



Maria Lúcia Espanhol

**Design em Parceria como
possibilidade para um design de
acolhimento de crianças com autismo
na Educação Infantil**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre pelo Programa
de Pós-graduação em Design do Departamento
de Artes e Design da PUC-Rio.

Orientadora: Prof. Jackeline Lima Farbiarz

Rio de Janeiro

Abril de 2021



Maria Lúcia Espanhol

**Design em Parceria como
possibilidade para um design de
acolhimento de crianças com autismo
na Educação Infantil**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre pelo Programa
de Pós-graduação em Design da PUC-Rio.

Prof.^a Jackeline Lima Farbiarz

Orientadora

Departamento de Artes & Design – PUC-Rio

Luiza Novaes

Departamento de Artes & Design – PUC-Rio

Renata Vilanova Lima

Departamento de Desenho Técnico – Escola de Engenharia –
Universidade Federal Fluminense - UFF

Rio de Janeiro, 13 de abril de 2021

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da autora, da orientadora e da universidade.

Maria Lúcia Espanhol

Graduou-se em Desenho Industrial na UFF (Universidade Federal Fluminense) em 2018. Graduou-se em Sistemas de Informação na UNIGRANRIO (Universidade do Grande Rio) em 2011. Integrante do Grupo de Pesquisa Design na Leitura de Sujeitos e Suportes em Interação pertencente ao Laboratório Linguagem, Interação e Construção de Sentidos (LINC Design) da PUC-Rio.

Ficha Catalográfica

Espanhol, Maria Lúcia

Design em Parceria como possibilidade para um design de acolhimento de crianças com autismo na Educação Infantil / Maria Lúcia Espanhol; orientadora: Jackeline Lima Farbiarz. – 2021.

138 f.: il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Artes e Design, 2021.
Inclui bibliografia

1. Artes e Design – Teses. 2. Design em parceria. 3. Design de acolhimento. 4. Educação infantil. 5. Interação. 6. Autismo. I. Farbiarz, Jackeline Lima. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Artes e Design. III. Título.

CDD:700

Agradecimentos

Agradeço à PUC-Rio e sua Vice-Reitoria Acadêmica que me proporcionaram a bolsa de isenção, o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, sem esse apoio esta pesquisa não poderia ter sido realizada.

Agradeço a todos os pesquisadores do LINC-Design - Laboratório Linguagem, Interação e Construção de Sentidos do PPG-Design, do qual faço parte e que contribuíram para as reflexões que são apresentadas. Em especial a todos os pesquisadores do eixo Design para Educação Inclusiva pelos encontros virtuais semanais, essenciais para manter a conexão e o encontro com o outro em tempos pandêmicos.

Aos professores do departamento de Artes e Design e do departamento de Educação da PUC-Rio, cada ensinamento foi precioso para a construção dessa pesquisa.

A orientadora Jackeline Farbiarz por sempre me incentivar e acolher, por direcionar meu olhar ainda no início dessa pesquisa, por me amparar em muitos momentos facilitando meu sentimento de pertencimento a esse universo da pesquisa. A escuta, os diálogos e as orientações foram fundamentais para que essa pesquisa se concretizasse. Jackeline Farbiarz, muito obrigada por estar ao meu lado.

Agradeço ao universo por possibilitar os caminhos que me fizeram ser uma pesquisadora.

Agradeço as professoras que me receberam muito bem na observação em campo.

Agradeço ao meu amor, meu amigo, companheiro e maior incentivador desse processo de mudança de vida, meu esposo Rogério.

Resumo

Espanhol, Maria Lúcia; Farbiarz, Jackeline Lima. **“Design em Parceria como possibilidade para um design de acolhimento de crianças com autismo na Educação Infantil”**. Rio de Janeiro, 2021. Dissertação de Mestrado – Departamento de Artes & Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Essa pesquisa busca relacionar a abordagem Design em Parceria com o cotidiano escolar da Educação Infantil e modos de incluir crianças com autismo. O termo inclusão, que passou a ser difundido a partir da década de 90, tem como princípio que todas tenham acesso à Educação, independentemente de sua condição. A pesquisa qualitativa exploratória e interpretativa teve como técnicas de coleta de dados a pesquisa bibliográfica e documental, a observação em campo e a dinâmica world café. A pesquisa sustenta que a abordagem Design em Parceria pode ser aplicada no cotidiano escolar da Educação Infantil, por meio da experimentação, dado o contexto que muitos professores nunca conviveram com crianças com autismo e também estão aprendendo modos de relacionar, criando uma cultura inclusiva. Com a parceria de atores que estão no chão da escola, que estão presentes em todas as etapas do processo projetual, é possível criar materialidades a partir dos interesses de crianças com autismo ou com dificuldades de comunicação, potencializando suas formas de interação. A análise dos dados por meio da sociolinguística interacional evidenciou que a interação, pilar da educação infantil e uma das dificuldades de pessoas com autismo, é facilitada quando há convergência do acolher, conhecer e experimentar. Conclui-se que ações características do Design em Parceria podem ser replicadas por professores na Educação Infantil, possibilitando um Design de Acolhimento pelo: conhecer - a convivência e observação dos interesses de crianças com autismo; experimentar – propor uma diversidade de materialidades, observando as ações e possíveis potencialidades.

Palavras-chave:

Design em Parceria; Design de Acolhimento; Educação Infantil; Interação; Autismo

Abstract

Espanhol, Maria Lúcia; Farbiarz, Jackeline Lima. “**Partnership Design as a possibility for a design to welcome children with autism in Early Childhood Education**”. Rio de Janeiro, 2021. Dissertação de Mestrado – Departamento de Artes & Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This research seeks to relate the Design approach in partnership with the daily school life of Early Childhood Education and ways of including children with autism. The term inclusion, which started to be disseminated in the 90's, has as a principle that everyone has access to Education, regardless of their condition. Qualitative exploratory and interpretive research had data collection techniques as bibliographic and documentary research, field observation and world café dynamics. The research maintains that the Design in Partnership approach can be applied in the daily school life of Early Childhood Education, through experimentation, given the context that many teachers have never lived with children with autism and are also learning ways to relate, creating an inclusive culture. With the partnership of actors who are on the school floor, who are present in all stages of the design process, it is possible to create materialities from the interests of children with autism or with communication difficulties, enhancing their forms of interaction. The analysis of data through interactional sociolinguistics showed that interaction, a pillar of early childhood education and one of the difficulties of people with autism, is facilitated when there is a convergence of welcoming, knowing and experimenting. It is concluded that characteristic actions of Design in Partnership can be replicated by teachers in Early Childhood Education, enabling a Design of Welcoming by: knowing - the coexistence and observation of the interests of children with autism; experiment - propose a diversity of materialities, observing the actions and possible potentialities.

Keywords

Design in Partnership; Design of Welcoming; Early Childhood Education; Interaction; Autism

Sumário

1 Introdução	13
2 Conceitos de inclusão por diferentes vozes	23
2.1. Ações governamentais que instituem a educação inclusiva	23
2.2. Notas sobre inclusão	38
2.3. Notas sobre autismo	42
2.4. Vozes de mães que transformaram o autismo em luta	48
2.5. Vozes de pessoas com autismo que transformam o autismo em luta	53
3 O cotidiano da escola de Educação Infantil no cenário da inclusão: do percurso metodológico a análise	57
3.1. Fundamentos	57
3.2. Cenário da pesquisa de campo	63
3.2.1. A sala de aula	64
3.2.2. Ambientes externos	64
3.2.3. Atores principais	65
3.3. Dinâmica World café	65
4 Percurso da análise	78
4.1. Abordagem sociolinguística interacional	78
4.1.1. Noção de enquadre	80
4.1.2. Noção de alinhamento	81
4.1.3. Noção de esquema de conhecimento	81
4.2. O percurso da observação	82
4.2.1. Descrição dos enquadres	85
4.2.3. Descrição dos alinhamentos	88

4.3. Convergência do acolher – conhecer – experimentar	105
5 Considerações finais	109
Bibliografia	118
Anexo 1 Autorização de pesquisa (Niterói)	126
Anexo 2 Planilha de Enquadres - Alinhamentos	128

Lista de figuras

Figura 1 - Abrigo Multissensorial	14
Figura 2 – Página 1 do compartilhamento de vivências na dinâmica World Café	75
Figura 3 - Página 2 do compartilhamento de vivências na dinâmica World Café	75
Figura 4 – Destaque para informações compartilhadas na página 1 da dinâmica World Café	76
Figura 5 - Destaque para informações compartilhadas na página 2 da dinâmica World Café	77
Figura 6 – Abrigo multissensorial - interações	100

Lista de quadros

Gráfico 1 - Síntese da pesquisa	22
Gráfico 2 - Linha do tempo políticas públicas	26
Gráfico 3 - Características diagnósticas, adaptado de AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014	45
Gráfico 4 - Alterações sensoriais, adaptado de Posar e Visconti (2018, p. 344)	47
Gráfico 5 - Etapas da abordagem Design em Parceria adaptado do texto de Araújo, Côrtes e Farbiarz (2020)	61
Gráfico 6 - Etapas metodológicas da pesquisa em campo.	62
Gráfico 7 - Representação gráfica dos colaboradores da dinâmica World Café	69
Gráfico 8 - Relato da professora C	70
Gráfico 9 - Relato da professora B	70
Gráfico 10 - Esquema da mesa 1, primeira rodada de conversas.	73
Gráfico 11 - Esquema da mesa 2, primeira rodada de conversas	74
Gráfico 12 - Esquema da mesa 3, primeira rodada de conversas	74
Gráfico 13 - Cabeçalho da tabela de decupagem	83
Gráfico 14 - Esquema de como os dados são conectados	83
Gráfico 15 – Convergência de alinhamentos para o acolhimento	93
Gráfico 16 – Respeito – Acolhimento	93
Gráfico 17 – Contentamento - Acolhimento	94
Gráfico 18 – Entendimento - Acolhimento	94
Gráfico 19 – Representação de uma interação recíproca triádica a partir de Bandura 2008	96
Gráfico 20 – Alinhamentos que representam possíveis potencialidades	102
Gráfico 21 - Imagem representativa dos pontos de convergência entre o acolher e o conhecer	107
Gráfico 22 - Imagem representativa dos pontos de convergência entre o conhecer e o experimentar	107
Gráfico 23 - Imagem representativa do interagir como convergência do acolher - conhecer – experimentar.	108

Gráfico 24 - Síntese de possibilidades futuras	111
Gráfico 25 – Representação gráfica das diferenças	117
Gráfico 26 – Representação gráfica do processo de pertencimento	117
Gráfico 27 – Representação gráfica de pertencimento a um grupo social - inclusão	117

Lista de tabelas

Tabela 1 – Relação enquadre - objetivo	84
Tabela 2 – Relação de alinhamentos	89

1 Introdução

No nosso cotidiano somos, muitas vezes, afetados por ações de como não ser, como não agir, como não se relacionar. Essa pesquisa ocorreu em dois momentos distintos, em um primeiro momento foi planejada para ser realizada com os atores que fazem parte do recorte de estudo, na presença física dos protagonistas dessa história, as crianças. No decorrer do caminho o mundo mudou, um inimigo invisível alterou os planos e esta pesquisa também foi impactada. Assim, num segundo momento, a pesquisa passou a ser desenvolvida por meio de encontros apenas virtuais. Com a nova e incomparável situação vimos: a importância do acolhimento, como base para nossa pesquisa, a crescer exponencialmente frente as incertezas que circundaram e continuam envolvendo a cada um de nós. Certo é que diferente do que foi exposto no início do parágrafo, essa pesquisa busca evidenciar ações de como ser, de como agir e de como se relacionar, de criar significações e afetar positivamente o outro, da forma mais concreta possível.

A provocação para essa pesquisa iniciou-se em minha graduação em Desenho Industrial na Universidade Federal Fluminense (UFF). Os projetos mais relevantes e que mais me instigaram a continuar na pesquisa foram realizados para/com crianças com algum tipo de deficiência ou condição. O primeiro deles foi em uma instituição de reabilitação, onde vi o sorriso de crianças, com sérias dificuldades de locomoção, simplesmente por estarem utilizando equipamentos que foram projetados levando em consideração os seus desejos. O segundo projeto significativo também fez parte de minha graduação, ele foi desenvolvido em uma escola com método Montessori¹. Percebi o quanto recursos pedagógicos podem ser aliados da Educação, estimulando raciocínio, o trabalho em equipe e o aprendizado, o que me instigou a pesquisar mais sobre ensino e aprendizagem.

¹ Método Montessori é o nome que se dá ao conjunto de teorias, práticas e materiais didáticos idealizados inicialmente por Maria Montessori. <https://larмонтessori.com/o-metodo/>

O terceiro projeto, ainda na graduação, foi o meu projeto final, desenvolvido na disciplina TCC – Trabalho de Conclusão de Curso. Nele procurei aliar os ensinamentos oriundos dos dois projetos anteriores e antes mesmo da definição do tema percorri algumas escolas em Niterói numa pesquisa exploratória, na busca de compreender sobre a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil. Nesse contexto a maior dificuldade relatada pelos gestores foram sobre a inclusão de crianças com autismo. Optei por fazer meu TCC observando uma criança com autismo na escola de Educação Infantil da UFF, onde projetei um “abrigo multissensorial”², com possibilidades de diferentes atividades pedagógicas, para que ele permanecesse mais tempo em sala de aula interagindo junto aos seus colegas, (ESPANHOL, 2018), como visto na figura 1.



Figura 1 - Abrigo Multissensorial

2

https://drive.google.com/drive/folders/1U6w702ZnuPsNw_i7vepRYjHgRTxgoQhS?usp=sharing

Essas vivências foram fundamentais para o *tema* desta pesquisa: o Design em Parceria como facilitador do processo de inclusão de crianças com autismo na Educação Infantil.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição, cujo diagnóstico é possível por volta dos 18 meses de idade, caracterizada por “prejuízos no desenvolvimento de habilidades sociais, da comunicação e da cognição da criança”, (TEIXEIRA, 2017, p.24). Pesquisas nessa área são de grande relevância devido ao alto número de diagnósticos. No Brasil não há como precisar o número de pessoas com autismo devido ao último Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ter ocorrido em 2010. Segundo dados da Organização das Nações Unidas (ONU) a estimativa é de que 1% da população mundial esteja no espectro autista, o que no Brasil seria aproximadamente 2 milhões de pessoas, (ONU, 2016). Nos Estados Unidos (EUA), o *Centers for Disease Control and Prevention* (CDC) realiza pesquisas que tem como base um sistema de rastreamento que fornece estimativas da prevalência entre mais de 300.000 crianças, examinando registro de saúde e educação, no qual a estimativa em 2018 era de 1,7%, ou seja 1 diagnóstico a cada 59 crianças, (2018).

Apesar da incerteza de dados quantitativos sobre a prevalência do autismo no Brasil, é cada vez mais comum termos crianças inseridas no espectro ingressando no ambiente escolar regular. A Educação Infantil, por vezes, pode se configurar como o primeiro momento da criança com autismo distante dos pais em um novo ambiente, com pessoas até então desconhecidas. É possível também que este seja o momento do diagnóstico, que pode ocorrer após os dois anos de idade, dependendo da criança e de fatores sociais relacionados a ela, como acesso à saúde. Não são raros casos onde a escola é quem alerta aos pais para o possível diagnóstico.

Ao ingressar na Educação Infantil, toda criança passa por uma fase de adaptação em que é apresentada e acolhida ao novo ambiente. No caso de crianças com autismo esse momento pode prolongar-se ou exigir maior atenção/dedicação, devido a dificuldades no comportamento social, dificuldades na comunicação e até a ausência da comunicação verbal. Essa adaptação pode ser melhor vivenciada se o professor ou mediador dispor de recursos ou tecnologias para auxiliar nesse processo. A cientista Temple Grandin, que também está inserida no espectro autista,

afirma que “é um erro colocar crianças do espectro na mesma sala de aula com não autistas e trata-las todas do mesmo modo”, (GRANDIN; PANEK, 2015).

O direito a educação de pessoas com deficiência foi construído, ao longo dos últimos 30 anos, por meio de uma série de políticas públicas, e reafirmado no Estatuto da Pessoa com Deficiência amparado pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI), lei 13.146/15. O capítulo IV que dispõe sobre o direito à Educação em seu art. 27, designa:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem, (BRASIL, 2015).

A LBI prevê também a oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão, e pesquisas para o desenvolvimento de materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, (BRASIL, 2015). Para propiciar o acolhimento de crianças com autismo na Educação Infantil podem ser necessários ações/práticas/recursos/tecnologias, para os quais o Design, por sua característica interdisciplinar, pode contribuir para elaboração. Segundo Couto, a “interdisciplinaridade poderia ser considerada como princípio de organização ou de estruturação dos conhecimentos, capaz de modificar os postulados, os conceitos, as fronteiras, os pontos de junção e os métodos das disciplinas científicas”, (1997, p. 30).

Entretanto, a execução da lei pode não ser garantia de que o aluno com deficiência seja acolhido e incluído pela escola. Ocorrem casos em que este aluno é entendido como “o aluno de inclusão”, ficando a cargo do mediador a tarefa de educá-lo. Segundo Cunha, “quando estamos trabalhando em ambientes acolhedores, sentimos que a nossa energia criativa e a nossa disposição para a execução das tarefas parecem ser eternas e inquebráveis”, (2017).

Ao mesmo tempo em que a escola tem por princípio ser precursora no respeito e valorização da diversidade, sendo pessoas com deficiência uma parte dessa diversidade, a escola também é desafiada a acolher todas as diferenças. Segundo Gatti, (et al., 2019 p.191), “os sistemas educativos têm enfrentado o desafio de desenvolver programas que atendam às características e necessidades da

diversidade do alunado, especialmente das crianças que vivem em contextos desfavorecidos”.

Em 2019, no dia mundial de conscientização do autismo, que é 2 de abril, o secretário-geral da ONU “defendeu o uso da tecnologia para promover a inclusão e independência de pessoas que vivem com essa condição neurológica”, enfatizando a importância de tecnologias assistivas acessíveis, para auxiliar as pessoas com autismo a viver vidas independentes e exercer seus direitos humanos básicos, (ONU, 2019).

Tornar uma sala de aula inclusiva e acolhedora, proporcionando recursos adaptados para necessidades específicas das crianças com autismo, que é o recorte desta pesquisa, é uma tarefa que se configura grande desafio para os profissionais de ensino. Essa pesquisa propõe-se a formar laços entre o Design e a Educação na busca por contribuições para o processo de como incluir crianças com autismo. Concordamos com uma conceituação dada por Couto, onde “o Design, entendido como atividade de conceber objetos e sistemas, pode ser definido como o processo de formulação e justificação de uma proposta de ação capaz de levar à realização de um produto que atenda a uma necessidade humana”, (1997, p. 15).

Concordamos ainda com Bomfim, ao entender o Design, antes de tudo, como:

instrumento para a materialização e perpetuação de ideologias, de valores predominantes em uma sociedade, ou seja, o designer, conscientemente ou não *re-produziria* realidades e moldaria indivíduos por intermédio dos objetos que configura, (1997, p. 32, grifo do autor).

Dado o contexto, a *questão* que conduz esta pesquisa é: Como a abordagem Design em Parceria pode viabilizar o acolhimento/inclusão de crianças com autismo de forma a potencializar sua interação no contexto escolar da Educação Infantil?

A abordagem Design em Parceria considera o projetar junto com o parceiro, junto a pessoa que vivencia a situação, observando seus desejos/anseios/necessidades/oportunidades, que podem se expressar pelas palavras anunciadas, pelos olhares direcionados, pelas expressões reveladas, pelos gestos transmitidos, na sua interação com o meio. De acordo com Farbiarz e Ripper, (2011), a atitude projetual do Design em Parceria consiste em dedicar tempo a

observação das ações cotidianas do parceiro em seu ambiente, ouvindo, interagindo, desenvolvendo alternativas, co-criando, compartilhando soluções e experimentando.

Para que a educação inclusiva ocorra são necessárias ações, práticas, recursos, tecnologias que facilitem esse propósito de ensino-aprendizagem. Como seria a Educação em uma sala em branco, somente professor e alunos sem nada mais? Recursos, práticas, ações são de grande relevância e auxiliam aos educadores nessa troca de conhecimentos. De acordo com Farbiarz a ideação, o projeto e a produção de recursos, materiais e objetos de ensino-aprendizagem deveriam ser determinados por fatores como: “contexto onde serão utilizados; características do usuário final (aluno); objetivos daquele que o utiliza (professor); viabilidade técnica de sua construção; e tempo disponível para a sua produção” (FARBIARZ et al., 2016).

Assim como propõem a abordagem do Design em Parceria, para entender os desejos/anseios/necessidades/oportunidades é preciso estar junto com o usuário observando seu ambiente, compreendendo sua linguagem. No contexto da educação inclusiva, um projeto de Design, seja uma ação, um recurso, uma prática ou uma tecnologia, tem como objetivo facilitar a emancipação do sujeito com deficiência, propiciar caminhos para a autonomia, no caso de crianças com autismo possibilitar que haja mais interação, mais acolhimento entre este sujeito e os demais colegas e professores em sala de aula. Bonsiepe fala em humanismo projetual, onde o humanismo seria “o exercício de nossas competências da linguagem de compreender”, e afirma que “o humanismo projetual seria o exercício das capacidades projetuais para interpretar as necessidades de grupos sociais e elaborar propostas viáveis, emancipatórias, em forma de artefatos instrumentais e artefatos semióticos”, (BONSIEPE, 2011 p. 21).

Também sustenta a pesquisa os estudos desenvolvidos no Laboratório Linguagem, Interação e Construção de sentidos no Design (LINC-Design³), laboratório o qual faço parte, pois ele engloba pesquisas que analisam e propõem situações de interação. Sendo a interação uma das vertentes de pesquisa do

³ <http://www.linc.net.br/>

laboratório, os escritos do Círculo de Bakhtin são referência, pois é a partir da interação de dois indivíduos que é dada a enunciação:

A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística, (BAKHTIN, 2006, p. 124)

De acordo com sua coordenadora, Jackeline Farbiarz, “o LINC-Design atua no tripé Ação, Interlocução, Construção de sentidos”, onde o foco do laboratório são: “(1) analisar os objetos de uso, sistemas de informação e serviços que mediam atos/processos de interação [...] (2) compreender os papéis sociais que se estabelecem entre interlocutores [...] (3) entender as ações produzidas pelas interações”, (FARBIARZ; NOVAES, 2014, p. 123). Dentre as pesquisas desenvolvidas no laboratório ao menos duas envolveram sujeitos com autismo no ambiente escolar, as pesquisas de Daniela Marçal e Mariana Sales.

Daniela Marçal, em sua pesquisa de doutorado, observou um sujeito com autismo no cotidiano escolar e desenvolveu um Dodecaedro mundi, na abordagem do Design em Parceria, aliando princípios da tecnologia calma, visando potencializar múltiplos modos de comunicação e expressão em pessoas com autismo, com o objetivo de desenvolver “padrões de comunicação e interações sociais em espaços inclusivos e sujeitos com autismo”. A pesquisa concluiu que “designers podem ter participação ativa em situações que impactam a sociedade”, evidenciando a afinidade de conhecimentos das áreas de “Design e Educação no desenvolvimento de metodologias e princípios que fortaleçam as singularidades de pessoas com autismo, com vistas a diminuição das barreiras comunicacionais e a consolidação de práticas educacionais e sociais inclusivas”, (2018).

Já Mariana Salles, em sua pesquisa de mestrado, que teve como objetivo integrar formadores e alunos para a constituição espacial do ambiente de ensino após a LBI que regulou a presença de crianças em suas diversidades em uma mesma sala de aula, desenvolveu um recurso para dar visibilidade às crianças com autismo em ambientes de ensino-aprendizagem inclusivos. Com o recurso, os professores puderam compartilhar e debater com outros profissionais, com os alunos em sala de aula, com os mediadores e com as famílias as experiências diferenciadas de

configuração da sala de aula, diminuindo “a fragmentação do processo de inclusão da criança com autismo no ambiente de ensino-aprendizagem”, (2019).

Outra pesquisadora do LINC-Design, Luciana Oliveira, em sua pesquisa de mestrado, cujo objeto de pesquisa é o “celular como mobilizador e co-movedor de leituras e escritas multimodais em processos formativos”, desenvolvida na abordagem Design em Parceria, apontou para a utilização do “celular como veículo e meio de materializar leituras e escritas multimodais, promovendo interações e participação entre sujeitos”. A pesquisa salientou a abordagem metodológica Design em Parceria “como um potente aliado em parceria com a Educação” enfatizando o uso do dispositivo móvel celular “como meio no processo de ensino/aprendizagem para educadores/gestores de espaços formativos”, (2019).

Diante dessas colocações saliento o *pressuposto* que: a inserção da abordagem metodológica do Design em Parceria, no cotidiano de ensino-aprendizagem de crianças com autismo, na Educação Infantil, possibilitará o desenvolvimento de ações/práticas/recursos/tecnologias acolhedoras.

Dado o pressuposto, temos como *objetivo geral*: justificar a abordagem metodológica Design em Parceria como possibilidade de ação no processo de acolhimento de crianças com autismo na Educação Infantil.

Os *objetivos específicos* compreendem:

1. *Reunir* ações dos personagens envolvidos no processo de inclusão de crianças com autismo;
2. *Apresentar* o recorte, os métodos e técnicas de pesquisa e as abordagens de análise;
3. *Reconhecer* ações aplicadas por mediadores e professores visando a inclusão de crianças com autismo na Educação Infantil;

Essa dissertação será composta por três capítulos em que serão desenvolvidos os objetivos específicos que sustentam o objetivo geral, além do capítulo introdutório já apresentado e das considerações finais, que resumidamente descritos a seguir:

- ◆ No primeiro capítulo – *Introdução* – foi apresentado o percurso para a definição do tema, a relevância da pesquisa, o contexto para compreensão do leitor. Também foram apresentadas: questão, pressuposto, objetivo geral e objetivos específicos.
- ◆ No segundo capítulo – *Conceitos de inclusão por diferentes vozes* – será abordado o percurso da educação de pessoas com deficiência, desde quando eram socialmente excluídos até o momento atual pelo caminho das políticas públicas. Também será abordado o conceito de autismo, a luta de mães por direitos e educação e a voz de pessoas com autismo que divulgam suas conquistas, sendo um incentivo para tantos outros.
- ◆ No terceiro capítulo – *O cotidiano das escolas de Educação Infantil no cenário da inclusão: do percurso metodológico a análise* – será apresentado o contexto da pesquisa qualitativa exploratória, as técnicas de pesquisa que serão utilizadas. Os métodos de coleta e os principais dados de contexto e a base conceitual da pesquisa.
- ◆ No quarto capítulo – *O percurso da análise* – serão analisados os principais dados vivenciados nas escolas de Educação Infantil, e na dinâmica World Café pela abordagem da sociolinguística interacional a fim de entender como se dá esse processo de acolhimento, como é a configuração das escolas, quais são as ações de professores, mediadores e gestores em prol da Educação Inclusiva.
- ◆ No quinto capítulo – *Considerações finais* – serão feitos apontamentos gerais da pesquisa, os principais pontos dos objetivos propostos, as considerações sobre a questão de pesquisa e principais achados.

Em síntese, o gráfico 1 demonstra graficamente o caminho da pesquisa:

Tema: Design em Parceria como facilitador do processo de inclusão de crianças com autismo na Educação Infantil

Questão: Como a abordagem Design em Parceria pode viabilizar o acolhimento/inclusão de crianças com autismo de forma a potencializar sua interação no contexto escolar da Educação Infantil?

Objetivo geral: Justificar a abordagem metodológica Design em Parceria como possibilidade de ação no processo de acolhimento de crianças com autismo na Educação Infantil.

Objetivo 1

Reunir ações dos personagens envolvidos no processo de inclusão de crianças com autismo

Objetivo 2

Apresentar o recorte, os métodos e técnicas de pesquisa e a abordagem de análise

Objetivo 3

Reconhecer ações aplicadas por mediadores e professores visando a inclusão de crianças com autismo na Educação Infantil

Pesquisa bibliográfica
Pesquisa documental
Pesquisa de campo
Observação
Dinâmica World Café
Sociolinguística Interacional

Pressuposto: A inserção da abordagem metodológica do Design em Parceria, no cotidiano de ensino-aprendizagem de crianças com autismo, na Educação Infantil, possibilitará o desenvolvimento de ações/práticas/recursos/tecnologias acolhedoras.

Gráfico 1 - Síntese da pesquisa

2 Conceitos de inclusão por diferentes vozes

Neste capítulo temos o propósito de compartilhar conhecimentos acerca da inclusão no contexto da educação infantil de crianças com autismo, apresentando caminhos que originaram esse termo que está cada vez mais popularizado. Temos o objetivo de entender quais pessoas são afetadas pelo uso desse termo e em que contextos elas se inserem.

Além da pesquisa bibliográfica sobre o termo inclusão, buscamos ouvir pessoas que vivem e convivem diariamente com o autismo, incluindo na coleta de referências as informações oriundas de pessoas que vivenciam e experienciam a realidade da inclusão no contexto da educação infantil. Fizemos também uma pesquisa documental, na qual recuperamos o percurso das políticas públicas brasileiras instituídas no âmbito da inclusão.

2.1. Ações governamentais que instituem a educação inclusiva

O termo educação inclusiva está cada vez mais presente em nossa sociedade, o qual, muitas vezes está associado à educação de pessoas com deficiência, embora não se resume a esse público. Historicamente pessoas com deficiência viviam à margem da sociedade, por fatores culturais ou falta de oportunidades que lhes assegurassem direitos como a qualquer outro cidadão.

Concordamos com Godoy e Santos quando pontua que:

A cultura é formada por um conjunto de sistemas de significados que dão sentido às ações humanas, sejam elas as nossas ou as demais, possibilitando o entendimento de que qualquer ação social é cultural e que, por isso, as práticas sociais que expressam, comunicam e produzem significados são práticas de significação, discursivas (2014, p. 34).

Ao longo dos anos passamos por mudanças culturais e esses sujeitos moveram-se da “exclusão” da sociedade e, por meio de projetos, ações, leis e decretos governamentais, advindos também das demandas da sociedade, hoje se

utiliza em ampla escala o termo “inclusão”, termo esse que vem ganhando destaque desde os anos 1990.

Toda essa mudança envolvendo direitos e oportunidades de pessoas com deficiência nos faz refletir o quanto nossa sociedade é diversa, plural. Se estamos evoluindo para o que seria uma cultura inclusiva, ou seja, que seja do entendimento de toda a sociedade que os direitos a educação, ao trabalho e de que efetivamente fazer parte da sociedade seja comum a todos os cidadãos, independente das diferenças, podemos sim afirmar que estamos edificando uma cultura inclusiva, por meio de políticas governamentais.

Construir essa cultura inclusiva parte do princípio da aceitação do outro e de que fazemos parte de uma diversidade, sendo esse talvez o maior desafio no ambiente escolar.

A medida em que as políticas públicas vêm se consolidando e que, cada vez mais, a presença da diversidade é encontrada em sala de aula é possível que se edifiquem novas formas de interações no ambiente escolar. A convivência com o outro e a possibilidade de conhecer o diferente deveriam ser pressupostos da não-discriminação, do não pré-conceito. Entretanto, somente normas podem não ser suficientes para que uma cultura inclusiva seja construída, é necessário o entendimento de que somos parte de uma diversidade e que cada pessoa tem suas potencialidades.

A implementação e consolidação das políticas públicas em prol da Educação Inclusiva podem ser entendidas como práticas sociais, primordiais para a formação de uma cultura inclusiva. Segundo Hall, (1997), “toda prática social depende e tem relação com o significado: consequentemente, que a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, que toda prática social tem uma dimensão cultural”. O mesmo autor define educação como “o processo através do qual a sociedade incute normas, padrões e valores” o que resume como “cultura”.

É preciso então que a Educação tenha papel de destaque nessa construção de que o aluno com deficiência faz parte da escola. Entretanto, no âmbito da educação inclusiva, é preciso observar se este aluno é apenas o “aluno de inclusão”, ou se

realmente a escola está proporcionando condições adequadas para seu aprendizado, permanência e interação com os demais estudantes em sala de aula.

A educação inclusiva vêm sendo objeto de estudo há pelo menos 20 anos e ainda hoje há imprecisão de como incluir o diferente em uma sala de aula do ensino regular. É expressivo o número de pesquisas que abordam o tema. Numa pesquisa integrada no site da biblioteca PUC-Rio⁴, em junho de 2019, com a palavra-chave “educação inclusiva”, foram obtidos um total de 1.741 artigos publicados em revistas acadêmicas que são revisadas por especialistas, desde 1996, somente no idioma português. Esse número vem crescendo gradativamente: de 1996 a 1999 foram 3 publicações; de 2000 a 2009 foram 226 publicações; de 2010 a 2019 foram publicados 1.512 artigos. Esses números são superiores, chegando a mais de três mil publicações quando pesquisamos pelo termo na base do Google acadêmico, entretanto são exibidos resultados encontrados nos mais variados tipos de documentos.

Pelos números acima expostos, entendemos que é crescente as pesquisas na área da Educação Inclusiva. Richardson sustenta que “a pesquisa pode ter os seguintes objetivos: resolver problemas específicos, gerar teorias ou avaliar teorias existentes”, (2012). Independente dos objetivos das pesquisas realizadas nessa área, a educação inclusiva ainda é motivo de imprecisão das ações, de como fazer. No mesmo período dos estudos publicados cresceram as também as políticas públicas visando a inclusão. O recorte que abordaremos aqui é a educação inclusiva de pessoas com deficiência estabelecida pelas políticas públicas apresentadas no gráfico 2.

No contexto dessa pesquisa compreendemos a necessidade de uma expressão que dialogue entre as políticas públicas e as demandas da sociedade, entretanto, entendemos que ao falar de “pessoa com deficiência” falamos mais de uma sociedade deficiente, que não é capaz de aceitar e acolher as diferenças dos múltiplos modos de ser/estar/perceber o mundo como parte dela.

⁴ A Pesquisa Integrada da Divisão de Bibliotecas e Documentação da PUC-Rio traz resultados de todas bases de dados assinadas, Portal Capes e Projeto Maxwell.

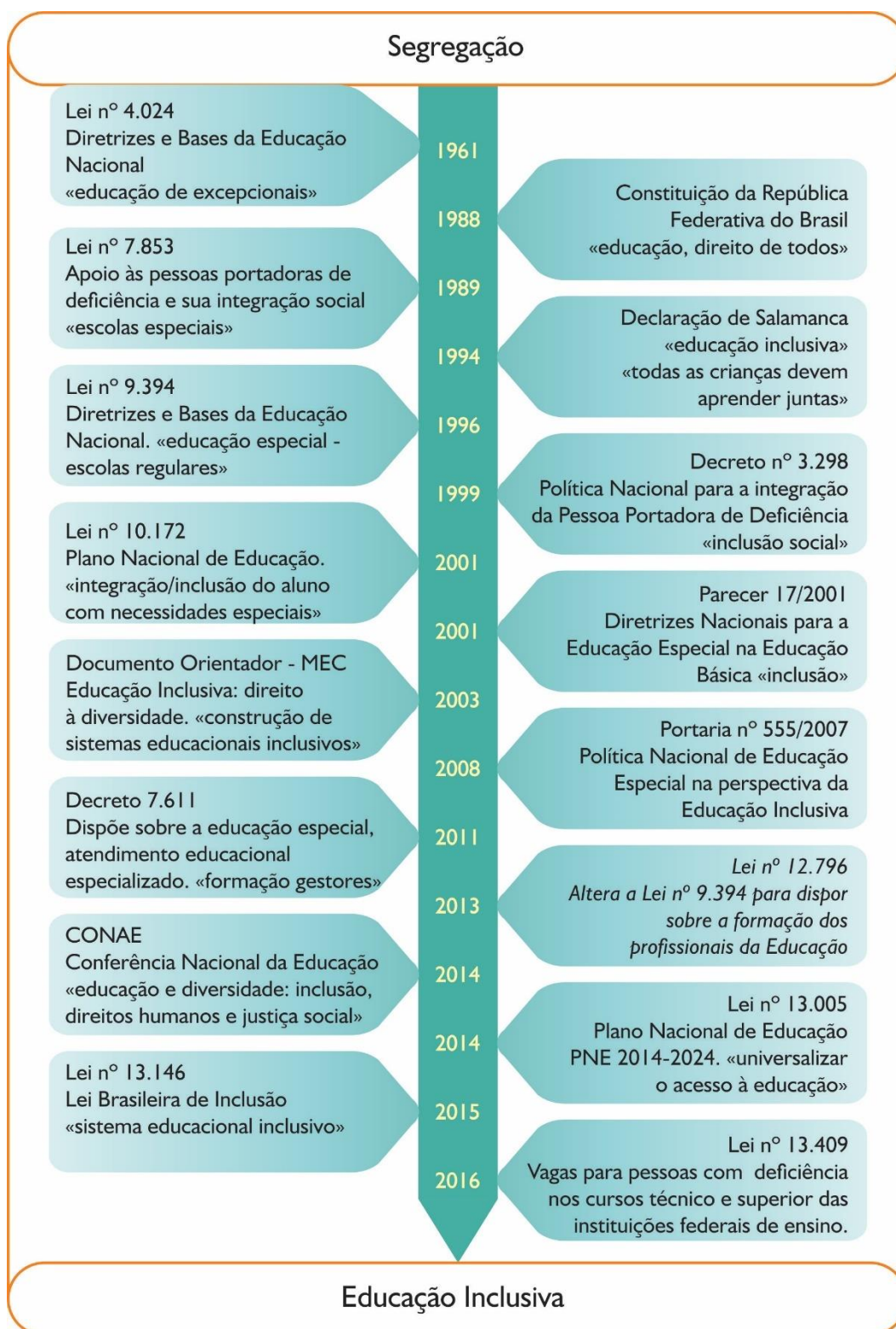


Gráfico 2 - Linha do tempo políticas públicas

A primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 4.024 de 1961, já indicava que as escolas recebessem os alunos com deficiência, o que seria uma tentativa de integração desses indivíduos à sociedade. O art. 88 decretava que “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”, (BRASIL, 1961). Seria o princípio do que foi entendido como integração das pessoas com deficiência, dando-lhes a possibilidade de estarem nos estabelecimentos de ensino comum. Tal artigo só foi revogado mais de três décadas depois, pela lei nº 9.394 de 1996.

Na Constituição Federal de 1988 foi previsto a educação como um direito para todos, como definido no art. 205 “A educação, **direito de todos** e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade [...]”. Já o art. 208 estabelece “o dever do Estado com a educação será efetivado”, garantindo em seu inciso III o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, (BRASIL, 1988, grifo nosso). Na Constituição de 88 o termo “excepcionais” já não é mais utilizado, sendo empregado o termo “portador de deficiência”.

Em 1989 a *integração* da pessoa com deficiência é determinada pela lei nº 7.853, que delibera sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência. Pela primeira vez vemos o termo inclusão, embora seja para a inclusão do sistema de educação especial, no que se refere à educação, no art. 2º, alínea a) “a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, [...]”, na alínea b) previa “a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público e privado”, (BRASIL, 1989).

Pôde-se considerar grande avanço em termos de leis, entretanto a oferta da “educação especial” era uma forma de não dar o tratamento igual a todos, sendo as pessoas com deficiência integradas à escola, porém em salas de aula especiais. Cabia a pessoa com deficiência adaptar-se à escola, esta não visava atender às suas demandas específicas.

Um importante passo e marco internacional para a educação inclusiva foi a Declaração de Salamanca, que estabeleceu “princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais”, onde 88 governos e 25 organizações

internacionais, participantes da conferência Mundial em Educação Especial, reafirmaram o compromisso de “educação para todos”, proclamando que “toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas”, (UNESCO, 1994).

Partindo do princípio de que todas as crianças têm necessidades de aprendizagem singulares, esse termo já seria o bastante para que a sociedade, o governo, garantissem a educação e inclusão em escolas regulares de alunos com deficiência, independente de habilidades ou necessidades especiais.

Foi nessa mesma declaração que o termo “educação inclusiva” foi moldado. “Educação inclusiva é o modo mais eficaz para a construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas”, (p. 5). O documento, ao qual o Brasil foi signatário traz um importante princípio:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que **todas as crianças devem aprender juntas**, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades, (UNESCO, 1994, p. 5, grifo nosso).

O fato de crianças típicas conviverem com a diversidade, com a diferença desde a educação infantil supõe que sua empatia com o outro, livremente de sua condição, possa contribuir para sua formação identitária e na construção de uma cultura inclusiva, de aceitação do outro.

Silva Neto cita quatro fases pelas quais as pessoas com deficiência passaram em nossa sociedade: “fase da exclusão”, “fase da segregação”, “fase da integração” e “fase da inclusão total”, (et al., 2018, p. 81). Para que essas mudanças ocorressem o Estado, na forma de políticas públicas, teve importante papel de regulação. Essas regulações alteraram a forma como vemos a escola hoje, com o dever de aceitar a todos, podemos afirmar que o significado de “para quem é a escola”, mudou.

Essas mudanças influenciam no modo ser. Na essência, o aluno que faz parte de uma sala de aula diversa, que aprende a conviver com as diferenças, assimila que a sociedade também é diversa, plural. De acordo com Godoy e Santos:

As práticas de significação e os sistemas simbólicos, constituintes de um sistema de representação, atuam na constituição do sujeito, da sua subjetividade e identidade e na fabricação de formas de diferenças entre os elementos de um mesmo ou distinto grupo social. Essa sujeição é responsável pela produção das diferenças, que são intrínsecas à constituição das identidades, regulando os sujeitos e as suas condutas, (2014, p. 34).

Em 1996 uma importante regulação foi aprovada no campo da Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394. O capítulo V trata da educação especial, onde o art. 59 menciona que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais [...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”, (BRASIL, 1996). Em 2013 o termo “necessidades especiais” foi substituído por “deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” pela redação da Lei nº 12.796, (BRASIL, 2013).

A LDB – 1996, representou significativo avanço em termos de leis por especificar que os recursos deveriam atender às demandas dos alunos com deficiência, no entanto, na prática não foi definido como seria essa adequação, sem muitos progressos reais na época.

Foi no decreto nº 3.298 de 1999, que regulamentou a Lei nº 7.853, que o termo inclusão passou a ser adotado em uma política pública nacional, ainda que não com o mesmo significado atual, mas foi o indicativo de mudanças que ocorreriam na sequência. O decreto que dispõe sobre a Política Nacional para a integração da pessoa com deficiência dita, em seu texto “do acesso à Educação”, no art. 24, inciso II – “a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino”, (BRASIL, 1999).

A educadora Mantoan, autora de um dos três artigos encontrados anteriores ao ano 2000, apontou implicações para a educação inclusiva que ainda são motivo de debate no cotidiano escolar. Como adaptar o ensino ao aluno com deficiência é uma questão cuja resposta vem sendo construída, e essa construção pode ser considerada também como a construção de uma cultura inclusiva. Onde, é inerente ao professor ou gestor encontrar possibilidades de adaptação de formas de ensino pertinentes à diversidade encontrada em sala de aula. Segundo Mantoan:

A educação inclusiva implica a criação de alternativas metodológicas que contenham, em seus princípios e na sua operacionalização, meios de se proporcionar experiências de escolarização que se adaptem às exigências curriculares, às características e às especificidades do processo educativo dos aprendizes, diminuindo ou eliminando os obstáculos do meio escolar que produzem as inaptações escolares dos alunos em geral, deficientes e não-deficientes, (1998).

Em 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação, Lei nº10.172, com orientações em todas as esferas da educação para os próximos dez anos. A educação especial tem seus objetivos e metas num capítulo à parte, demonstrando que não estava totalmente integrada ao ensino regular. Em 1998 era comum que alunos com deficiência frequentassem escolas especializadas, 62% do atendimento de educação especial foi registrado nessas escolas, refletindo “a necessidade de um compromisso maior da escola comum com o atendimento do aluno especial”, (BRASIL, 2001).

O Plano Nacional de Educação estabelecia que: “a educação especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos”. Constituiu 28 objetivos e metas a serem cumpridas, como adaptações e padrões mínimos de infraestrutura, em destaque “assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício”, (BRASIL, 2001).

Nesse ponto pode ser observado o início de uma transição da integração do aluno com deficiência, onde este tinha o direito a frequentar uma escola comum, tendo que se adaptar a ela, para nos encaminharmos ao momento de inclusão, onde a escola deveria proporcionar adaptações e principalmente a formação do professor, o capacitando para essa diversidade que seria cada vez mais presente.

Concordamos com Macena, Justino e Capellini quando afirmam que:

Um ambiente escolar realmente atento ao desenvolvimento de uma Cultura Inclusiva proporciona a esse aluno condições para interagir ativamente no contexto social, levando em conta as adaptações necessárias, mas, acima de tudo, capacitando o professor para a promoção de uma convivência coletiva, onde todos os alunos se sintam pertencentes ao grupo – pois esses sentimentos de

pertencimento e de identificação com o grupo são extremamente necessários para um desenvolvimento mais eficaz do indivíduo, (2018, p. 1297).

Também em 2001, a partir do Parecer CNE/CEB nº17/2001, foram implementadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. O texto foi elaborado em dois grandes temas: “a organização dos sistemas de ensino para o atendimento ao aluno que apresenta necessidades educacionais especiais”; “a formação do professor”. O documento revisitava todas as leis já aprovadas em prol do “direito à educação das pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais”, tendo como princípios: “a preservação da dignidade humana, a busca da identidade e o exercício da cidadania”. A inclusão surge de forma mais incisiva, reiterando o respeito e a valorização da diversidade, onde consta:

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades, (BRASIL, 2001b).

Essa transição da integração para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular configura importante mudança no contexto escolar, esse aluno, amparado por leis e decretos, não seria somente mais alguém em sala de aula, mas uma pessoa que tem capacidades de desenvolvimento. Todos a sua volta passam a ser também corresponsáveis pela sua evolução, buscando modos de evidenciar suas potencialidades.

Pode-se afirmar que ocorre uma mudança cultural, na forma em que os comportamentos são alterados, no modo em que outras ações precisam ser planejadas e executadas, na forma de ver esse aluno com deficiência cada vez mais presente em sala de aula. Concordamos com Voltolini, que afirma que:

A criação de uma cultura inclusiva não depende estritamente da criação de leis específicas, mas exige um tipo de engajamento de todos e da dialetização dos impasses e conflitos advindos desse engajamento na direção da construção de um novo tipo de laço social. Esse engajamento não pode ser apenas moral, ou seja, suportado em uma declaração de apoio à causa, mas ético, quer dizer, baseado em um exame de nossas próprias implicações no processo segregativo, (2019, p. 2).

Para amparar as políticas que determinavam a inclusão de pessoas com deficiência, a partir de 2003 o governo, por meio do Ministério da Educação (MEC) através da Secretaria de Educação Especial (SEESP), fornece importantes subsídios que abordam o planejamento da gestão da educação. Esses estavam sob o amparo do programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade”, o qual tinha por objetivo “disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos” em parceria com 106 municípios sede, os quais receberiam apoio financeiro para formação de gestores e educadores para, principalmente, desenvolver “ações compartilhadas com vistas ao fortalecimento do processo de inclusão educacional”, na busca de “efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos”. Todas essas ações deveriam garantir o direito, ao aluno com deficiência, ao acesso e permanência com qualidade nas escolas regulares, (BRASIL, 2005).

O desenvolvimento dessas práticas inclusivas implica em entender o quanto o público alvo da educação inclusiva é diverso, e o quanto essa diversidade demanda diferentes ações de todos personagens envolvidos no contexto escolar, o que pode se configurar em desafios na prática.

Mais do que entender a diversidade, é preciso compreender que os alunos com deficiência têm direitos de aprendizado e convivência escolar iguais aos alunos típicos. A igualdade de direitos não define um padrão das ações a serem implementadas para ambos, não é viável padronizar. De acordo com Candau:

a igualdade que queremos construir assume o reconhecimento dos direitos básicos de todos/as. No entanto, esses todos/as não são padronizados/as, não são os/as mesmos/as. Tem que ter as suas diferenças reconhecidas como elementos presentes na construção da igualdade, (2012, p. 27).

Em 2008 é lançado o documento “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva”, o qual considerava que “o movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de **todos os alunos de estarem juntos**, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”. O documento reconhecia as dificuldades encontradas na escola e evidenciava o dever de confrontar as práticas discriminatórias, entendendo que a educação inclusiva assumia papel de destaque

no debate acerca da sociedade, sendo atribuição da escola na lógica da exclusão, (BRASIL, 2008, grifo nosso).

O documento traça um diagnóstico da educação especial até o ano de 2006. Os dados do censo escolar mostram, no que se refere à inclusão em classes comuns do ensino regular, que houve um crescimento de 640%, passando de 43.923 alunos incluídos em 1998, para 325.316 alunos incluídos em 2006, (p. 12). Esses dados demonstraram que o objetivo de trazer o aluno com deficiência para dentro da sala de aula do ensino regular estava se concretizando, no entanto, era necessário entender a qualidade dessa inclusão.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é definido pelo decreto nº 7.611, o qual considera “público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação”, estimulando que essas pessoas tenham acesso ao AEE “de forma complementar ou suplementar ao ensino regular”, garantindo a dupla matrícula e tendo como objetivo:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011)

Em 2014 foi realizada a segunda Conferência Nacional de Educação (CONAE 2014), “resultado de profícua parceria entre os sistemas de ensino, os órgãos educacionais, o Congresso Nacional e a sociedade civil”, o que configurou “um rico processo de construção coletiva”. O evento foi precedido de conferências municipais e intermunicipais que se iniciaram ainda em 2012, garantindo “a participação de aproximadamente 3,6 milhões de pessoas propondo rumos para a educação nacional”, (BRASIL, 2014).

Com o objetivo geral de “propor a Política Nacional de Educação, indicando responsabilidades, corresponsabilidades, atribuições concorrentes, complementares e colaborativas entre os entes federados e os sistemas de ensino” o documento contempla sete eixos temáticos, sendo o eixo II – “Educação e Diversidade: justiça

social, inclusão e direitos humanos” de fundamental importância para a construção de uma educação inclusiva, (p. 11).

Entendendo a diversidade como ponto crítico para essa educação, conceituou: “a diversidade como dimensão humana deve ser entendida como a construção histórica, social, cultural e política das diferenças que se expressa nas complexas relações sociais e de poder”. O documento afirma ainda que “uma política educacional pautada na diversidade traz para o exercício da prática democrática a problematização sobre a construção da igualdade social e as desigualdades existentes”, (p. 29).

Reconhecer a diversidade é ponto de partida para ações que objetivam a superação da marginalização das pessoas com deficiência. As políticas públicas sustentam essas ações que visam agir constatando a diversidade e valorizando a cada um igualmente. Concordamos com Booth e Ainscow que afirma que “as políticas de suporte envolvem todas as atividades que aumentam a capacidade de ambientação de responder à diversidade dos envolvidos nela, de forma a valorizar a todos igualmente”, sendo a produção de políticas públicas inclusivas garantias de que “a inclusão permeie todos os planos da escola e envolva a todos”, (2011, p. 47).

Mais do que a implementação de políticas públicas a escola precisa estar preparada para acolher ao aluno com deficiência, entendendo sua singularidade e proporcionando instrumentos, práticas de ensino-aprendizagem para sua inclusão e o desenvolvimento de suas potencialidades. Isso implica na formação de quem mais está presente ao lado do aluno com deficiência, o professor. Segundo Farbiarz:

[...] vive-se um momento de mudança de paradigma no qual é preciso pensar a formação do professor no contexto da interdisciplinaridade, habilitando-o para o conceito de que os processos de inclusão, educacionais ou não, dão-se no âmbito social, (2016, p. 164).

Constituído a partir das discussões do CONAE, foi aprovado em 2014 o Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024, instituído pela lei nº 13.005. Estabelecido em 20 metas, tem a finalidade de:

[...] consolidar um sistema educacional capaz de concretizar o direito à educação em sua integralidade, dissolvendo as barreiras para o acesso e a permanência, reduzindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos e garantindo a

formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania, (BRASIL, 2015).

A meta 4 estabelecida no PNE é referente a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, onde o primeiro objetivo é universalizar o acesso à educação dessas pessoas de 4 a 17 anos. O segundo objetivo indica que esses estudantes sejam atendidos por meio da educação inclusiva, ou seja, “preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”, (p. 68).

Simultaneamente a implementação do PNE, foi lançado também o observatório PNE, um site onde é possível acompanhar o desenvolvimento de cada uma das 20 metas, a porcentagem do que já foi concluído e o que falta até seu prazo final, em 2024. De acordo com as informações que constam no site, não há como monitorar o andamento da meta 4, anteriormente comentada, pois o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) não captura informações suficientes que permitam identificar “como está a inclusão nas escolas das pessoas de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Tal fato limitante é ainda uma configuração da indiferença histórica em relação ao tema, e ocorre pelo fato de o último Censo Demográfico, realizado em 2010, recolher informações baseado nas capacidades funcionais dos entrevistados, (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2013).

Embora o mesmo Observatório do PNE mostre números de que houve um aumento no número de matrículas de pessoas com deficiência no ensino regular, chegando a 84,12% em 2017, esse número pode ser discutido, pois os dados de pessoas com deficiência são referentes ao último Censo, de 2010, (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2013).

Para averiguar, em números, o quanto a educação está incluindo, é primordial se dispor de indicadores de quantos estudantes se declaram pessoas com deficiência. É sabido que a diversidade do aluno com deficiência está cada vez mais presente nas salas de aula de ensino regular, o que muitas vezes constitui desafios para os educadores. Entretanto, as medidas de inclusão devem contemplar a todos,

observando-se suas singularidades. Concordamos com Voltolini quando afirma que:

[...] a educação inclusiva corre o risco de se reduzir a uma rotina institucional, composta de procedimentos mais ou menos estandardizados, cuja única finalidade é a de servir à gestão e a de dar uma resposta cínica às demandas sociais inclusivas, sem levar, verdadeiramente a construção de uma cultura inclusiva, (2019, p. 2).

A edificação de uma cultura inclusiva se dá também na reorganização da escola, no olhar dedicado do educador em proporcionar o acesso, a permanência, o ensino, aos alunos com deficiência junto aos demais estudantes, entendendo que a escola é formada por todos e que cada um tem algo a contribuir, da sua maneira, unido ao outro, respeitando as suas diferenças.

Todos na escola são responsáveis por essa construção da cultura inclusiva, principalmente gestores/professores que conduzem as ações que valorizam a diversidade, o convívio e a interação com a pluralidade. Alguns desses gestores/professores provavelmente frequentaram a escola quando o aluno com deficiência fazia parte de uma cultura excludente e agora participam de uma mudança cultural a qual não vivenciaram.

Hoje temos gestores/professores que foram escolarizados sob a égide de políticas que visavam a integração e mais recentemente a inclusão. Em um futuro breve, é possível que tenhamos gestores/professores com deficiência.

Em 2016 foi aprovada a lei nº13.409 que altera a lei nº 12.711 de cotas sobre o ingresso nas universidades federais. Na nova redação foi acrescido a reserva de vagas para pessoas com deficiência, além das anteriormente já estabelecidas para autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Várias profissões que hoje já são contempladas com profissionais autodeclarados pretos, pardos e indígenas, os quais ingressaram na universidade pela lei de cotas, logo poderão ser contempladas com a pluralidade de conhecimentos das pessoas com deficiência.

Essa representatividade é de grande importância na construção de uma cultura inclusiva, para que a educação seja em sua essência inclusiva, e que o estudante com deficiência não seja apenas o “aluno da inclusão”. A edificação de uma cultura e educação inclusivas devem caminhar juntas na escola. Silva Neto afirma que:

A Educação Inclusiva é a transformação para uma sociedade inclusiva, um processo em que se amplia a participação de todos os alunos nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo que estas respondam à diversidade dos alunos, (et al., 2018, p. 86).

Em 2015 a definição atual de pessoa com deficiência é dada pela Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146, a qual promoveu muitos direitos, dentre eles o direito à educação, onde no art. 28, inciso XVII “oferta de profissionais de apoio escolar”. Tendo como base a Convenção da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, a LBI constituiu um marco nos direitos da pessoa com deficiência, a qual definiu como “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”, (BRASIL, 2015, p. 19).

As principais políticas públicas implementadas têm o objetivo de incluir a pessoa com deficiência no ensino regular, entretanto a Educação Inclusiva está em processo de construção. Conjuntamente, é preciso que se edifique também uma cultura inclusiva, onde segundo Booth e Ainscow “refere-se à criação de comunidades seguras, acolhedoras, colaborativas, estimulantes, em que todos são valorizados”, (2011, p. 46).

A escola deve reconhecer quaisquer estudantes que a ela pertençam, e se a Educação fosse para todos, como assim determinou a constituição de 1988, não seria necessário a instituição de políticas reiterando esse direito. Além de políticas públicas é preciso que a sociedade, a escola e todos a ela pertencentes, assimilem que somos um povo diverso, plural. Que cada aluno tem uma forma de aprender e, apesar das dificuldades que possa apresentar, suas potencialidades é que devem ser observadas.

Concordamos com Pimentel e Nascimento quando afirmam que:

A proposta da educação inclusiva é fundamentada na filosofia da escola que aceita e reconhece a diversidade, tendo seu princípio pautado na busca da educação de qualidade para todos. Logo, a construção de uma escola inclusiva implica em necessárias mudanças arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas; portanto implica na construção de uma cultura inclusiva, (2015, p. 105).

Construir uma cultura inclusiva parte do princípio de quebrar as fronteiras que separam as pessoas com deficiência da sociedade, integrá-los de forma a não haver obstáculos para estarem juntos na escola, interagindo e aprendendo da melhor forma possível, da sua forma.

As políticas públicas são importantes regulações para garantia de direitos das pessoas com deficiência. Cabe a sociedade e a escola proporcionar condições para que essas pessoas possam estar presentes nela, sem barreiras físicas, nem atitudinais. Fazem parte da construção de uma cultura inclusiva a formação continuada de professores e gestores, a adaptação das estruturas arquitetônicas do ambiente, o uso de tecnologias assistivas, os materiais didáticos projetados de acordo com as demandas, mas também, o olhar de todos envolvidos na escola de que o aluno com deficiência é parte integrante e tem suas potencialidades, precisando ser acolhido.

No momento em que vivenciarmos uma cultura inclusiva é possível que, de acordo com Voltolini, não haja a necessidade de novas políticas públicas estabelecendo tais regulações de políticas de inclusão, (2019, p.2).

2.2. Notas sobre inclusão

Os indivíduos que hoje são percebidos como pessoa com deficiência (Brasil, 2015), e estão vivendo numa época de afirmação e implementação de uma série de políticas públicas de inclusão e valorização da diversidade, historicamente eram excluídos, viviam a margem de nossa sociedade. Nos séculos XVIII e XIX, crianças com deficiência eram abandonadas na “roda dos expostos” para serem criadas por freiras (FARBIARZ, 2016). Esse código de exclusão socialmente constituído perdurou por décadas, impregnado em nossa sociedade. Para as famílias, ter um filho com deficiência, era uma sentença de que essa pessoa passaria sua vida aprisionada em seu lar sem direito ao convívio em sociedade.

Na década de 1960 surgiu nos Estados Unidos e na Inglaterra uma perspectiva que rejeitava o “modelo médico” onde “as limitações individuais ou deficiências são a principal causa dos problemas enfrentados por pessoas com deficiência para encontrar trabalho, locomover-se e se tornarem cidadãos plenos na sociedade”

(GIDDENS; SUTTON 2017, p. 261). Instituiu-se então, na década de 70, um novo “modelo social” de deficiência, compreendendo-se que as limitações individuais das pessoas ou “deficiências” para o convívio em sociedade estão associadas a “desvantagens provocadas por organizações que não oferecem estrutura” para essas pessoas e tinha por objetivo obrigar as organizações a fornecerem uma estrutura básica para as pessoas com deficiência:

A deficiência, porém, deixou de ser compreendida como um problema individual, mas passou a ser tratada em termos de barreiras sociais enfrentadas pelas pessoas lesionadas para que consigam participar plenamente da sociedade. A deficiência seria, portanto, a negação da cidadania plena e uma forma de discriminação (GIDDENS; SUTTON, 2017, p. 262).

As nomeadas pessoas com deficiência já foram totalmente excluídas de nossa sociedade, passaram por uma fase de integração e hoje vivemos na fase que muito tem-se debatido e investigado, que é a inclusão. Entretanto, somente as políticas públicas não são suficientes para que todos tenham seu lugar na escola, na sociedade, ao menos não enquanto houverem pessoas que acreditam que a diferença pode determinar o lugar que cada pessoa possa ocupar nas relações sociais.

As relações sociais que são construídas na escola, principalmente na educação infantil que é foco dessa pesquisa, são determinantes para a formação inicial dessa criança, para a formação e o desenvolvimento do “eu” que, segundo a teoria de Mead, é “formado na **interação** social com outros”, (GIDDENS; SUTTON, 2017, p. 223, grifo do autor). Segundo o mesmo autor:

A identidade de uma pessoa é, basicamente, sua própria compreensão de quem ela é como indivíduo. No entanto, as identidades possuem nítidos aspectos sociais, porque a nossa identidade está relacionada às identidades de outras pessoas e as identidades dessas pessoas estão relacionadas à nossa. Em outras palavras, as identidades humanas são tanto pessoais como sociais porque são formadas nos contínuos processos de interação. (p. 224)

Morin afirma que a educação é responsável em cuidar para que “a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade e que a da sua diversidade não apague a da unidade”, (2000, p. 55). A diversidade que hoje se faz presente em sala de aula talvez necessite uma palavra chave para a educação, que é o entendimento do outro, o respeito ao outro, o acolhimento do outro.

A escola, junto com a família, tem responsabilidades pela educação e inserção dessa criança em sociedade, pela maneira com que ela irá se relacionar com o outro. Esse é um dos fatores mais importantes da diversidade na escola, é lá que a criança vai conviver com outras pessoas, aprender que cada ser é único, singular e são “as interações entre indivíduos que produzem a sociedade, que testemunha o surgimento da cultura, e que retroage sobre os indivíduos pela cultura”, (MORIN, 2000, p. 54).

Em suma, a educação inclusiva é um termo amplamente abordado e discutido e tem por objetivo a inclusão de sujeitos que, ao longo do contexto histórico, foram impedidos de frequentar escolas regulares de ensino. É oportuno aqui ressaltar o conceito de inclusão definido pela UNESCO: “Inclusão é o processo que ajuda a superar barreiras que limitam a presença, participação e conquistas dos estudantes” (2019, p. 13). Na agenda 2030, para o Desenvolvimento Sustentável, a Educação Inclusiva de qualidade é um objetivo em si e um meio para alcançar todos os demais, sendo o principal pensamento de que **“todo estudante é importante e tem igual importância”**, (UNESCO, 2019, p. 12, grifo nosso).

O estigma de ser “classificado” como uma pessoa com deficiência pode acarretar uma série de pré-julgamentos, embora tenhamos a compreensão de que essa nomenclatura seja necessária para que essa pessoa tenha acesso as políticas públicas que mais tem um caráter de reparação do que algum benefício.

O que está garantido por lei é o acesso à educação, entretanto, muitos dos educadores que hoje recepcionam essas crianças foram socialmente constituídos em ambientes homogêneos, sendo escolarizados em locais sem a diversidade que hoje está presente, sendo esse talvez, um dos obstáculos para praticarem de fato uma educação inclusiva.

Lanuti e Mantoan (2018) falam da “necessidade de ressignificar o ato educativo” como forma vital da inclusão escolar, onde todos os alunos, com base nas suas possibilidades, desejos e interesses, aprendem e se desenvolvem. A garantia de acesso e permanência dos alunos de inclusão não é suficiente para que “não seja perpetuada a exclusão de alguns sujeitos que não têm o perfil de aluno desejado pela escola”, (LANUTI; MANTOAN, 2018, p. 120).

Vivemos em sociedade e o “eu” e a “sociedade” são inseparáveis. Nesse sentido, entendemos que o sujeito com autismo requer um olhar diferenciado para formação do seu “eu”, da sua identidade, sendo que uma das maiores dificuldades inerentes a sua condição é o déficit nas interações sociais e na comunicação.

Especialmente no caso da educação infantil, a inclusão ganha uma característica contundente, uma vez que se caracteriza por ser o primeiro momento de convívio das crianças com o contexto escolar e seus agentes. Por esse viés há neste contexto um conjunto de inclusões: a família que se separa pela primeira vez da criança em situação de inclusão, a criança que pela primeira vez precisa conviver por um longo período de tempo em um espaço diferente do que está acostumada e professores, mediadores e gestores que precisam agregar a seus cotidianos de ensino-aprendizagem fundamentos, estratégias e ações direcionadas as especificidades de cada tipo de inclusão.

Nesse sentido, a simples aceitação de que existe alguém “diferente” no mesmo ambiente, ou seja, que esse sujeito tem uma forma particular de se comunicar, que pode ser verbal ou não verbalmente, não é suficiente para a inclusão, é preciso entender as peculiaridades, disponibilizar-se para o desconhecido, experimentando constantemente possibilidades que proporcionem meios para que as interações ocorram, respeitando as potências e barreiras de todos.

No contexto da educação infantil a inclusão de crianças com autismo é de especial importância, justamente por ser esse o provável primeiro momento em que a criança convive diariamente com um determinado grupo social que não faz parte de sua família, portanto, para ela é um momento que ancora a sua formação como indivíduo em sociedade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 2017, p. 22) define o objetivo da educação infantil:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Nesse contexto de educação inclusiva, também no século XXI, houve um grande aumento no número de diagnósticos de autismo, que será descrito no próximo tópico. O autismo é uma condição, sendo considerado uma deficiência

para questões legais, como o direito ao acesso ao ensino regular. A obrigatoriedade das escolas de ensino regular em aceitarem pessoas com deficiência e pessoas com autismo somente se consolidou com a Lei Brasileira de inclusão, (BRASIL, 2015).

No caso de crianças com autismo as demandas sensoriais podem tomar forma de barreiras ou potências, Marçal define por potência “aquilo que nos permite uma ação de impulsionamento: mudar do estado passivo para o ativo, o que garante autonomia e ação por parte do sujeito”, (2018, p. 114).

2.3. Notas sobre autismo

No contexto histórico o primeiro registro que se tem da palavra “autismo” foi dado por Eugene Bleuler em 1911, quando observou em pacientes a perda de contato com a realidade e a incapacidade de comunicação, na época tais características foram diagnosticadas como esquizofrenia, (ASSUMPÇÃO JÚNIOR; KUCZYNSKI, 2015).

Em 1943 o médico psiquiatra infantil Leo Kanner, pesquisador e professor na Universidade *Johns Hopkins*, publicou o artigo “*Autistic Disturbances of Affective Contact*”⁵ onde descreveu padrões de comportamento incomuns. No artigo relatou onze casos, sendo oito meninos e três meninas, todos com idade máxima de 11 anos, quem apresentaram diferentes graus de distúrbios. Na comunicação foi verificado uma ausência de formação espontânea de sentenças, pronomes repetidos do mesmo modo como eram ouvidos, repetição de palavras tipo ecolalia, além da ausência da fala em alguns casos. A quebra de rotina, como a simples mudança de móveis, causava inquietação, também não havia interesse em se relacionar com outras pessoas. O diagnóstico identificado por Kanner foi de autismo extremo, estereotipia e ecolalia sendo relacionado com alguns dos fenômenos esquizofrênicos básicos, (KANNER, 1943).

Sem ter conhecimento do estudo de Kanner, Hans Asperger descreveu, em 1944 sua tese de doutorado publicada em Viena - Áustria, crianças com características semelhantes às descritas por Kanner, utilizando também o termo

⁵ Tradução – “Distúrbios autísticos do contato afetivo”

autista, porém seus trabalhos só foram comparados em 1981, quando Lorna Wing traduziu e publicou o referido estudo em revista de língua inglesa (ASSUMPÇÃO JÚNIOR; KUCZYNSKI, 2015).

Na década de 60 iniciou-se um movimento nos Estados Unidos e Inglaterra onde pessoas com autismo transmitiram suas vivências, recusando o título de psicose utilizado até o momento para a síndrome, e iniciaram um “protagonismo no campo psiquiátrico”, junto a seus familiares, defendendo investimentos e pesquisas voltadas para “os aspectos orgânicos e para intervenções comportamentais” (BRASIL, 2015, p. 25).

Nesse cenário, dois pais de pessoas com autismo e também pesquisadores, tiveram relevância na área: em 1964 o psicólogo Bernad Rimland publicou o livro *Infantile Autism* e também foi um dos fundadores da Autism Society of America; em 1962 a psiquiatra Lorna Wing participou da organização da National Autistic Society na Inglaterra. Em 1981 Wing publicou um artigo modificando parte da descrição clínica feita por Asperger de psicose autística, descrevendo a tríade sintomática: “ausência ou limitações na interação social recíproca; ausência ou limitações no uso da linguagem verbal e/ou não verbal; e ausência ou limitações das atividades imaginativas, que deixavam de ser flexíveis para se tornarem estereotipadas e repetitivas”, (BRASIL, 2015, p. 27). Tal artigo fortaleceu para a noção de “espectro do autismo”.

No Brasil também houve protagonismo de pais de pessoas com autismo. Em 1983 foi fundada a Associação de Amigos do Autista (AMA)⁶, primeira associação de autismo no país. Na época não haviam pesquisas, nem informações, nem formas de tratamento adequadas disponíveis para quem recebia esse diagnóstico de autismo. Só se conhecia a palavra autismo, e essa foi a motivação para que alguns pais dessem origem à associação, com o objetivo de conceber um futuro que proporcionasse a seus filhos maior independência e produtividade por meio de pesquisas e elaboração e aplicação de métodos de tratamento.

Ao longo dos anos o autismo foi nomeado de diferentes formas pelos sistemas de internacionais de transtornos psiquiátricos. A Classificação Estatística

⁶ <https://www.ama.org.br/site/ama/historia/>

Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID) publicada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) não incluía em suas primeiras versões o autismo, somente a partir da oitava edição em 1967 mencionou o autismo infantil como uma forma de esquizofrenia. Em sua nona edição, CID-9 classificou os sintomas como psicose infantil. A partir da década de 80 o termo psicose infantil passa a ser desconsiderado, com a noção de que o autismo compreendia vários transtornos de desenvolvimento.

Em de 2013 a Associação Americana de Psiquiatria lançou a quinta edição do manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-5), classificação que é referência na área da saúde mental, e a partir de então passou-se a usar o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA). A mudança foi impulsionada para “melhorar a sensibilidade e a especificidade dos critérios para o diagnóstico”, que passou a englobar o transtorno autista, transtorno de Asperger e transtorno global do desenvolvimento (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Na versão do DSM-5 o transtorno do espectro autista englobou outros transtornos antes denominados de “autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger”.

Embora o termo TEA seja atualmente utilizado como forma de diagnóstico, para essa dissertação iremos utilizar o termo pessoa com autismo. O termo TEA engloba uma série de sintomas e manifestações diferentes, onde entendemos que cada pessoa é única. Independentemente do nível de transtorno diagnosticado é um sujeito, o qual o autismo não o define, apenas indica a possibilidade de haver maiores dificuldades na comunicação e interação com os demais em sociedade.

Embora o termo TEA, que engloba uma série de sintomas e diferentes manifestações, seja atualmente utilizado como forma de diagnóstico, para essa dissertação iremos utilizar o termo pessoa com autismo. Independentemente do nível de transtorno diagnosticado, cada pessoa é única, singular, o qual o autismo não a define, apenas indica a possibilidade de haver maiores dificuldades na comunicação e interação com os demais em sociedade.

Passados mais de sete décadas do tão relevante artigo de Kanner, pode-se afirmar que aquele estudo foi o ponto de partida para descrever a condição do autismo, porém, não se pode determinar o surgimento dessa condição. O autismo é uma condição, uma forma de ver e estar no mundo que muitas vezes difere do padrão. Conceitualmente é caracterizado pelas dificuldades na comunicação, na interação e pelos padrões restritos de comportamento. Dentre as características do autismo a interação com os demais é uma das motivações para esse estudo. O gráfico 3 apresenta uma síntese das características diagnósticas de acordo com o DSM-5.

Características diagnósticas	
A - Déficits persistentes na comunicação e na interação social em vários contextos, conforme exemplos:	B - Padrões restritos e repetitivos de comportamento, conforme exemplos:
<p>Dificuldade na reciprocidade socioemocional, podendo variar de resistência a interações sociais a dificuldade para construir um diálogo;</p> <p>Dificuldade de compreensão de expressões faciais e comunicação não verbal, incluindo o contato visual;</p> <p>Dificuldade para se adequar aos contextos sociais, desde o compartilhamento de brincadeiras ao interesse no outro.</p>	<p>Interesses específicos, restritos e intensos, como alinhar objetos sequenciais ou girar;</p> <p>Fala estereotipada, ecolalia;</p> <p>Necessidade severa de rotina, angústia nas pequenas mudanças, dificuldade nas transições;</p> <p>Fixação por padrões, objetos;</p> <p>Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais, podendo apresentar reações a cores, sons, texturas.</p>
Os sintomas devem estar presentes ainda na infância, podendo não estar plenamente manifestados.	
Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras esferas da vida do indivíduo.	

Gráfico 3 - Características diagnósticas, adaptado de AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014

As evidências de que uma pessoa possa estar no espectro autista podem manifestar-se diversamente dependendo do nível de gravidade do espectro, o que, a idade cronológica e o ambiente onde vive podem influenciar no diagnóstico precoce ou não. Pessoas que recebem o mesmo diagnóstico de autismo podem apresentar variadas manifestações clínicas. O DSM-5 estabelece diferentes níveis

de gravidade para o autismo com características que envolvem a comunicação social e o comportamento restritivo e repetitivo, onde estabelece três níveis de gravidade, sendo: nível 3 para indivíduos que exigem apoio muito substancial; nível 2 para indivíduos que exigem apoio substancial; e nível 1 para indivíduos que exigem apoio, (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Os sintomas em geral são percebidos no segundo ano de vida da criança, pelos pais ou familiares mais próximos.

Os déficits de comunicação compreendem uma ampla série de manifestações que dificultam também a interação social das pessoas com autismo. Em geral atrasos ou perda da fala por crianças são os aspectos que os pais e familiares percebem de maneira clara, outras características diagnósticas podem ser percebidas antecipadamente. As dificuldades da linguagem podem variar da ausência total da fala, alguns adquirem a fala tardiamente, atrasos na linguagem, compreensão reduzida da fala e quando há a linguagem esta pode ser unilateral sem reciprocidade social, sem a intenção de estabelecer um diálogo, (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

As dificuldades em interações sociais podem representar um agravante, principalmente quando essa criança inicia sua vida escolar na Educação Infantil. As dificuldades de se expressar, a possível ausência da fala, a não compreensão do convívio escolar, as dificuldades de mudança de rotina e as possíveis sensibilidades sensoriais dificultam a interação com seus colegas prejudicando a aprendizagem e a constituição de seu próprio universo com o outro.

Os diversos comportamentos atípicos e a dificuldade de comunicação característicos de pessoas com autismo podem ser motivados por alterações sensoriais. Posar e Visconti (2018) descrevem três principais padrões sensoriais que pode afetar negativamente a vida desses indivíduos com autismo e suas famílias: hiporreatividade, hiperreatividade e busca sensorial. Essas fontes de estímulos podem conduzir a comportamentos restritivos e repetitivos além de angústia e ansiedade podendo gerar reações com “intensa agitação e agressão dirigida a outros ou a si mesmo” (p. 349). Posar e Visconti entendem que o “impacto das alterações sensoriais das crianças com TEA sobre suas vidas diárias é considerável e

provavelmente subestimado, devido às suas dificuldades de comunicação, então elas sempre devem ser especificamente investigadas”, (p. 349).

A rotina diária de uma pessoa com autismo pode ser prejudicada pelas alterações sensoriais, seja por excesso de estímulo ou indiferença a determinados estímulos. Alguns comportamentos possíveis relacionados a alterações sensoriais são apresentados no gráfico 4, de acordo com Posar e Visconti (2018).

Modalidades sensoriais	Exemplos de comportamentos relacionados a alterações sensoriais
Visual	Atração por fontes de luz. Fixar o olhar em objetos que rodam/giram, como centrífuga, rodas e hélice de ventiladores. Dificuldade no reconhecimento de expressões faciais. Evita contato visual. Recusa de alimentos devido à cor.
Auditiva	A criança não olha e não atende quando chamada pelo nome. Intolerância a alguns sons, diferente em cada caso. Emissão de sons repetitivos.
Somatossensorial	Alta tolerância a dor. Aparente insensibilidade ao calor ou frio. Auto agressividade. Evita contato físico, inclusive determinadas texturas de vestuário. Atração por superfícies ásperas.
Olfativa	Cheirar objetos não comestíveis. Recusar alimentos devido ao seu odor.
Paladar, sensibilidade bucal	Exploração bucal de objetos. Seletividade alimentar devido a recusa de certas texturas.
Vestibular	Movimento interativo de balanço. Equilíbrio inadequado.
Proprioceptiva/cinestésica	Andar na ponta dos pés. Posturas desajeitadas.

Gráfico 4 - Alterações sensoriais, adaptado de Posar e Visconti (2018, p. 344)

2.4. Vozes de mães que transformaram o autismo em luta

No livro em que divide a autoria com seu filho Nicolas, pessoa com autismo, Anita Brito⁷ (2017), relata que quando procurou informações sobre o autismo, no ano 2000, haviam poucas informações no idioma em português sobre o assunto e, os médicos haviam desacreditado seu filho, o diagnosticando com deficiência intelectual, e quase nenhuma capacidade de se relacionar com o outro. Entretanto, a literatura que teve acesso e que, informava que seu filho jamaisalaria ou frequentaria a escola não definiu sua postura diante da “doença rara” sobre a qual havia lido, mas sim que “somente ele seria capaz de dizer qual seria seu limite”, (SALES; BRITO, 2017, p. 12)

Anita relata que quando seu filho tinha quatro anos mostrou para ele jogos de computador com o personagem Mario Bros e, embora inicialmente ele não demonstrasse nenhum interesse, ela ficava narrando o jogo e estimulando sua participação, depois de alguns dias o próprio Nicolas a levava até o computador para jogar, (SALES; BRITO, 2017). Foi a partir desse ponto de interesse encontrado por essa mãe que mais tarde professores desenvolveram atividades para que sua inclusão fosse aprimorada.

A professora que acompanhou Nicolas em seus primeiros anos na escola de inclusão entendeu essa missão como um desafio a ser enfrentado, pois era seu primeiro aluno com autismo, ainda no ano de 2010, no início ele procurava ficar sozinho e sempre movimentando seus dedos, a aproximação aluno-professor ocorreu gradualmente com a utilização do personagem Mario Bros, onde muitas atividades eram personalizadas, (BRITO, 2017). No ano seguinte, além das atividades semelhantes às anteriormente desenvolvidas, foi agregado a rotina de Nicolas a participação na feira de ciências, onde “fez muito sucesso ao demonstrar sua capacidade de memorização e seu potencial na fala”, (BRITO, 2017, p. 15).

O fato de Nicolas ter desenvolvido paixão pelo personagem de jogos, e conseguir desenvolver atividades com essa temática é explicado pelo médico psiquiatra Abujadi (2014), que afirma que que todos nós criamos redes neurais

⁷ Anita Brito iniciou em 2016 o doutorado em Neurociências na Universidade de São Paulo com o título Avaliação de componentes de risco para o Transtorno do Espectro do Autismo em participantes do projeto a Fada do Dente.

durante o dia e a noite memorizamos essas redes neurais, já as pessoas com autismo têm redes de preferência, que fazem com que eles se organizem, sendo necessário vincular as novas informações do dia a essas redes neuronais de interesse. Um exemplo citado pelo psiquiatra é se a criança com autismo está interessada em animais, e é necessário explicar algo sobre o céu, deve-se começar falando que esse animal está num lugar com nuvens, sol, e aí falar de céu, essa ligação é que fará que ele se interesse e aprenda um novo assunto, (ABUJADI, 2014).

Em relato, a professora de Nicolas aponta o “privilegio de poder conviver com crianças *inclusivas*”, salientando a importância do “apoio da instituição e dos familiares para transformar o ambiente em acolhedor” (BRITO, 2017, p. 15). De fato, a instituição, apoiada por políticas públicas, é que possui a competência de prover ao educador a formação continuada, formação essa que junto às informações concedidas pelos familiares do aluno de inclusão, conseguem melhor compreender suas demandas, proporcionando assim maior suporte para sua inclusão.

A criança com autismo é capaz de aprender tanto quanto a criança neurotípica, entretanto esse caminho do aprendizado pode ser diferenciado, diferente do que muitos professores que estão em sala de aula há muitos anos estão habituados a desenvolver, por isso as políticas públicas, como LBI anteriormente comentadas, enfatizam a necessidade de formação continuada. Anita Brito conceitua inclusão do seguinte modo:

Incluir não significa tentar “curar” o educando ou adequá-lo a métodos já existentes e fossilizados. Incluir significa trabalhar com todos dentro de suas habilidades diferenciadas; aprimorá-las, desafiá-las... É respeitar e entender as capacidades de cada um sem esperar um modelo ideal. É aprender e ensinar que o ser humano pode e deve crescer dia a dia sem que seja tolhido por uma sociedade segregadora, excludente e discriminadora, (BRITO, 2017, p. 3).

A autora defende que “os educadores devem entender que todos somos diferentes e que é necessário mudar o foco: **foque nas habilidades**”, (BRITO, 2017, p. 74, grifo da autora), enfatizando a necessidade de estimular as habilidades, que podem ser muitas em pessoas com autismo, como memória fotográfica, talentos musicais ou de pintura e excelentes habilidades matemáticas, (BRITO et al., 2017).

Andréa Werner é jornalista, escritora e mãe de Theo, pessoa com autismo. Andréa é atuante nas redes sociais, impulsionando informações sobre suas

vivências com uma criança com autismo, mantém um blog⁸ desde 2012 onde publica informações sobre a condição do autismo além de suas experiências no assunto, um canal na plataforma *youtube*⁹, atua em outras redes sociais, sendo também autora dos livros *Lagarta Vira Pupa* e *Meu amigo Faz Iiiii*.

A definição de autismo dada por essa mãe é de que “é um transtorno do desenvolvimento que se manifesta na infância e afeta a forma com que a criança se relaciona com o mundo”, (WERNER, 2016). Andréa percebeu que havia algo diferente com seu filho quando ele tinha um ano, não bateu palminhas e apareceu em todas as fotos olhando para o lado em seu aniversário, comportamento esse que atribuiu inicialmente à personalidade da criança, mas “a lagartinha estava se fechando em sua pupa”, e após percorrer muitos médicos veio o diagnóstico de autismo aos dois anos, (WERNER, 2016).

Em setembro de 2013, a família se mudou para a Europa, Andréa fala que seu filho passou por um processo de confirmação de necessidades educacionais especiais, que durou três meses, para iniciar em uma classe especial, pois não conseguiria acompanhar a classe regular, por não entender a língua local e ser não verbal, (WERNER, 2017). Andréa relata que a classe especial era apropriada para crianças com autismo, com recursos visuais e objetos para integração sensorial, atendimento de fonoaudióloga, musicoterapia, equoterapia, e que seu filho se desenvolveu muito bem no período que esteve lá, (WERNER, 2017).

Com a experiência de ter seu filho incluso em escolas de Londres e Estocolmo Andréa pontua que a pior questão no Brasil, para crianças com autismo, é a escola, pois na Europa, há escolas que oferecem além de terapias, um professor orientando e incentivando cada criança individualmente, isso em escolas públicas, (WERNER, 2017). Andréa aponta que no Brasil, “as escolas parecem recusar crianças com deficiência não pela tal falta de recursos que alegam [...]. Mas porque querem crianças de capa de revista: as melhores, perfeitas, com notas impecáveis, sem dificuldades extras”, (WERNER, 2016).

Andréa, em suas viagens ao interior de São Paulo, tem conversado com muitas mães de pessoas com autismo sobre o cenário da educação inclusiva, e a

⁸ <https://lagartavirapupa.com.br/>

⁹ <https://www.youtube.com/channel/UC3IP5c55UE0ozG-uN0uBsXg>

realidade é que: escolas ainda recusam matrículas, outras cobram pelo “acompanhante especializado”; que escolas públicas convocam as mães para fazer o papel de mediador escolar, quando não há esse profissional na escola; que crianças com autismo e todas suas questões sensoriais estão em salas lotadas com mais de 45 outros estudantes; que não há capacitação para professores sendo esse profissional apenas informado que receberá um estudante com autismo; com relatos de mães que chegaram de surpresa na escola e encontraram seus filhos sozinhos no parquinho; todas essas questões evidenciam que estar frequentando escolas regulares não significa que o direito a educação da criança com autismo está sendo respeitado, e que incluir, é fornecer condições para que a criança com autismo possa aprender, e que as crianças de desenvolvimento típico se beneficiem dessa presença e vice versa, (WERNER, 2018).

Diversamente das mães Anita e Andréa, Berenice Piana é uma mãe que luta distante das redes sociais. Seu primeiro grande desafio foi entender o que ocorria com seu terceiro filho, nascido em 1995, que aos dois anos de idade parou de falar as poucas palavras que havia aprendido, “também parou de sorrir, de chorar, de comer ... ficou parado num cantinho e olhava para as mãos insistentemente sem mais reações”, nesse momento começou o que ela chama de “via crusis de visitas à médicos e psicólogos”, os quais sempre relatavam não haver nada de errado com a criança, (PIANA, 2012). Berenice nunca se conformou com os diagnósticos, e adquiriu alguns livros usados de psiquiatria para estudar por conta própria, foi quando entendeu que seu filho tinha autismo, e demorou alguns anos ainda para convencer os médicos desse diagnóstico, que ocorreu quando seu filho já tinha seis anos, na época a condição do autismo era desconhecida na área médica, (BERENICE, 2015).

Berenice relata que com quatro anos seu filho estudava em uma escola regular de ensino, quando, num determinado dia usou de sua grande habilidade em escalar paredes para pular o muro e fugir, ele não tinha noção do perigo e tal fato resultou em sua expulsão da escola. Na segunda experiência escolar ela relata que seu filho foi bem acolhido, entretanto não ficava um minuto sequer junto aos colegas, não fazia nenhuma atividade, passava a maior parte do tempo no parquinho com a cuidadora, situação essa que considerou incoerente para um ambiente de aprendizado (BERENICE, 2015).

A educação e o atendimento especializado de qualidade sempre foram as buscas dessa mãe, primeiramente para seu filho e, a partir do momento em que foi conhecendo outras famílias entendeu que era uma busca coletiva, por educação e direitos, direitos que por vezes eram negados, pois a pessoa com autismo não tinha os mesmos direitos de uma pessoa com deficiência antes da lei 12.764. Em 2014 foi inaugurada no município de Itaboraí a primeira clínica-escola do estado, atendendo a reivindicação do Movimento Família Azul liderado por Berenice, sendo uma opção alternativa às escolas regulares de ensino, para atendimento de manifestações mais severas de autismo.

Berenice Piana deu voz a muitas famílias de pessoas com autismo ao se tornar coautora da lei que leva seu nome, a Lei 12.764, que institui a Política Nacional de Proteção dos direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a qual, determina que a pessoa com autismo “é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”, (BRASIL, 2012). A história dessa legislação participativa iniciou quando Berenice, ao conduzir seu filho para uma clínica especializada, ao menos duas vezes por semana na cidade do Rio de Janeiro, conheceu outras mães, com filhos que apresentavam formas graves de autismo e que não conseguiam dar um tratamento adequado, nesse momento que iniciou sua luta por políticas públicas. Participando de workshops e palestras tentou vários contatos os quais não obteve sucesso e, foi por meio de uma antiga rede social que contatou um senador, onde relatou “a situação dos autistas brasileiros, do descaso do poder público, da humilhação sofrida pelas mães”, o qual se dispôs a recebe-la, marcando uma audiência, ainda em 2009 (PIANA, 2012).

A lei Berenice Piana foi um marco para reconhecimento de direitos da pessoa com autismo em todas as esferas da vida social, principalmente na educação, que em casos de necessidade comprovada as pessoas com autismo matriculadas em classes comuns do ensino regular têm o direito a acompanhante especializado, também nomeados professores de apoio ou mediadores. A lei estabelece os seguintes direitos da pessoa com autismo, (BRASIL, 2012):

- I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;
- II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;
- III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:

- a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;
- b) o atendimento multiprofissional;
- c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;
- d) os medicamentos;
- e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;

IV - o acesso:

- a) à educação e ao ensino profissionalizante;
- b) à moradia, inclusive à residência protegida;
- c) ao mercado de trabalho;
- d) à previdência social e à assistência social.

Os direitos adquiridos por lei ainda não são suficientes para garantir a inclusão de pessoas com autismo nas escolas, a garantia da matrícula ainda não significa que esse estudante terá o atendimento necessário para que possa participar das atividades propostas. Há professores que estão em sala de aula e que não tiveram formação para entender o que é o autismo, e para acolher é preciso compreender as dificuldades que essa criança pode apresentar no seu convívio junto aos demais estudantes.

2.5. Vozes de pessoas com autismo que transformam o autismo em luta

A cientista Temple Grandin, pessoa com autismo, nascida antes mesmo do termo “autismo” ser conhecido, foi primeiramente diagnosticada com esquizofrenia infantil e fala da importância de intervenções desde cedo, dando créditos ao incentivo de sua mãe e um de seus professores que a incentivou a continuar os estudos (GRANDIN, 2015, 2018).

Temple Grandin dá grande importância ao fato de, na maior parte do tempo, ser obrigada a viver fora do seu mundo particular, ou seja, estar em contato com o mundo real, interagir. Esse fato ela atribui a sua mãe, que mesmo antes de existir a profissão de terapia ocupacional, já exercia esse ofício instintivamente. Temple talvez não tivesse se tornado uma cientista reconhecida, principalmente na área da pecuária, se não fosse o incentivo de sua mãe a viver no mundo real e também o incentivo de alguns professores para superar os obstáculos inerentes à condição do autismo que a impediam de conviver e interagir com colegas. Talvez esse viver em seu mundo singular seja apenas uma grande capacidade de concentração, no

entanto, vivemos em sociedade, sendo inerente ao ser humano interagir com o outro, (GRANDIN, 2015).

Todas essas situações podem desencadear dificuldade nas interações, agravadas pela dificuldade em comunicação, que mesmo quando verbalizada pode não ser clara. As pessoas com autismo podem não saber expressar e comunicar o que o incomoda, o que o aflige, transformando esse sentimento em crise, isolamento. Entretanto, a mente de sujeitos com autismo tende a se fixar em algo, e essa fixação deve ser usada como forma de motivação para o aprendizado dessa criança, Temple exemplifica que se uma criança com autismo tiver fixação por carros de corrida, deve-se usar esse elemento como base para outras criações, outros aprendizados, (GRANDIN, 2010).

O diagnóstico dado por um renomado neurologista deu aos pais de Marcos Petry, que teve problemas de desidratação no parto e passou por uma cirurgia cardíaca de emergência aos onze meses de idade, foi “ele é cego, surdo e nunca vai caminhar”, essas palavras fortes não definiram a atitude de seus pais, que foram em busca de informação e auxílio, (PETRY, 2017).

Marcos relata que ainda criança algumas características faziam parte do seu dia a dia, “não tinha contato visual, achava difícil me socializar, era intolerante a sons, tinha dificuldades de lidar com a coordenação motora fina, fazia movimentos repetitivos...”, e apesar de todos esses comportamentos nunca obteve um laudo de autismo por especialistas, (PETRY, 2017).

Hoje palestrante e escritor, Marcos tem um canal na plataforma *youtube* desde 2015 chamado “Diário de um Autista”, onde desenvolve vídeos relatando suas vivências e discussões a respeito do autismo como o objetivo de auxiliar e transmitir informações para os familiares e as pessoas com autismo.

Em vídeos sobre educação Marcos procura passar informações que contribuam para os desafios que a pessoa com autismo encontra na escola, desde a concentração e a escrita, relatando que tinha muita dificuldade em desenvolver a escrita por conta da falta de coordenação motora fina e que o uso da letra caixa alta facilitava sua escrita (PETRY, 2016), mas isso só foi possível porque seus pais

foram até a escola e junto com os professores traçaram essa estratégia para que a escrita fosse possível.

Em um vídeo sobre a educação inclusiva, Marcos comentou que professores e gestores não devem considerar o autismo como uma condição incapacitante, buscando compreender o hiperfoco da pessoa com autismo, e a partir desse elemento propor atividades com os mais variados temas, estimulando sempre a pessoa com autismo para que procure o conhecimento, comenta ainda que “a escola não é inclusiva se o corpo docente inteiro não souber como tratar cada caso de autismo, se a merendeira não souber, se a faxineira não souber, se o zelador não souber” (PETRY, 2017).

Em uma conversa com a neurocientista Mayra Gaiato, Marcos relata algumas situações as quais considera que toda pessoa com autismo gostaria que as outras pessoas soubessem para uma melhor convivência: - que a pessoa com autismo tem dificuldade em interpretar sutilezas, não compreende determinados olhares e gestos de linguagem corporal; - que podem apresentar hipersensibilidade e que outras pessoas devem perguntar antes de tocar uma pessoa com autismo; - que comandos complexos são difíceis de entender, as ordens devem ser dadas uma a uma para não gerar sobrecarga de atenção; - que metáforas são difíceis de entender; - que a pessoa com autismo precisa de afeto, de carinho, mesmo que não suporte um abraço por conta do toque; - que os sentidos podem ser inconsistentes, como a audição muito aguçada ou o paladar exótico, Marcos relata que não consegue comer alimentos crocantes por conta do barulho que proporciona; - que as descrições são melhor compreendidas quando utilizados apoios visuais, exemplifica que quando precisar falar um caminho, não se deve utilizar apenas direita e esquerda, descrever o caminho, por exemplo após passar pela casa amarela, isso contribui para o entendimento da pessoa com autismo, (PETRY, 2019).

Palestrante, fotógrafo e escritor, Nicolas é também uma pessoa com autismo. Primeiro filho de Anita Brito nasceu em 1999 e sempre foi um bebê calmo, calmo até demais segundo sua mãe, que desconfiou do autismo antes mesmo dele completar um ano, pesquisando muito sobre o assunto e sendo sempre desacreditada pela família e médicos, até o diagnóstico aos três anos e oito meses, (BRITO, 2017).

Nicolas fala que aprendeu a viver em dois mundos, o das pessoas neurotípicas e o das pessoas com autismo, aprendeu a ter empatia, a entender o que é sentido figurado, a ser mais independente, (SALES; BRITO, 2017). Nicolas concluiu o ensino médio em 2016 e considerou que a escola não contribuiu em nada com algumas de suas capacidades, como fotografar, e o obrigou a estudar coisas que ele jamais vai usar, sobre a escola, ele questiona:

POR QUE ESCOLA TEM QUE SER TODO MUNDO APRENDENDO A MESMA COISA? Se somos pessoas diferentes, por que temos que aprender tudo igual? [...] A escola dos meus sonhos é um lugar que aproveite os talentos das pessoas. A gente tem capacidade de aprender, mas de formas diferentes. E na escola dos meus sonhos não existe bullying... (SALES; BRITO, 2017, p. 40-41, grifo do autor).

Nicolas relata que sua primeira palestra foi aos 12 anos. Sua mãe foi chamada para dar uma palestra na qual falaria sobre ele, e, mesmo com dificuldades na fala preparou quatro slides para falar também, e nunca mais parou, fato esse que o ajudou a desenvolver melhor a fala, além da escola, de vídeos e das discussões sobre novela com sua mãe, (SALES; BRITO, 2017).

O objetivo do capítulo foi apresentar ações que fomentaram a construção da educação inclusiva de crianças com autismo até esse momento e também características dessa condição e vozes de quem vivencia diariamente esse contexto. Destacamos aqui o longo percurso trilhado para que a pessoa com autismo tivesse assegurado o seu direito a Educação Básica e o quão recente é a sua inclusão na escola regular. Considerando que gestores e formadores não foram formados em escolas com a Lei de Inclusão garantida, hoje as apostas ocorrem a partir do que não foi vivenciado, o que gera dúvidas, incertezas e infelizmente muito de exclusão.

3 O cotidiano da escola de Educação Infantil no cenário da inclusão: do percurso metodológico a análise

3.1. Fundamentos

Os conceitos de inclusão vistos no capítulo dois nos deram a noção dos pilares para a construção de uma sociedade inclusiva e corresponderam a pesquisa bibliográfica e documental que sustenta esta pesquisa.

Vimos que a escola tem papel fundamental no processo de mudança cultural que estamos vivenciando há mais de 25 anos por meio de políticas públicas. As ações governamentais, o ativismo e vozes de mães e pessoas com autismo são fundamentais na construção de uma sociedade onde todas as pessoas se sintam pertencentes, tendo suas vozes ouvidas e suas habilidades reconhecidas.

A partir desse cenário, esse capítulo será composto das ações mediadas por professores e demais atores da escola que visam a inclusão de crianças com autismo na Educação Infantil. Entendemos que a Educação Infantil representa um ambiente onde ocorrem novas descobertas, novos convívios, com uma diversidade de pessoas que englobam singulares modos de ser. Em grande parte dos casos, representa também, “a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada”, (BRASIL, 2018, p. 36). Desse modo, as interações com os diferentes modos de ser e estar no mundo, seja com seus pares ou com os professores, faz parte da formação da criança, possibilitando encontros, desenvolvendo a socialização nesse ambiente de ensino aprendizagem. Consideramos também que as interações e as brincadeiras são eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil (BRASIL, 2018, p.37), sendo a base de todas as ações que ocorrem nesse ambiente. Nesse contexto, o olhar do designer pode conduzir a diferentes perspectivas de como ocorrem as interações entre os pares e com as materialidades.

Assim, partimos do pressuposto de que para compreender como ocorrem as ações em uma escola é fundamental para o designer estar em campo, observar de

perto os processos interacionais face a face e as brincadeiras no ambiente em que elas ocorrem.

Diante disso, assumimos aqui uma pesquisa de natureza qualitativa exploratória e interpretativa. De acordo com Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa **qualitativa** circunscreve abordagem **interpretativa** do mundo, “o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem”.

Como embasamento metodológico conceitual, nos inspiramos no Design em Parceria, tanto pois o contato direto com os atores envolvidos se torna o ponto central na observação das ações, das relações e de como se dão as interações entre pessoas e com as materialidades quanto por considerar as subjetividades da pessoa que, no processo projetual, é considerada parceira em todas as etapas metodológicas que poderão resultar em ações/práticas/recursos/tecnologias, dando evidência as ações com as materialidades. De acordo com Farbiarz e Ripper:

Se considerarmos as ações sobre os objetos, veremos que nem as ações nem os objetos definem os resultados. É difícil perceber isso, pois não vemos a interação, vemos, dentro dos limites, a ação e a reação dos objetos, por isso conseguimos falar sobre objetos, mas é difícil falar sobre a interação, ela é invisível. No espaço, temos o sistema de objetos e o sistema de ações interagindo. O resultado, o fenômeno, está nas interações (2014, p. 21).

Há assim uma interação entre o designer e seu parceiro. Nessa interação que ocorre no processo de projeto de um novo objeto, o olhar do designer, ao mesmo tempo que conduz é conduzido pelo olhar do parceiro, cada um com seus saberes, onde há a autoria do designer e a coautoria do parceiro, juntos dois olhares com formações distintas.

A efetiva participação do parceiro desde o início da concepção de um projeto de design traz para esse projeto o olhar de afeto de ambos, pois o profissional (parceiro) na interação com o designer fornece informações de como suas demandas e desejos podem ser providas. Nesse sentido, concordamos com Farbiarz e Ripper quando fazem a seguinte afirmação: “compreendemos que Eu-designer/ Outro-usuário temos FORMAS DE OLHAR diferenciadas. Nossas ações procedem dos lugares a partir do qual olhamos, logo são singulares e participam de formas

distintas da construção do objeto”, (2012, p. 32). Sintetizando que fazer Design em Parceria é uma interação entre “eu” e o “outro”.

Ao pesquisarmos e projetarmos com foco na inclusão em sala de aula entendemos que objetos, sistemas, o próprio espaço e os processos nele inclusos fazem parte do cotidiano escolar, podemos repensar seus usos de maneira a agregar elementos que levem a compreensão do outro, ao entendimento de nossa diversidade. Bomfim traz uma definição de Design que envolve cultura e sociedade:

Design é uma atividade que configura objetos de usos e sistemas de informação e, como tal, incorpora parte dos valores culturais que a cerca, ou seja, a maioria dos objetos de nosso meio são antes de mais nada a materialização dos ideais e das incoerências de nossa sociedade e de suas manifestações culturais assim como, por outro lado, anúncio de novos caminhos. [...] Design, entendido como matéria conformada, participa da criação cultural, ou seja, o Design é uma práxis que confirma ou questiona a cultura de uma determinada sociedade, o que caracteriza um processo dialético entre mimese e poiese [...] o Design de uma comunidade expressa as contradições desta comunidade e será tão perfeito ou imperfeito quanto ela. (BOMFIM, 2014, p. 23)

Sendo o Design de caráter interdisciplinar é possível pensarmos juntos, a Educação e o Design, na concepção de objetos/recursos/sistemas/práticas inclusivas, criando meios de interação. Para que não seja sedimentado o código/signo de que a pessoa com autismo é inábil para certos aprendizados, ou, em casos mais específicos, que ele só está na escola regular porque existe uma lei que a obriga a aceita-lo, é urgente que seja edificada no dia a dia escolar práticas inclusivas que valorizem todas as capacidades presentes na escola, compreendendo e enaltecendo a pluralidade de pensamentos.

Quando falamos em inclusão e valorização das diversas capacidades na sala de aula, o que queremos evidenciar é de que objetos/recursos/sistemas/práticas devem ser projetados com e para todos sempre que possível, nesse contexto educacional, para que esses objetos sejam de fato inclusivos e impulsionadores de significados de pertencimento, de que todos fazem parte de determinado ambiente e seu contexto. De acordo com Farbiarz:

A concepção, desenvolvimento e produção de/para uma aula precisariam ser determinados por fatores como: (a) contexto onde serão utilizados; (b) características do usuário final (aluno); (c) objetivos daquele que o utiliza (professor); (d) viabilidade técnica de sua construção; e (e) tempo disponível para a sua produção. (FARBIARZ et al., 2016, p. 176)

Assim, ressaltamos que o design quando elaborado em parceria pode contribuir para que os objetos concebidos produzam uma significação de afeto, de acolhimento, criando um ambiente inclusivo, uma cultura inclusiva. A abordagem metodológica do design em parceria pressupõe a efetiva participação do usuário/parceiro em todas as etapas de concepção e projeção do novo objeto, sendo essa troca de saberes a materialidade de significados e desejos do parceiro. Segundo Farbiarz e Ripper “trabalhar com a potência do sujeito ou com o seu “ser e estar no mundo” em diálogo com a potência do designer e o seu “ser e estar no mundo”, implica em reconhecer o usuário e o *locus* de que participa”, (2012, p. 43).

Sustentamos aqui que os objetos/recursos/sistemas/práticas/serviços inclusivos, seriam um incentivo para a interação em sala de aula, sendo essas interações contribuições para o sentimento de pertencimento em sociedade e para formação da sua identidade. A condição do autismo traz para a pessoa grande dificuldade nessas interações, ele tende a “isolar-se em seu mundo”, necessitando de maior atenção para participar de atividades.

Essa dificuldade na interação que é característica da condição do autismo, que por vezes é potencializada por questões sensoriais, hiporeatividade ou hiper-reatividades. A pessoa com autismo pode se desorganizar e até entrar em crise com elementos os quais suas disfunções sensoriais não suportam. Por exemplo, não suportar sons altos, ser sensível ao toque (não aceitando a aproximação de pessoas), ser sensível ao contato com determinadas texturas, como a etiqueta de uma roupa que veste.

Em suma, a abordagem do Design em parceria tem como premissa a inclusão e a participação do outro em todo o processo metodológico (ARAUJO; CÔRTEZ; FARBIARZ, 2020), tendo como eixo central a relação que se estabelece entre locutor e interlocutor.

Ressalto que para uma maior aproximação com a abordagem conceitual, participei como estagiária docente de aulas de projeto básico ministradas na graduação em Design na PUC-Rio. A experiência de estar em contato com outros saberes na busca de um parceiro, observando suas ações, experimentando e criando algo em conjunto põe em prática a visão interdisciplinar do design, sustentando o quão amplo é o campo de atuação; sempre na premissa de que o designer projeta

com o parceiro e não para o parceiro, por isso é fundamental o contato com este em todo processo. Todo processo é vivo e não é possível seguir um método rígido, ou em outras palavras, antecipar um caminho que vai sendo descoberto no caminhar. O percurso engloba ações como:



Gráfico 5 - Etapas da abordagem Design em Parceria adaptado do texto de Araujo, Côrtes e Farbiarz (2020)

As etapas metodológicas da abordagem Design em Parceria não findam quando se inicia uma nova fase. Exemplificando o gráfico 5, vemos que o projeto se inicia com a escolha de um parceiro e a contextualização das atividades, tendo como foco a observação das ações e identificação do universo vocabular. A observação e escuta do parceiro não finda quando se inicia a produção de experimentos, podemos afirmar que todo o aprendizado com as ações do parceiro, toda vivência com o outro vai passando por diferentes momentos, a medida em que as interações se intensificam na construção e na observação do uso do objeto construído em parceria.

Em suma, a fundamentação teórica que sustenta essa pesquisa nos esclareceu que para a educação inclusiva acontecer é preciso olhar a criança como ser único, incomparável as outras crianças, olhar suas singularidades e ir construindo junto com ela suas formas de aprendizado, em um movimento de mão dupla, tanto professor quanto o aluno aprendem e ensinam. Do mesmo modo, a abordagem design em parceria tem o foco no processo projetual, na relação que se estabelece ao conhecer o interlocutor, que está demonstrando por gestos, palavras e ações seus

desejos que são percebidos pelo designer, é uma construção conjunta unindo saberes, é dialogar com as diferenças.

Compactuamos então com Konder, quando o autor nos ensina que:

No diálogo com o outro, eu não harmonizo as diferenças (que são essenciais à prática dialógica), não supero as frustrações que me são impostas pelos limites (efetivos) da comunicação, não elimino os riscos, porém aprendo a apreciar a polifonia, aprendo a ouvir a diversidade das vozes. Exercito-me numa linguagem que amplia meus horizontes para a compreensão do que está além do saber constituído. (KONDER, 1999).

Foram com esses fundamentos teóricos que iniciamos a pesquisa em campo, embasada na pesquisa documental e bibliográfica já descrita no capítulo 2. O gráfico 6 resume os passos de elaboração dessa pesquisa, tendo sempre como premissa a vivência e escuta dos atores que participam desse estudo.

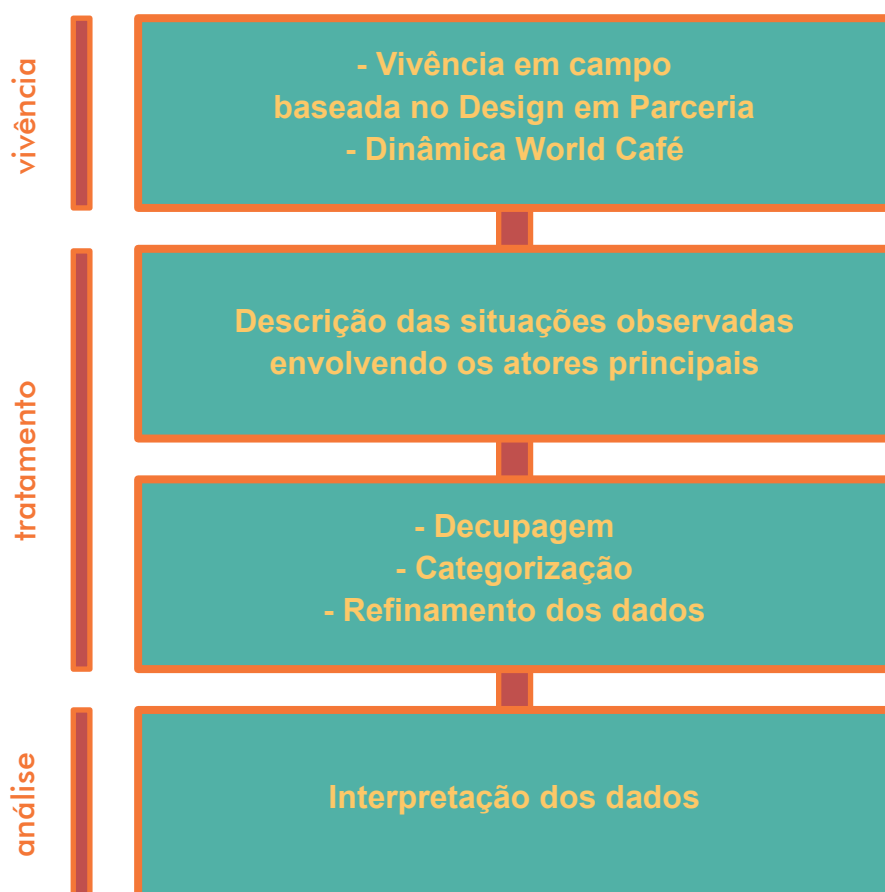


Gráfico 6 - Etapas metodológicas da pesquisa em campo.

3.2. Cenário da pesquisa de campo

Por questão de proximidade com o endereço da pesquisadora a cidade escolhida para pesquisa foi Niterói, no estado do Rio de Janeiro. Para estar em campo o primeiro passo foi procurar a Superintendência de Gestão de Pessoas – Núcleo de Estágio – NEST vinculado a Fundação Municipal de Educação de Niterói a fim de sondar quais Unidades de Educação Infantil tinham crianças com autismo matriculadas. Na afirmativa de praticamente todas as escolas da rede municipal vivenciavam esse contexto de inclusão, o próximo passo foi visitar unidades educacionais para confirmar a possibilidade de pesquisa no local. Visto que a rede municipal de Educação é muito procurada para estágios em áreas como pedagogia e psicologia, há um limite de pessoas externas para estar acompanhando a turma. Após visitar duas escolas nas quais já não havia vagas para estágio e/ou pesquisa no segundo semestre de 2019, na terceira visita, em conversa com a coordenadora pedagógica fui aceita como pesquisadora na instituição.

Estar em campo acompanhando as interações das crianças umas com as outras e com as materialidades, é ponto chave para a compreensão de como a abordagem do Design em Parceria pode viabilizar o acolhimento/inclusão de crianças com autismo na Educação Infantil. As crianças, como protagonistas desse contexto não só aprendem, mas também ensinam a como acolher, como incluir, por isso a importância de vivenciar esse ambiente educacional.

A observação em campo ocorreu durante os meses de outubro e novembro de 2019, sempre às sextas-feiras, encerrando com o final no ano letivo. Em março de 2020 foram apenas dois encontros antes da cidade de Niterói decretar quarentena devido a pandemia de covid-19, momento em que houve uma interrupção de contato com as crianças, as escolas não retornaram as aulas em 2020. Ao todo foram 8 encontros onde todas as ações observadas eram anotadas em um diário de bordo, sempre com o foco nos atores principais dessa pesquisa, os meninos que não terão seus nomes revelados e nessa pesquisa serão identificados como M1 e M2.

Todo o contexto de rotina e funcionamento da instituição educacional foi observada, horários de funcionamento, como as crianças costumavam chegar, os hábitos, dinâmicas, o tempo de brincar, de se alimentar, de ir ao parque, de sentar em roda, de fazer atividades coletivas e individuais. Algumas atividades eram feitas

em sala de aula, outras na área externa/refeitório e outras no parque, cada conjunto de atividades era delimitada por um tempo para que não houvessem muitas turmas no mesmo espaço ao mesmo tempo.

O cenário visto, mesmo em atividades distintas, muitas vezes era semelhante, com crianças procurando interagir, outras se afastando das brincadeiras, alguns grupos se formando organicamente e se desintegrando na mesma velocidade, com interações por vezes mais gestuais do que verbais, com incompreensões, com gritos característicos de crianças em ação, uns aprendendo com os outros.

3.2.1 A sala de aula

A sala de aula: espaço organizado pelas professoras e também pelas crianças; ambiente onde as crianças passam grande parte do tempo, onde ocorrem muitas das interações e acolhimentos; as mesas e cadeiras estão sempre enfileiradas no mesmo local, o tamanho da sala dificulta grandes alterações na organização dos espaços; a sala contém grande variedade de materiais para atividades e também brinquedos diversos, em sua maioria compostos por plástico; os armários abertos e containers expostos acima deles geram grande quantidade de informação com suas diversas cores e formatos a mostra; a sala possui TV, um espelho grande e ao lado um cesto com livros para leitura; o espaço a lado das mesas fica reservado para brincadeiras, atividades e a soneca depois do almoço.

3.2.2 Ambientes externos

O parque: é um amplo ambiente todo ladrilhado onde as crianças podem correr e brincar livremente; possui grandes brinquedos coloridos, como escorrega e estruturas que formam labirintos; ao fundo do terreno, ao lado da casinha, há um cercado onde as crianças brincam de bola e o chão também é ladrilhado; o ambiente possui árvores que parecem centenárias e geram sombra, folhas e gravetos, e o pequeno espaço que fica ao redor do tronco muitas vezes é disputado pelas crianças, a terra é matéria prima para comidinhas e outras brincadeiras; também há balanços

e uma casinha com toda estrutura em plástico; não há espaços com areia ou gramado, os materiais predominantes são ladrilho, cimento e plásticos coloridos.

3.2.3 Atores principais

M1: diagnosticado com autismo M1 é um menino alegre que não se comunica verbalmente; não costuma interagir com as outras crianças, mas se aproxima quando algum objeto lhe chama atenção; no parque costuma observar o brincar das outras crianças ao mesmo tempo em que explora os espaços e brinquedos; muitas vezes fica olhando pra cima, para a copa das árvores/céu; no escorrega, fica um tempo olhando de cima para o que acontece ao redor, só depois desce; no início do ano (2019) procurava ficar de mãos dadas com a professora, agora já explora o ambiente; na sala demonstra concentração quando participa de alguma atividade; na hora da brincadeira costuma brincar consigo mesmo em frente ao espelho, correr de um lado para o outro ou com algum brinquedo.

M2: um menino de sorriso contagiante que gosta de brincar com as outras crianças; é investigado um atraso na linguagem, fala mecanicamente algumas palavras que não é possível identificar sentido, quando conversa com ritmo e entoação usa sua própria linguagem, a qual não é possível compreender; gosta de participar de todas as atividades na sala e vibra com a participação dos colegas também; se dedica e exibe com orgulho as atividades que faz, muitas vezes permanecendo na atividade mais tempo que os colegas, buscando sempre a aprovação das professoras quando termina; no parque busca sempre interagir com os colegas, uma brincadeira que costuma repetir é se deitar no chão e, quando um colega se aproxima para ver, se levanta e corre atrás dele.

3.3. Dinâmica World café

Com a interrupção da pesquisa em campo de forma presencial buscou-se por técnicas de pesquisa que priorizassem a discussão das informações e possíveis ações futuras para a questão dessa pesquisa. A escolha da dinâmica World Café se deu por ser uma metodologia criativa que viabiliza uma rede viva de diálogos em

torno de questões importantes para a sociedade ou pequenos grupos sociais, um modo de compartilhar conhecimentos e pensar juntos futuros possíveis (BROWN; WORLD CAFÉ COMMUNITY, 2002).

Ao optar pela dinâmica world Café como uma técnica de compartilhamento de informações, adaptada para o modo virtual, as vivências de cada pesquisador foram evidenciadas como uma “inteligência coletiva de um grupo” numa dinâmica em que as informações transitam e se complementam sequencialmente “polinizando ideias de maneira cruzada, fazendo conexões inesperadas, desenvolvendo novos conhecimentos e criando oportunidades de ação” (HURLEY; BROWN, 2009).

Os princípios operacionais do World Café mencionados por Juanita Brown e a World Café Community estabelecem que o ambiente da dinâmica deve ser acolhedor, deixando os participantes confortáveis para explanarem suas ideias enquanto são incentivados a contribuir pelo anfitrião, este, tem o papel de conectar pessoas e ideias, explorando profundamente o tema ou questões importantes que geram insights. A seguir apresentamos uma síntese dos seis princípios que regem a dinâmica World Café segundo os autores, (2002).

- Criar um espaço hospitaleiro: o ambiente da dinâmica deve ser confortável e convidativo para uma conversa informal, envolvente e criativa a respeito de um tema que é de interesse de todos; um espaço onde as trocas de experiências dos participantes inspire futuras ações conjuntas.
- Explorar questões importantes: o assunto a ser discutido deve ser de interesse comum a todos os participantes, seja por proximidade com o trabalho, vida pessoal ou acadêmica, sintetizado por questões simples e claras e instigantes.
- Incentivar a contribuição de cada pessoa: o formato de até cinco pessoas por mesa é para que todos se sintam confortáveis para contribuir com suas ideias e perspectivas e, tão importante quando falar é ouvir, o anfitrião deve estar atento para que nenhuma fala seja interrompida, envolvendo todos participantes da rodada.

- Conectar pessoas e ideias diversas: após as três rodadas da dinâmica nem todas os diálogos são de conhecimento de todos, por isso, é importante ao final compartilhar tudo o que foi falado com todos; é papel do anfitrião também citar os principais pontos falados na rodada anterior a cada troca de participantes, assim, as ideias podem se complementar e estimular novas ações; cada fio tecido por um participante vai se agregando com teceres de outros participantes formando uma teia de significados.
- Identificar juntos padrões, ideias e perguntas significativas: a escuta compartilhada de todos fomenta uma sabedoria coletiva, ou visão que não seria possível a partir de um só participante; é importante reservar um tempo para reflexão de tudo o que foi falado durante a rodada; os insights podem surgir durante as falas ou ao final como resultado da exploração compartilhada; as experiências pessoais que cada membro tem sobre o tema são significativas para uma aprendizagem colaborativa.
- Tornar o conhecimento coletivo visível: no ambiente deve estar disponível para todos material para anotações, como palavras-chaves, ações padronizadas, desenhos, esquemas, diagramas e o que mais os participantes se sentirem a vontade para expressar graficamente suas ideias; é também uma forma de relembrar o que foi dialogado e refletir sobre o assunto e relacionar informações; as expressões gráficas podem ser feitas compartilhando o material, ou cada um fazer a sua, ou ainda um membro do grupo desenha tudo o que é falado já relacionando as diferentes falas.

O anfitrião geral do encontro tem a função de recepcionar os participantes, orientando quanto a dinâmica e o tema a ser dialogado. Já o anfitrião da mesa pode verificar como serão feitas as anotações das conversas, registrar os pontos principais, instigar os participantes a criar links entre os pontos discutidos.

A dinâmica de funcionamento das mesas propõe que se formem pequenos grupos, de 3 a 5 participantes, sendo um deles o anfitrião que estará sempre na mesma mesa, tendo a função de relatar os pontos principais da conversa aos novos integrantes de cada rodada. Toda a dinâmica tem ao menos três rodadas, para que a maior parte dos colaboradores possam dialogar e compartilhar conhecimentos, com

duração em média de 20 minutos. Cada rodada do World Café¹⁰ deve ter uma pergunta ou tema diferente para debate, sempre instigando a participação de todos.

É importante que as mesas remetam ao ambiente de uma cafeteria, descontraído, agradável e propício para uma conversa fluída, com o intuito que as experiências pessoais e profissionais sejam compartilhadas e assim um possa aprender com o outro indistintamente.

Ao optar pela dinâmica, partimos do pressuposto de que questões complexas como o autismo, e a inclusão dessas crianças em sala de aula, com seus diferentes modos de ser e estar no mundo, são melhor elucidadas quando pessoas se reúnem para pensarem juntas ações que visem, no caso da Educação Infantil, interações e brincadeiras entre todas as crianças. As vivências e significações de cada pesquisador permitem que as questões sejam vistas de diferentes ângulos, e de forma colaborativa as ideias se entrelaçam na proposição de ações inclusivas.

Para tornar o ambiente descontraído e, com a adaptação da dinâmica para o formato online, o encontro foi iniciado com a preparação do café da manhã, onde foi sugerido que cada pessoa preparasse em sua casa um bolo de frigideira, com a sugestão de uma receita¹¹ e cada um poderia adaptar com os ingredientes disponíveis em casa. O propósito de fazer o bolo para o café é estimular a espontaneidade, a criatividade e a colaboração das pessoas, em um ambiente tranquilo e extrovertido, propício para uma conversa e troca de experiências. O bolo, feito em conjunto, cada um na sua casa, pode ser totalmente adaptado também de acordo com as preferências e paladar de cada participante.

A proposta da dinâmica toma por base criar um ambiente leve para a troca de informações, se distanciando de uma entrevista formal, onde, a tensão e o nervosismo podem estar presentes. A partir da receita base e das adaptações de acordo com a disponibilidade de ingredientes e preferências cada um obteve um

¹⁰ [World Cafe Method :: The World Cafe](#)

¹¹ Para a preparação do “bolo com café”, foi sugerido que todos os participantes abrissem suas câmeras na cozinha, ou local onde seria feito o preparo, e sugerido uma lista básica de ingredientes, todos substituíveis para a preparação conjunta, cada um em sua casa, assim, já se iniciou uma troca de informações. Os ingredientes: uma farinha, qualquer uma que estivesse disponível em casa, fermento ou bicarbonato, açúcar ou adoçante ou mel, ovo opcional, frutas opcionais, condimentos opcionais, também poderia ser feito numa frigideira ou no micro-ondas, o intuito foi fazer um bolo com o que se tem em casa.

resultado distinto. Com o bolo e café prontos, foi iniciada uma apresentação para contextualizar aos participantes o tema, a questão e objetivos da pesquisa e parte das informações já vivenciadas pela pesquisadora em campo.

Colaboraram com a pesquisa as professoras da escola de Educação Infantil, onde ocorreram as observações presenciais em 2019, e pesquisadores do LINC-Design, designers com experiências ou vivências que fazem parte do contexto da pesquisa. Em suma a dinâmica foi composta por uma diversidade de pessoas que puderam compartilhar seus saberes fomentando ações de acolhimento e inclusão.

Após a apresentação do contexto da pesquisa e de como seria desenvolvida a dinâmica, as professoras também complementaram a fala, reconhecendo e adicionando informações não observadas em campo pela pesquisadora. O gráfico 7 mostra uma representação gráfica de como os participantes se apresentavam no início e fim da dinâmica.



Gráfico 7 - Representação gráfica dos colaboradores da dinâmica World Café

O segundo momento da dinâmica foi uma breve fala das professoras, de suas experiências com a Educação Infantil, da saudade em estar longe das crianças nesse

tempo de pandemia e de como era a rotina no dia a dia. Alguns relatos complementaram o que foi observado em campo de forma presencial, também houve falas importantes a respeito da relação estabelecida entre as professoras e as crianças foco dessa pesquisa.

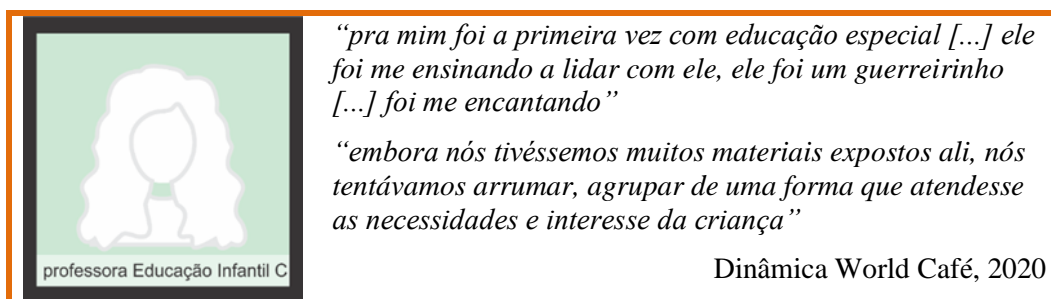


Gráfico 8 - Relato da professora C

O relato no gráfico 8 é da professora C que ficava mais tempo com o menino M1, estabelecendo uma rotina. Relatou também o quanto o universo da Educação Infantil foi desafiador, pois, embora tivesse formação em pedagogia, sempre trabalhou com estudantes de ensino fundamental e médio. Salientou a importância do acolhimento da escola e das outras professoras mais experientes nesse momento e da importância de se sentir incluída para então trabalhar nesse processo de inclusão.

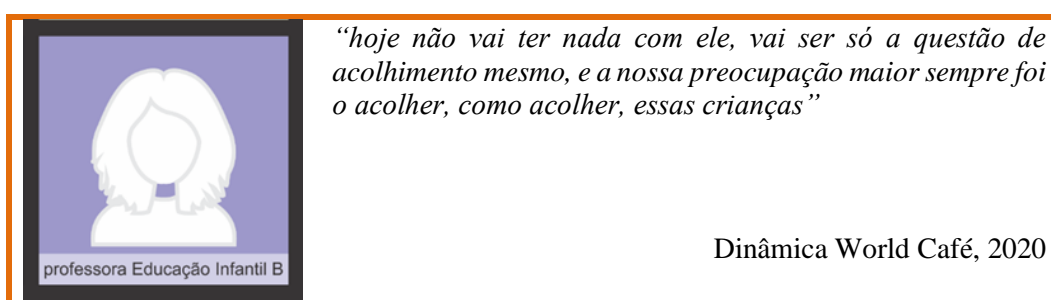


Gráfico 9 - Relato da professora B

A professora B relatou que sua identificação profissional aconteceu na Educação Infantil. Sobre as crianças M1 e M2 salientou a importância da anamnese familiar para entender como a criança se comporta em casa, procurar saber os gostos, comportamentos, os hábitos e também a importância de observar os gestos,

as ações dele em sala de aula, para uma melhor comunicação e engajamento da criança nas atividades, embora, como descrito na citação do gráfico 9 em alguns momentos o objetivo fosse primordialmente o acolher.

Alguns dados relatados pelas professoras em momentos distintos da dinâmica a respeito dos meninos M1 e M2, do ambiente físico, sala de aula, do parquinho e também algumas atividades em grupo que eram preferência das crianças são apresentadas a seguir:

Sobre a sala de aula – havia uma preocupação em deixar alguns objetos ao alcance das crianças, com todo cuidado para que as crianças tivessem autonomia. Foi salientado a importância da experimentação no objetivo de incluir as crianças nas atividades com as outras crianças, com as professoras e com a escola, trabalhando um dia de cada vez algo pode dar certo hoje, mas talvez amanhã não. A sala tem limitações estruturais por questão de tombamento patrimonial, dificultando modificações.

Sobre o parquinho – muito amplo, com muitos elementos para que as crianças pudessem explorar e também com muito concreto; ter mais natureza seria primordial para as crianças, mais verde, mais terra seria ótimo para as atividades; ter espaços com terra e caixas de areia ampliaria as possibilidades de atividades; um espaço onde se formam espontaneamente núcleos de brincadeiras simbólicas, principalmente de imitação.

Sobre M1 – alegre, encantador, inteligentíssimo, tem um lado emocional frágil que, quando percebido pelas professoras o foco era o acolhimento, sem insistência para participar das atividades; aprendia muito rápido, entretanto, não gostava de repetir atividades; gostava de animais pequenos de brinquedo, enfileirava e colocava em ordem do menor para o maior; os óculos escuros eram usados quando não estava bem emocionalmente e contribuíam para que ele se acalmasse, era um modo para que ele não interagisse visualmente com as outras crianças; a última estratégia para acalmar eram vídeos de desenhos colocados na TV, o que ocorria esporadicamente, esses, tinham que ter som e imagem; tinha um cantinho na sala, escolhido por ele, que, quando era preciso se reorganizar ele puxava a professora C pela mão e a levava até lá.

Sobre M2 – sorriso contagiante e participativo, inicialmente não interagiu com colegas e professoras, com o tempo foi participando cada vez mais e buscando as interações; sempre procurava a aprovação de um adulto como se dissesse: “estou conseguindo fazer, eu consigo fazer”; apresenta uma hiperconcentração nos jogos, não para enquanto não conseguir determinado encaixe ou peça e também costumava repetir várias vezes a mesma atividade; era muito sensível, como não havia entendido a questão da troca de objetos; não aceitava compartilhar com os colegas;

Atividades preferidas – a ciranda de livros era uma atividade que animava as crianças, consistia em escolher um livro para levar para casa e, no retorno, em círculo as crianças apresentavam em forma de desenhos ou anotações na agenda feita pelos pais ou contavam o que mais gostaram do livro; o menino M1 não participava da roda nesse momento, a agitação das crianças era grande, e, talvez o excesso de estímulos o impedisse de estar junto, sua participação na atividade era por meio das anotações feitas pela mãe, se ele quis olhar as imagens do livro, se ficou atento a leitura, sendo possível as professoras observar se ele gostou do livro por essas informações, sendo o livro “Douglas quer um abraço” o seu preferido; já M2 ficava mais animado durante a ciranda, embora não tivesse anotações em seu caderno, demonstrava muito interesse por um livro de folclore brasileiro chamado “Livro da confusão”, um livro muito colorido que ressaltava a imaginação, misturando partes de animais e de homens

O brincar junto muitas vezes começa com um gesto, uma ação, e não com palavras, mesmo para crianças verbais, o brincar com o outro é uma parceria que tem em comum um mesmo interesse, uma mesma descoberta.

Em seguida, por meio do aplicativo de videoconferência zoom¹² os doze colaboradores foram divididos em 3 grupos, todos os grupos tiveram o mesmo tema com diferentes enquadres.

O tema a ser discutido em cada mesa foi a questão de pesquisa, direcionada para os diferentes enquadres identificados na escola. A dinâmica ocorreu em três rodadas, em cada uma delas apenas o anfitrião permanecia na sala, enquanto os

¹² <https://zoom.us/pt-pt/meetings.html>

outros colaboradores mudavam para outras salas. Ficou a critério do anfitrião como a conversa fluiria, tendo em mãos o tema e os enquadres poderia falar na primeira rodada do enquadre 1, como mostra o gráfico 10, na segunda rodada já com outros colaboradores falar sobre o enquadre 2 e na última rodada discutir sobre a questão com outros participantes. Essa, porém, não foi uma possibilidade única, os três temas poderiam ser discutidos simultaneamente em todas as rodadas.

A divisão dos enquadres, que serão melhor exemplificados no percurso da análise, ocorreu por semelhanças seja do ambiente onde ocorrem ou nas ações que são executadas. Na mesa 1 os dois enquadres remetem ao ato de acolher em diferentes situações, a mesa 2 dialogou sobre as brincadeiras livres em ambientes distintos, já na mesa 3 o foco foram as atividades individuais ou em grupo.

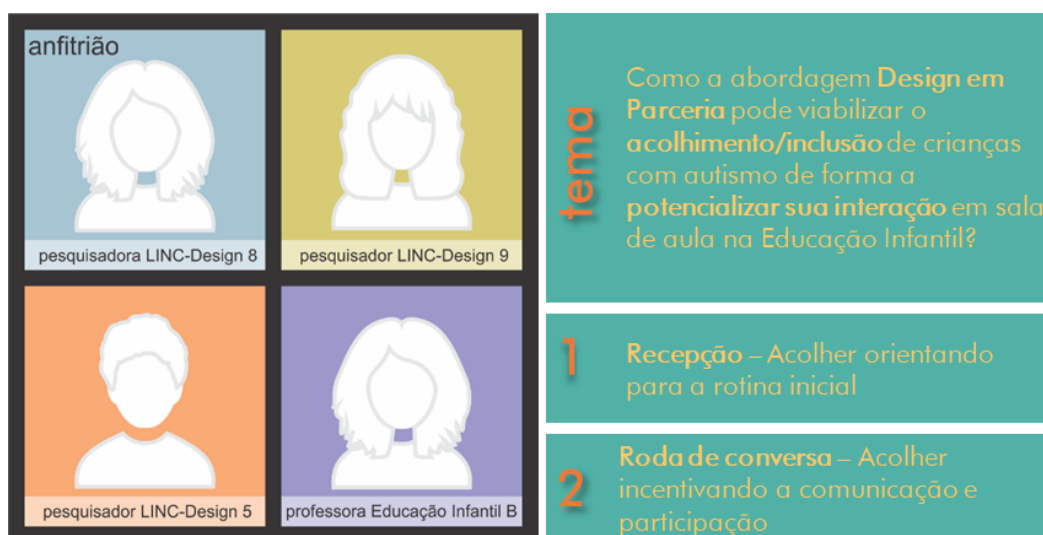


Gráfico 10 - Esquema da mesa 1, primeira rodada de conversas.

Os gráficos 11 e 12 demonstram como foram alocadas as mesas 2 e 3. Ao todo foram três rodadas de diálogos que tiveram como base os esquemas representados graficamente (gráficos 10, 11 e 12), entretanto, a conversa não era interrompida quando alguém comentava sobre alguma vivência pessoal ou profissional sobre o tema, as informações fluíam de forma orgânica, como se realmente fosse um encontro em uma mesa de bar. Os esquemas gráficos eram

apresentados no início da rodada e lembrados ao final, mas em nenhum momento fixavam o caminho da conversa.

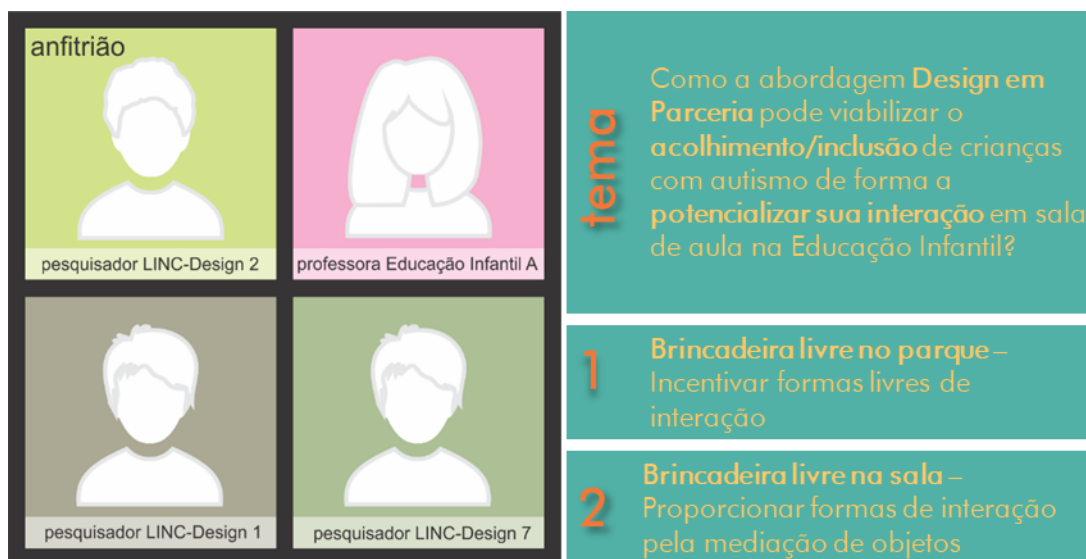


Gráfico 11 - Esquema da mesa 2, primeira rodada de conversas



Gráfico 12 - Esquema da mesa 3, primeira rodada de conversas

Algumas ações relatadas pelas professoras envolvendo os atores principais dessa pesquisa foram categorizadas na tabela de decupagem que será melhor detalhada no percurso da análise.

No momento final da dinâmica todos retornaram para a sala principal da plataforma digital para compartilhar os principais pontos dialogados durante as

rodadas. Além da fala dos anfitriões de cada sala, foi compartilhado uma tela onde todo o grupo pode registrar os pontos mais significativos durante as trocas e compartilhamentos de informações, como visto nas figuras 2 e 3. Essas imagens configuram o resultado de um encontro de diferentes vozes em prol de um mesmo objetivo, a educação inclusiva, resultando em um discurso graficamente apresentado da dinâmica.

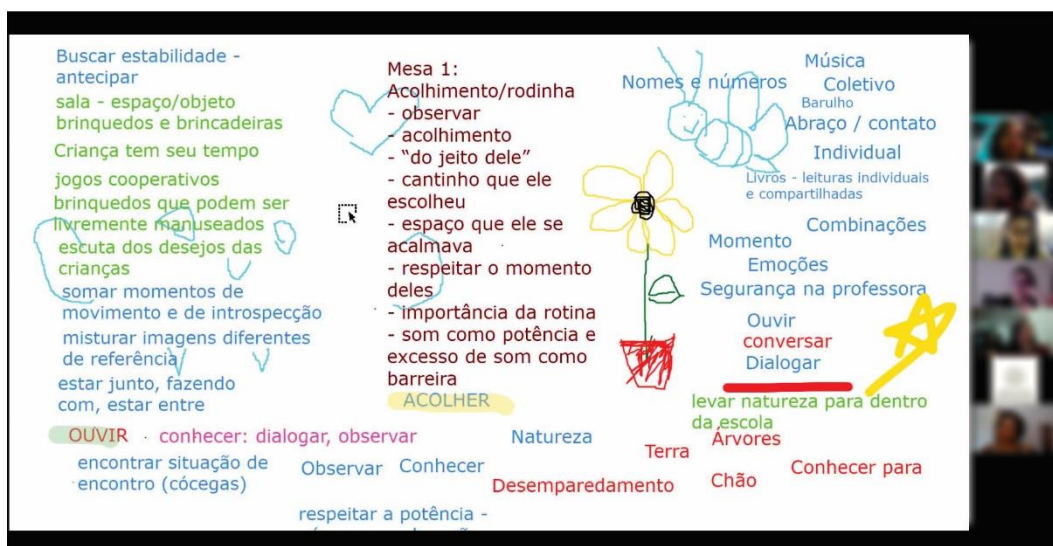


Figura 2 – Página 1 do compartilhamento de vivências na dinâmica World Café

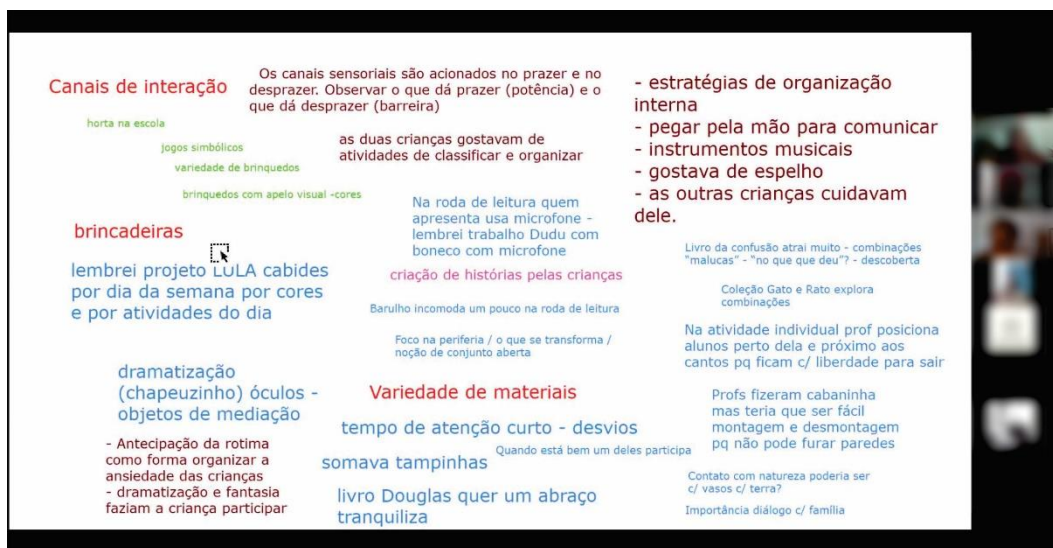


Figura 3 – Página 2 do compartilhamento de vivências na dinâmica World Café

A partir dos escritos na tela feitos por muitas mãos destacamos partes, que podem ser vistas nas figuras 4 e 5, que consideramos importantes para o contexto dessa pesquisa e também palavras que podem desabrochar em várias significações, além das faladas na dinâmica.

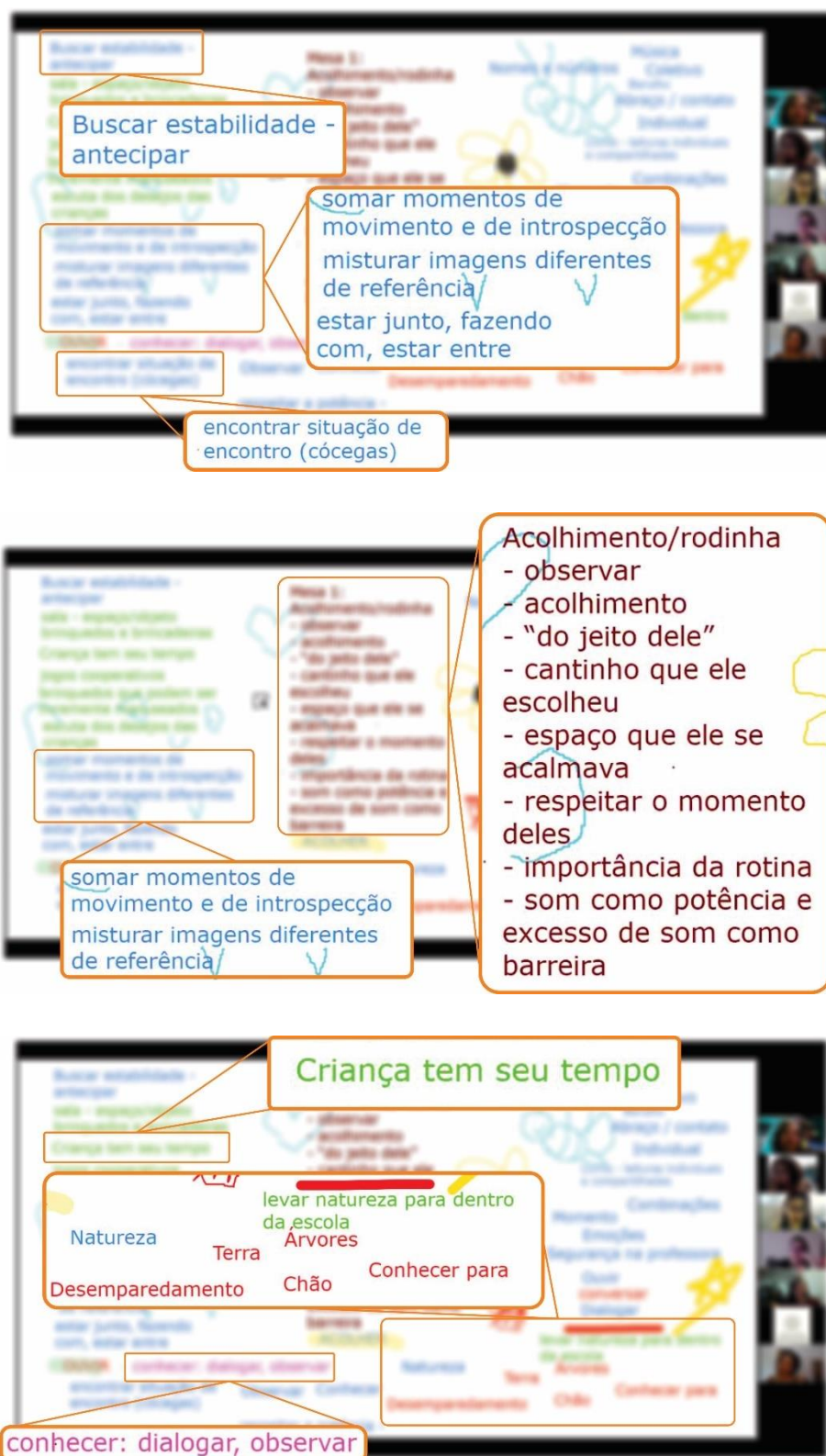


Figura 4 – Destaque para informações compartilhadas na página 1 da dinâmica World Café

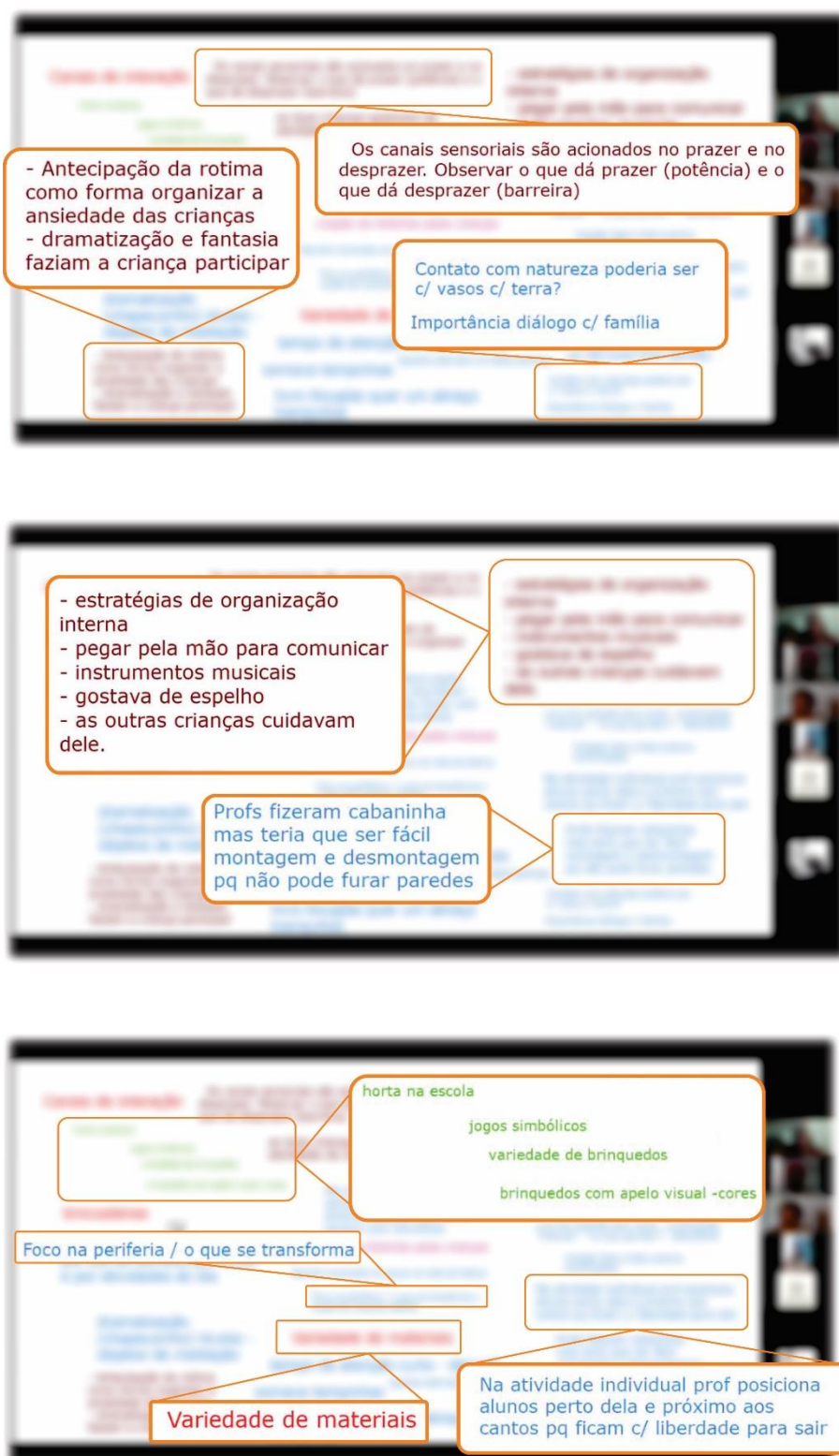


Figura 5 - Destaque para informações compartilhadas na página 2 da dinâmica World Café

4 Percurso da análise

4.1. Abordagem sociolinguística interacional

A partir da pesquisa de campo qualitativa exploratória e interpretativa, elegemos a Sociolinguística Interacional como inspiração para a análise dos dados levantados na observação e na dinâmica World Café.

O desenvolvimento da análise baseada na abordagem teórico metodológica da sociolinguística interacional se deu a partir das descrições dos fatos observados em campo e detalhadas no diário de bordo. O foco da abordagem serão os momentos de interação face a face, entendendo esses eventos comunicativos como ambiente onde ocorre a construção de significados sociais. Os participantes de um encontro social estão a todo momento atribuindo significados às atividades que desenvolvem e simultaneamente aprovam ou contestam os significados concedidos aos demais participantes desse encontro (RIBEIRO; GARCEZ, 2013 p. 7).

A sociolinguística interacional, sustentada na pesquisa qualitativa empírica e interpretativa, preconiza “o estudo da língua na interação social”, (RIBEIRO; GARCEZ, 2013, p. 8). Segundo Leite (2011), a interação gera um processo de interpretação de sentido dinâmico, que constitui um ponto fundamental na teoria da sociolinguística interacional, conjuntamente com a intencionalidade da interação.

Os estudos de Sociolinguística Interacional procuram verificar, na comunicação face a face, as intenções dos participantes dos eventos comunicativos e tal interação só ocorre de fato, quando as intenções dos falantes são reconhecidas pelos ouvintes e vice-versa, através não somente de recursos verbais, mas também de pistas de contextualização, sinais não verbais, etc. (LEITE, 20, p. 109).

Durante os processos interativos, os participantes negociam as interpretações (GUMPERZ, [1982] 2013, p.150), sendo que, as pistas de contextualização, de forma espontânea, contribuem para que a intenção do locutor seja comunicada e

interpretada. As pistas de contextualização são demonstradas por meio da fala, expressões, gestos, olhares, posturas físicas, movimentos, entre outros. Gumperz define, sinteticamente, como “todos os traços linguísticos que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais” ([1982] 2013, p.152).

Os significados emitidos nas pistas de contextualização devem ser observados no seu contexto, e seu entendimento depende do conhecimento prévio de seus participantes. O participante que não expressa reação ou não conhece uma pista emitida pelo locutor, pode não entender a intenção, causando divergências de interpretação, que estão relacionadas a convenções sociais, como expectativas quanto ao ritmo, volume e entoação de voz ao proferir uma fala, (GUMPERZ, [1982] 2013, p.153)

Essa pesquisa dará ênfase a situações de interação, considerando que as pessoas estão seguidamente envolvidas em encontros sociais ou contatos face a face, considerando que as interações podem ou não serem mediadas por outras pessoas, compreendendo o contexto em que ocorrem as ações dos participantes. Goffman define encontro social como “uma ocasião de interação face a face, começando quando os indivíduos reconhecem que se moveram para a presença imediata uns dos outros e terminando com uma retirada aceitável da participação mútua”. Assim, serão consideradas as interações que ocorrem no ambiente em que os participantes estão ao alcance visual e auditivo uns dos outros, formando uma situação social.

Em um contexto interacional as informações compartilhadas e interpretadas no encontro social podem ser conectadas, negociadas, confrontadas ou ressignificadas, dentre outros movimentos que ocorrem na interação. O contexto de uma interação pode ser percebido de forma micro, compreendendo mais especificamente as informações de natureza sócio interacional que constituem uma conversa, ou de forma macro, considerando uma visão sócio histórica e organizacional que sustenta o discurso, (RIBEIRO, PEREIRA, 2002, p. 51).

De acordo com Khalil (2017), a sociolinguística interacional está preocupada com os conhecimentos envolvidos nessa interação, onde, em uma situação comunicativa “os sentidos não seriam pré-determinados, mas se desenvolveriam no interior da própria interação”.

Como estratégia de análise na Sociolinguística interacional são valorizadas três noções que potencializam as formas de observar as interações:

4.1.1 Noção de enquadre

Bateson iniciou o conceito de enquadre, que definiu como um conjunto de instruções para que o interlocutor possa entender uma mensagem, relacionando o enquadre com uma moldura em torno de um quadro, o qual “delimita ou representa a classe ou conjunto de mensagens ou ações significativas” ([1972], 2013, p. 85).

O conceito de enquadre foi ampliado por Goffman, que afirmou que os participantes de qualquer encontro face a face estão a todo momento propondo ou mantendo enquadres, os quais organizam o discurso e direcionam a situação interacional, contribuindo para a compreensão de “o que está acontecendo aqui agora” ([1979], 2013, p. 107). Os enquadres também podem ser modificados com a chegada de um novo participante na situação interacional, por exemplo, uma conversa informal entre estudantes pode ser alterada para um diálogo mais elaborado ou até cessar o diálogo com a aproximação de um professor, originando também um novo alinhamento.

Com o objetivo de abranger e integrar o sentido antropológico/sociológico do termo, a psicóloga social Wallat e a linguista Tannen ampliam a discussão de enquadres, pontuando que esse conceito reflete a noção de estrutura de expectativa. “A noção interativa de enquadre se refere à definição do que está acontecendo em uma interação, sem a qual nenhuma elocução (ou movimento ou gesto) poderia ser interpretado”, (TANNEN; WALLAT, [1987] 2013, p. 188).

Compreender em qual enquadre está ocorrendo a situação interacional contribui para que ocorra o entendimento/interpretação do enunciado, qual o sentido que os participantes dão ao que anunciam. A não compreensão de um enquadre pode ocasionar equívocos interpretativos, por exemplo, não compreender se o que está ocorrendo é uma brincadeira, uma ironia, provocação ou uma piada.

4.1.2 Noção de alinhamento

O conceito de alinhamento, ou *footing*, desenvolvido por Goffman representa “a postura, a posição, a projeção do eu de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção”, sendo um desdobramento do conceito de enquadre, ([1979] 2013, p. 107). Em uma situação de interação, os participantes mudam seu alinhamento, sua postura, a partir de um determinado enquadre.

Um novo alinhamento se constitui toda vez que um novo papel social ocorre. Exemplificando, um professor em sala de aula tem determinado alinhamento ao interagir com os alunos, que, pode ser alterado ao interagir com um diretor ou outro colaborador ou um acontecimento inesperado entre os alunos, o que exigiria uma nova tomada de postura em um novo enquadre. Pistas de contextualização podem evidenciar o novo alinhamento, como nova entoação de voz, vocabulário mais formal, gestos e expressões faciais. Diferentes situações sociais podem evidenciar diferentes papéis sociais dos participantes e alinhamentos distintos como, uma professora pode desempenhar também o papel de filha, mãe, amiga, entre outros.

Uma estrutura de participação, com a noção de falante e ouvinte, compõe a base estrutural do alinhamento, postura adotada por ambos. Tomando como exemplo uma escola de Educação Infantil, os vários enquadres fornecem diferentes estruturas de participação que evidenciam distintos alinhamentos. Em sala de aula, quando se está propondo uma atividade, o professor assume papel de falante e as crianças papéis de ouvintes, predominantemente, essas condutas podem se inverter e solicitar novos alinhamentos quando o enquadre “brincadeira livre no parque” estiver ativo.

4.1.3 Noção de esquema de conhecimento

O termo esquema de conhecimento é usado por Tannen e Wallat em referência às expectativas que os participantes têm em relação aos elementos de uma interação. As autoras evidenciam que “o significado literal de uma elocução, só pode ser entendido em relação a um modelo de conhecimento anterior” ([1987] 2013, p. 189), ou seja, a compreensão de um enunciado é possível se as informações não

ditas puderem ser complementadas com experiências prévias de mundo já vividas, informações que são pressupostas pelo locutor.

Em uma situação interacional, o diálogo pode ser direcionado de acordo com o esquema de conhecimento dos participantes, com o repertório de cada participante acerca de determinado assunto, que não é estático e sim dinâmico, ou seja, “as expectativas sobre objetos, pessoas, cenários, modos de interação e tudo mais no mundo são continuamente comparadas à experiência de vida e, então, revistas”, (TANNEN; WALLAT, [1987] 2013, p. 191).

Diferentes esquemas de conhecimentos podem causar ruído ou incompreensão em uma interação. Tomando como exemplo uma sala de aula de Educação Infantil, podem haver divergências nos esquemas de conhecimento nas interações que ocorrem nesse ambiente. Tendo em vista que este pode ser o primeiro momento de convivência dessas crianças em um ambiente externo ao familiar, um determinado objeto conhecido por um, pode nunca ter sido visto por outro e a brincadeira pode não ter o mesmo sentido para ambos; com a convivência e com o tempo é que serão ampliados seus repertórios, que se tornarão recíprocos e com a construção de novos sentidos para tal brincadeira.

4.2. O percurso da observação

Ao longo da observação em campo desta pesquisa, fizemos um diário de bordo cujo texto foi escrito na sequência cronológica em que os fatos ocorreram, que deu origem a um arquivo de planilha eletrônica (anexo 2) que foi categorizado em blocos com os respectivos enquadres (Noção Enquadre – Sociolinguística Interacional), diferenciado por cores. Cada enquadre corresponde a um período específico da aula, onde foi reconhecido o objetivo correspondente a essa etapa. Identificados os enquadres e objetivos, foram descritas as ações, na ordem cronológica em que ocorreram, juntamente com os atores participantes da situação social e seus respectivos alinhamentos (Noção Alinhamento – Sociolinguística Interacional).

Foram categorizadas as ações em que os atores principais desta pesquisa, M1 e M2, participaram de alguma situação social ou, em virtude de algum acontecimento

se afastaram de determinada interação, em suma, toda e qualquer ação envolvendo os meninos observados foram descritos na tabela de decupagem. As ações envolviam atores secundários, professora A, professora B, professora C, colegas e, eventualmente, a participação desta pesquisadora era solicitada pelos atores principais, mudando seu papel social de observadora não participante para observadora participante. O gráfico 13 apresenta a sequência em que foram categorizadas as ações descritas no diário de bordo e também as ações relatadas pelas professoras na dinâmica World Café. O gráfico 14 exemplifica como uma ação é analisada, identificando o enquadre, objetivo, alinhamento, atores e situação.



Gráfico 13 - Cabeçalho da tabela de decupagem

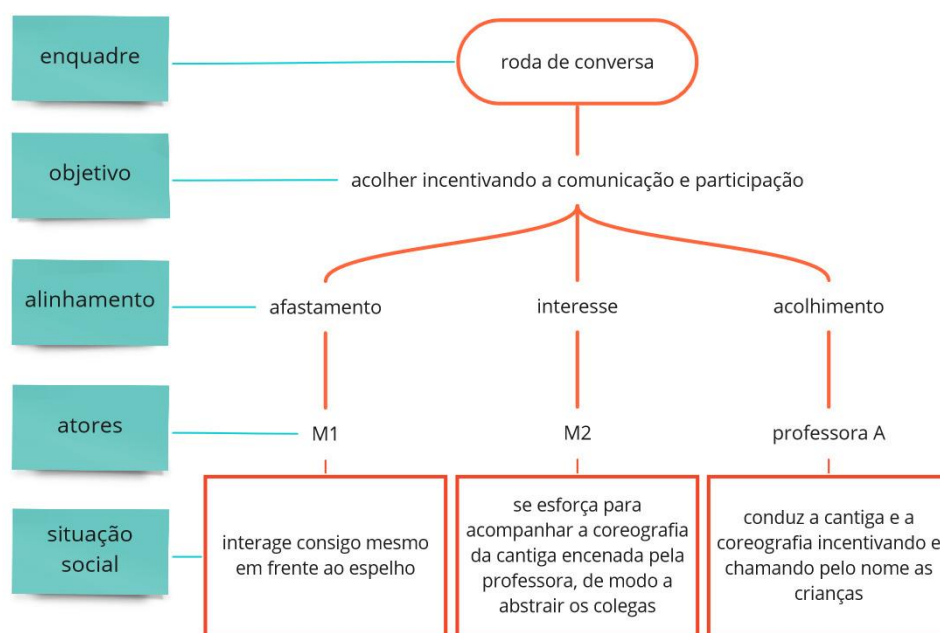


Gráfico 14 - Esquema de como os dados são conectados

Na observação em campo, que ocorreu nas sextas-feiras dos meses de outubro e novembro de 2019, ficou evidente que alguns esquemas de conhecimento (Noção Esquema de Conhecimento – Sociolinguística Interacional) já estavam

incorporados nas ações das crianças que frequentavam a escola desde o início do ano. Alguns comportamentos e ações eram executados como parte da rotina, de forma espontânea e quase isentas de interações e diálogos. Isso ocorria em momentos específicos como a hora do café da manhã e a hora do almoço. Desse modo, os enquadres “tomar café da manhã” e “almoçar” não foram descritos na tabela de decupagem por não fornecerem dados relevantes para futura análise.

Os enquadres identificados coincidiram com a sucessão de etapas que ocorrem sequencialmente. Para cada momento, que tem um tempo estipulado, há esquemas de conhecimento que orientam algumas ações executadas de forma rotineira todos os dias. Em cada bloco de tempo é possível identificar “o jogo que está sendo jogado” (TANNEN; WALLAT, 1986) sendo possível relacionar cada etapa a um determinado enquadre, onde se pode reconhecer as ações e enunciados que ocorrem nesse contexto. Os enquadres estão relacionados com os esquemas de conhecimento prévio que os participantes têm para cada momento, podendo variar em cenários diferentes. De acordo com Tannen e Wallat “é correto crer que enquadres e esquemas operam de maneira semelhante em todas as interações face a face”, (1987, p. 213). A tabela 1 relaciona os enquadres, selecionados para análise, aos seus respectivos objetivos, na sequência que ocorrem.

Enquadre	Objetivo
Recepção	Acolher orientando para a rotina inicial
Brincadeira livre no parque	Incentivar formas livres de interação
Roda de conversa	Acolher incentivando a comunicação e participação
Atividade coordenada em grupo	Ensinar pela interação
Atividade individual	Ensinar pela instrumentalização
Brincadeira livre na sala	Proporcionar formas de interação pela mediação de objetos

Tabela 1 – Relação enquadre - objetivo

4.2.1 Descrição dos enquadres

Enquadre - Recepção

A primeira etapa identificada no ambiente escolar é o momento da recepção. As crianças vão entrando na escola a partir das oito da manhã e são acolhidas pelas professoras que ficam na porta da sala de aula. Em seguida, iniciam a rotina de retirar os pertences da mochila, guardar garrafa d'água, toalha e agenda em seus respectivos lugares e pendurar a mochila na parede. Nas sextas-feiras, dia em que as ações eram observadas, as crianças eram orientadas a trazerem algum brinquedo de casa para compartilhar com os colegas, o que nem sempre ocorria. As ações variavam um pouco de acordo com a abordagem que as crianças recebiam na entrada, um elogio “*como você está bonita*”, uma pergunta “*quem arrumou seu cabelo? Está lindo!*”, o que fazia que a criança respondesse antes de seguir para a rotina. O período da recepção iniciava pontualmente às 8:00 da manhã, horário em que a escola abria os portões para entrada, até aproximadamente 8:20, horário em que a turma seguia para o café da manhã. Nesse tempo, a medida em que iam chegando, as crianças sentavam-se à mesa, interagindo com seus brinquedos ou com brinquedos distribuídos pelas professoras, até o momento de seguirem todas juntas para o café.

O objetivo identificado nessa etapa inicial foi de *acolher orientando para a rotina inicial*. Os alinhamentos identificados no enquadre *recepção* foram: *acolhimento* (2), *orientação* (2), *auxílio* (2), *rotina* (2), *indiferença* (1), *observação* (1) e *concentração* (1).

Enquadre – Brincadeira livre no parque

Logo após o desjejum as crianças seguem para o parque, um amplo espaço ladrilhado, cercado por antigas árvores e com muitos brinquedos característicos de parque infantil. É um local onde as crianças podem correr, brincar em um amplo espaço, à sombra das árvores e com diferentes estruturas de brinquedos. O brincar e as diversas formas de interação variam muito, de acordo com a imaginação das crianças, mas é sempre monitorado pelas professoras, que circulam pelo espaço. As vezes alguns materiais da sala são levados para o local, de acordo com o interesse das crianças, como panelinhas onde a matéria prima para cozinhar é a terra que fica

próxima ao caule das árvores. A casinha de bonecas por vezes vira sorveteria, hamburgueria, com opções sempre de acordo com o cliente; os brinquedos, como o escorrega, são explorados de diversas maneiras, muitas inimagináveis para a pesquisadora observadora. Os espaços costumam ser explorados por M1, que costuma observar as outras crianças brincando, mas não interage, já M2 está sempre à procura de brincadeiras e interações.

As ações que ocorriam no parque foram identificadas com o objetivo de *incentivar formas livres de interação*. Os alinhamentos identificados no enquadre *brincadeira livre no parque* foram: *interação (10)*, *afastamento (6)*, *orientação (6)*, *interesse (5)*, *expectativa (5)*, *auxílio (4)*, *acolhimento (4)*, *repreensão (3)*, *desalento (3)*, *habilidade (2)*, *entusiasmo (2)*, *indiferença (2)*, *negação (2)*, *observação (1)*, *conflito (1)*.

Enquadre – Roda de conversa

Num primeiro momento a roda de conversa busca acalmar as crianças que chegam agitadas do parque; todas são convidadas a sentarem-se no chão, formando uma roda. Em seguida, a professora inicia uma cantiga e incentiva todos a participarem, chamando pelo nome; M1 as vezes observa de longe, outras brinca sozinho em frente ao espelho, mas demonstra estar atento ao que ocorre no ambiente; já M2 sempre demonstra empolgação, seja quando seu nome é pronunciado ou quando as outras crianças são mencionadas, ele está sempre alegre nesse momento. Algumas crianças, quando convidadas a irem para o centro da roda e dançar conforme a cantiga, se empolgam, outras não querem aparecer, mas todas cantam e encenam de alguma forma. A roda de conversa é um momento de interação de todo o grupo, onde a participação de cada criança importa e é incentivada.

O momento de grande proximidade das crianças com as professoras, a roda de conversa foi caracterizada com o objetivo de *acolher incentivando a comunicação e participação*. As ações que ocorriam nesse momento foram reconhecidas com os seguintes alinhamentos: *acolhimento (5)*, *afastamento (1)*, *interação (1)*, *orientação (1)*, *repreensão (1)*, *indiferença (1)*, *interesse (1)*.

Enquadre – Atividade coordenada em grupo

Esse é o momento em que as professoras propõem alguma atividade para que todo o grupo participe. As crianças são incentivadas a participar, compartilhar materiais, cooperar mutuamente com a atividade, dependendo do que é proposto. Em geral, essas atividades são desenvolvidas com todas as crianças sentadas ao redor da mesa. Os meninos M1 e M2 ficam em posições estratégicas, M1 sempre na ponta para que tenha autonomia de se levantar se não estiver se sentindo bem com a atividade e para que a professora de apoio possa orientá-lo, já M2 gosta de estar próximo aos colegas e de fazer todas as atividades propostas. Pelas atividades acompanhadas foi identificado o objetivo de ensinar pela interação dos pares; uma variedade de atividades foi registrada, desde atividades com música, com luzes, desenhos e pinturas em conjunto sempre incentivando para que todo o grupo participe do que é proposto.

Esse enquadre reflete o momento em que as crianças umas com as outras com a orientação das professoras, sendo o objetivo o *ensinar pela interação*. Os alinhamentos identificados no enquadre atividade coordenada em grupo foram: *interação (2), orientação (2), concentração (1), entusiasmo (1)*.

Enquadre – Atividade Individual

As atividades individuais, em geral, ocorrem ao mesmo tempo que a brincadeira livre na sala de aula, enquanto algumas crianças fazem a atividade com a orientação da professora, o restante da turma brinca. As ações costumam envolver diferentes materialidades, muitas vezes foi observado a apresentação e diferentes formas de usar esses materiais com as crianças; como pintar um porta retrato escolhendo as cores e misturas de tinta, ou fazer um desenho a partir de folhas secas coladas em um papel. É um momento em que há uma orientação mais direcionada na interação com os materiais.

No enquadre acima descrito o objetivo identificado foi de *ensinar pela instrumentalização*. As ações que ocorriam nesse momento foram reconhecidas com os seguintes alinhamentos: *interação (7), orientação (4), auxílio (3), acolhimento (2), concentração (2), observação (1), entusiasmo (1), interesse (1), habilidade (1), afastamento (1)*.

Enquadre – Brincadeira livre na sala

Período em que são disponibilizados diferentes padrões de brinquedos para que as crianças compartilhem livremente. O tipo de material ofertado varia de acordo com o interesse das crianças naquele dia, a professora sempre pergunta qual vai ser a brincadeira para ofertar os materiais. Os materiais variam muito, desde blocos de montar, bonecas, carrinhos, panelinhas até sucata, fomentando a imaginação que faz parte do processo da brincadeira. Os brinquedos que vêm de casa e os que são únicos na sala, tornam-se objeto de disputas, o compartilhar nem sempre é bem aceito pelas crianças, é um processo de aprendizado; algumas conseguem compreender o desejo dos que tem dificuldade em comunicar-se, e compartilham seus brinquedos; pequenos grupos se formam e dividem objetos, compartilhando experiências; M1 muitas vezes brinca sozinho, seja com objetos, ou correndo pela sala, ou em frente ao espelho; M2 também brinca a maior parte desse tempo só com seus bonecos ou blocos de montar, sempre mostrando os objetos para um adulto presente.

No enquadre brincadeira livre na sala foi observado o *objetivo proporcionar formas de interação pela mediação de objetos*. Os alinhamentos identificados no enquadre *brincadeira livre na sala* foram: *interação* (16), *orientação* (7), *concentração* (5), *entusiasmo* (5), *afastamento* (4), *acolhimento* (4), *indiferença* (4), *auxílio* (3), *observação* (3), *repreensão* (2), *interesse* (2), *negação* (2), *desalento* (2), *rotina* (1), *habilidade* (1).

A maior parte das ações envolvendo os atores principais, M1 e M2, foram observadas nos enquadres *brincadeira livre na sala*, seguido de *brincadeira livre no parque*, esses dois enquadres somam quase 70% das ações observadas. Esses enquadres também são o momento onde a maior parte das ações foram identificadas com o alinhamento *interação*, cerca de 72%.

4.2.3 Descrição dos alinhamentos

O processo de definição dos alinhamentos foi construído a partir da leitura do diário de bordo e das fotografias feitas em campo. Após o primeiro processo de descrever as ações, a partir do diário de bordo, foram identificados 49 alinhamentos. Numa segunda etapa cruzando os dados descritos e visuais, foi possível realinhar algumas

ações muito próximas e outras que eram o reflexo de esquemas de conhecimento prévio. A tabela 2 mostra a relação final dos alinhamentos atribuídos às ações observadas em campo e outras descritas na dinâmica World Café.

Alinhamentos	Registros Observação (ano 2019)	Registros World Café (ano 2020)
Interação	36 anotações	6 anotações
Orientação	22 anotações	3 anotações
Acolhimento	17 anotações	9 anotações
Afastamento	12 anotações	4 anotações
Auxílio	12 anotações	2 anotações
Concentração	9 anotações	1 anotação
Entusiasmo	9 anotações	1 anotação
Indiferença	9 anotações	---
Interesse	9 anotações	1 anotação
Observação	6 anotações	1 anotação
Repreensão	6 anotações	---
Expectativa	5 anotações	---
Desalento	5 anotações	---
Habilidade	4 anotações	---
Negação	4 anotações	1 anotação
Rotina	3 anotações	---
Conflito	1 anotação	2 anotações
Aprovação	---	2 anotações
18 alinhamentos	169 anotações registradas	33 anotações

Tabela 2 – Relação de alinhamentos

Os alinhamentos identificados na observação em campo e nos relatos das professoras na dinâmica World Café somaram 202 ações que envolveram diretamente os atores principais dessa pesquisa. Iremos detalhar alguns dos alinhamentos com maior número de registros. A respeito da postura de *orientação*, sempre identificada na ação das professoras, não será apurada por ser de caráter didático. Iremos sistematizar as informações e detalhar ações com os alinhamentos de *interação* e *acolhimento*, já identificados como processos chave desse contexto de inclusão, dialogando com autores que se relacionam com o contexto educacional.

Nos próximos subtítulos sobre acolhimento e sobre os processos interacionais primeiro iremos apresentar conceitos nos baseando em autores da área e posteriormente serão apresentadas algumas situações em que foram identificados os alinhamentos de *acolhimento* e *interação*.

4.2.3.1 Sobre o acolhimento

Segundo o dicionário brasileiro de língua portuguesa Michaelis¹³ acolhimento é definido como: - ato ou efeito de acolher, acolhida, acolho, guarida; - abrigo pelo qual não se pede pagamento; agasalho, hospitalidade, pousada; - lugar onde se encontra amparo, proteção, refúgio.

Comumente empregado na área da saúde, termo acolhimento não tem uma definição correta ou verdadeira, é caracterizado por uma postura “assumida situacionalmente por atores concretos, revelando perspectivas e intencionalidades” sendo um processo que ocorre mais nas ações do que nas palavras, como “uma prática construtiva das relações de cuidado”, (BRASIL, 2013, p. 20). Ainda de acordo com o Ministério da Saúde “o acolhimento como ato ou efeito de acolher expressa, em suas várias definições, uma ação de aproximação, um “estar com” e um “estar perto de”, ou seja, uma atitude de inclusão” (BRASIL, 2010).

No contexto da Educação Infantil o acolhimento está diretamente relacionado com uma construção de vínculo, com as ações que fazem parte da relação que se inicia desde o primeiro dia da criança na escola, e também com a capacidade ampliada de escuta, não só dos professores, mas de toda a escola.

A diversidade humana que constitui a escola reúne uma pluralidade de formas de pensar, ser e agir. Essa diversidade tão valiosa por vezes não é compreendida pela escola, que pode não estar preparada para acolher as pessoas com seus diferentes modos de aprendizado. O direito a educação de pessoas com deficiência, conquistado ao longo dos anos por meio de políticas públicas, não é suficiente para que essas crianças, ao ingressarem na Educação Infantil, sintam-se acolhidas tanto pelos profissionais quanto no ambiente educacional. O acolher pode ser compreendido como a primeira etapa de uma educação fundamentalmente inclusiva, que é uma construção social, num processo que se dá de forma colaborativa.

Incluir é proporcionar oportunidades para que todos desenvolvem seus potenciais. Não havendo um protocolo, uma fórmula ou um único conceito de ações que garantam a inclusão, as relações construídas nas ações acolhedoras podem

¹³ <https://michaelis.uol.com.br/palavra/xR2v/acolhimento/>

indicar caminhos, meios para que a inclusão aconteça. Atitudes inclusivas iniciam com a escuta, a observação e o entendimento de que ações/objetos podem atuar na mediação das interações, contribuindo para o acolhimento, desenvolvimento e inclusão, minimizando barreiras atitudinais, físicas e comunicacionais de crianças com deficiência.

As interações que ocorrem na sala de aula permitem que a diferença de um se complete na multiplicidade do outro, os diferentes modos de ser se complementam e constituem o desenvolvimento. Cada criança possui habilidades distintas que podem e devem ser potencializadas, sendo na troca, na interação com o outro que os conhecimentos se complementam. A diversidade da sala de aula é a riqueza de várias formas de ver e estar no mundo, que juntas somam.

O compromisso da escola é incentivar, possibilitar, criar meios para que ocorra a interação, em foco, oportunizar que as crianças com autismo se relacionem com os colegas, entendendo que a socialização é uma das dificuldades para quem está no espectro. O sentimento de pertencimento ao ambiente escolar se dá quando a criança se sente acolhida, com suas especificidades compreendidas e com oportunidades de interação baseadas em seus interesses. Concordamos com os autores Lippi, Nogaro e Luft quando afirmam que o acolhimento garante a adaptação da criança ao chegar no ambiente escolar, e que “a qualidade do acolhimento é o que garante que a criança permaneça e desenvolva todas as suas potencialidades” (2017, p. 68).

Os mesmos autores ressaltam a importância de acolher também o educador, pois, “quando o educador não está bem preparado emocionalmente e profissionalmente a criança, tende a não se sentir bem acolhida” (2017, p. 76). Corroborando com os autores a fala da professora C durante o World Café, que citou o quanto foi importante se sentir acolhida para saber como trabalhar a inclusão. Segundo Resende e de Sá:

O acolhimento dos professores e de todos os membros da equipe se dá por meio de um diálogo permanente. Só um adulto “escutado” pode investir numa educação infantil que ensine às crianças a interagir com seus amiguinhos e adultos que os cercam, ampliando “suas possibilidades de comunicação, resolução de conflitos e construção de representações do mundo” (2018).

De forma colaborativa o Design em Parceria, que mais que projetar, constitui uma abordagem metodológica que se propõe a construir relações entre designers e parceiros pode ser uma forma de catalisar conhecimentos, construir pontes e, na experimentação, encontrar formas de acolher, seja por meio de um objeto ou de uma ação. A abordagem metodológica do Design em parceria pressupõe identificar na relação com o outro suas formas de agir, de relacionar-se com o ambiente.

O sentimento de ser acolhido é pessoal, característico de cada indivíduo. Um gesto, uma palavra, uma atitude que acolhe uma criança pode intimidar outra, inicialmente é preciso conhecer, colocar-se em local de escuta, de respeito as singularidades. Um abraço pode ser um símbolo do acolhimento para muitas crianças, mas não para uma criança com autismo que tenha hipersensibilidade ao toque, nesse caso é preciso buscar outras formas de acolher.

Acolher pode ser uma prática de escuta, que ocorre quando estamos disponíveis e com a atenção voltada para o outro, é propor e não impor, observando sempre a criança como um ser na sua integralidade. Segundo Flávia Motta:

Para que o acolhimento se torne uma realidade, a dimensão do cuidado deve receber especial atenção. Cuidado, nesse contexto, se refere a uma postura de respeito às necessidades integrais da criança, observando-se o conforto, a alimentação, a socialização, as necessidades de repouso e, ainda, as necessidades emocionais e as características individuais, a identidade racial, cultural e de gênero. A dimensão do cuidado se inscreve numa esfera da ética que deve permear todos os níveis de ensino, independentemente da idade dos sujeitos envolvidos. (MOTTA, 2014, p. 225)

Os alinhamentos identificados como acolhimento sugerem um esquema de conhecimento prévio que é conhecer a criança. Conhecer a criança de forma integral, sua cultura, seus hábitos familiares, preferências, interesses, habilidades, a forma como se comunica, como expressa suas emoções e sentimentos. O acolher e o conhecer estão interligados no contexto da Educação Infantil, sendo pressupostos para uma interação entre os diferentes.

Em muitas das ações de acolhimento o ato, o gesto, a postura, a linguagem corporal tem mais relevância que somente as palavras isoladas, em muitas outras a palavra se junta para fortalecer o acolher. Dos 17 alinhamentos identificados como acolhimento, 13 foram posturas adotadas pelas professoras, 3 pela pesquisadora e

apenas uma foi identificada como sendo uma atitude de uma criança para com o menino m2.

Algumas ações envolvendo os atores principais dessa pesquisa que foram identificadas primeiramente com alinhamentos distintos, em um segundo momento, receberam o alinhamento de acolhimento. Essa nova configuração se deu ao serem analisadas as ações que ocorreram antes ou depois, sendo observado situação interacional, que está relacionada a esquemas de conhecimento prévios. O gráfico 14 mostra alguns alinhamentos que, devido ao contexto, refletem posturas de acolhimento.

Algumas ações que na análise do contexto foram realinhadas como acolhimento:



Gráfico 15 – Convergência de alinhamentos para o acolhimento

Respeito – Acolhimento

1	2	3	4	5	6
enquadre	objetivo	alinhamento	ator	situação social	
dia 11/10	roda de conversa	afastamento	M1	interage consigo mesmo em frente ao espelho	
		interesse	M2	se esforça para acompanhar a coreografia da cantiga encenada pela	
		acolhimento	professora A	conduz a cantiga e coreografia incentivando todos a participarem	

Gráfico 16 – Respeito – Acolhimento

Na sequência de ações, que ocorrem no início da roda de conversa, a postura da professora que está conduzindo a cantiga foi identificada primeiramente como de *respeito* ao comportamento do menino M1. Ao iniciar a cantiga a professora chama todas as crianças a sentarem no chão formando um círculo e, M1, mesmo

sendo chamado pelo nome, é o único que não se aproxima muito, ignora o pedido e fica brincando em frente ao espelho. Ninguém insiste para que M1 participe da cantiga, pois, já é de conhecimento das professoras que ele não se sente bem quando há muita agitação. O posicionamento das educadoras é então identificado como o de *acolhimento*, entendendo que M1 prefere observar o que ocorre de longe e ficar bem do que insistir para ele sentar gerando uma inquietação. O *afastamento* de M1 não significa que ele não esteja observando o que ocorre com as outras crianças, apenas está em um local onde se sente mais seguro e, vez ou outra se aproxima um pouco das outras crianças, logo se afastando.

Contentamento – Acolhimento

1	2	3	4	5	6
2	enquadre	objetivo	alinhamento	ator	situação social
136	dia 08/11				
137	brincadeira livre no parque	incentivar formas livres de interação	INDIFERENÇA	M1	anda pelo parque de um lado para outro, olhando para o chão, desce
138			ACOLHIMENTO	Professora C	observa feliz o brincar de M1, mesmo que sozinho (no início do ano)

Gráfico 17 – Contentamento - Acolhimento

No parque M1 anda de um lado para o outro sozinho, as vezes olhando para o chão outras para o céu, a professora o convida para se juntar a um grupo de crianças, ele ignora e sobe no escorrega, de cima ele observa o espaço, olha para cima e para o que acontece no chão. Em um primeiro momento a educadora demonstra *contentamento* com a atitude de M1, em explorar o brinquedo, comenta que no início ele não queria nem andar pelo parque sozinho, explorar o ambiente já era um ganho, o primeiro passo para socializar com as crianças, embora no momento sua postura era de *indiferença* as outras crianças. No contexto das ações a postura da professora foi de *acolhimento*, incentivando M1 a brincar, interagir, mas ficando contente com o fato dele subir no escorrega sozinho.

Entendimento – Acolhimento

1	2	3	4	5	6
2	enquadre	objetivo	alinhamento	ator	situação social
198	dia 29/11	brincadeira livre na sala	proporcionar formas de interação pela mediação de objetos		
199			INTERAÇÃO	M2	após um tempo, anda pela sala, observa as crianças brincarem
200			AUXÍLIO	M2	continua falando (como se estivesse pedindo algo) e aponta p.
201			INTERAÇÃO	pesquisadora	convidou ele e os meninos para brincarem juntos, sem sucesso
202			ACOLHIMENTO	menina	outra menina vê a cena, pega um carrinho do chão e dá a ele,
			ENTUSIASMO	M2	sorri com o carrinho e brinca durante um bom tempo

Gráfico 18 – Entendimento - Acolhimento

Na sequência de ações que ocorrem durante as brincadeiras livres em sala de aula M2 anda pela sala observando as crianças brincarem, em seguida, se aproxima do canto onde está a pesquisadora oferecendo um boneco enquanto fala e gesticula

numa postura de *interação*. Depois, continua falando, nada compreensível, olhando para a pesquisadora e apontando para dois meninos que brincam com um carrinho, como se pedisse um *auxílio*. A pesquisadora, numa postura de *interação*, sem entender o desejo de M2 convida ele e os meninos para brincarem juntos, sem sucesso, nesse momento uma menina que está próxima pega o carrinho que os dois meninos brincavam e oferece para M2, explicando para a pesquisadora que ele gosta daquele carrinho. Com um sorriso e o carrinho na mão M2 tem uma postura de entusiasmo, e brinca com o carrinho durante um bom tempo. Inicialmente a postura da menina foi identificada como de *entendimento* do que M2 queria, o carrinho, porém no contexto das ações a postura foi de *acolhimento*, atendendo ao desejo de M2 por tal materialidade.

Enfim, as palavras representam várias ações dos atores que convivem na escola e convergem para o acolhimento.

4.2.3.2 Sobre os processos interacionais

Os processos interacionais face a face, com contato direto, e a brincadeira fazem parte do cotidiano educacional infantil. De acordo com Vygotsky “é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança” (1991, p. 64). As materialidades (compreendendo objetos, recursos, brinquedos), além da linguagem, representam um importante papel nos processos interacionais. Despertam o interesse, ativam a imaginação, formas diferenciadas de manipulação e experimentação, provocam trocas e interações na sala de aula. Entretanto, as possibilidades de uso de cada material podem ser diferentes para cada criança, seja por sua construção cultural ou sua condição ou limitação física e intelectual, no caso de crianças com deficiência.

Um ambiente que oportuniza formas variadas de interação entre seus pares é um ambiente que proporciona o aprendizado. Segundo Vygotsky, “uma característica essencial do aprendizado é que ele desperta vários processos de desenvolvimento internamente, os quais funcionam apenas quando a criança interage em seu ambiente de convívio” (2001, p. 4). É oportuno aqui ressaltar o conceito de inclusão definido pela Organização das Nações Unidas para a

Educação, a Ciência e a Cultura: “Inclusão é o processo que ajuda a superar barreiras que limitam a presença, participação e conquistas dos estudantes” (UNESCO, 2019, p. 13).

Em uma sala de aula de Educação Infantil os objetos e composição do ambiente são de grande relevância, propiciando o modo como as ações podem ocorrer, podendo ser facilitadores nesse processo de interação. Segundo Bandura (2008, p. 45) há três conceituações distintas para o processo interativo, a saber, unidirecional, parcialmente bidirecional e recíproco. No modelo recíproco de interação, visualizado no gráfico 19, “o comportamento, os fatores pessoais internos e as influências ambientais operam como determinantes interconectados uns aos outros”, constituindo uma interação recíproca triádica, (BANDURA, 2008, p. 46).

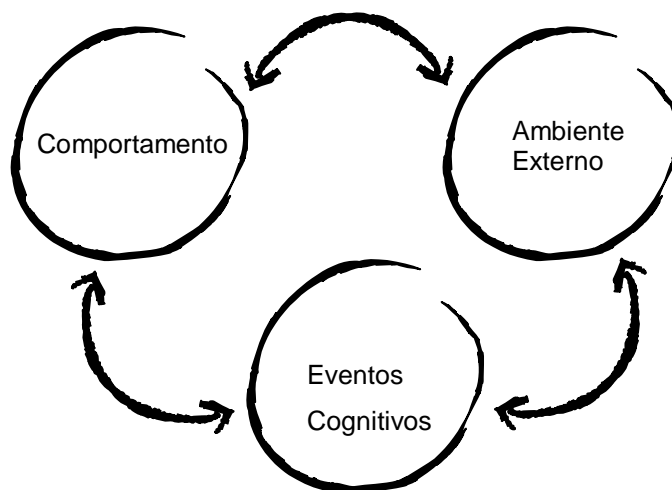


Gráfico 19 – Representação de uma interação recíproca triádica a partir de Bandura 2008

Os fatores pessoais internos envolvem formas de ser que podem ser muito variadas no contexto escolar, principalmente considerando o contexto de escolas inclusivas, onde há uma maior convivência com singularidades, e, onde as condições ambientais podem representar potenciais limitações para que as interações ocorram, influenciando os possíveis comportamentos. Os eventos cognitivos, gráfico 19, indicam em parte quais ações do ambiente serão observadas, de que modo serão percebidas e quais possibilidades de interação ocorrem nesse ambiente. Ainda segundo Bandura:

o ambiente influencia o comportamento, mas o ambiente, em parte, é criado pela própria pessoa. Por meio de suas ações, as pessoas desempenham um papel na criação do meio social e de outras circunstâncias que surgem em suas transações cotidianas. Assim, na perspectiva da aprendizagem social, o funcionamento psicológico envolve uma interação recíproca contínua entre influências comportamentais, cognitivas e ambientais. (2008, p. 44)

As interações e a brincadeira são alicerces na Educação Infantil, “a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (BRASIL, 2018). Um ambiente propício e preparado para a brincadeira é também um terreno fértil para que aconteçam as trocas, pois, “é na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista”, (BRASIL, 2018).

Wartofsky (1999) pontua que “a criança é um agente na sua própria construção e na construção do mundo” a qual se desenvolve num contexto social e histórico, necessitando, “liberdade para descobrir o alcance e os limites de sua ação num mundo de coisas, pessoas, fatos, eventos”, em suma, interação entre a criança e o mundo. Segundo o mesmo autor:

a infância é vista como uma construção dialética, isto é, uma construção na qual a criança que surge ou se desenvolve é compreendida em termos de interações com um ambiente, de modo que a criança estrutura-se a si mesma por meio de atividade ou práxis na estruturação do ambiente. (p. 90)

Segundo o mesmo autor, as estruturas presentes no ambiente são sociais e culturais, os artefatos aos quais a ação humana está submetida são providos de significados, considerados materializações da práxis cognitiva, da atividade conscientemente intencionada, “esses artefatos ou construções humanas, quer sejam a fala, ou ferramentas, estruturas sociais ou modos de interação social, são entes simbólicos ou representativos” (p. 99). A escola de Educação Infantil hoje pode apresentar uma variedade de artefatos e modos de ser bastante diversa do que ocorria no século passado, com o acolhimento das diferenças; pode-se dizer que a escola evoluiu, que houve uma evolução cultural, interpretando as palavras de Wartofsky, que afirma que “o artefato está para a evolução cultural como o gene

está para a evolução biológica: é portador e transmissor de informação de uma geração para a seguinte”, (p.100).

Os materiais podem ter suas possibilidades de uso ampliadas e direcionadas para as especificidades encontradas em sala de aula, ampliando as oportunidades de interação. Gibson (1986, p. 127) descreveu o que o ambiente propicia as pessoas, ou seja, quais informações podem ser percebidas. O conceito de *affordances* cunhado por Gibson “implica a complementaridade do animal e do meio ambiente” afirmando que “as *affordances* do meio ambiente são o que ele oferece ao animal, o que ele proporciona ou fornece, para o bem ou para o mal”, (1986, p. 127, tradução nossa).

As dificuldades de interação, que são características da criança com autismo, podem ser amenizadas quando a escola oportuniza uma ampla variedade de materialidades para esse processo. Algumas interações de M1 ocorreram por conta de seu interesse por determinado material/objeto

De acordo com Carvalho (2018) a teoria da *affordance* responde à questão de “como o sistema perceptivo apanha a informação ou os invariantes presentes no ambiente”, pontuando que os psicólogos ecológicos consentem que a “percepção de *affordances* está fortemente relacionada à possibilidade de ação”, (p. 88). Nesse contexto, as *affordances* representam de que modo ocorrerá a interação com o ambiente e, conseqüentemente, nosso comportamento diante dessas possibilidades de ação.

Gibson também sugeriu que “um nicho é um conjunto de *affordances*”, referindo-se a como um animal vive (1986, p. 128, tradução nossa), qual a relação que ele tem com o ambiente que o cerca. Ainda de acordo com Gibson:

Um fato importante sobre as *affordances* do meio ambiente é que elas são, de certo modo, objetivas, reais e físicas, diferentemente de valores e significados, que costumam ser subjetivos, fenomenais e mentais. [...] Uma *affordance* atravessa a dicotomia do objetivo subjetivo e nos ajuda a entender sua inadequação. É igualmente um fato do ambiente e um fato de comportamento. [...] Uma *affordance* aponta nos dois sentidos, para o meio ambiente e para o observador. (GIBSON, 1986, p. 129, tradução nossa)

Segundo Carvalho, as “*affordances* e as possibilidades de ações se complementam”, apontando que as características físicas dos artefatos determinam

suas possibilidades de uso, (2018, p. 89). Essas possibilidades de ação são relacionais às características físicas do organismo, uma criança verá opções de ação onde não são possíveis para um adulto, e vice-versa, as *affordances* são relativas e acontecem na relação. Carvalho enumera que “as possibilidades de ação do organismo podem ser compreendidas em termos de propriedades corporais, disposições ou em termos de habilidades”, (2018, p. 90). Interpretando a afirmação, vejamos o ambiente de sala de aula da Educação Infantil: poderíamos afirmar que todas as crianças veem possibilidades da ação de desenhar com lápis de cor? Na maioria dos casos sim, mas é possível que crianças com dificuldade motora fina não consigam manusear um lápis e tantos outros artefatos presentes nesse ambiente.

Nesse contexto, os artefatos podem ser projetados especificamente para as singularidades de cada criança, permitindo que ela possa realizar a mesma atividade de outras crianças, assegurando que, na manipulação desses objetos seja possível identificar *affordances* que despertem seu interesse de acordo com suas habilidades. Em relação às *affordances*, Norman (2002, p. 11) assegura que “um bom designer sempre se assegura de que as ações apropriadas sejam perceptíveis e as inapropriadas, invisíveis”; também conceitua que as *affordances* dos objetos “transmitem mensagens a respeito de seus possíveis usos, ações e funções” (p. 127). Ainda de acordo com Norman:

As *affordances* fornecem fortes indicações para a operação de objetos. [...] Quando se tira proveito das *affordances*, o usuário sabe o que fazer apenas ao olhar: não são necessárias imagens ilustrativas, rótulos ou instruções. Objetos complexos podem exigir explicações, mas objetos simples não devem precisar delas. Quando objetos simples precisam de imagens, rótulos ou instruções, o design fracassou. (p. 34)

Artefatos projetados a partir de interesses observados em uma pessoa ou um determinado grupo social podem gerar *affordances* que, por serem foco desse determinado grupo ou pessoa, potencializam as formas de interação com o meio. No contexto da Educação Infantil, podem surgir possibilidades de ação entre crianças com deficiência e seus pares. O projeto de abrigo multissensorial exemplifica como artefatos potencializar as formas de interação entre crianças com autismo e seus pares.

O abrigo multissensorial é um projeto elaborado a partir da observação de uma criança de 4 anos, não verbal, com autismo, na Educação Infantil, onde foram identificadas, principalmente, características do ambiente além de materiais e texturas em que a criança demonstrasse interesse, (ESPANHOL, 2018). A criança apresentava grande dificuldade de interação com seus pares, sempre fugindo para o parque, evitando estar em sala de aula e, como ponto de partida dessas características, foi construído um abrigo com atividades pedagógicas que ampliaram as possibilidades de uso, as *affordances*. A partir dos pontos de interesse demonstrados pela criança com autismo criou-se um artefato, no qual ele poderia “se esconder”, ver Figura 6, ao mesmo tempo em que as interações eram potencializadas.



Figura 6 – Abrigo multissensorial – interações
Fonte: Espanhol (2018)

Norman (2002) relaciona *affordances* à psicologia dos materiais, ou seja, como o indivíduo percebe um determinado material e as formas de utilizá-lo. No caso do abrigo, o menino Bê sempre demonstrou interesse pela textura do feltro, que foi utilizado para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, e a estrutura semelhante a uma cabana ofereceu a proteção que ele sempre procurava quando queria “se esconder”, (ESPANHOL, 2018).

As *affordances* podem potencializar as formas de interação e consequentemente a inclusão na Educação Infantil. Cabe ao professor, e seus pares, identificar as demandas dos alunos e propor objetos/recursos com maiores possibilidades de ação, *affordances*, para que a criança perceba, no ambiente, oportunidades que irão mudar o seu comportamento. Concordamos com Carvalho quando afirma que “as *affordances* estão relacionadas a habilidades no organismo, elas têm significado para o organismo no sentido de que elas oferecem possibilidades de ações que são relevantes para as suas necessidades e planos”, (2018, p. 95).

O exemplo do abrigo também evidencia uma habilidade de Bê se esconder, embora muito provavelmente as motivações que provocavam essa vontade de procurar cantos ou locais fechados para ficar fosse não querer estar com seus pares. Essa habilidade fez com que ele explorasse de todas as formas o abrigo, mais do que qualquer outra criança, ele percebeu muitas *affordances*, e não se incomodou com a presença de outras crianças.

Muitas crianças podem adentrar em uma sala de aula e ao explorar esse meio perceber muitas *affordances* que possibilitem ações, outras talvez não. Citando Gibson: “quando as propriedades constantes de objetos constantes são percebidas (forma, tamanho, cor, textura, composição, movimento, animação e posição relativa a outros objetos), o observador pode detectar seus *affordances*”, (apud OLIVEIRA; RODRIGUES, 2014, p.49).

Alinhamentos demonstrados de m1 e m2 que representam possíveis potencialidades:

Nos alinhamentos identificados como acolhimento o acolher iniciava, na maioria das vezes, a partir de atitudes das professoras, e, a partir desse acolhimento que se desencadeavam algumas interações. Além das interações, outros alinhamentos também foram identificados como potência, seja para o brincar, para o socializar, o aprender. O gráfico 20 mostra os principais alinhamentos que identificamos como propulsores de potencialidades, em destaque o alinhamento

interação, que também está ligado a maioria dos outros alinhamentos vistos no gráfico.

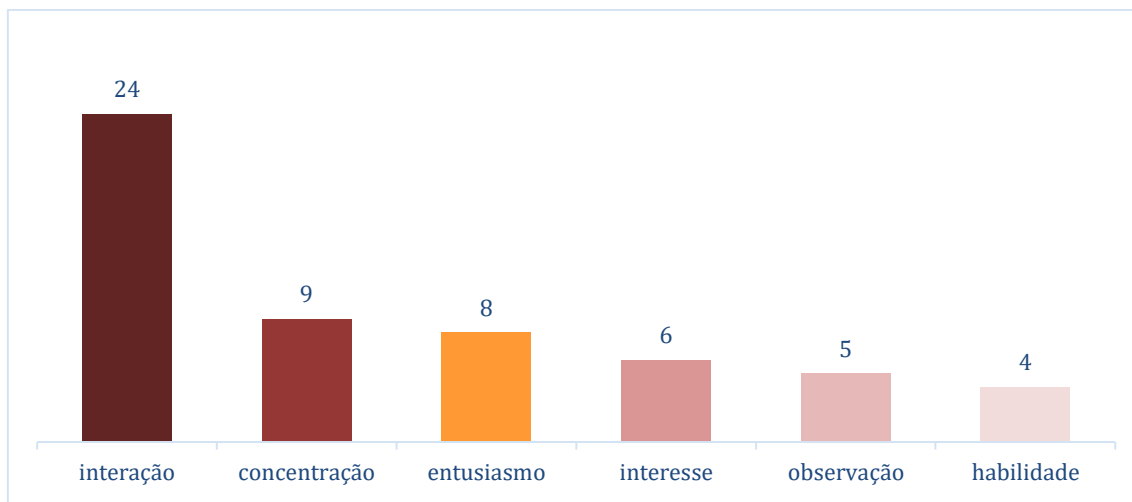


Gráfico 20 – Alinhamentos que representam possíveis potencialidades

Relacionando os registros sobre potencialidades e barreiras feito pela pesquisadora 8 na dinâmica World Café e as ações descritas no diário de bordo, temos que os alinhamentos interação, entusiasmo e interesse representam possíveis potencialidades para se pensar em recursos/materiais para se trabalhar na escola e o alinhamento indiferença e negação como possíveis barreiras, sejam elas atitudinais, físicas ou comunicacionais. Analisemos algumas ações dos alinhamentos interação, entusiasmo, interesse.

- Interação: uma atividade coordenada em grupo que M1 interagiu demonstrando interesse foi uma atividade que trabalhava com clarear/escurecer o ambiente, esse contraste chamou a atenção de todos na sala, e despertou a curiosidade em estar próximo ao ponto de luz junto com seus colegas. Para a realização da atividade a professora colocou duas pequenas lanternas em uma caixa transparente com uma imagem na tampa, fechou as janelas e porta da sala e apagou as luzes, ao acender as lanternas dentro da caixa a imagem de um personagem de desenho infantil ficou evidenciada. Pode ser que a imagem evidenciada pelas lanternas fosse já conhecida de M1, porém, antes mesmo que ela pudesse ser vista ele já estava muito próximo à caixa, para onde a professora chamou as crianças, nesse momento a sala toda estava escura, onde permaneceu durante toda a atividade em que a lanterna era ligada e desligada, clareando e escurecendo o ambiente.

- Interação: durante o momento de brincadeiras livres na sala de aula M2 interagiu com a pesquisadora e também com a professora, quanto aos colegas que estavam próximos apenas observou. Depois de guardar sua mochila, ação a qual solicitou a ajuda da pesquisadora, M2 a conduziu para a mesa onde estavam as outras crianças e observou que elas brincavam com peças de encaixe pretas, apontou para os objetos e olhou para a professora que lhe ofereceu várias peças iguais. Durante todo o tempo em que manipulava as peças e formava novos objetos olhava para a pesquisadora e falava algo incompreensível, como se quisesse uma aprovação ou somente mostrar suas criações. Além da busca pela interação, mesmo quando estava manipulando os objetos, a habilidade que M2 mostrou em unir as peças se destacou, demonstrando destreza em formar novas formas com os objetos de encaixe. *Esquema de conhecimento*: criar novas formas com objetos de encaixe.

- Interesse: outro momento de interação em que M1 demonstrou interesse foi durante as brincadeiras livres na sala de aula com objetos diversos. No momento da observação M1 estava aparentemente distraído brincando com um mini motocicleta e sentado no chão, quando seu colega, do outro lado da sala, pegou um objeto que as professoras denominam brinquedos pedagógicos e ficam ao alcance das crianças, na estante. Assim que a criança colocou o dominó de cores e formas sobre a mesa e começou a montar M1 se levantou e aproximou-se do colega, observando atentamente o objeto com formas curvas e coloridas, ficou um tempo observando e, percebendo a proximidade dessa pesquisadora me estendeu a mão e apontou para o brinquedo me curvei e perguntei para outra criança se queria dividir o brinquedo com M1 no momento em que a professora se aproximou e então voltei para o meu papel de observadora não participante. A interação entre as duas crianças por meio do objeto durou pouco tempo, tendo o dominó como mediador dessa troca, em seguida todos seguiram para o almoço. Essa situação ocorreu no primeiro dia de observação da pesquisadora, evidenciando que o interesse pelo objeto fez com que M1 interagisse com o colega e com alguém completamente desconhecido. *Esquema de conhecimento*: estender a mão como forma de comunicação, solicitando auxílio.

- Interesse: elementos da natureza observados durante as brincadeiras livres no parque podem ser mediadores de interações entre as crianças e também ação do imaginário. O movimento de formigas pelos ladrilhos do parque despertou a curiosidade de M2, que ficava agachado observando atentamente o movimentar

enfileirado dos pequenos insetos. Empolgado, M2 também falava frases, todas incompreensíveis, gesticulando e interagindo com a professora e alguns colegas que se aproximavam. A descoberta de M2 foi além da observação quando pisou em cima de uma formiga, sendo orientado pela professora a deixar a formiga seguir seu caminho. O movimento dos pequenos insetos pelo chão despertou o encantamento de M2, constituindo um diálogo a seu modo com as pessoas ao redor, sendo o interesse pelas formigas o elemento de mediação das relações no parque.

- Entusiasmo: o momento de brincadeira livre na sala não requer muito a mediação ou intervenção das professoras, muitas vezes são as crianças que escolhem os brinquedos que querem para interagir. O entusiasmo de M1 ocorreu após um tempo observando as outras crianças brincarem com blocos de montar, ele então corre pela sala de um lado para outro, ergue os braços, as vezes sorri, depois pega uma boneca tipo Barbie e fica brincando, até que dona do brinquedo vê e recolhe o objeto, ele ainda anda pela sala sorrindo, depois, enquanto as outras crianças brincam em círculo de passar a bola ele fica isolado brincando com um carrinho. Esse momento em que ele está eufórico ocorreu logo após ele observar a interação das crianças, é possível que ele aceitasse a mediação de uma brincadeira com elas, foi um espaço de tempo que ele demonstrou interesse pelo brincar em conjunto, mesmo só observando. *Esquema de conhecimento*: aproveitar o momento de observação das crianças de M1 para propor interações.

- Entusiasmo: atividades em grupo, em que a participação de cada criança é evidenciada, são sempre de grande alegria para M2. Na atividade em grupo feita com as crianças sentadas no chão em círculo a professora coloca vários desenhos de gatinhos no chão com as cores da música que toca no celular, e convida individualmente as crianças a identificarem a sequência de cores e padrões nos gatinhos. Cada acerto é muito comemorado por M2, que vibra e aplaude com a conquista do outro, mesmo estando muito atento as orientações no início ele não responde a nenhuma das indagações sobre as cores.

4.3. Convergência do acolher – conhecer – experimentar

Considerando que o acolher é uma proposição e não uma imposição, a relação com o experimentar e o conhecer é validada e entrelaçada. Um exemplo, são as atitudes das professoras com o menino M1 ao iniciar no contexto de inclusão na Educação Infantil em que o processo de acolhimento se deu simultaneamente com o conhecer e o experimentar. As barreiras comunicacionais impostas na relação foram diariamente superadas, o ato dele pegar na mão quando queria algo foi aprendido por ambos, num processo de acolher, conhecer e experimentar.

O acolhimento atua nas subjetividades da criança, considerando suas barreiras e potencialidades no ambiente educacional e todo o contexto familiar e cultural que a criança traz para a escola e compartilha com todos.

Cada uma das palavras definidas para a convergência do acolher tem uma significação presenciada em campo, muitas ações que partem dos diversos atores, principalmente as professoras, do ambiente escolar remetem ao que seria uma proposição de acolher, por mais simples que sejam essas ações elas demonstram o cuidado e atenção para com as crianças, validam o acolhimento. A seguir relacionamos alguns exemplos:

- Relacionar: identificado na ação das professoras em buscar informações com familiares de M1 e M2 para propor modos de agir;
- Motivar: ao propor outras atividades para M2 quando está triste pelo colega não emprestar um brinquedo;
- Abrigar: ao dar colo quando M1 não está bem e com a mão estendida sinaliza que quer ficar quieto no cantinho da sala que ele mesmo escolheu;
- Cuidar: quando direciona M1 a sentar junto com os colegas na mesa, mas em local que possa se levantar quando quiser, lhe proporcionando autonomia;
- Atender: quando M2 demonstra dificuldade em guardar sua mochila e estende a mão para a pesquisadora, que o auxilia, reconhecendo as informações que o corpo transmite;

- Respeitar: aceitando que M1 se afaste quando o grupo está agitado cantando na roda, ou em outros momentos em que ele prefere não interagir com o grupo, mesmo sendo incentivado, e brincar sozinho;

- Incentivar: quando vê M2 afastado e o convida a participar da roda, pois sabe que ele gosta de interagir participando de todas as coreografias;

- Observar: no sentimento de segurança que a criança pode ter ao saber que alguém está olhando por ela;

- Escutar: como foi relatado por uma professora na dinâmica, a importância da escuta sensível, procurar entender o que a criança quer falar, ter tempo e dar importância a escuta;

- Afetar: demonstrar afeto e deixar-se afetar, manifestando interesse pelas escolhas da criança;

- Olhar: o olhar afetuoso que acolhe e ao mesmo tempo expressa o sentimento de quem está disponível para ver;

- Aceitar: que cada criança é diferente e que tem o seu próprio tempo;

- Entender: os desejos das crianças, como a menina que conhece certas preferências de M2 e compreende o que ele quer quando tenta se comunicar;

- Antecipar: comunicar quando há alteração na rotina, para que M1 consiga se organizar e não sinta as alterações.

O acolhimento, sintetizado nesses verbos de ação, ocorre ao mesmo tempo em que é necessário conhecer o outro, o acolher, o conhecer e o experimentar ocorrem simultaneamente. Ao mesmo tempo que o corpo todo pode acolher, seja pelas palavras pronunciadas, seja pelo olhar afetuoso, seja pela escuta sensível, é preciso compreender o outro, dialogando, vivenciando, percebendo reconhecendo

Acolher ou outro é possibilitar que o outro seja, criando vínculos seguros nas relações interpessoais, sem medo de julgamentos. Acolher é criar um terreno fértil para que o outro se sinta pertencente ao grupo social, e não somente aceitar sua presença. Acolher é estar presente e ser presente com o outro, é conhecer, é experimentar, é possibilitar, tatear, tentar.

Ser acolhido é ser ouvido, ser atendido, acolher é pensar em ações de afeto para com o outro, de cuidado, é uma prática de escuta sensível, é atenção e tempo dedicado ao outro, é estar disponível, é considerar as subjetividades do outro, é hospedar o outro em nós, seja por um abraço ou olhar afetivo.

Os alinhamentos mais identificados em campo e na dinâmica World Café, o acolhimento e a interação podem ser identificados como uma ponte para a inclusão. Os gráficos 21 e 22 sintetizam em verbos ações que convergem o acolher, o conhecer e o experimentar em interação. Verbos que conectam diferentes formas de se relacionar com o outro, possíveis caminhos que vão sendo construídos com as múltiplas vozes que quem está no chão da escola. a professora precisa ser acolhida para acolher, a criança ensina a professora a como conhece-la, ou seja, o processo é mútuo e transformado a todo momento. Ações de acolher necessitam do conhecer, do experimentar, assim como ações do conhecer precisam do acolher e do experimentar, são ações que potencializam a convergência para a inclusão.

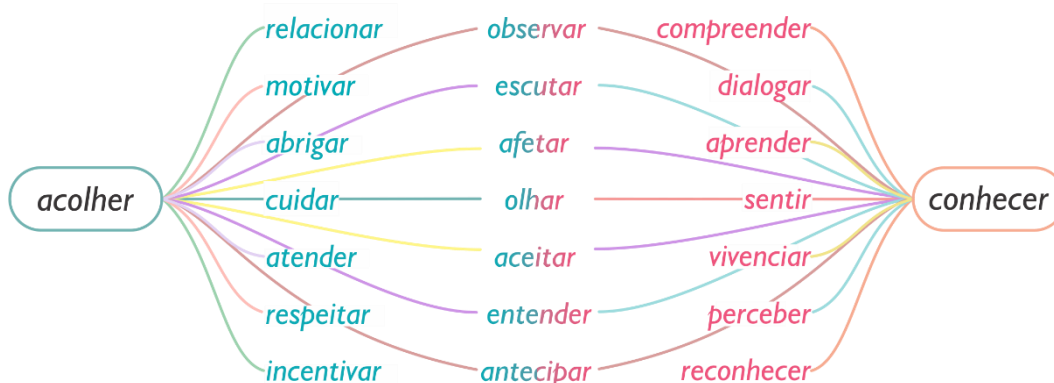


Gráfico 21 - Imagem representativa dos pontos de convergência entre o acolher e o conhecer

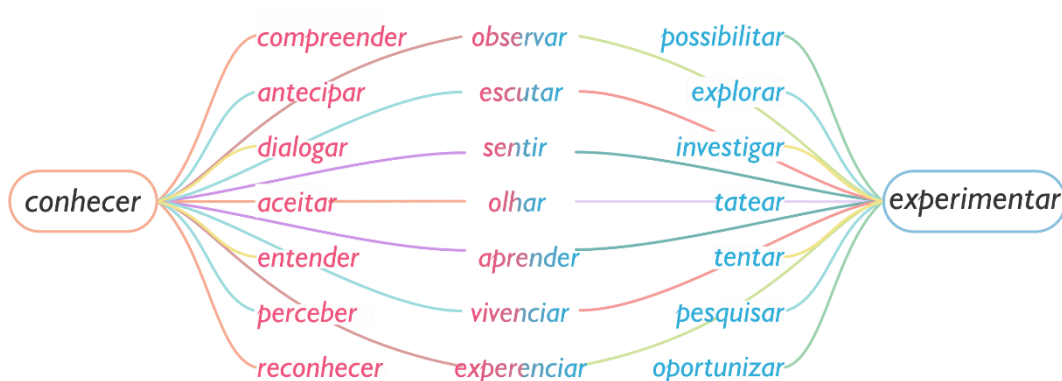


Gráfico 22 - Imagem representativa dos pontos de convergência entre o conhecer e o experimentar

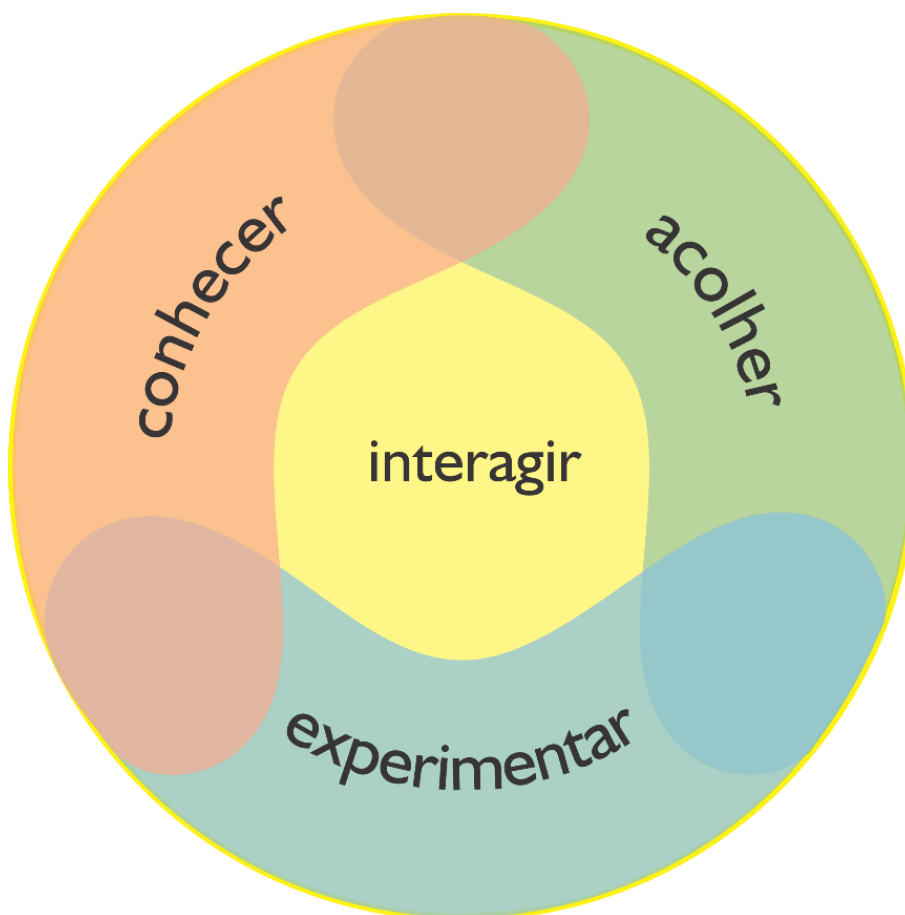


Gráfico 23 - Imagem representativa do interagir como convergência do acolher - conhecer – experimentar.

O gráfico 23 combina palavras que sugerem posturas, alinhamentos de ações praticadas pelas professoras e também significados atribuídos as palavras acolher, conhecer e experimentar. Essas palavras sozinhas requerem algo a mais, pois para acolher é preciso conhecer, para conhecer é preciso experimentar, entretanto, juntas elas condensam muitas ações inclusivas, e é no conjunto dessas ações que é possível pertencer a esse grupo social.

5 Considerações finais

A inclusão ocorre em um emaranhado de ações em que todos tem papel ativo e participativo, criando pontes entre interesses individuais e atitudes colaborativas.

Considerando o surgimento do termo “autismo” há mais de sessenta anos, identificamos que há uma tomada de consciência por parte das pessoas, diagnosticadas com autismo, em relação a direitos. As políticas públicas abriram portas que por muito tempo estavam fechadas, como o acesso a escolas regulares, entretanto, leis e decretos não são suficientes para o sentimento de pertencimento dessas pessoas no ambiente educacional. O acolhimento das individualidades é o primeiro passo para uma educação verdadeiramente inclusiva.

Esse empoderamento se deu em grande parte por movimentos sociais, muitas vezes liderados por mães, que perseguem mais do que direitos, buscam o reconhecimento de que fazem parte de uma sociedade diversa com um emaranhado de muitos contextos sociais. O acesso e permanência de qualquer pessoa em um determinado ambiente é dado numa sequência de acolhimento, conhecimento e experimentação. Pessoas podem experimentar estar em diferentes ambientes, conhecer outros lugares, entretanto o sentimento de pertencer a esses cenários se inicia quando o acolher vem dos que já estão nesses locais.

A abordagem Design em Parceria, que tem por premissa construir junto, pode contribuir para que o ambiente educacional seja para todos, com equidade de condições. Na educação infantil, em que muitas interações se dão por meio de objetos, as materialidades que são construídas com a abordagem do Design em Parceria podem ser formas de tornar todo o ambiente educacional mais equitativo, considerando que o termo equidade é definido pela UNESCO como a garantia de “que a educação de todos os estudantes seja considerada como de igual importância” (2019, p. 13), portanto, uma metodologia que permite que as

individualidades sejam consideradas no processo resulta em objetos que motivam interações, trocas, inclusão.

As experimentações proporcionadas na abordagem Design em Parceria dão origem a materialidades e modos de fazer que sejam de interesse das crianças para futuros projetos e, de forma individualizada fomentar habilidades e aprendizagens coletivas, sempre considerando os pilares da Educação Infantil, que são as interações e as brincadeiras.

As diversas formas de agir, comunicar e pensar são a riqueza do ambiente educacional. Possibilitar meios de interação com foco nos interesses demonstrados pela criança é um caminho para que todos compartilhem juntos os aprendizados, modos de brincar e interagir criando um sentimento de pertencimento ao ambiente.

O brincar e o interagir, quando mediado por objetos criados em parceria, são permeados de sentido e carregam as intenções da criança, que é um ser em processo de formação, que precisa de amparo e de afeto na mesma medida em que é estimulada a descobrir, interagir, explorar seus interesses, seus desejos. Essas materialidades construídas a partir dos interesses, desejos demonstrados pela criança podem ser facilitadores para que aquela que tem um déficit de reciprocidade social interaja no ambiente educacional.

Essa pesquisa, que teve como objetivo geral justificar a abordagem metodológica Design em Parceria como possibilidade de ação no processo de acolhimento de crianças com autismo na Educação Infantil, evidenciou ações de acolhimento, apresentando graficamente que a convergência do conhecer – acolher – experimentar são caminhos para a interação. Encontramos na dinâmica World Café a possibilidade de diálogos que se alinham com a abordagem Design em Parceria que tem a premissa de fazer com.

Na impossibilidade de promover experimentações em conjunto com as professoras e as crianças nos reunimos com os pesquisadores, mestres e doutores em Design, todos com alguma experiência em inclusão para dialogar a respeito de possíveis experimentações nesse contexto de inclusão na Educação Infantil. Para pensar em possibilidades de experimentação alguns pontos já apresentados anteriormente ganham evidência, como a observação individual de cada menino, a

escuta sensível, o tempo de cada um, e as ações em que essas crianças se sentem bem.

Aliando os diálogos com o grupo de pesquisadores em Design, todos com alguma vivência em inclusão, e os enquadres identificados na sala de aula, algumas possibilidades de experimentos serão mencionadas a seguir, antecipando um futuro de possibilidades a serem exploradas quando a normalidade das atividades escolares permitir. Todas as possibilidades apresentadas partem do contexto que foi observado em sala de aula e também compartilhado na dinâmica World Café. O gráfico 24 sintetiza as proposições dialogadas com especialistas para serem experimentadas em um momento futuro de não pandemia.

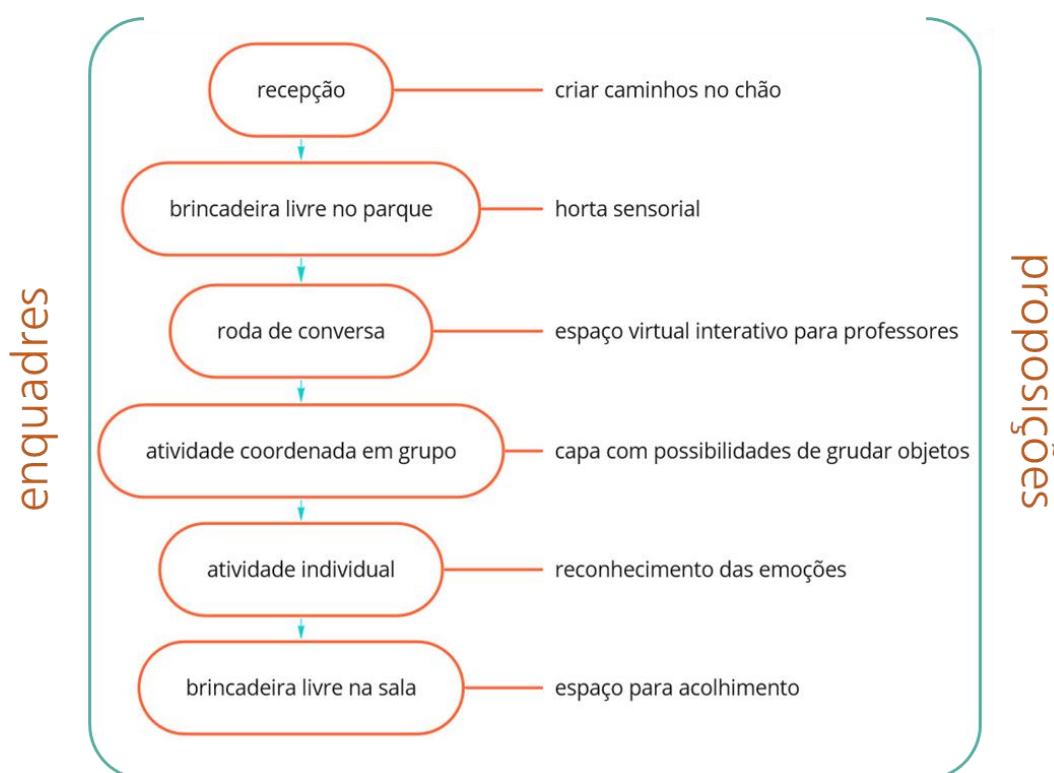


Gráfico 24 - Síntese de possibilidades futuras

Recepção – criar caminhos no chão:

Como mencionado por uma das pesquisadoras “viabilizar o acolhimento é criar vias”. Analisando as ações de afastamento de M1, supostamente pelo barulho, agitação ou algo que não conseguimos identificar, e também sua desorganização quando chega atrasado e vê sua rotina alterada, alguns caminhos poderiam ser criados na sala para que ele tivesse a opção de escolher outro local quando assim

precisasse. Ao chegar na sala poderia seguir o caminho habitual de sua rotina, ou, se chegasse atrasado poderia já visualizar o caminho anteriormente estabelecido para aquele horário, quando não estivesse se sentindo bem poderia escolher o caminho para o cantinho do acolhimento. Esses caminhos poderiam ser feitos com marcações pelo chão, seja por fitas, desenhos, pistas, algo anteriormente combinado e definido com as crianças para que elas tivessem a informação visual além da informação dialogada. Criar rotas opcionais para que M1 possa escolher outros caminhos quando não se sente bem com certas interações, até que consiga se reorganizar. E também interagir mais com o espaço da sala de aula, criando limites de onde ocorrem predominantemente certas atividades, antecipando acontecimentos, criando novas formas de rotina.

Brincadeira livre no parque – horta sensorial

Um assunto exposto pelas professoras durante a dinâmica world café foi a falta de elementos naturais nas atividades livres no parque, não há tanques de areia ou terra, nem plantas que possam ser apreciadas de muito perto pelas crianças, plantas que elas possam observar o crescimento e as transformações, sentir os aromas, texturas e sabores, descobrindo novas sensorialidades e potencializando o imaginário. Uma opção seria a criação de pequenos espaços de horta em vasos no chão, que as crianças pudessem participar de todas as etapas, desde a escolha do que seria cultivado (sejam legumes, hortaliças, temperos ou frutas), identificando seus interesses e conhecimentos prévios, até o saborear desses alimentos, compreendendo todo o ciclo de vida dessas plantas.

Roda de conversa – espaço virtual interativo para as professoras:

A roda de conversa era um momento em que diversas atividades aconteciam, dependendo do dia da semana, sempre com a intenção de possibilitar o diálogo, chamando cada criança pelo nome, incentivando sua fala, sua participação. Era também um momento em que as professoras coletavam informações de cada criança, seus gostos, objetos preferidos, brincadeiras que mais gostavam, os livros preferidos, os instrumentos musicais que despertavam interesse, também um momento em que as crianças aprendiam a respeitar a fala do outro, desenvolvendo vocabulários. Na conversa com designers salientamos a importância desse momento potencialmente dedicado ao conhecer. Essas informações

captadas/compartilhadas nesse momento por vezes se perdiam ou ficavam apenas com quem a identificou. Como sugestão criar formas de registro dessas vivências, compartilhando com outros professores as experimentações, pode ser um espaço virtual interativo, seja em uma rede social ou em nuvem, uma forma de visualizar esse conhecer que é tão precioso para a inclusão.

Atividade coordenada em grupo – uma capa com possibilidades de colocar coisas:

A partir do livro de folclore chamado “Livro da confusão” que as crianças gostavam e que misturava partes de vários animais para formar um só, uma possibilidade seria criar um invólucro, uma capa na qual pudessem colar/grudar objetos. Algo que promova a imaginação das crianças, colando um olho na cabeça, outro diferente na barriga, criando seres que as próprias crianças pudessem denominar depois. Uma opção para essa capa seria um tecido de interesse de M1, já que é característico de crianças com autismo se sentirem bem quando envolvidas por tecidos maleáveis, criando uma membrana, um contorno do corpo.

Atividade individual – reconhecimento de emoções:

O reconhecimento das emoções não é tão simples para crianças com autismo, por isso, atividades que contribuam para esse aprendizado podem auxiliar a reconhecer ações e materialidades potentes e identificar barreiras nas interações cotidianas. Atividades que associam emoções primárias, (como tristeza, alegria, raiva, medo, nojo) a cores/sons/faces/objetos podem ser formas de representar esses sentimentos sinalizando uma comunicação. Uma opção seria contar histórias, com livros ou imagens, e a cada emoção representada falar sobre ela, por exemplo uma história de uma criança que se machuca e chora com a face representando tristeza, e pedir que as crianças falem também.

Brincadeira livre na sala – um espaço para acolhimento:

A partir do desejo que o menino M1 apresentava de ter um espaço reservado em sala de aula, com tempo para se reorganizar, de se afastar quando o barulho da sala o estivesse incomodando seria válido um local de acolhimento para quando ele não conseguisse ficar junto a turma, mas também não ficasse isolado. Esse local de refúgio pode ser elaborado com materiais de seu interesse, no qual se sinta

protegido e ao mesmo tempo possa observar o que ocorre ao seu redor. Uma experiência relatada por uma das pesquisadoras é uma caixa gigante forrada com espuma e coberta por lycra, que é um tecido de fibra sintética com elevada elasticidade e de toque suave; nessa caixa as crianças com autismo ficavam parcialmente abrigadas e presenciando tudo, observando tudo, a criança não fica isolada, apenas um pouco distante das confusões e brincadeiras das outras crianças. A intenção é criar um espaço delimitado, pode ser lúdico, multissensorial, pode ser uma caixa de papelão recortada, um lençol amarrado na janela criando um abrigo, um tecido que proteja e ao mesmo tempo possa ver o que está do outro lado, ou algo mais elaborado, o importante é que a criança se sinta bem nesse espaço, para nele se reorganizar e conseguir interagir com os colegas e também com o espaço.

Nesse diálogo com pesquisadores designers foi consentimento de todos que as materialidades contribuem para as ações e as interações. Entretanto, o ponto principal foi de que a abordagem Design em Parceria propicia um conhecimento para o designer que é muito rico no campo da educação, é uma abordagem que permite observar a criança em ação a partir da interação dela com qualquer materialidade (desde uma sombra a um pedaço de papel rasgado, materiais não estruturados ou eletrônicos) em qualquer ambiente, é uma abordagem que abre caminhos para o olhar e que a partir do contexto encontramos várias possibilidades de potencializar as interações.

O processo para se chegar as materialidades é que é o mais importante no contexto educacional, a convergência do conhecer – acolher – experimentar. Com base nas vivências, nas trocas com as crianças, professoras e pesquisadores, analisadas a partir da sociolinguística interacional, com tudo o que foi compartilhado e experimentado na dinâmica World Café, pensamos em um próximo passo para quando for possível voltar para a escola, propondo formas de fazer que permitam pensar juntos, Design e Educação, novos modos de fazer uma educação com todos.

Diante do exposto, desse movimento circular de acolher, conhecer, experimentar, uma proposição de pesquisa futura seria uma abordagem metodológica que trabalhasse as materialidades e múltiplas opções de sensorialidades para serem exploradas no contexto da Educação Infantil, uma

abordagem em que as atividades fossem construídas com as crianças e a partir de seus interesses e desejos, um modo de fazer que desperte o encantamento, um Design do Acolhimento.

Um Design do Acolhimento contempla a criança como protagonista no processo, em cada aprendizado, cada descoberta é valorizada. O processo de inclusão que converge o acolher, o conhecer e o experimentar são a base de uma abordagem que pode ser utilizada por professores na Educação Infantil. Uma abordagem metodológica do Design do Acolhimento em que o processo não segue uma linha, não tem um fim, acontece no dia a dia, nas possibilidades que surgem dos desejos das crianças, num movimento circular em que todo momento é de descobrir, reinventar, participar. Construindo juntos a inclusão, que não é um movimento unilateral, é um movimento global, onde o mais importante é o sentimento de pertencimento da criança.

A possibilidade de uma nova abordagem, o Design do Acolhimento, tem o objetivo de evidenciar o que já foi citado sobre essa palavra, principalmente que a criança, independentemente de sua diferença, se sinta importante naquele grupo social, não importa qual sua forma de comunicar, interagir, descobrir o ambiente, ela deve ter a liberdade de não precisar se encaixar em determinado padrão, se sentir acolhida como é, e assim construir seus próprios sentidos. Por isso, uma possível metodologia do Design do Acolhimento é uma opção não para designers, mas sim, para quem convive diariamente no chão da escola, nesse universo da Educação Infantil, para que a inclusão seja construída a partir do protagonismo da criança junto com quem a cerca.

A abordagem metodológica Design em Parceria sugere que o designer leve para seu parceiro objetos pouco elaborados observando o sentido que ele dará para essas materialidades. Nesse contexto de Educação Infantil, a proposição de uma abordagem metodológica Design do Acolhimento evidenciaria o fazer com as crianças, desde a escolha dos materiais primários, para entender as preferências das crianças (texturas, cores, naturais, artificiais...) e a partir dessas escolhas criar, construir juntos e de acordo com o projeto pedagógico de cada escola.

A experimentação iniciaria já na escolha dos materiais primários, como exemplo citamos novamente o projeto do abrigo sensorial, em que a escolha dos

materiais foi baseada em experimentação com a criança com autismo. A intenção de que a criança seja a protagonista dessas escolhas se justifica principalmente quando falamos de autismo, onde hipersensibilidades podem estar presentes.

O processo de projeto envolve uma descoberta de *affordances* por meio de interações. A forma como as crianças manipulam/exploram objetos fornece muitas informações para novos processos de projeto. A observação das ações, juntamente com a identificação dos canais sensoriais preferenciais da criança com autismo, contribui para a identificação dos desejos, interesses da criança, pontos que são a base para novos projetos. A experimentação de materialidades e diferentes modos de interagir no ambiente pode contribuir para que essas crianças descubram seus pontos fortes e desenvolvam essas habilidades.

Essa pesquisa que teve como eixo central a leitura, a observação, a escuta e o diálogo com o outro. Sintetizamos que o outro é diferente, e que suas diferenças quanto mais conhecidas, mais acolhidas. As diferentes formas de ser e estar no mundo se juntam e formam um todo, formam uma escola, uma comunidade, uma sociedade, cabe a cada um de nós contribuir para que o sentimento de pertencimento seja possível, alcançável a todos que o desejam.

Concluimos com uma sequência de imagens representativas de como se formam uma escola, ou uma comunidade, ou uma sociedade. O direito a educação já está estabelecido por políticas públicas desde a constituição de 1988, entendendo que leis não são suficientes para a inclusão o que procuramos evidenciar nessa pesquisa são as ações humanas que constroem o sentimento de pertencimento, para que a escola seja um espaço onde todos queiram estar e compartilhar.

Acolher é o olhar humanizado para as diferenças, para as individualidades, conhecendo e potencializando ações que afetam positivamente, evidenciando que o sentimento de pertencimento é o que constrói uma escola inclusiva, precursora de uma sociedade inclusiva. Os gráficos 25 a 27 são uma representação gráfica e simbólica das diferentes formas de ser e estar em sociedade e, que mesmo sendo diferentes podemos formar uma escola única, onde todos tem seu lugar.

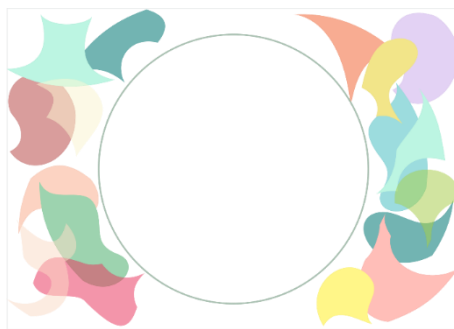


Gráfico 25 – Representação gráfica das diferenças

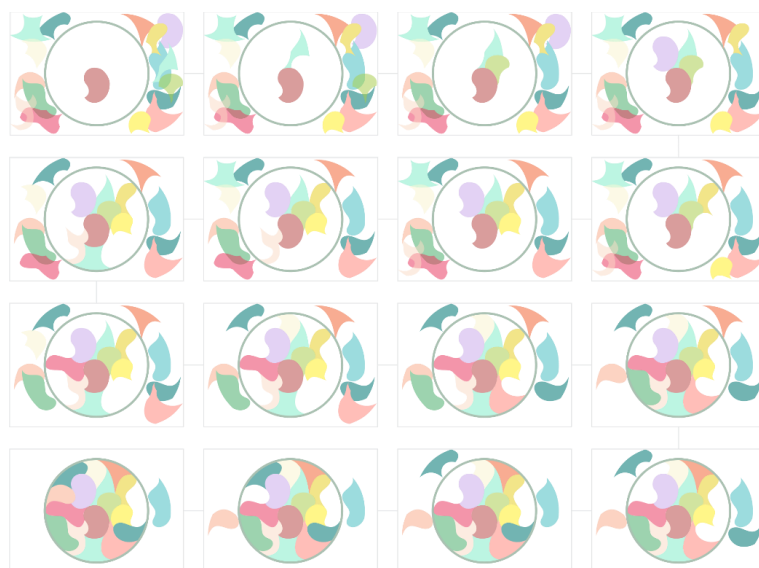


Gráfico 26 – Representação gráfica do processo de pertencimento



Gráfico 27 – Representação gráfica de pertencimento a um grupo social – inclusão

Finalizamos com o pensamento de Boaventura Santos Souza (1999):

temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Bibliografia

- ABUJADI, Caio. **Como funciona o cérebro autista?** 2014. (5m 54s). Disponível em: <<http://twixar.me/YVF3>> Acesso em: 02 ago. 2018.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (Org.). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. 992 p. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al..
- ARAUJO, Renata Mattos Eyer de; CÔRTEZ, Carlos André Lameirão; FARBIARZ, Jackeline Lima. Design em Parceria: experiências de ensino de projeto em design fundamentadas na participação e no diálogo. In: PCD 2020, 19., 2020, Manizales. **Participatory Design Conference**. Manizales: Proceedings, 2020. v. 3, p. 141-150. Disponível em: <http://www.pdc2020.org/wp-content/uploads/2020/06/Design-em-Parceria-experie%CC%82ncias-de-ensino-de-projeto-em-design-fundamentadas-na-participac%CC%A7a%CC%83o-e-no-dia%CC%81logo.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2020.
- ASSUMPÇÃO JÚNIOR, Francisco Baptista; KUCZYNSKI, Evelyn. **Autismo Infantil: novas tendências e perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Editora Atheneu, 2015. 345 p. (Série de psiquiatria: da infância à adolescência).
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.
- BANDURA, Albert. O sistema self no determinismo recíproco. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008. Cap. 2. p. 43-68.
- BATESON, Gregory. Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (org.). **Sociolinguística Interacional**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013. Cap. 4. p. 85-106.
- BERENICE Piana fala sobre o autismo. Direção de Tv Win. Produção de Flávia Guimarães. São Gonçalo: Tv Win, 2015. (13 min.), P&B. Disponível em: <<http://tvwin.com.br/programas/lente-aberta/autora-da-lei-berenice-piana-fala-sobre-o-autismo/>>. Acesso em: 25 set. 2019
- BOMFIM, Gustavo Amarante (Org.). Sobre a possibilidade de uma teoria do Design. In: COUTO, Rita Maria de Souza; FARBIARZ, Jackeline Lima; NOVAES, Luiza (Org.). **Gustavo Amarante Bomfim: Uma coletânea**. Rio de Janeiro: Rio Book's, 2014. Cap. 1. p. 13-21.
- BOMFIM, Gustavo Amarante. Fundamentos de uma teoria Transdisciplinar do Design: morfologia dos objetos de uso e sistemas de comunicação. **Estudos em Design**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 5, p.27-41, dez. 1997.
- BONSIEPE, Gui. **Design, cultura e sociedade**. São Paulo: Blucher, 2011.

- BOOTH, T. & AINSWORTH, M. **Index for inclusion: developing learning and participation in schools**; 3ª edition, 2011. Tradução para português por SANTOS, Mônica Pereira dos. & ESTEVES, João Batista. (LaPEADE), 2011.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer 17/2001, de 3 de julho de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: CNE/CEB, 2001b.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Regulamenta A Lei no 7.853, de 24 de Outubro de 1989**: dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF.
- BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe Sobre A Educação Especial, O Atendimento Educacional Especializado e Dá Outras Providências..** Brasília, DF.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 13146, de 6 de Julho de 2015. É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. **Diário Oficial da União**, Brasília, de 7 de Julho de 2015, Seção 1 p.2
- BRASIL. Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014. **Regulamenta A Lei Nº 12.764, de 27 de Dezembro de 2012, Que Institui A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa Com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília, DF, 2 dez. 2014.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p.
- BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência): Lei nº 13.146/2015. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. DF, 2015.
- BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF.
- BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa Com Transtorno do Espectro Autista; e altera O § 3º do Art. 98 da Lei Nº 8.112, de 11 de Dezembro de 1990**. Brasília, DF, 27 dez. 2012.
- BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. **Altera A Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**: que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF.

- BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. **Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**, BRASÍLIA.
- BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. **Dispõe Sobre O Apoio às Pessoas Portadoras de Deficiência, Sua Integração Social, Sobre A Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, Institui A Tutela Jurisdicional de Interesses Coletivos Ou Difusos Dessas Pessoas, Disciplina A Atuação do Ministério Público, Define Crimes, e Dá Outras Providências.** Brasília, DF.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece As Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.** Brasília, 2005.
- Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada e Temática. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Especializada e Temática.** – Brasília: Ministério da Saúde, 2015. 156 p.
- Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. **Acolhimento nas práticas de produção de saúde.** 2. ed. 5. reimp. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2010. 44p
- BRITO, Anita. **Meu filho ERA autista:** A história real de um garoto que nasceu autista e que aprendeu a viver e dois mundos. 2017. Edição do Kindle.
- BRITO, Anita; SALES, Nicolas Brito. **TEA e inclusão escolar:** um sonho mais que possível. São Paulo: Anita Jovelina Brito de Jesus, 2017. Edição do Kindle.
- BRITO, Anita et al. Autism spectrum disorders and disease modeling using stem cells. **Cell And Tissue Research**, [s.l.], v. 371, n. 1, p.153-160, 16 set. 2017. Springer Nature. <http://dx.doi.org/10.1007/s00441-017-2685-x>
- BROWN, Juanita; COMMUNITY, World Café. **A resource guide for the world café.** 2002. Disponível em: <http://www.theworldcafe.com>. Acesso em: 30 out. 2020.

- CANDAU, Vera Maria. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, Vera Maria. **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 18-54.
- CARVALHO, Eros Moreira de. Affordances Sociais e a tese da mente socialmente estendida. In: RUIVO, José Leonardo (org.). **Proceedings of the Brazilian Research Group on Epistemology 201: social epistemology**. Social Epistemology. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. Cap. 2. p. 73-106. Recurso eletrônico.
- CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION (Estados Unidos). **Autism prevalence slightly higher in CDC's ADDM Network**. 2018. Disponível em: <<https://www.cdc.gov/media/releases/2018/p0426-autism-prevalence.html>>. Acesso em: 26 abr. 2018.
- COUTO, Rita Maria de Souza. **Movimento interdisciplinar de designers brasileiros em busca da educação avançada**. 1997. 248 f. Tese (Doutorado) - Curso de Design, Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.
- CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 7. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2017. 140 p.
- ESPANHOL, Maria Lúcia. **Abrigo multissensorial e atividades pedagógicas: recursos facilitadores para a inclusão de crianças com autismo na Educação Infantil**. Orientadora: Renata Vilanova Lima. 2018. 183 f. TCC (Graduação) - Curso de Desenho Industrial, Escola de Engenharia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.
- FARBIARZ, Jackeline Lima et al (Org.). Design & Educação: objetos de ensino-aprendizagem potencializando inteligências múltiplas. In: FARBIARZ, Jackeline Lima; FARBIARZ, Alexandre; HEMAIS, Barbara Jane Wilcox (Org.). **Design para uma educação inclusiva**. São Paulo: Blucher, 2016. Cap. 10. p. 174-194.
- FARBIARZ, Jackeline Lima. Formação do professor para a Educação Inclusiva. In: FARBIARZ, Jackeline Lima; FARBIARZ, Alexandre; HEMAIS, Barbara Jane Wilcox (Org.). **Design para uma educação inclusiva**. São Paulo: Blucher, 2016. Cap. 9. p. 147-168
- FARBIARZ, Jackeline Lima; NOVAES, Luiza. Apostando no "e": ou estabelecendo pontes entre Design e estudos da linguagem. In: COUTO, Rita Maria de Souza et al. **Forma do Design: por uma metodologia interdisciplinar**. 2. ed. Rio de Janeiro: Rio Book's, 2014. Cap. 7. p. 121-146.
- FARBIARZ, Jackeline Lima; RIPPER, José Luiz. Design em Parceria: visitando a metodologia sob a perspectiva do Laboratório de Investigação em Living Design da PUC-Rio. In: COELHO, Luiz Antonio L.; WESTIN, Denise (Org.). **Estudo e prática em Metodologia em Design nos cursos de pós-graduação**. Teresópolis: Novas Ideias, 2011. p. 186-2013.

- FARBIARZ, Jackeline Lima; RIPPER, José Luiz Mendes. **Instantâneos de Interação**: encontro de memórias sobre design, meio ambiente e sociedade. Rio de Janeiro: Puc-Rio, 2014. 84 p.
- GATTI, Bernardete Angelina et al. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. 351 p.
- GIBSON, James J.. **The Ecological approach to visual perception**. Boston: Houghton-mifflin Company, 1986.
- GIDDENS, Anthony; SUTTON, Philip W.. **Conceitos essenciais da Sociologia**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2017. 419 p. Tradução: Claudia Freire.
- GODOY, Elenilton Vieira; SANTOS, Vinício de Macedo. Um olhar sobre a cultura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 3, n. 30, p.15-41, jul. 2014. Trimestral.
- GOFFMAN, Erving. Footing. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (org.). **Sociolinguística Interacional**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013. Cap. 5. p. 107-148.
- GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O cérebro autista**. Rio de Janeiro: Record, 2015. Tradução: Maria Cristina Torquillo Cavalcanti. Recurso digital.
- GUMPERZ, John J.. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (org.). **Sociolinguística Interacional**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013. Cap. 6. p. 149-182.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p.15-46, dez. 1997. Trimestral.
- HURLEY, Thomas J.; BROWN, Juanita. **Conversational Leadership**: thinking together for a change. 2009. Disponível em: <http://www.theworldcafe.com/>. Acesso em: 3 nov. 2020.
- KANNER, Leo. **Autistic disturbances of affective contact**. *Nerv Child* 1943; 2:217-250.
- KHALIL, Lucas Martins Gama. As noções de intenção e intencionalidade sob a perspectiva da Sociolinguística Interacional: reflexões teóricas e análise de duas situações de interação. **Entrepalavras**, [S.L.], v. 7, n. 2, p. 351-370, 31 out. 2017. Programa de Extensão TEIA Entrepalavras. <http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321.7.7.2.351-370>.
- KONDER, L. O Outro, Esse Alienígena. In: Opinião, Jornal do Brasil, 1999.
- LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ressignificar o ensino e a aprendizagem a partir da filosofia da diferença. **Polyphônia**: Revista de Educación Inclusiva, Chile, v. 2, n. 1, p.119-129, 14 jan. 2018. Semestral
- LEITE, Jan Edson Rodrigues. **Sociolinguística Interacional**: e a variabilidade cultural da sala de aula. João Pessoa: Editora da Ufpb, 2011. 184 p.

- LIPPI, Elisiane Andreia; NOGARO, Arnaldo; LUFT, Hedi Maria. **Acolhimento da criança de 3 a 5 anos na Escola de Educação Infantil**. Curitiba: Crv, 2017. 164 p.
- MACENA, Janaina de Oliveira; JUSTINO, Laura Regina Paniagua; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. O Plano Nacional de Educação 2014–2024 e os desafios para a Educação Especial na perspectiva de uma Cultura Inclusiva. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [s.l.], v. 26, n. 101, p.1283-1302, 3 set. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362018002601156>.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 46, p.15-25, set. 1998. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-32621998000300009>.
- MARÇAL, Daniela de Carvalho. **Design participativo e princípios inclusivos: múltiplos modos de mediações na relação de sujeitos com autismo**. Orientadora: Jackeline Lima Farbiarz. 2018. 155 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Design, Departamento de Artes & Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000. 115 p. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya.
- MOTTA, Flávia Naethe. Notas sobre o acolhimento. **Revista em Educação**, Belo Horizonte, v. 04, n. 30, p. 205-228, dez. 2014. Trimestral.
- NORMAN, Donald A.. **O design do dia-a-dia**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006. 272 p. Tradução de Ana Deiró.
- OBSERVATÓRIO DO PNE. **Educação especial inclusiva**. 2013. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/4-educacao-especial-inclusiva>. Acesso em: 20 de junho de 2019.
- OLIVEIRA, Flávio Ismael da Silva; RODRIGUES, Sérgio Tosi. **Affordances: a relação entre agente e ambiente**. São Paulo: Unesp, 2014.
- OLIVEIRA, Luciana Perpétuo de. **Co-mover, como ver, comover com celulares: mobilizando os sentidos na produção criativa de leituras e escritas multimodais em processos formativos**. 2019. 245 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.
- ONU, Organização das Nações Unidas (Brasil). **Em dia mundial, ONU pede mais acesso das pessoas com autismo a tecnologias assistivas**. 2019. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/em-dia-mundial-onu-pede-mais-acesso-das-pessoas-com-autismo-a-tecnologias-assistivas/>>. Acesso em: 02 abr. 2019.
- ONU, Organização das Nações Unidas (Brasil.). **Rejeitar pessoas com autismo é ‘um desperdício de potencial humano’**: destacam representantes da ONU. 2016. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/rejeitar-pessoas-com->

autismo-e-um-desperdicio-de-potencial-humano-destacam-representantes-da-onu/>. Acesso em: 07 abr. 2016.

PETRY, Marcos. **Biografia**. 2017. Disponível em: <http://marcospetry.com.br/category/biografia/>. Acesso em: 24 set. 2019.

PETRY, Marcos. **Diário de um autista: 10 coisas que todo autista gostaria que você soubesse 1/2**. Youtube, (13 min), 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yr0rrbMzYe4>. Acesso em: 05 set. 2019.

PETRY, Marcos. **Diário de um autista: Coisas que todo autista gostaria que você soubesse**. Youtube, (6 min), 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ySoNhvSXhNI>. Acesso em: 29 jun. 2019.

PETRY, Marcos. **Diário de um autista: Educação Inclusiva**. Youtube, (5 min), 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=0tK0VD_-KpU. Acesso em: 01 out. 2019.

PETRY, Mbarcos. **Diário de um autista: Estereótipos e crises na vida real - 1/2**. Youtube, (10 min), 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=D0_rCDZ9D0o. Acesso em: 29 jun. 2019.

PIMENTEL, Susana Couto; NASCIMENTO, Lucinéia Jesus. A construção da cultura inclusiva na escola regular: uma ação articulada pela equipe gestora. **Eccos – Revista Científica**, [s.l.], n. 39, p.101-114, 18 dez. 2015. University Nove de Julho. <http://dx.doi.org/10.5585/eccos.n39.3841>.

POSAR, Annio; VISCONTI, Paola. Sensory abnormalities in children with autism spectrum disorder. **Jornal de Pediatria**, [s.l.], v. 94, n. 4, p.342-350, jul. 2018. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jped.2017.08.008>.

REZENDE, Tânia Campos; de Sá, Vitória Regis Gabay. Infância, liberdade e acolhimento. Summus Editorial. Edição do Kindle.

RIBEIRO, Branca Telles; PEREIRA, Maria das Graças Dias. A noção de contexto na análise do discurso. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 6, n. 2, p. 49-67, dez. 2012. Semestral.

RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (org.). **Sociolinguística Interacional**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013. 271 p.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SALES, Nicolas Brito; BRITO, Anita. **Tudo o que eu posso ser**. 2017. Edição do Kindle.

SALLES, Mariana Nioac de. **"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**. 2019. 185 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

- SANTOS, Boaventura de Souza. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Coimbra: Oficina do Ces, 1999.
- SILVA NETO, Antenor de Oliveira et al. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, [s.l.], v. 31, n. 60, p.81-92, 11 mar. 2018. Trimestral. Universidade Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686x24091>.
- TANNEN, Deborah; WALLAT, Cynthia. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame/consulta médica. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (org.). **Sociolinguística Interacional**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013. Cap. 7. p. 183-214.
- TEIXEIRA, Gustavo. **Manual do autismo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2017.
- TED. Temple Grandin, o mundo precisa de todos os tipos de mente. Fev. 2010. 19'43''. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/temple_grandin_the_world_needs_all_kinds_of_minds?language=pt>. Acesso em: 29 nov. 2017.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial. Salamanca (Espanha), junho de 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- UNESCO. **Manual para garantir inclusão e equidade na educação**. Brasília: Unesco, 2019. 47 p.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e Linguagem**. Fonte Digital: Jahr, 2001.
- VOLTOLINI, Rinaldo. Interpelações Éticas à Educação Inclusiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p.1-19, 7 mar. 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684847>.
- WARTOFSKY, Marx. A construção do mundo da criança e a construção da criança do mundo. In: KOHAN, Walter Omar; KENNEDY, David (org.). **Filosofia e Infância**: possibilidades de um encontro. possibilidades de um encontro. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999. p. 89-128.
- WERNER, Andréa. **Escolas e inclusão na Europa**. Youtube, 2017 (10 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4BEmayAiyMY&list=PLYiongxRapbxmwD70Yx9FjT_z6bBvEzsJ&index=1>. Acesso em: 29 jun. 2019.
- WERNER, Andréa. **Existe mesmo inclusão no Brasil?** Youtube, 2018 (5 min) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FpevhDR6hks>. Acesso em: 29 jun. 2019.
- WERNER, Andréa. **Lagarta Vira Pupa**: A vida e os aprendizados ao lado de um lindo garotinho autista. 2016. Edição do Kindle.

Anexo 1 – Autorização de pesquisa (Niterói)



Superintendência de Gestão de Pessoas
NEST- Núcleo de Estágio

TERMO DE COMPROMISSO – PESQUISA

Eu, MARIA LUCIA ESPANHOL, venho por meio deste, solicitar a realização de Projeto de Extensão e/ou Pesquisa, cuja natureza é:

() TCC () Especialização (X) Mestrado () Doutorado () Outros

_____, concordo em seguir os ditames legais deste Termo de Compromisso, elaborado em consonância com as Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde que dispõem respectivamente sobre diretrizes e normas de pesquisa com seres humanos e normas aplicáveis à pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, assumo os seguintes compromissos:

1 - Cumprir rigorosamente as normas regimentais do Núcleo de Estágio - NEST da Secretaria Municipal de Educação Ciência e Tecnologia e da Fundação Municipal de Educação, do município de Niterói - RJ, em conformidade com a Portaria FME 578/2005;

2 - Entregar o relatório contendo os resultados parciais a cada semestre e finais ao término da Pesquisa.

3 - Quanto aos procedimentos metodológicos da pesquisa:

A - Entrevista com profissionais ou alunos - utilizar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; este deverá ser assinado pelos pais ou responsáveis legais quando se tratar de estudante menor de 18 (dezoito) anos;

B - Uso de imagem - Explicitar em página específica no corpo do projeto todas as formas de uso de imagem desejadas e solicitar autorização da Direção da Unidade Escolar, que deverá carimbar e assinar a autorização;

C- Publicações, apresentação de trabalhos em congressos: devem ser socializados nos campos pesquisados e no NEST/FME.

Niterói, 18 de setembro de 2019

Maria L. Espanhol

ASSINATURA DO PESQUISADOR

Fundação Municipal de Educação
Niterói P.F. Pereira
Rua 236, 207-3
24240-000

Solange Corrêa Ferreira
Coord. do Núcleo de Estágio
24240-000

INSTITUIÇÃO CONCEDENTE

[Assinatura]

INSTITUIÇÃO DE ORIGEM

Prof.^a Jackeline Lima Farbiarz
Diretora
Dept.^o de Artes & Design-PUC-Rio

(destacar e devolver ao NEST) ☒ Pesquisa ☐ Estágio



Superintendência de Gestão de Pessoas
Núcleo de Estágio - NEST

Nome completo: Maria Luísa Espenhol
Instituição de origem: PUC Curso: Mestrado
UE / UMEI / Setor: Unidade de Ensino de Ciências

☒ Aceitamos

☐ Não aceitamos

que o(a) aluno(a) desenvolva atividades de Estágio e/ou Pesquisa nesta Unidade de Educação/ Setor FME.

Período de 01/10/2019 a 12/12/2020.

Em: 04/10/2019

Somando Portone

UMEI
Alberto de Oliveira

Assinatura da Direção e Carimbo da U.E/Setor FME

Anexo 2 – Planilha de Enquadres - Alinhamentos

enquadre	objetivo	Alinhamento	ator	situação social
dia 11/10				
roda de conversa	acolher incentivando a comunicação e participação	Afastamento	M1	interage consigo mesmo em frente ao espelho
		Interesse	M2	se esforça para acompanhar a coreografia da cantiga encenada pela professora, de modo a ignorar os colegas
		Acolhimento	professora A	conduz a cantiga e coreografia incentivando todos a participarem
atividade coordenada em grupo	ensinar pela interação	Interação	M1	curioso com a atividade, é o mais próximo da caixa
		Interação	M2	participa da mesma forma que os outros alunos
		Orientação	professora B	orienta para que todos possam ver
atividade individual	ensinar pela instrumentalização	Concentração	M1	tenta desenhar com um marcador que não funciona
		Interesse	M2	executa a tarefa
		Orientação	professora A	orienta a todos
brincadeira livre na sala	proporcionar formas de interação pela mediação de objetos	Indiferença	M1	brinca e joga aleatoriamente algumas peças de lego que atingem outros colegas
		Repreensão	professora B	repreende fortemente para que pare de jogar as peças
		Orientação	professora B	oferece outros brinquedos, recolhendo os que ele estava jogando
		Indiferença	M1	com o olhar distante, como se não houvesse mais ninguém na sala, continua manipulando objetos de encaixe
		Interesse	M1	vê o colega brincando com um dominó na mesa e se aproxima calado
		Auxílio	M1	pega a minha mão e aponta para o objeto
		Orientação	professora A	orienta a interação
		Interesse	M1	senta-se ao lado do colega tentando manipular o mesmo objeto
dia 18/10				

recepção	acolher orientando para a rotina inicial	Indiferença	M2	chega na sala sem esboçar nenhuma expressão
		Acolhimento	professora C	recebe M2 carinhosamente
		Orientação	professora C	orienta para que retire os materiais da mochila e pendure a mesma na parede
		Concentração	M2	tem dificuldade de pendurar a mochila no gancho disponível na parede

brincadeira livre no parque	incentivar formas livres de interação	Expectativa	M2	se deita no chão e aguarda
		Orientação	professora C	incentiva e pede que se levante
		Interesse	crianças	se aproxima de M2
		Entusiasmo	M2	levanta-se e sai correndo atrás do colega que se aproximou enquanto gargalha
		Afastamento	M2	após não ter mais a participação de seus colegas, senta-se no chão próximo a uma árvore
		Indiferença	professoras (todas)	ninguém orienta que as outras crianças se aproximem de M2 nesse momento e nem o incentivam a brincar e interagir com os outros

roda de conversa	acolher incentivando a comunicação e participação	Orientação	professora B	pede que todos se sentem em roda e inicia a cantiga
		Indiferença	M2	deita-se no chão, alheio as orientações
		Acolhimento	professora C	conversa com M2 e tenta convencê-lo de participar da roda
		Repreensão	professora B	pausa a cantiga e vai até M2, o levanta e o insere na roda de forma ríspida
		Acolhimento	professora B	continua a cantiga convidando pelo nome cada uma das crianças
		Acolhimento	professora B	algumas crianças participam da cantiga indo para o centro da roda e outras não

brincadeira livre na sala	proporcionar formas de interação pela mediação de objetos	Interação	M2	senta-se na minha frente e começa a brincar com os dois bonecos, me dá um dos bonecos e fica interagindo com o outro
		Observação	pesquisadora	seguro o boneco e fico observando-o brincar e interagir com o outro
		Concentração	M2	repete o tempo todo algo semelhante a "paiá", enquanto bate o boneco na mesa
		Interação	pesquisadora	coloco o boneco que ele me deu sobre a mesa e aguardo sua reação

		Interação	M2	para o que está fazendo me olhando nos olhos e pegando o boneco para eu segurar
		Concentração	M2	continua a interagir com o seu boneco, repetindo "paia"
		Indiferença	M1	chegou por volta de 9:30, sentou-se no chão e ficou com o olhar perdido, como se não houvesse mais ninguém na sala
		Concentração	M1	brinca sozinho com uma minimoto

dia 25/10

recepção	acolher orientando para a rotina inicial	Rotina	M2	chega, retira os materiais da mochila e guarda depois pendura a mochila na parede, senta-se ao lado dos colegas
		Observação	M2	observa os colegas brincarem com os brinquedos particulares
		Orientação	professora C	percebe o olhar de Wesley e salienta que na sexta é dia de trazer brinquedos para compartilhar com os colegas, e que M2 esqueceu
		Auxílio	M2	fica olhando para os brinquedos e falando "dá" "dá"
		Indiferença	professora C	pede para que todos guardem os brinquedos e organizem as cadeiras para irem para o café

brincadeira livre no parque	incentivar formas livres de interação	Expectativa	M2	deita no chão e eventualmente ergue a cabeça e olha como se estivesse procurando alguém
		Interesse	colega menina	se aproxima de M2 vagarosamente
		Interação	M2	levanta-se
		Interação	colega menina	sai correndo gritando "monstro" "monstro" em tom de brincadeira
		Desalento	M2	percebe a "fuga" de sua colega e volta a deitar
		Interação	M2	procura outras crianças para interagir
		Conflito	colegas	crianças acusam M2 de bater neles
		Repreensão	professora A	conduz M2 para sentar ao seu lado o alertando que não pode bater em seus colegas
		Interação	M2	5 mim sentado, levanta e corre com as mãos nos ouvidos, se aproxima da casinha onde brincam outras crianças e consegue interagir por alguns momentos, sorrindo
		Habilidade	M2	ao retirar sua garrafa da caixa para beber água, algumas caem, cuidadosamente ele ajeita para que todas permaneçam em pé
		Negação	M2	ao encerrar as atividades do parque, se nega a ir para a sala
		Orientação	professora C	tenta convencê-lo a ir para sala, tendo que conduzi-lo

atividade coordenada em grupo	ensinar pela interação	Orientação	professora A	inicia uma tarefa que consiste em identificar a sequência de cores falada, coloca vários desenhos de gatinhos no chão com as cores da música
		Concentração	M2	fica atento a todos os detalhes
		Entusiasmo	M2	apesar de não responder nenhuma das indagações sobre cores, sorri e aplaude cada vez que um colega seu acerta a sequência

brincadeira livre na sala	proporcionar formas de interação pela mediação de objetos	Interação	M2	pega um carrinho do colega sem pedir
		Orientação	professora C	se agacha para falar com ele, solicitando que devolva o brinquedo ao colega
		Negação	M2	se nega a devolver
		Orientação	professora C	reitera o pedido de que devolva o carrinho
		Negação	M2	segura firme o carrinho
		Repreensão	professora C	retira o carrinho da mão dele e devolve para a menina que estava ao lado
		Desalento	M2	não aceita ser contrariado, chora, grita
		Acolhimento	professora C	senta no chão, explica a situação, conversa, apresenta outras opções de brinquedo
		Desalento	M2	se senta no chão, brinca sozinho com outros objetos e chora toda vez que alguém olha pra ele, aproximadamente 30 mim

atividade individual	ensinar pela instrumentalização	Acolhimento	professora C	chama M2 para uma atividade lhe entregando papel e hidro cor para desenhar
		Observação	M2	enquanto rabisca olha para as outras crianças e, quando elas também vão para a mesa para desenhar, ele fica as observando choramingando vez ou outra

dia 01/11

recepção	acolher orientando para a rotina inicial	Rotina	M2	chega, retira os materiais da mochila e os guarda
		Auxílio	M2	ao tentar pendurar a mochila na parede tem dificuldades, como estou perto ele estende a mão para mim
		Acolhimento	pesquisadora	auxílio ele a pendurar a mochila na parede

brincadeira livre na sala	proporcionar formas de interação pela mediação de objetos	Auxílio	M2	novamente ele me estende a mão e me conduz até a mesa apontando para blocos de montar que outras crianças estão brincando
		Acolhimento	professora A	vê a situação e avisa M2 que vai pegar outro pote de blocos para ele montar
		Interação	M2	a todo momento ele fala algo incompreensível e me olha, já com os blocos na mão me dá algumas peças
		Interação	pesquisadora	converso com ele perguntando o que vamos montar com as peças
		Habilidade	M2	enquanto tento entender como funciona a lógica de encaixes dos blocos ele monta rapidamente uma sequência de mais de 10 peças
		Interação	M2	a cada montagem ele pronuncia algo me olha e mostra as peças
		Interação	pesquisadora	elogio sua montagem e pergunto o que mais vamos fazer
		Acolhimento	professora A	ao observar a interação comenta que M2 é muito inteligente, e que o diagnóstico de deficiência intelectual já foi descartado, sendo investigado o atraso na fala

brincadeira livre no parque	incentivar formas livres de interação	Expectativa	M2	no parque escala perigosamente o topo do escorrega
		Acolhimento	pesquisadora	com a ausência de uma professora e o distanciamento de outra me aproximo para alertar M2 do perigo
		Expectativa	M2	me escuta, fica me olhando e tenta pôr a perna por cima do brinquedo, como se fosse pular
		Acolhimento	pesquisadora	seguro sua perna e falo que pode se machucar, peço para descer
		Afastamento	pesquisadora	aos poucos me distancio um pouco, de modo a estar próxima, mas que ele não me veja
		Habilidade	M2	aos poucos ele para de escalar o brinquedo e passa a escorregar "normalmente" distribuindo gargalhadas

roda de conversa	acolher incentivando a comunicação e participação	Acolhimento	professora A	inicia a cantiga chamando todos para a roda, e convidando um a um para ficar ao centro e "bambear" como pede a cantiga
		Interação	M2	durante a cantiga, M2 acompanha atentamente e repete cada gesto da professora, fica eufórico cada vez que um colega vai para o centro da roda e "bambeia"

brincadeira livre na sala	proporcionar formas de interação pela mediação de objetos	Concentração	M2	todos brincam com peças tipo lego que permitem montar casas, M2 está sozinho tentando encaixar as peças que pegou para montar
		Interação	crianças	algumas crianças brincam em duplas, trios, dividindo as peças e os poucos bonecos que há para montar as casas
		Entusiasmo	M2	depois de um tempo M2 termina de montar o que seria um banheiro e corre para mostrar para as professoras, falando muito (incompreensível) enquanto aponta para cada detalhe

atividade individual	ensinar pela instrumentalização	Orientação	professora B	M2 é chamado para pintar um porta retrato e escolher quais cores vai usar na pintura
		Interação	M2	dentre cinco cores disponíveis ele escolhe a cor azul, deslizando o pincel no porta retrato
		Orientação	professora B	é orientado que deve bater o pincel, para dar outro tipo de efeito na pintura
		Concentração	M2	se concentra na atividade, mas tem dificuldade para bater o pincel, só consegue deslizar
		Auxílio	professora B	segura a mão dele e cantando com rito "bate, bate, bate" o ajuda a pincelar o porta retrato
		Habilidade	M2	com o auxílio da música ele entende como fazer e termina a pintura sozinho

brincadeira livre na sala	proporcionar formas de interação pela mediação de objetos	Concentração	M2	volta a aprimorar seu banheiro, isolado
		Interação	M2	por alguns momentos interage com uma colega, trocando peças
		Observação	M2	quando percebe que outros colegas estão pintando o porta retrato, para de brincar e fica observando
		Indiferença	M1	chega próximo ao horário do almoço, olhando para o alto e andando pela sala como se estivesse sozinho
		Rotina	professora B	faz a ocorrência do atraso de M1 no caderno de anotações
		Afastamento	M1	interage consigo mesmo em frente ao espelho
		Interação	M1	pega algumas peças do chão e tenta montar, tenta pegar outras de um colega, não consegue
		Afastamento	professora B	conduz M1 para o parque, para que ele brinque lá antes do almoço

		Entusiasmo	M2	ergue o banheiro aprimorado mostrando aos colegas como se fosse um troféu
--	--	------------	----	---

dia 08/11

brincadeira livre no parque	incentivar formas livres de interação	Indiferença	M1	anda pelo parque de um lado para outro, olhando para o chão, desce no escorrega, anda mais um pouco, sempre sozinho
		Acolhimento	Professora C	observa feliz o brincar de M1, mesmo que sozinho (no início do ano ele só queria ficar de mãos dadas com ela, sem brincar)
		Interação	M2	se aproxima de um colega e puxa seu cabelo
		Afastamento	colegas	com o auxílio de outro colega sai correndo se afastando de M2
		Interação	M2	corre atrás dos colegas com os braços estendidos, como se fosse abraçar, quando alcança bate neles
		Repreensão	professora B	socorre os colegas e repreende M2, o colocando para sentar em um banco
		Expectativa	M2	anda olhando para a professora e se deita no chão
		Interesse	crianças	se aproximam para ver
		Interação	M2	se levanta e corre atrás delas
		Orientação	professora B	orienta para que as crianças se sentem ao lado dele para interagir e não corram
		Desalento	M2	após o afastamento das crianças volta a ficar deitado no chão
		Orientação	professora B	propõem uma tarefa para as crianças, elas devem recolher do chão folhas secas e colocar num saco com seu nome
		Auxílio	professora C	conduz Daniel pelo parque para recolher as folhas
		Orientação	M2	junta algumas folhas e pega areia para colocar no saco
		Repreensão	professora C	impede que ele coloque areia e orienta para pegar só folhas
		Desalento	M2	contrariado M2 chora querendo areia
		Acolhimento	professora C	se senta ao lado dele e novamente explica a tarefa, depois o leva para outra parte do parque onde há folhas e não há areia
		Interesse	M1	entra em um local fechado do parque onde crianças de outra turma batem bola
		Interação	crianças	uma menina se aproxima de M1 e tenta abraçá-lo
		Afastamento	M1	ele repele o abraço e tenta sair do local, ao ver o portão fechado ameaça chorar
		Auxílio	pesquisadora	me aproximo e abro o portão
		Auxílio	M1	me estende a mão e voltamos juntos para a sala

atividade individual	ensinar pela instrumentalização	Orientação	professora A	explica como deve ser feita a atividade, cola duas ou 3 folhas um papel A3 e a criança deve completar o desenho
----------------------	---------------------------------	------------	--------------	---

		Interação	M2	enquanto desenha uma figura humana a partir das folhas M2 pronuncia palavras incompreensíveis
na maioria das vezes a atividade individual e a brincadeira livre ocorrem simultaneamente		Afastamento	professora A	se afasta de M2 para atender outras crianças
		Interação	M2	se levanta e segue a professora para mostrar seu desenho, depois retorna e senta, falando o tempo todo, só é possível entender "papa"
		Interação	professora A	pergunta se ele está desenhando o papai
		Interação	M2	ele repete "papa"
		Interação	professora A	após um tempo ela questiona M2, você ainda está desenhando menino?
		Interação	M2	olha para a professora e sorri, depois continua desenhando
		Entusiasmo	M2	após um bom tempo, levanta e mostra o desenho para a professora, sinalizando que finalizou
		Acolhimento	professora A	elogia o desenho e pede para que me mostre
		Auxílio	M2	se aproxima de mim com o desenho e aponta para o local onde estão pendurados os outros desenhos
		Auxílio	pesquisadora	pego o desenho elogio e penduro junto aos outros

brincadeira livre na sala	proporcionar formas de interação pela mediação de objetos	Orientação	professora A	espalha blocos de montar pelo chão para as crianças brincarem
		Observação	M1	se aproxima e fica um bom tempo observando os objetos e as outras crianças brincarem
		Entusiasmo	M1	corre de um lado para o outro da sala, pula, ergue os braços, as vezes sorri, depois pega uma Barbie e brinca até o momento que a dona da boneca vê e recolhe o objeto
		Interação	crianças	fazem uma roda e brincam de passar uma bola, exceto M1 e M2 que está desenhando ainda
		Afastamento	M1	brinca isolado com um carrinho
		Orientação	professora B	orienta que todos guardem seus brinquedos e sigam para a mesa para trabalhar com massinha de modelar
		Interação	crianças	todos brincam com a massinha, cada um a seu modo, uns falando, outros mostrando, outros compartilhando as cores
		Entusiasmo	M2	mostra orgulhoso a modelagem que fez e canta "parabéns pra você" (primeira sequência de palavras compreensível que ouço dele)

brincadeira livre no parque	incentivar formas livres de interação	Entusiasmo	crianças	todas as crianças estão muito agitadas, correndo de um lado para o outro
		Interação	M2	chega atrasado no parque e logo empurra um colega
		Afastamento	crianças	as crianças fogem, se afastam de M2, e gritam ao mesmo tempo
		Interação	M2	corre atrás delas todo sorridente
		Interesse	M2	observa uma formiguinha andando pelo chão, fala algumas frases (todas incompreensíveis), depois pisa na formiga e procura outras
		Auxílio	M2	se agacha e procura por formigas, fala algo olhando para professora
		Negação	professora B	não vou te ajudar a encontrar formiguinhas, você está matando-as
		Orientação	professora B	avisa M2 que uma formiga está carregando uma folha e pede para ele não matar, pois ela está levando alimento para o ninho
		Observação	M2	se aproxima e observa o trabalho da formiga
		Afastamento	M2	pega uma panelinha, sai andando pelo parque, senta no balanço e fica observando as crianças brincarem

brincadeira livre na sala	proporcionar formas de interação pela mediação de objetos	Orientação	professora B	distribui brinquedos pelo chão e convida todos a brincarem
		Afastamento	M2	pega um boneco com diferentes faces (que já brincou outras vezes), sua garrafa d'água e senta ao lado da mesa, isolado
		Interação	crianças	interagem entre si, brincam em grupos e trocam brinquedos
		Interação	M2	após um tempo, anda pela sala, observa as crianças brincarem, se aproxima de mim e me dá o boneco enquanto fala e gesticula
		Auxílio	M2	continua falando (como se estivesse pedindo algo) e aponta para os meninos que estão brincando com um carrinho
		Interação	pesquisadora	convido ele e os meninos para brincarem juntos, sem sucesso
		Acolhimento	menina	outra menina vê a cena, pega um carrinho do chão e dá a ele, falando que ele gosta daquele carrinho
		Entusiasmo	M2	sorri com o carrinho e brinca durante um bom tempo

roda de conversa	acolher incentivando a comunicação e participação	Interação	crianças	participação na atividade ciranda da leitura, contar histórias, mostrar desenhos
		Afastamento	M1	por conta da agitação, do barulho, se afastava
		Interação	M2	participava ativamente
		Interação	M2	participava ativamente das rodas de conversa, tentava cantar, mesmo que só com sons
		Interação	M1	participava apenas quando havia algo de seu interesse, como os instrumentos apresentados na quarta
		Acolhimento	professoras	quando M1 não queria participar da rodinha as professoras respeitavam seu momento, e sabiam que mesmo distante ele entendia o que estava acontecendo
		Interesse	M1	demonstrou interesse e participou quando houve uma dramatização baseada em chapeuzinho vermelho
		Orientação	professoras	no início do ano foi explicado para as crianças que haveria dois alunos diferentes, que se comunicavam de forma diferente
		Acolhimento	crianças	acolheram M1 e M2 de forma natural, tinham atitudes de atenção para com os dois

atividade coordenada em grupo	ensinar pela interação	Afastamento	M1	quando não participava das atividades em grupo ou não conseguia
		Acolhimento	professora C	pensava em outra atividade ou até ia ao parque com ele
		Acolhimento	professoras	nas atividades em grupo era posicionado na ponta para ter autonomia de sair quando não estivesse bem e facilitar o auxílio das professoras

atividade individual	ensinar pela instrumentalização	Auxílio	professora C	Rose auxiliava nas atividades individuais, pois M1 não se prendia muito as atividades
		Entusiasmo	M2	Gostava de fazer as atividades individuais e de ser elogiado
		Aprovação	M2	buscava aprovação o tempo todo, exibindo o trabalho e aguardando uma resposta
		Afastamento	M1	o som, o barulho e agitação as vezes era algo que incomodava
		Acolhimento	professoras	tentavam propor outra atividade, até sair de sala e ir para o parque

brincadeira livre no parque	incentivar formas livres de interação	Afastamento	M1	correr sozinho no parque para se organizar
-----------------------------	---------------------------------------	-------------	----	--

		Interação	crianças	formação de grupos de acordo com a brincadeira e interesse
		Conflito	crianças	a não aceitação de determinada criança no grupo, M2
		Orientação	professora	questionava porque aquela criança não poderia participar e tentava negociar

recepção	acolher orientando para a rotina inicial	Aprovação	M2	na hora de guardar seus pertences olhava para as professoras para ter aprovação
		Auxílio	M1	conseguia guardar seus pertences desde que uma professora o acompanhasse em cada ato
		Orientação	professoras	enquanto aguardavam a ida para o café, as professoras é que ofereciam os brinquedos, a escolha era para outros horários
		Acolhimento	professoras	ligar a tv com desenhos preferidos de M1 quando ele não chegava bem

brincadeira livre na sala	proporcionar formas de interação pela mediação de objetos	Concentração	M1	enfileirar pequenos animais de brinquedo, colocando em ordem do menor para o maior
		Acolhimento	crianças	as crianças respeitavam quando M1 não queria brincar, não ficavam chamando, mas gostavam quando ele se aproximava
		Interação	crianças	escolhiam os brinquedos e formavam grupos distintos por afinidade
		Observação	M1	circulava por todos os grupos, observando, mas não permanecia interagindo com nenhum
		Acolhimento	professoras	escuta sensível, conversar para decidir em grupo quais brinquedos seriam utilizados
		Negação	M2	não compreendia como funcionava a troca de brinquedos, não aceitava emprestar, mas queria o brinquedo do colega
		Conflito	M2	essa não compreensão por vezes causava atrito com as outras crianças
		Acolhimento	professoras	com o desalento de M2 as professoras tentavam acalmar, conversando e oferecendo outras opções