão é a grande estrela, pois possui o trabalho mais importante da escola com os alunos, mas não tem ação dentro da aula regular e, por isso, nem eles nem o profissional de gestão foram representados no desenho.

Figura 7 - Resultado da dinâmica aplicada com professora da escola A.
Fonte: Autores.

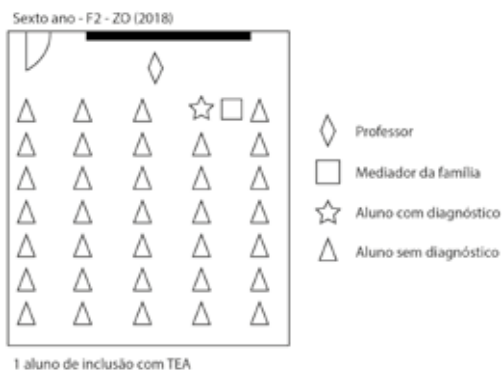
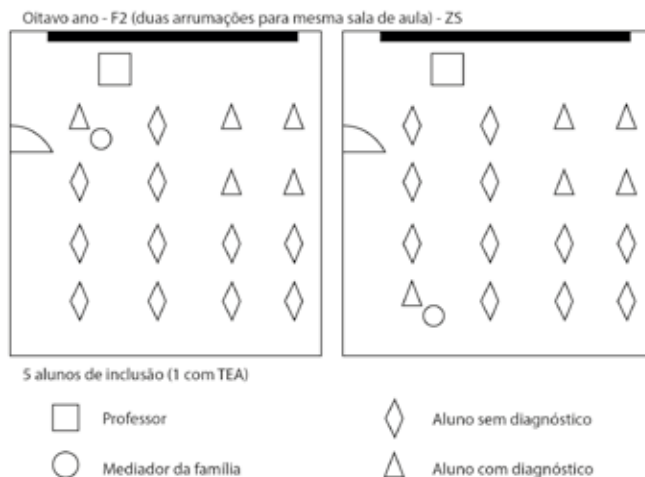


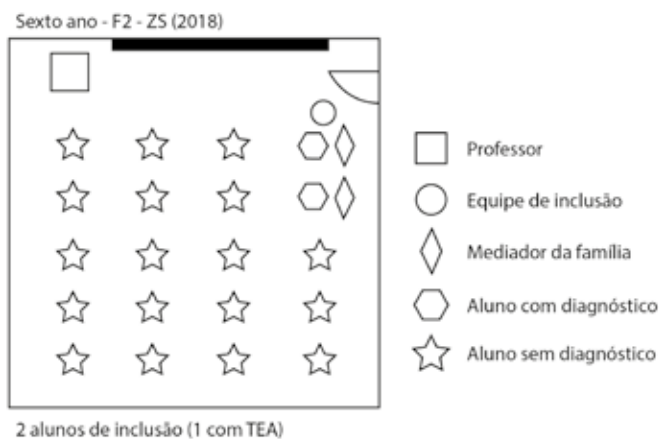
Figura 8 - Resultado da dinâmica aplicada com aluna sem diagnóstico da escola B.
Fonte: Autores.



A aluna desenhou duas possibilidades de organização da sua sala de aula atual, na qual só varia o aluno com diagnóstico e sua mediadora da família. Essa variação ocorre por causa do local da porta e, por isso, a mediadora desse aluno prefere sentar atrás, por ter mais espaço para ela ficar ao lado dele com conforto. Mas, se não fosse a porta, eles haveriam de ficar sempre na primeira fileira.

A professora da Escola B também não quis escolher as formas e acabou seguindo a ordem que estava listada no papel: professor com o quadrado; aluno com a estrela; mediador particular com o losango; aluno de inclusão com o hexágono e equipe de inclusão com o círculo. Podemos observar, no gráfico 42, que os alunos com diagnóstico estão sentados juntos, na frente e no canto da sala de aula. A professora argumentou que eles acabam sentando no canto por causa do mediador, que precisa de mais espaço, e na frente, para conseguirem ver melhor o quadro. O círculo ao lado do losango deve-se ao fato de, no caso desse aluno, a sua mediação particular ser três vezes por semana; por isso, nos outros dias, ele tem mediação da própria escola.

Figura 9 - Resultado da dinâmica aplicada com professora de escola particular do sexto ano do Fundamental II.
Fonte: Autores.



A experimentação com o aluno com diagnóstico do TEA teve de ser realizada durante uma atividade com a turma inteira de sexto ano da escola B. Antes de realizar a atividade, conversamos com a equipe de inclusão sobre a realização da atividade com ele. Uma das psicopedagogas não autorizou a realização da atividade individualmente

com o aluno, pois havia ocorrido um episódio recente no qual ele havia ficado frustrado por não conseguir realizar uma tarefa. Então, preferiram evitar outros desgastes. A ideia dela foi a de aproveitar o horário reservado para a psicopedagogia com a turma inteira para realizar a atividade. Assim, explicamos a atividade para a turma e deixamos claro que todos estavam livres para desenhar a sala como se sentiam nela, cada um poderia se expressar como quisesse, livremente. Durante a explicação, demos alguns exemplos verbais, como a do uso de figuras geométricas para representar as pessoas na sala de aula.



Figura 10 - Resultado da dinâmica aplicada com aluno com diagnóstico da escola B
Fonte: Autores.

O aluno com TEA gostou da sugestão e fez o desenho dele apenas com formas geométricas. Durante a apresentação para a turma, ele explicou que o triângulo verde era a representação da pesquisadora. A forma do triângulo surgiu a partir da forma do nariz da pesquisadora e o verde musgo do seu casaco. Depois, explicou que o hexágono era um grupo de alunos sentados juntos do outro lado da sala. E ele e seu melhor amigo formavam o losango marrom. Além disso, ele explicou que o quadrado era a mesa, e o círculo, uma bola.

Na escola C, o trabalho de inclusão acontece com mais ênfase desde o Plano Nacional de Educação de 2010; por isso, foi possível observar na escola uma estrutura um

pouco mais estabelecida. Realizamos a experimentação com uma professora e com uma profissional da equipe de inclusão. Ambas fizeram desenhos com opções variadas de arrumação, visto que, nessa escola, eles já vêm testando arrumações diferentes há alguns anos. Nessa escola, os professores têm a liberdade de escolher se querem manter a arrumação tradicional, usar um dos modelos desenvolvidos na própria escola ou inovar completamente.

Além disso, nessa escola, eles não permitem mediação da família, entendida como particular. A opção deles é por uma estrutura que apresenta os professores das disciplinas, um professor representante de turma e um profissional de inclusão que entra em sala quando necessário. Mas muito do trabalho feito pela equipe de inclusão é feito na sala de recursos da escola. Para ilustrar a movimentação das personagens, as formas estão preenchidas com a cor cinza.

A professora que realizou a dinâmica trabalha na escola há 15 anos e começou como estagiária. Ela viu e viveu todo o processo de mudança que veio junto com as implementações das leis. Hoje, além de dar aulas, ela também é a professora representante da turma do sétimo ano. Em consequência desse trabalho, ela já testou em sala de aula diversas arrumações e escolheu desenhar a sua preferida. Além disso, ao lado, fez questão de desenhar a sala de aula no modelo tradicional e riscar um “X”, para simbolizar que, para ela, esse modelo faz parte do passado. Ao dar formas às personagens, disse que as formas não faziam diferença para ela, mas escolheu da seguinte maneira: quadrado para os alunos, círculo para o professor, triângulo para a equipe de inclusão, losango para aluno de inclusão e hexágono para a gestão.

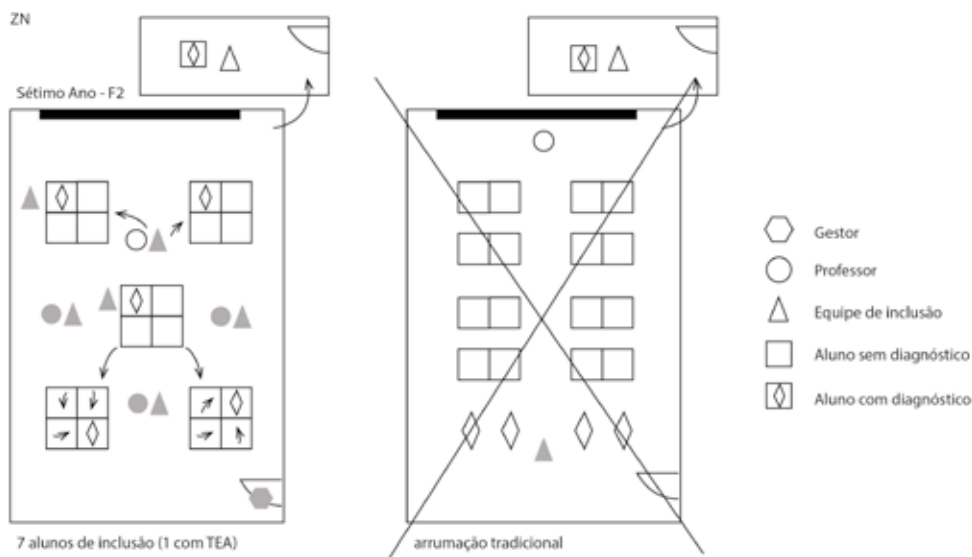


Figura 11 - Resultado da dinâmica aplicada com uma professora do sétimo ano de escola particular do Fundamental II. Fonte: Autores.

Ao desenhar, a professora explicou que o professor e o profissional de inclusão trabalham juntos, ambos circulando na sala de aula. Mas, com frequência, alguns alunos de inclusão saem de sala para ter apoio na sala de recursos com a equipe de inclusão. A gestão não fica em sala de aula, mas mantém um olhar para ela. As setas são para sinalizar a movimentação de troca entre alunos, alunos regulares com alunos de inclusão e professor/equipe de inclusão com alunos regulares/alunos de inclusão. Esse modelo permite que os alunos possam trocar conhecimento em grupos e todos podem circular com liberdade pela sala de aula, para fazer trocas com outros grupos. Inclusive, com o professor e o profissional de inclusão.

A profissional da equipe de *inclusão* desenhou quatro possíveis arrumações da sala de aula. Ela também não gostou de dar significado às formas das personagens; acabou excluindo a estrela e o círculo e escolheu apenas formas com faces retas para criar alguma homogeneidade. O professor ficou com o retângulo; a gestão com o quadrado; o aluno com o triângulo; a equipe de inclusão com o hexágono e o aluno de inclusão com o losango. Ela explicou que o professor pode chegar perto de um grupo ou de um aluno para passar algum conteúdo; o mesmo ocorre com o profissional de inclusão e com os próprios alunos, que se ajudam muito. Já o gestor entra na sala apenas para comunicar alguma coisa, mas está sempre de olho no andamento das aulas.

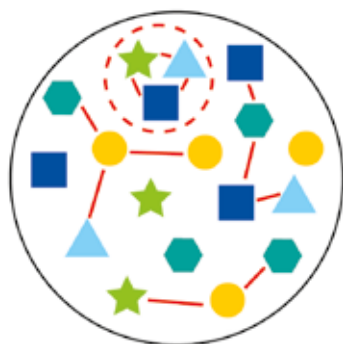
recado para algum aluno específico. Mas nunca interfere na aula. Ela desenhou esses quatro exemplos para mostrar que, a cada ano, escolhe a maneira como quer distribuir as carteiras, e que ela tem liberdade para mudar quando quiser. Enquanto o Ensino Fundamental II explora essa distribuição pela sala, o Ensino Médio fica mais preso ao formato tradicional, por estar muito focado no conteúdo específico do vestibular.

Percebemos reações diferentes entre os participantes das três escolas ao realizar a ação. Não houve nenhum desconforto; ao contrário, percebemos que estávamos dando ferramentas para que pudessem se expressar sem ter de reclamar verbalmente ou por escrito. Só um participante não manifestou nenhum sentimento, apenas desenhou a sua sala.

Para a análise da experimentação, realizamos dois tipos de procedimentos. Em primeiro lugar, uma análise gráfica, para dar uma visão dos espaços ocupados dentro de sala de aula pelos alunos com autismo; e, em segundo lugar, a análise realizada pela pedagoga com autismo sobre o resultado final da análise gráfica.

Para realizar a análise gráfica, utilizamos como referência uma ilustração sobre a situação atual da educação inclusiva, de autor desconhecido, a partir da qual substituímos as figuras originais pelas figuras geométricas que compuseram a fase *Fazer* na etapa experimentação, para introduzir os conceitos da análise efetuada.

Figura 13 - Educação Inclusiva. Hoje, Multifacetado: separação, integração e inclusão.
Fonte: Autores.



HOJE, MULTIFACETADO: SEPARAÇÃO, INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO

Nesta figura, destacamos com a cor vermelha os traços que simbolizam a mediação. A mediação, além de um direito do aluno de inclusão, é a relação entre as pessoas para a construção do conhecimento. Além disso, destacamos o círculo com borda pontilhada em vermelho para dar destaque a esse ambiente especializado dentro da instituição de ensino-aprendizado. Esse ambiente pode ser a sala de recursos multifuncional, que, de acordo com a LBI de 2015, deveria ser disponibilizada em todas as escolas. Mas também pode ser uma zona dentro da sala de aula; algo que nossa observação constatou com intensidades discrepantes entre as escolas observadas. As outras cores representam os diferentes papéis de cada pessoa, como o do aluno, o do professor, o do gestor, etc. Nesse caso, sem função específica, apenas ilustrativa da diversidade de formas de integração.

Figura 14 - Análise gráfica da representação de sala de aula do profissional de inclusão da Escola A. Fonte: Autores.

Com essa sinalização, conseguimos identificar os espaços ocupados pelos alunos de inclusão. Dessa forma, aplicamos esse sistema de visualização da análise gráfica em desenhos. Primeiro, vamos observar os resultados da escola A.



Figura 15 - Análise gráfica da representação de sala de aula da professora da Escola A. Fonte: Autores.



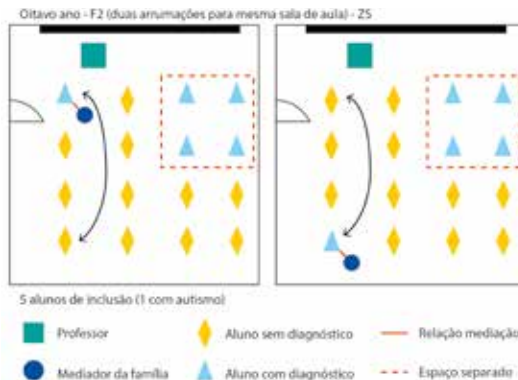
No total, foram três turmas desenhadas; observamos que há poucos alunos de inclusão por turma. Em duas turmas, há apenas um, e ambos têm suas mediadoras particulares. Em outra, são dois alunos de inclusão, sendo que o aluno com TEA não possui mediadora particular. Também notamos que, em ambas as turmas com apenas um aluno de inclusão, eles se sentam na frente da sala, com a mediadora. Já na outra turma que tem dois alunos de inclusão, o aluno com síndrome de Down se senta atrás, com a mediadora, e o aluno com autismo se senta no meio, sozinho. Ou seja, a escola acredita que ele consegue ter autonomia para aprender e, por isso, está misturado com os outros alunos. A seguir, vamos analisar as ilustrações da escola B.

Figura 16 - Análise gráfica da representação de sala de aula observada pela pesquisadora na Escola B.
Fonte: Autores.



Na imagem acima, observamos que os alunos se encontram no fundo da sala de aula com suas mediadoras particulares, criando, assim, uma zona dos alunos de inclusão.

Figura 17- Análise gráfica da representação de sala de aula da aluna sem diagnóstico da Escola B.
Fonte: Autores.



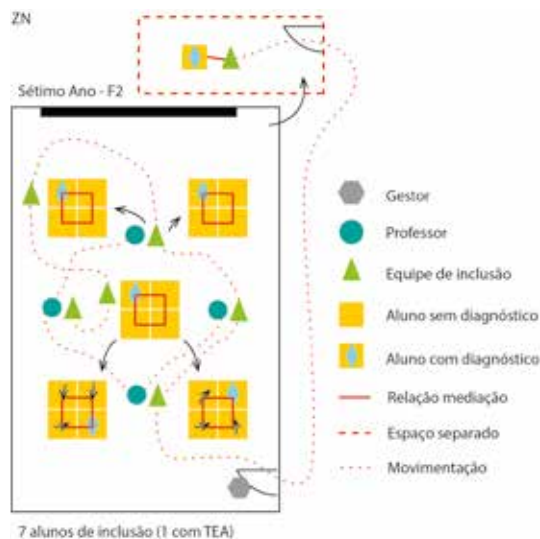
Nesta imagem, observamos que um aluno varia de posição com a sua mediadora particular por causa da porta, enquanto os outros alunos de inclusão ficam num canto agrupados, novamente criando esse espaço dos alunos de inclusão.

Figura 18 - Análise gráfica da representação de sala de aula da professora da Escola B.
Fonte: Autores.



Igualmente, nesta turma, observamos que os alunos de inclusão ficam num canto agrupados com suas mediadoras particulares, e uma das mediadoras particulares faz revezamento, com a mediação da equipe de inclusão escolar. Todas essas últimas três ilustrações foram de turmas da escola B e se assemelham no aspecto de terem um agrupamento dos alunos de inclusão nos cantos das salas, criando, assim, áreas ocupadas pelos alunos de inclusão. Na terceira e última, a escola C, não é permitida a presença de mediadores particulares, apenas mediadores da equipe de inclusão da escola.

Figura 19 - Análise gráfica da representação de sala de aula da professora da Escola C.
Fonte: Autores.



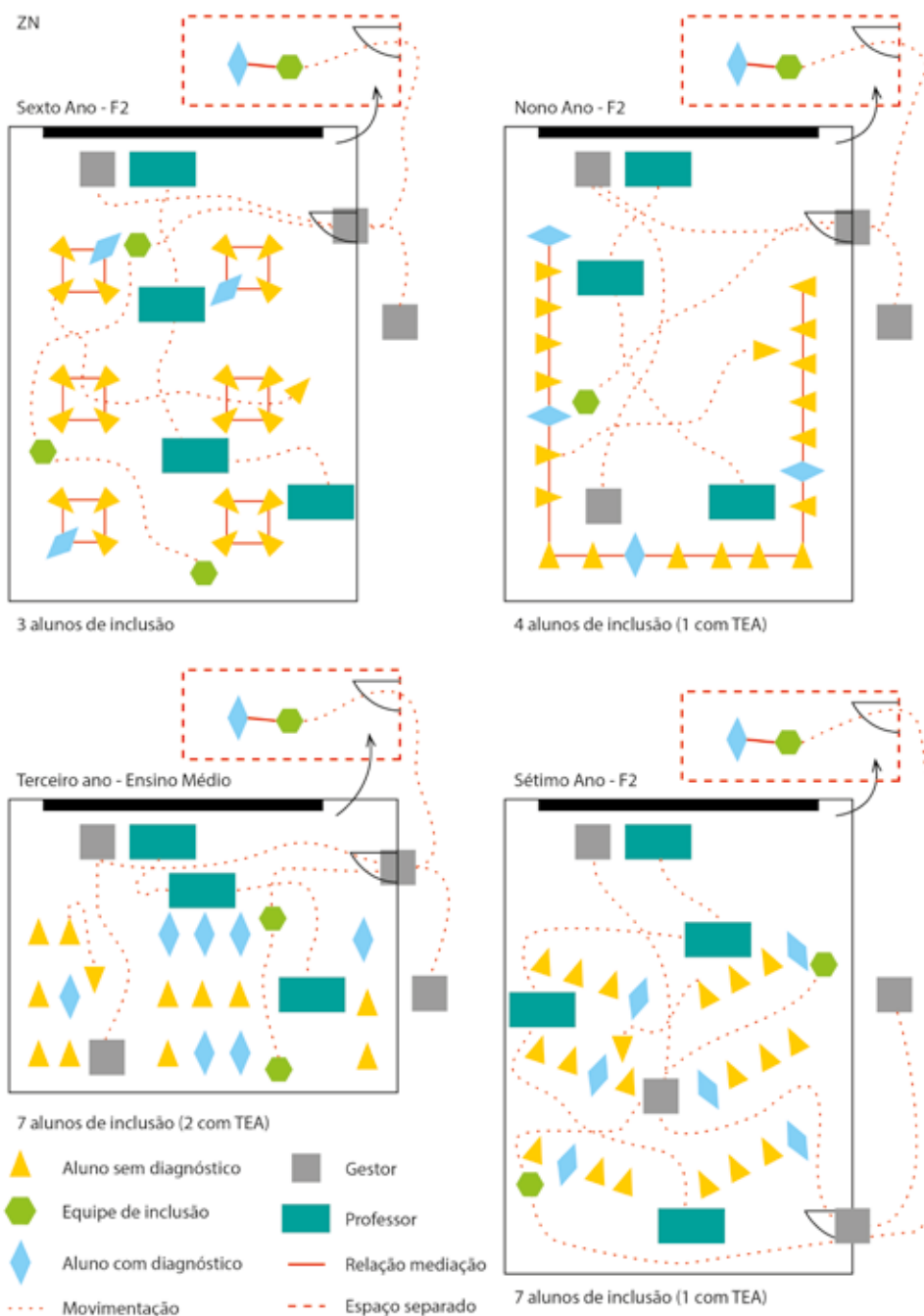


Figura 20 - Análise gráfica da representação de sala de aula da profissional de inclusão da Escola C. Fonte: Autores.

Em todos os cinco desenhos, observamos que os alunos estão espalhados pelas turmas e, eventualmente, saem de sala para irem à sala de recursos multifuncional para receber um atendimento especializado pela equipe de inclusão escolar. Ou seja, enquanto estão na sala de aula, estão como qualquer outro aluno, mas existe uma zona externa especial para atender suas necessidades pedagógicas e psicológicas.

Constatamos, com esse primeiro procedimento de análise, que as três escolas, apesar de serem diferentes, podem utilizar essa mesma ferramenta para criarem um banco de dados das suas práticas. Visualizamos na proposição das cartografias como sistemas de informações uma possibilidade de registro constante que assume o lugar de mediação para as reflexões sobre metodologias e ações pedagógicas nas salas de aula.

Como segundo procedimento de análise, apresentamos os resultados de nossa análise para a pedagoga com autismo, que havia participado de toda a pesquisa, a fim de que ela fizesse uma análise pedagógica dos desenhos. Logo de início, ao observar os desenhos, ela se lembrou de uma experiência sua como profissional, quando presenciou uma professora posicionando um aluno com TEA de frente para a parede durante as atividades regulares. Ao ver aquela cena, a pedagoga assustou-se, achou que era um abuso para com o aluno, pela possibilidade de essa criança vir a criar um trauma em relação a paredes e isso atrapalhar o seu desenvolvimento social. Mas logo lembrou-se de como era bom estar isolada para se concentrar mais nos exercícios e disse “enquanto aluna, preferia ficar num lugar mais reservado na sala de aula para conseguir aprender mais, entender mais e desenvolver mais”. Além disso, acrescentou a importância de ter um olhar individualizado, pois “cada aluno é um aluno, cada individualidade é única. Para uma criança ficar isolada no final da sala pode ser mais proveitoso do que ficar com toda a barulheira. Ela pode tender a se desorganizar menos, caso ela fique no lugar mais calmo”.

A partir desse relato, ela retomou os desenhos e acrescentou que a sala de aula não é o único lugar de aprendizagem:

Hoje, eu vejo que nós podemos aprender em muitos outros ambientes; eu posso ter uma professora particular que vai me ensinar as matérias que estavam sendo passadas na sala de aula; eu posso aprender nos museus, no cinema, nas galerias de arte. Enfim, existem vários ambientes que podem me favorecer para uma aprendizagem, que no meu modo particular seriam mais efetivos.

Além dos espaços, ela descreveu que, por ser uma pessoa com autismo, ela aprende de outras formas, por outras linguagens além da tradicional utilizada em sala de aula. E disse que “eu aprendo da melodia da música, de um aprendizado mais cantado” e “eu aprendo através da repetição então assistindo a muitos vídeos”. Assim, ela concluiu, enfatizando a importância de estarmos sempre discutindo a sala de aula, trocando experiências:

Eu acredito que a sala de aula deve ser sempre discutida a cada momento; ela nunca deve ter as suas discussões estagnadas, elas devem ser discutidas dia após dia, após dia, após dia, [...] uma melhor organização das cadeiras, uma melhor organização dos alunos, uma melhor organização para a professora, dos materiais...

Com a afirmação da pedagoga por mais desconstruções e discussões sobre a sala de aula, reafirmamos que o sistema de informação desenvolvido contribui para discussões, entre profissionais da Educação e Saúde, sobre a inclusão de crianças com TEA em ambientes de ensino-aprendizagem inclusivos.

Considerações

Em nossa pesquisa tínhamos o objetivo geral de, por meio do Design, integrar as experiências de ensino-aprendizagem existentes em ambientes de ensino-aprendizagem com vistas a possibilitar a oportunidade de o formador conhecer experiências inclusivas e potencializar a inclusão significativa da criança com autismo. Para tanto, adotamos o seguinte percurso metodológico:

O maior desafio assumido na pesquisa foi o de realizar a pesquisa com uma pessoa com TEA que não apenas parti-



Figura 21 - Análise gráfica da representação. Fonte: Autores.

passou de todas as etapas da dissertação, mas que também passou a ser uma grande parceira de trabalho e amiga. Ela não trouxe apenas o olhar da pedagoga, mas o olhar da profissional de ensino que tem TEA. Só ela sabe o que é ter TEA. Nós estudamos sobre isso, mas nós não temos a menor ideia do que é ser uma pessoa com TEA. Entendemos, mas não sentimos, não acordamos todos os dias com essas percepções aguçadas do mundo, não interagimos com o outro sob a perspectiva de uma pessoa com TEA. Ou seja, por mais que estudemos, não sabemos o que é ter TEA.

O aprendizado possibilitou entrar nas escolas com um olhar flexível, sabendo que as dificuldades estavam em todos os lados. Sabendo que cada participante daqueles lugares possuía repertórios, histórias de vida, potências que se fortaleceriam e que o Design poderia participar da mediação das relações com sua visão sistêmica e sua habili-

dade para tangibilizar situações existentes em almeçadas (FRASCARA, 2000). Assim, surgiu a ação de desenhar a sala de aula para evidenciar onde o aluno de inclusão estava sendo colocado nesse ambiente, para que, então, os formadores pudessem ter um recurso para discutir suas práticas. Entendemos que o sistema de informação poderia dar visibilidade às informações e aos conhecimentos que são difíceis de serem discutidos e reconfigurados.

A dinâmica para a realização da atividade do sistema de informação desenvolvido e testado nesta pesquisa é propositalmente simples, para não contribuir com as demandas das escolas que, como constatamos nas entrevistas da fase *Ouvir*, compartilhadas no Capítulo 2, já estão sobrecarregadas. Há falta de tempo, de trocas, de recursos e de formação. O uso somente de papel, lápis e borracha para desenhar as formas geométricas, além de acessível, agilizou esse processo e o tornou relevante. Pois esse recurso possibilitou que olhássemos para a sala de aula de maneira objetiva e clara.

Com o sistema desenvolvido, conseguimos identificar onde cada um se encontra na sala de aula e, a partir daí, almejamos que os educadores e os psicólogos possam discutir diversas maneiras de inserir um aluno de inclusão na sala de aula. As escolas podem criar registros de cada formatação de sala de aula e, de acordo com seus critérios específicos, rever a evolução da turma como um todo ao longo do ano, podendo inclusive entender possíveis dificuldades com o aluno e os profissionais envolvidos. Dessa maneira, esse recurso contribui também para a formação continuada dos profissionais.

A pedagoga com TEA também validou a importância do recurso e da necessidade de os formadores estarem sempre debatendo sobre inclusão, essa formatação e essas experiências. Pois cada aluno é um aluno, cada turma é uma turma e devem ser vistas caso a caso, não há uma fórmula pronta.

Em suma, a pesquisa qualitativa-exploratória aqui assumida se fez com a presença da pesquisadora como observadora participante inicialmente e posteriormente como promotora de atividades experimentais. Ou seja, estivemos no processo de observações em salas de aula; e promovemos atividades junto ao grupo observado para que eles contribuíssem na ação com suas visões e sugestões acerca de um design de sala de aula que favorecesse a inclusão. Dessa forma, a pesquisa qualitativa-exploratória aqui desenvolvida também é uma pesquisa-ação e uma pesquisa de intervenção. Nesses tipos, o pesquisador tem participação ativa e age buscando contribuir para modificar situações. Sustentamos que seu desenvolvimento por meio da abordagem metodológica Design em Parceria põe em evidência o reconhecimento dos lugares ocupados pelos agentes inscritos em ambientes formativos em consonância com Bakhtin (1986 [1929]), que nos ensina que é na interação que se forma o discurso e é a esse discurso que esta pesquisa pretendeu dar visibilidade, para potencializar a diminuição da fragmentação no processo de inclusão de crianças com autismo em ambientes de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1979].
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 1986 [1929].
- BOMFIM, G. A. Coordenadas cronológicas e cosmológicas como espaço das transformações formais. In: COUTO, R. M. S. O.; OLIVEIRA, A. J.; FARBIARZ, J. L.; NOVAES, L. (Orgs.). *Formas do design: por uma metodologia interdisciplinar*. Rio de Janeiro: Rio Books, 2014.
- CANARIO, R. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CANEVACCI, M. Bottega digital - etnografias ubíquas, polifônicas e sincréticas nos olhares do designer. In: MEGIDO, V. F. *A revolução do Design Conexões para o século XXI*. São Paulo: Editora Gente, 2016. p. 144-157.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- COUTO, R. M. S. *Design Social: ampliando o campo de reflexão*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2015.
- DELIGNY, F., *O Aracniano e outros textos*, São Paulo, SP: N-1 Edições, 2015.
- ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (Org.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan, 1986. p. 119-161.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
- FAIRCLOUGH, N. *Analysing Discourse, Textual analysis for social research*. Nova Iorque: Routledge, 2003.
- FARBIARZ, J. L.; RIPPER, J. L. M. *Instantâneos de Interação: encontro de memórias sobre Design, meio ambiente e sociedade*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2014.
- FRASCARA, Jorge. *Diseño Gráfico y comunicación*. 7. ed. Buenos Aires: Ediciones infinito, 2000.
- KANDINSKY, Vassily. *Do Espiritual na Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MACEDO, Nelson. *A teoria artística da forma e as duas vias de formação da imagem. Kandinsky e Klee*. Dissertação (Mestrado em Ciência da Arte), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2000.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia científica*. 6 ed., São Paulo: Atlas, 2011.
- PIAGET, J. *Où va l'éducation?* UNESCO, 1948.
- SANTOS, M., *Boletim Gaúcho de Geografia*. Porto Alegre: Associação Brasileira de Geógrafos, 1996.
- SANTOS, B. S. Entre Próspero e Caliban: colonialismo, pós-colonialismo e inter-identidade, *Novos Estudos Cebrap*, n. 66, jul. 2003, p. 23-52.
- SANTOS, B. S. Poderá o direito ser emancipatório? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 65, p. 3-76, 2003.

ATRACANDO EM UMA ILHA:
AVENTURANDO-SE POR SENTIRES,

SIGNIFICANDO
NO CONFIAR...

DANIELA DE CARVALHO MARÇAL

Outro percurso metodológico em parceria: vivenciando a inclusão da criança com TEA na Educação Formal da Rede Pública de Ensino¹

O mais belo do ser humano é sua singularidade.

No terceiro capítulo, apresentamos parte de uma pesquisa que visava a entender como o Design poderia integrar formadores e alunos em prol da constituição de ambientes de ensino-aprendizagem inclusivos. Para tanto, por meio da abordagem do Design em Parceria foi elaborado um recurso para dar visibilidade às crianças com TEA em ambientes de ensino-aprendizagem inclusivos. Neste capítulo, continuamos vivenciando ambientes formativos após a validação da Lei Brasileira de Inclusão de 2015, desta vez, vinculados a Educação Formal da Rede Pública de Ensino.

1. Adaptação de trecho previamente publicado na tese de doutorado intitulada *Design participativo e princípios inclusivos: Múltiplos modos de mediações na relação de sujeitos com autismo* defendida por Daniela de Carvalho Marçal no Programa de Pós-Graduação em Design da PUC-Rio sob orientação de Jackeline Farbiarz. Agradecemos à Vice-reitoria Comunitária da PUC-Rio pelos auxílios concedidos, que permitiram o pleno desenvolvimento da pesquisa. Disponível em: https://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1412597_2018_completo.pdf.

A pesquisa é resultado da tese *Design participativo e princípios inclusivos: Múltiplos modos de mediações na relação de sujeitos com autismo*, de Daniela de Carvalho Marçal, sob a orientação da professora Jackeline Lima Farbiarz, defendida no Programa de Pós-graduação em Design da PUC-Rio. A pesquisa constituiu-se como mais uma pesquisa-ação dessa vez centrada na observação de uma criança com autismo em sala de aula e consequente projeção de objeto mediador (tecnologia assistiva, recurso didático) para facilitação de sua participação nas práticas de ensino-aprendizagem desenvolvidas na sala de aula. A pesquisa propôs ainda procedimentos que auxiliem designers e educadores no desenvolvimento de projetos e no manejo de sistemas de informação e de objetos de mediação em ambientes formais e informais de educação. Em linhas gerais, na pesquisa refletimos sobre a importância do uso de metodologias de design que abarquem o sujei-

to com Transtorno do Espectro Autista (e com neurodiversidade) apoiado em seus potenciais. Concluímos que designers podem ter participação ativa em situações que impactam a sociedade, pois, para além de eles desenvolverem expertises técnicas de solução de problemas, eles concebem metodologias processuais de construção de sentidos que apoiam as interações sociais. Defendemos que a abordagem metodológica Design em Parceria tem princípios projetuais que fortalecem as singularidades de crianças com deficiência. A pesquisa-ação teve em vista fundamentalmente contribuir para a diminuição das barreiras comunicacionais e para a consolidação de práticas socialmente inclusivas.

Recuperando uma perspectiva de história

Nos últimos 15 anos, no Brasil, foram criadas políticas e programas de inclusão que tornam também escolas públicas e privadas responsáveis por esses processos. Com isso, tem crescido o pleito por estudos, pesquisas e propostas que deem conta das demandas geradas a partir das políticas implementadas e das necessidades individuais que emergem com esse movimento. Somado ao cenário apresentado, o Estado Brasileiro, enquanto signatário das Organizações das Nações Unidas (ONU) assumiu em 2008, através da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, o compromisso de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

De acordo com o relatório da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2012) apresentado em 2011, crianças com deficiência são menos propensas a iniciar a vida escolar do que crianças sem deficiências, as quais apresentam taxas mais baixas de permanência e aprovação nas escolas. Esse dado por si já justificaria ações para que modelos e políticas educacionais sejam reavaliadas e, desse modo, possam abarcar estratégias e intervenções que ocorrem não só em escolas, mas em todo o espaço social, contribuindo assim para a construção de uma cultura de inclusão das pessoas com deficiência. Ainda, segundo o Relatório Mundial sobre Deficiência (OMS, 2012), uma das recomenda-

ções visa a fortalecer e apoiar as pesquisas com o objetivo de aumentar a “compreensão pública sobre questões relacionadas à deficiência, a oferta de informações para a elaboração de programas dedicados à deficiência e para a alocação eficiente de recursos” (OMS, 2012, p. 21), o que reforça a necessidade da construção de massa crítica de pesquisadores e intelectuais na área das deficiências.

Segundo dados do IBGE, 6,7% da população brasileira tem algum tipo de deficiência, sendo que cerca de 3,5 milhões são crianças de até 14 anos. Dados do Censo Escolar de 2010² apontam que quase 30% dessa população está fora da escola, ou seja, um número ainda alto. Em 2008, quando a política de inclusão escolar foi formalizada, o percentual de estudantes com deficiência incluídos em salas regulares no Brasil era de 54%. No ano de 2015, com a implementação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI)³, foram estabelecidas legalmente condições de implementação do sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades. Dez anos depois, atingimos o percentual de 92%, com cerca de 1,2 milhão de matrículas em escolas regulares.

Em julho de 2019, o Instituto Alana⁴ publicou um documento chamado “O que a população brasileira pensa sobre educação inclusiva”⁵ com base em uma pesquisa realizada pelo Datafolha; segundo os dados, 86% das pessoas entrevistadas acreditam que as escolas se tornam melhores ao incluir pessoas com deficiência. Para 76%, crianças com deficiência aprendem mais quando estudam com crianças sem deficiência. A pesquisa demonstrou também que 71% dos entrevistados acreditam que o professor tem interesse em ensinar crianças com deficiência; no entanto, 67% consideram que os educadores não têm a formação necessária para atender esse público. Esses dados nos dizem sobre como a política de inclusão é percebida pela sociedade brasileira como um marco positivo na construção de uma educação inclusiva. No entanto, ao mesmo tempo, percebem que os professores necessitam de uma formação mais qualificada e maior investimento no conhecimento para que ocorram práticas que abarquem as

2. <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>.

3. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

4. <https://alana.org.br/>.

5. https://alana.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Pesquisa-Datafolha_o-que-a-populacao-brasileira-pensa-sobre-educacao-inclusiva.pdf.

demandas de uma educação que, de fato, inclua crianças com deficiência no ensino regular.

A partir dos dados apresentados, mostra-se a necessidade de investigações e propostas que visem oferecer ferramentas que auxiliem os professores em suas práticas e, ao mesmo tempo assegurem sujeitos com deficiência(s) a sentirem-se pertencentes a espaços sociais, bem como apresentar modos diferentes de se pensar as possibilidades de comunicação, aquisição de conhecimento e linguagem.

Os processos de aprendizagem estão relacionados à integração do processamento sensorial, ou seja, habilidade do indivíduo em receber as informações do ambiente, dos movimentos do corpo, de processar e integrar as diferentes informações sensoriais no sistema nervoso central e, por conseguinte, produzir respostas adaptativas adequadas. Pessoas com TEA, na maior parte das vezes, apresentam dificuldades e ou transtornos no processamento sensorial, podendo comprometer a percepção dos eventos à sua volta, bem como interferir nos processos de atenção e planejamento, fazendo com que tenham dificuldade em interagir com o ambiente de forma harmoniosa e “adequada”.

Temple Grandin⁶ (1996), em seu livro “*Thinking in Picture*” destaca a importância de professoras da educação infantil, que em sua vida escolar deram a ela a oportunidade de construir objetos a partir de temas que eram de seu interesse, estimulando assim sua criatividade. Nas palavras de Grandin, “[...] quando um programa educacional é bem-sucedido a criança irá ser menos autista”. Nessa perspectiva, a interação com o outro e com o meio se mostra como elemento basilar para estabelecer relações de comunicação e expressão das pessoas com e sem autismo. No âmbito do design, corroborando Bakhtin (1981) na noção do sujeito como ser social, Araujo (2017, p. 27) afirma que “o aspecto social é inerente ao design e conduz o fazer”. Esses enunciados ratificam o engajamento do design, que, comprometido com metodologias participativas e inclusivas, assume a atitude projetual e responsável do delinear “junto com”.

6. Mulher com TEA, referências nos estudos de autismo. Bacharel em Psicologia pelo Franklin Pierce College e com mestrado em Zootecnia na Universidade Estadual do Arizona, é Ph.D. em Zootecnia, desde 1989, pela Universidade de Illinois.

Nos apoiamos no entendimento de que, dentre as atividades do designer, está a de configurar objetos de uso e sistemas de informação que considerem por princípio a “trama cultural, o lócus, em que a persona se identifica no seu estar no mundo” (BOMFIM, 2014); sendo assim, a participação de designers como agentes inseridos em processos de inclusão social mostra-se produtiva e contribuinte. Consideramos que designers com os conhecimentos pertinentes ao campo, comprometimento em projetar objetos, serviços e sistemas de informações para e com o outro, colaboram para a construção de uma cultura inclusiva.

A experiência apresentada neste texto e sua problematização se deram a partir de propostas de ações, mediada por objetos e/ou sistemas de informação, com o objetivo de estabelecer as relações entre interação e construção de sentido, com base na abordagem do design participativo (BENAVIDES-PUERTO, 1999), que constitui-se num tipo de design social que envolve, na maior parte das vezes, grupos interdisciplinares compostos por profissionais de áreas diversas e pessoas ou grupos sociais com quem se projeta, de acordo com os objetivos e o público a que se destina o projeto. À concepção “design que questiona a si próprio, seus mecanismos, fins e significados e por decorrência seu agir e princípios metodológicos” do autor, acrescentamos ainda que as ações e desejos do(s) sujeito(s) com que se projeta são parte integrante dos processos e das questões do projeto. Abordagens de design participativo encontram eco, também, no entendimento de design como “[...] proposta de ação capaz de levar à realização de um produto que atenda a uma necessidade humana”, e ainda no âmbito da sua capacidade de dialogar com outras áreas como “[...] uma tecnologia, que utiliza, na sua prática, conhecimento de outros campos de saber o que explica sua vocação interdisciplinar” (COUTO; NEVES, 1997).

Pressupostos

Na pesquisa nos concentraremos em observar, entre outros aspectos, as seguintes dimensões de pessoas com

TEA: prejuízos na interação social, alterações na comunicação verbal e não verbal e padrões restritos ou estereotipados (movimentos repetitivos de corpo ou de objeto) de comportamento e interesse. O foco é o conjunto de manifestações que afetam o funcionamento social, a capacidade de comunicação, implicando um padrão restrito de comportamento.

Ao abordarmos a linguagem como ponto central da discussão de pessoas com TEA em sua relação/interação com o meio, assinalamos a proposição do conceito de linguagem como mediação entre sujeitos/mundo e, sendo assim, temos como referencial teórico autores como Bakhtin (1895-1975; 1981), Vygotsky (1991; 2000), Maturana (1998; 2002; 2014) e Kastrup (1999; 2007).

Partimos do princípio da linguagem como a base da consciência, pois é por meio dela que entramos em contato e compreendemos o mundo, tornando-nos seres sociais (BAKHTIN, 1981). A polissemia da linguagem permite que sejam criados os processos subjetivos que estabelecem o conjunto das significações atribuídas pela cultura na qual o sujeito irá inscrever-se. A sociedade e os indivíduos estabelecem relações polifônicas, onde os signos são construídos através das vozes presentes e atuantes no contexto social.

No tocante ao indivíduo com autismo, o manejo da linguagem verbal se apresenta como um ponto de ruído na sua relação com o mundo, mas por outro lado, ao pensarmos a linguagem em seu sentido amplo, há nela a possibilidade de se oferecer a este indivíduo ferramentas e instrumentos que possam estimular seu desenvolvimento sócio-afetivo-cognitivo, bem como aumentar suas capacidades e habilidades de interação e inserção social. A partir do pressuposto de Bakhtin, a linguagem ganha forma nos atos e processos de interação entre sujeitos e sujeitos/mundo; para Farbiarz e Novaes (2014, p. 131), “[...] nos apropriamos de sua filosofia da linguagem e ampliamos sua significação para além do sistema de comunicação verbal, incluindo também o sistema de comunicação visual”. As

autoras assumem que objetos/sistemas/serviços (gêneros do discurso) são configurações construídas e escolhidas para dar forma à linguagem visual.

Vygotsky (2000) reforça a apreensão de que a linguagem, como sistema de signos linguísticos, é medular para a construção do pensamento e da consciência da criança, dando-lhe a possibilidade de expressão através da palavra, de gestos e de outras formas de comunicação, pois possui função mediadora entre sujeito e signos. Sendo assim, por intermédio da linguagem, o sujeito constrói seu entendimento da realidade e o representa internamente para se comunicar com o meio.

Outro pressuposto do autor que nos alicerça é o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Caracteriza-se pelas funções que estão em vias de se completarem, que se encontram próximas de formação. A ZDP é o espaço entre o conhecimento, já existente e o que está para se adquirir, portanto é aqui onde a qualidade da mediação (sujeito(s)/meio) pode alcançar, ou não, o desenvolvimento, ou seja, elaboração dos processos superiores. A mediação neste sentido fortalece o desenvolvimento da criança no que se apresenta como potencial de construção de conceitos, processo gradativo e progressivo que transforma não só a produção de sentido como modifica os padrões de cognição da criança, proporcionando-lhe amadurecimento e aumento de seus conhecimentos, capacidade de compreensão e construção de sentidos. Essas funções constituem, portanto, nova base para novas aprendizagens.

As teorias de Vygotsky (1998) também nos embasam na dimensão sociocultural da formação do sujeito e na capacidade de as crianças usarem a linguagem como um instrumento para a solução de problemas “experenciados” no contexto social em que vivem. Tomamos como pressuposto, também, seu pensamento de que “[...] o uso de instrumentos e o uso de signos compartilham algumas propriedades importantes; ambos envolvem uma atividade mediada” (VYGOTSKY, 1998, p. 54). Corroboramos a ideia do autor de que nossos conceitos estão em contínuo processo

de transformação e entendidos como desenvolvimento de processos complexos, no qual objetos aparentemente inabaláveis estão em constante movimento de mudança.

O debate de cognição e linguagem pode ser ainda ampliado sob a concepção de Maturana (1984; 2002), autor contemporâneo que acrescenta outros elementos à dimensão do processo de desenvolvimento da linguagem e construção do conhecimento. Para o autor, cada ser o é “em relação a” e, também, da premissa de que o conhecimento é uma construção da linguagem que se dá nas relações e, portanto, tem dimensão social e emocional. Segundo Maturana (2002), o conhecimento é constituído por um observador como uma capacidade operacional capaz de realizar perguntas a respeito de observações de experiências e assim explicá-las. Ele introduz na discussão o observador diante da vivência. Se o indivíduo, ao mudar a pergunta, muda automaticamente o caminho de sua experiência e assim sua explicação de acordo com seu critério de aceitabilidade, ou seja, o conhecimento é da ordem da experimentação pessoal, ele legitima o outro, o que é, portanto, uma vivência única.

Em sua concepção, “antes da linguagem não há objeto”. Sendo assim, ao interagirmos na linguagem, provocamos em nós, e nos outros, mudanças estruturais e, conseqüentemente, o nosso modo de confluência com o outro se altera. Para ele, a linguagem não é uma “fantasia discursiva”, e sim um “espaço de coordenação de ação” que “acontece na linguagem, na explicação e que envolve experiência”. Desse modo, afirma que o processo de aprendizagem se dá na ação e no discurso, ambos legítimos e que constituem o modo de modificação de nossas estruturas, não havendo discordância entre teoria e prática. A relevância do processo relacional está diretamente associada às ações sociorrelacionais, uma vez que a construção se dá como um fazer próprio do modo de viver humano e apoiada na relação com o outro imerso na linguagem.

[...] ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que

as pessoas aprendem a viver de uma maneira que e configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem. (MATURANA, 1998, p. 29).

Por último, e não menos relevante, trazemos o pensamento de Kastrup (1999) apoiado nos trabalhos de Maturana e Varela (1997) ao apresentar a ideia de “cognição inventiva”. A autora propõe que a cognição extrapola o processo de solução de problemas, mas se define como invenção de si e do mundo. Entende que toda aprendizagem começa com a invenção de problemas, ou seja, as perguntas do observador diante do fenômeno observado: “A maneira de colocar o problema será decisiva para uma concepção da cognição como processo de invenção de si e do mundo” (KASTRUP, 2007, p. 129).

Para Kastrup (2007, p. 84), a cognição é “algo que está em constante movimento, em processo de autoprodução permanente”. Para a autora, “SER=FAZER=CONHECER” são elementos inseparáveis. No entanto, o que se externaliza nesse processo, ou seja, o que vemos, é a conduta do indivíduo, suas mudanças de postura de acordo com o movimento do ambiente e contextos específicos. São esses deslocamentos a que seres vivos são submetidos e que, ao experimentá-los, vêm provar algo a partir de experiência, a verificar; são obrigados a “acomodar” seu comportamento, o que a autora vai chamar de problematização. Ao argumentar sobre a relação do homem e a técnica, sustenta que:

O organismo humano define-se exatamente por sua abertura à criação de modos de existência muito variados, nos quais a relação com o meio artificial dos objetos técnicos se sobrepõe, em importância, àquela com um suposto meio natural. (KASTRUP, 2007, p. 198).

Kastrup (2001) indica que a invenção consiste em experimentar e compartilhar problematizações e que, ainda, libera a aprendizagem da solução de problemas; mas, antes de tudo, nos faz enxergar e ser capaz de elaborá-los a partir de experiências vividas. Para tanto, ela propõe a arte como lugar de ação, uma perspectiva a partir da qual a aprendizagem é problematizada. Nas palavras da autora:

A arte surge como um modo de exposição do problema do aprender. Esta maneira de penetrar no campo da aprendizagem, pela precisa colocação do problema...ou seja, entender que toda aprendizagem começa com a invenção de problemas. (KASTRUP, 2001, p. 3).

Nos apoiamos em pressupostos e concebemos então que a linguagem abarca muitos modos, verbais, visuais, táteis, digitais, corporais, enfim, uma gama de formas de comunicação. A linguagem se constrói, também, nas associações complexas entre palavras, ações e conceitos formados na interação com o meio e com o outro.

Verificamos a oportunidade de olhar para o sujeito com Transtorno do Espectro Autista com o princípio da possibilidade e potencialidade de muitos modos de ser e perceber o mundo e a si, pois somos sujeitos de experiências e elaborações únicas que são partilhadas na ação. Nessa perspectiva, ao estabelecermos relação com indivíduos com autismo, devemos ter como princípio considerar as subjetividades que abarcam o autismo como um modo diferente de ver e de se relacionar com o mundo, especialmente se aceitarmos que existe um lugar social para ele em uma sociedade plural que se propõe inclusiva e múltipla.

Contexto/Experiência

A experiência relatada ocorreu com uma criança do sexo masculino, de onze anos, e que apresentou manejo da linguagem verbal, ou seja, utilizava palavras (signos linguísticos) em sua comunicação. No entanto, manifestava fala típica de pessoas com TEA, sem muitas estruturas gramaticais. Estudava na mesma turma desde o primeiro ano do Ensino Fundamental I, se encontrava adaptado aos colegas, assim como os alunos a ele. Na presente pesquisa, por questões éticas, chamaremos o menino de **AT** para proteger sua identidade de acordo com o código de ética vigente.

A pergunta norteadora que guiou a pesquisa de campo foi: diante das demandas sensoriais, como o design pode sustentar projetos que resultem na promoção do desen-

volvimento das interações sociais e dos padrões de comunicação de pessoas com autismo?

Depois das oito visitas ao campo, compreendemos, através das observações verbais e não verbais, e também a partir do que havia sido coletado e analisado, que as seguintes questões eram relevantes e, portanto, deveriam ser abarcadas na proposta de intervenção: a) o modo como a interação com as informações e conteúdos organizados sob forma de gráficos, mapas, calendários, etc. facilitava a compreensão e a produção de sentidos para AT; b) o fato de que a interação com informações desorganizadas e/ou muito numerosas dificultava a compreensão de AT do que era solicitado durante as atividades; c) a forma como a atenção de AT se intensificava quando elementos de linguagem visual (fotos, desenhos, vídeos, etc.) eram incluídos nas práticas de ensino-aprendizagem; d) o modo como as pistas verbo-visuais e as pistas não verbais se mostraram relevantes para a compreensão e a produção de sentidos para AT durante suas tarefas em sala, bem como em sua interação com os outros agentes do espaço escolar (professora, mediadora e pesquisadora).

Diante dos achados, tomamos como questões relevantes para que AT pudesse agir e interagir de modo mais efetivo em suas tarefas de sala as seguintes questões: a) organização e interação com conteúdos e informações; b) informações desorganizadas; c) foco de atenção com elementos de linguagem visual; e d) relevância das pistas verbo-visuais e pistas não verbais.

Com base nas questões apresentadas e no pressuposto de trabalhar a partir da potência do indivíduo, identificamos que os pontos potentes de AT encontravam-se em temas como geografia, ciências e história, sendo que ele demonstrara possuir habilidades para interagir com mapas, calendários e imagens. A partir dessas constatações, inferimos que, para ajudá-lo em sua dificuldade com matemática, principalmente nos temas de fração e organização de contas, seria necessário criar um objeto que o auxiliasse na visualização e ordenação das partes, visto

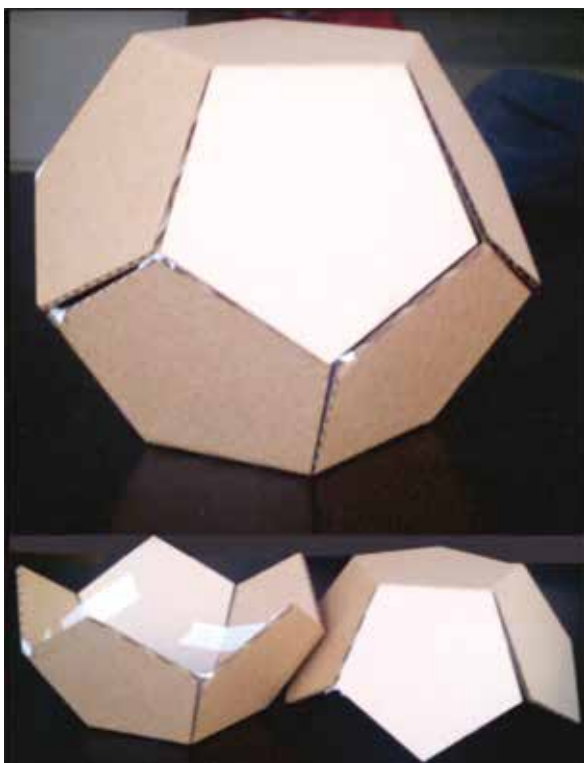
que, quando as informações eram arranjadas de modo esquemático, ele obtinha êxito em suas tarefas.

Assim, projetamos um objeto com o objetivo de que ele funcionasse como uma ferramenta para auxiliá-lo a partir de seu interesse e seus aspectos de potentes (Figuras 1 e 2). Desenvolvemos um mapa-múndi, sob a forma de um dodecaedro – trata-se de seis pentágonos que, articulados, formam um dodecaedro, dividido em dois domos.

Figura 1 - Dodecaedro de papelão corrugado 3mm e cortado em impressora de corte a laser. Fonte: Autoras.



Figura 2 - Dodecaedro montado e aberto em dois gomos. Fonte: Autoras.



Tínhamos como intento trabalhar fração e quantidades através dos espaços divididos pelos pentágonos, assim como a relação entre partes e todo. Porém, outras possibilidades de uso foram verificadas para o objeto pensando-o como suporte. Assim, foram aventadas as seguintes apropriações: calendário, zootropo, fases lunares, formas, cores para fração e outras.

A segunda etapa do desenvolvimento do projeto foi pensar o mapa-múndi, sua estrutura e o modo para fazer do dodecaedro um suporte para um quebra-cabeça. Primeiro foi criado um molde do objeto planejado e depois aplicada a imagem do mapa-múndi, como na figura a seguir:

Figura 3 - Mapa-múndi aplicado ao molde do dodecaedro. Fonte: Autoras.



Depois a base foi pintada com tinta imantada para que placas de ímã pudessem ser colocadas na parte externa, criando assim o quebra-cabeça de um mapa-múndi tridimensional. Para tanto, as peças foram cortadas e coladas numa folha de ímã.

Figura 4 - Quebra-cabeça de mapa-múndi e dodecaedro imantado. Fonte: Autoras.



O objeto e as peças foram levados para AT e colocados em cima da mesa. Ele imediatamente falou que era um pentágono, perguntei como ele sabia isso e ele me disse que o objeto tinha cinco lados. Posteriormente foram apresentadas as peças de quebra-cabeça, AT olhou e disse que era um mapa do mundo e pegou as peças sem perguntar o que era para ser feito. Montou o quebra-cabeça muito rapidamente, fato que chamou a atenção, pois se tratava de um quebra-cabeça tridimensional, que exigia habilidade por parte de quem o manipulasse para deslocar seu ponto de vista a fim de que as peças pudessem ser encaixadas.

Figura 5 - AT montando o quebra-cabeça.
Fonte: Autoras.

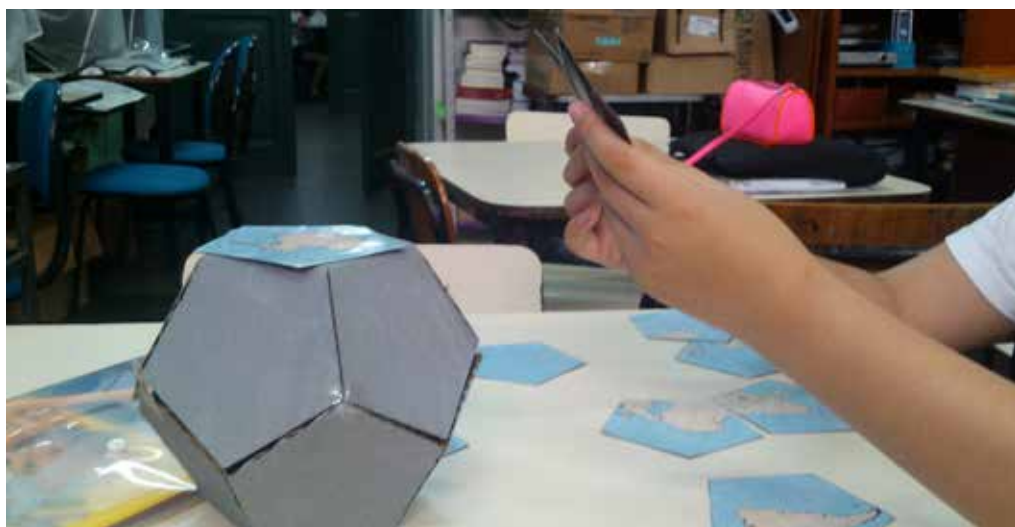
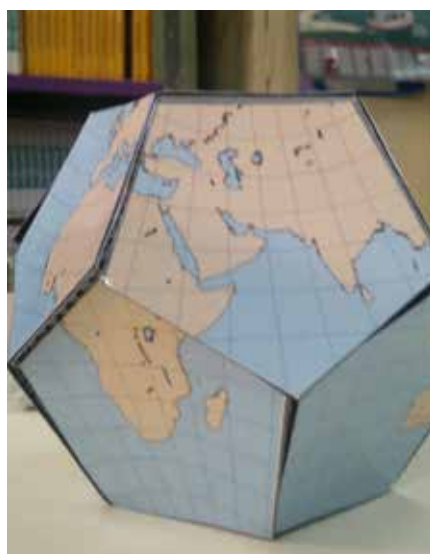
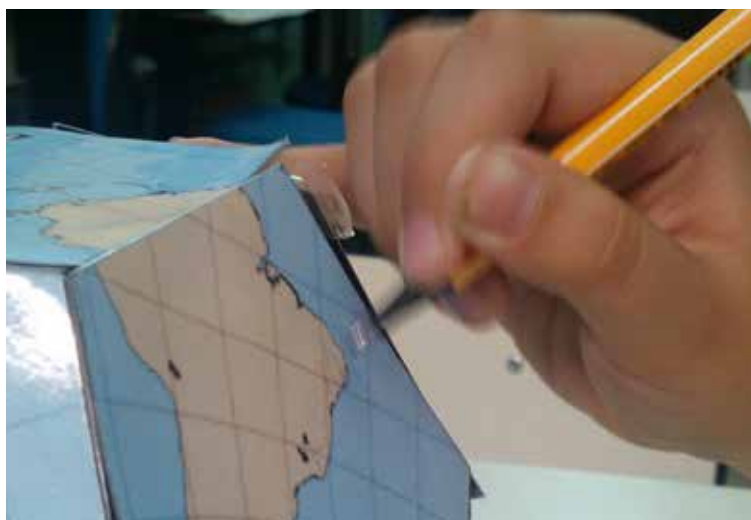


Figura 6 - Mapa-múndi montado por AT.
Fonte: Autoras.



Após a montagem, AT começou a mostrar os países que conhecia, bem como os oceanos. Demonstrou grande interesse em interagir com o mapa. Ele lembrou que eu havia lhe dito que tinha ido ao Canadá (Vancouver), então pegou a caneta que estava sobre o caderno de anotações e começou a marcar a superfície do mapa, sinalizando algumas cidades cuja localização conhecia. Essa ação de AT foi além das expectativas e demonstrou não só que ele tinha interesse pelo assunto, como expressava uma necessidade de interagir com o objeto, reforçando o que já havia sido observado e analisado anteriormente, a saber, que um objeto de mediação o ajudava na interação com o outro.

Figura 7 - AT desenhando e interagindo com o conteúdo. Fonte: Autoras.



Depois que AT demonstrou já ter explorado o assunto, as peças foram retiradas e foi perguntado a ele o que mais o objeto poderia ser. Ele respondeu que poderia ser o planeta Marte. Nesse momento, foram oferecidos papéis coloridos e uma tesoura: AT sorriu, pegou o papel vermelho e disse que era a cor de Marte. Trabalhamos em conjunto, eu fazia o molde e ele recortava. Percebi que ele por várias vezes aproximou a tesoura do ouvido ao cortar. Ao ser questionado sobre a razão desse comportamento, disse que a ação fazia um som, demonstrando ter prazer em ouvir o barulho da tesoura cortando o papel. O comentário de AT reforçou o que já havíamos constatado anteriormente, quando ele havia agido de forma semelhante com o barulho da máquina fotográfica.

Tal comportamento, sinalizando um padrão sensorial, nos fez compreender que a percepção sonora fazia parte de seu processo de interação com o meio. Desse modo, essa observação corroborou a relevância das percepções sensoriais no processo de construção de sentidos de pessoas com autismo.



Figuras 8 e 9 - Cortando papel vermelho para montar Marte. Fazendo a caneta de foguete.
Fonte: Autoras.

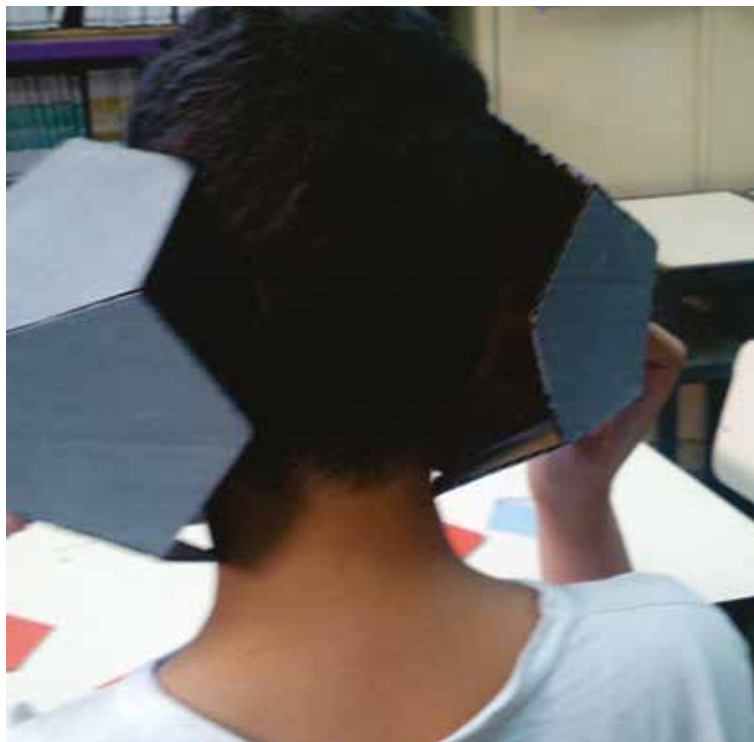
Montamos os ímãs nos pentágonos vermelhos, AT colocou as peças no dodecaedro e novamente pegou a caneta, posicionou-a em cima do objeto (Marte) e disse que era um foguete, que estava no espaço, realizando uma representação simbólica de sua interação com o objeto.

Quando as peças vermelhas foram retiradas de cima do dodecaedro, já com intenção de mudar de ação, AT pegou os domos e os posicionou nos ouvidos, como se estivesse escutando um som ou usando o objeto como barreira para alguma sonoridade. O que chamou a atenção foi a necessidade, mais uma vez, da experiência sensorial auditiva. Desta vez, além de reforçar o que já havia observado, percebeu-se que essas eram também ações em que ele mesmo controlava a intensidade do som, visto que havia sido relatado pela professora que ele não gostava de barulho.

Tal observação nos remete aos estudos de integração sensorial (AYRES, 1972): a importância sensorial na percepção do meio para pessoas com autismo. Algumas pessoas, e não somente as com autismo, apresentam disfunção na integração sensorial, o que pode emergir tornando-as hipo ou hipersensíveis aos estímulos. No caso de AT, percebe-

mos que ele reagiu tanto de modo hipersensível (aos sons da sala de aula, talvez por conta da altura), quanto hipossensível, ou seja, o estímulo sensorial sonoro o faz ter prazer e ele o procura quando diante de sons mais baixos cuja fruição ele é capaz de controlar.

Figura 10 - AT experimentando os domos através da percepção sonora. Fonte: Autoras.



Compreendemos que, toda vez que havia um objeto e/ou tema que o estimulava, ele demonstrava interesse em interagir, como quando pedia para desenhar no caderno ou manipular algum objeto que eu estivesse carregando.

Outro elemento de destaque foi a dimensão sensorial da interação de AT com os objetos e as informações (mapa). Ele demonstrou de modo assertivo a necessidade de experimentação corpórea, seja no ato de desenhar, seja ao procurar estímulos sonoros. Identificamos, por fim, que a interação com os objetos e os sistemas de informação se deu sob várias formas sensoriais: visuais, auditivas e sinestésicas, mas todas de baixa intensidade, experimentadas através da autonomia da interação sujeito/objeto e de modo organizado.

Percebemos também sua facilidade em observar detalhes, fato que também já havia sido sinalizado nas primeiras interações, ao observá-lo desenhando em cima do mapa-múndi. Suas observações sobre os países e as localizações das cidades reforçaram o que os estudos já apontavam.

Observamos ainda que, mesmo em atividades em que se encontra em concentração plena, sua interação visual não se deu de modo direto, já que seu olhar durante a fala ainda se apresentava de soslaio. Seus olhos percorriam o objeto e as peças de modo peculiar, no entanto ele demonstrava que esse modo de interação era efetivo para ele, dada a rapidez de manejo com que montou o mapa.

Por fim, verificamos que, ao dar outra função aos objetos, como transformar o dodecaedro em Marte e a caneta em um foguete, ocorreu um processo de mediação de uma realidade socialmente compartilhada, pois foi fornecido um contexto intersubjetivo para o processo de simbolização. Vale ressaltar que uma das dificuldades apontadas na literatura acadêmica com relação a crianças com autismo diz respeito justamente à simbolização.

Desse modo, estabelecemos então que os objetos propiciaram não só a interação de AT com o conteúdo e as informações, mas também reforçaram a ideia de objetos como mediadores, favorecendo a interação entre sujeitos. No caso dele, o dodecaedro o ajudou na comunicação, na produção verbal e na construção de sentidos. Ou seja, a interação mediada por objetos auxiliou-o a construir sentidos, relacionar-se com o outro, produzir discurso e ter autonomia sobre suas ações.

Considerações

A experiência do fazer (prática) no campo do design é atravessada pelo uso de ferramentas para desenvolver teoria e prática em conjunto. Tal processo promove um conjunto de aprendizados e saberes intencionais e críticos, pois, ao construir artefatos, usando ferramentas e utensílios de modo analítico, somos impelidos a identificar e apreender

as necessidades materiais, sociais, tecnológicas, estéticas, morais, políticas e econômicas do nosso meio.

Em suas reflexões acerca dos processos projetuais, Flusser (2007, p. 195) afirma que “a responsabilidade é a decisão de responder por outros homens”. Isso significa levar em conta, não apenas as questões técnicas, as normas e as regras que regem o projeto, mas enfatizar o aspecto intersubjetivo da atividade. Para ele, “[...] objetos de uso são, portanto, mediações entre mim e outros homens, e não meros objetos [...] são também intersubjetivos e dialógicos” (FLUSSER, 2007, p. 201).

No entanto, é Bomfim (2014) que, ao pensar a junção entre design e cultura, coloca como crítica a ideia de que, ao projetar objetos e sistemas, o designer materializa os ideais, as incoerências e as manifestações culturais da nossa sociedade. Assim sendo, uma prática responsável e humana terá como consequência o anúncio de novos caminhos. É necessário, entretanto, admitir que práticas que não envolvam reflexões conscientes irão reforçar discursos vigentes, e não propor novas abordagens.

Pensando o design como campo de vocação interdisciplinar (COUTO; NEVES, 1997) e considerando que a interação entre objetos, sistemas de informação e pessoas não é hermética, mas construída em diálogo com outros fundamentos, a pesquisa reforça a apropriação do design como disciplina transversal, em especial quando a temática de pessoas com neurodiversidade têm relevância.

A pertinência dos saberes do campo do design na inclusão de pessoas com TEA e neurodiversas se liga também à dimensão estética das relações do homem com o meio. Segundo Bomfim (1997, p. 41), essa dimensão é tudo que pode ser apreendido pelos sentidos: “o sensorial pertence à relação entre a materialidade daquilo que é percebido e os sentidos do sujeito”.

Todo indivíduo percebe o meio através de seus sistemas sensoriais, motivo pelo qual há que se dar relevância às di-

mensões sensoriais do processo de interação com o meio dos indivíduos com TEA e neurodiversos. É evidente a necessidade de elaborar mecanismos para encontrar novos caminhos que permitam constituir espaços que incluam a diferença, o diferente e suas singularidades. Nesse ponto de vista, a percepção do mundo através dos sentidos, mais do que uma dimensão estética, mostrou ser uma condição para processos que promovam o desenvolvimento das interações sociais e dos padrões de comunicação do sujeito com autismo.

As análises do campo expuseram a imprescindibilidade de pensar sistemas de informação e objetos enquanto elementos mediadores. Assim como projetos em que designers em suas práticas possam trabalhar em dois caminhos projetuais: a partir das potencialidades dos sujeitos, entendendo as singularidades dos modos de interação e usando metodologias como a do Design em Parceria (que abarcam o outro); ou não levar em consideração as pluralidades e diferenças e, por consequência, reforçar barreiras e contribuir para perdas importantes nos processos cognitivos de pessoas com algum tipo deficiência.

Verificamos que práticas projetuais participativas proporcionaram espaços de oportunidade na mudança do olhar para pessoas com deficiência. O centro da abordagem projetual estava nas possibilidades e potencialidades das crianças, do entendimento dos muitos modos de ser e perceber o mundo e a si, por sermos sujeitos de experiências e elaborações únicas que são partilhadas na ação. Nessa perspectiva, pontuamos que, ao estabelecermos possibilidades de diálogos com o outro na esfera projetual, devemos ter como princípio considerar as subjetividades que abarcam e que estão para além da deficiência, entendendo as diversas formas de interação das pessoas. Projetamos com/para uma sociedade plural e múltipla. Esses enunciados ratificam o engajamento do design, que, comprometido com metodologias participativas e inclusivas, assume a atitude projetual e responsável do delinear “junto com” e não “para”.

Projetar o objeto em relação é essencial, para Ripper e Farbiarz (2010), pois “a criação, o objeto de design, se constitui quando os elementos são postos juntos na ação, no meio”. Assim, os designers podem ser pensados como agentes catalisadores (FRASCARA, 1998) e colaboradores na criação de ambientes culturais e educacionais inclusivos.

O design que se propõe inclusivo e que opera no sentido de construir uma sociedade equânime, não é somente orientado por leis, normas ou princípios de acessibilidade, está para além, reside no compromisso de perceber a si e ao outro como ser social. Práticas em que o foco está em projetar onde caiba o outro como legítimo na convivência, situam-se no imbricamento entre ética e estética, posto que a ética se encontra no âmbito da *práxis* vivida em sociedade.

Enfatizamos a importância da aproximação dos saberes das áreas de Design e Educação no desenvolvimento de metodologias e princípios que fortaleçam as singularidades de pessoas com autismo, com o objetivo de diminuir as barreiras comunicacionais e consolidar práticas educacionais e sociais inclusivas. Posteriormente, fomentamos a discussão entre teoria e resultados práticos, apontando as possibilidades encontradas no campo do design no sentido de promover as interações sociais e os padrões de comunicação do sujeito com autismo.

Ao nos depararmos com o desafio de projetar espaços, serviços, objetos e/ou sistemas no âmbito da inclusão, devemos ter como parâmetro a complexidade da tarefa. Perceber-se como corresponsável pela construção de uma cultura inclusiva, de evidente valor social, é fundamental. Atualmente, (re)pensar os espaços inclusivos é imprescindível devido às demandas da sociedade e do Estado; trata-se de um momento rico para a reflexão, a fim de que possamos fazer parte da construção de um novo paradigma de design inclusivo.

Acreditamos que a participação dos designers junto a áreas como a de educação se faz fundamental, promovendo trocas e experiências desafiadoras e complexas, construindo novas metodologias e expertises que engrandecem e ampliam a atuação desses profissionais junto à sociedade. Acreditamos que os princípios que analisamos e os processos que propomos podem ser aplicados em diferentes espaços, assim como com outros materiais e propostas de atuação.

Por fim, reafirmamos que projetos que levem em consideração as necessidades das pessoas com deficiência potencializam os múltiplos modos de comunicação e expressão desses indivíduos. Designers comprometidos com práticas inclusivas participam ativamente de transformações que impactam a sociedade, pois concebem metodologias processuais de construção de sentidos que apoiam as interações sociais. Nesse sentido, enfatiza-se que a compreensão de que a significação não se dá *a priori*, mas no *vir a ser*.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. M. E.; Um olhar sobre o design social e a prática do design em parceria. In: *Ecovisões projetuais: pesquisas em design e sustentabilidade no Brasil*. São Paulo: Blucher, 2017. p. 19-28.

AYRES, A. J. *Sensory integration and learning disorders*. Los Angeles: Western Psychological Services, 1972.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método na ciência da linguagem*. 2. ed., São Paulo: Hucitec, 1981.

BOMFIM, G. A. *Fundamentos de uma teoria transdisciplinar do design: morfologia dos objetos de uso e sistemas de comunicação*. Estudos em Design. Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, 1997.

BOMFIM, G. A. *Coordenadas cronológicas e cosmológicas como espaço de transformações formais*. In: COUTO, R. M. S.; FARBIARZ, J. L.; NOVAES, L.; OLIVEIRA, A. J. de (org.). *Formas do design: por uma metodologia interdisciplinar*. Rio de Janeiro: Rio Books Editora, 2014.

COUTO, R. M. S.; NEVES, M. A. C. M. *Movimento interdisciplinar de designers brasileiros em busca de educação avançada*. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação. 1997.

FARBIARZ, J. L.; RIPPER, J. L. M. *Instantâneos de interações*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2010.

FARBIARZ, J. L.; NOVAES, L. *Apostando no 'E' ou estabelecendo pontes entre Design e Estudos da Linguagem*. In: COUTO, R. M. S.; FARBIARZ, J. L.; NOVAES, L.; OLIVEIRA, A. J. de (org.). *Formas do design: por uma metodologia interdisciplinar*. Rio de Janeiro: Rio Books Editora, 2014. p. 121-145.

FLUSSER V. *O mundo codificado*. Organização de Rafael Cardoso. Tradução de Raquel Abi-Sâmara. São Paulo: Cosac & Naify, 2007.

FRASCARA, J. *Diseño gráfico para la gente: Comunicaciones de masa y cambio social*. Buenos Aires: Ediciones Infinito. 1998.

GRANDIN, T. *Thinking in Pictures: Other Reports from My Life with Autism*, London: Bloomsbury, 1996.

KASTRUP, V. *A invenção de si e do mundo*. Campinas: Papyrus, 1999.

KASTRUP, V. *Aprendizagem, arte e invenção*. *Psicol. estud.* [online], v. 6, n. 1, 2001. p. 17-27.

KASTRUP, V. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MATURANA, H. *Da biologia à psicologia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MATURANA, H. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002.

MATURANA, H.; VARELA, F. *De máquinas e seres vivos: autopoiese – a organização do vivo*. 3 ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

OMS, Organização Mundial da Saúde. *Relatório Mundial sobre a deficiência*. Tradução Léxicos Serviços Linguísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *A Construção do pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.



PARTE 3

ALTO-MAR E ADIANTE

MOVIMENTANDO-SE EM CONVIVÊNCIAS...

Ação, Reconhecimento e Avaliação: práticas de ensino-aprendizagem e Mandala de acompanhamento circular no contexto da diversidade intelectual na perspectiva do Design

EDUARDO DE ANDRADE OLIVEIRA E JACKELINE LIMA FARBIARZ

ALTAS ONDAS A ENCONTRAR..

Visitando o extramuros, significando repertórios intramuros: Design no Brincar

LUCAS BRAZIL SOUSA E JACKELINE LIMA FARBIARZ

RETORNANDO PARA O CAIS, ARREBENTAÇÕES A SUPERAR...

Uma metodologia para análise da visualidade nos livros de literatura para crianças e jovens

MAÍRA GONÇALVES LACERDA E JACKELINE LIMA FARBIARZ

ALTO-MAR E ADIANTE:
MOVIMENTANDO-SE
EM CONVIVÊNCIAS...

EDUARDO DE ANDRADE OLIVEIRA

Ação, Reconhecimento e Avaliação: práticas de ensino-aprendizagem e Mandala de acompanhamento circular no contexto da diversidade intelectual na perspectiva do Design¹

1. Adaptação de trecho previamente publicado na dissertação de mestrado intitulada *PLANO Bonecos: Modos de Fazer, Modos de Brincar e Modos de Pensar como Metodologia participativa dentro de um grupo com diversidade intelectual* defendida por Eduardo de Andrade Oliveira no Programa de Pós-Graduação em Design da PUC-Rio sob orientação de Jackeline Farbiarz. Agradecemos à Vice-reitoria Comunitária da PUC-Rio pelos auxílios concedidos, que permitiram o pleno desenvolvimento da pesquisa. Disponível em: https://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1412263_2018_completo.pdf.

Nos terceiro e quarto capítulos deste livro, apresentamos parte de pesquisas que visavam entender como o Design poderia integrar formadores e alunos em prol da constituição de ambientes de ensino-aprendizagem inclusivos. As experiências foram vivenciadas junto a ambientes de Educação Formal. Por meio da abordagem metodológica do Design em Parceria, foram elaborados um recurso para dar visibilidade às crianças com TEA em ambientes de ensino-aprendizagem inclusivos, um objeto mediador para facilitação de sua participação nas práticas de ensino-aprendizagem desenvolvidas na sala de aula, além de procedimentos que auxiliem designers e educadores no desenvolvimento de projetos e no manejo de sistemas de informação e de objetos de mediação nesses ambientes.

Neste capítulo apresentamos o percurso metodológico de pesquisa qualitativa exploratória interpretativa de doutorado *PLANO Bonecos: Modos de Fazer, Modos de Brincar e Modos de Pensar como Metodologia participativa dentro de um grupo com diversidade intelectual*, desenvolvida junto a alunos do Curso Arte, Educação e Inclusão com Orientação Universitária - PUC Rio (A.E.I.O.U.). A pesquisa é parte da tese de doutorado com o mesmo nome, de autoria de Eduardo Andrade, sob a orientação da prof.^a Jackeline Lima Farbiarz no Programa de Pós-Graduação em Design da PUC-Rio.

Para o desenvolvimento da pesquisa, partimos do pressuposto de que o Design como área interdisciplinar apresenta metodologias que potencializam o desenvolvimento de pessoas com diversidade intelectual e que o Teatro de Bo-

necos, em especial o boneco/títere, por ser um objeto/animado e dotado de características próprias que envolvem várias áreas do conhecimento, pode gerar uma experiência potencializadora do desenvolvimento expressivo dessas pessoas. Isso entendendo ser o boneco um objeto mediador de relações quando inscrito em metodologias que promovam seu uso como mídia de interação e criação de narrativas. Desenvolvemos práticas de ensino-aprendizagem favorecedoras do desenvolvimento da expressividade de brincantes com diversidade intelectual e um recurso de avaliação do processo de ensino-aprendizagem analógico e digital denominado mandala do acompanhamento circular. Defendemos que a inclusão deve privilegiar a equidade e que o design é um dos agentes favorecedores da inclusão positiva e da interculturalidade.

Sobre o processo

Pautamos o objetivo da pesquisa no vivenciar, junto a pessoas com diversidade intelectual, uma experiência de ensino-aprendizagem propiciadora do reconhecimento de narrativas por elas compartilhadas, por meio de ações que se consolidaram no Teatro de Bonecos. Entendemos que a experiência traria subsídios para as práticas de ensino-aprendizagem elaboradas por professores e mediadores de inclusão junto a pessoas com diversidade intelectual em situação de ensino-aprendizagem.

Optamos na pesquisa pelo uso do termo “brincante”, para se caracterizar as pessoas com diversidade intelectual envolvidas na experiência – isso em referência ao modo como os artistas populares se autodenominam durante suas apresentações de Teatro de Bonecos – e pelo termo “agente catalisador” para conceituar os mediadores da experiência – professores, mediadores de inclusão e pessoas afins, ou seja, todos aqueles que participam de práticas de ensino-aprendizagem analisando os sinais, valorizando as habilidades dos brincantes e propondo práticas inscritas no reconhecimento das inteligências múltiplas (GARDNER, 1999), das potências dos brincantes.

Como percurso metodológico, iniciamos com uma pesquisa bibliográfica acerca de autores que sustentassem a interdisciplinaridade, as múltiplas formas de ser e estar no mundo e a possibilidade de diferentes vertentes iluminarem-se mutuamente. Dos autores pesquisados, destacamos que entendíamos tal qual nos apresentam Couto, Farbiarz e Novaes (2014, p. 37) que “[...] sobre um mesmo tema disputam várias ciências com seus métodos e linguagens próprios, muitas vezes divergentes, o que dificulta a compreensão do real, tal como ele é vivificado cotidianamente”. Ressaltamos também que defendíamos assim como salienta Cassirer (2001, p. 116) que “[...] se a linguagem, nos seus termos conceituais complexos [...] constitui um reflexo de operações do espírito, conclui-se necessariamente que este reflexo pode e deve efetuar-se de maneiras infinitamente múltiplas e variadas”. E, fundamentalmente, compreendemos que a filosofia da linguagem tal qual apresentada no Círculo de Bakhtin (2014, p. 71) sustentava nossa pesquisa. Especialmente na afirmação de que:

Durante o processo de auto-explicação, o resultado da introspecção deve, obrigatoriamente, exprimir-se sob uma forma exterior, ou, em todo caso, aproximar-se o máximo possível do estado de expressão exterior. A introspecção, enquanto tal, segue uma orientação que vai do signo interior ao signo exterior. Por isso, a própria introspecção é dotada de um caráter expressivo.

Continuamos nosso percurso somando autores que estudassem o valor da configuração de imagens materiais pelas mãos e de seu caráter de comunicação essencial, como, por exemplo, Ripper e Moreira (2014) e Cascudo (1973), além do próprio Círculo de Bakhtin (2014, p. 71), que defende que “[...] no início do trabalho heurístico, não é tanto a inteligência que procura, construindo fórmulas e definições, mas os olhos e as mãos, esforçando-se por captar a natureza real do objeto”.

Junto a isso, buscamos identificar autores que se dedicassem ao design de bonecos, especialmente no que se referia à escolha dos materiais, suas características físicas, meios de representação simbólica e mecanismos para

atender a movimentos desejados. E mais uma vez Cassirer (2001, p. 182) nos auxiliou em sua defesa de que “[...] reproduzir um objeto significa não apenas compô-lo a partir de suas diversas características sensíveis, mas apreender as suas relações estruturais que somente se tornam realmente compreensíveis porque são criadas construtivamente pela consciência”.

A pesquisa foi parte integrante da tese de doutorado *PLANO Bonecos: Modos de Fazer, Modos de Brincar e Modos de Pensar como Metodologia participativa dentro de um grupo com diversidade intelectual*. Ela ocorreu junto a nove brincantes do Curso A.E.I.O.U. O curso se caracteriza como curso de extensão universitária. A observação se deu ao longo de 18 encontros, uma vez por semana de 1 hora e trinta minutos cada.



Figura 1 - Foto da sala entre as árvores. Fonte: Autores.

da pela professora Ana Branco. Um espaço diferenciado dentro de uma universidade que se moderniza a cada dia. Como no circo, possui o chamado pano de roda, porém ele é substituído por um gradil de madeira vazado, ficando assim completamente integrado com a natureza ao entorno. No centro da arena, há uma fogueira que se acende para que os brincantes admirem a beleza do fogo. Alguns demonstram um medo inicial, que vai se esvaindo à medida que se familiarizam com a situação. Quando a fogueira não está acesa, são colocadas duas mesas sobre a fogueira. Esse espaço foi o macrocenário da pesquisa.

A abordagem metodológica que sustentou a investigação foi o Design em Parceria. Para tanto, subsidiaram a pesquisa autores como Branco [s/d], Couto (2014), Farbiarz e Ripper (In: WESTIN; COELHO, 2011), todos apresentados como validadores de um olhar responsável e de uma es-

cuta ativa pautada na convivencialidade, no viver “com”, somando múltiplas vozes, multimodos, múltiplas sensorialidades e, fundamentalmente, participando da constituição de um objeto político novo, nem um nem outro, mas emergente no ato, ou no evento comunicativo em ação.



Figura 2 - Brincantes em ação. Fonte: Autores.

A pesquisa-ação tomou por base o fato de o pesquisador ser um dos professores do curso de extensão. Com isso, havia a observação da própria prática de ensino-aprendizagem. Durante a pesquisa-ação, a temática do curso esteve situada nas Festas Juninas, e as oficinas no curso tiveram como recorte de tema o circo junino. A temática e o tema específico circo são temas ricos em informações culturais, comportamentos e condutas que nortearam as vivências dentro das oficinas. Logo entendemos que a escolha de um tema é muito importante para alinhar os encontros. Foi possível vivenciar que, quanto mais pertencente ao universo do brincante é o tema, mais positivos são os resultados, pois refletem interesses pessoais que motivam o envolvimento nas atividades.

As ações tinham o objetivo propiciar o desenvolvimento expressivo dos brincantes, em especial o desenvolvimento das seguintes categorias:

1. FALA: sabe-se que existem muitas formas de falar. Um mudo fala por meio de gestos codificados, um mímico fala por seus precisos movimentos, uma pintura fala por suas cores e formas; enfim, falamos e nos expressamos em diversos suportes. A FALA tratada aqui nesta pesquisa se define por meio de palavras. Para tanto ela implica:

[...] na capacidade de organizar os pensamentos e colocá-los em forma sonora por meio de códigos construídos socialmente. Depende de fatores biológicos como os órgãos que formam o aparelho respiratório e 'dos movimentos dos órgãos ativos e passivos encarregados da produção de todos os sons para formação da palavra (lábios, dentes, palato duro, palato mole, mandíbula)'. (Apostila de aula da Faculdade de Teatro UNIRIO).

Sendo assim, foram desenvolvidos diferentes exercícios para ativar essas áreas, como, por exemplo: fazer caretas, estimulando o exagero da mímica oral; fazer movimentos circulares com a língua; colocar a língua para fora e recolhê-la rapidamente; fazer movimentos com os lábios, esticando e fazendo bico; treinar a abertura de boca para cada vogal.

Considerando que a respiração também é a base de uma boa fonação, foram propostos exercícios que estimulem o controle da respiração, como inspirar pelo nariz, profunda e lentamente, exercitando ao máximo a musculatura diafragmática e intercostal, e, também, expirar lentamente pela boca, sentindo a contração da musculatura abdominal. Outra proposição foi a de inspirar pelo nariz e expirar pela boca, produzindo sons e treinando a abertura da boca para cada vogal, com especial atenção para o fato de vogais linguais (A, É, Ê, I) exigirem que a mandíbula esteja relaxada com o movimento feito apenas com a língua; e as vogais labiais (Ó, Ô, U) exigirem que a mandíbula esteja projetada, havendo a movimentação dos lábios. Houve também a proposição de exercícios para o aquecimento e o treinamento da articulação, como exercícios de dicção, por meio da leitura de textos, de diálogos improvisados e de dinâmicas utilizando o telefone.

2. MOTORA: é por meio da capacidade motora que vamos usar nossas mãos e nosso corpo para processar e expressar informações. “Os exercícios do treinamento físico permitem desenvolver um novo comportamento, um modo diferente de mover-se, de agir e reagir, uma determinada destreza” (BARBA, 1994, p. 128). Ao alcançar alguma destreza motora, o brincante melhora sua autoestima e se relaciona com mais confiança. Várias atividades foram propostas e repetidas em todos os encontros para o estímulo deste eixo de observação, como, por exemplo, atividades de desenho, recorte com tesoura, recorte com pirógrafo, além de exercícios físicos específicos para ritmo, equilíbrio e coordenação.

3. COGNIÇÃO: a opção foi pelo exercício frequente de uma mesma atividade para trazer conforto ao brincante à medida que ele mesmo ia percebendo seu maior domínio da atividade. Os exercícios visavam potencializar o refletir por meio da ação de manipulação de objetos de acordo com a potência e o entendimento do aluno. Como exemplo de exercícios, houve a conversa sobre as escolhas de desenho de boneco de cada brincante e a repetição de atividades de improvisações com o Teatro de Bonecos com vistas ao desenvolvimento do senso de acolhimento e pertencimento.

4. EXPRESSÃO: na matemática é a representação algébrica do valor de uma quantidade; a expressão matemática de uma conta é um conceito que aprendemos a dominar caso nossa estrutura mental se envolva com isso. Expressar é exprimir, é espremer nosso pensamento para responder de alguma maneira aos estímulos que nos são apresentados. Esta resposta pode vir das mais variadas maneiras e vai sempre depender dos estímulos despertados durante as atividades.

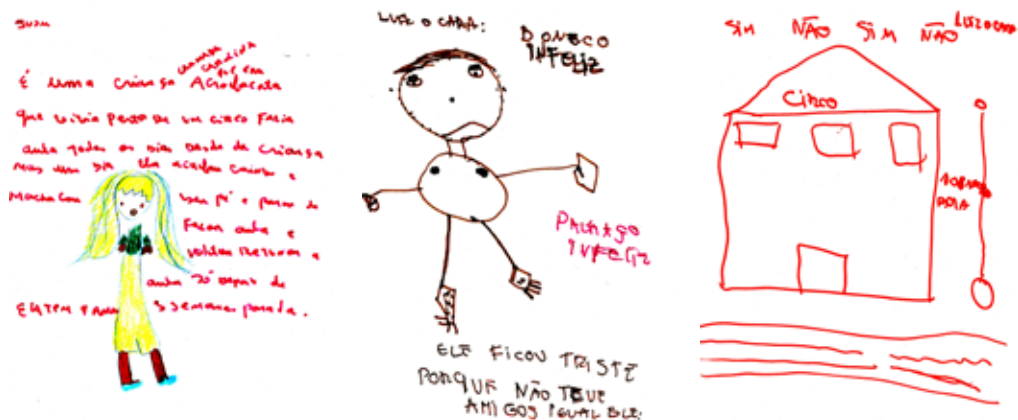
Para tanto, circunscrevemos as ações como estratégias que visassem à confecção de bonecos com o reaproveitamento de embalagens plásticas pelos brincantes e a posterior participação dos brincantes em um Teatro de Bonecos por eles organizado. Partíamos do pressuposto de que cada boneco conta uma história e pode falar muito

sobre quem o criou, servindo como objeto de mediação favorecedor do desenvolvimento da expressividade dos brincantes com diversidade intelectual. Entendíamos ser de fundamental importância detalharmos o percurso metodológico, considerando que a facilidade com o método ajuda o brincante a realizar sua ideia de boneco, o que favorece o manipular do meio externo e, conseqüentemente, a produção de um objeto interativo dotado de significados.

Assim, em um primeiro momento, levantamos, com os brincantes, referências pessoais e, em um segundo, referências ligadas ao contato de cada um com o circo e as festas. Há assim uma pequena imersão no tema. Quais as personagens dentro do circo mais os atraíam e como poderíamos potencializar suas falas para o desenvolvimento de personagens e de objetos de circo eram perguntas para as quais buscávamos junto a eles caminhos.

A proposta de levantamento coletivo de informações tece o intuito de estimular suas curiosidades, lembranças, vivências, memórias afetivas, enfim, suas experiências de vida de um modo geral. Valoriza-se nos exercícios o resgate de situações experimentadas pelos brincantes no seu dia a dia, e que, ao serem novamente vivenciadas, possam ser mais bem elaboradas e entendidas por eles. Depois o levantamento concentrou-se na exploração do tema circo. Nesse momento, as figuras do malabarista e do palhaço foram muito citadas pelos brincantes. Como uma das categorias de exercício trabalha com a motricidade,

Figuras 3, 4 e 5 - Trabalho com o repertório dos brincantes sobre o tema circo junino.
Fonte: Autores.



apresentamos como proposta a confecção de uma bola de malabarismo para ser usada durante as aulas. Por meio da proposta, foi possível contemplar a categoria, trabalhando estímulos rítmicos, equilíbrio, atenção e coordenação motora. As bolas de malabarismo foram feitas de meias e areia. Foram confeccionadas pelos próprios brincantes e usadas durante todas as aulas.

Em um terceiro momento, propusemos que cada um elaborasse uma narrativa, uma pequena história sobre o tema.

Em um quarto momento apresentamos o **outline** de uma garrafa plástica para cada brincante. Em um quarto momento, os brincantes passaram a desenhar suas personagens tendo como suporte o **outline** da embalagem plástica. O objetivo desse momento era desenhar o rosto de um boneco tendo como limite/contorno o desenho apresentado. Para tanto, usamos um único tipo de embalagem de iogurte.

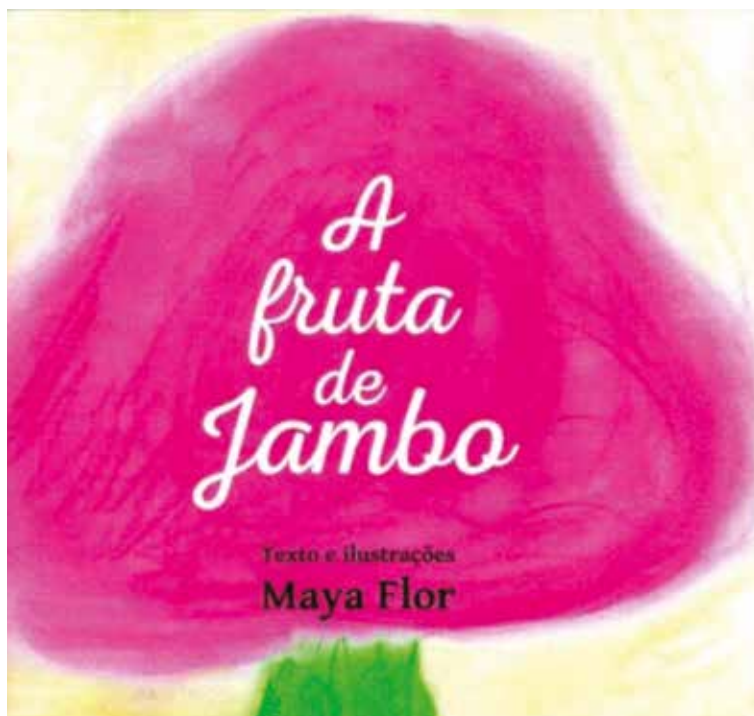
Figuras 6 e 7 - Demonstração de possibilidades. Fonte: Autores.



Figuras 8 e 9 - Desenhos e produção dos bonecos. Fonte: Autores.

Com as ações foi possível perceber que as representações imagéticas no desenho de alunos com diversidade intelectual, na maioria das vezes, pertencem ao estágio inicial apresentado por Arnheim (1980) em sua psicologia da visão criadora. Sustentamos, porém, que, embora de natureza ingênua, os desenhos e representações produzidos pelos brincantes estão carregados de significação que servem para leitura de suas personalidades, desejos, medos, valores, etc. Ressaltamos que uma análise criteriosa da configuração desses desenhos pode fornecer ao agente catalisador um maior entendimento do brincante, favorecendo assim uma comunicação mais eficaz e colaborativa. Além disso, observamos ser contraproducente pensarmos em uma regra ou padrão. Uma das brincantes, por exemplo, se destacou com seus desenhos. Essa brincante com autismo apresentou um diferencial artístico que tocou a todos. Sua criatividade e destreza em realizar os desenhos lhe renderam no final do curso a publicação de um livro infantil ilustrado por ela.

Figura 10 - Capa de livro ilustrado pela brincante. Fonte: Autores.



Sobre o recurso

Para viabilizar a análise do processo e dos resultados decorrentes das ações propostas pelos agentes catalisadores, nos inspiramos no pentagrama das áreas de conhecimento desenvolvido pelo Laboratório Interdisciplinar de Design e Educação da PUC-Rio (LIDE-PUC-Rio). O pentagrama foi utilizado como base para a elaboração do currículo de Educação Infantil das escolas de São Tomé e Príncipe (projeto junto à UNESCO).



Figura 11 - Pentagrama desenvolvido no LIDE.
Fonte: Autores.

Escolhemos o pentagrama, tomando por base ter ele uma série de tópicos a serem observados pelo agente catalisador que clarificam as competências e habilidades desenvolvidas pelos brincantes. Especificamente o pentagrama valorizava:

1. Expressão – Arte: perceber estruturas rítmicas e reconhecer e utilizar as variações de velocidade e intensidade ao manipular os bonecos; perceber e expressar sensações e sentimentos, pensamentos interpretados por meio da manipulação e uso do Teatro de Bonecos; improvisar, compor e interpretar; desenvolver o gosto, cuidado e respeito pelo processo de criação e produção; participar de atividades que envolvam criação de objetos/bonecos, histórias, jogos, o mundo do circo e seus personagens.

2. Linguagem: ampliar gradativamente habilidades de comunicação, expressão; elaborar e responder a perguntas; usar a linguagem oral por meio da encenação com os

bonecos para opinar ideias e sentimentos; reconhecer o nome dos colegas.

3. Expressão-movimento: ampliar possibilidades expressivas do próprio corpo e movimento; conhecer gradativamente limites e possibilidades do corpo; ajustar as suas habilidades motoras para participar em jogos e nas atividades propostas; manusear com desenvoltura objetos/bonecos e aperfeiçoar habilidades manuais.

4. Meio Físico e Social: desenvolver a curiosidade pelo mundo social e natural, buscando informações e formulando perguntas; participar da realização de pequenas tarefas do cotidiano que envolvam ações de cooperação e de responsabilidade para com a natureza.

5. Matemática: trabalhar a sequência numérica, relacionando progressivamente a ideia de número a um movimento corporal; os exercícios com as bolinhas de malabarismo oferecem o treino da motricidade, concentração e ritmo, além de desenvolverem as inteligências matemática, musical, sinestésica.

Somamos ao pentagrama o estudo vinculado às múltiplas inteligências desenvolvido por Gardner (1994; 1995; 1999), no qual o autor ampliou as inteligências valorizadas nos contextos de ensino-aprendizagem, demonstrando como as pessoas são constituídos por múltiplas inteligências, por múltiplas potências, relacionadas inicialmente por Gardner como:

1. Linguística Verbal: capacidade comunicativa humana, entendimento das funções da linguagem, sensibilidade à linguagem oral e escrita.

2. Musical: habilidades para o aprendizado da música – ritmos, timbre, sons; facilidade para a criatividade.

3. Lógico Matemática: pensamento lógico e objetivo; facilidade para detectar padrões; capacidade para realizar deduções lógicas.

4. Visual Espacial: relação e manipulação de cores, linhas, formas, figuras e espaço.

5. Corporal Sinestésica: coordenação mente corpo; gestão da força, coordenação, equilíbrio, velocidade, flexibilidade.

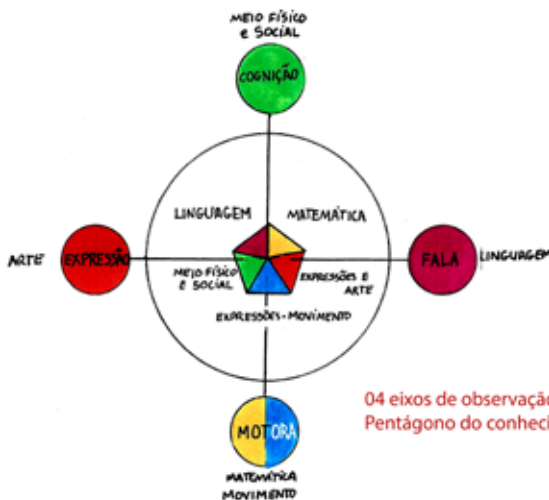
6. Interpessoal: entendimento do outro, das pessoas com as quais interagimos.

7. Intrapessoal: entendimento do si mesmo, de suas aspirações e sentimentos.

8. Naturalista: relação eu e o meio ambiente.

9. Existencialista: relação eu e o outro.

Figuras 12 e 13 - Do pentagrama às múltiplas inteligências: mandala de acompanhamento circular.
Fonte: Autores.



Tínhamos como premissa básica, tal qual nos ensina Beat Schneider (2010, p. 197), que:

Design é a visualização criativa e sistemática dos processos de interação e das mensagens de diferentes atores sociais; é a visualização criativa e sistemática das diferentes funções de objetos de uso e sua adequação às necessidades dos usuários ou aos efeitos sobre os receptores.

Nesse sentido, entendemos ser necessário desenvolver um recurso de acompanhamento de situações de ensino-aprendizagem que tangibilizasse o processo metodológico de observação dos brincantes. Denominamos o recurso de “mandala para acompanhamento do brincante”.

A mandala serviu como um espectro dentro dos eixos observados que vão sendo preenchidos, por meio da observação dos resultados apresentados pelos brincantes. Por meio dela, o aluno com diversidade intelectual se torna o centro da observação do agente catalisador. Ela permite o acompanhamento por parte do agente catalisador do desenvolvimento do brincante e pelo reconhecimento do momento de aprendizagem do brincante a promoção de atividades que valorizem e estimulem seu aprendizado.

A escolha da mandala se deu também por sua forma circular. O uso do círculo passou a simbolizar uma estrutura radial concêntrica, um núcleo que pode e deve se expandir. Além disso, o espaço da sala de aula do Curso A.E.I.O.U é circular e está localizado entre as árvores. Segundo Munari (1979, p. 137), “a circunferência é um polígono que tem um número infinito de lados”. Também Kandinsky (2001, p. 130) anuncia que:

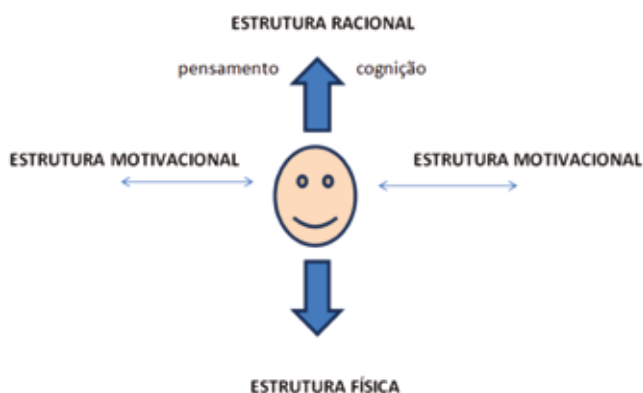
Os ângulos podem ser cada vez mais numerosos, logo cada vez mais obtusos, até seu desaparecimento total- o plano tornou-se um círculo. O círculo é simples porque a pressão de seus limites comparada com a pressão nas figuras retangulares é equilibrada- as diferenças não são acentuadas.

E essencialmente Ana Branco, responsável pela idealização do curso A.E.I.O.U, ressalta que na sala circular as dife-

renças não são acentuadas, existindo um equilíbrio natural, uma não hierarquia que favorece a aproximação entre as pessoas nesse espaço circular.

A mandala foi desenvolvida como uma ferramenta de fortalecimento da observação do brincante pelo agente catalisador a partir do reconhecimento das inteligências que se potencializam ao longo das atividades das quais ele participava. Ela se caracterizou por possibilitar a observação e a tomada de decisão acerca das proposições junto ao brincante. Ela se fundamentou no reconhecimento do potencial de associar prática estimulada/significação da prática no olhar sobre o brincante. A intenção foi, por meio da mandala, facilitar a elaboração de metas, de objetivos, de práticas por parte do agente catalisador e também favorecer a sua eleição de conteúdos a serem trabalhados junto ao brincante. Isso em prol do estímulo às suas estruturas física e racional e ainda do reconhecimento de sua estrutura motivacional.

Figura 14 - Base psicofísica. Fonte: Autores.



A ideia básica da mandala esteve diretamente relacionada ao desempenho do brincante numa determinada prática de ensino-aprendizagem. A partir da mandala, o agente catalisador tem à sua disposição a observação de seis níveis de atuação do brincante durante a prática proposta:

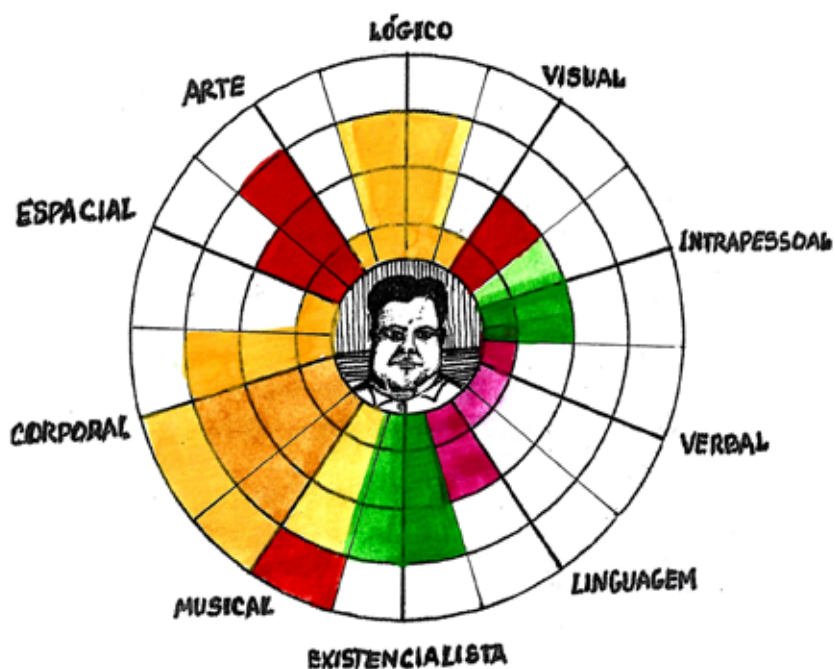
- (0) não avaliado;
- (1) não desenvolvido;
- (2) pouco desenvolvido;
- (3) bom desenvolvimento;
- (4) ótimo desenvolvimento;
- (5) excelente desenvolvimento.

Como análise das marcações na mandala, o agente catalisador pode visualizar, por exemplo, que, quanto mais distante do centro a marcação está, maior está a habilidade do brincante nas áreas observadas.

Ressaltamos aqui não ter havido em momento algum a expectativa de o recurso responder por uma avaliação circunscrita à objetividade, pela valorização da sensibilidade do agente catalisador nos processos formativos e pelo estímulo a avaliações processuais como fundamentais nas práticas propostas/avaliações dos brincantes.

A mandala foi desenvolvida para ter a possibilidade de concretização analógica e digital na configuração dos gráficos individuais de avaliação dos brincantes. Com isso, ela possibilita que o agente catalisador use fichas com base padronizada e faça as suas anotações de modo analógico, conforme o seguinte exemplo processual:

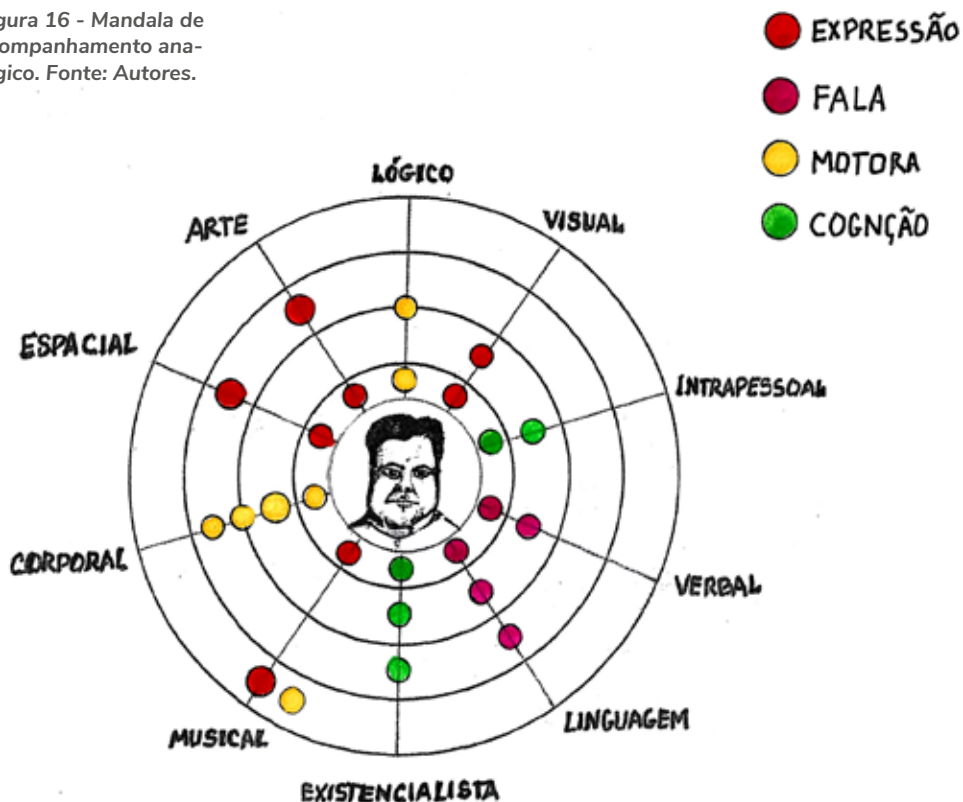
Figura 15 - Mandala de acompanhamento analógico. Fonte: Autores.



BRINCANTE I

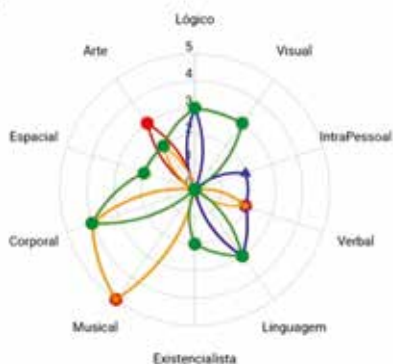
Idade 33 anos – Síndrome de Down

Figura 16 - Mandala de acompanhamento analógico. Fonte: Autores.

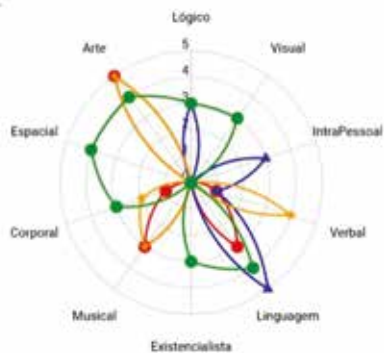


Ela foi concebida para possibilitar a inserção das anotações no aplicativo Radar (Spider) Chart, caso o agente catalisador tivesse acesso a meios digitais de comunicação e quisesse incluir as informações no aplicativo, conforme apresentado a seguir:

Brincante 1



Brincante 2



Figuras 17 e 18 – Mandalas de acompanhamento digital. Fonte: Autores.

Com este radar de “acompanhamento circular”, o agente catalisador pode concretizar a visualização das principais características do brincante. Por meio do aplicativo, há a possibilidade de sobreposição de radares feitos com o mesmo brincante, porém em momentos diferentes. Com isso, tornou-se possível comparar dois ou mais momentos ao longo dos encontros, observar e avaliar o desempenho do brincante e acompanhar sua evolução ou dificuldade nos exercícios.

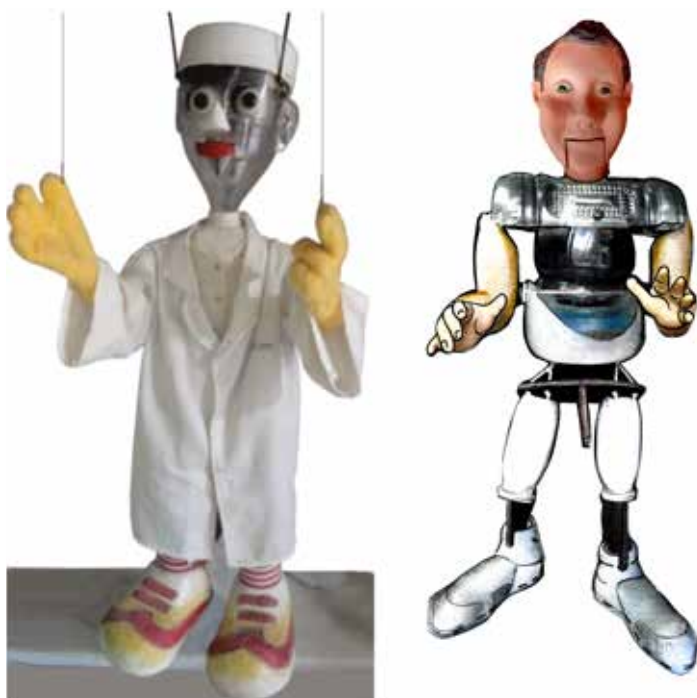
Ressaltamos que, com o uso do aplicativo, é possível compartilhar o percurso de aprendizagem do brincante com outros agentes catalisadores, viabilizando um acompanhamento circular e integral do processo formativo do brincante. Consideramos ainda que a mandala poderia ser preenchida tanto pelo agente catalisador quanto pelo brincante, ou ainda ser compartilhada para autoavaliações entre brincantes e para avaliações conjuntas de agentes catalisadores. Nesse sentido, o radar funciona como um retrato das possibilidades e características do brincante; isso sempre enfatizando que não se deve tomar o radar como um esquema fechado e único de análise, mas sim como uma referência que pode por sua vez permitir ao agente criar novos esquemas dentro dos espaços da mandala para observações individuais.

Destacamos também que foi uma preocupação na pesquisa a discrepância entre ambientes formativos no que concerne ao acesso a tecnologias digitais de comunicação e informação por parte de agentes catalisadores e de brincantes. Outra preocupação foram os diferentes níveis de expertise dos agentes catalisadores e dos brincantes no que tange ao uso de tecnologias digitais de informação e comunicação. Com isso, a opção pela viabilização tanto do modelo analógico quanto do digital foi fortalecida na pesquisa.

Dos brincantes que participaram das oficinas, dois exemplificam a valorização de um recurso de avaliação individual e calcado nas inteligências múltiplas. A primeira exemplificação vem de uma brincante com autismo que fugiu

totalmente do padrão de manutenção de desenhos com características insipientes e ingênuas. Tendo sido desenvolvido junto a ela um livro que foi publicado. A segunda exemplificação vem de um brincante com tamanha dificuldade de se expressar verbalmente que as pessoas afirmavam que ele não falava. Com o desenrolar das ações que culminaram com o Teatro de Bonecos, o brincante foi desenvolvendo um percurso narrativo que gerou a confecção de um boneco especialmente para ele e de uma empanada (palco do Teatro de Bonecos) que possibilitava ao brincante ficar escondido atrás do palco. Aos poucos, o brincante foi se sentindo confortável e passou a falar com o auxílio de um microfone como um ventríloquo, movimentando a boca de seu boneco. Ao término da pesquisa, esse brincante pediu para falar durante a defesa de doutorado que validou a tese que originou o presente artigo. Para falar, o brincante deixou o boneco ao seu lado. O boneco foi denominado Peteleco e seu protótipo funcional está pronto para ser replicado em série com a utilização de tecnologia 3D para facilitar e agilizar esta produção e servir de apoio a agentes catalisadores no desenvolvimento da expressividade dos brincantes.

Figura 19 e 20 - Bonecos PETELECO 2 e animatrônico. Fonte: Autores.



Considerações preliminares

O que consideramos importante ressaltar, sobre ambientes de ensino similares ao aqui apresentado, é o envolvimento que o pesquisador deve ter no convívio com seu grupo de pesquisa. Entendemos que a imersão no campo em pesquisa exploratória, por meio da abordagem metodológica Design em Parceria, guia o pesquisador a desenvolver sua inteligência emocional.

Por meio dessa abordagem, há a possibilidade de entendermos primeiro o grupo em observação sem um prejulgamento definido pela categorização das nomeadas diversidades intelectuais. Nesse sentido, o pesquisador se apresenta mais aberto para absorver as informações geradas durante as práticas da pesquisa. A mandala de acompanhamento circular se tornou, assim, um recurso de tangibilização de cada processo de ensino-aprendizagem. Ela se baseou nos acontecimentos em ação e não numa categorização prévia das potências dos envolvidos nas ações. Em suma, o recurso permitiu ao pesquisador reconhecer as habilidades e inteligências individuais e ressignificar suas proposições em prol de melhorar a confiança, o autorrespeito e o senso de pertencimento dos brincantes. Ele permitiu também, quando trabalhado em conjunto pelos agentes catalisadores, avaliações e proposições em prol do desenvolvimento expressivo dos brincantes e da ressignificação das próprias práticas dos agentes catalisadores.

Certo é que essa pesquisa se deu logo após a implementação da Lei Brasileira de Inclusão 2015, momento em que, como outras pesquisas apresentadas neste livro, houve e ainda há a necessidade de se rever formas de ser e estar nos ambientes formativos em prol da equidade. A pesquisa-ação efetivada nos permitiu entender que ações inclusivas podem e devem ser ampliadas para melhorar a convivência entre pessoas diversas, respeitando as diferenças e aprimorando o aprendizado. Abrindo-se para a potência dos brincantes, foi possível aprender novas maneiras de ver o mundo. Vivenciamos tempos diferentes, formas de ser e estar diferenciadas, com uma espontanei-

dade que, por exemplo, apenas os brincantes com Down conseguem ter, por meio da expressividade direta, sem reflexões construídas. Aprendemos com os brincantes com autismo uma relação diferente com a realidade, a partir do momento que o canal de informação é criado, e significado, a comunicação se torna possível.

Em suma, entendemos aqui que, ao se deparar com uma questão, o brincante inscrito na diversidade intelectual formulou possibilidades e escolheu aquela que melhor respondeu à questão. A aprendizagem significativa, centrada no humano, é aquela que se sustenta no reconhecimento de que é direito do brincante encontrar na ação uma resposta que verdadeiramente satisfaça sua maneira de ser e estar no mundo. Isso considerando que sua ação deve ser o resultado de como ele percebe o mundo e também de como ele se percebe no mundo, criando competências necessárias para desempenhar uma ação.

Defendemos que nos espaços de convivência e de ensino-aprendizagem “deve haver lugar para a construção de conhecimento aliada à fantasia, ao brincar e ao cuidar”, de modo que o brincante possa transformar esse espaço e se transformar por meio dele, “cultivando o gosto pela sensibilidade, o desenvolvimento de habilidades sociais, o domínio do espaço, do corpo, das modalidades expressivas, da curiosidade, do desafio e da oportunidade para a investigação e resolução de problemas” (LIDE/DAD/PUC-RIO, 2016, p. 208).

2. Realizado pelo Instituto Alana e pela consultoria ABT Associates sob coordenação do professor Thomas Hehir do U.S. Department of Education's Office of Special Education Programs from 1993 to 1999, formado pela Universidade de Harvard. Disponível em: <https://www.gse.harvard.edu/faculty/thomas-hehir>.

De acordo com matéria escrita no jornal *O Globo* (2017) sobre o levantamento “Os benefícios da educação inclusiva para estudantes com e sem deficiência”², “as pessoas sem deficiência que estudam em salas de aula inclusivas têm opiniões menos preconceituosas e são mais receptivas às diferenças”. Além disso, é enfatizado que “[...] entre as crianças com síndrome de Down, há evidências de que o tempo passado com colegas sem deficiência aumenta a variedade de benefícios acadêmicos e sociais, como uma melhor memória e aumento das habilidades de linguagem e alfabetização” (O GLOBO, 2017).

Mas o que a grande maioria das pesquisas e matérias conclui sobre a temática da Educação Inclusiva é sempre dentro de um mesmo viés: “[...] as instituições de ensino se democratizaram, ao se abrirem para grupos sociais, mas não se reinventaram para reconhecer as trajetórias individuais dos alunos e o que eles podem trazer”. É justamente este o foco central de nossa pesquisa: a necessidade de mudança de paradigma com a inclusão do designer como desenvolvedor de abordagens metodológicas participativas e colaborativas e também de recursos de ensino-aprendizagem tangibilizadores dos processos individuais de desenvolvimento dos brincantes. Assim, a pesquisa reconhece no designer uma atuação na elaboração de estratégias que favoreçam a inclusão positiva das pessoas com diversidade intelectual, desde a produção de objetos mediadores até a própria estrutura da sala de aula, que deve ser pensada para receber estes novos alunos, e como atuar também na preparação destes alunos para ingressarem na sala de aula.

Toma-se aqui “interculturalidade” não no seu conceito de relação entre diferentes culturas, mas no seu sentido mais amplo de diferentes formas de existir no mundo. Sendo assim, entende-se a pessoa com diversidade intelectual como pertencente a este diferente modo de existir, comprometido com suas particularidades e vista por um olhar estigmatizado que a coloca numa categoria de inferioridade social. Estando a educação intercultural comprometida com a criação de condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade, o deslocamento de seus conceitos para este grupo especial é, portanto, legítimo e necessário. Contudo, nesta pesquisa alertamos para o perigo que corremos todos se houver o entendimento de que basta uma lei para determinar a inclusão como solução de um problema social. Sabemos que, se ela não for acompanhada de uma transformação eficaz do sistema de ensino que garanta uma *inclusão positiva* desses indivíduos dentro de espaços de convivência, nos manteremos em um mundo inscrito no somatório de falácias.

Somos diferentes e fazemos coisas diferentes. O que poderia ser simplesmente uma constatação da diversidade

como possibilidade de múltiplas traduções da diferença muitas vezes é usado para marcar a diferença identitária num juízo de valor menor que faz determinado indivíduo ou grupo diferir do padrão socialmente esperado, organizando a sociedade não com uma proposta de valorização das diferenças, mas sim como identificação das desigualdades e conseqüente exclusão dos diferentes.

No âmago das questões acima colocadas estão as relações entre “nós” e os “outros”, certamente de caráter dinâmico e carregadas de dramaticidade e ambigüidade. Em sociedades em que a consciência das diferenças se faz cada vez mais forte, reveste-se de especial importância aprofundarmos em questões como: quem incluímos na categoria “nós”? quem são os “outros”? (CANDAU, 2011, p. 21).

Falar de “nós” como uma referência de identidade é assumir uma marcação simbólica pela qual damos sentido a práticas e a relações sociais por meio de *sistemas classificatórios* que mostram como essas relações são organizadas e divididas. A identidade adquire sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais ela é representada. Segundo Stuart Hall (2000, p. 18), “[...] todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído”.

Infelizmente assistimos, na contemporaneidade, a uma valorização negativa das diferenças, que, por sua vez, provoca incontáveis casos de intolerância, destruição e dominação por parte dos grupos dominantes e privilegiados sobre as minorias enfraquecidas de poder e representação. A dimensão intercultural do mundo em que vivemos não é uma conquista, é uma condição de perigo. A consciência de coexistir com o diferente gera indiferença quando permanece inerte. Pode desencadear reações raivosas se o estrangeiro se aproxima muito (BARBA, 1994).

Conforme afirma Candau (2011, p. 27), “[...] a perspectiva intercultural quer promover uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais”. Já para o grupo de pesquisa

GEPI, “[...] a inclusão tem sido potencializada visando minimizar os prejuízos e as inúmeras exclusões geradas pelas práticas que exploraram e discriminaram segmentos da população ao longo da história” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 21). Sendo assim, entende-se que interculturalidade e inclusão positiva são propostas que afirmam positivamente o empoderamento de cada indivíduo, que passa a ser uma unidade de investimento e uma potência empreendedora.

Em suma, o que está em jogo aqui é a criação de espaços de convivência que garantam a efetiva integração e inclusão positiva das pessoas com comprometimento intelectual e que promovam seu bem-estar e desenvolvimento, respeitando suas individualidades e diferenças.

REFERÊNCIAS

ARNHEIM, R. *Arte e Percepção Visual. Uma psicologia da visão criadora.* São Paulo: Pioneira / Ed. da Universidade de São Paulo, 1980.

BAKHITIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem.* São Paulo: Hucitec, 2014.

BARBA, E. *A canoa de papel – tratado de antropologia teatral.* São Paulo: Hucitec, 1994.

BRANCO, A. *Projetos em Design.* [s.d.]. Disponível em: http://anabranco.usuarios.rdc.puc-rio.br/projetos_3.php. Acesso em: 08 mar. 2019.

CANDAU, V. M. *Diferenças culturais e educação.* Rio de Janeiro: Sete Letras, 2011.

CASCUDO, L. C. *História dos novos gestos. Uma pesquisa na mímica no Brasil.* São Paulo: Edições Melhoramentos, 1973.

CASSIRER, E. *A filosofia das formas simbólicas: I - A linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 2001.

COELHO, L. A. L.; WESTIN, D. A. *Estudo e Prática de metodologia em Design nos cursos de Pós-Graduação.* 1 ed., Rio de Janeiro: 2AB, 2011.

COUTO, R. M. S.; FARBIARZ, J. L.; NOVAES, L. *Gustavo Amarante Bomfim: Uma coletânea.* Rio de Janeiro: Rio Books, 2014.

GARDNER, H. *Estruturas da Mente - A teoria das inteligências múltiplas.* 1 ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARDNER, H. *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática.* Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GARDNER, H. *Intelligence reframed.* New York: Basic Books, 1999.

HALL, S. *Quem precisa da identidade?.* In: SILVA, T. T. (Org.) *Identidade e Diferença.* Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103-133.

KANDINSKY, W. *Ponto e linha sobre o plano.* São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LOPES, M.; FABRIS, E. *Inclusão e educação.* Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MOREIRA, L. E.; RIPPER, J. L. M. *Lógica do objeto natural.* Rio de Janeiro: Nau Editora, 2014.

MUNARI, B. *Artista e Designer.* Lisboa: Editorial Presença Martins, 1979.

SCHNEIDER, B. *Design – Uma Introdução. O design no contexto social, cultural e econômico.* São Paulo: Blücher, 2010.

ALTO-MAR E ADIANTE:

ALTAS ONDAS
A ENCONTRAR...

LUCAS BRAZIL SOUSA

Visitando o extramuros, significando repertórios intramuros: Design no Brincar¹

Na Introdução deste livro, compartilhamos que haveria momentos focados no expandir e no convergir. Este capítulo se dedica a mais um momento de expansão, agora na perspectiva da Educação para todos, da Educação Multimodal e Multicultural em prol da equidade.

Logo em nosso primeiro capítulo, vimos que:

Transformar com qualidade, com acolhimento, com senso de pertencimento é se inscrever na equidade, o que requer o reconhecimento de que é preciso garantir aos agentes da transformação o estar inserido em um contexto que viabilize a formação continuada de gestores e professores frente às demandas inscritas na contemporaneidade.

Vimos ainda nosso posicionamento na compreensão de que:

A Lei Brasileira de Inclusão de 2015 é um direito, mas é dever do Estado propiciar uma formação continuada calcada na desconstrução de olhares constituídos nas instituições formativas enraizados em uma tradição cultural que ensina a conhecer por meio de “ideias claras”, de acordo com um pensamento dualista, pautado no “isto ou aquilo”, quando o necessário, hoje, é a capacidade de perceber ligações, interações e implicações mútuas que não podem ser desemaranhadas ou reduzidas a um estado “não complexo”: “isto e aquilo”.

Neste capítulo, ampliamos o conceito de ambientes formativos para além das instituições escolares, entendendo que a Escola é parte da equação, não podendo ser delegada a ela isoladamente a responsabilidade sobre uma inclusão inscrita na equidade. Assim, recuperando os depoimentos dos professores com formação em design que participaram das entrevistas interpretadas no primeiro capítulo, observamos a importância da recuperação de repertórios, que são postos em diálogo pelos participantes

1. Adaptação de trecho previamente publicado na dissertação de mestrado intitulada *Design no brincar : uma compreensão da tríade indústria - formação em Design - brinquedo* defendida por Lucas Brazil Sousa no Programa de Pós-Graduação em Design da PUC-Rio sob orientação de Jackeline Farbiarz. Agradecemos ao CNPq e à Vice-reitoria Comunitária da PUC-Rio pelos auxílios concedidos, que permitiram o pleno desenvolvimento da pesquisa. Disponível em: https://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1612259_2018_completo.pdf.

das relações de ensino-aprendizagem intramuros escolares, como elemento central para uma aprendizagem significativa, integradora e centralizada no humano. A questão sobre a qual este capítulo se apresenta está centrada então no extramuros que participa dos repertórios inscritos no intramuros e, em especial, no potencial para a inclusão que esses repertórios carregam.

Para o desenvolvimento da questão, este capítulo toma por base a dissertação de mestrado *Design no Brincar: uma compreensão da tríade Indústria – Formação em Design – Brinquedo*, de Lucas Brazil Sousa, orientada pela prof^a. Jackeline Lima Farbiarz, no Programa de Pós-Graduação em Design da PUC-Rio. Se o interesse na dissertação estava em entender a relação entre a indústria de brinquedos, a graduação em Design e a cultura do brincar no Brasil, para este capítulo recuperamos seu objetivo específico de refletir sobre os brinquedos ofertados pela indústria de brinquedos para o público infantil assim como a sua apresentação nos pontos de venda, entendendo que eles compõem repertórios de crianças e adultos que participam do ambiente formativo Escola.

Para isso, a opção foi por uma pesquisa de cunho qualitativo-interpretativo, em que foram realizados questionários e entrevistas e levantados dados estatísticos junto ao setor industrial, direcionada a professores e estudantes de graduação em design, designers formados e crianças, que são o foco dos produtos oferecidos pela indústria e são sujeitos ativos do Brincar. Foram feitas explorações de campo com visitas a lojas de brinquedos para exame do que está sendo vendido; e visita a locais em que crianças brinquem com brinquedos industriais, para observar seu uso pelas crianças. Também foram acompanhados alunos em disciplinas de projeto de graduação que tiveram como foco o desenvolvimento de brinquedos para levantar diferentes metodologias de design para ação junto a/na indústria de brinquedo.

Essas diferentes abordagens serão mostradas separadamente, mas, ao longo de todo o processo de trabalho, elas

foram utilizadas de forma conjunta em uma constante análise comparativa para a construção da reflexão e da narrativa argumentativa da escrita. Entendemos que esse caminho metodológico favoreceu a potencialização de diferentes vozes, assim como a compreensão de suas relações e funções.

Como fundamentação teórica, trazemos a perspectiva do Círculo de Bakhtin (2006) na defesa de que o signo “é um fenômeno do mundo exterior”, ou seja, uma construção que não é simplesmente individual, logo há a necessidade de contextualizar o conceito. Nessa base começamos com uma abordagem bibliográfica-teórica para delimitar as definições de lúdico, brincar, jogo, brincadeira e brinquedo com a finalidade de promover o entendimento dos conceitos e significados das palavras utilizadas na referida pesquisa.

O viés documental

Para contextualizar o momento da indústria brinquedista brasileira, quando da aprovação da Lei Brasileira de Inclusão 2015, em relação à sua produção, vendas e os parâmetros que direcionam o desenvolvimento dos produtos desse setor, iniciamos compartilhando parte de nossa pesquisa documental-bibliográfica, na qual recuperamos dados estatísticos disponibilizados anualmente pela ABRINQ² com informações sobre fabricantes, brinquedos, lucros, expectativa para o setor, entre outros. Durante a pesquisa, foi possível trabalhar com dois desses levantamentos disponibilizados, o do ano de 2015 e o de 2016, sendo este último o aqui apresentado.

Recuperamos também matérias disponibilizadas nos meios de comunicação sobre o tema. Na revista online *Valor Econômico*, por exemplo, Synésio Batista da Costa, presidente da ABRINQ, fala sobre os ganhos e projeções para o setor brinquedista brasileiro e os motivos que levaram ao crescimento da indústria de brinquedos.

2. Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos.

As famílias viajaram menos em 2016, não levaram seus filhos para a Disney, não trocaram de carro nem de imó-

Figura 1 - Os anos de 2016 e 2017 para a indústria. Fonte: ABRINQ – Estatísticas Brinquedos 2017³.



3. Disponível em: <http://www.abrinq.com.br>.

4. Disponível em: <http://www.valor.com.br/empresas/4906850/familias-freiam-gastos-maiores-e-compram-mais-brinquedos>.

5. Disponível em: <http://www.valor.com.br/empresas/4510874/brinquedo-nacional-tem-mais-mercado>.

6. Disponível em: <http://www.valor.com.br/empresas/4510874/brinquedo-nacional-tem-mais-mercado>.

7. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2017-06/na-contramao-da-cri-se-setor-de-brinquedos-espera-crescimento-de-10-em-2017>.

8. Disponível em: <http://www.valor.com.br/empresas/4510874/brinquedo-nacional-tem-mais-mercado>.

9. Disponível em: <http://www.valor.com.br/empresas/4510874/brinquedo-nacional-tem-mais-mercado>.

vel, sobrou recurso para comprar mais brinquedos para as crianças.⁴

O país continua a ter 12 mil nascimentos por dia. No Brasil, a criança é vista como prioridade pela família. Então, não há mudança na demanda, havendo crise econômica ou não.⁵

Houve uma substituição efetiva de brinquedos importados por produtos fabricados no país e crescimento do mercado interno.⁶

Em mais quatro anos a produção nacional deverá ficar com 70% do mercado.⁷

Synésio Batista ainda esclareceu ter havido um forte investimento das fábricas em brinquedos “mais animados, vistosos e encantadores”⁸ para atrair os consumidores e, assim, manter o padrão de crescimento da indústria brinquedista brasileira.

Unid.: %

LINHA DE BRINQUEDOS	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Veículos (camionetas, motos, jantás)	12,4%	13,8%	11,2%	13,7%	14,2%	15,9%	14,2%	15,1%
Reprodutores musicais (jogos de panela, teclado, kit musical)	9,7%	7,1%	8,3%	7,2%	9,3%	9,1%	9,3%	10,2%
Bancas de costura (máquina para costurar e estruturas)	4,4%	5,8%	3,8%	3,8%	4,5%	3,9%	4,1%	3,8%
Bancas e bancos em geral e seus acessórios	17,8%	14,1%	17,5%	16,2%	18,1%	19,2%	18,7%	18,7%
Puericulturas (moledeiros, chocalho, miolão)	8,3%	10,8%	8,5%	7,8%	8,1%	7,9%	8,3%	8,1%
Jogos (tabuleiros, cartas, figuras, memórias)	8,8%	14,8%	9,4%	10,5%	9,8%	8,6%	10,2%	8,9%
Pelúcia	4,2%	4,2%	5,2%	6,1%	5,8%	4,5%	4,7%	4,1%
Madeira	9,7%	6,8%	7,4%	7,2%	4,6%	5,2%	5,1%	3,6%
Fabricas e auto-elavos (fábulo e jogos de brinquedo, parquinho e brinquedo, robôzinhos)	1,8%	2,4%	2,4%	2,8%	4,1%	3,7%	4,7%	4,2%
Esportes (golfe, futebol, vôleio e voleibol e peças de esportes, bicicletas, brinquedos de água)	8,8%	9,1%	8,7%	10,0%	10,1%	8,4%	8,8%	12,0%
Fantoches (jogos de personagens ou máscaras, acessórios como óculos, maquiagem de brinquedo, óculos de sol)	1,9%	2,1%	2,4%	2,9%	3,4%	3,9%	3,8%	1,4%
Outras	12,4%	10,1%	14,6%	11,3%	8,3%	8,1%	7,9%	12,0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

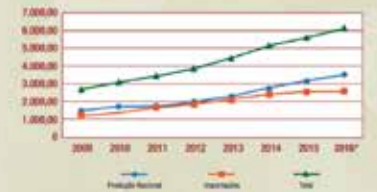
FATURAMENTO

Unid.: R\$ Milhões

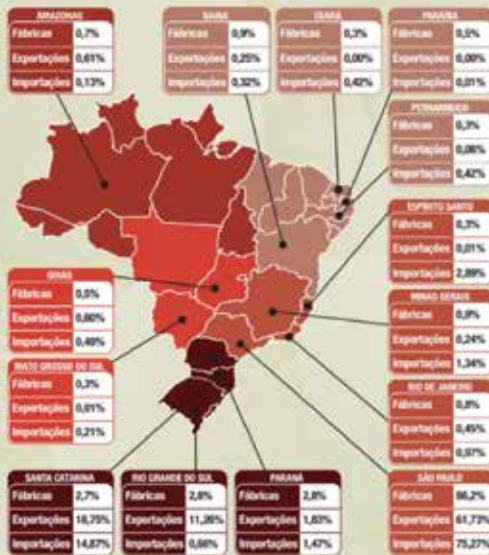
Brinquedos (R\$)	2009	2010	2011	2012
Produção Nacional	1.465,8	1.714,9	1.794,8	2.015,1
Importações	1.099,0	1.402,8	1.696,0	1.896,1
Total	2.564,8	3.117,7	3.490,8	3.911,2

Brinquedos (R\$)	2013	2014	2015	2016*
Produção Nacional	2.217,8	2.720,1	3.196,0	3.466,8
Importações	1.136,1	2.425,5	2.817,7	3.051,1
Total	3.353,9	5.145,6	6.013,7	6.517,9

* As importações descontinuadas em 2016 foram 20,4%, mas a presença no campo indica a existência em função de envio de estoque.



DISTRIBUIÇÃO DE UNIDADES INDUSTRIAS, EXPORTAÇÃO E IMPORTAÇÃO POR ESTADO



NOTAS:
 1) 3.800 unidades industriais em 2016
 2) Exportações em 2015 (US\$ Mil): 10.876.094
 3) Exportações de outros estados: 4,2%
 4) Importações em 2016 (US\$ Mil): 267.438.329
 5) Importações de outros estados: 15,3%

Fonte: ABRINQ/Dataviva, Research

LANÇAMENTOS

Unid.: quantidade

Brinquedos	2009	2010	2011	2012
Brinquedos	1.002	1.200	1.400	1.600

Brinquedos	2013	2014	2015	2016
Brinquedos	1.000	1.400	1.300	1.800

Fonte: Dataviva (dados e dados secundários)

QUANTIDADE DE BRINQUEDOS CRIADOS

Unid.: quantidade

Brinquedos	2009	2010	2011	2012
Brinquedos	7.500	7.800	8.200	7.600

Brinquedos	2013	2014	2015	2016
Brinquedos	8.700	8.800	9.300	9.100

Fonte: Dataviva (dados e dados secundários)

A VARIEDADE DE BRINQUEDOS DISPONÍVEL NO MERCADO

Unid.: quantidade

Brinquedos	2009	2010	2011	2012
Brinquedos	4.700	5.800	4.800	4.300

Brinquedos	2013	2014	2015	2016
Brinquedos	4.800	4.000	3.800	3.700

Fonte: Dataviva (dados e dados secundários)

Unid.: quantidade

VENDAS POR CANAL	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
a) Supermercado	19,0%	17,6%	16,6%	16,6%	16,1%	15,8%	15,8%	16,3%
b) Auto serviço (supermercado etc.)	19,4%	19,0%	19,8%	19,2%	19,9%	20,2%	19,8%	19,8%
c) Especializadas	41,3%	43,2%	40,9%	39,1%	38,2%	36,7%	41,3%	39,1%
d) Abastecidas	13,2%	15,2%	15,2%	15,3%	15,3%	14,5%	14,5%	15,0%
e) Internet	6,8%	6,2%	1,1%	14,8%	15,8%	15,4%	16,6%	15,0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Dataviva (dados e dados secundários)

Figura 2 - Dados estatísticos ABRINQ. Fonte: ABRINQ – Estatísticas Brinquedos 2017.

A partir desse levantamento de dados e falas, procuramos relacioná-los à formação em design de brinquedos que, durante esse estudo, foi apontada pela ABRINQ como necessária e importante para o desenvolvimento do setor da indústria brinquedista.

Começamos a busca levantando informações sobre o atual contexto do ensino de Design no Brasil. Utilizamos novamente a pesquisa documental para conseguir os dados quantitativos e, a partir deles, mapear as regiões do Brasil (Figura 3) em que as diferentes graduações em Design se encontravam.

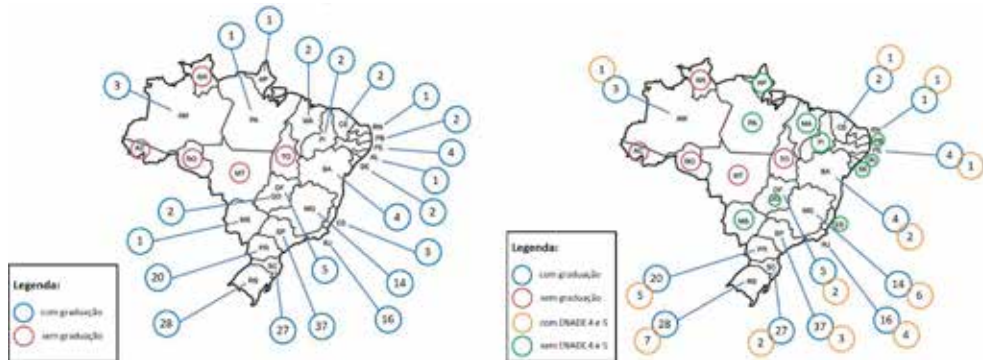


Figura 3 - Mapa de distribuição dos cursos de graduação em Design no Brasil. Fonte: Autores.

Figura 4 - Universidades conceitos 4 e 5 ENADE. Fonte: E-MEC.

Para o recorte da pesquisa, tomamos por base, para a escolha dos cursos a serem investigados, aqueles mais bem avaliados pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes do Ministério da Educação e Cultura (Figura 4). E delimitamos a investigação nos 14 estados fabricantes de brinquedos, na busca por estreitar a relação entre indústria e formação.

Ano	Código da IES	Nome da IES	Sigla da IES	Área de Enquadramento	Modalidade do Curso	Sigla da UF	Organização Acadêmica	Conceito Enade Faltas
2005	7	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	UNB	DESIGN	BRASÍLIA	DF	Universidade	5
2005	2	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	UNB	DESIGN	BRASÍLIA	DF	Universidade	5
2005	4	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ	UFAM	DESIGN	MACAPÁ	AM	Universidade	4
2005	9	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDREINA	UEL	DESIGN	LONDREINA	PR	Universidade	5
2005	9	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDREINA	UEL	DESIGN	LONDREINA	PR	Universidade	4
2005	29	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	UFFRJ	DESIGN	NOVO HAMBURGO	RS	Universidade	4
2005	40	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	UNEB	DESIGN	SALVADOR	BA	Universidade	4
2005	43	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA	FUNEC	DESIGN	FLOMAMPÓPOLIS	SC	Universidade	4
2005	56	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO	UNESP	DESIGN	BAURÍTI	SP	Universidade	4
2005	56	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO	UNESP	DESIGN	BAURÍTI	SP	Universidade	4
2005	163	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SÁ	UESA	DESIGN	RIO DE JANEIRO	RJ	Universidade	5
2005	209	UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU	USJT	DESIGN	SÃO PAULO	SP	Universidade	4
2005	347	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	UNIRJ	DESIGN	RIO DE JANEIRO	RJ	Universidade	5
2005	539	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	UFRN	DESIGN	NATAL	RN	Universidade	4
2005	575	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	UFPR	DESIGN	CURITIBA	PR	Universidade	4
2005	575	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	UFPR	DESIGN	CURITIBA	PR	Universidade	4
2005	575	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	UFMG	DESIGN	BELO HORIZONTE	MG	Universidade	4
2005	576	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUZ DE FORA	UFJF	DESIGN	JUZ DE FORA	MG	Universidade	4
2005	578	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	UFBA	DESIGN	SALVADOR	BA	Universidade	4
2005	580	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	UFPE	DESIGN	RECIFE	PE	Universidade	4
2005	581	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	UFRGS	DESIGN	PORTO ALEGRE	RS	Universidade	5
2005	581	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	UFRGS	DESIGN	PORTO ALEGRE	RS	Universidade	4
2005	582	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	UFSM	DESIGN	SANTA MARIA	RS	Universidade	4
2005	583	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	UFCE	DESIGN	FORTALEZA	CE	Universidade	5
2005	589	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	UFSC	DESIGN	FLOMAMPÓPOLIS	SC	Universidade	4
2005	589	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	UFRJ	DESIGN	RIO DE JANEIRO	RJ	Universidade	4
2005	589	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	UFRJ	DESIGN	RIO DE JANEIRO	RJ	Universidade	4
2005	589	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	UFRJ	DESIGN	RIO DE JANEIRO	RJ	Universidade	4
2005	634	UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ	UTFPR	DESIGN	CURITIBA	PR	Universidade	4
2005	634	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	UFPEL	DESIGN	PELOTAS	RS	Universidade	4
2005	634	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	UFPEL	DESIGN	PELOTAS	RS	Universidade	4
2005	1036	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS	UEMG	DESIGN	BELO HORIZONTE	MG	Universidade	4
2005	1036	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS	UEMG	DESIGN	BELO HORIZONTE	MG	Universidade	5
2005	1036	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS	UEMG	DESIGN	BELO HORIZONTE	MG	Universidade	4
2005	1046	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS	UEMG	DESIGN	UBA	MG	Universidade	4
2005	1319	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA	IFES	DESIGN	PELOTAS	RS	Instituto Federal de Educação, Ci	4

Continuando a examinar a relação atual entre a formação em Design e a indústria de brinquedos, comparamos a disposição das fábricas com as graduações em Design com o intuito de contextualizar como os estados fabricantes de brinquedos estão em relação à formação em Design de Brinquedos. Para ilustrar o cenário, juntamos os dois mapas abaixo (Figura 5), limitando a amostragem aos 14 estados, apontados pela ABRINQ, que têm fabricantes de brinquedos, inferindo terem esses estados maior potencial para a formação de profissionais que trabalhariam no desenvolvimento desses brinquedos.

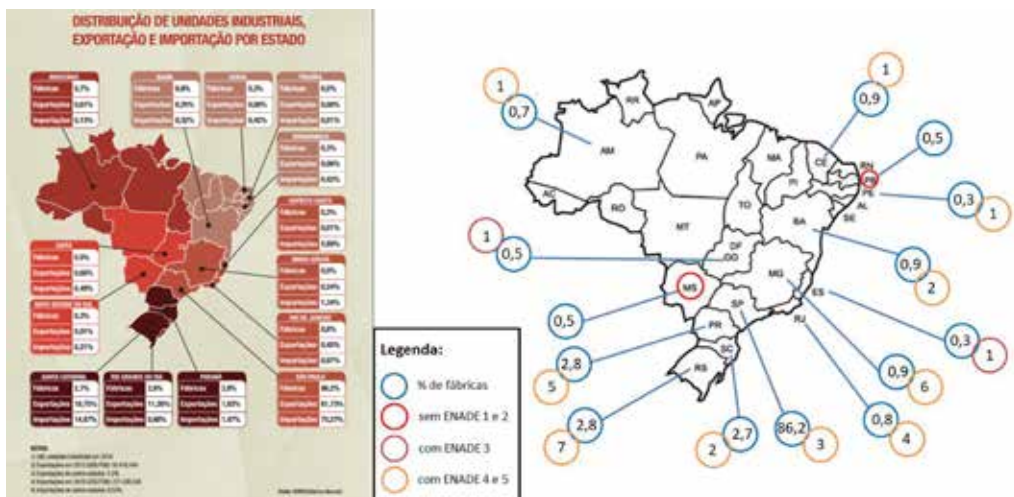


Figura 5 - Mapas em comparação. Fonte: Autores.

No percurso de levantamento de informações, desenvolvemos um questionário⁹ que foi encaminhado por e-mail para diversos fabricantes do país, com o termos de consentimento livre esclarecido. Dentre as perguntas, destacamos:

1. Como a empresa se coloca no mercado de brinquedo?
2. Como funciona a relação da empresa com as lojas?
3. Qual a relação da empresa com o público-alvo do produto ofertado: a criança?
4. Quais as funções do designer dentro da empresa (caso façam parte do quadro)?
5. Qual a abrangência dos brinquedos da empresa?
6. Qual a proposta dos brinquedos da empresa?
7. Quais os principais brinquedos da empresa no mercado hoje?
8. Quais os principais aspectos utilizados para o desenvolvimento de brinquedos?

9. Todos os questionários e entrevistas não serão transcritos neste texto, mas estão disponíveis na íntegra da dissertação.

As respostas foram analisadas de forma conjunta com o intento de entender se as fábricas de brinquedos industriais estavam em um lugar comum, apresentando o mesmo modo de desenvolvimento, produção e distribuição de seus produtos, a despeito dos tipos de brinquedos que cada uma produzia.

Fizemos um segundo questionário, dessa vez com profissionais que trabalhavam em lojas de brinquedos, para entender o comportamento dos pontos de venda. O questionário foi complementado pela técnica da entrevista, pois algumas das lojas onde os profissionais atuavam foram visitadas ao longo da pesquisa.

Concentramos o questionário e a entrevista em profissionais de lojas situadas na cidade do Rio de Janeiro. Separamos a cidade por zonas e optamos por profissionais com expertises na venda de brinquedos que podem ser vistos como alternativos aos vendidos pelas lojas padrão. Destacamos as seguintes questões:

1. O que a indústria de brinquedos oferece para a loja?
2. O que você entende por Brincar; atividade lúdica; brincadeira; jogo e brinquedo?
3. A indústria atende os conceitos da loja?
4. Onde você encontra brinquedos que atendam?
5. Como entende o designer no processo de desenvolvimento de brinquedos?
6. Qual o lugar do Design na escolha dos brinquedos pelos lojistas?
7. A indústria contempla uma identidade brasileira do Brincar?

Para além disso, com a finalidade de examinar como estão sendo formados os estudantes e profissionais nos cursos de Design no que concerne à temática brinquedo, elaboramos dois questionários diferenciados, um para os estudantes e profissionais e outro para os professores de cursos de Design.

1. O que entende pelos seguintes termos: A. Brincar; B. Atividade lúdica; C. Brinquedo; D. Jogo; E. Brincadeira;
2. Quantos projetos foram relacionados a brinquedos?

3. Quais os aspectos que foram levados em conta para o desenvolvimento do(s) projeto(s) de brinquedo(s)?
4. Caso tivesse que desenvolver um projeto de brinquedo, quais aspectos você levaria em conta durante o desenvolvimento?
5. Qual a ordem de importância que você consideraria de cada aspecto dentro do seu projeto?

Os questionários foram enviados por e-mail e para páginas online dos estudantes e dos cursos onde só são permitidos graduandos e formados pelas instituições em questão. No último caso, o acesso se deu por meio de solicitação em que explicávamos o objetivo da pesquisa (Figura 6).

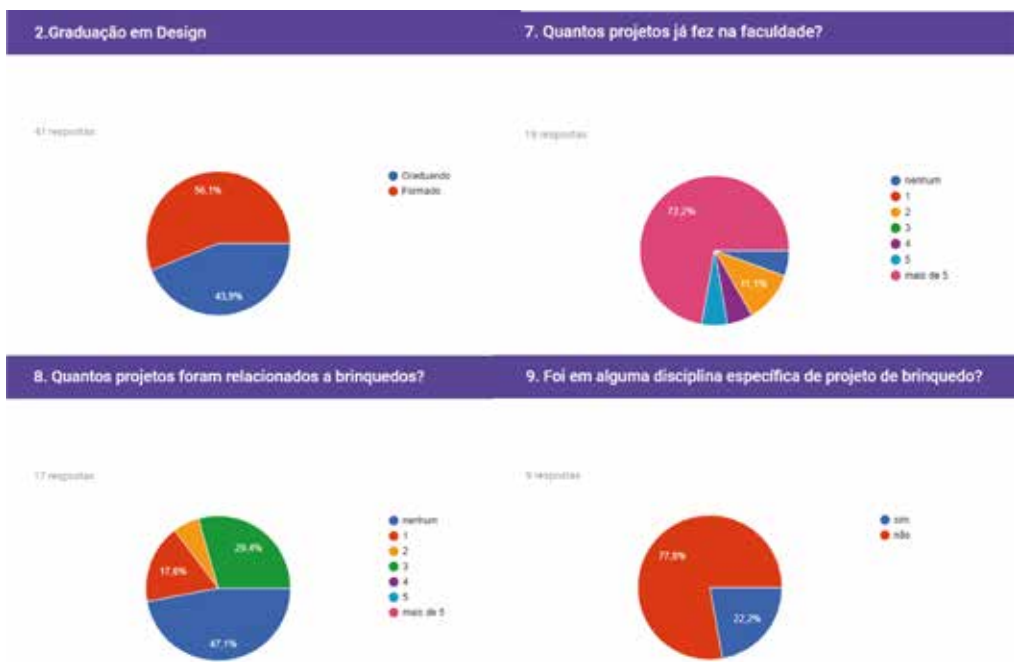


Figura 6 - Gráficos respostas **graduação**.
Fonte: Autores.

Utilizamos a ferramenta de nuvens de palavras para poder compreender e analisar as formas em que são apresentados os parâmetros para projetar um brinquedo (Figura 7).

Eliminamos os verbos conjugados, artigos, preposições, advérbios, interjeições e os termos que constam na pergunta. Assim, as palavras que estão em maior destaque são “criança”; “usuários”; “infantil”; “diferente”; “técnicas” e “idade”. Esses termos indicam os parâmetros que foram



Figura 7 - Nuvens de palavras graduação. Fonte: Autores.

mais utilizados nos projetos de brinquedos desenvolvidos por esses alunos.

Como dito antes, o questionário também foi respondido por designers formados, que, além das perguntas apresentadas anteriormente para alunos em formação, responderam às seguintes questões:

1. Já desenvolveu projeto de brinquedo enquanto profissional?
2. Quais os aspectos que foram levados em conta para o desenvolvimento do(s) projeto(s) de brinquedo(s)?
3. Qual a ordem de importância de cada aspecto dentro do seu projeto?
4. Caso tivesse que desenvolver um projeto de brinquedo, quais aspectos você levaria em conta durante o desenvolvimento?
5. Qual a ordem de importância que você consideraria de cada aspecto dentro do seu projeto?

Para esta nuvem de palavras, foram seguidos os mesmos parâmetros utilizados na anterior, referente à dos graduandos. Entre as duas não houve grandes mudanças. Elas indicam, basicamente, os mesmos princípios para o uso dos termos em destaque. As crianças continuam como prioridade no desenvolvimento, do mesmo modo que o estudo da produção, porém a resposta dos formados em design se encontra de forma mais detalhada, sendo utilizadas as palavras “segurança”, “análise” e “materiais”. Além disso, as crianças para os formados são reconhecidas também como “público-alvo”, o que preconiza a visão delas como consumidoras.

Com o objetivo de trazer também a visão de professores de cursos de Design, foi organizado mais um questionário, distribuído por universidades do país, seguindo o critério nota no ENADE. Destacamos as questões:

1. Desenvolver projetos de brinquedos requer metodologias específicas em Design? Quais metodologias?
2. Quais os aspectos que considera importantes para o desenvolvimento de projetos de brinquedos?
3. Qual a ordem de importância que você consideraria de cada aspecto dentro do seu projeto?
4. O que entende pelos seguintes termos: A. Brincar; B. Atividade lúdica; C. Brinquedo; D. Jogo; E. Brincadeira.

A adesão dos professores ao questionário foi bastante baixa, mas eles foram inseridos na pesquisa, por se tratar de um levantamento qualitativo-interpretativo.

Finalmente, buscamos encontrar a voz das crianças na pesquisa. Para tanto, elas foram convidadas a participar da gravação de vídeos ou áudios oriundos do aplicativo WhatsApp, nos quais eram entrevistadas, de acordo com termos de consentimento e assentimento. A conversa com as crianças versou sobre o Brincar, os brinquedos e suas expectativas na relação com os brinquedos. Participaram das entrevistas crianças de variadas idades e de diferentes lugares do Rio de Janeiro. A maioria das entrevistas foi realizada com as crianças que frequentavam uma brinquedoteca situada em uma comunidade da zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Foram entrevistadas 24 crianças e jovens¹⁰ entre 5 e 26 anos, que se concentraram nas seguintes perguntas.

1. Por que gosta de brincar?
2. Do que gosta de brincar?
3. Como seria a melhor loja de brinquedos do mundo?
4. O que não pode faltar numa brincadeira?
5. Brincar e brinquedo são diferentes ou iguais? Explique.

10. Para este capítulo, coloco crianças e jovens como todas as pessoas que ainda participam regularmente das atividades da brinquedoteca e que brincam, além das crianças externas às que participaram das entrevistas.

Como forma de exame, utilizamos novamente as nuvens de palavras para podermos olhar, de maneira geral, o que as crianças expressam e pensam em relação a cada uma dessas perguntas. Eliminamos os artigos e preposições e

Figura 9 - MacGregor MacDonal de Jesus (nome escolhido pela criança). Fonte: Autores.

Os 35% restantes que optaram pela resposta “iguais”, também associaram o brinquedo ao Brincar, porém unindo os dois em somente um elemento. A explicação foi, majoritariamente, que, ao pegar um brinquedo, você brinca, e isso significa, para elas, que são equivalentes.



Considerações parciais

11. Ginzburg (1989), que passa a privilegiar os fenômenos marginais da cultura por entender que a forma como os historiadores faziam suas pesquisas focava no “centro” da cultura, tendo como exemplo a posição histórica que a Europa ocupa. O entendimento para Ginzburg (1989) era de que esse tipo de método que os pesquisadores utilizavam apontava para uma relação entre centro e periferia que seria de sentido único, ou seja, os fatos que ocorriam nos locais centrais eram mais relevantes para os historiadores e influenciariam na periferia, mas as histórias periféricas não teriam esse poder de influência no centro.

A partir dessa pesquisa documental, analiso os dados estatísticos vinculando à pesquisa teórico-bibliográfica, como, por exemplo, o mapa da figura 2 que é um demonstrativo de uma relação centro x periferia, em que construí a narrativa argumentativa com base a metodologia do pesquisador Ginzburg (1989)¹¹.

Buscava também levantar informações que eu pudesse comparar com as respostas dos questionários e entrevistas que fiz com alguns lojistas e professores de Design, com a finalidade de saber se o discurso da empresa está de acordo com os das lojas e dos designers. Isso auxiliou uma análise comparativa com os dados já conseguidos com a ABRINQ.

Dediquei-me a levantar informações sobre o que a indústria espera do design, mapeei as universidades de Design pelo país, assim como os cursos com matérias específicas relacionadas ao produto lúdico infantil. A partir disso, fiz uma análise comparativa entre os dados estatísticos, a

resposta do questionário e da pesquisa documental das entrevistas encontradas.

Fazendo uma junção desses discursos com os dados encontrados, concluí o entendimento de que a indústria brinquedista atual continua em um padrão de produção, licenciamento de produtos estrangeiros e foco no mercado, assim como foi formada a base industrial de brinquedos e a brasileira. Com isso, recorri novamente à base teórico-bibliográfica para consolidar essa argumentação. O levantamento foi feito a partir de trabalhos acadêmicos, como dissertações e teses, que se enquadravam a este trecho sobre a história da matriz da indústria e de brinquedos no Brasil. Também foram utilizados livros de diferentes autores e autoras para a construção narrativa do texto.

Pesquisar sobre a indústria brinquedista brasileira possibilitou compreender o momento atual e quais parâmetros direcionam o desenvolvimento e a produção dos produtos desse setor, assim como a formação dessa indústria, e verificar em qual contexto esta foi originada e quais são suas bases estruturais.

A aplicação das metodologias empregadas me possibilitou compreender diferentes aspectos de um processo de pesquisa acadêmico. A busca bibliográfica teórica agregou e potencializou posições e contraposições em relação aos meus pressupostos. Já a teórica documental introduziu um aspecto também quantitativo à pesquisa, sempre culminando em interpretações qualitativas. As entrevistas e questionários me permitiram acessar e estar mais próximo e presente no contexto em que estão os diferentes sujeitos que atravessam e compõem minha pesquisa. O uso de imagens e nuvem de palavras confere um agente facilitador visual que potencializa e ilustra expressões dos lugares visitados no trabalho de campo e nas entrevistas, materializando, desse modo, a experiência vivida. Elaborar formas de juntar sua própria experiência com o trabalho atual propicia o resgate de questões e saberes que podem ser utilizados ao longo de todo o processo.

Todas as exemplificações feitas são demonstradas em parte, porém o processo não se deu de forma linear. O uso dessas metodologias pode ser abrangente, em rede, entrelaçando os dados, as entrevistas, os sujeitos, e assim enriquecer as reflexões e as interpretações feitas a partir disso. Trabalhar e unir diferentes ações metodológicas pode expandir os caminhos reflexivos e interpretativos do que é visto, ao mesmo tempo que aproxima o fazer de outros campos de pesquisa e das pessoas e seres que estão inseridos na pesquisa.

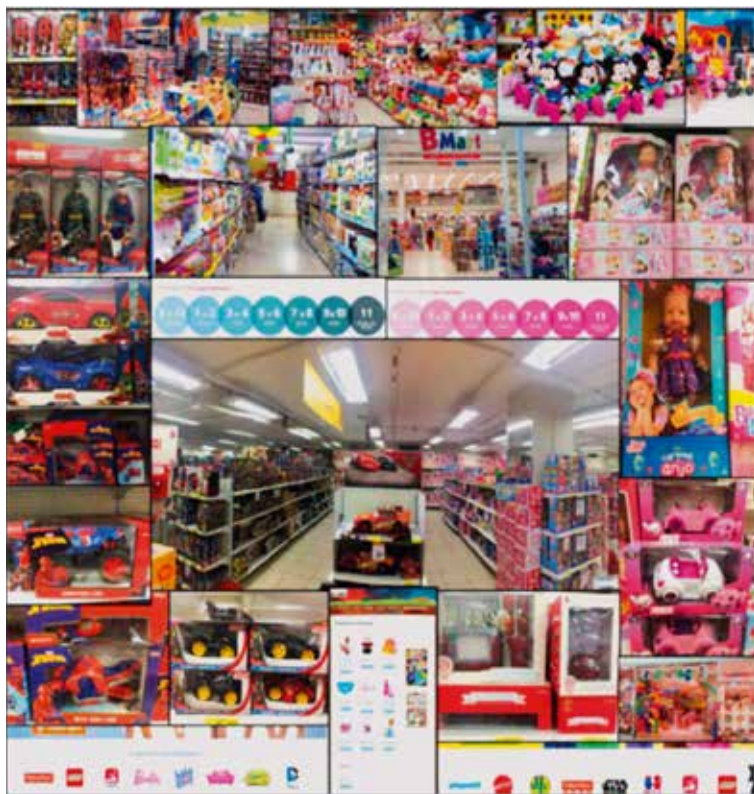
Começamos as considerações ressaltando nossa opção por separarmos lojas padrão de consumo de lojas alternativas. Nossa intenção foi entender as características associadas às duas categorias, e nossa constatação foi a prevalência de estereótipos em lojas padrão. Preocupou-nos o fato de as lojas padrão caracterizarem o consenso, o modelo seguido pela maioria, o tipo de loja em que a sociedade, de maneira geral, compra seus brinquedos.

Fizemos uma comparação imagética a partir do levantamento de imagens oriundas de nossa visita ao campo, quando entrevistamos profissionais em ação nas lojas da cidade do Rio de Janeiro, de pesquisa pela internet, em sites de lojas de diferentes estados, além de por meio de sites de busca de fotos.

Em uma comparação imagética, ganha destaque os valores repassados à sociedade por meio desses objetos e essencialmente o que as crianças vêm recebendo de informação que participa da composição de seus repertórios.

Por meio da imagem (Figura 10), foi possível observar a valorização da estratificação social nas lojas padrão. Para além da valorização da separação de gêneros, há a separação por cores, por formas geométricas e afins. Brinquedos de meninas tendem à suavidade, brinquedos de menino tendem à força; meninas se inscrevem em cores claras, meninos em cores escuras; brinquedos de menino têm formas inovadoras enquanto os de meninas possuem formas “fofas”; e vários outros detalhamentos possíveis de ser elaborados.

Figura 10 - Lojas de consumo padrão.
Fonte: Autores / Sites de Lojas.



Interessa-nos aqui abordar a construção de um repertório que favorece a segmentação, que não se constitui na soma, mas sim na antítese. Mais do que isso, interessa-nos reconhecer o ínfimo, senão praticamente inexistente, espaço para a valorização de uma produção inclusiva e para a interação com a identidade local. A indústria de brinquedo segue um padrão internacional, reproduz estereótipos externos e não abre espaço para projetos de design inscritos na trama cultural. Por sua vez, as instituições formadoras pouco investem no oferecimento de disciplinas dedicadas à temática, em um processo de aceitação das limitações do mercado.

Já a comparação imagética das lojas alternativas aponta para a presença nelas da responsabilidade para com a horizontalização (Figura 11). Contudo, isso se torna uma carga muito pesada, muitas das vezes, principalmente pela manutenção dessas lojas estar frequentemente associada a esforços individuais.



Figura 11 - Lojas visitadas para entrevista.
Fonte: Autores.

A manutenção de padrões e conceitos, a diversificação de gênero de brinquedos, a diminuição da variedade dos tipos de brinquedos e o afunilamento cultural podem ser vistos nas lojas de brinquedos industriais pelo país, com exceção de alguns pequenos locais que preconizam disponibilizar diferentes produtos, mas que estão cada vez mais escassas por não terem possibilidade de oferecer concorrência às grandes redes e mesmo a lojas que oferecem esses brinquedos industriais produzidos em massa.

As fábricas não traduzem em seus brinquedos essa interação, pois há cada vez mais o afunilamento cultural, a manutenção da diferenciação entre os brincar masculino e feminino. O Brincar, de acordo com quem brinca, é feito de pessoas, é feito com diversão, é feito a partir de todo objeto que se queira. A ação lúdica, para as crianças, está relacionada com a experiência, não com o artefato, que é meio para dar vazão à sua potencialidade imaginativa, criativa, mas somente quando lhe convier. Elas gostam de brincar, como disseram. Quanto menos cerceadas, com mais pessoas, mais a experiência será enriquecedora e inclusiva. Como dito pela maioria, com o brinquedo, você brinca de uma coisa só, é só um, você brinca sozinho. A necessidade das crianças não está no objeto industrial, está na ação espontânea do Brincar.

Da mesma forma podemos afirmar que a necessidade da criança em situação de ensino-aprendizagem não está no recebimento de materiais, recurso e tecnologias pré-formatados, tampouco em práticas de ensino não centradas no humano ou não significativas. A criança em situação de ensino-aprendizagem requer um ensino inscrito no verbo e não no substantivo. Ela quer participar da ação, construir junto com, para isso o respeito a seu repertório é essencial.

A questão que se coloca está na ampliação dos ambientes formativos, no entendimento de que, como antecipava Freire (1989), o mundo participa de nossa formação. Somos formados no mundo para a leitura do mundo. Deixar a constituição de repertórios focada na inclusão nos lugares denominados alternativos e imputar à Escola uma responsabilidade exclusiva sem acolher os que integram seus cotidianos é desqualificar uma questão essencial que requer responsabilidade.

Entre a fundamentação teórica que amparou esta pesquisa, destacamos aqui o questionamento de bell hooks¹² (2013 [1994]) acerca dos motivos de não conseguirmos avançar como uma sociedade justa socialmente. Ela reflete sobre as razões que não conseguimos ter uma revolução de valores.

Ultimamente, tenho sido levada a pensar em quais são as forças que nos impedem de avançar, de sofrer aquela revolução de valores que nos permitiria viver de modo diferente. King nos ensinou a compreender que, para ‘termos paz na Terra’, ‘nossa fidelidade tem de transcender nossa raça, nossa tribo, nossa classe, nosso país’. Muito antes de a palavra ‘multiculturalismo’ entrar na moda, ele nos encorajava a ‘desenvolver uma perspectiva mundial’. (hooks, 2013 [1994], p. 43).

Como ter outro caminho de valoração social enquanto estamos sendo compelidos a repetir o mesmo mecanicismo nos nossos modos de SER, nos nossos modos de brincar, ensinar e aprender? Como pensar quando brincamos, ensinamos e aprendemos a mesma forma (ou a mesma fôrma) que sustenta essa sociedade desigual? Parte das perguntas é a mesma que a hooks traz em seu livro, que

12. A autora coloca que sua referência deve ser sempre utilizada em letras minúsculas para dar enfoque à sua escrita e conteúdo, e não à sua pessoa.

é como levarmos um contexto multicultural para fazer do aprendizado uma experiência de inclusão.

Antes de pensar em uma sociedade inclusiva, seria necessário pensar como a sociedade como conhecemos pode ser um espaço possível de se agregar diferentes culturas. Pensar como os lugares padrão (seja de ensino, indústria ou lojas) auxiliam esse multiculturalismo, já que existem variadas formas de espaço formativo e de educação. Os lugares institucionalizados são simbólicos da (con)formação social, e questionar para que (e quem) se propõe é parte importante para se pensar nas práticas que os tornariam em locais inclusivos e multiculturais.

O conceito de inclusão é constituído de um fazer junto. Construir junto lugares, levantar pontes em que todos possamos nos comunicar e nos reconhecer como pares dentro de nossas diferenças. Olhar e reconhecer os diferentes contextos, reconhecer e agir a partir da pluralidade social. A sociedade ser constituída a partir dos contextos e diferenças e não o contrário, ou seja, tudo ser adequado a esse mecanismo social vigente. Levamos esses questionamentos para nossas práticas, sejam estas reflexivas e/ou ativas, e coconstruir novos lugares com as pessoas dos diversos contextos que vivemos. Cada uma com sua potência, transgredindo assim – ou tentando – essa mecânica que nos é imposta.

REFERÊNCIAS

ABRINQ – Associação Brasileira de Fabricantes de Brinquedos. Disponível em: <http://www.abrinq.com.br>. Acessado em 16 set. 2017.

BAKHTIN, M. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 2006.

E-MEC. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br>. Acessado em: 3 jul. 2017.

hooks, b. Ensinando a transgredir: a educação

como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

PUC-RIO. Disciplinas Design. Disponível em: <http://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccg/design.html>. Acesso em: 10 abr. 2017.

FREIRE. A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados / Cortez, 1989.

GINZBURG, C. A Micro-história e outros ensaios. São Paulo: Bertrand, 1989.

ALTO-MAR E ADIANTE:
RETORNANDO
PARA O CAIS,
ARREBENTAÇÕES
A SUPERAR...

MAÍRA GONÇALVES LACERDA

Uma metodologia para análise da visualidade nos livros de literatura para crianças e jovens¹

No sexto capítulo, recuperamos a introdução deste livro, na qual compartilhamos o projeto de elaboração deste livro focado no expandir e no convergir em torno da temática da Educação e, em especial, da Educação Inclusiva, a partir da Lei Brasileira de Inclusão de 2015. No presente capítulo, por meio do objeto livro, aliamos o expandir e o convergir em uma mesma proposição. Isso, pois tanto ampliamos no capítulo o conceito de ambientes formativos para além das instituições escolares (como fizemos no sexto capítulo), uma vez que ele está em livre circulação em livrarias, bibliotecas e afins, quanto também especificamos o conceito, revisitando-o nas salas de aula e nas bibliotecas das escolas, uma vez que a Escola se apropria dele, muitas das vezes, infelizmente, como recurso paradidático.

1. Adaptação de trecho previamente publicado na tese de doutorado intitulada *A formação visual do leitor por meio do Design na Leitura: livros para crianças e jovens* defendida por Maíra Gonçalves Lacerda no Programa de Pós-Graduação em Design da PUC-Rio sob orientação de Jackeline Farbiarz. Agradecemos à Capes e à Vice-reitoria Comunitária da PUC-Rio pelos auxílios concedidos, que permitiram o pleno desenvolvimento da pesquisa. Disponível em: https://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1412546_2018_completo.pdf.

Em uma perspectiva multimodal e inclusiva, imprescindível para o atendimento às competências e habilidades demandadas dos seres-pessoas em situação de ensino-aprendizagem na contemporaneidade, entendemos ser fundamental visitar esse objeto, a fim de compreender se ele estava sendo ofertado em sua potencialidade integradora e interdisciplinar e, também, se ele estava sendo pensado para além de sua composição verbal, na perspectiva da verbo-visualidade, em consonância com as inteligências múltiplas (GARDNER, 1998). Isso partindo do pressuposto que saber lidar com as imagens, compreendê-las e construir significado para elas tornam-se tarefas prementes para os seres-pessoas na contemporaneidade; seres-pessoas, participantes de uma sociedade imersa na multimodalidade, a despeito da Escola, nem sempre conseguem, por meio das práticas de ensino-aprendizado que chancelam, inserir-se na horizontalização e na pluralidade em prol da inclusão.

Nesse sentido, nos dedicamos a recuperar como ocorre o processo de aprendizado que leva o indivíduo a atribuir significado à linguagem visual, ou seja, como se dá a sua formação visual? Procurando responder a essa pergunta, e compreendendo que o livro para crianças e jovens, em sua grande maioria, encontra na relação fabular-icônica o espaço propício à fruição da poesia e da ficção, e que, para além disso, está inserido tanto no intramuros escolar quanto no extramuros, o presente capítulo busca apresentar a metodologia de pesquisa desenvolvida na tese de doutorado intitulada *A formação visual do leitor por meio do Design na Leitura: livros para crianças e jovens*, de Maíra Gonçalves Lacerda, sob a orientação da professora Jackeline Lima Farbiarz, para, analisando, refletir sobre a constituição de repertório dos seres-pessoas inscritos em situações de ensino-aprendizagem. Os livros de literatura para crianças e jovens participantes da análise são chancelados pelas políticas públicas para Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. As opções metodológicas adotadas e construídas, nos âmbitos do mapeamento e aprimoramento das categorias de análise, se baseiam em técnicas pertencentes à Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009), e englobam referencial teórico da área, incluindo Linden (2011), Nikolajeva e Scott (2011), Lupton e Phillips (2008), Haslam (2007) e Camargo (1995).

Nesse processo, a partir dos dados quantitativos gerados, foi possível confirmar que os acervos organizados nos anos 2013 e 2014, precursores da Lei Brasileira de Inclusão 2015, não apresentavam em seu conjunto uma progressão de complexidade gráfica: ao contrário, conforme os leitores avançavam no processo escolar e na compreensão do conteúdo textual, conteúdo gráfico e imagético tendiam a diminuir em quantidade e simplificarem-se, participando da constituição de um repertório calcado na exclusão em detrimento da inclusão multimodal.

Assim, mais uma vez aqui, chama a atenção a questão do repertório, mencionada logo no primeiro capítulo deste livro. No caso específico, como buscar a não hierarquização, o olhar plural, quando o objeto que é dado a leitura se apre-

senta hierarquizado, em uma clara preponderância do texto verbal sobre o visual conforme vai se nomeando seres-pessoas como leitores autônomos, é uma questão central.

Formação visual do leitor: uma proposta de pesquisa

A relação entre o homem e as imagens remonta ao início do que podemos reconhecer como humanidade. Por meio delas, foi possível organizar sinais e alcançar a cultura escrita. Na contemporaneidade, a representação imagética ganha cada vez mais espaço. Vivemos circundados por imagens que comunicam, transmitem valores e informações, constituindo uma linguagem por si só, ao configurar significados que a linguagem verbal não alcança. Contudo, ao contrário da cultura escrita, não existem mecanismos de ensino próprios para a formação visual do indivíduo na instituição escolar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – documentos desenvolvidos pelo Ministério da Educação do Brasil com o intuito de ampliar e aprofundar o debate educacional que envolve escolas, pais, governos e sociedade – afirmam o compromisso da instituição escolar em garantir à população o acesso aos saberes, instrumentos para o desenvolvimento, a socialização e o exercício da cidadania democrática (BRASIL, 1997, p. 33). Visando o desenvolvimento individual do sujeito, por meio do contexto social e cultural, a fim de formar cidadãos capazes de interferir criticamente na sociedade e transformar a realidade, o documento

[...] concebe a educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente. (BRASIL, 1997, p. 33).

Todavia, compreendida enquanto linguagem, a representação imagética não encontra lugar específico como conteúdo nos Parâmetros Curriculares, deixando importante

lacuna, seja na disciplina de Língua Portuguesa, que trata da linguagem escrita, seja na de Artes, que trata da imagem em si, reforçando a verticalização do ensino no favorecimento de umas modalidades em detrimento de outras. Faltam, assim, elementos para apreciação do livro de literatura, suporte para a língua e para a arte, e objeto de estudo da pesquisa aqui relatada.

Pensando em termos do conteúdo textual, existem, nos campos da Literatura e da Educação, critérios que possibilitam a avaliação e seriação das obras de acordo com a faixa etária e nível de ensino, estimulando o aprendizado do leitor e o progresso da sua inserção na cultura letrada. Apesar de acreditarmos que tais critérios não atendem às especificidades dos seres-pessoas e defendermos a não restrição de uma obra a um público leitor delimitado, compreendemos que tal organização é necessária dentro da lógica de funcionamento da instituição escolar. Ao pensarmos, contudo, no conteúdo gráfico e imagético dos livros de literatura para crianças e jovens, não encontramos critérios claros de avaliação ou análise de sua adequação às diferentes etapas de ensino.

Ao reconhecer que o Design, ao dar forma e materialidade ao livro de literatura para crianças e jovens, apresenta conceitos visuais que participam da formação visual do leitor, isto é, do processo de aprendizado que leva o indivíduo a atribuir significado à linguagem visual, nos indagamos: se um país se faz com homens e livros, como nos antecipa Monteiro Lobato (1946, p. 45), como se dá a eleição desses livros que devem estar presentes na formação dos cidadãos? Se, como nos antecipa Gustavo Bomfim (1999, p. 150), o Design pode se apresentar como mantenedor ou como anunciador de caminhos, como ele poderia contribuir para a formação visual do sujeito leitor?

A partir de experiências anteriores de pesquisa e concordando com o senso comum ao olharmos para os livros de literatura para criança e jovens, assumimos como pressuposto que não existe uma progressão de complexidade gráfica correspondente ao desenvolvimento escolar do lei-

tor. Ao inverso, conforme os leitores avançam no processo escolar e na compreensão do conteúdo textual presente no objeto-livro, identificávamos que o conteúdo gráfico e imagético tendia a diminuir em quantidade e complexidade.

Quando falamos em progressão de complexidade, falamos de um desenvolvimento dos múltiplos aspectos que compõem o livro de forma a tornarem o objeto continuamente mais complexo e propiciador de mais camadas significativas. Em termos da complexidade gráfica, nos referimos ao desenvolvimento da linguagem visual, composta pelas ilustrações e pelos recursos gráficos do projeto editorial, de forma a aumentar as possibilidades de construção de sentidos do leitor. Em situação ideal, com vistas a um projeto de formação visual do sujeito, defendemos que a linguagem visual deveria acompanhar o movimento da linguagem verbal, isto é, crescer em complexidade conforme o leitor avança no seu processo de formação e ganha mais possibilidades para compreender e interpretar os diversos conteúdos. Ao avaliarmos essa progressão, todavia, precisamos considerar que nem sempre estamos lidando com critérios objetivos, já que nosso objeto de estudo é um objeto de arte, e a arte escapa muitas vezes em direção ao subjetivo e ao particular. Mas, quando se pondera sobre o livro de literatura para crianças e jovens inserido no contexto escolar, e mais especificamente no conjunto desses objetos que formam o acervo disponível aos estudantes, é necessário que, salvaguardando seu valor literário e estético, ele esteja inserido em um pensamento pedagógico com vistas à formação do leitor, tanto em relação ao conteúdo textual quanto ao visual.

Tal formulação levou à construção de uma proposta metodológica com o intuito de obter dados quantitativos a respeito da linguagem visual presente nos livros de literatura para crianças e jovens, capaz de possibilitar a organização de um panorama a respeito da progressão de complexidade gráfica dos livros, relacionando os aspectos gráficos com o desenvolvimento escolar do leitor na Educação Infantil, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Algumas premissas sobre os objetos de estudo

A literatura possibilita ao leitor, por meio da fruição estética, a reflexão a respeito da realidade, de si mesmo e do outro. Contudo, quando lidamos com a leitura literária para crianças e jovens, especialmente em ambiente escolar, é necessário que se tenha um olhar sensível para as fases de formação do sujeito, na consideração das mediações de leitura oferecidas para cada etapa escolar. Na perspectiva das dimensões do *educar* e do *cuidar*, estabelecidas nas Diretrizes Nacionais Gerais da Educação Básica, o estudante se constitui como o centro do processo educativo, que parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana e do acolhimento de todos em suas diversidades (BRASIL, 2013, p. 17). A partir do respeito pela especificidade e singularidade do sujeito, o Ministério da Educação reconhece o estudante como interlocutor no processo educativo, capaz, por conseguinte, de dialogar e intervir. Cada etapa escolar deve tratar do desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social do sujeito, na especificidade da faixa etária a que atende, sem perder de vista o caráter contínuo do processo de escolarização. O conjunto da Educação Básica deve ser percebido pelo estudante como um processo orgânico, sequencial e articulado (BRASIL, 2013, p. 20). Dessa forma, o ciclo da Educação Básica – que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio – é definido como

[...] o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo-emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. (BRASIL, 2013, p. 17).

Considerada patrimônio cultural, a literatura é reconhecida pelo Ministério da Educação como direito de todo indivíduo, identificando assim como dever do Estado

[...] garantir aos alunos e professores da rede pública de ensino o pleno acesso à cultura e à informação, promovendo a inserção desses alunos no universo cultural, de forma a contribuir para a construção de referências éti-

cas e estéticas e de ampliar a visão de mundo, formando, assim, indivíduos independentes e críticos, em interação com uma sociedade cidadã. (BRASIL, 2012, p. 19).

2. Desenvolvido de 1997 a 2014, quando foi suspenso por questões administrativas do Ministério da Educação e pela turbulência econômica, o PNBE assumiu diferentes formatos e foi o maior programa brasileiro de compra e distribuição de obras de literatura para as escolas públicas, atendendo todo o território nacional. Organizado pelo Ministério da Educação (MEC), pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e pela Secretaria de Educação Básica (SEB), no seu último formato, o programa compreendeu quatro ações diferenciadas: PNBE, PNBE do professor, PNBE periódicos e PNBE temático. Em 2018, houve a reestruturação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que passou a se chamar Programa Nacional do Livro e do Material Didático, abraçando, além da compra de livros didáticos, livros de literatura e demais materiais que possam ser usados dentro de sala de aula. Com essa mudança, e a construção de um edital único que não considera o diferencial do livro de literatura, o PNBE foi definitivamente encerrado.

Uma das ferramentas utilizadas pelo governo brasileiro para garantir esse direito foi o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE². Tendo o objetivo de avaliar, adquirir e distribuir obras literárias para formar a biblioteca escolar e fornecer, a estudantes e professores de todo o ciclo básico, material para promover a sua inserção na cultura letrada e na leitura literária (MEC, s/d), o PNBE atendia, em anos alternados, todas as escolas públicas municipais, estaduais e federais cadastradas no Censo Escolar da Educação Básica. Em anos pares eram atendidas as instituições de Educação Infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos, e, em anos ímpares, os anos finais do Ensino Fundamental e as instituições de Ensino Médio (MEC, s/d). Adquirindo grandes quantidades de livros e tornando-se o maior comprador nacional de publicações destinadas à infância e juventude, o programa mobilizava quantias financeiras que influenciavam todo o mercado editorial nacional, levando literatura para crianças e jovens de toda a rede pública de ensino³. Contudo, um dos seus maiores trunfos era o investimento em objetos-livro de qualidade, selecionados por especialistas alocados em universidades públicas⁴, capazes de representar aspectos da produção editorial brasileira para crianças e jovens como um todo, abrangendo diversos gêneros literários e projetos editoriais. Por esses motivos, a chancela do PNBE passou a legitimar referências e critérios para o Design de livros, para o mercado editorial brasileiro e para os demais mediadores de leitura, influenciando a produção de novas publicações,

Dessa forma, definimos como objeto de análise os acervos de obras literárias selecionados pelo PNBE dos anos de 2013 e 2014, para Educação Infantil (creche e pré-escola), anos iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano), anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio. Segundo os editais de convocação do programa, os acervos do PNBE são formados por obras de diferentes níveis de complexidade, que buscam contemplar a diver-

sidade do público escolar brasileiro – já que os estudantes das escolas públicas são provenientes de contextos socioculturais diversificados, possuindo experiências variadas de contato com a leitura e a escrita – e as diferentes formas de acesso ao livro – seja pela leitura autônoma do aluno ou pela leitura mediada pelo professor (BRASIL, 2012, p. 19-21). Pelo regulamento, os livros selecionados e distribuídos para as escolas públicas brasileiras devem possibilitar que os leitores vejam a sua realidade retratada e recriada literariamente, assim como proporcionar que tenham contato com outras possibilidades culturais e sociais. Ainda segundo os editais, os acervos,

[...] além da qualidade e valor artístico, deverão contar com títulos, temas, projetos editoriais e gráficos esteticamente diversos, capazes de aproximar leitores das diferentes realidades e de ampliar suas experiências de leitura. (BRASIL, 2012, p. 20)

3. Só na aquisição do PNBE 2014, sua última edição, o programa beneficiou 253.520 escolas de Educação Infantil (creche e pré-escola), anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, alcançando 22.193.429 alunos em todo o território nacional, com 19.394.015 livros e investimento total de R\$ 92.362.863,86 (FNDE, 2017).

4. Nos últimos anos, de 2005 até 2013, o que inclui a seleção do PNBE 2014, a avaliação do programa foi realizada, por meio de convite oficial, pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e coordenado pela pesquisadora e professora doutora Aparecida Paiva.

Para isso, os editais definem que as obras sejam selecionadas por meio da avaliação dos seguintes critérios:

- qualidade do texto;
- adequação dos temas aos interesses do público-alvo;
- representatividade das obras;
- aspectos gráficos.

Sobre a qualidade do texto, é enfatizado que as obras precisam propiciar a fruição estética, além de contribuir para ampliar o repertório linguístico dos leitores. Para as obras em prosa, são elencados os critérios de exploração de recursos expressivos relacionados à enunciação literária, consistência das possibilidades estruturais do gênero literário em que a obra se enquadra, coerência e consistência da narrativa, da ambientação, da caracterização das personagens e dos discursos proferidos. Já para as obras em verso, é observada a adequação da linguagem ao público, especialmente no que se refere à exploração dos aspectos melódicos e imagéticos na produção da poesia e a capacidade de propiciar a interação lúdica na linguagem poética. Nos casos dos livros de imagem e de história em quadrinho, são avaliadas as relações estabelecidas entre texto e imagem e as possibilida-

des de leitura instauradas pelas narrativas visuais.

Sobre a adequação temática, a maior preocupação levantada para a formação dos acervos é referente à necessária diversidade temática, que deve apresentar “[...] os diferentes contextos socioeconômicos, culturais, ambientais e históricos que constituem a sociedade brasileira” (BRASIL, 2012, p. 20-21). A capacidade de propiciar uma experiência literária significativa, o potencial para incitar novas leituras, a adequação às expectativas dos leitores, as possibilidades de ampliação das referências dos estudantes nos aspectos estéticos, culturais e éticos, e a exploração artística dos temas são elencados como critérios de seleção. Obras que apresentem didatismos, moralismos, preconceitos, estereótipos ou discriminação de qualquer ordem são vetadas pelo programa.

Quadro 1 - Critérios estabelecidos nos editais para avaliação dos aspectos gráficos das obras inscritas para o PNBE 2013 e 2014 (BRASIL, 2012; 2011).
Fonte: Autores.

Já na avaliação dos aspectos gráficos das obras, que englobam questões a respeito do projeto gráfico, mas também, de forma indiferenciada, do projeto editorial e da ilustração, os editais apenas listam diversos critérios de adequação e expressividade. Para melhor compreensão, organizamos a tabela a seguir:

Critérios referentes ao projeto editorial	Pertinência das informações complementares.
	Biografia do autor apresentada de forma a enriquecer o projeto gráfico e promover a contextualização do autor e da obra.
	Informações adicionais, como dados a respeito das técnicas utilizadas para elaboração das ilustrações, devem ter o objetivo de ampliar as possibilidades de leitura e possuir linguagem acessível.
Critérios referentes ao projeto gráfico	Apresentação de capa criativa e atraente, apropriada ao projeto estético-literário da obra.
	Uso de tipos gráficos, espaçamento e distribuição espacial adequados aos diferentes públicos de leitores e que garantam legibilidade.
	Distribuição equilibrada do texto principal, ilustrações, textos complementares e intervenções gráficas.
	Uso de papel adequado à leitura e ao manuseio pelos diversos públicos.
	Os livros que demandam manuseio de crianças de 0 a 5 anos devem ser resistentes ao uso, confeccionados em material atóxico, atender aos critérios de segurança adequados à faixa etária e possuírem certificado de segurança do Inmetro.
Critérios referentes à ilustração	Interação das ilustrações artisticamente elaboradas com o texto.
	Ilustrações e imagens atrativas e enriquecedoras, capazes de ampliar as possibilidades significativas dos textos.
	Ilustrações e imagens adequadas à intenção expressiva da obra.

Ao examinarmos os critérios elencados, podemos perceber que grande parte considera juízo de valor e que existe pouca teoria para efetivamente avaliar os objetos-livro nesses quesitos. Em função disso, propõe-se na referente pesquisa conectar objetos e sujeitos na perspectiva do Design na Leitura, ao realizar o processo de análise gráfica dos livros selecionados pelo PNBE para as diferentes etapas escolares e estabelecer a relação entre o Design presente nos livros de literatura voltados para crianças e jovens chancelados pelas políticas públicas e o processo de formação visual do leitor.

Design na Leitura é um conceito desenvolvido por pesquisadores do LINC-Design – Laboratório Linguagem, Interação e Construção de Sentidos em Design da PUC-Rio. Ele surge a partir da premência, identificada por Jackeline Lima Farbiarz (2005), de que o projeto dos livros se constitua a partir da polifonia presente na sua constituição e mediação. A partir da compreensão do Design como atividade de vocação interdisciplinar (COUTO; NEVES, 1997) capaz de articular os diversos elementos que compõem o objeto-livro e, com isso, atuar na experiência de leitura, o Design na Leitura busca

[...] ampliar a compreensão do objeto-livro e considerá-lo, para além da experiência de fruição literária, como um projeto interdisciplinar que inclui a integração das linguagens que o compõem e a adequada antevisão do leitor enquanto instância cultural e social participante de um cenário de políticas públicas de leitura. (LACERDA; FARBIARZ; OLIVEIRA, 2013, p. 166).

A construção do processo metodológico

O principal desafio para o desenho metodológico da pesquisa foi analisar a linguagem visual presente nos livros selecionados pelo PNBE, por meio de conceitos e critérios pertencentes ao campo do Design, de forma a confirmar ou refutar o pressuposto estabelecido, sem, no entanto, perder de vista que os objetos de análise são produtos artísticos comprometidos com narrativas singulares. Para tal, estabeleceu-se o seguinte percurso metodológico:

1. Pesquisa documental dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais de Educação Básica (Id., 2013), buscando relacionar os livros e seus possíveis leitores, apresentando o perfil dos alunos de cada etapa escolar.
2. Análise quantitativa dos livros selecionados a partir do mapeamento e aprimoramento de categorias de análise e categorização para análise gráfica dos livros selecionados pelo PNBE para a Educação Infantil, os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.
3. Análise qualitativa dos livros selecionados, correlacionando os dados encontrados com a formação visual do leitor e com o conceito de Design na Leitura.
4. Organização de um panorama a respeito da progressão de complexidade gráfica dos livros de literatura voltados para crianças e jovens chancelados pelas políticas públicas, relacionando os aspectos gráficos com o desenvolvimento escolar do leitor.

Neste capítulo, foi um conjunto das metodologias aplicadas que possibilitou a plena abordagem das questões de pesquisa.

Definida por Bardin (2009) como conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, visando obter indicadores que permitam a inferência de conhecimentos, a Análise de Conteúdo é primordialmente aplicada a mensagens verbais, mas, como identificado pela própria pesquisadora, também pode ser adaptada para outras formas de comunicação, sejam icônicas ou mesmo compostas por outros códigos semióticos (BARDIN, 2009, p. 36). Dessa forma, mas compreendendo que o estudo pretendido não se classifica estritamente na análise de conteúdo, procuramos nos ancorar nas ferramentas fornecidas por essas técnicas para o melhor desenvolvimento da proposta de categorização organizada, sabendo flexibilizá-las para a devida adequação ao objeto de estudo em questão.

Iniciando, então, a etapa de pré-análise, descrita por Bar-

5. Foi verificado que os mesmos livros impressos para o PNBE e para distribuição varejista possuem diferenças significativas, especialmente no projeto gráfico do suporte e no acabamento, mas também identificadas ocasionalmente na constituição de seu conteúdo verbal e icônico. Outra diferença significativa é o selo editorial da publicação, que pode variar entre a edição voltada para livrarias e a destinada ao programa, devido às limitações do edital para o número de obras inscritas por editora. Dessa forma, optou-se por avaliar apenas aqueles impressos para a distribuição pelo governo para as bibliotecas escolares. O acesso a esses livros foi possível por meio de bibliotecas localizadas em instituição federal de ensino superior (biblioteca de creche destinada a filhos de funcionários e biblioteca escolar de colégio de aplicação de Ensino Fundamental e Médio da mesma instituição) e em escola estadual de Ensino Médio.

din como a fase de organização que tem por objetivo sistematizar e operacionalizar as ideias iniciais para o desenvolvimento da análise, procuramos estabelecer critérios para identificar quais livros seriam selecionados para formar o *corpus* da pesquisa. Devido à grande quantidade de obras que formam os acervos selecionados e às questões práticas de acesso aos objetos-livro, considerando a necessidade de se buscar livros impressos especificamente para o PNBE para evitar distorções nas análises,⁵ fato que limita e dificulta o processo, aplicou-se a “regra da representatividade”, ao se definir uma amostragem para delimitação do *corpus* (BARDIN, 2009, p. 123), estipulando para análise 25% de todos os livros selecionados para cada etapa escolar definida no escopo desta pesquisa. Tal decisão fundamentou-se em experiência anterior (LACERDA; FARBIARZ; OLIVEIRA, 2013), em que foi analisada a totalidade do acervo destinado aos anos finais do Ensino Fundamental do PNBE 2011, e cujos dados asseguram a validade de tal opção.

Etapa escolar	Total de livros selecionados pelo PNBE 2013 e 2014	Total de livros aplicando a regra de representatividade (25%)
Educação Infantil (Creche e Pré-escola)	100	25
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	100	25
Anos Finais do Ensino Fundamental	180	45
Ensino Médio	180	45

Tabela 1 - Definição da quantidade de livros a serem analisados na tese por etapa escolar. Fonte: Autores.

Na continuação do processo de organização da pré-análise, no intuito de entender as relações que se estabelecem na construção da linguagem visual dos acervos destinados a cada etapa escolar, foram instituídas quatro tipologias para o desenvolvimento da análise quantitativa. Essas tipologias foram definidas mesclando os processos de categorização por caixa – sistema de categorias previa-

mente definido, de funcionamento teórico e hipotético – e por acervo – sistema de categorias resultantes da classificação analógica e progressiva dos elementos – (BARDIN, 2009, p. 147), tendo em vista que elas foram determinadas previamente ao contato com o *corpus*, a partir de conceitos teóricos, mas também foram influenciadas por experiência anterior de pesquisa, portanto, organizadas posteriormente a um processo de análise, que pode ser considerado um campo de teste preliminar. Para o processo estipulou-se cada objeto-livro analisado com unidade de registro da análise, e a etapa escolar a que se destina como a sua unidade de contexto (BARDIN, 2009, p. 130-133). As tipologias formuladas são:^{6:7}

Tipologia 1	Classificação da materialidade e do conteúdo verbo-visual
Tipologia 2	Presença de diferencial gráfico
Tipologia 3	Presença diferenciada dos elementos do design gráfico
Tipologia 4	Relações entre texto e imagem nos aspectos narrativos

6. Cabe ressaltar que as tipologias estabelecidas têm caráter analítico. A classificação do objeto-livro e a presença ou ausência dos elementos enumerados em suas páginas não o caracteriza com um “bom” ou “mau” livro em nenhum termo. Por isso não devem ser utilizadas como fator de criação de projetos gráficos de forma isolada.

7. Originalmente na tese foram estabelecidas cinco tipologias de análise, mas, para a organização deste artigo, foi feita a escolha de retirar a tipologia que organizava a classificação das diagramações para texto e imagem, mais utilizada na análise qualitativa.

Quadro 2 - Tipologias organizadas para a análise quantitativa dos livros selecionados. Fonte: Autores.

A Tipologia 1 apresenta uma classificação dos livros quanto à sua materialidade e ao seu conteúdo visual. Partindo das organizações realizadas por Sophie Van der Linden (2011, p. 24-26) e por Maria Nikolajeva e Carole Scott (2011, p. 21), ao considerarmos a realidade editorial brasileira e os objetos-livro inclusos no edital do PNBE, estabeleceram-se as seguintes categorias:

Classificação da materialidade e do conteúdo verbo-visual

Livro sem ilustração	Obras compostas somente texto
Livro com vinhetas	Obras que apresentam texto acompanhado de vinhetas ilustradas.
Livro com ilustração	Obras que apresentam o texto acompanhado de ilustrações, sendo que o texto é espacialmente predominante e autônomo do ponto de vista do sentido.
Livro ilustrado	Obras em que a narrativa se faz de maneira articulada entre texto e imagens.
Livro de imagem	Obras em que a narrativa é composta somente por imagem.
História em quadrinho	Obras que articulam imagens sequenciais organizadas em disposição compartimentada.

Quadro 3 - Categorias da Tipologia 1. Fonte: Autores.

A Tipologia 2 apresenta as possibilidades de diferencial gráfico nos livros para crianças e jovens. Suas categorias foram organizadas a partir da *Paleta do designer de livros* de Haslam (2007, p. 30) e dos conceitos de Camargo (1995), ampliadas e reorganizadas. Nesta tipologia, mais de uma opção pode ser marcada para o mesmo objeto-livro. A classificação dos livros nessas categorias é realizada de acordo com a percepção, muitas vezes subjetiva, da ênfase dada pelo projeto do livro ao componente do Design em questão. Por exemplo, todos os livros apresentam um trabalho tipográfico para a composição de seus textos; contudo, um projeto que apresente o texto de forma a se aproximar de uma neutralidade não estará marcado nessa categoria. Foram classificados como livro com trabalho tipográfico diferenciado aqueles em que a tipografia sobressai na composição da página e participa do processo de produção de sentidos do texto. Entretanto, é importante informar que não se pretende aplicar as presentes categorias a partir de uma perspectiva de valor da utilização de tais componentes do Design, positivo ou negativo, mas apenas para possibilitar um olhar a respeito da participação dos elementos no design dos livros selecionados.

Presença de diferencial gráfico

Quadro 4 - Categorias da Tipologia 2. Fonte: Autores.

Projeto gráfico com soluções diferenciadas no suporte
Projeto gráfico com soluções diferenciadas na malha gráfica
Projeto gráfico com soluções tipográficas diferenciadas
Projeto gráfico com soluções cromáticas diferenciadas
Projeto gráfico com soluções diferenciadas no acabamento
Projeto gráfico sem nenhuma solução diferenciada

A Tipologia 3 identifica a presença diferenciada de elementos do design gráfico nos livros, seja no projeto gráfico em si, seja nas suas ilustrações, compondo o seu conteúdo imagético. As categorias foram baseadas na listagem dos novos fundamentos do Design, realizada por Lupton e Phillips (2008), em uma revisão aos conceitos estabelecidos pela Bauhaus e por meio de uma visão contemporânea sobre a linguagem visual e sua relação com o conteúdo. Novamente, nesta tipologia, mais de uma opção pode ser marcada para o mesmo objeto-livro. Para avaliar a presença dessas categorias foram utilizados os mesmos critérios descritos anteriormente, partindo da percepção, muitas vezes subjetiva e sem perspectiva de valor, da ênfase dada pelo projeto do livro ao elemento do Design em questão.

Presença diferenciada dos elementos do design gráfico⁸

Quadro 5 - Categorias da Tipologia 3. Fonte: Autores.

Presença diferenciada dos elementos ponto, linha e plano
Presença diferenciada dos elementos ritmo e equilíbrio
Presença diferenciada do elemento escala
Presença diferenciada do elemento textura
Presença diferenciada dos elementos figura e fundo
Presença diferenciada do elemento enquadramento
Presença diferenciada do elemento hierarquia
Presença diferenciada do elemento camadas
Presença diferenciada do elemento transparência
Presença diferenciada do elemento modularidade
Presença diferenciada do elemento padronagem

8. Para organização desta tipologia foram retirados os elementos cor, grid e regras e acasos, originalmente listados por Lupton e Phillips (2008), os primeiros dois por já terem sido elencados como fator de diferencial gráfico, e o último por não ser considerado aplicável na análise proposta.

Presença diferenciada do elemento diagrama
Presença diferenciada dos elementos tempo e movimento
Livro sem presença diferenciada de nenhum elemento

A Tipologia 4 trata da relação que se estabelece entre texto e imagem na construção dos aspectos narrativos do livro, a partir dos vínculos organizados por Linden (2011, p. 120-121), e dessa forma não avalia livros sem ilustrações. As conexões entre texto e imagem na construção da narrativa podem se apresentar nas seguintes categorias:

Relações entre texto e imagem nos aspectos narrativos

Relação de redundância entre texto e imagem	As duas linguagens remetem à mesma narrativa e não produzem nenhum sentido suplementar, podendo ser compostas em sobreposição total ou parcial dos conteúdos.
Relação de colaboração entre texto e imagem	Text o e imagem trabalham em conjunto, em vista de um sentido comum, e constroem, de forma articulada, um discurso único que emerge da colaboração entre os dois.
Relação de disjunção entre texto e imagem	Texto e imagem não entram em estrita contradição, mas não se detecta nenhum ponto de convergência entre as linguagens, que podem apresentar histórias ou narrações paralelas.

Quadro 6 - Categorias da Tipologia 4. Fonte: Autores.

A partir dessa categorização, foi realizada análise gráfica individual das unidades de registro, isto é, dos livros selecionados, o que gerou a contabilização e tabulação das categorias de análise nas unidades de contexto, os acervos de cada etapa escolar. Esse processo determinou relações percentuais relativas à presença dessas categorias na formação dos acervos analisados, revelando aspectos da produção editorial brasileira para crianças e jovens e possibilitando inferências e interpretações.

Livros em observação: algumas conclusões e inferências

Por meio do encontro com os livros e dos dados coletados na categorização, foi possível perceber certos movimentos de tais objetos quando relacionados ao desenvolvimento do estudante nas diferentes etapas escolares. Em termos do conteúdo verbal, o movimento de crescimento da complexidade é claro e condizente com o progresso escolar do

leitor. Contudo, quando avaliamos o conteúdo visual do acervo, essa dinâmica não se mostra perceptível, e percebemos um cenário bastante distinto do ideal defendido.

Inicialmente, em relação à materialidade e ao conteúdo visual dos objetos-livro selecionados para as diferentes etapas escolares, percebemos que, conforme o estudante avança pelas etapas escolares, ele é apresentado a uma maior variedade de objetos-livro. Contudo, essa variedade, de fato, significa que os acervos passam a englobar objetos-livro cuja linguagem verbal tem primazia sobre a linguagem visual, e, exceto pela entrada dos livros de história em quadrinho em pequenas proporções, verifica-se a simplificação gráfica desses objetos. O livro ilustrado, maioria absoluta nos dois primeiros acervos, e que demanda a articulação entre verbal e visual pelo leitor durante a experiência de leitura, perde espaço progressivamente até sua ausência no acervo destinado ao Ensino Médio. Em movimento contrário, o livro sem ilustração, categorização com menor complexidade gráfica, parte da inexistência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental para a superioridade absoluta ao final da Educação Básica.

Classificação da materialidade e do conteúdo visual

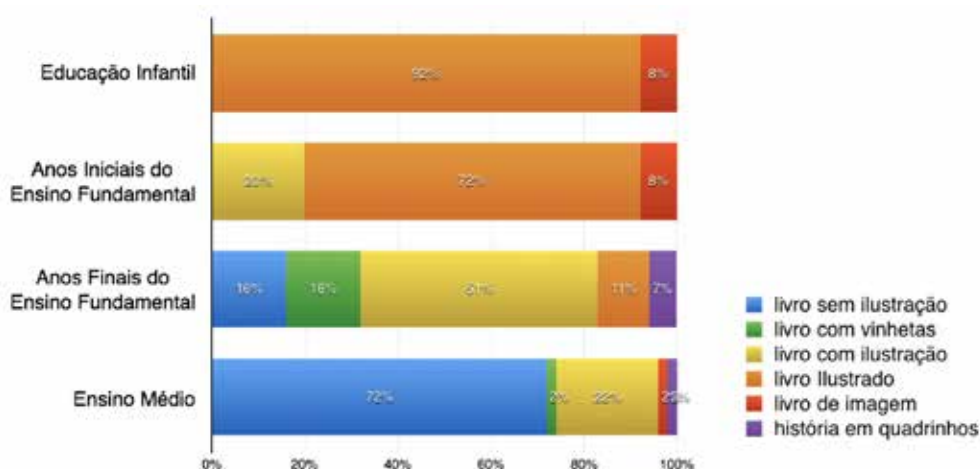


Gráfico 1 - Classificação da materialidade e do conteúdo visual dos acervos destinados à Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio – valores percentuais do processo de análise. Fonte: Autores.

A rápida suspensão da participação ativa da linguagem visual na construção do objeto-livro quebra uma expectativa do leitor em relação ao objeto, construída desde a Educação Infantil, na qual o livro é visto como objeto multimodal, e o afasta do contato com a imagem e com os recursos gráficos conectados à construção de significados, dessa forma interrompendo qualquer possibilidade de um processo de formação visual do estudante. Na análise do diferencial gráfico e da presença diferenciada dos elementos do design gráfico, os dados ratificam tal afirmação, indicando um aumento progressivo de objetos-livro sem nenhum diferencial, demonstrando a queda constante da diversidade gráfica apresentada ao leitor durante seu desenvolvimento escolar. Enquanto uma grande maioria dos acervos destinados às crianças investem em elementos estruturais e do design gráfico diversificados, que possibilitam a singularidade do objeto-livro, aqueles destinados aos jovens apresentam progressivamente menos diferencial e cada vez mais características padronizadas. Todavia, percebemos que, apesar dos valores numéricos decrescerem conforme se avança nas etapas escolares, existe uma resistência que mantém a diversidade mesmo no acervo destinado ao Ensino Médio.

Gráfico 2 - Análise quantitativa da Tipologia 2 – valores absolutos dos acervos da Educação Infantil e do Ensino Médio.
Fonte: Autores.

Presença de diferencial gráfico

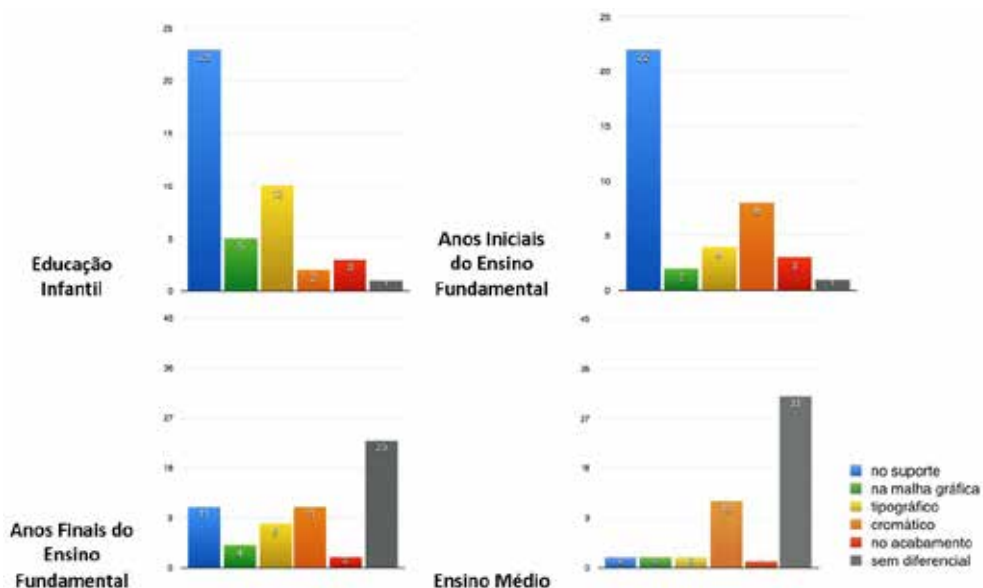
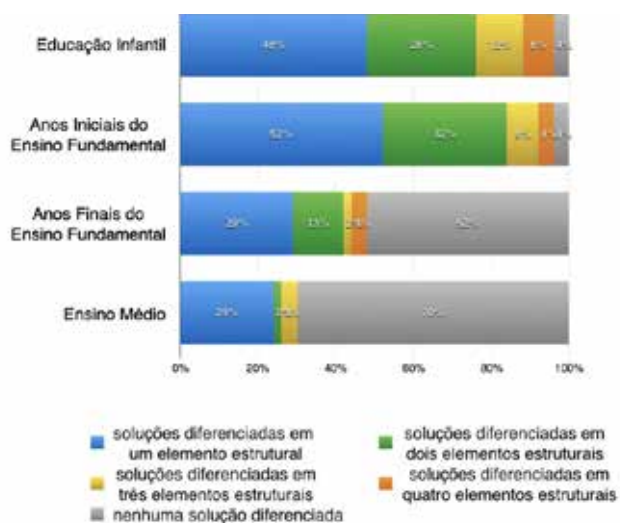


Gráfico 3 - Presença de diferencial gráfico nos acervos destinados à Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio – valores percentuais do processo de análise.
Fonte: Autores.

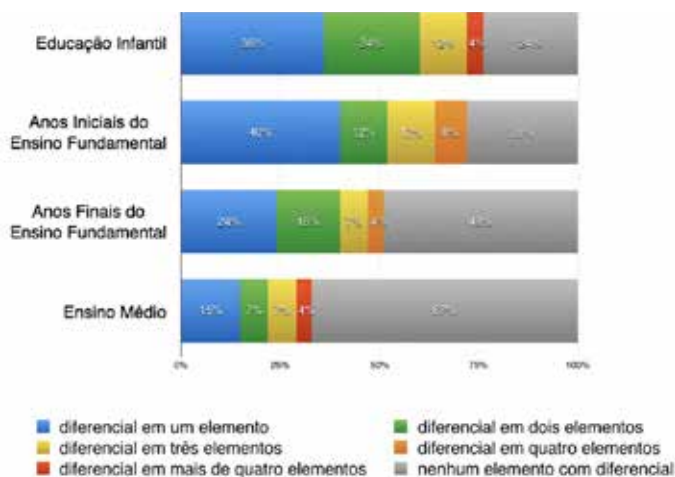


Ao olharmos de forma semelhante para a presença dos elementos do design gráfico, com os dados organizados de forma a identificar o quantitativo de soluções diferenciadas por objeto-livro, percebemos que aqueles que trabalham um e dois elementos sofrem os maiores decréscimos. Da Educação Infantil ao Ensino Médio, cada vez mais os objetos-livro passam a uma apresentação gráfica neutra e sem distinção, dificultando que crianças e jovens ampliem seu repertório visual e identifiquem o conteúdo imagético como componente da experiência literária, parte relevante do processo de formação visual do sujeito.

Presença diferenciada dos elementos do design gráfico

Ao olharmos os dados das relações entre texto e imagem nos aspectos narrativos, percebemos que as narrativas se constroem majoritariamente em redundância em todos os acervos. Com conteúdo textual e conteúdo imagético se repetindo sempre, mesmo após a completa alfabetização do estudante, é justificado o senso comum que subordina a ilustração ao texto e a considera algo descartável quando o sujeito passa da infância à juventude, fato identificável no aumento constante da porcentagem de livros sem ilustração, incluídos na categorização aqui e marcada como “não se aplica”. Se a imagem não produz novos significados e não participa ativamente da construção narrativa, seu potencial enquanto linguagem não é explorado pelo proje-

Gráfico 4 - Presença diferenciada dos elementos do design gráfico nos acervos destinados à Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio – valores percentuais do processo de análise. Fonte: Autores.



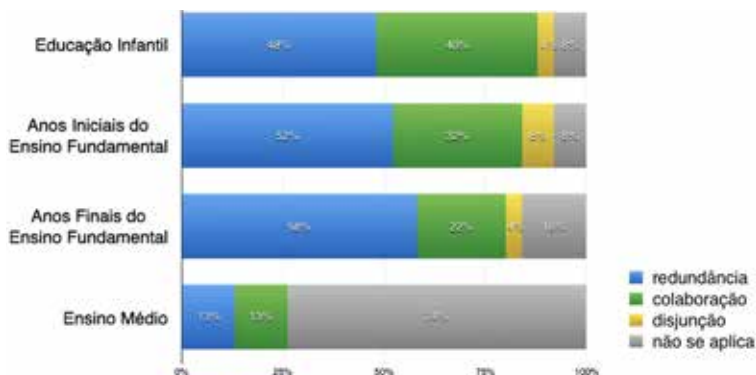
to editorial e, portanto, não é identificado pelo leitor, que passa então a corroborar e participar do senso comum. As ilustrações, que na infância ajudam o leitor a percorrer o objeto-livro e a desvendar seu conteúdo literário, passam a uma reprodução que, apesar de fornecer conceitos estéticos, não dialoga no seu potencial com o leitor.

A relação de colaboração, que possibilita ao leitor compreender as ilustrações como parte constituinte da narrativa, capaz de agregar informação e contribuir com o conteúdo textual, segue em segundo lugar na categorização por quase todos os acervos, igualando-se com a redundância no Ensino Médio. Tal empate, apesar de se realizar com um valor percentual bastante baixo, de 13% do acervo, demonstra uma certa preocupação positiva do mercado editorial com a função da ilustração nos livros destinados ao jovem estudante.

Relações entre texto e imagem nos aspectos narrativos

Após a apresentação desses dados, vale ressaltar que defendemos que cada objeto-livro deve ser concebido de acordo com um projeto, capaz de unir representação gráfica e conteúdo textual de forma interdisciplinar em prol da narrativa e do diálogo com seu leitor potencial por meio do Design na Leitura. Portanto, cada objeto-livro deverá ter soluções únicas e singulares a partir dos contextos de sua produção editorial. Contudo, como explanado ante-

Gráfico 5 - Relações entre texto e imagem nos aspectos narrativos nos acervos destinados à Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio – valores percentuais do processo de análise. A categoria “não se aplica” é referente aos livros sem ilustração e livros de imagem, que não possuem categorização nessa tipologia. Fonte: Autores.



riormente, argumenta-se que a complexidade gráfica do acervo, assim como a complexidade do conteúdo verbal, deveria crescer conforme o estudante avança nas etapas escolares, o que não é verificado de forma constante pelas análises. Ao inverso, com algumas exceções, o que percebemos é um decréscimo de complexidade conforme se passa da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Considerações finais

Utilizar a metodologia de pesquisa da análise de conteúdo teve por objetivo obter dados quantitativos, mensuráveis e reproduzíveis, capazes de sustentar uma análise da visualidade nos livros de literatura para crianças e jovens. As categorias organizadas possibilitam olhar para esses objetos a partir de conceituação teórica própria do campo do Design, e as relações percentuais estabelecidas amparam a afirmação de que o Design presente nos livros de literatura para crianças e jovens chancelados pelas políticas públicas participa da formação visual do leitor de forma distinta para as diferentes etapas escolares.

Enquanto na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental foram identificados acervos extremamente ricos no aspecto visual – com predominância do livro ilustrado (92% e 72% dos acervos), variedade de relações entre texto e imagem nos aspectos narrativos e diversidade de diferencial gráfico (totalizando 96% dos dois acervos com algum diferencial) –, conforme avançamos para

os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio encontramos um cenário mais uniforme – com o avanço dos livros sem ilustração (alcançando 72% do acervo no Ensino Médio) e sem diferencial gráfico (totalizando 52% e 70% sem nenhum diferencial nos dois acervos, respectivamente). Contudo, alguns exemplos na análise qualitativa foram capazes de demonstrar a importância e a potência da linguagem visual para a construção de objetos multimodais que participam da formação do sujeito em todas as etapas escolares, inclusive nos acervos destinados aos jovens estudantes.

Segundo a escritora, professora e pesquisadora Nilma Lacerda e o especialista em Literatura Infantil e Juvenil e ex-diretor de Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas do Ministério da Cultura, Volnei Canônica, no evento literário Roda de Prosa, realizado na Universidade Federal Fluminense e coordenado pela professora Nilma e por mim (2017), o livro de literatura é o primeiro museu da criança, na medida em que permite o contato visual com ilustrações, muitas delas de projeto estético sofisticado, preparando a percepção infantil para a construção de significados a partir de uma iconografia nacional e universal. Tal afirmação é corroborada, ainda, pela ilustradora Eva Furnari, em uma visão crítica a respeito do espaço estético ocupado pelo livro de literatura na realidade de crianças e jovens:

Acho que, hoje, as crianças têm poucas chances de entrar em contato com arte. Com exceção de alguns centros culturais, museus, livros de algumas famílias e escolas que oferecem essa convivência, observamos que elas ficam expostas à estética da publicidade e das TVs, que tende a ser estereotipada. Então, o precioso e livre espaço de imagens dos livros infantojuvenis tem a sua importância. Nem todos têm qualidade, é claro, mas pelo menos não estão à serviço do consumo e da propaganda. (FURNARI. In: MORAES; HANNING; PARAGUASSU, 2012, p. 56).

Ao reconhecermos o livro como suporte para a arte, a partir da relação entre as linguagens verbal e visual, ao alcance de crianças e jovens por meio da sua inserção nos espaços escolares, é possível reconhecê-lo como objeto participante da formação de seres-pessoas para a multi-

modalidade, para a diversidade, para a inclusão. Ao observarmos os acervos analisados nesta pesquisa, todavia, concluímos que, em termos da formação visual, essa participação ocorre apenas nas etapas iniciais da Educação Básica, quando os objetos-livro apresentam uma linguagem visual ativa e maior complexidade gráfica, o que mais uma vez participa da limitação do repertório dos alunos com quem os professores, dispostos a desenvolverem práticas de ensino significativas, centralizadas no humano e integradoras precisam se relacionar.

Essa observação também nos leva a refletir sobre o discurso recorrente no campo da Educação no Brasil, referente ao afastamento do jovem da experiência da leitura literária, e que, apesar de ser no ambiente escolar que as crianças costumam ter seus primeiros contatos com o livro, geralmente qualificados como prazerosos, é também na escola que o afastamento da leitura se estabelece, principalmente durante a juventude, isto é, durante os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Obviamente há inúmeros fatores implicados nesse afastamento, entre eles a própria abordagem e o espaço ocupado pelo objeto-livro nos projetos pedagógicos escolares, porém o movimento de objetos extremamente ricos graficamente nas etapas iniciais da Educação Básica, que vão progressivamente se transformando em objetos neutros e sem diferencial, com certeza modifica a relação entre sujeito e objeto e pode afastar o jovem da leitura literária. No percurso de formação do estudante, há, assim, a passagem da heterogeneidade para a homogeneidade, da diversidade para a uniformidade.

Considerando o PNBE como um recorte da melhor produção editorial para crianças e jovens, podemos inferir que os resultados obtidos refletem o pensamento geral a respeito do objeto-livro, incluindo autores, editores, professores, bibliotecários e, especialmente, leitores. Apesar de os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Nacionais Gerais da Educação Básica e as políticas públicas de leitura, como o Programa Nacional Biblioteca da Escola, reconhecerem a importância de uma formação multimodal

e inclusiva, de seres-pessoas inscritos na contemporaneidade, que os capacitem a agir criticamente na sociedade com base em diferentes modos comunicacionais. A partir da análise de conteúdo foi possível identificar que os objetos-livro selecionados para viabilizar esse projeto não materializam tal conceito, uma vez que, ao relacioná-los com o processo de formação do leitor e do sujeito, percebemos um movimento que privilegia apenas a linguagem verbal. Tendo em vista a metodologia de análise gráfica desenvolvida e aplicada, e dos dados quantitativos obtidos, foi possível perceber que, apesar da grande participação da linguagem visual nos objetos-livro destinados aos primeiros anos escolares, não existe um projeto estético de formação visual do leitor que acompanhe o desenvolvimento do estudante, mas apenas um projeto pedagógico verbal e projetos individuais dos objetos-livro, que atendem a questões editoriais e de marketing.

Novamente enfatizamos que não afirmamos que todos os livros devam apresentar ilustrações ou mesmo recursos gráficos elaborados, mas o problema é percebermos que a complexidade gráfica desaparece dos objetos-livro destinados aos jovens estudantes, encerrando uma possibilidade formativa, segregando a linguagem visual como algo que só caberia à Educação Infantil e segregando a possibilidade de constituição de um repertório plural. Partindo das palavras da editora Daniele Cajueiro, na apresentação do livro *Pelos Jardins Boboli: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens*, de Rui de Oliveira (2008):

Desde criança somos ensinados a ler palavras. Mas não imagens. Esse processo nos deforma ao longo da vida (...). Vários adultos não tiveram chance de se encantar com uma boa ilustração, de se descobrir nela. Assim como muitos não estão acostumados a apreciar uma boa pintura, uma escultura, um livro, um filme ou um espetáculo teatral. Nem sempre a arte, onde também se insere a ilustração, é vista como deveria: fundamental para nos constituirmos como seres humanos críticos e atuantes na sociedade em que vivemos. (CAJUEIRO In: OLIVEIRA; 2008, p. 9-10).

O livro de literatura possibilita a crianças e jovens o contato com a subjetividade, e possibilita que, por meio da experiência literária, o leitor encontre perspectivas diversificadas que o ajudam a projetar o futuro, por meio da constituição de um repertório plural e multifacetado. Em suma, o livro de literatura participa da construção de repertórios inscritos na diversidade e na inclusão. Constatase, portanto, a relevância do processo de formação do leitor, e defendemos que tão importante quanto a formação de seres-pessoas para a cultura letrada é sua formação visual. Por meio da metodologia concebida e da pesquisa realizada, acreditamos estar contribuindo para evidenciar o potencial do Design em tal processo.

A técnica de Bardin (2009) permitiu um olhar objetivo para um objeto artístico e cheio de subjetividade. A partir dos números e das suas codificações, foi possível compreender e interpretar os fenômenos por trás da constituição dos diferentes acervos selecionados. A estrutura quantitativa possibilitou a organização de estatísticas e a construção de um panorama a respeito da progressão de complexidade gráfica nos livros de literatura para crianças e jovens. Nesse sentido, a metodologia escolhida favoreceu uma prática de pesquisa que formou um grande banco de dados a respeito dos objetos analisados, capaz de sustentar reflexões sobre intervenções possíveis nesse cenário, buscando a valorização da multimodalidade nos objetos-livro e um projeto de formação visual do leitor inscrito na diversidade e na inclusão.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edição Revista e Atualizada. Lisboa: Edições 70, 2009.

BOMFIM, G. A. Coordenadas cronológicas e cosmológicas como espaço das transformações formais. In: COUTO, R. M. S.; OLIVEIRA, A. J. (org.). *Formas do design: por uma metodologia interdisciplinar*. Rio de Janeiro: 2AB/ PUC-Rio, 1999.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental, 1998a.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental, 1998b.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental, 2000.

BRASIL. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. *Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras*. Elaboração Andréa Berenblum e Jane Paiva. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. *Edital de Convocação 08/2011: Edital de Convocação para inscrição e seleção de obras de literatura para o Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE 2013*. Brasília: Ministério da Educação; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; Secretaria de Educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão; Secretaria de Educação Básica, 2011.

BRASIL. *Edital de Convocação 04/2012: Edital de Convocação para inscrição e seleção de obras de literatura para o Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE 2014*. Brasília: Ministério da Educação; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; Secretaria de Educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão; Secretaria de Educação Básica, 2012.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013.

BRASIL. *Edital de Convocação 03/2014: Edital de Convocação para inscrição e seleção de obras de literatura para o Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE 2015*. Brasília: Ministério da Educação; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; Secretaria de Educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão; Secretaria de Educação Básica, 2014a.

BRASIL. *Guia 1 PNBE: Literatura fora da caixa: Educação Infantil*. Elaborado pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014b.

BRASIL. *Guia 2 PNBE: Literatura fora da caixa: Anos iniciais do Ensino Fundamental*. Elaborado pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014c.

CAMARGO, L. Ilustração do livro infantil. Belo Horizonte: Ed. LÊ, 1995.

COUTO, R. M. S.; NEVES, M. A. M. Movimento interdisciplinar de designers brasileiros em busca de educação avançada. Rio de Janeiro, 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

FARBIARZ, J. L. Design da leitura: uma questão de conduta. 2005. Disponível em: <http://www.dad.puc-rio.br/nel/artigos/05-farbiarz-sbdi.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2010.

FNDE. Programa Nacional Biblioteca da Escola: Apresentação. 2015. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao>. Acesso em 01 jun. 2015.

FNDE. Programas do Livro: Biblioteca na escola – Dados estatísticos. 2017. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/dados-estatisticos>. Acesso em 26 jan. 2018.

HASLAM, A. O livro e o designer II: Como criar e produzir livros. Tradução Juliana A. Saad e Sérgio Rossi Filho. São Paulo: Edições Rosari, 2007.

LACERDA, M. G.; FARBIARZ, J. L.; OLIVEIRA, I. M. Design na leitura: uma possibilidade de mediação entre o jovem e a leitura literária. Rio de Janeiro, 2013. Dissertação (Mestrado em Design) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

LINDEN, S. V. Para ler o livro ilustrado. Tradução Dorothee de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

LOBATO, M. América: os EUA em 1929. São Paulo: Editora Brasiliense, 1946.

LUPTON, E.; PHILLIPS, J. C. Novos fundamentos do design. Tradução Cristian Borges. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

MORAES, O.; HANNING, R.; PARAGUASSU, M. Traço e Prosa: entrevistas com ilustradores de livros infanto-juvenis. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

NIKOLAJEVA, M.; SCOTT, C. Livro ilustrado: palavras e imagens. Tradução Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

OLIVEIRA, R. Pelos Jardins Boboli: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

ANCORAR
POR UM INSTANTE,
ENREDAR O QUE VIRÁ...

JACKELINE LIMA FARBIARZ E ALEXANDRE FARBIARZ

*Não sou eu quem me navega, quem me navega é o mar.
É ele quem me carrega, como nem fosse levar. [...]
E quanto mais remo mais rezo pra nunca mais se acabar
essa viagem que faz o mar em torno do mar.*

Paulinho da Viola

A escrita deste livro somou vários autores. Seres-pessoas comprometidos com o aprender-ensinar-aprender constante. Seres-pessoas comprometidos com o “e” como soma, com olhares de reconhecimento sobre o isto e aquilo. Seres-pessoas dispostas a estar a bordo... entrelaçando, a se aventurar... vivenciando, a encontrar... significando-se.

Seu enredo esteve inscrito na interdisciplinaridade, como presente, apostando na transdisciplinaridade, como futuro. O deslocamento de lugares para entre-lugares foi a aposta de que, no encontro com múltiplos campos de conhecimento, entre múltiplos seres-pessoas em reconhecimento, vivenciaríamos o flexibilizar limites, ampliar fronteiras, trançar redes, integrar partes. Assim, no (trans) bordar de experiências, encontraríamos um novo porto, delineado em pluralidade e diversidade em processo cíclico, compartilhado.

A escrita deste livro reconhece a sociedade multifacetada e multimodal em que se funda, mas sobretudo se reconhece nessa sociedade. O (trans) bordar aqui foi prenúncio de equidade em uma perspectiva intercultural e inclusiva.

No percurso foram entrelaçados diversos sentires, enredando momentos de expansão e convergência entre o Design e os diferentes segmentos da Educação Básica, ou melhor, entre seres-pessoas designers e seres-pessoas vinculados a diversos segmentos da Educação Básica, cada um inscrito em seu lugar educativo, mas predisposto a soma, a troca, a interação. Afinal, somamos aqui um conjunto de pesquisas de mestres e doutores em Design e

Educação que se inscrevem na certeza de que a pesquisa é sobretudo ato humano.

Navegamos entre os anos 2014 e 2019 em um mar revolto, sobretudo, com a mudança de vento, em função da aprovação da Lei Brasileira de Inclusão de 2015. Agradecemos a consciência do direito à inclusão, mas ressaltamos a responsabilidade do reconhecimento de repertórios constituídos com amor, sensibilidade, gana e convicção que levaram esses seres-pessoas a, ao longo de suas histórias de vida, a se dedicarem a conquistar aquilo que se constitui como direito básico, quando consideramos qualidade de vida um direito de todos.

Nos anos 1980, por exemplo, ainda era utilizada a expressão “aluno excepcional” como qualificação no Brasil. É dos anos 1990 a Conferência Mundial sobre Educação Especial de Salamanca; e é somente em 2008 que a ONU assume, através da Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência, o compromisso de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. São tão recentes essas conquistas básicas que corremos o risco de acreditar que suas histórias também o são, e de assumirmos, como estrangeiros, o direito de planejar seus passos, definir suas formas de aprendizagem... desconsiderando que seus repertórios são elos-lutas que tiveram que ressignificar um século XVIII, por exemplo, onde crianças “anormais” eram “depositadas nas rodas dos enjeitados”.

Em respeito e admiração a esses memoráveis seres-pessoas que se aventuraram em tempestades, navegando contra a correnteza, em nossas pesquisas esteve sempre a concordância com o alerta “Nada sobre nós, sem nós!”. Aprendemos assim com uma pedagoga e com um menino, ambos com Transtorno do Espectro Autista; aprendemos com jovens com Síndrome de Down; aprendemos com jovens com diferentes desenvolvimentos cognitivos. Aprendemos, sobretudo, que estamos em aprendizagem. Por isso nossa âncora se atém a um instante... mar calmo, brisa suave, tudo passageiro (como estamos de passagem), enredando porvires.

Nossas pesquisas-ações se deram com esses seres-pessoas em seus contextos. Elas foram inspiradas pela abordagem metodológica Design em Parceria: escuta de desejos, de encantamentos; observação dos seres-pessoas em seus contextos; experimentos em significação na soma, no encontro, no entre-lugares. Isso, pois a ecologia está na relação desses seres com os objetos, sistemas, serviços, desenvolvidos em parceria como mediação.

Nossas pesquisas-ações partiram de um laboratório de pesquisa e ensino, o LINC-Design (Linguagem, Interação e Construção de Sentidos no Design), que, ancorado em Mikhail Bakhtin, não separa ciência, arte e vida, que entende que a beleza está justamente em deixar o sol aquecer o rosto, a chuva molhar o corpo, o vento soprar o novo, pois pescador e barco aprendem sentindo o mar, confiantes no caminho do vir a ser.

No percurso, ao nos afastarmos do contexto específico da Educação Básica e irmos compreender exemplos de interferência na composição dos repertórios dos seres-pessoas inscritos em ambientes formativos da Educação Básica, nos deparamos com marcas expostas de segregação, estereotipificação, hierarquização: à criança um brinquedo que direcionava o brincar; ao jovem leitor, um livro que restringia as formas de olhar. Intransigências que desqualificam, que infelizmente levam muitos a desistir de navegar.

Mas, no próprio cotidiano da Educação Básica, encontramos seres-pessoas profissionais e seres-pessoas crianças e jovens pré-dispostos a parceria, a se manter a bordo, aventurando-se em porvires, abertos a ressignificação de si mesmos. Estivemos a bordo, onde cada um foi porto. Fomos porto, onde cada um esteve a bordo.

Encontramos neles espera... significamos juntos esperança.

Terminaríamos nosso entrelaçar aqui, ao ancorar cartografias, mandalas e objetos sensíveis em portos compartilhados. Mas, como navegar em porvires é inesperado,

mais do que revolto o mar se tornou tormenta e nos trouxe o ano de 2020. Com ele, em um primeiro olhar, nossas cartografias, mandalas e nossos objetos perderam em significação.

Os novos portos estão enquadrados em telas de computador e celular, os seres-pessoas, muitas das vezes, não são mais que imagens de perfil. Mesmo esses portos são possíveis para uns e inacessíveis para outros; desvelando cruelmente, por um lado, nossa segregação. O egoísmo adentra nossas embarcações, com o “eu” se sobrepondo ao “nós”. Por outro lado, há o enredar de solidariedade e caridade. Do um ao outro, a soma traz acolhimento e senso de pertencimento. Cenários segregadores e inclusivos simultaneamente.

O que se mantém: a possibilidade de reconhecimento do si mesmo; a possibilidade de reconhecimento do outro; a escuta e o encantamento no encontro entre repertórios, histórias de vida; seres-pessoas que sonham.

No LINC-Design sabemos que nossas cartografias, mandalas, nossos objetos são instantes ancorados no tempo; podem e devem mudar, são flexíveis, pois constituem-se no escutar, experimentar, vivenciar. Por isso nos dedicamos tanto a compartilhar nossos processos neste livro. É a metodologia participativa o que nos abre para embarcar. É a abordagem Design em Parceria o lastro que sustenta nosso barco a navegar.

Fernando Pessoa, no *Livro do Desassossego* (1982, p. 164) nos ensina:

A única maneira de teres sensações novas é construíres-te uma alma nova. Baldado esforço o teu se queres sentir outras coisas sem sentires de outra maneira, e sentires-te de outra maneira sem mudares de alma. Porque as coisas são como nós as sentimos — há quanto tempo sabes tu isto sem o saberes? — e o único modo de haver coisas novas, de sentir coisas novas é haver novidade no senti-las.

A novidade está no barco, na rede dedicadamente trançada nele. Por isso, nos dedicamos tanto a compartilhar nossos processos neste livro.

Precisamos ler, ouvir, tocar e sentir “A função da arte” em *O Livro dos Abraços* (2002, p. 12), de Eduardo Galeano, transcrito, a seguir:

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Pai, me ensina a olhar!

Precisamos acreditar que cada um de nós, eternos aprendizes, seremos Diegos confiantes. Precisamos acreditar que pais são o resultado de relações inscritas em encantamento, desejo, sensibilidade e responsabilidade e que alçados a esses papéis nos aventuraremos a com nosso barco navegar.

O que está no porto é a esperança de que o compartilhar das experiências possam indicar possíveis rumos para investigações futuras que se configurem no potencializar o exercício individual de se colocar disponível para ouvir a diversidade das vozes, pois vozes são o somatório de cada um de nós... humanos, HUMANIDADE.

O que esperamos nos instigue a embarcar é esperança do encontro em espera. É a potência de nos entendermos co-autores de porvires inclusivos em que reconhecimento se concretize em dignidade.

POSFÁCIO

DA ARTE DE NAVEGAR
JUNTOS – SENSIBILIDADE
ESTRATÉGICA E GESTO
EDUCATIVO

ANDERSON ANTONIO PEDROSO

O último capítulo desta publicação, “Ancorar por um instante, enredar o que virá”, nos convida a uma “pausa estratégica” - que não é outra coisa do que a preparação para novamente retomar o caminho. Podemos imaginar que quando uma embarcação atraca em um porto por alguns dias, além de reabastecer de provisões, no encontro com outros navegantes, costuma contar sobre a viagem empreendida, “fazendo memória” da travessia...

“Sobre alguns temas em Baudelaire”, Walter Benjamin considera que a função da memória seja a de proteger as impressões de sua quase inevitável dissolução, enquanto a lembrança seja um fenômeno estratégico que pretende nos conceder tempo para nos reorganizar interiormente.

Nesta tensão entre um passado que se faz presente – *survance*, sobrevivência espectral? –, alguns eventos de uma força maior, digase, quase devastadora, nos solicitam uma busca tenaz de sentido.

Estamos evidentemente falando da experiência globalmente compartilhada dos últimos dois anos em que nos sentimos todos invadidos pela pandemia da COVID19, onde um “ente” quase invisível (vírus) ameaçou nosso “ser” manifestamente plural. Nada, nem ninguém escapou. Nem mesmo os navios. Assim, toda travessia (pessoal, familiar e coletiva, social) foi marcada por uma permanente inquietude, adquirindo um teor de uma experiência necessariamente existencial.

De repente o mar se agitou e não conseguimos ver quase nada. Graças às tecnologias de comunicação, passamos a navegar “através de” e “em” ambiente virtual. Profundamente emblemático, pois, embora estivéssemos fechados em nossas casas, a sensação de naufrágio pessoal e comum nos ameaçava constantemente. O medo parecia vencer a confiança e minar a esperança...

Em busca de orientação, tivemos que recorrer aos antigos relatos de travessia marítima que ordenavam em tempo de tempestade: “manter o rumo” ou “segurar o leme com firmeza”. Mas tudo isso parecia oferecer uma resposta rápida para problemas complexos... (wicked problems). Em alguns momentos, nos apegamos a isso. Era o que tínhamos.

Porém, desde os veleiros pequenos, também nos chegaram sugestões: em meio à agitação do mar, a atenção do navegante deve estar voltada para garantir o equilíbrio das velas, de modo que a embarcação não esteja nem muito “solta”, nem muito “rígida”, para que não haja necessidade de dar leme, para manter seu curso.

Fica claro que o navegante poderia colocar a embarcação em perigo ao alegar ideologicamente “manter o rumo” ou “segurar o leme com firmeza”. Por isso, era preciso privilegiar a estratégia de equacionar o ritmo em relação ao estado do mar e à direção do vento. Assim seria possível navegar, quase dançando ao ritmo de improvisação de um mar furioso - na esperança que se acalmara.

Enfim, um convite a “usar o tato”, acionar a sensibilidade, isto é, procurar agir com gestos flexíveis, para “sentir” o barco, e nunca o “forçar”. Além disso, recomenda-se sempre que possível manter olhar no horizonte. Efetivamente, nestes momentos mais do que a técnica, é necessária uma visão voltada para a frente, para o futuro que se espera...

Esta metáfora marítima pode nos ajudar a entender não só o desafio do Design, mas também os percursos de travessia que os barcos – metáfora de empreendimentos coletivos – tiveram que enfrentar. No caso da presente publicação, tratou-se de uma pequena embarcação em que a travessia que exalta, de maneira despretensiosa, mas convincente, se apresenta como estratégia de privilegiar a sensibilidade e olhar para o futuro.

De fato, sempre de maneira propositiva, a publicação representa uma visão crítica de um discurso pretencioso de um Design prometeico que se apresentaria capaz de resolver problemas (solve problems), ou de responder a todas as perguntas. Ao contrário, enquanto proposta pedagógica centrada na reflexão na ação, quer abraçar a experiência humana concreta, que envolve a vulnerabilidade das pessoas. Somente este contato, que pede alto grau de sensibilidade, pode suscitar novas questões e reforçar um movimento educativo que faz a escolha pela inclusão das pessoas, especialmente as mais vulneráveis.

Neste sentido, esta proposta de é sutilmente atravessada pelas questões mais atuais em torno da extensão universitária. Este último, trata-se de um gesto educativo que aponta para uma nova visão da educação mesma: não mais autocentrada, mas aberta ao entorno, consciente de sua identidade profunda - cidadã - e de sua missão específica: promover o humano.

Como vemos, nunca devemos subestimar as travessias. Mesmo um pequeno veleiro, pode inspirar novas rotas, metodologias e projeções. Uma travessia composta de sensibilidade estratégica e gesto educativo.

Uma pequena nota: voltando ao tema da memória, não podemos esquecer dos que pereceram... Esta publicação quer honrar sua memória e, num gesto paradoxal, mas não irrefletido, revesti-la de esperança: este sopro que nos faz crer e trabalhar na projeção de um futuro melhor para todos.

Rio de Janeiro, 26 de junho de 2022

ANDERSON ANTONIO PEDROSO

Professor do Departamento de Artes e Design da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Doutor em História da Arte pela Universidade Sorbonne (Paris IV).

SOBRE AS AUTORAS E AUTORES

ALEXANDRE FARBIARZ

alexandrefarbiarz@id.uff.br

Professor do curso de Jornalismo e do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano (PPGMC) da Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutor e mestre em Design pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PPGDesign/PUC-Rio). Mestre em Educação e Linguagem pela Universidade de São Paulo (USP). Líder dos grupos de pesquisa “Educação para as Mídias em Comunicação” (educ@mídias.com) (PPGMC/UFF) e “Design na Leitura de Sujeitos e Suportes em Interação” (DeSSIn) (PPGDesign/PUC-Rio). Coordenador adjunto do TEIAS, congresso Transformações no Ensino pela Inclusão para Aprendizagens com foco na Sustentabilidade humana. Pesquisador nas áreas de Comunicação, Design e Educação, com ênfase em relações discursivas, mídias, jogos e ensino-aprendizagem; atuando principalmente nos temas: educação crítica para as mídias; mídia-educação; literacia midiática; educação comunicação; educação a distância (EaD); jogos e educação; gamificação; comunicação visual; discurso e linguagem. <http://lattes.cnpq.br/0832671797685704>.

DANIELA DE CARVALHO MARÇAL

dmarcal0@gmail.com

Doutora e mestre em Design pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PPGDesign/PUC-Rio). Pós-doutora em Design pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PPGDesign/PUC-Rio), com bolsa pelo CNPq. Pesquisadora nos grupos de pesquisa “Design na Leitura de Sujeitos e Suportes em Interação” (DeSSIn) (PPGDesign/PUC-Rio), co-supervisora do eixo temático “Design para Educação Inclusiva” (LINC-Design/PUC-Rio). Membro da equipe Estratégia Brasileirinhas e Brasileirinhos Saudáveis (EBBS) (IFF/FIOCRUZ). Pesquisadora nas áreas de Design, Saúde e Educação Inclusiva, com ênfase em inclusão e infância. <http://lattes.cnpq.br/7956635245962685>.

EDUARDO DE ANDRADE OLIVEIRA

arte5@terra.com.br

Professor do curso para alunos especiais “Arte, Educação e Inclusão com Orientação Universitária” na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Doutor e Mestre em Design pela

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PPGDesign/PUC-Rio). Pesquisador no grupo de pesquisa “Design na Leitura de Sujeitos e Suportes em Interação” (DeSSIn) (PPGDesign/PUC-Rio). Diretor da Arte Cinco Produções Artísticas e Culturais Ltda. ME. Ator, cenógrafo, aderecista, artista plástico e palhaço profissional. Pesquisador nas áreas de Design e Educação, com ênfase em Design Participativo e Design Inclusivo. <http://lattes.cnpq.br/0482034777809085>.

JACKELINE LIMA FARBIARZ

jackeline@puc-rio.br

Professora do Curso de Graduação em Design e do Programa de Pós-Graduação em Design (PPG-Design) da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Consultora ad hoc do CNPq, CAPES e FAPERJ. Coordena projeto APQ1/FAPERJ em desenvolvimento. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (FEUSP). Mestre em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PPGLET/PUC-Rio). Líder dos grupos de pesquisa “Design na Leitura de Sujeitos e Suportes em Interação” (DeSSIn) (PPGDesign/PUC-Rio) e “Livros, materiais, recursos e novas tecnologias em contextos de ensino-aprendizagem” (PPGLET/PUC-Rio). Criou e coordena o Laboratório Linguagem, Interação e Construção de Sentidos/Design (LINC-Design) (PPGDesign/PUC-Rio). Diretora do Departamento de Artes & Design da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Coordenadora geral do TEIAS, congresso Transformações no Ensino pela Inclusão para Aprendizagens com foco na Sustentabilidade humana. Pesquisador nas áreas de Design e Educação, com ênfase no Design a serviço da Educação no eixo temático Sustentabilidade Humana com foco em diferentes perspectivas de inclusão; atuando principalmente nos temas: cultura, sujeitos e linguagem na perspectiva da interação; Design como construtor e coautor de sentidos sociais; formação do designer e do educador para a inclusão com foco nas metodologias ativas, nos espaços participativos de ensino-aprendizagem, nos sistemas participativos de avaliação, nas tecnologias assistivas e na ludificação das práticas de ensino-aprendizagem. A formação em Letras e Educação sustenta ainda pesquisas e projetos em Design Editorial na perspectiva do Design na Leitura (Design Editorial a serviço da Educação), atuando na formação visual do leitor e dos agentes mediadores da leitura no âmbito

da multimodalidade e das múltiplas inteligências, na gestão de pessoal e na produção de livros de literatura, livros didáticos e materiais didáticos. <http://lattes.cnpq.br/6731603269257267>.

LUCAS BRAZIL SOUSA

lucas.brazil.sousa@gmail.com

Doutorando e mestre em Design pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PPGDesign/PUC-Rio). Pesquisador no grupo de pesquisa “Design na Leitura de Sujeitos e Suportes em Interação” (DeSSIn), co-supervisor do eixo temático “Design para Educação Inclusiva” (LINC-Design/PUC-Rio). Coordenador da Brinquedoteca Maria Dolores, onde pesquisa e trabalha com jogos e brincadeiras da cultura popular brasileira. Esteve à frente da Coordenação de Conteúdo e Estrutura do projeto de Design Social Ilha Design, que propunha, a partir das Artes e Design, facilitar a inclusão de estudantes de comunidades periféricas, respeitando as diversidades e saberes tradicionais. Atuou como designer no Museu da Vida, na Fiocruz, premiado pelo projeto Interaction Cubes no IXDA 2012 em Dublin. Pesquisador nas áreas de Design e Educação, com ênfase em Design Social; atuando principalmente nos temas: inclusão social, democracia, infância, cultura do brincar, brinquedo, educação, sustentabilidade e artes. <http://lattes.cnpq.br/5230546126093471>.

MAÍRA GONÇALVES LACERDA

maira_lacerda@id.uff.br

Professora do curso de Graduação em Comunicação Social da Universidade Federal Fluminense (UFF). Formadora em diferentes projetos de formação de leitores realizados pelo Instituto Corresponsabilidade pela Educação, pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e pelo Instituto ECOFUTURO. Doutora e mestre em Design pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PPGDesign/PUC-Rio). Pós-doutoramento em Design (PPGDesign/PUC-Rio), com bolsa pelo CNPq, que incluiu estágio no Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro – Portugal. Pesquisadora no grupo de pesquisa “Design na Leitura de Sujeitos e Suportes em Interação” (DeSSIn), supervisora do eixo temático “Design para Educação Multimodal: Design em Parceria/Participativo e Letramento Midiático”. Ganhadora do

Prêmio CTCH de Teses da PUC-Rio e selecionada para o 32º Prêmio Design Museu da Casa Brasileira. Ganhadora do 4º Prêmio Mostra PUC-Rio/Petrobras, na categoria de Teologia e Ciências Humanas com o projeto Animação Especial (2007). Pesquisador nas áreas de Comunicação, Design e Educação, com ênfase em Linguagem Visual; atuando principalmente nos temas: design gráfico, design da informação, design editorial, design de livros, ilustração, webdesign e animação. <http://lattes.cnpq.br/9367627094141348>.

MARIANA NIOAC DE SALLES

marinioac@gmail.com

Professora de criação de produtos no Ensino Médio da Escola Parque e de alfabetização digital na Escola Vidígal. Mestra em Design pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PPGDesign/PUC-Rio). Pesquisadora no grupo de pesquisa “Design na Leitura de Sujeitos e Suportes em Interação” (DeSSIn) (PPGDesign/PUC-Rio). Fundou a Bolei e a Vrum Vrum. Sócia da GreenAnt, empresa de inteligência artificial de coleta de dados de consumo de energia. Foi sócia do OHMS (desenvolvimento de protótipos inteligentes) e colaboradora do eLABorando desenvolvendo recursos inclusivos para espaços educacionais. Realiza eventos inclusivos com o Pontos Diversos - Encontros de Arte Acessível. Pesquisadora nas áreas de Design e Educação, com ênfase em Tecnologia, desenvolvimento e educação; Sustentabilidade sócio ambiental; atuando principalmente nos temas: Gestão de resíduos, Inclusão social através da educação, Educação inclusiva, Produtos de inclusão social, Cultura Maker, Design Social, Design participativo. <http://lattes.cnpq.br/1920312335692853>.

TATIANA TABAK

tatitabak@gmail.com

Mestra em Design pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PPGDesign/PUC-Rio). Designer da MJV Tecnologia e Inovação. Pesquisadora Colaboradora no grupo de pesquisa “Design na Leitura de Sujeitos e Suportes em Interação” (DeSSIn) (PPGDesign/PUC-Rio). Pesquisadora nas áreas de Design e Educação, com ênfase nas possíveis relações entre Design e Educação básica, epistemologia do Design e os conceitos de complexidade e resolução de problemas. <http://lattes.cnpq.br/1773129531403145>.

(Trans)bordar em reconhecimentos é trabalho coletivo, organizado por Jackeline Lima Farbiarz e Alexandre Farbiarz. Reúne textos que navegam e reconhecem apaixonadamente os caminhos do Design e Educação. Trata-se de importante perspectiva sobre o papel do Design na formação de cidadãos, de profissionais e de seres humanos em diferentes contextos. Os textos demonstram o papel vital e transformador da Educação.

MARIA CECILIA LOSCHIAVO DOS SANTOS

Professora Titular de Design da Universidade de São Paulo.

Doutora em Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

ISBN 978-65-5937-029-0



9 786559 370290 >