

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESIGN
NÍVEL MESTRADO**

NATÁLYA DUHART FIGUEIREDO

**A PROTOTIPAGEM ENQUANTO UM MEIO DE POTENCIALIZAÇÃO DA
INCLUSÃO SOCIAL E EMPODERAMENTO DE MENINAS COM DEFICIÊNCIA**

Porto Alegre

2021

NATÁLYA DUHART FIGUEIREDO

**A PROTOTIPAGEM ENQUANTO UM MEIO DE POTENCIALIZAÇÃO DA
INCLUSÃO SOCIAL E EMPODERAMENTO DE MENINAS COM DEFICIÊNCIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Design, pelo Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Orientador: Prof. Dr. Guilherme Englert Corrêa Meyer

Porto Alegre

2021

F475p Figueiredo, Natália Duhart
A prototipagem enquanto um meio de potencialização da inclusão social e empoderamento de meninas com deficiência / por Natália Duhart Figueiredo. – 2021.
226 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Design, 2021.

Orientação: Prof. Dr. Guilherme Englert Corrêa Meyer.

1. Prototipagem. 2. Participação. 3. Inclusão social.
4. Empoderamento de meninas. 5. Design estratégico.
I. Título.

CDU 7.05

Catlogação na Fonte:

Bibliotecária Vanessa Borges Nunes - CRB 10/1556

NATÁLYA DUHART FIGUEIREDO

**A PROTOTIPAGEM ENQUANTO UM MEIO DE POTENCIALIZAÇÃO DA
INCLUSÃO SOCIAL E EMPODERAMENTO DE MENINAS COM DEFICIÊNCIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Design, pelo Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Aprovada em 26 de maio de 2021

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Guilherme Englert Corrêa Meyer (Orientador)

Prof. Dra. Anahi Guedes de Mello – Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Celso Carnos Scaletsky – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação simboliza um intenso e afetuoso percurso de pesquisa, compartilhado com pessoas muito importantes. Palavras não são o suficiente para expressar a minha gratidão a todas. Contudo, aproveito-me deste espaço para enfatizar alguns agradecimentos em específico:

A minha família, que sempre tratou a minha educação como uma prioridade. Obrigada pelo apoio, carinho, cuidado, suporte incondicional e, principalmente, por sempre me incentivarem na busca e conquista dos meus sonhos.

A todas as meninas que participaram da prática de prototipagem. Acima de tudo, por permitirem o florescer de uma linda amizade. Deixei para cada uma, um pedaço meu. Levo comigo, um pedaço de cada uma.

A todas as responsáveis, mulheres singulares e incríveis, pelas trocas potentes.

Aos especialistas que integraram o comitê de projeto, pela dedicação, leveza e colaboração. A participação de todos foi irretocável.

Aos meus colegas – em especial a minha querida dupla Carolina Alves – que com as trocas diárias ajudaram a tornar estes dois anos de estudo mais leves.

A todos os professores com quem tive o privilégio de aprender. A Cristiane Pacheco, pela disponibilidade e doçura em resolver toda e qualquer adversidade.

Por fim, honro o fechamento deste ciclo agradecendo ao Guilherme Meyer, meu super orientador e parceiro nesta jornada, cuja confiança, paciência, empatia e motivação constante foram imprescindíveis para o meu desenvolvimento enquanto pesquisadora.

RESUMO

As barreiras invisíveis impostas pela sociedade que cercam e limitam as pessoas com deficiência são uma realidade. Em um contexto mundial, aproximadamente um bilhão de pessoas possuem alguma deficiência. Dentro deste montante, destaca-se uma parcela infantil que representa cerca de cento e cinquenta milhões de indivíduos. A intersecção entre deficiência, infância e gênero feminino conduz a uma tripla discriminação. Define-se a inclusão social como um processo de melhoria das condições de vida e participação na sociedade. Entende-se que é através da ampliação de oportunidades, acessibilidade de recursos, proporção de espaços para que vozes silenciadas sejam amplificadas e respeito pelos direitos essenciais, que a inclusão pode ser efetiva. Por esta perspectiva, compreende-se o empoderamento enquanto a imersão em um espaço de consciência e reconhecimento das próprias habilidades e competências. Como meio para o empoderamento, vislumbra-se a prototipagem – a partir do âmbito da experimentação e da participação, pautados pela essência do design estratégico – enquanto um processo projetual reflexivo, questionador e propositor de transformações e visões de mundo. Desta forma, adotou-se como objetivo de pesquisa: compreender como a prototipagem pode potencializar o empoderamento de meninas com deficiência. Para responder ao mesmo, propôs-se uma prática empírica de prototipagem participativa, elaborada através de quatro ciclos de pesquisa-ação. As atividades contaram com a participação de 10 meninas com múltiplas deficiências, com idades entre 7 e 16 anos. Os resultados encontrados foram divididos em 5 categorias – modos de: i) experimentação; ii) empoderamento; iii) relação; iv) afetação; e v) transformação – e conduziram a 5 principais tópicos de discussão: i) características a serem abordadas para a projeção de uma prática de prototipagem participativa; ii) influência da prática nas dinâmicas familiares; iii) sensibilidade despertada para novos modos de ser e fazer; iv) formação de espaços de produção de pontos de vista; e v) vínculos afetivos e o despertar de um senso de pertencimento. A partir do entrelaçamento dos pilares e dos reflexos revelados, considerou-se que a atividade de prototipagem representou sim um modo de potencializar o empoderamento das meninas.

Palavras-chave: Prototipagem. Participação. Inclusão Social. Empoderamento de meninas. Design Estratégico.

ABSTRACT

The invisible barriers imposed by society, which surround and limit people with disabilities are real. In a global context, approximately one billion of individuals are people with disability. Within this amount, a child portion stands out, representing around one hundred and fifty million individuals. The intersection between disability, childhood and the female gender leads to triple discrimination. Social inclusion is defined as a process of improving living conditions and participation in society. It is understood that it is through the expansion of opportunities, accessibility of resources, proportion of spaces for voices to be amplified and respect for essential rights, that inclusion can be effective. From this perspective, empowerment is understood as immersion in a space of awareness and recognition of one's own skills and competences. As a means for empowerment, prototyping was envisaged – from the scope of experimentation and participation, guided by the essence of strategic design – as a reflective project process, questioner and proposer of transformations and worldviews. Thus, it was adopted as a research objective: to understand how prototyping can enhance the empowerment of girls with disabilities. To answer the question, an empirical practice of participatory prototyping was proposed, developed through four cycles of action research. The activities involved the participation of 10 girls with multiple disabilities, aged between 7 and 16 years. The results were divided into five categories - modes: i) experimentation; ii) empowerment; iii) relation; iv) affectation; and v) transformation - and led to 5 main topics of discussion: i) characteristics to be addressed for the design of a participatory prototyping practice; ii) influence of the practice on family dynamics; iii) sensitivity to new ways of being and make; iv) generation of points of view production spaces; and v) affective bonds and the awakening of a sense of belong. Based on the intertwining of the pillars and the reflections revealed, it was considered that the participatory prototyping activity did represent a way of enhancing the girl's empowerment.

Key-words: Prototyping. Participation. Social Inclusion. Girl Empowerment. Strategic Design.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Características elencadas para nutrir a prática empírica.....	64
Figura 2 - Mapa conceitual de organização metodológica da pesquisa	65
Figura 3 - Formulário de inscrição para o grupo de práticas inclusivas	74
Figura 4 - Estrutura da atividade de prototipagem	77
Figura 5 - Dinâmica proposta na primeira atividade de prototipagem.....	80
Figura 6 - Estruturação dos ciclos da prática empírica	90
Figura 7 - Primeiro ciclo de pesquisa	105
Figura 8 - <i>Kit</i> de projeto.01: Mensagem de apresentação	115
Figura 9 - Dinâmica de projeção de sombras	118
Figura 10 - Modos de experimentar os materiais.....	119
Figura 11 - Interação e demonstração afetiva – PC.....	122
Figura 12 - Segundo ciclo de pesquisa	123
Figura 13 - <i>Kit</i> de projeto.02: Mensagem de apresentação	126
Figura 14 - Atuação conjunta – LS/BS	130
Figura 15 - Protótipos construídos na segunda etapa da atividade – Parte 01	134
Figura 16 - Protótipos construídos na segunda etapa da atividade – Parte 02	135
Figura 17 - Terceiro ciclo de pesquisa	140
Figura 18 - <i>Kit</i> de projeto.03: Mensagem de apresentação	142
Figura 19 - Transformação dos protótipos – GR.....	145
Figura 20 - Transformação dos protótipos – BE	145
Figura 21 - Transformação dos protótipos – LS.....	146
Figura 22 - Protótipos construídos na terceira etapa da atividade – Parte 01	151
Figura 23 - Protótipos construídos na terceira etapa da atividade – Parte 02	152
Figura 24 - Quarto ciclo de pesquisa	156
Figura 25 - <i>Kit</i> de projeto.04: Mensagem de apresentação	158
Figura 26 - Interação e surpresa preparada pela participante – BE	161
Figura 27 - Protótipos construídos na quarta etapa da atividade – Parte 01	166
Figura 28 - Protótipos construídos na quarta etapa da atividade – Parte 02	167

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Modelo dos <i>kits</i> de projeto	88
Fotografia 2 - <i>Kit</i> de projeto.01	114
Fotografia 3 - <i>Kit</i> de projeto.02.....	125
Fotografia 4 - <i>Kit</i> de projeto.03.....	141
Fotografia 5 - <i>Kit</i> de projeto.04.....	158

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese das características teóricas	62
Quadro 2 - Integrantes do comitê de projeto.....	70
Quadro 3 - Participantes da prática.....	75
Quadro 4 - Materiais que compõem o <i>kit</i> de projeto.01	80
Quadro 5 - Materiais que compõem o <i>kit</i> de projeto.02	82-83
Quadro 6 - Materiais que compõem o <i>kit</i> de projeto.03	84-85
Quadro 7 - Materiais que compõem o <i>kit</i> de projeto.04	86
Quadro 8 - Categorização dos resultados.....	103-104
Quadro 9 - Categorização dos resultados: Primeiro seminário.....	106
Quadro 10 - Categorização dos resultados: Primeira etapa da atividade.....	115-116
Quadro 11 - Categorização dos resultados: Segunda etapa da atividade.....	126-127
Quadro 12 - Categorização dos resultados: Segundo seminário.....	136
Quadro 13 - Categorização dos resultados: Terceira etapa da atividade	142-143
Quadro 14 - Categorização dos resultados: Terceiro seminário	153
Quadro 15 - Categorização dos resultados: Quarta etapa da atividade	159

LISTA DE SIGLAS

CEP	Conselho de Ética em Pesquisa
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PcD	Pessoa com Deficiência
STS	Science and Technology Studies
TA	Termo de Assentimento
TAR	Teoria ator-rede
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNCRC	Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança
UNICEF	Fundação das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
2.1 PROTOTIPAGEM	24
2.1.1 Olhar estratégico: caráter processual da prototipagem	27
2.2 DESIGN PARTICIPATIVO	35
2.2.1 Participação e estratégia: valorização dos atores e do contexto social ..	39
2.2.2 Participação infantil	45
2.3 INCLUSÃO SOCIAL	48
2.3.1 Deficiência	49
2.3.2 Inclusão social: abraçando e valorizando o diferente	51
2.4 SÍNTESE DAS CARACTERÍSTICAS ESSENCIAIS DA PESQUISA	61
3 MÉTODO	65
3.1 ESCOLHA DO MÉTODO: PESQUISA-AÇÃO	66
3.2 CONSTRUÇÃO DA DINÂMICA PROJETUAL	67
3.2.1 Movimentos de pesquisa	68
3.2.2 Comitê de projeto	69
3.2.3 Participantes	71
3.2.3.1 Convite de participação para as meninas pretendidas	73
3.2.4 Sobre a prática empírica	75
3.2.4.1 Atividade de prototipagem participativa	76
3.2.4.2 Ciclos de pesquisa da prática empírica	89
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS	102
4.1 PANORAMA GERAL DOS RESULTADOS ENCONTRADOS NA PRÁTICA EMPÍRICA	102
4.2 PRIMEIRO CICLO DE PESQUISA-AÇÃO	105
4.2.1 Primeiro seminário realizado com o comitê de projeto	106
4.2.2 Reunião preparatória com responsáveis	113
4.2.3 Primeira etapa da atividade de prototipagem	113
4.3 SEGUNDO CICLO DE PESQUISA-AÇÃO	123
4.3.1 Segunda etapa da atividade de prototipagem	124
4.3.2 Segundo seminário realizado com o comitê de projeto	135
4.4 TERCEIRO CICLO DE PESQUISA-AÇÃO	140

4.4.1 Terceira etapa da atividade de prototipagem	140
4.4.2 Terceiro seminário realizado com o comitê de projeto	153
4.5 QUARTO CICLO DE PESQUISA-AÇÃO	155
4.5.1 Quarta etapa da atividade de prototipagem	156
4.5.2 Quarto seminário realizado com o comitê de projeto	167
4.6 BASTIDORES DA PANDEMIA DE COVID-19.....	168
5 DISCUSSÃO	171
5.1 CARACTERÍSTICAS PARA A PROJETAÇÃO DE UMA PRÁTICA DE PROTOTIPAGEM PARTICIPATIVA	171
5.1.1 Reflexão sobre as características elencadas teoricamente.....	171
5.1.2 Caráter transformativo evocado pelas relações estabelecidas.....	175
5.1.3 Dimensão afetiva impulsionada por uma disponibilidade cuidadosa constante	178
5.1.4 Modo de brincar como fator inerente ao processo construtivo da prototipagem	181
5.2 INFLUÊNCIA DA PRÁTICA NAS DINÂMICAS FAMILIARES DAS PARTICIPANTES.....	184
5.3 SENSIBILIDADE DESPERTADA PARA NOVOS MODOS DE SER E FAZER	186
5.4 RELAÇÃO ENTRE A INCLUSÃO SOCIAL E O EMPODERAMENTO MANIFESTADOS NA PRÁTICA	188
5.4.1 Formação de espaços de produção de pontos de vista, através do envolvimento com a prototipagem.....	189
5.4.2 Estabelecimento de vínculos afetivos e despertar do senso de pertencimento enquanto grupo	191
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	194
REFERÊNCIAS.....	200
APÊNDICE A – ANÁLISE DOCUMENTAL E CRÍTICA: CORRIDA MALUCA	210
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) E TERMO DE ASSENTIMENTO (TA)	214
APÊNDICE C – INSTRUÇÕES PARA A HIGIENIZAÇÃO DO KIT DE PROJETO	218
APÊNDICE D – ROTEIRO: ATIVIDADES DE PROTOTIPAGEM – ETAPA 01	219
APÊNDICE E – ROTEIRO: ATIVIDADES DE PROTOTIPAGEM – ETAPA 02.....	221
APÊNDICE F – ROTEIRO: ATIVIDADES DE PROTOTIPAGEM – ETAPA 03.....	223

APÊNDICE G – ROTEIRO: ATIVIDADES DE PROTOTIPAGEM – ETAPA 04 225

1 INTRODUÇÃO

As pessoas são diferentes. Sabe-se que todos os indivíduos possuem particularidades que os distinguem entre si, sejam questões culturais, étnicas, de gênero, raciais, econômicas ou de saúde. Dentre essas, evidenciam-se condições consideradas atípicas – físicas, mentais e/ou sensoriais –, características das deficiências.

“A deficiência faz parte da condição humana” (OMS, 2011, p. 03). Tal afirmação conduz a exposição de que aproximadamente um bilhão de pessoas – um sétimo do cenário mundial – convive com alguma deficiência. Sendo que destas, cerca de cento e cinquenta milhões correspondem à parcela infantil (OMS, 2011; THE INVISIBILITY..., [2016]; UNICEF, 2006).

Compreende-se que as diferenciações que caracterizam os indivíduos, aliadas à representatividade e participação no âmbito social, direcionam e moldam hábitos, valores e posições distintas. Considerando as redes, interações e estruturas comunitárias, conceitua-se que as pessoas com deficiência¹, em grande parte, ainda se situam às margens da sociedade, sofrendo constrangimentos, negligências e convivendo com uma realidade de exclusão (OMS, 2011; THE INVISIBILITY..., [2016]).

Nesta linha, assente-se que as PcD têm a probabilidade de sofrer até três vezes mais agressão – física, sexual e/ou emocional – do que pessoas típicas² (MORA; ARÁUZ, 2019). Ademais, é pertinente ressaltar que os níveis de violência se elevam em até dez vezes (MORA; ARÁUZ, 2019), quando considerada a combinação entre a deficiência e o gênero feminino, levando a uma dupla discriminação (DANTAS; SILVA; CARVALHO, 2014; MORA; ARÁUZ, 2019).

Tal afirmação conduz a reflexão sobre uma intersecção identitária, onde violências simultâneas encontram uma só pessoa. Desta forma, intensificam-se os

¹ É oportuno salientar que o uso do termo pessoa com deficiência – PcD – é a maneira correta de referir-se a este público. Alguns preceitos básicos guiam este entendimento, bem como evitam maiores constrangimentos. A palavra “deficiente” não deve ser usada como um substantivo. Ainda neste sentido, a palavra portador torna o termo depreciativo, visto que pessoas não são deficientes ou “carregam” a deficiência como fardos – elas têm uma deficiência. Além do exposto, deve-se atentar que deficiência não é um termo pejorativo ou desagradável, é uma condição, um aspecto humano, e por sua vez, não deve ser substituído por “necessidades especiais”, muitas vezes utilizado como uma forma polida e higienizada de referência. Ressalta-se também que a sigla PcD representa – sem sofrer alterações – a grafia de pessoa com deficiência tanto no singular, quanto no plural (OLIVEIRA *et al.*, 2011; SASSAKI, 1997).

² Pessoa típica é referida na corrente pesquisa enquanto uma pessoa sem deficiência.

processos de exclusão e invisibilidade impostos (DANTAS; SILVA; CARVALHO, 2014).

É oportuno ressaltar que se abordou, como foco de estudo, uma intersecção entre: deficiência, gênero feminino e infância – meninas com deficiência. O sentido direcionado a “meninas”, segue o proposto por Ponte (2006, p. 02), pautando-se por “[...] uma categoria socialmente construída em torno de pessoas do sexo feminino, com idades entre zero e dezoito anos”.

Contrariando tal sentido – de violência múltipla –, busca-se o empoderamento como um meio de conquista pessoal da autonomia e autodeterminação, através de uma promoção coletiva de conscientização contra a esfera opressora. Deste modo, imergindo em um espaço de consciência e reconhecimento sobre habilidades e competências individuais e, conseqüentemente, afastando-se da vulnerabilidade de limitações e formas de abuso (DANTAS; SILVA; CARVALHO, 2014; MOZDZENSKI; SILVA; TAVARES, 2017).

Percebe-se que, no contexto atual, o âmbito social nutre-se cada vez mais sobre os preceitos da conectividade e estabelecimento de relações, ultrapassando e quebrando barreiras intangíveis. Relaciona-se isto à globalização, conceito que, de certa forma, redesenhou a sociedade e seus efeitos culturais em uma escala mundial (BUCHAN *et al.*, 2009), favorecendo uma potencialização dos espaços coletivos.

Desta maneira verifica-se que, nutrido por tais condições, o contexto social guia-se a um avanço em direção a visibilidade e valorização das dessemelhanças e reconhecimento dos direitos de diferentes grupos marginalizados. Iniciativas presentes na educação, no esporte e na saúde são alguns exemplos³ que atuam nesta questão. Tal entendimento conduz a um âmbito muito mais igualitário e acessível, um espaço de participação e atuação ativa.

Neste sentido, vislumbra-se que são muitas as frentes que lutam em prol de uma sociedade mais inclusiva. Destaca-se aqui o design, que através de diferentes vertentes, pode explorar e atingir a inclusão social – e o empoderamento de atores – nos seus processos projetuais. Referem-se como algumas destas áreas: design industrial, design para emoções, design inclusivo, design para experiência, design

³ Alguns exemplos destas iniciativas compõem-se pelos projetos: Discovering Hands (DISCOVERING..., [2013]); Indoeduc4all (PROJECT..., c2017); e Skate Anima (SKATE..., [2021?]).

de serviços, design de moda, design para a saúde, etc. Em geral, projetos⁴ realizados por este campo pautam o seu desenvolvimento a partir de necessidades e desejos das PcD, explorando a inclusão por meio da interação entre o indivíduo e o artefato⁵ e/ou experiência.

Entre as contribuições para o tema salienta-se um projeto que, de certa forma – mesmo sem abordar diretamente o empoderamento –, instigou o desenvolvimento da pesquisa. A Corrida Maluca de Cadeirantes⁶ trata-se de um evento que visa promover a inclusão de crianças com deficiência. Esta atividade proporciona que o público possa, ludicamente, experienciar um dia de brincadeiras e maior protagonismo (QUEM..., [2021?]). Ressalta-se que a iniciativa provém da área da comunicação, entretanto relaciona-se com as bases do design – pautadas por diretrizes ergonômicas – em seus processos de desenvolvimento de produto.

Devido ao envolvimento pessoal e profissional da autora com o evento, notaram-se alguns hiatos no mesmo. É pertinente destacar que se assente toda a virtuosidade da Corrida Maluca e a visibilidade que a vivência traz para as crianças.

Contudo, assinala-se que existem outras possibilidades a serem trabalhadas na iniciativa, que favoreçam, de diferentes maneiras, a inclusão social dos participantes – bem como oportunizem o empoderamento dos mesmos. Percebe-se o exposto através da atuação dos integrantes na etapa projetual. Vislumbra-se que as crianças possuem um papel mínimo nos processos produtivos que, se partindo de um ponto de vista da inclusão – nutrido no corrente estudo –, poderia ser ampliado.

Associa-se a isso o entendimento de que, na etapa construtiva, as potencialidades do design são pouco exploradas, ao passo em que se relacionam apenas com o desenvolvimento do produto, não abordando um potencial transformador sistêmico. Revela-se, portanto, que esta experiência explicita algumas lacunas que conduzem a questionamentos e reflexões sobre o papel dos processos de design na inclusão social e empoderamento de atores.

⁴ Alguns exemplos de projetos da área são: UNICO (UNICO..., [2021?]); Pecinha: Comunicação alternativa (PECINHA..., [2021?]; Braille Neue (CHARACTER..., c2018) e EoneWatch ([PÁGINA..., 2021?]).

⁵ Define-se artefato, a partir de Simon (1981), enquanto aquilo que é artificial, fabricado pelo homem, adaptado aos objetivos e propósitos do próprio homem.

⁶ Uma análise crítica mais profunda sobre este projeto e um termo de ciência e aprovação da empresa perante a mesma, são apresentados no Apêndice A.

Em paralelo, visualiza-se na prototipagem – a partir do âmbito da experimentação e da participação, pautados pela essência do design estratégico – um potencial reflexivo, questionador, propositor de transformações e novas realidades. Salieta-se que o design estratégico é compreendido na corrente pesquisa – também através de uma aproximação com os ideais de experimentação e participação – principalmente com base nas visões de Meroni (2008) e Zurlo (2004; 2010).

Enquanto disciplina da complexidade (ZURLO, 2010), entende-se que o design estratégico traz a sua centralidade na produção de sentidos. Assente-se que, a ação e decisão estratégicas são pautadas pelos interesses da comunidade, participação de diferentes atores, questões sociais, restrições e oportunidades que circundam o ambiente e situação investigados. Deste modo, considera-se que o design estratégico desloca o foco da resolução para a configuração de problemas. Assim, transferindo a importância de “o que”, para “como” (MERONI, 2008; VASSÃO, 2010; ZURLO, 2004; 2010).

Ao passo em que se emerge na atmosfera do design estratégico, conceitua-se a necessidade da capacidade crítico-reflexiva nos métodos elegidos, que por sua vez acompanham, atuam e repercutem no processo projetual. Aliado a isto, vislumbra-se a experimentação como uma instância que possibilita e potencializa as capacidades processuais da prototipagem.

Neste sentido, compreende-se o protótipo enquanto um meio de explorar e experimentar proposições inusitadas e situações futuras. Como uma maneira estratégica de aprofundar problemas dinâmicos, enfrentados pelos designers, a prototipagem enquanto processo projetual propõe espaços de hesitação, diálogo, reflexão e transformação.

Considerando-se a predisposição à colaboração no design estratégico, as potencialidades da interdisciplinaridade e a dimensão geracionista da prototipagem, refere-se aqui a uma aproximação com os preceitos da participação. Tal laço forma-se, na visão da autora, a partir do entendimento de que mais do que apenas integrar e representar heterogeneidade, o design – ao possibilitar diálogos estratégicos (MERONI, 2008) – pressupõe a participação ativa, construção de capacidades e troca recíproca entre todos os envolvidos.

Conceitua-se que, ao passo em que a prototipagem propõe a integração e colaboração entre diferentes atores, possibilita a reflexão sobre os processos

realizados, guiando a construção e articulação de novos conhecimentos e possibilidades. Deste modo, a participação atua como um espaço de potencialização e amplificação do espaço de voz dos indivíduos – e comunidade – nos processos projetuais, proporcionando e conduzindo a uma transformação profunda e genuína – favorecendo a ativação e protagonismo dos envolvidos.

Ponderando-se as orientações da dissertação, bem como o contexto falho de real inclusão de PcD – ainda experienciado na atualidade (OMS, 2011; ONU, 2016; PATRÓN, 2018; THE INVISIBILITY..., [2016]; WOODGATE *et. al.*, 2019) – percebe-se, no design estratégico, um meio que possibilita a transformação e ressignificação da sociedade. Desta forma, adotou-se como tema de pesquisa: O aprofundamento da compreensão de prototipagem, a fim de potencializar o empoderamento e a inclusão social de meninas com deficiência.

Para tanto, o problema de pesquisa a que se propôs consiste-se em: Como a prototipagem pode potencializar o empoderamento e a inclusão social de meninas com deficiência? De modo que se elegeu como objetivo geral: Compreender como a prototipagem pode potencializar o empoderamento e a inclusão social de meninas com deficiência.

A fim de auxiliar e aprofundar o desenvolvimento do estudo, adotaram-se como objetivos específicos: a) Identificar as características que devem ser abordadas em uma prática de prototipagem, projetada a partir de uma ótica de participação e inclusão social; b) Compreender, na visão dos responsáveis, os efeitos gerais da prática em relação ao contexto em que as crianças vivem; c) Entender a posição das crianças perante os efeitos gerais da prática proposta; e d) Analisar a relação entre a inclusão social e o empoderamento de meninas com deficiência através da prática.

Baseando-se nas concepções propostas, bem como nos objetivos de pesquisa, conduziu-se o desenvolvimento de uma prática empírica, pautada por três pilares essenciais – prototipagem, participação e inclusão social. É pertinente ressaltar que os conceitos foram eleitos em decorrência da sua potencialidade individual e fortificação coletiva – através da convergência de ambos – de impulsionar, por perspectivas distintas, o empoderamento das participantes.

Neste sentido, como vertentes que erguem o estudo, construiu-se a visão dos pilares por meio de algumas características específicas, elencadas através da fundamentação teórica. Destaca-se que as mesmas possuíram grande relevância,

compondo-se por esferas intangíveis que buscaram reforçar os ideais de empoderamento, intuindo o favorecimento da inclusão. Considerando que foram pontos edificantes da proposta da prática – e de modo geral, da pesquisa –, tais características foram amplamente tratadas ao longo do trabalho.

Quando abordada, no presente estudo, a prototipagem foi essencialmente embasada pelas visões de Jiménez (2014) e Meyer (2018a; 2018b). Salienta-se que, além dos expostos, outros autores também foram referenciados.

Refletiu-se o pensamento de prototipagem enquanto atividade comum a experimentação material, como um processo social, que intenciona e prioriza a integração e valorização da visão de todos os atores participantes – humanos e não-humanos⁷. Entendeu-se esta prática enquanto um espaço que pressupõe imaginação, especulação, evolução e aprendizagem, manifestando-se enquanto facilitadora de novas possibilidades e realidades nos processos projetuais.

Conceituou-se que ao explicitar abertura e capacidade de expansão o protótipo, enquanto processo de projeto, oferece uma atmosfera de constante mutação. Portanto, o mesmo não pode ser visualizado como um artefato objetificado⁸ e conclusivo. Elencaram-se como características fundamentais, que pautam esta visão: incompletude, abertura, agência social, base ontológica, experimentação e processo reflexivo – posteriormente, na fundamentação teórica, as mesmas são retratadas com maior cuidado e profundidade.

Destaca-se que as características são especificidades que construíram o entendimento da autora sobre a prototipagem. Enquanto elementos essenciais do estudo, as mesmas foram trabalhadas no método – momento em que se buscou por sua tangibilização para posterior aplicação na prática empírica.

O segundo pilar, participação, foi aprofundado a partir dos conhecimentos do design participativo. Embasou-se tal visão, principalmente, pelas exposições de DiSalvo (2012), Ehn (1993), Smith, Bossen e Kanstrup (2017) e Stam e Boon (2018). Novamente salienta-se que outros autores também foram referenciados.

Compreendeu-se o design participativo enquanto uma abordagem projetual que proporciona um espaço democrático de atuação e expressão para os diferentes

⁷ Adota-se o conceito “não-humano” – baseando-se pela teoria ator-rede (TAR). Na presente pesquisa o mesmo está diretamente relacionado e atribuído ao protótipo, que de acordo com Nold (2015) é um lugar de encontro entre redes de humanos e não-humanos.

⁸ O conceito de objeto, quando adotado perante o protótipo, refere-se a algo necessariamente material, atribuído de forma e função.

atores afetados. Pautada por uma visão social dos processos de participação, percebeu-se que estas práticas conduzem a experimentação e reflexão compartilhadas. Tal entendimento corroborou para a aceitação de uma dimensão que se centra na comunidade e na geração de valor para os envolvidos.

Considerou-se, nesta perspectiva, esta vertente enquanto um processo complexo que busca a compreensão, potencialização e combinação de diferentes sentidos dos participantes, como: fazer, falar, pensar, sentir e pertencer. Identificaram-se como características essenciais do design participativo: democratização, colaboração, divergência, protagonismo, aprendizado e transformação.

Salienta-se que estas características nutriram a visão da pesquisadora sobre o pilar de participação. Enquanto elementos essenciais do estudo, as mesmas também foram apresentadas na fundamentação e trabalhadas na seção metodológica.

Entendeu-se o conceito de inclusão social com base no referido por OMS (2011), ONU (2016; 2019) e Sasaki (1997). Destaca-se que demais autores também foram citados nesta seção, sendo de grande importância para a compreensão e definição das características essenciais propostas.

Refletindo o pensamento dos autores, reconheceu-se a inclusão enquanto um modelo humano de olhar e lidar com as diferentes condições e especificidades dos indivíduos. Ao considerar que a deficiência está no âmbito social – incapaz de aceitar a diversidade e pluralidade de seus membros –, ponderou-se que este conceito nutre, em sua essência, a participação genuína e igualitária como uma questão básica e fundamental dos direitos individuais. Deste modo, buscando e fomentando a atuação e ação ativa das PcD, compreendeu-se que a inclusão preza pelo respeito e valorização de todo e qualquer indivíduo.

Assim, elegeram-se como características que pautam a visão de inclusão social: segurança emocional, autonomia, colaboração e participação. Ressalta-se que as mesmas constituíram a perspectiva de inclusão social da corrente pesquisa. Bem como que, enquanto aspectos imprescindíveis do estudo, buscou-se a sua tangibilização para aplicação metodológica.

Conceituando-se o desenvolvimento metodológico da pesquisa, defendeu-se que os pilares e características elencados propiciariam uma prática de prototipagem participativa com vistas à inclusão social e empoderamento de meninas com

deficiência. Entendeu-se que, a partir destas bases, se poderia atingir um espaço de plena atuação, integração, poder de decisão e protagonismo para as participantes.

Desta forma, a presente pesquisa foi conduzida por um caráter exploratório, de abordagem qualitativa, sendo estruturada por meio das bases da pesquisa-ação. Inspirou-se, principalmente, pelas exposições de Stringer (2007) e Tripp (2005), buscando-se, nos ciclos de pesquisa e nas bases da colaboração, a construção de uma prática empírica.

A partir das características elencadas, intentou-se a definição de valores e materializações, buscando uma transformação das mesmas em códigos abertos que orientassem a prática. Ressalta-se que, através de um perfil colaborativo, este movimento foi realizado conjuntamente com um comitê de projeto.

Torna-se oportuno salientar que o ganho pretendido, com a presente dissertação, configurou-se em uma maior aproximação dos pilares de estudo. Desta forma, pressupondo uma investigação sobre modos de prototipagem que potencializassem o envolvimento e a inclusão de meninas com deficiência. Muito mais do que soluções específicas, a pesquisa nutriu-se pela busca de uma maior compreensão sobre como as atividades poderiam potencializar o empoderamento e a inclusão – com base no papel de atuação das meninas no âmbito projetual.

Iniciou-se a aproximação com o tema a partir de algumas lacunas encontradas em diferentes áreas que, conforme mencionado, de certa forma embasaram o desenvolvimento da corrente pesquisa. Deste modo, acreditou-se que meninas com deficiência, geralmente negligenciadas do processo produtivo, poderiam encontrar nas bases da prototipagem participativa um espaço de construção, expressão, manifestação e afirmação para si e suas ideias.

Ressalta-se que se elegeu a parcela infantil feminina das pessoas com deficiência, uma vez que se percebe uma grande necessidade de que as meninas vivenciem a inclusão desde os primórdios da vida. Acredita-se que é a partir da infância que se molda grande parte da personalidade e postura pessoal.

Destaca-se que se reconheceram as meninas, na corrente pesquisa, através de uma postura ativa, detentas de direitos e protagonismo, refutando uma perspectiva de objeto de proteção (PONTE, 2006). Desta maneira, percebeu-se ainda mais necessária a estimulação do empoderamento e conseqüente participação ativa e protagonismo das mesmas.

Estruturou-se, a presente dissertação, iniciando pela introdução. A mesma propôs uma apresentação geral do tema a ser investigado, problema e objetivos que se pretendiam alcançar. Posteriormente, seguiu-se com o capítulo referente à fundamentação teórica – dividido em quatro seções que visaram o aprofundamento sobre as questões que embasaram o projeto. Segmentados pelos pilares fundamentais da pesquisa, a primeira seção tratou sobre a prototipagem, a segunda sobre a área do design participativo, a terceira sobre inclusão social e a quarta sobre uma síntese das características elencadas. Atribuiu-se ao terceiro capítulo o método de estudo. Edificou-se o mesmo por meio dos direcionamentos da pesquisa-ação, visando uma prática empírica originalmente desenvolvida. Em seguida, prosseguiu-se com o quarto capítulo, onde foi realizada uma análise e apresentação dos resultados, abordando e expondo tanto as atividades desenvolvidas ao longo dos ciclos de pesquisa, quanto os principais pontos – e relações – evidenciados nas dinâmicas. A partir disso, empenhou-se, no quinto capítulo, em uma discussão sobre os achados e contribuições do trabalho. O sexto capítulo, por sua vez, respondeu às considerações finais da dissertação.

Por fim, desfruta-se deste espaço para compartilhar sobre uma vivência que se demonstrou como um aspecto determinante na condução da prática. Considerando-se este um relato pessoal, usufrui-se, fortuitamente, da redação em primeira pessoa – posteriormente, retoma-se o tom de impessoalidade.

Com a conclusão do corrente estudo, compreendi que pesquisar sobre o tema referido, em um contexto pandêmico, traz algumas implicações consideráveis, não antevistas e/ou imaginadas inicialmente. Desenvolver a prática referida, com as participantes convidadas, requisitou um envolvimento emocional potente, onde vi que a minha posição enquanto pesquisadora precisou ser particular e integralmente de afeição.

Inicialmente, ainda nos momentos teóricos da dissertação, intencionei nutrir a dimensão afetiva entre as meninas participantes, acreditando ser uma maneira adicional de fomentar o estabelecimento de vínculos entre as mesmas. Contudo, no decurso das interações, percebi nitidamente que a prática pronunciava, por si só, um emaranhado de relações entre todos os atores, extrapolando a ideia de empoderar apenas as crianças.

O cenário assíncrono e de distanciamento foi um dos principais pontos de despertar deste envolvimento, visto que preconizou o meu contato diário com as

responsáveis e também com as crianças. Ao total, foram cinco meses de trocas, confissões e desabafos que me permitiram ingressar na vida das dez famílias e que, a meu ver, estabeleceram um espaço de segurança e confiança para que se manifestassem muitos dos resultados e discussões relatados aqui.

Tudo isso leva ao entendimento de que caso a pesquisa fosse realizada com frieza e distanciamento emocional poderiam não ser pronunciadas questões tão significativas dos atores envolvidos. O meu envolvimento pessoal foi grande, potente, por vezes exaustivo, fez chorar e, definitivamente, excedeu a estrutura proposta. É exatamente por isso que o mesmo não pode ser desconsiderado, uma vez que trouxe singularidade para a prática.

Ademais, acredito que pesquisas dessa natureza precisam do estabelecimento de relações de confiança, de espaço de escuta e de fala, de uma disponibilidade cuidadosa e abertura constantes, para que se possibilite o pensar, reestruturar e investigar junto. Este relato, tão íntimo, intuiu principalmente direcionar outros pesquisadores, revelando os pontos determinantes para que fossem alcançados os objetivos pleiteados.

Afirmo, então, que acima de tudo, esta é uma pesquisa que se dimensionou pelo caminho do afeto. A maneira com que me deixei afetar e me propus a ampliar meus próprios parâmetros, de uma forma ou de outra, ecoou em todos os envolvidos, de modo que os mesmos também se deixaram afetar, ressignificar e empoderar.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Apresenta-se, a seguir, o referencial teórico que fundamentou o entendimento e a compreensão dos três pilares que orientam a presente dissertação: prototipagem, participação e inclusão social. Discorreu-se sobre os mesmos, elucidando características consideradas essenciais para a dinâmica metodológica pretendida.

Este movimento buscou um aprofundamento e reflexão sobre a prototipagem enquanto processo projetual. Para isso, abordou-se uma comparação e conceituação de diferentes visões que nutrem a área. Para o desenvolvimento do estudo enfocou-se, principalmente, nos conhecimentos do design estratégico e potencial de abertura da prototipagem, visto que sua amplitude e caráter geracionista, englobam os demais aspectos elencados. Deste modo, ressaltaram-se como características fundamentais que compõem a visão da autora: incompletude, abertura, agência social, base ontológica, experimentação e processo reflexivo.

Ao adentrar no universo do design participativo, imergiu-se inicialmente nas raízes nórdicas e heranças históricas que o permeiam. Investigando uma relação com o design estratégico, bem como a manifestação da participação neste contexto, definiram-se como características importantes para a pesquisa: democratização, colaboração, divergência, protagonismo, aprendizado e transformação. Torna-se oportuno salientar que se vislumbrou certa simultaneidade nas mesmas, sem um vínculo de dependência, porém como potencializantes umas das outras.

Seguindo-se com a inclusão, retratou-se um panorama histórico, determinando os modelos médico e social, bem como os movimentos nutridos pelos mesmos – exclusão, atendimento segregado, integração e inclusão. Conceituou-se que o contexto de integração, pautado por um viés exclusivista, ainda se faz presente na sociedade atual. Percebeu-se que tal condição ilustra uma possibilidade de aproximação e relação com o design estratégico. Neste sentido, discorreram-se como características deste pilar: segurança emocional, autonomia, colaboração e participação.

2.1 PROTOTIPAGEM

Visualiza-se, na atualidade, um crescimento relevante de interesse e estudo perante a área da prototipagem. Adquirindo assim, certa proeminência e acarretando maior visibilidade e exploração dos conceitos relacionados ao protótipo. Nota-se este avanço, principalmente, quando se consideram os Estudos Sociais da Ciência e Tecnologia – STS⁹ (ESTALELLA; MARTÍN; PAVONE, 2013; HENDERSON, 1995; JÍMENEZ, 2014).

Com o aumento de interesse relacionados à temática, as discussões em torno da prototipagem abrangem diversas áreas e, conseqüentemente, concretizam-se em diferentes significados e sentidos. Houde e Hill (1997) atestam a ambigüidade que o termo “protótipo” pode vir a representar, justamente pela quantidade de disciplinas que o tratam de maneiras distintas, ilustrando alguns exemplos como o design industrial, engenharia e programação.

Acrescenta-se a esta visão, a afirmação de Schrage (1996, p. 194) de que “[...] nem todos os protótipos são iguais, quer na forma como são construídos, quer no papel que desempenham no processo de design”, conduzindo a uma ideia de cultura de prototipagem. Partindo-se de um entendimento da cultura de prototipagem (HOUDE; HILL, 1997; SCHRAGE, 1996) como um complexo que engloba os ideais e diretrizes de uma área, organização, pesquisa e/ou especialista, compreende-se como elemento chave da mesma as redes – interações, propósito, processo construtivo projetual – que a permeiam e influenciam.

Ao pesquisar sobre o protótipo são evidentes estas diferentes interpretações e construções sobre o seu contexto. Entende e respeita-se a cada uma das mesmas, em suas respectivas áreas. Porém, torna-se de extrema importância salientar que, para a corrente dissertação, vislumbra-se o conceito de prototipagem a partir das bases do design estratégico e caráter social.

Entende-se que para o desenvolvimento da cultura de prototipagem, adotada na presente pesquisa, a visão proposta a partir da experimentação, socialidade e diretrizes estratégicas do design é a mais adequada. Nesta lógica, o design estratégico manifesta-se por meio da sua abordagem social, como um sistema aberto que inclui diferentes pontos de vista e ênfase em questões de necessidade

⁹ Especifica-se o exposto pelos autores a “*Science and Technology Studies*”, abreviado na corrente pesquisa como STS.

éticas e comunitárias. Assim, demandando novas soluções que ocasionem a geração de valor e produção de sentidos para todos os envolvidos (MERONI, 2008; ZURLO, 2010).

Mesmo pautando-se pelo exposto, apresenta-se uma breve conceituação sobre a perspectiva da prototipagem através das bases tradicionais do design industrial. Realiza-se isto, a fim de desenvolver uma linha de comparação e evolução de pensamento ao conceito almejado.

Aliado a significação etimológica – que indica o protótipo como o primeiro de um tipo, modelo, exemplar e/ou padrão –, os protótipos são visualizados a partir de uma ótica de representação de concepções do projeto, vislumbrados enquanto instância final. Neste sentido, os mesmos podem ser vistos e reconhecidos como meios de explanação, materialização e corporificação de ideias, como uma fase linear de definição dentro do processo produtivo (FLOYD, 1984; HOUDE; HILL, 1997; MEYER, 2018b).

Para tal, assimila-se que este caráter comprobatório, vinculado ao protótipo perante as bases tradicionais, é embasado por diferentes particularidades que, relacionadas entre si, reforçam e corporificam uma concepção de fechamento e validação. A seguir pontuam-se alguns destes aspectos – fechamento, validação, pontualização e inanimação –, a fim de um melhor entendimento e nitidez do que não se deseja que esteja presente na prática de prototipagem da corrente pesquisa.

Talvez um dos aspectos mais característicos do viés tradicional se remeta, principalmente, ao caráter de finalização e fechamento. Pensando-se no protótipo como o primeiro de um tipo ou o último modelo (JÍMENEZ, 2014; HENDERSON, 1995; MEYER, 2018b) o mesmo liga-se sempre a um produto de instância final do processo, sendo relacionado a compreensão e resolução definitiva de um determinado problema (HALLGRIMSSON, 2012). Ou seja, vislumbra-se que a prática de prototipagem perpassa o projeto como um todo, a fim de evitar erros ou situações inesperadas. Desta maneira quanto mais próximo o protótipo for do produto final, mais eficaz é a sua existência.

Seguindo o entendimento do protótipo enquanto processo fechado, que pressupõe a materialização e convergência dos pontos e fim do ciclo projetual, vislumbra-se a pontualização (MEYER, 2018a; 2018b) como a ocultação das redes de ação e relações entre os atores (humanos e não-humanos). Saliencia-se que são

estas redes as responsáveis pela identidade e agência social dos protótipos na qualidade de atores não-humanos.

Assimila-se a pontualização como uma objetificação do protótipo (JÍMENEZ, 2014; STENGERS, 2005), que neste viés, manifesta-se como uma armadilha (STENGERS, 2005) na relação com o ator humano, ao passo que se torna utilitário e demarca-se com a funcionalidade de um objeto. Assim, percebe-se que o fechamento e a pontualização refletem essencialmente na inanimação e em um caráter de validação do mesmo.

Relacionadas entre si, as qualidades explícitas são homogêneas. Desta maneira, entende-se que o protótipo, enquanto ser inanimado, segue aos pressupostos da tendência ao fechamento e a pontualização. Conceitua-se que esta qualidade traz implícita a ênfase tecnicista de que a forma segue a função, pautando-se pelo antropocentrismo e compondo-se por algo controlado e a disposição do ator humano (MEYER, 2018a; 2018b).

Com a tendência ao fechamento, proveniente de uma concepção tradicionalista, pautada pelo industrialismo e oriunda de um modelo de demarcação, ordenado por início, meio e fim, visualizam-se os protótipos enquanto meios para finalizar e solucionar problemas de design (HOUDE; HILL, 1997; MEYER, 2018b). Partindo-se da propriedade de encerramento e materialização da resolução destes problemas, o protótipo possui, em sua essência, a particularidade de testar uma ideia como modelo, sendo uma espécie de pré-produto, servindo como meio de validação (BAXTER, 2011; HALLGRIMSON, 2012; VOLPATO, 2007).

Acredita-se que a característica de validação dos protótipos é uma das mais reconhecidas em meios profissionais – designers, engenheiros, arquitetos e áreas afins. Com a sua imagem atrelada ao objeto e resultado final, o protótipo é visto como algo comprobatório, distanciando-se de um ambiente de aprendizado e/ou processo criativo-reflexivo – que por sua vez, proporciona inúmeras possibilidades e novos caminhos.

Conforme exposto, optou-se por seguir, na presente dissertação, com o entendimento de prototipagem a partir de diretrizes do design estratégico. Para tal, avança-se com uma breve contextualização do mesmo, bem como a sua relação com o protótipo e posterior apresentação das características elencadas.

2.1.1 Olhar estratégico: caráter processual da prototipagem

Como disciplina da complexidade e tendo o seu conceito dotado de uma notável fluidez (ZURLO, 2004), entende-se que o design estratégico traz a sua centralidade na produção de sentidos. Considerado por Zurlo (2010) como uma palavra-problema, compreende-se a composição do mesmo por um fenômeno complexo de sistema aberto, modelos articulados, com diferentes pontos de vista e perspectivas disciplinares.

Ao frequentemente lidar com a liquidez e ser pautado por uma característica interpretativa (ZURLO, 2004), visualiza-se que o papel do design se torna, principalmente, abrir novas questões, entendendo como resolvê-las, construindo novos diálogos e realidades desejáveis. Parte-se do pressuposto que, operando tanto no lado racional e reflexivo humano, quanto na dimensão subjetiva da escolha, desloca-se o foco da resolução de problemas e tomada de decisões, para a configuração do problema (MERONI, 2008; VASSÃO, 2010; ZURLO, 2004; 2010).

Para um melhor entendimento, situa-se o conceito de estratégia como causa e efeito de um processo coletivo e interativo para transformar a realidade (MERONI, 2008; ZURLO, 2004; 2010). Relacionada a diálogo, negociação e, acima de tudo, a integração com diferentes atores, pode-se dizer que a mesma se constitui em uma série de ações sucessivas que, pressupondo abertura – no sentido de flexibilidade e transfiguração –, se modificam, aprimoram, adaptam e reconstroem, de acordo com as respostas obtidas do meio em que são postas.

Entende-se, portanto, que o design estratégico pode ser vislumbrado pela sua fundamentação em atividade de projeto, formulada no desenvolvimento de estratégias. Finalizando a sua própria operacionalidade na geração de um efeito de sentido, o mesmo direciona-se para comunidades e sujeitos, que são capazes de significar a realidade.

Deste modo, compreende-se que o design estratégico se relaciona a processualidade, ação, agência de múltiplos atores, centralidade na comunidade, preocupação comportamental, necessidades e valores sociais. Uma perspectiva relacional, onde todos os processos associam-se entre si, e que nas palavras de Meroni (2008) pressupõe inovação, evolução e mudança.

Corroborando-se o exposto, para que se atinja e emerja com excelência na atmosfera do design estratégico, considera-se que a atividade projetual não é algo

linear, convencional e de estruturação rígida. Pelo contrário, entende e visualiza-se a necessidade da capacidade crítico-reflexiva nos métodos do design. Ou seja, atividades prático-reflexivas que agem, acompanham e possuem consequências sobre o próprio projeto. Desta maneira, que se potencializam a partir de uma perspectiva de prototipagem que volte o olhar para a abertura e ampliação de novos horizontes.

Neste sentido, visualiza-se a prototipagem – comum às atividades de experimentação material (MEYER, 2018a) – como um meio estratégico de aprofundar problemas dinâmicos enfrentados pelos designers. Ao descobrir, desdobrar e enfrentar tamanha complexidade nas questões encontradas, se entende o protótipo como um meio de explorar e experimentar situações futuras, descobrindo novas direções e soluções (LIM; STOLTERMAN; TENENBERG, 2008; SANDERS; STAPPERS, 2014).

Isto é, ao passo em que imerge na pantanosidade dos problemas de design¹⁰, o protótipo – organicamente – torna-se um meio de conexão de teorias, experiências, diálogos e discussões interdisciplinares. Ao entender que no pântano estão os problemas de interesse humano (SCHÖN, 2000) – complexos –, nota-se na prototipagem um meio de estímulo à reflexão, que traz uma quebra com conhecimentos rígidos, pautados pela racionalidade técnica.

Ao integrar a visão de todos os participantes e concentrar o foco no social, entende-se que a prototipagem possui a capacidade de desmembrar e aprofundar tais problemas. Como um espaço de imaginação, especulação, evolução e aprendizagem, manifesta-se como facilitadora de novas possibilidades nos processos criativos e projetuais (ESTALELLA; MARTÍN; PAVONE, 2013; LIM; STOLTERMAN; TENENBERG, 2008; NOLD, 2015; SANDERS; STAPPERS, 2014).

Ao manifestar tamanha abertura e capacidade de expansão, o protótipo explicita uma atmosfera de constante mutação (JÍMENEZ, 2014; MEYER, 2018a). A incompletude pode ser vista com a força primária de um protótipo (LIM; STOLTERMAN; TENENBERG, 2008), visto que é uma das maiores responsáveis pelos espaços de transição e transmutação, que acompanham e proporcionam práticas crítico-reflexivas. Deste modo, o protótipo é relacionado a um processo

¹⁰ Problemas pantanosos são definidos por Schön (2000) como problemas de interesse humano e práticas do mundo real, “caóticos e confusos” que desafiam as soluções técnicas.

incessante, que jamais encontra o final, sendo apenas encerrado por ser datado a uma determinada situação, mas com potencial de inúmeras novas possibilidades.

Visualiza-se, nesta capacidade de geração de espaços, novas existências e colaboração (TIRONI, 2018), uma importante aptidão para a produção de sentidos. Entende-se que prototipar não é apenas um ato performativo (SANDERS; STAPPERS, 2014), mas caracteriza um ambiente de renovação, onde existe constante evolução e ressignificação.

Assim, os processos *makers*¹¹, que envolvem criatividade e experimentação, potencializam e enriquecem capacidades que dão sentido a formas futuras imprevisíveis, estimulando o fazer sentir, que amplifica genuinamente o processo projetual (KULLMAN, 2016; SANDERS; STAPPERS, 2014). Essencialmente social (BOER; DONOVAN; BUUR, 2013), a produção de sentidos é potencializada com as interações entre todos os atores – sem distinção, sendo enriquecida na prática de prototipagem, ao passo em que a mesma instiga e sensibiliza, estimulando desafios.

Entende-se, no corrente estudo, a prototipagem na qualidade de um processo de criação, construção e corporificação do que – muitas vezes – é difícil de expressar em meios comuns. Como uma maneira de estimular pensamentos, ideias e visões de mundo, o protótipo é visto enquanto um espaço de estabelecimento de relações, entre os atores humanos e não-humanos, a fim da ação e sensibilização de uma prática participativa e democrática. Pensando-se no exposto – e aliando-se ao objetivo de estudo –, apresenta-se, a seguir, as características que embasam a visão da autora sobre este pilar: incompletude, abertura, agência social, base ontológica, experimentação e processo reflexivo.

Elenca-se como um dos aspectos fundamentais da prototipagem a **incompletude** (LIM; STOLTERMAN; TENENBERG, 2008). Como processo projetual, é graças a esta característica, que remete ao inacabado, que se torna possível construir espaços de negociação e debate sobre as estruturas e dimensões da ideia, visto que a incompletude, por si só, “[...] implica continuidade incessante” (MEYER, 2018b, p. 09).

¹¹ Conceitua-se o termo *maker* – na presente pesquisa – essencialmente através das visões de Dougherty (2013), Kalil (2013) e Martin (2015). Enquanto uma experiência social, que enfatiza a natureza pessoal e prática do fazer, o movimento *maker* centra-se em processos construtivos democráticos. Guiados por um senso de urgência e envolvimento emocional/pessoal com os projetos, os *makers* são atores que fazem as coisas em seu próprio tempo, pelo próprio prazer de fazer (DOUGHERTY, 2013; KALIL, 2013; MARTIN, 2015). Visto isso, conceituam-se “processos *makers*” como atividades práticas manuais que pressupõem o envolvimento voluntário e espontâneo dos atores.

Entende-se, portanto, que a qualidade de incompletude deve ser enfatizada – principalmente quando se pensa na dinâmica metodológica proposta para a corrente dissertação –, uma vez que pressupõe a curiosidade e exploração de novas possibilidades, processos de aprendizagem crítico-reflexivos e transformação. Assim amplificando a visão do protótipo e conduzindo a um conceito de abertura.

Visualiza-se a potencialidade de **abertura** diretamente relacionada com aspectos como: ampliação, potencial geracionista e transformação. Neste sentido, ao abrir, o protótipo expõe e explicita suas redes, evidenciando toda a cadeia por trás de cada relação presente na sua construção e desenvolvimento (MEYER, 2018a; 2018b).

A abertura do protótipo implica no reconhecimento da sua “instabilidade definitiva” (MEYER, 2018b, p. 03), aspecto que se sentencia a partir do entendimento de que a pontualização do mesmo jamais será algo permanente. A sua multiplicidade é evocada em cada tensionamento, corroborando na aceitação do protótipo como um meio de encontrar novas possibilidades (KULLMAN, 2016; MEYER, 2018b; TIRONI, 2008).

Desempenhando um papel de extrema importância como espaço de experimentação e especulação, o mesmo gera variações inesperadas e projeções de futuros possíveis dentro do projeto (KULLMAN, 2016; MEYER, 2018b; TIRONI, 2008). Sendo assim, torna-se um agente processual ativo, e não um mero re-problematizador de uma só questão.

Entende-se que a qualidade de abertura confere ao processo de prototipagem uma capacidade de confrontar o mundo, graças às intervenções e transformações proporcionadas, que permitem a vivência e aprendizado de novas experiências (SANDERS; STAPPERS, 2014). Partindo de uma ontologia, ao abrir suas redes e explicitar sua vocação transformativa, o protótipo modifica o mundo dos atores interagentes. Consente-se aqui que a abertura se refere, principalmente, ao não fechamento dos processos projetuais e que, ao expô-los, o protótipo torna-se um agente transformador das relações que o rodeia.

Portanto, reconhece-se o protótipo enquanto fato social, algo que carrega um mundo à parte, levando consigo todos os universos que permeiam suas relações. Assentir a abertura do protótipo, leva a compreensão e visualização da agência social do mesmo – como um ator ativo e não apenas como objeto inanimado.

Compreende-se que a **agência social** se relaciona com a capacidade que o protótipo possui de invocar a si próprio. Ao por si só revelar “[...] parâmetros a serem problematizados” (MEYER, 2018b, p. 08), se autorressignifica e, constantemente, transforma o seu propósito (JÍMENEZ, 2014). A relação com a agência social provém da competência do protótipo de autorrenovação e também da soma de suas relações, reinventando-se e construindo simultaneamente novas redes e conexões.

Desfocando e descaracterizando o antropocentrismo, onde o homem é o centro e tem o controle de tudo, o protótipo, como um ator não-humano com agência social, – através de suas redes, processos e serventia – influencia as situações quando em contato com humanos, agindo de maneira híbrida (MEYER, 2018a; 2018b).

Esta qualidade, de possuir uma potência geracionista que transforma, pode ser evidenciada a partir da teoria dos *affordances*, que declara que o mesmo possui um movimento duplo: ele sugere e permite. Sendo assim, age na situação, por meio da intenção que representa e que expõe (JÍMENEZ, 2014; MEYER, 2018a; 2018b). Deste modo, entende-se que o protótipo não é apenas passível de uso e escolha humana, seu movimento duplo permite que tenha influência na ação.

Ao passo que influencia, age e transforma as situações, o protótipo é transformado de volta, tendo os seus significados nutridos nas relações estabelecidas. Partindo de um viés ontológico – que se caracteriza por um movimento duplo e recursivo de interação entre atores heterogêneos (WILLIS, 2006) –, o protótipo age como um processo social de transformação mútua com o ser humano (JÍMENEZ, 2014).

Entende-se a necessidade da agência social do protótipo – na dinâmica metodológica proposta –, visto que a capacidade geracionista permite a sociabilidade entre e com todos os atores presentes. Acredita-se que o protótipo age junto com o homem, de maneira híbrida, misturada, transformando as situações. Considera-se que esta essência ontológica – pautada por uma interação e relação de mutação constante – gere um estímulo de reflexão, levando a um processo de aprendizagem.

A despeito do exposto, visualiza-se uma **ontologia** do design¹² – partindo-se de uma compreensão significativamente diferente do proposto pelas bases

¹² Na corrente pesquisa o conceito de ontologia do design é abordado através de Willis (2006), que define que “[...] o design ontológico é (i) uma hermenêutica do design preocupada com a natureza

industriais – conduzindo ao entendimento de que “[...] o design é algo muito mais abrangente e profundo do que geralmente reconhecido” (WILLIS, 2006, p. 80). Aliado a isto, respalda-se a fundamentação do design ontológico na relação do ser humano com o mundo moderno. Isto é, em uma caracterização da interação entre atores humanos e não-humanos, onde ambos possuem agência e influência (WILLIS, 2006).

Esta relacionalidade, por si só, leva a uma compreensão de que atores humanos não são superiores no processo projetual. Os mesmos podem ser evidenciados como atuantes, que em conjunto com não-humanos, mutuamente se afetam, constroem e modificam (JÍMENEZ, 2014; MEYER, 2018a; 2018b).

Neste sentido, como uma nova maneira de corporificação e materialização de ideias (JÍMENEZ, 2014), espaço recursivo de transformação, que fomenta a discussão, o protótipo incita e potencializa o conceito de que “fazemos o design do nosso mundo, enquanto nosso mundo age de volta sobre nós e faz o nosso design” (WILLIS, 2006, p. 80). Reconhece-se assim que o protótipo tem a capacidade de mostrar o universo que o circunda, suas redes e emaranhados de relações.

Seguindo com os ideais expostos, vislumbram-se os processos de prototipagem através de uma identidade de **experimentação**. Enquanto característica do protótipo, pensa-se a experimentação através de um caráter social, que traz consigo um efeito de negociação, uma atmosfera que caracteriza, impulsiona, permite, provoca e potencializa novas discussões e argumentações.

Comum as atividades de prototipagem, compreende-se a experimentação diretamente relacionada a um processo social (JÍMENEZ, 2014), ou seja, um meio de ligação entre todos os atores e o entorno. Deste modo, visualiza-se a mesma como uma maneira do designer lidar com problemas pantanosos – de projetos e da sociedade – pautados pela complexidade (JÍMENEZ, 2014; MEYER, 2018a).

Caracterizada como uma instância que requer olhar para novas proposições e gerar transformação, entende-se que a experimentação representa um processo de inovação aberto e coletivo. Acima de tudo, neste espaço, prevalecem as relações, trocas e expectativas sociais entre todo o grupo engajado – atores humanos e não-humanos (LATOURETTE, 2004; MEYER, 2018a). Assim, refere-se à experimentação

e agência do projeto, que entende o design como uma prática descentralizada do sujeito, reconhecendo que as coisas, assim como as pessoas, projetam e, a partir disso, (ii) um argumento para maneiras específicas de realizar atividades projetuais, especialmente no contexto contemporâneo de insustentabilidade” (WILLIS, 2006, p. 81).

como uma atmosfera – algo volátil, aberto, de caráter livre –, que embasa, da forma, media, permite e conduz as expectativas e esforços do coletivo, a fim da construção, transformação e evolução de novos caminhos.

Enquanto prática ocasional e processo social, que propõe incertezas e especulação, a experimentação fomenta a abertura do protótipo, trazendo à tona sua agência e caráter transformador (CRIADO; GIRALT; MENCARONI, 2016; JÍMENEZ, 2014; MEYER, 2018a). Proporcionando um ambiente de colaboração, fala e protagonismo para todos os engajados, os protótipos são visualizados enquanto composições materiais que produzem variações e significações inesperadas com grande potencial sensibilizador (CRIADO; GIRALT; MENCARONI, 2016; KULLMAN, 2016; TIRONI, 2018).

Como um todo, a prática experimental (LATOURE, 2004) exige um compromisso com a evolução e visualização de novos caminhos (KULLMAN, 2016). Nas palavras de Latour (2004, p. 319) “[...] uma experiência ruim não é aquela que falha, mas aquela da qual não se tira nenhuma lição para preparar a experiência seguinte”, levando ao entendimento de que todo e qualquer processo de prototipagem requer ciclos de aprendizagem.

Neste sentido, o protótipo, na qualidade de **processo reflexivo**, mostra-se enquanto espaço de aprendizagem. Visualiza-se que o potencial crítico-reflexivo se encontra no caráter social das próprias manifestações do protótipo, nos espaços de construção compartilhada, que estimulam a especulação, discussão e compreensão das questões tratadas entre todos os atores ativos (FLOYD, 1984; KULLMAN, 2016; MEYER, 2018a).

Deste modo, entende-se que a prototipagem é um importante espaço de aprendizagem através da sua própria agência social. Como forma livre e princípios flexíveis, permanentemente abertos, os processos proporcionam questionamentos, novas ideias e caminhos possíveis

Ao fomentar a consciência e reflexão do projetista, ampliando a visão e entendimento de uma maneira sistêmica dos problemas de design (LIM; STOLTERMAN; TENENBERG, 2008), percebe-se que o espaço de experimentação pressupõe uma série de ciclos de aprendizagem. Schön (2000) expõe a prática reflexiva, compreendendo um conjunto de ações, reflexões e habilidades pessoais, fomentando uma visão disruptiva e entendimento singular dos problemas, e fortalecendo o aprendizado através do fazer. Deste modo, age-se, reflete-se e se re-

experimental, aumentando e potencializando as relações e interações que permeiam o processo em si.

O aprendizado imediato, através da prática, é uma maneira reativa instantânea que possibilita a ação em situações inesperadas e/ou conflituosas (SCHÖN, 2000). Assim entende-se que a prototipagem estabelece um espaço de ação e compreensão do todo, fortalecido pelas discussões e argumentações que pressupõe.

Desta maneira, relaciona-se a prototipagem com o conceito de esperança – de desenvolvimento do novo e encontro de realidades futuras –, ao passo em que, parafraseando Estalella, Martín e Pavone (2013, p. 06):

Se a esperança pode ser definida como um caminho para abrir novos futuros e nosso objetivo é sustentar a abertura da rede, talvez possamos dizer que prototipar uma rede aberta não é outra coisa senão trazer à vida as condições de possibilidade de uma prática de pesquisa mais promissora.

Ao analisar as características dispostas, nota-se que as mesmas se correlacionam entre si, fortalecendo o ideal de amplitude da prototipagem. Definida por uma continuidade incessante, que implica na exploração de novas realidades – aspectos da incompletude –, a prática de prototipagem, entendida na corrente pesquisa, possui a abertura como uma das mais abrangente entre as suas qualidades, que condiz com a multiplicidade provocativa da mesma, como espaço de especulação e confronto.

Neste sentido, evidencia-se na ontologia e processo reflexivo, a transformação mútua entre indivíduo e protótipo, através da reflexão e aprendizado. A experimentação aqui é vista como característica que se manifesta por um processo social coletivo, de inovação e relações abertas entre e através dos atores humanos e não-humanos, quebrando com conceitos de objetificação.

Por fim, nota-se a agência diretamente relacionada à ação e influência, a autoevocação e renovação do protótipo. Dessa maneira, vislumbra-se que a prática de prototipagem, enquanto um processo social, ao englobar todos os atores, potencializa a participação, oferecendo um espaço de reflexão e conceituando-se em uma grande impulsora para a inclusão.

Pensando-se no tema proposto para o estudo, visualizam-se as características evidenciadas como aliadas na dinâmica pensada, visto que abarcam a valorização da participação, protagonismo e empoderamento de todos os atores.

Pela competência de instigação, proveniente da prática, abre-se um maior espaço para a criatividade, inventividade e impulsionalidade, estimulando o desafio e exploração do potencial construtivo, desafiando as crianças a explorarem suas múltiplas habilidades.

Para tanto, segue-se com conhecimentos e referenciais de design participativo, abordagem que se acredita ser de grande valia para a execução da prática metodológica, bem como de extrema afinidade com os aspectos propostos.

2.2 DESIGN PARTICIPATIVO

Em uma sociedade cada vez mais sem barreiras, a conexão entre as pessoas, não só mais é uma opção, mas quase uma obrigação. Destacam-se dois aspectos muito importantes nas relações sociais vividas neste momento: colaboração e participação.

Define-se aqui a colaboração como a conexão entre grupos de indivíduos que buscam um objetivo em comum, a valorização da força em conjunto para fazer algo acontecer (MANZINI, 2015). Por outro lado, envolvendo o indivíduo como um todo, a participação é um processo complexo que busca abranger e combinar diferentes sentidos: fazer, falar, pensar, sentir e pertencer. É o entrelaçamento de sentir-se acolhido e seguro para expor seus pensamentos, para construir suas ideias e compartilhar com os demais. A sensibilidade do pertencimento traz para a experiência espaços de convergência e divergência, abrindo debate e, principalmente, conduzindo a processos colaborativos (BRANDT; BINDER; SANDERS, 2012; LIGHT, 2018).

Em um mundo conectado, o fazer/sentir-se parte de algo é cada vez mais urgente para os indivíduos. No contexto do design, isto não é diferente, vive-se atualmente o “[...] design participativo em uma era de participação” (SMITH; BOSSEN; KANSTRUP, 2017, p. 65).

Para a presente pesquisa, a participação consiste-se em uma atuação genuinamente ativa, onde os participantes sentem-se à vontade para expor suas visões e conhecimentos. Robertson e Simonsen (2012) defendem que uma verdadeira participação é aquela em que se transcendem os fundamentalismos de um usuário para um real colaborador, que legitima ideias e a partir disso abre novas discussões.

Neste contexto, o design estratégico, traz a colaboração entre atores como um de seus principais pilares, que unido a participação, compõe características que nunca antes estiveram mais presentes no âmbito projetual do que agora (MERONI, 2008). O projeto nunca foi linear, nem de inteira posse do projetista, ele é um emaranhado das redes sociais da comunidade, um processo aberto, generativo, que pressupõe a construção de valor para todos os envolvidos.

Neste sentido, trazendo o foco na comunidade e em uma nova maneira de relação com os atores, vislumbra-se que as práticas de design revelam parte de seu valor a partir da imersão e participação dos envolvidos no processo projetual (MERONI, 2008). Sendo assim, como um espaço que proporciona uma forma de pensamento e ação, que implica reflexão e senso estratégico, entende-se que o projeto pressupõe e necessita cada vez mais da participação e inclusão ativa dos indivíduos (EHN, 1993).

Na seção anterior, discutiu-se a prototipagem elencando características que compõe a visão da pesquisa e potencializam a prática metodológica. Constrói-se o mesmo em torno do design participativo, apresentando a seguir a sua conceituação, e posteriormente, discutindo as características propostas – democratização, colaboração, protagonismo, divergência, aprendizado e transformação.

Muitos dos aspectos que norteiam o design participativo nos projetos atuais provém de sua raiz nórdica. Historicamente, entende-se que as primeiras centelhas em prol da participação – voltadas para o design – surgiram em meados dos anos 1960. Pautados por movimentos sociais, políticos e de direitos civis, as mobilizações engajaram-se a partir da reivindicação por maior participação na tomada de decisões em diferentes âmbitos coletivos (ROBERTSON; SIMONSEN, 2012).

Em torno de interesses e valores compartilhados (ROBERTSON; SIMONSEN, 2012), o design participativo originou-se na Escandinávia entre as décadas de 70 e 80 (BARDZELL, 2018; DREESSEN; SCHEPERS, 2018; GREGORY, 2003; IIVARI; KINNULA, 2018; SPINUZZI, 2005; THINYANE *et al.*, 2018). Relacionado às tecnologias, o mesmo foi inicialmente endossado pelo compromisso de empoderar e promover a democracia no ambiente de trabalho. Desta maneira, enfatizando o direito a diferentes opiniões, posições e construção de conhecimentos pautada por visões antagônicas (GERBER, 2018; SPINUZZI, 2005).

Ganhando popularidade nos domínios de design, a participação transcendeu a organização e os saberes tecnológicos (STAM; BOON, 2018). Cada vez mais

aplicada no contexto institucional, privado e público (LODATO; DISALVO, 2018), o âmbito de pesquisa do design participativo expande-se consideravelmente. Desta forma, o interesse pela participação, colaboração e escuta de todos os atores que permeiam o processo também entram em evidência. O desafio do design participativo passa da democratização de deliberações técnicas de um espaço controlado, para decisões sobre a sociedade (BARDZELL, 2018).

Ao enfrentar questões de ênfase sociológicas, Bardzell (2018) traz uma relação da participação com o feminismo. Ao passo em que “[...] ambos estão comprometidos em uma visão de democracia, que privilegia as relações de poder e que procuram proativamente dar voz aos que estão marginalizados” (BARDZELL, 2018, p. 03). Deste modo, ao nutrir o cuidado com o coletivo, com o reconhecimento de todos os discursos e voltar-se para o interesse da comunidade, entende-se que as divergências ao longo das trocas podem fomentar a construção de futuros que reconheçam a complexidade social.

Pautando-se por uma visão de contradição e inovação nos processos projetuais contemporâneos, nota-se na articulação entre os atores e nas divergências partidas da colaboração, a possibilidade de novas ações e abordagens políticas. Partindo-se do exposto entende-se que, com espaços de confronto e especulação nas práticas participativas, o processo projetual abraça o compromisso de descobrir e inventar novas formas de expressão, permitindo discordâncias e contestações produtivas (DISALVO, 2012).

Vislumbra-se que usar a especulação como instrumento de debate político, desafia os atores no desenvolvimento e imaginação de novos e diferentes futuros (GERBER, 2018). Compreende-se, na corrente pesquisa, que nestes espaços de construção e divergência a ação política também parte dos não-humanos.

A política dos artefatos ainda é uma ideia provocadora na sociedade. Estudos revelam que os sistemas técnicos são relacionados e entrelaçados nas questões sociais. A noção de que coisas técnicas possuem qualidades políticas conduz ao entendimento de que os protótipos podem ser julgados pela maneira que incorporam formas específicas de poder, influência e autoridade (WINNER, 1980).

Entende-se que esta condição “[...] tira o não-humano do campo instrumental daqueles que intermediam, ou transportam a ação para outros lugares, e o posiciona enquanto mediador (quer dizer, que transforma a ação)” (MEYER, 2018b, p. 06).

Desta maneira, conceitua-se que as abordagens políticas que pautam o viés estratégico da participação partem das redes entre atores humanos e não-humanos.

Tal conceito é fundamentalmente aplicado na dinâmica metodológica proposta neste estudo, visto que se acredita na agência social do protótipo. Através da capacidade que o mesmo possui de influir nas situações em que se situa, incentiva a participação, gera diálogo, abertura e reconhecimento de novas realidades.

Assim, entende-se que se impulsiona a participação através das interações sociais que viabilizam as construções em conjunto, onde todos os atores expressam e cocriam suas ideias e visões de futuro. Desta forma, levando a processos cada vez mais abertos que permitem e sugerem uma prática de produção de sentidos (ROBERTSON; SIMONSEN, 2012; SMITH; BOSSEN; KANSTRUP, 2017; STAM; BOON, 2018).

Seguindo com o exposto, vislumbra-se a prática como uma construção social da realidade – o que as pessoas realmente fazem. Enquanto atividade cotidiana dos indivíduos, entende-se a mesma como a forma de vida. Pressupondo simultaneamente ações e reflexões constantes, é através da prática que tanto o mundo dos artefatos, quanto o conhecimento humano sobre este mundo, é concebido (DISALVO, 2012; EHN, 1993; ROBERTSON; SIMONSEN, 2012).

A concepção da prática é fundamental para um processo de design participativo, uma vez que o mesmo envolve, sobretudo, uma co-evolução projetual, individual e coletiva dos participantes. Com a construção e ressignificação de novos mundos e possibilidades, a prática participativa evolui à medida em que todos os atores – grupos e comunidades – utilizam o design para explorar criativa e colaborativamente novas políticas e questões sociais em resposta a todo o tipo de mudança e desenvolvimento (DISALVO, 2012; ROBERTSON; SIMONSEN, 2012).

Para que o ambiente seja de fato generativo, de colaboração, aprendizado e evolução, entende-se a necessidade do papel do designer/facilitador. A participação e o empoderamento pretendidos nas dinâmicas de design participativo carecem de algumas orientações pré-determinadas que reconheçam e abracem a complexidade de sua execução. É importante que sejam compreendidas todas as diferenças dos participantes e que os mesmos se sintam seguros e tenham plena igualdade dentro do processo (STAM; BOON, 2018; THINYANE *et al.*, 2018).

Salienta-se que, para a corrente dissertação, entendem-se as orientações projetuais do design participativo como questões fundamentais que, acima de tudo, podem garantir a integridade e valorizar a diversidade e a pluralidade dos participantes. Intenta-se que a prática de prototipagem participativa siga o exposto por Stam e Boon (2018) e Thinyane *et al.* (2018), quando estes manifestam que o papel do facilitador, no decorrer do processo, é instigar e envolver os participantes em sessões especulativas e generativas de diálogo compartilhado, que ao ser social, seja sensível e receptivo as diferentes opiniões.

Com atenção aos modos de facilitação dentro da prática participativa, bem como a provocação da criatividade dos participantes, de suas habilidades tradicionais e desafio para novas competências, estimula-se a reflexão ao longo dos processos (BRANDT; BINDER; SANDERS, 2012; EHN, 1993). Neste meio que, principalmente, ao construírem seus projetos pessoais, os participantes desenvolvam em conjunto habilidades que lhes tragam maior crescimento, empoderamento, potencial crítico-reflexivo e pertencimento na comunidade.

Desta maneira, entende-se que os conhecimentos adquiridos nas práticas transcendem estes ambientes, sendo aplicados para todos os demais espaços de participação e atuação dos atores. Acredita-se que tanto a prática participativa, quanto o conhecimento, ultrapassam o âmbito controlado e ampliam-se para a vida e construção de mundo dos indivíduos. Entendendo a capacidade evolutiva, colaborativa, de inovação e produção de novos significados, vislumbra-se, na corrente pesquisa, a prática de participação através das bases do design estratégico.

2.2.1 Participação e estratégia: valorização dos atores e do contexto social

Conceitua-se que o design estratégico possui como uma de suas capacidades pensar futuros possíveis, a fim de melhorar a qualidade e entorno de vida coletiva (ZURLO, 2004; 2010). Operando em âmbitos sociais da comunidade e considerando os interesses e valores comuns, mais do que aprender procedimentos, projetar estrategicamente pressupõe aprender a lidar com o ambiente, gerando valor para todos os envolvidos (MERONI, 2008; ZURLO, 2010).

Deste modo, Meroni (2008) expõe que, ao serem praticados, projetos de design estratégico usufruem da criatividade social na geração de novos caminhos.

Sendo assim, entende-se que o processo projetual deve ser participativo e compartilhado.

Visualiza-se tanto o design participativo, quanto o design estratégico, como abordagens relativamente novas (SPINUZZI, 2005). Vislumbra-se que ambos são de extrema valia para processos sociais e integração de atores na construção de soluções eficientes em um contexto comunitário.

Pautadas pela colaboração (MERONI, 2008; SPINUZZI, 2005), as disciplinas insistem que todos possuem o direito de exercer e nutrir a criatividade em sua essência. Bem como que, no processo projetual participativo, a integração, co-interpretção e cocriação devem ser tratadas enquanto partes fundamentais, e não apenas etapas confirmativas.

Considera-se oportuno salientar que o fazer estratégico pauta-se pela capacidade habilitante de um processo de diálogo entre os atores e a exigência de satisfação de diferentes necessidades – projetuais, pessoais e coletivas (MERONI, 2008; ZURLO, 2010). Pensar estrategicamente associa-se com o aproveitamento das relações, a fim de um senso de envolvimento, ativação e valoração de ideias compartilhadas, não só para o projeto, mas para fora dele também (MERONI, 2008).

Vislumbra-se que o exposto implica o fazer estratégico, através do entendimento das redes de relacionamento, divergência, reflexões e transformações ocorrentes no processo projetual. Ao passo em que as relações entre os atores se estabelecem na prática, a participação genuína permeia a atividade, as trocas de conhecimento e a fomentação de ideias. A partir das discordâncias geradas, que devem ocorrer espontaneamente através de debate, constantes reflexões e ressignificações acontecem – tanto do momento e espaço projetual, como dos atores.

Esta relação reforça-se com o entendimento de que, mais do que apenas integrar e representar heterogeneidade em um grupo, o design estratégico pressupõe participação ativa, agregação e troca de saberes. Ao pressupor diálogos estratégicos (MERONI, 2008), os processos projetuais voltam-se para a construção de capacidades dos integrantes. Entendendo a temática da corrente pesquisa, nota-se que a participação estratégica dos atores na dinâmica proposta é fundamental, não apenas para o curso das atividades, mas para proporcionar um momento de inclusão, ação, empoderamento e protagonismo no âmbito projetual.

Como um espaço que amplifique a voz, visualiza-se que a medida em que o design participativo se apresenta em uma dimensão estratégica, valoriza as soluções para fora do projeto. Assim, em práticas experimentais de inovação, os valores e ideais centrais transcendem este espaço, irradiando novas formas e sentidos (SMITH; BOSSEN; KANSTRUP, 2017), trazendo relevância para a atuação e ressignificação para a vida dos envolvidos.

Para a presente dissertação a prática participativa tem ainda mais valor guiando-se pelas bases do design estratégico, ao passo em que se relaciona e abrange atividades de experimentação e prototipagem. O ato construtivo de fazer – de prototipar, faz parte do design participativo (SANDERS; STAPPERS, 2014). Lim, Stolterman e Tenenberg (2008) afirmam que em uma concepção participativa, centra-se a utilização dos protótipos para o envolvimento ativo dos participantes e explorações de ideias de design.

Entendendo a prototipagem como um meio de confronto e mudança, que abre possibilidades e apresenta novas realidades, nota-se na prática um espaço de experimentação de situações inusitadas. Considera-se que no processo de construção do protótipo, os indivíduos dividem e contam histórias, atuam no ambiente, compartilham experiências uns com os outros e assim, chegam juntos a novos espaços (BRANDT; BINDER; SANDERS, 2012; SANDERS; STAPPERS, 2014).

Para o presente estudo amplia-se um pouco mais esta visão, fazendo uma relação e associação da prática de prototipagem e da participação enquanto processo projetual. Desta maneira, fomentando a abertura de diálogos estratégicos entre todos os atores envolvidos, humanos e não-humanos.

Analisando o objetivo da corrente dissertação, entende-se que a atividade de design participativo é um espaço que potencializa e possibilita uma prática de prototipagem inclusiva, que compreende a ação de meninas com deficiência no processo projetual. Partindo deste princípio, segue-se com a apresentação das características que se acreditam mais dialogarem com a prática almejada.

Como um dos pilares fundamentais do design estratégico e do design participativo, a **colaboração** parte de uma mudança da centralidade no usuário para a comunidade. Desta maneira, entende-se a necessidade de que indivíduos afetados por determinada situação, participem e compartilhem, em um envolvimento sistêmico e profundo, pela busca de maior entendimento e novas proposições.

Na colaboração o papel do designer/facilitador é de extrema relevância, visto que deve reconhecer e engajar os participantes e suas especificidades, construindo uma atmosfera de confiança e segurança mútua da prática. Como quem prepara o terreno, o designer conduz e participa da atividade, a fim de fomentar e induzir constantemente a partilha e cocriação entre os atores (EHN, 1993; STAM; BOON, 2018; THINYANE *et al.*, 2018).

Ao passo em que enfatiza a colaboração, o design participativo induz que os investigadores cheguem juntos a soluções e/ou novas questões. Sendo interativo, o ambiente de participação permite e sugere que os participantes investiguem e construam críticas em cima de todas as possibilidades, abrindo novas redes e futuros possíveis (SPINUZZI, 2005).

Corroborando-se com o exposto por DiSalvo (2012), é importante ressaltar que a colaboração é entendida enquanto espaço que fomenta a contradição. Vislumbra-se a colaboração entre os atores como um processo construtivo, porém, não de inteira concordância. Visualiza-se que a troca e a divergência fomentam a discussão, levando a reflexão dos participantes e a elucidação de novas frentes e ideias, ou seja, um alargamento no leque de questões levantadas através dos processos projetuais.

Percebe-se, para a dinâmica da corrente pesquisa, a colaboração através do direcionamento da prática de prototipagem participativa, para um espaço de exposição e protagonismo das crianças envolvidas. Desta maneira, proporcionando um momento de crescimento, aprendizado e autoafirmação.

Entende-se que são nos espaços de hesitação e discussão que a **divergência** se aflora, ocasionando em uma ressignificação instintiva da prática em um ambiente de aprendizagem. A divergência provém da democratização da participação, onde todos os atores são vistos enquanto protagonistas.

Gerber (2018) apresenta, através de um viés de especulação, que as divergências são evidenciadas através de provocações em conversas que implicam as experiências e visões pessoais dos colaboradores. Entende-se aqui que a participação pressupõe a divergência ao passo em que reúne diferentes atores, com bagagens distintas para imergir em uma questão comum (DISALVO, 2012).

A necessidade de momentos de hesitação, para novas construções, indica a abertura do processo de projeto participativo. Saliencia-se que as divergências são estabelecidas através da relação entre todos os atores – humanos e não-humanos.

São estes espaços de discussão que permitem a transformação dos problemas, dos participantes e a construção de novas proposições (DISALVO, 2012).

Visualiza-se a divergência nos processos de prototipagem participativa, propostos pela corrente pesquisa, através das trocas e interações das crianças – entre elas mesmas, materiais disponibilizados e protótipos construídos. Ao passo em que desenvolvem seus projetos individuais e colaboram entre si, o nascimento das adversidades guiam-nas para momentos de decisão, autoafirmação, espaços de reflexão e aprendizagem.

Ao pressupor interação, debate e divergência como construtores de novas possibilidades, atenta-se para o **protagonismo** dos atores dentro da prática de participação. Tal qualidade conduz a uma ideia de empoderamento. O conceito de empoderamento é enraizado nas concepções nórdicas do design participativo. Relacionado a exercício de poder, o mesmo traz a ideia de ter um genuíno espaço de voz dentro dos processos projetuais. Com o avanço dos estudos da participação, percebe-se uma ampliação do conceito inicial, expandindo-o a uma escala social (IIVARI; KINNULA, 2018).

Considera-se que o papel de protagonismo do indivíduo dentro do processo participativo acontece quando o mesmo possui espaço para se manifestar e ser ouvido (IIVARI; KINNULA, 2018). Ao envolver-se e participar ativamente, o ator se situa e se autoafirma dentro do projeto. Como algo que se constrói no decurso das ações, entende-se que o papel de protagonista deve ser cultivado ao longo da atuação.

Percebe-se a democratização da participação, empoderamento e papel de protagonismo, a partir da valorização da voz de todos os atores e comunidades envolvidos – muitas vezes marginalizados (LIGHT, 2018; PIHKALA; KARASTI, 2018). Conceitua-se que, ao incluir os indivíduos nos processos participativos, se abrem espaços de fala e escuta, potências que enriquecem a imersão, troca, relação e transformação dos mesmos.

Entendendo o design participativo enquanto um espaço projetual interativo de troca que fomenta as discussões, divergências e relações coletivas (STAM; BOON, 2018), visualiza-se um grande potencial de **aprendizado**, pautado também por uma prática reflexiva (DREESSEN; SCHEPERS, 2018; THINYANE *et al.*, 2018).

Enquanto grupo heterogêneo de projeto, o design participativo explicita a sua abordagem social ao passo em que desenvolve recursos que proporcionam e

ampliam reflexões das questões referidas. A busca por soluções participativas e colaborativas fomentam a especulação e a abertura do processo projetual (DISALVO, 2012; ROBERTSON; WAGNER, 2012). Desta maneira, apresenta-se o aprendizado como uma característica proveniente das trocas e reflexões ocasionadas na prática.

Segue-se, na corrente pesquisa, com o entendimento de aprendizagem a partir da visão de adversariedade proposta por DiSalvo (2012). Considerar a divergência como algo útil para a discussão e reflexão, relaciona-se com um aspecto geracionista do design, levando-o a ser vislumbrado como algo processual, que guia a novos entendimentos.

Ao causar estranhamento, a divergência e a especulação envolvem o grupo em uma exploração colaborativa. O espaço de hesitação proporciona mais do que a reflexão, leva a novas formas de exprimir e re-experimentar as situações (DISALVO, 2012). A partir das adversidades nota-se que o aprendizado, através da prática, desconstrói os conhecimentos previamente consolidados, ampliando a visão para uma compreensão mais aberta e dinâmica das questões tratadas.

Assim, baseando-se em um conceito de adversariedade, em um contexto contemporâneo de participação, entende-se que uma das articulações do design participativo se pauta pelas transformações constantes nas ações e expressões políticas adotadas (DISALVO, 2012). Complementando a visão proposta, e pautando-se por um viés especulativo do design, Gerber (2018) aborda que a verdadeira provocação é a que desperta uma ação.

Partindo-se disto, considera-se que a ação de design participativa, para ser efetiva, precisa de **transformação** – dos atores e da situação inicial. Ao passo em que colaboram, debatem, expõem, posicionam e defendem suas visões de mundo, os atores divergem, refletem, aprendem e se transformam.

Intenta-se, na corrente pesquisa, que a transformação a partir da prática participativa de prototipagem, ocorra com vistas a inclusão social. Acredita-se que ao passo em que imerjam no processo projetual, nas práticas construtivas, nas relações de colaboração, discussão e reflexão, as meninas visualizem-se como protagonistas e autoras da ação. Almeja-se, desta maneira, que na construção de seus projetos pessoais e cooperação com as demais participantes, a participação transcenda o âmbito da prática, correndo em uma direção mundana e transformando a realidade da criança – como ator principal e ativo nos contextos pessoais.

Em um ambiente favorável que potencialize e possibilite a prática de participação, o indivíduo se envolve ativamente, é empoderado, faz parte do processo, compartilha e cocria. Neste espaço de construção e discussão, ao passo em que desenvolve e prototipa, comunica, aprende e reflete.

Em uma sintetização das características elencadas, vislumbra-se a democratização como uma abordagem social que busca amplificar o espaço de voz dos atores marginalizados dos processos projetuais de design. Ao incluí-los em uma prática participativa, pressupõe-se uma relação de colaboração com os demais atores, pautada pela interação, troca, debate e compartilhamento do grupo, em prol de um objetivo comum de crescimento e transformação.

Enquanto espaços de hesitação e manifestação de opiniões distintas, a divergência fomenta a discussão e por consequência amplia novos caminhos e visões. Relacionando-se com o empoderamento e com a autoafirmação – principalmente nas oportunidades de discussão referidas – dentro do processo, o protagonismo pauta-se pelo sentimento de valorização e voz ativa.

Entende-se o aprendizado, a partir de uma visão de adversariedade e divergência como estimulantes da reflexão. Quase que uma ação pautada pela especulação, os momentos de hesitação produzem um senso de desconstrução e propõe espaços de re-experimentação. Já a transformação relaciona-se com a ressignificação vivenciada ao longo do processo. Com o desprendimento de conhecimentos consolidados e abertura para novas realidades, a transformação transcende o ambiente projetual e tem o potencial de expansão para a sociedade.

Como aspectos que guiam a prática de prototipagem participativa, considera-se que as qualidades propostas conduzem a uma atmosfera projetual desafiadora, construtiva, sensibilizante e evolutiva. Recordando-se que a presente dissertação visa o universo infantil em sua prática metodológica, segue-se com apresentação do design participativo enquanto processo projetual realizado com crianças.

2.2.2 Participação infantil

O campo do design participativo persiste, enquanto âmbito projetual, há mais de 40 anos. Vislumbra-se que a participação dos atores nestes espaços já possui uma longa tradição e tem, cada vez mais, sido objeto de análise e exploração

(BARENDREGT *et al.*, 2018; BENTON; JOHNSON, 2015; DREESSEN; SCHEPERS, 2018).

Embora historicamente construída em torno do envolvimento dos trabalhadores em projetos organizacionais, nota-se, na contemporaneidade, uma grande abrangência da participação para atuação em outros cenários, destacando-se aqui, a parcela infantil (BENTON; JOHNSON, 2015; IVERSEN, SMITH; DINDLER, 2017). Estima-se que a aproximação do design participativo com as crianças, nasce aproximadamente no ano de 1989, momento em que ocorre a criação da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança – UNCRC – (BENTON; JOHNSON, 2015).

Origina-se, deste marco, o movimento que atribui maior importância para o direito de plena participação do público infantil – na vida familiar, cultural e social (BENTON; JOHNSON, 2015). Partindo-se deste conceito, nota-se que o envolvimento da criança nos processos projetuais participativos sugere parcerias equitativas entre as mesmas e os adultos. Um espaço onde ambos se compõem por partes interessadas, que possuem equivalência do valor de voz no processo construtivo (BARENDREGT *et al.*, 2018; IIVARI; KINULLA, 2018).

Ilustram-se, essencialmente, duas maneiras de envolvimento que influenciam as contribuições infantis nos processos participativos. Uma delas, pautada por um caráter técnico de melhorias no projeto, e outra através de um viés mais político e social, de capacitação e empoderamento (BENTON; JOHNSON, 2015; DREESSEN; SCHEPERS, 2018).

A participação da criança em um processo projetual pauta-se, frequentemente, pelo compartilhamento de poder com o adulto. Desta maneira, entende-se que a influência pode ser mais ou menos efetiva e decisiva. Busca-se, cada vez mais, o envolvimento e posicionamento enfático das crianças, onde as mesmas tenham a autoridade de atuar na concepção criativa e na realização da prática (BENTON; JOHNSON, 2015; IIVARI; KINNULA, 2018).

Parte-se do pressuposto de que o papel que o ator infantil representa relaciona-se diretamente com o espaço que lhe é ofertado. Ao passo em que se trata a criança como agente ativo, cultiva-se na mesma a ideia de empoderamento (IIVARI; KINNULA, 2018; IVERSEN; SMITH; DINDLER, 2017).

Percebe-se que o empoderamento real das crianças, em uma prática de participação, pauta-se por fornecer acesso legítimo para as mesmas em todas as

questões. Proporcionar espaço de voz e de escuta, bem como capacitá-las como colaboradoras, atrela-se ao estabelecimento de um ambiente favorável a intervenções de qualquer gênero – de definições iniciais, até pontualizações projetuais (IIVARI; KINNULA, 2018; IVERSEN; SMITH; DINDLER, 2017). Neste sentido, de empoderamento e impulsionamento infantil, segue-se por um ideal de protagonismo.

Guiando as crianças ao centro dos processos de design, a perspectiva de protagonismo abarca o envolvimento com problemas reais, pautados pela complexidade social. Considera-se que, ao tornarem-se agentes principais, as crianças desenvolvem um senso crítico de reflexão e potencial de discussão sobre as situações evidenciadas (IIVARI; KINNULA, 2018; IVERSEN; SMITH; DINDLER, 2017).

Atenta-se que, para uma real participação das crianças na prática projetual, alguns cuidados precisam ser tomados. Deve-se ponderar a capacidade intelectual e motora das mesmas, respeitando suas limitações e impulsionando o seu desenvolvimento e aprendizagem. Entende-se a importância da atenção às individualidades do grupo, bem como do andamento coletivo, para possibilitar a inclusão, atuação e protagonismo de todos os atores (BARENDREGT *et al.*, 2018; BENTON; JONHSON, 2015; IIVARI; KINNULA, 2018).

Considera-se, portanto, que são muitos os fatores que importam na prática participativa infantil. Alguns deles são: promoção de um espaço seguro, fomentação do diálogo, impulsão das habilidades já existentes, instigação de novas competências, colaboração e, principalmente, o reconhecimento da criança enquanto agente agregador do processo.

Benton e Jonhson (2015) abordam um olhar muito importante para a corrente dissertação, sobre a prática participativa com crianças com deficiência. As autoras ilustram que ainda é lento o progresso na área de design participativo que envolva este público. Contudo, afirmam que não se deve partir do princípio de que as crianças com deficiência não possam ou não devam participar de processos projetuais.

Compreende-se que os conceitos de inclusão direcionam para um entendimento de participação genuína. Com vistas aos processos de design, percebe-se a necessidade de adoção de meios para que o espaço de protagonismo

forneça o sentimento de empoderamento e orgulho para os atores (BENTON; JOHNSON, 2015).

Deste modo, a competência e a confiança agem como impulsoras do desenvolvimento infantil. Ainda mais visível na criança com deficiência, vislumbra-se que a participação conduz a comportamentos positivos, como maior senso de autonomia, envolvimento e responsabilidade. Acredita-se que o trabalho participativo com estes atores tenha um impacto prolongado na vida social dos mesmos, dando-lhes a oportunidade de aplicação das habilidades aprimoradas e beneficiando-os em outras áreas (BENTON; JOHNSON, 2015).

Orientou-se o foco desta seção através do papel das crianças dentro do design participativo, a partir do seu protagonismo. Tratando da compreensão de uma prática de prototipagem – através de um olhar de participação – que potencialize a inclusão de crianças com deficiência, segue-se com o estudo e referencial teórico do último dos pilares que pautaram a pesquisa.

2.3 INCLUSÃO SOCIAL

Iniciativas em prol da valorização do indivíduo e da inclusão são notáveis nas últimas décadas. Em um ambiente cada vez mais conectado, o acesso à informação e questões da comunidade são crescentemente evidenciados, ganhando espaço na vida cotidiana.

Apesar dos avanços sociais, econômicos e tecnológicos, as desigualdades persistem. Visualiza-se que, em todo o mundo, determinados grupos ainda encontram adversidades que os impedem de uma participação plena e ativa na vida econômica, social e política dos seus países (ONU, 2016).

Define-se a inclusão social como um processo de melhoria das condições de vida e participação na sociedade (ONU, 2016; OXOBY, 2009; SASSAKI, 1997). Priorizando, principalmente, a parcela populacional marginalizada – em detrimento de idade, sexo, gênero, deficiência, raça, etnia, origem, religião, posição social, poder econômico, histórias de vida, culturas particulares, modos de ser, viver e se relacionar –, entende-se que é através da ampliação de oportunidades, acessibilidade a todos os recursos, de voz e respeito pelos direitos individuais e coletivos, que a inclusão pode ser efetiva (ONU, 2016).

Tratar sobre inclusão e diversidade implica considerar todos os grupos que estão a margem, e muitas vezes estes são pensados e evidenciados de maneira incompleta – priorizando uma parcela e esquecendo outra (PATRÓN, 2018). Ao passo em que incluir relaciona-se diretamente com participar e ter direitos iguais, conceitua-se que a exclusão social se liga não só a privação material, mas também a uma falta de agência ou controle sobre questões consideráveis, bem como sentimentos de alienação e inferioridade (ONU, 2016). Desta forma, entende-se que se vive em um mundo plural e, ao mesmo tempo, ainda pouco inclusivo.

Pensar inclusão leva tempo e determinação política; é planejar e ponderar que a esfera social – material e intelectual – seja acessível a toda e qualquer pessoa. Partindo-se não só de grandes movimentos, áreas ou conhecimentos conceituados, vislumbra-se que a verdadeira mudança em prol de uma sociedade genuinamente inclusiva acontece individualmente nas mãos de cada pessoa (ONU, 2016; PATRÓN, 2018). Ao passo em que se valorizam as diferenças e se entende o contexto de exclusão, percebe-se uma oportunidade de transformação, um caminho de ressignificação da inclusão que guia a novas proposições para o espaço social.

Entende-se a importância da inclusão para todas as desigualdades ainda presentes na sociedade. Entretanto, corroborando com o tema da pesquisa, se foca, nas próximas seções, no conceito de inclusão para pessoas com múltiplas deficiências.

2.3.1 Deficiência

Pautada por condições atípicas, a deficiência é uma das particularidades referentes à natureza humana. Afirma-se que uma grande quantia da população terá uma deficiência temporária, intermitente ou permanente, em algum momento da sua existência (OMS, 2011; SASSAKI, 1997).

Sabe-se que aproximadamente um sétimo da população mundial convive com algum tipo de deficiência¹³. Nesta quantia, que compreende em torno de um bilhão de pessoas, destaca-se que uma parcela de cerca de 150 milhões é composta pelo público infantil. Evidencia-se que este grupo se situa, em grande parte, às margens

¹³ Os aspectos que caracterizam a deficiência são diferentes, inúmeros e heterogêneos, podendo ser visíveis – questões físicas –, ou invisíveis – surdez, por exemplo –, temporários ou vitalícios. Deste modo, classifica-se que a deficiência é pautada por condições específicas, relacionadas ao físico, mental, intelectual e/ou sensorial dos indivíduos (OMS, 2011).

da sociedade, sofrendo constrangimentos, negligências e vivendo em uma realidade de exclusão (OMS, 2011; THE INVISIBILITY... [2016]; UNICEF, 2006; WOODGATE *et al.*, 2019).

Compreende-se que tal situação se relaciona diretamente com a estrutura capacitista, ainda predominante na sociedade. O capacitismo consiste-se pela “[...] concepção presente no social que lê as pessoas com deficiência como não iguais, menos aptas ou não capazes para gerir as próprias vidas” (DIAS, 2013, p. 02). Em outros termos, refere-se ao preconceito para com a PcD, sendo uma concepção sistematizada e universal de opressão sobre o conceito de deficiência, pautando-se por um viés de adequação de corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional. Em suma, é tudo o que desumaniza e viola a existência da deficiência, sendo esta – para o capacitista – um estado diminuído do ser humano (DIAS, 2013; MELLO, 2016).

Caracterizada como complexa, dinâmica e multidimensional, percebe-se a deficiência como o resultado de configurações heterogêneas específicas, humanas e não-humanas. Sustenta-se, assim, que a mesma não pode ser entendida exclusivamente por sua vertente individual corporal e/ou mental, ou pelo contexto socialmente atribuído, mas como o entrelaçamento de todos os anteriormente dispostos (OMS, 2011; SCHILLMEIER, 2007).

Vislumbra-se que, apesar dos progressos em prol da inclusão, as pessoas com deficiência continuam enfrentando barreiras para uma plena participação na sociedade. Entende-se que estes obstáculos se pautam por uma “[...] falta de acessibilidade, de acesso à tecnologia assistiva, de serviços essenciais e de reabilitação” (ONU, 2018, p. 01) e, principalmente, pela carência de apoio à uma vida independente, autônoma e de participação igualitária em questões sociais (OMS, 2011; ONU, 2018). Desta maneira, conceitua-se que a PcD ainda é sujeita a enfrentar desigualdades, a violação de sua dignidade e a perda do poder de decisão.

No contexto infantil considera-se que grande parte das crianças com deficiência, residentes em países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos, não tem acesso a serviços de saúde, de apoio ou educação. Em muitos casos, as mesmas são retiradas da vida comunitária, excluídas da comunidade e vivem apenas no ambiente familiar e/ou segregadas em instituições específicas (UNICEF, 2006).

A afirmação de que uma em cada sete pessoas da população mundial possui alguma deficiência conduz a necessidade de um olhar mais apropriado para esta questão. A constatação de que todos estes indivíduos ainda encontram obstáculos para uma participação plena, sendo excluídos de diversos contextos, guia a um outro momento de espanto.

O conceito de exclusão, em um mundo diverso e em constante progresso, tornou-se impraticável. Entende-se, no presente estudo, que é inaceitável o cultivo da discriminação e segregação de todo e qualquer indivíduo, principalmente quando isto deriva de uma condição pessoal.

O contexto da globalização pressupõe a queda das barreiras e a união – mesmo que intangível – da humanidade (BUCHAN *et al.*, 2009). Tal entendimento deveria conduzir a uma sociedade muito mais igualitária e acessível – evidenciando a necessidade de uma transformação do modelo de inclusão cultivado na atualidade.

Neste espaço visualiza-se o design estratégico como um possível agente transformador. É neste sentido que, justamente, a corrente pesquisa pretende explorar a compreensão da prototipagem como um espaço de potencialização do empoderamento e da inclusão de meninas com deficiência. Ao passo em que as mesmas se envolvam nos processos projetuais, intenta-se que desenvolvam e fortaleçam habilidades que transcendam o ambiente da prática, para a vida pessoal e interação com a comunidade.

Para isso, aborda-se, a seguir, o estudo da inclusão social de pessoas com deficiência. O embasamento deste conhecimento, assim como todo o exposto até então, conduz as últimas características fundamentais que guiam a dinâmica metodológica de prototipagem.

2.3.2 Inclusão social: abraçando e valorizando o diferente

Questões morais e políticas sobre como melhor incluir e apoiar as PcD são evidentes em todos os períodos históricos (OMS, 2011). Desde meados dos anos 1980 pesquisas interdisciplinares, referentes a deficiência e inclusão social, contribuem para a descoberta de novas visões sobre este campo (SASSAKI, 1997; WALDSCHMIDT, 2018).

Áreas distintas abrangem diferentes posicionamentos sobre o tema. A sua maneira, a medicina, ciências da reabilitação, psicologia, educação, ciências sociais, design, antropologia – e tantas outras – buscam por novas práticas, entendimentos e, principalmente pela construção de uma sociedade realmente para todas as pessoas (SASSAKI, 1997; WALDSCHMIDT, 2018).

Princípios como a celebração das diferenças, direito de pertencimento, valorização da diversidade, solidariedade humana e igual importância das minorias (SASSAKI, 1997) norteiam este desenvolvimento em prol da equidade e dignidade. Corroborando com o exposto, Patrón (2018) se posiciona e afirma que a inclusão não é um favor, mas sim um processo de melhora do mundo para todos.

A fim de maior embasamento dos conhecimentos propostos, oportuniza-se uma breve contextualização histórica sobre a inclusão de pessoas com deficiência. Dividida, principalmente, em dois modelos – médico e social –, esta trajetória baseia-se em quatro movimentos: exclusão, segregação, integração e inclusão social (SASSAKI, 1997).

Pautado pelo entendimento de que o ser humano é deficiente e tem um problema, o modelo médico enfatiza que as questões a serem curadas ou tratadas são pessoais e intransferíveis. Neste contexto, prevalece o conceito de que a PcD deve ser adequada e modificada para conviver em sociedade (HÄSTBACKA; NYGÅRD, 2018. SASSAKI, 1997; SCHILLMEIER, 2007).

Este modelo trata a deficiência como uma condição que impede o indivíduo de ser, agir e executar qualquer função de maneira – considerada na época – padronizada. Desta forma, compreende-se que a pessoa com deficiência empenha um papel integralmente passivo e depende do cuidado de terceiros, sendo incapaz e isento de qualquer dever e/ou vontade, evidenciando o senso comum do adjetivo “inválido” (SASSAKI, 1997; SCHILLMEIER, 2007). Visualizam-se aqui – no modelo médico – as três primeiras fases da trajetória da inclusão: exclusão, atendimento segregado e integração.

A primeira delas, exclusão, deu-se no sentido literal da palavra, ao passo que as pessoas com deficiência eram banidas do convívio social. Ao serem consideradas inválidas, as mesmas não tinham nenhuma utilidade para a sociedade e, sendo assim, não interagiam ou integravam nenhum movimento. Em grande parte, as PcD eram deixadas em instituições médicas específicas, de maneira que não fossem vistas ou mantivessem-se ativas (SASSAKI, 1997).

O atendimento segregado, por sua vez, representou um passo à frente da exclusão, mas ainda um meio retrógrado de lidar com o atípico e diferente. Este conceito retrata espaços em que as pessoas com deficiência são atendidas e assistidas separadamente das demais (SASSAKI, 1997). Ao não serem aceitas na sociedade e nos serviços prestados pela mesma, visualiza-se que a segregação se guiou pelo caminho da exclusão, negligenciando, oprimindo e eximindo a PcD de uma vida plena e digna. Nestes casos, ao serem entendidos como o problema, os indivíduos não adaptados eram desprezados.

Após anos de omissão, foi apenas a partir da década de 60 que se moldou o movimento que buscava inserir a pessoa com deficiência e exonerar a prática de exclusão. A integração consistia-se em um conceito de inserção dos indivíduos com deficiência nos serviços sociais já existentes. Por mais disruptivo que este movimento possa ter parecido, entende-se que era extremamente raso. Ao propor a inserção no âmbito social apenas se a pessoa estivesse capacitada para superar possíveis barreiras. Deste modo, entende-se que o mesmo, por si só, representava um obstáculo para a real inclusão (SASSAKI, 1997).

Sendo assim, ainda considerada como o “problema”, era de dever da PcD adequar-se para estar apta ao convívio. Isto é, além de moldar-se às condições dos serviços especiais segregadores e acompanhar os procedimentos tradicionais existentes, era preciso contornar os obstáculos do meio físico. Percebe-se que lidar, neste contexto, com atitudes discriminatórias, desempenhando papéis individuais na sociedade, sem necessariamente ter independência e autonomia, era outra obrigação imposta para a pessoa com deficiência.

Ao analisar a prática de integração nota-se que, por maior que tenha sido o avanço em direção a uma interação com a sociedade, a PcD ainda era extremamente lesada. Ao passo em que era vista como imprópria e precisava se adaptar a um ambiente padronizado, era exposta a uma grande violência psicológica.

Mesmo com as desvantagens, deve-se reconhecer o avanço que o movimento de integração traz para a comunidade, principalmente quando é considerado como um passo adiante na mobilização em prol da inclusão social.

Pondera-se que o exposto conduz a um novo olhar da sociedade, enfatizando o modelo social. O mesmo pauta-se por uma transformação da visão comum perante a deficiência. Neste sentido, o problema volta-se para o âmbito social, que é

incapaz de aceitar a diversidade e pluralidade de seus membros (OMS, 2011; SASSAKI, 1997; WALDSCHMIDT, 2008).

Afirma-se que é dever da sociedade – enquanto espaço físico e políticas públicas – adequar-se para toda e qualquer condição diferente, promovendo o acesso a serviços, saúde, lugares, informações, desenvolvimento educacional e profissional para a PcD. Este modelo traz implícito que a participação genuína e igualitária é uma questão de domínio social. Deste modo, buscando e fomentando a mobilização e ação ativa das PcD (OMS, 2011; SASSAKI, 1997; SCHILLMEIER, 2007; WALDSCHMIDT, 2008).

Nota-se, a partir do modelo social, um movimento com vistas a real inserção dos indivíduos em âmbitos comunitários. Através de transformações, de diferentes generalidades e dimensões – físicas e mentais –, a prática de inclusão traz princípios de aceitação, valorização, cooperação e participação. Um ambiente hóspito para a atuação e desenvolvimento da PcD (SASSAKI, 1997).

É oportuno salientar que conceitos inclusivistas requerem o reconhecimento dos fatores de exclusão, que dificultam a inserção ativa das pessoas (ONU, 2016; SASSAKI, 1997). Desta forma, entende-se que, embora em uma sociedade com avanços contínuos em direção a inclusão, a realidade ainda é pautada por resquícios dos estágios do modelo médico, seja de maneira polida – em espaços íntimos –, seja na esfera comunitária – em estruturas físicas públicas, por exemplo.

Assim, evidencia-se a necessidade de um olhar mais humano para a deficiência e para a inclusão. Entende-se que ainda existe carência por uma maior imersão nos problemas enfrentados e busca por soluções que abracem todas as pessoas como elas são, independentemente de suas características atípicas (PATRÓN, 2018).

Tal afirmação reforça o entendimento de que é necessário ter um zelo genuíno com o coletivo. É fundamental que uma sociedade inclusiva cultive o cuidado de uns com os outros, valorizando toda e qualquer diferença.

Considerar a deficiência como força e não como fraqueza (PATRÓN, 2018), reflete diretamente no modelo social apresentado. Entender a deficiência enquanto uma interação social, culturalmente construída, que por suas barreiras não valoriza integralmente o ser humano (OMS, 2011; WALDSCHMIDT, 2018) é atestar que todo este movimento ainda precisa de transformações e ressignificações.

Conceitua-se que este olhar, voltado para o coletivo e para o estabelecimento de relações sociais, possa transformar e ressignificar os resquícios do modelo médico e da fase de integração. Neste sentido, vislumbra-se o design estratégico enquanto meio potencial de ressignificação que, a partir de suas orientações, pode auxiliar e guiar este movimento.

Entende-se que o design estratégico nutre sua ênfase na compreensão do comportamento e das necessidades sociais. Enquanto um processo interpretativo, composto pela habilidade de influenciar e alterar ambientes, esta vertente valoriza o lado humano e as suas capacidades construtivas e subjetivas (MERONI, 2008; ZURLO, 2010).

Afirma-se que a ação e decisão estratégicas são pautadas pelos interesses da comunidade, participação de diferentes atores, questões sociais, restrições e oportunidades que circundam o ambiente e/ou situação investigados. Principalmente ao unir e promover a aproximação e diálogo entre os diferentes colaboradores envolvidos, fomenta-se a abertura, mudança e aspecto geracionista. Ao considerar todos os pontos citados, evidencia-se nos processos projetuais de design a busca por uma evolução e inovação radical – um espaço de ressignificação do caos (MERONI, 2008; ZURLO, 2004; 2010).

Por esse viés, retoma-se o conceito de prototipagem, que dimensionado pelas bases estratégicas do design, constitui-se por um processo projetual essencialmente geracionista e propositivo. Aliada ao conceito de participação, entende-se a prototipagem enquanto uma atividade que permite que todos os atores – humanos e não-humanos – interajam, dialoguem e se transformem.

Sendo assim, vislumbra-se o design estratégico e a atividade de prototipagem participativa enquanto possíveis potencializadores da inclusão, visto que podem representar uma oportunidade de ressignificação do movimento de integração – ainda tão presente na comunidade. Além disso, parte-se do pressuposto de que o design estratégico pode compor uma perspectiva de escuta ativa das PcD, bem como a amplificação da participação das mesmas enquanto atores ativos – colaboradores da mudança.

Classifica-se a inclusão como um pilar fundamental do vigente estudo. Entende-se que a partir da aproximação com o design estratégico – enquanto um espaço de escuta, de empoderamento, de protagonismo e de participação – crianças, através de processos de prototipagem, possam transformar a sua atuação.

Partindo-se da fundamentação teórica, que instruiu a pesquisa nesta direção, apresentam-se as características de inclusão: segurança emocional, autonomia, colaboração e participação. Previamente a descrição, oportuniza-se um panorama sobre o empoderamento, uma vez que se compreende uma ligação direta do mesmo com os conceitos elencados.

A invisibilidade da criança com deficiência ainda é um fato, muitas vezes ativada pelas privações e preconceitos estruturais a que são submetidas. Considera-se o empoderamento como algo que auxilie na produção de novas realidades, visto que, ao encorajar a busca/posse pela autoestima e afirmação de suas ideias, induz que as mesmas encontrem – e reconheçam – seus direitos (ONU, 2019; UNICEF, 2006). Assim, entende-se que este espaço conduz a um caminho de autodeterminação e plena participação na sociedade, tornando os indivíduos como atores ativos das situações a que são submetidos.

O reconhecimento e respeito pela agência infantil é fundamental neste processo. Percebe-se que empoderar crianças com deficiência relaciona-se a proporção de espaços em que as mesmas possam impulsionar e construir competências, habilidades, conhecimentos, expandir suas aspirações e ganhar confiança. Desta forma é imprescindível valorizar todas as conquistas alcançadas e compreender que, encorajar é tanto estimular, quanto observar e ouvir – dar credibilidade e relevância para toda e qualquer manifestação (DAVIS; WATSON, 2000; ONU, 2019).

Visualiza-se que o processo de empoderamento é ainda mais efetivo quando engajado junto à comunidade. “Nenhuma criança é uma ilha” (ONU, 2019, p. 07) e desta forma, compreende-se que é no estabelecimento de relações, tanto com outras crianças, quanto com adultos e sociedade em geral, que o estímulo pessoal floresce, abrindo novas significações para a participação e o pertencimento.

Estritamente relacionada com a segurança emocional, parte-se do pressuposto que empoderar é estimular o protagonismo, a autonomia, a independência e a vivência de novas experiências. Empoderar é sobre potencializar e amplificar os espaços de voz para os atores que esqueceram – ou nem perceberam o potencial que possuem. É entender que ser diferente não é um problema, ao contrário, é a solução, é ser potência transformadora.

Entende-se a **segurança emocional** como um misto de sentimentos como confiança, conforto e leveza. Vislumbra-se a mesma como um espaço de expressão

e ação empoderada, onde a criança possa/queira falar e ser ouvida. Como um estado psicológico, ilustra-se esta característica a partir de três vertentes mais tangíveis, que proporcionam e impulsionam a segurança emocional nos âmbitos projetuais: ambiente, facilitador e atmosfera (DAVIS; WATSON, 2000; ONU, 2019; SMART *et al.*, 2016). Salienta-se que este conceito foi construído pela presente pesquisadora, com base no agrupamento dos pilares abordados pelos autores anteriormente referenciados.

Vislumbra-se o *ambiente* como um espaço de acolhimento, que permite às crianças com deficiência explorarem e expressarem seus pontos de vista, com a certeza de reconhecimento, sem críticas, julgamentos ou punições. Conceitua-se que este âmbito influi consideravelmente nas posições e escolhas da criança, revelando-se como grande aliado, ou vilão, da impulsão pela autonomia, participação e inclusão (DAVIS; WATSON, 2000; ONU, 2019; SMART *et al.*, 2016). Pensa-se que a segurança emocional é demonstrada neste quesito a partir do conforto, amparo e confiança que a criança encontra para se expressar e posicionar.

O papel do *facilitador*, por sua vez, afirma a segurança emocional ao passo em que reconhece e valoriza a agência infantil, instigando suas contribuições e oferecendo oportunidades para expressão de opiniões. Considera-se de extrema importância a humildade do facilitador, de ver e tratar as crianças com deficiências como iguais a si. Neste papel, atesta-se a necessidade de o mesmo se assumir como aprendiz, como quem tem muito a conhecer, além de ensinar. Mais do que prover a própria relação com as crianças, é fundamental que se facilite as interações entre todos os atores, estabelecendo redes relacionais colaborativas e construtivas (DAVIS; WATSON, 2000; SMART *et al.*, 2016).

Já a *atmosfera*, manifesta-se nas abordagens sociais, generativas, lúdicas, de escuta ativa, trocas e aprendizados ocasionados. A segurança emocional, neste sentido, elucida-se nas oportunidades de interação recíprocas, colaborativas e significativas, no respeito às vontades, opiniões e particularidades de cada criança. Transparece-se também na valorização das contribuições e decisões e, principalmente, no reconhecimento da criança com deficiência enquanto parte protagonista e autônoma (DAVIS; WATSON, 2000; ONU, 2019; SMART *et al.*, 2016).

Nota-se que o encanto da segurança emocional é o entrelaçamento destes três aspectos. Ao proporcionar um ambiente hospício em que a criança possa se

expressar, falar, ser ouvida e se sentir valorizada, o facilitador assume uma postura humilde, de aprendiz, que ao interagir e colaborar com a criança valoriza a sua voz.

Ambos os componentes se fortalecem em uma atmosfera de impulsão e reconhecimento. Assim, proporcionando que a criança com deficiência se desenvolva, empodere e tenha autonomia – permitindo maior expressão, sem medo de julgamentos, apropriando-se de uma postura de assumir riscos.

Parte-se do pressuposto de que a inclusão é sobre criar espaços seguros, que proporcionem a todos os atores o acolhimento e sentimento de pertencimento. Assim, entende-se que a segurança emocional é aliada da inclusão social ao passo em que, ao trazer conforto para as crianças, proporciona que as mesmas se expressem como realmente são, se permitindo a participação, colaboração e abertura para trocas e processos reflexivos.

Vislumbra-se a segurança emocional na dinâmica pretendida através da condução da prática de prototipagem. Ao propor um ambiente de estimulação das competências e habilidades, ao mesmo tempo em que se busca a valorização de toda e qualquer contribuição e construção da criança, acredita-se em uma participação autônoma, genuína e sem receios.

Entende-se a **autonomia** como característica da inclusão social, ao passo em que a mesma representa o direito de autodeterminação e liberdade de escolha. Vislumbra-se que a capacidade de declarar as suas preferências e competências é diretamente potencializada e mutuamente reforçada pelo empoderamento e segurança emocional (DAVIS; WATSON, 2000; HÄSTBACKA; NYGÅRD, 2018; ONU, 2019).

Salienta-se que o conceito de autonomia é guiado pelo entendimento de que a criança, devido a sua idade, possui restrição no poder de decisão. Deste modo, sendo o mesmo, muitas vezes deixado a cargo dos responsáveis legais. Considera-se que o bem-estar e a segurança devem ser priorizados em toda e qualquer determinação. Porém que, gradativamente, se deve instigar a independência e o poder da decisão das crianças. Acredita-se que tal movimento é importante, a fim de que as mesmas exerçam o direito de expressar, livremente, opiniões sobre questões que as afetam (HÄSTBACKA; NYGÅRD, 2018; ONU, 2019).

Desta maneira, na corrente pesquisa, a autonomia é conferida e relacionada às decisões tomadas dentro do âmbito projetual, que enquanto prática situada, possui todos os cuidados, não representando danos à integridade física e/ou

emocional da criança. Acredita-se que através do empoderamento, da segurança emocional e do poder de decisão em situações controladas, a criança passe por um processo de ressignificação da sua própria atuação, possuindo maior conhecimento de seus direitos e habilidades.

Aplicando-se esta característica na dinâmica da corrente pesquisa, entende-se que a mesma proporciona maior agência e atuação das crianças. Ponderando que a intenção da dinâmica se pauta por uma prática de prototipagem, vislumbra-se que a autonomia é uma condição que deve ser estimulada, ao passo em que cada menina deva desenvolver seus protótipos com base nas suas vontades, crenças e particularidades.

Identifica-se a **colaboração**, através da interação entre os indivíduos enquanto um importante espaço de estabelecimento de laços. Prezando pelo envolvimento relacional, de engajamento espontâneo, entende-se que nas experiências de grupo possam ser fomentados: empoderamento, autonomia, processos de negociação, troca, múltiplas realizações e participação social (EDWARDS *et al.*, 2019; SMART *et al.*, 2016).

Ao estabelecer-se em um contexto de amizade, aceitação, reconhecimento e valorização – pautados por interações positivas –, a colaboração enfatiza questões como integração e inclusão. Desenvolvendo um senso de comunidade e ressaltando processos de aprendizado, considera-se que ao colaborar as crianças constroem novas redes e ressignificam a sua atuação. Em um espaço de constante transformação, a colaboração propõe que ao comunicar equitativamente suas necessidades, interesses e posições, as crianças envolvam-se em decisões comuns ao grupo no qual estão inseridas (EDWARDS *et al.*, 2019; SMART *et al.*, 2016).

Neste sentido, de aprofundamento de relações e construção de laços, entende-se uma aproximação com o conceito de cuidado – *care* –, proposto por Bellacasa (2011). É importante salientar que a ideia de *care* sobressai a disposições morais e atitudes bem intencionadas. Entende-se que a mesma é diretamente relacionada com a negligência sofrida por questões não consideradas importantes, direcionando-se a um compromisso genuíno de amplificar a voz, zelar e desenvolver relacionamentos de carinho (BELLACASA, 2011; 2017).

De acordo com a autora “[...] cuidar é mais um ethos transformador, do que uma aplicação ética” (BELLACASA, 2011, p. 100). Nesta lógica, percebe-se que as relações de cuidado implicam uma agência afetiva – no sentido de afetar, ser

afetado e sentir afeto – (BELLACASA, 2017) que, por meio das relações estabelecidas, impulsionam o aspecto transformativo e se relacionam com o conceito de colaboração. Entende-se que esta conexão com o cuidado e consequente afetação, que predispõe e envolve a atenção a outros atores – principalmente marginalizados –, guia a uma interação ainda mais acentuada e genuína entre os mesmos.

Como um conceito transversal e complexo, a **participação** possui diferentes conotações, dependentes da área de pesquisa abordada e relação/contexto de utilização (HÄSTBACKA; NYGÅRD, 2018). Pautada pelo viés da inclusão social, entende-se a mesma vinculada ao princípio de realização dos direitos humanos básicos das crianças com deficiência (ONU, 2019).

Referida pela capacidade de envolver-se ativa e igualitariamente nos ambientes e questões sociais, a participação da criança com deficiência é cada vez mais evidenciada através de melhorias e qualificações da agência e atuação da mesma (HÄSTBACKA; NYGÅRD, 2018; ONU, 2016; WOODGATE *et al.*, 2019).

Vislumbra-se que o direito de participar pauta-se pelo respeito e dignidade dados aos atores e se baseia por questões como interações sociais positivas, aceitação dos pares e/ou grupos, relações sociais profundas de troca e amizade, sentimento de pertencimento e aceitação. Entende-se que a participação, pautada pelos estudos da inclusão e relacionada com o empoderamento, oferece mais do que a exposição de opiniões e construção em conjunto, conduzindo a uma mudança radical em virtude de autoconfiança, habilidades interpessoais, autodeterminação e autoentendimento (ONU, 2019; SMART *et al.*, 2016).

Acredita-se, portanto, na participação como uma importante qualidade a ser instigada e estimulada em todos os aspectos da vida da criança, a fim de que a mesma se sinta pronta para colaborar e construir situações de caráter social. Na dinâmica pretendida, nota-se a participação como o espaço de exposição e construção conjunta das crianças. Sendo assim, um importante fator no processo de inclusão a partir da prática participativa de prototipagem.

Atesta-se que a visão de inclusão social proposta – que dialoga com a prática metodológica da corrente pesquisa –, pauta-se principalmente pelas características elencadas anteriormente. A fim de uma compreensão mais direta, sintetizam-se as mesmas a seguir.

Relacionado diretamente com se entender enquanto potência e ecoar a própria voz, o empoderamento intenciona a atitude de encorajar novas habilidades e ressaltar as capacidades que a criança já possui. Em um espaço de valorização da mesma, esta qualidade fomenta a autoestima, reconhecimento e afirmação dos atores – questões imprescindíveis para direções mais inclusivas. Ao abordar a força e determinação da criança, busca-se a segurança emocional, a fim de caracterizar um ambiente e uma prática que estimulem o protagonismo, independência e pertencimento.

Com o intuito de fomentar a tomada de decisões próprias, bem como de valorização da escolha e ideias pessoais, a autonomia busca uma característica de governança da criança, bem como de afirmação da sua agência e espaço na sociedade. Pautada por relações sociais mais profundas, a colaboração com vistas à inclusão, potencializa o fazer e estar junto, incentivando o envolvimento e a cumplicidade entre os atores.

A capacidade participativa, neste contexto, é vislumbrada principalmente através do seu potencial de transformação, tanto na escala pessoal da criança com deficiência, quanto no contexto social em que a mesma está inserida. Ressaltando a igualdade e equidade, salienta-se que a participação sempre deve valorizar todos os atores de maneira equivalente, garantindo a escuta e a proposição de mudanças.

Parte-se do pressuposto de que, pautados por um olhar humanizado – que considera a criança com deficiência como um ser ativo, criativo, autônoma e capaz – todas as características abordadas nutrem o sentido de embasar uma transformação da inclusão enquanto conceito teórico formal, para uma prática social.

Exposto o último dos pilares de pesquisa, segue-se com uma seção de síntese de todas as dezesseis características abordadas até aqui.

2.4 SÍNTESE DAS CARACTERÍSTICAS ESSENCIAIS DA PESQUISA

Ponderando a quantidade de características que fundamentaram os pilares estudados, usufrui-se da corrente seção para oportunizar uma síntese sobre as mesmas. Apresenta-se, a seguir, um quadro com os conceitos.

Quadro 1 - Síntese das características teóricas

Pilar	Característica	Síntese
<i>Prototipagem</i>	<i>Incompletude</i>	Refere-se ao que não é, ou não está completo, ao inacabado;
	<i>Abertura</i>	Refere-se ao que está aberto, a um processo incessante, que implica aspecto geracionista e exploração de novas realidades;
	<i>Agência social</i>	Refere-se a capacidade do protótipo de evocar a si próprio, de exercer função e/ou provocar algum efeito;
	<i>Base ontológica</i>	Refere-se a recursividade, atuação e transformação mútua entre atores humanos e não-humanos e suas realidades;
	<i>Experimentação</i>	Refere-se a um processo social aberto e coletivo, que com efeito de negociação e improvisado, conduz a quebra de referências;
	<i>Processo reflexivo</i>	Refere-se ao processo de pensar e refletir sobre determinada questão ou situação;
<i>Participação</i>	<i>Democratização</i>	Refere-se a busca pela voz de uma diversidade de atores - inclusive os marginalizados - dos processos projetuais de design;
	<i>Colaboração</i>	Refere-se a cooperação entre diferentes indivíduos em prol de um objetivo em comum;
	<i>Divergência</i>	Refere-se ao ato de discordância entre atores, um espaço de hesitação e manifestação de opiniões distintas;
	<i>Protagonismo</i>	Refere-se ao sentimento de valorização e voz ativa dentro dos processos projetuais, que guia para um papel principal;
	<i>Aprendizado</i>	Refere-se ao processo, a ação e ao efeito de aprender algo;
	<i>Transformação</i>	Refere-se às mudanças sofridas pelos participantes durante o processo projetual;
<i>Inclusão social</i>	<i>Segurança emocional</i>	Refere-se ao senso de proteção e estímulo, instigando o protagonismo, independência e sentimento de pertencimento;
	<i>Autonomia</i>	Refere-se a capacidade de autogovernar-se, a exercício do poder de decisão e de dirigir a vontade própria;
	<i>Colaboração</i>	Refere-se ao trabalho em conjunto, visando o estreitamento e aprofundamento das relações entre os indivíduos;
	<i>Participação</i>	Refere-se a interação e manifestação ativa.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Explorando-se as características dispostas, bem como analisando a maneira com que interagiram entre si, percebeu-se oportuno realizar uma associação das mesmas. A seguir explicita-se a razão da união e/ou separação dos conceitos.

Entendendo a incompletude como perspectiva intrínseca da abertura, optou-se por mesclar ambos os aspectos. Manteve-se a nomenclatura “*abertura*”, visto que se consente esta como uma das maiores influências da prototipagem, enquanto um meio geracionista. Tal combinação conservou a definição de um processo

incessante, que implica – através da multiplicidade – a construção e exploração de novas realidades, revelando-se como um potencial de tensionamento e confronto com o mundo.

Reconheceu-se a agência social enquanto a ação e problematização oriunda dos protótipos. A divergência, por sua vez, apresentou-se na qualidade de um espaço de manifestação e hesitação entre os participantes. É pertinente salientar que, na prática, se consideram tanto as representações humanas, quanto as não-humanas. Deste modo, compreendeu-se que ambas definem um espaço de confronto e troca, a partir das experiências vivenciadas. Portanto, optou-se por convergi-las, conservando o título de "*divergência entre atores múltiplos*", cobrindo amplamente a ação de todos os envolvidos.

Outras características agrupadas compuseram-se por: base ontológica, processo reflexivo e transformação. Partiu-se do pressuposto de que ambas conduzem a um novo desenvolvimento, mudança e ressignificação dos atores. Tal visão atesta que o processo reflexivo, pautado por bases ontológicas, presume que as mudanças sofridas transcendam o espaço projetual. Confirmando-se a essência das três qualidades, manteve-se a denominação de "*transformação*".

É oportuno certificar a razão pela qual a característica de aprendizado não se uniu ao agrupamento anterior – base ontológica, processo reflexivo e transformação. Os aspectos mencionados pautam-se pelo ideal da transformação e ressignificação dos atores. Por outro lado, entendeu-se que o aprendizado se relaciona com uma atmosfera de hesitação e confronto, que conduz a uma desconstrução, para uma posterior reexperimentação – sendo assim, um movimento prévio à mudança propriamente dita.

Com este viés processual, ponderou-se uma aproximação das características de aprendizado e experimentação. Vislumbrou-se que as duas possuem caráter social, de relações abertas, trazendo a quebra de uma consolidação e visando a concepção de novos olhares. Assim, nomeou-se esta união por "*aprendizado*", uma vez que se percebeu este significado compartilhado por ambas. Ademais, elegeu-se a nomenclatura referida, a fim de evitar qualquer confusão, uma vez que experimentação material é a base da prática empírica.

Salienta-se a importância de preservar as qualidades de colaboração – elencadas pelos pilares de participação e inclusão social – separadas. Embora tenham recebido o mesmo nome, ambas se diferem em escala.

Vislumbrou-se a colaboração – proveniente da participação –, como o agrupamento de pessoas que buscam por um objetivo em comum. Já a colaboração, pautada pelo viés da inclusão, foi vista como um laço mais profundo, pressupondo estima e amizade. Evidenciou-se uma relação entre a colaboração na inclusão com o conceito de *care* (BELLACASA, 2011; 2017), ao passo em que envolve uma atenção e zelo com o outro. Assentindo as diferenciações, mantiveram-se as duas características. Todavia, no plano da inclusão, com o intuito de evitar qualquer equívoco, alterou-se o nome de colaboração para "*cuidado*".

Além dos expostos, os demais aspectos preservaram o seu sentido original. A seguir, ilustra-se graficamente as características finais que nutriram a edificação da prática empírica.

Figura 1 - Características elencadas para nutrir a prática empírica



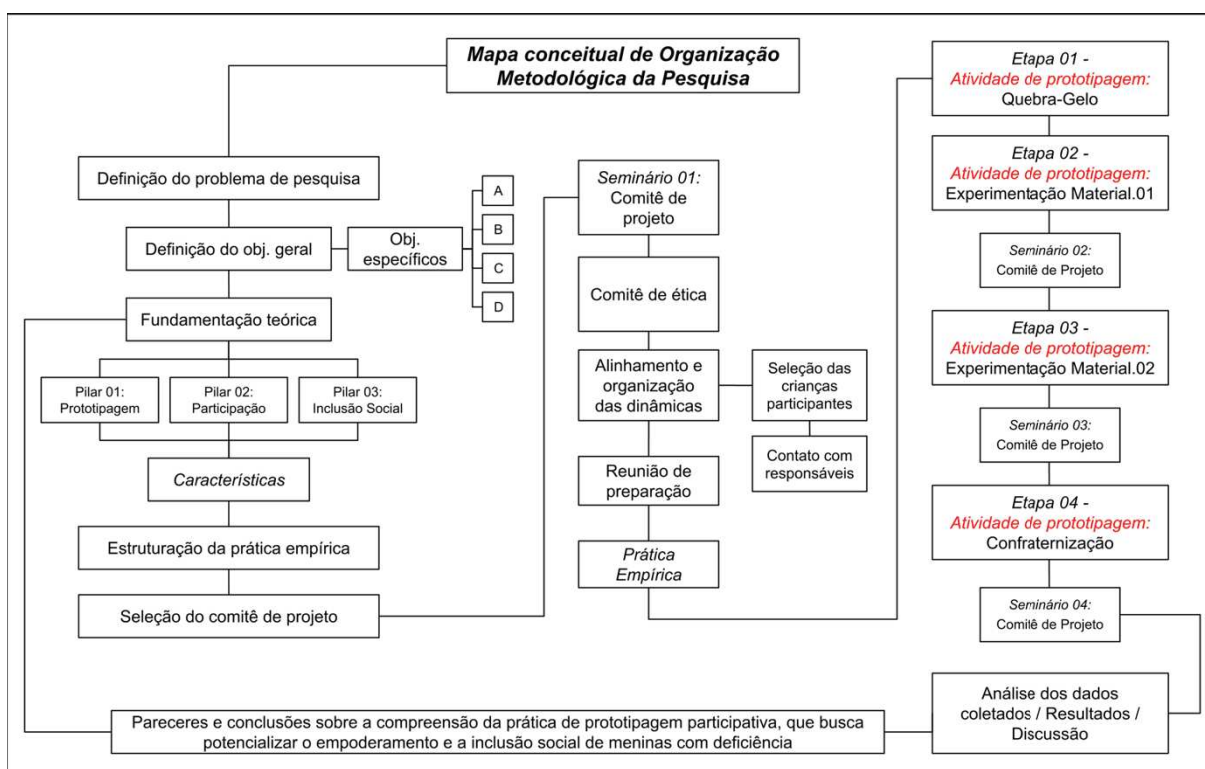
Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Finalizada a síntese dos pilares e estruturação das características finais da pesquisa, segue-se com a apresentação e abordagem metodológica do presente estudo.

3 MÉTODO

O presente capítulo visa um maior entendimento sobre o método escolhido. Ponderando a temática proposta, empenhou-se na estruturação de uma prática empírica que envolvesse as crianças convidadas em um processo participativo de experimentação material. Com o intuito de ilustrar o andamento da pesquisa, apresenta-se, a seguir, um mapa conceitual de organização metodológica da mesma.

Figura 2 - Mapa conceitual de organização metodológica da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Expostas as fases¹⁴, oportuniza-se uma breve contextualização das bases que nutriram a dissertação: caráter exploratório e abordagem qualitativa. Pesquisas de caráter exploratório têm como principal finalidade o desenvolvimento, compreensibilidade e/ou transformação dos conceitos e ideias previamente determinados. Paralelamente, aliando-se a traços abertos e preocupando-se com questões sociais, de difícil quantificação, assente-se que a abordagem qualitativa se

¹⁴ Detalham-se, posteriormente, os ciclos da prática empírica – ver seção 3.2.4.2.

centra na compreensão da dinâmica das relações sociais (GERHARDT; SILVEIRA, 2009; GIL, 2008; MURATOVSKI, 2016).

Considerando que o estudo predispõe a investigação da prototipagem enquanto potencializadora do empoderamento e inclusão de meninas com deficiência, percebe-se que o mesmo lida com questões humanas ainda pouco exploradas e de difícil controle. Tais aspectos revelaram-se determinantes para as escolhas referenciadas. Ao relacionar-se a dinâmica pretendida com outra já aplicada¹⁵, buscou-se encontrar direcionamentos que correspondessem aos objetivos pretendidos. Expressas as orientações, segue-se com a exposição do método de estudo elencado.

3.1 ESCOLHA DO MÉTODO: PESQUISA-AÇÃO

Nota-se a pesquisa-ação enquanto um método social que proporciona respostas apropriadas para dinâmicas particulares, centrando-se em situações específicas (STRINGER, 2007). Estimada como uma, entre as várias maneiras de investigação-ação, a mesma traz, como essência, o conceito de um "[...] processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela" (TRIPP, 2005, p. 445).

Tal afirmação pauta a concepção de que a pesquisa-ação emprega técnicas, a fim de buscar uma agência que transforme e melhore as suas próprias ações. Dessa forma, oportunizando um maior engajamento, potencial de enfrentamento e ressignificação para as práticas projetuais – transparecendo estes movimentos, através dos ciclos de pesquisa (STRINGER, 2007; TRIPP, 2005).

Percebem-se os ciclos como um dos aspectos que mais inspiraram a autora no método. Outras importantes características, que reforçam este ideal e embasaram a presente escolha, são a colaboração e o caráter participativo. Referem-se ambos, também a partir das visões de Stringer (2007) e Tripp (2005).

Vislumbra-se que estas condições se manifestaram por duas vertentes. Tanto por meio do comitê de projeto – seção 3.2.2 –, que auxiliou a pesquisadora no desenvolvimento e reestruturação dos ciclos da prática, quanto das participantes – seção 3.2.3 –, que colaboraram, inconscientemente, na construção da dinâmica, ao longo da sua atuação nas atividades propostas.

¹⁵ Ver apêndice A.

Entende-se este modo norteador adequado para ilustrar o corrente estudo, principalmente ao passo em que o mesmo intenciona a abertura e constante reconstrução dos processos. Ademais, pondera-se que a participação e a transformação, intrínsecas à pesquisa-ação, privilegiam a prática de prototipagem.

Deste modo, ao passo em que a autora e o comitê de projeto avaliaram sobre as atividades e interações entre as participantes, intentaram-se reformulações que guiassem a prática para um espaço que, cada vez mais, favorecesse a inclusão. Apresentado o método utilizado, prossegue-se com a exposição da construção da dinâmica projetual.

3.2 CONSTRUÇÃO DA DINÂMICA PROJETUAL

Conceituando os objetivos de pesquisa, intencionou-se a construção de uma dinâmica que investigasse a relação entre o empoderamento e a inclusão social de meninas com deficiência por meio de atividades de experimentação material. Pautou-se esta estruturação, através dos três pilares discutidos na fundamentação teórica.

A visão da autora sobre os temas empenhou a elaboração de uma prática empírica que analisasse a participação das crianças, em âmbitos projetuais de design, buscando reflexos de empoderamento e inclusão. Acreditou-se que estes pronunciamentos ocorreriam através de conquistas e realizações das meninas – como o fomento de habilidades, reconhecimento do próprio valor e poder de fala – durante o processo de prototipação. Considerou-se que tais momentos pudessem acontecer de maneira natural, de modo que transcendessem o ambiente controlado da pesquisa, ampliando-se para manifestações cotidianas – interações familiares e convívio social.

Com o intuito de exemplificar o desenvolvimento do processo metodológico, segue-se com a apresentação de alguns pontos essenciais que compuseram a sua edificação.

3.2.1 Movimentos de pesquisa

A corrente seção visa apresentar um panorama geral dos movimentos efetuados para o desenvolvimento da pesquisa. Posteriormente, abordam-se – de maneira mais profunda – alguns aspectos fundamentais para a execução da prática.

O *primeiro movimento* consistiu-se no ideal de elencar pilares que pautassem a prática projetual. Além disso, buscou-se delimitar uma série de características específicas, que constituíram a visão da autora sobre os mesmos¹⁶. Salienta-se que todos os conceitos norteadores são de igual importância para o estudo, visto que auxiliaram na compreensão e construção da proposta.

O *segundo movimento* intuiu uma análise sobre o modo com que as características elencadas interagiram entre si – através de afinidades reveladas. Assentindo-se que as mesmas se compuseram por vertentes intangíveis de edificação da prática, esta síntese foi de grande importância para uma estruturação sólida das dinâmicas metodológicas. Inicialmente contaram-se com dezesseis características que, ao passo da remodelação dos conceitos, tornaram-se onze¹⁷.

O *terceiro movimento* efetivou-se através da projeção colaborativa – entre autora e comitê de projeto –, relacionando-se, diretamente, às orientações de colaboração propostas pela pesquisa-ação. Esta mobilização intuiu a proposição de possíveis materializações das características para as dinâmicas metodológicas.

É pertinente destacar que este movimento correspondeu a primeira fase, oriunda do primeiro ciclo de pesquisa, marcando o início efetivo da execução da prática empírica. Ressalta-se que, por se tratar de um encontro para a estruturação das dinâmicas da própria prática, foi de grande relevância que o mesmo antecederesse a seleção e convocação das participantes pretendidas.

Com o estabelecimento das delimitações da proposta, o *quarto movimento* pautou-se pela submissão da dissertação perante o conselho de ética¹⁸. Conceituando-se a necessidade de aprovação do CEP para uma execução que garantisse – formal e legalmente – a segurança das convidadas, priorizou-se realizar

¹⁶ A síntese das características elencadas pode ser revista na seção 2.4.

¹⁷ Para acompanhar o segundo movimento e recordar a estruturação final das características, é oportuno retomar a leitura da seção 2.4.

¹⁸ A pesquisa foi aprovada pelo CEP em 14 de agosto de 2020, sob o CAAE de número 35998320.5.0000.5344.

esta manobra preliminarmente a qualquer contato com as meninas pretendidas e início das atividades.

O *quinto movimento* edificou-se na seleção das crianças e contato com os responsáveis. Esta ação visou garantir a permissão para convidar as mesmas a colaborarem enquanto participantes da prática. Posteriormente, oportuniza-se uma descrição mais profunda sobre as meninas que integraram o corpo da pesquisa.

Por fim, o *sexto movimento* tangibilizou-se na execução efetiva das dinâmicas propostas pela prática empírica. Considerando que este é o ápice da pesquisa, articula-se amplamente sobre o mesmo, em caráter metodológico, na seção 3.2.4.2 e a critério de análise de resultados, no capítulo 4.

Apresentados os movimentos realizados, segue-se com a exposição de questões que especificam e garantem singularidade para a corrente proposta.

3.2.2 Comitê de projeto

Ao planejar-se uma construção colaborativa para a dinâmica, revelou-se a necessidade de convocar um comitê de projeto. Destaca-se que o objetivo deste grupo se compôs por empregar as habilidades e conhecimentos de cada membro, a fim de materializar as características teóricas na elaboração da prática. Ademais, contou-se com a assistência dos integrantes na reestruturação das atividades, ao longo dos ciclos de pesquisa.

Considerou-se que diferentes visões e abordagens pudessem potencializar um desenvolvimento projetual mais consistente – conduzindo a uma maior problematização e conseqüente enriquecimento das contribuições. Optou-se pela seleção de quatro especialidades distintas – compreendendo os universos: infantil, pedagógico, de saúde e prototipagem. Desta forma, proporcionando a elaboração de uma prática apropriada e condizente não só com os pilares e características elencados, mas principalmente com a realidade vivenciada pelas participantes.

Ressalta-se que os integrantes do comitê mantiveram suas responsabilidades diretamente relacionadas com a edificação da prática, não envolvendo-se ativamente nas atividades realizadas com as crianças. Salienta-se que todos os especialistas foram convocados a partir de contato independente da pesquisadora. Adotou-se certo cuidado na abordagem, a fim de que o grupo estivesse ciente de

que sua contribuição seria espontânea e privilegiaria os interesses da dissertação, sendo a mesma de autoria única.

É oportuno referir, desde já, que se optou por não convidar nenhuma criança para integrar o comitê. Contudo, ressalta-se que a atuação das próprias participantes, ao longo da atividade de prototipagem, impactou diretamente na projeção colaborativa.

Apresenta-se, a seguir, um quadro com a denominação dos profissionais convidados, suas respectivas áreas de atuação e experiência.

Quadro 2 - Integrantes do comitê de projeto

Codificação	Especialidade	Experiência
NF	Designer com experiência em prototipagem	Autora – Mestranda em design com aprofundamento no tema, proporcionado pela revisão teórica e envolvimento com a proposta de pesquisa. Possui conhecimentos específicos de construção de artefatos;
GM	Designer com experiência em prototipagem	Orientador – Formação acadêmica em design, privilegiando estudos sobre os aspectos sociais na área, como o papel dos protótipos na construção de conhecimento em design estratégico, através da perspectiva sociotécnica de STS;
LB	Designer com experiência em prototipagem	Externa a pesquisa – Formação superior – graduação e mestrado – em design, com conhecimentos específicos de construção de artefatos e desenvolvimento criativo. Possui ampla experiência na docência de projetos;
AP	Responsável por uma criança com deficiência	Externa a pesquisa – Principal encarregada por administrar a rotina – de estudos, terapias e lazer – da criança. Inativa no mercado de trabalho, exerce o papel de mãe em tempo integral, despendendo uma dedicação considerável para com a filha;
VF	Psicopedagoga com especialização em infância	Externa a pesquisa – Graduação em pedagogia com habilitações em orientações educacionais, aperfeiçoamento em supervisão clínica, especialização em psicopedagogia terapêutica, mestrado em educação e formações adicionais em atenção, aprendizagem, neurologia e autismo;
SP	Fisioterapeuta neurofuncional	Externo a pesquisa – Graduação em fisioterapia, com ênfase em tratamento neurofuncional e foco na infância. Opera em duas iniciativas: clínica privada de fisioterapia neurofuncional e a frente de um projeto de inclusão, que leva o esporte como forma de reabilitação.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Destacam-se algumas questões pertinentes na escolha dos especialistas. Presumiu-se a necessidade de profissionais da área do design, a fim de olhares familiarizados com a experimentação material, processos construtivos e perfil técnico

de prototipação. Vislumbrou-se que as contribuições de uma mãe seriam de grande relevância para as discussões, visto que as mesmas se nutrem pelos desafios e prazeres da troca cotidiana – revelando sobre inúmeras competências e limitações percebidas.

Observou-se que a presença de uma psicopedagoga seria conveniente, visto que a mesma trata sobre processos construtivos de conhecimento, facilitando a aprendizagem e a educação. Considerando o fisioterapeuta neurofuncional como um ator constante no desenvolvimento das crianças com deficiência, assentiu-se que o mesmo poderia agregar assertivamente para a edificação da prática, abordando aspectos que atendessem às necessidades do grupo.

Apresentada a equipe que compôs o comitê de projeto, segue-se com uma exposição detalhada sobre o perfil das meninas convidadas a integrarem a prática.

3.2.3 Participantes

Este subcapítulo ilustra alguns aspectos que qualificaram a escolha das crianças envolvidas com a prática. Desde já, é pertinente acentuar que se delimitou como critério de seleção o sexo feminino. Pautou-se esta restrição pelo interesse de investigar sobre o empoderamento de meninas, através da participação em processos de prototipação.

Perante o parâmetro quantitativo, procurou-se formar um grupo com dez crianças. Tal decisão decorreu do entendimento de que este número poderia favorecer uma boa relação de colaboração entre as integrantes. Ademais, assimilou-se que esta quantidade retrataria uma amostra considerável e factível para a pesquisa, favorecendo a excelência na preparação e condução das dinâmicas.

Um segundo importante aspecto que embasou a seleção, firmou-se pela especificidade da deficiência apresentada pelas meninas. Assente-se que, buscando uma diversidade de atores, abrangeram-se múltiplas condições – físicas, mentais, cognitivas e sensoriais – em diferentes intensidades.

Ressalta-se que as condições geralmente apareceram de forma combinada, conduzindo a uma singularidade – referente às peculiaridades e intensidades apresentadas por cada participante. Ponderou-se que a pluralidade neste quesito seria de grande valia para análise das relações estabelecidas.

Conceitua-se apropriado relatar que todas as dez convidadas possuem rotinas de tratamento e reabilitação interdisciplinares, frequentam a escola, convivem com outras crianças e integram ou já integraram projetos extraclasse. Consente-se a importância de tal informação, visto que a mesma evidencia um possível conforto das crianças perante o envolvimento e colaboração nas atividades propostas.

Outro ponto determinante pautou-se pela faixa etária abordada. Ponderando diferentes fatores, optou-se por selecionar meninas entre sete e dezesseis anos.

O primeiro aspecto que embasou a decisão refere-se à idade inicial. Percebendo-se a necessidade da articulação motora para o envolvimento com os processos produtivos, buscou-se delimitar uma faixa etária que já tivesse alguma familiaridade com as habilidades requeridas. Entendendo que esta aptidão é estimulada e desenvolvida na fase primária da infância – independente da deficiência – e relacionando-se a mesma com as etapas escolares iniciais, elencou-se a marca de sete anos como critério de seleção.

A segunda questão, que fundamenta este ponto, pautou-se pela escolha de uma diferença significativa entre a idade das participantes – nutrindo no grupo o conceito de multi-idade. A partir de debates com o comitê de projeto e aprofundamento teórico – Lloyd (1999) e Veenman (1995) –, constatou-se que a integração com diferentes faixas etárias poderia abordar muito mais vantagens do que pontos negativos para as relações estabelecidas, principalmente quando considerados fatores socioemocionais (LLOYD, 1999).

Ademais, vislumbrou-se uma série de outros benefícios – cognitivos e não cognitivos – para as interações do grupo. Dentre eles, destacam-se: relações mais seguras com uma variedade maior de crianças – conduzindo a intensificação do senso de pertencimento e autoconfiança; estímulo a colaboração, minimizando pressões competitivas e linearidade de conduta – dirigindo a um ambiente social complexo, em constante transformação; e a troca contínua, onde todos envolvidos assumem responsabilidades por serem exemplo de personalidade – estando, simultaneamente, em posição de observados e observadores (VEENMAN, 1995).

Embora compreenda-se que uma faixa-etária mais próxima e seleta traria uma unanimidade para as atividades, percebeu-se que a dinâmica multi-idade poderia favorecer a colaboração, união, cuidado e aprendizado entre e para as

participantes. Entendeu-se que, fundamentalmente em um espaço de convívio entre fases distintas, as meninas seriam professoras e parceiras natas umas das outras.

Apresentados os principais critérios de seleção, oportuniza-se, a seguir, a descrição do contato inicial e convite para participação da prática.

3.2.3.1 Convite de participação para as meninas pretendidas

Elencadas as especificidades que delimitam o perfil das participantes, selecionaram-se dez meninas ideais para compor o grupo da prática. A partir disso, buscou-se um espaço amistoso de conversação, com o intuito de apresentar a proposta e realizar o convite para as mesmas.

O primeiro contato aconteceu através das famílias. Abordaram-se os responsáveis por meio da rede social *Facebook* e do aplicativo *WhatsApp*. Optou-se por tais ferramentas, em decorrência da praticidade e imediatismo que oferecem.

Procedeu-se com um diálogo inicial explanando sobre o estudo e as dinâmicas metodológicas a serem desenvolvidas. Estando os responsáveis de acordo, solicitou-se que os mesmos averiguassem a vontade e disposição das meninas em conversar com a autora e, possivelmente, participar da prática.

Destaca-se que todas as famílias e crianças abordadas demonstraram entusiasmo em colaborar com a pesquisa. Desta forma, após o contato primário, dirigiu-se diretamente às meninas, explicitando sobre a essência da atividade.

Após as oportunidades de diálogo, a fim de confirmar o interesse demonstrado e coletar algumas informações pertinentes à elaboração da prática, requisitou-se que os responsáveis preenchessem um formulário online. Ressalta-se que o mesmo foi direcionado aos tutores, visto que presumia a resposta de questões específicas. Entretanto, sugeriu-se que este momento fosse compartilhado com as crianças. A seguir, apresenta-se o QR Code de acesso a página virtual.

Figura 3 - Formulário de inscrição para o grupo de práticas inclusivas



Fonte: Elaborada pela autora (2021).

A partir da inscrição na plataforma e definição da formação completa do grupo, entregou-se para as famílias dois documentos – Apêndice B – que formalizaram a participação das meninas. O primeiro, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), direcionou-se para o responsável legal pela criança. Já o segundo, Termo de Assentimento (TA), dirigiu-se propriamente para as meninas convidadas.

Entendeu-se ser de extrema importância conduzir todo o processo com transparência, principalmente quando considerada a necessidade de compreensão das crianças. Visto isso, elaborou-se o TA em linguagem acessível para as mesmas, usufruindo-se de um QR Code¹⁹ – que transmitia um vídeo explicativo sobre o conteúdo disposto. Ademais, sugeriu-se que o documento fosse lido conjuntamente com os responsáveis, a fim de evitar possíveis dúvidas ou insegurança das meninas.

Presumindo uma confirmação real por parte das convidadas, indicou-se que as mesmas registrassem um vídeo, expressando a ciência e concordância com a sua participação. Solicitou-se, também, que as meninas que soubessem assinar o seu nome, o fizessem. Reforça-se que a entrega dos documentos aconteceu após a aprovação da pesquisa pelo CEP. Ademais, os mesmos foram devolvidos para a autora, devidamente assinados, anteriormente ao início da prática.

Explícitas as informações gerais, ilustra-se uma síntese do perfil das crianças que integraram a prática empírica. Intencionando o resguardo da identidade e garantia de anonimato, apresentam-se as mesmas por meio de nomes fictícios.

¹⁹ Salienta-se que os responsáveis possuem acesso a esta tecnologia e estão habituados a usá-la.

Quadro 3 - Participantes da prática

Criança	Codificação	Idade	Responsável
Aurora	AA	07 anos	DL
Beatriz	BE	13 anos	CA
Cecília	CH	12 anos	IZ
Daiana	DC	12 anos	AC
Elisa	EP	08 anos	SS
Gabriela	GR	09 anos	LR
Helena	HR	09 anos	DR
Lara	LS	13 anos	BS
Priscila	PC	16 anos	AP
Valentina	VL	10 anos	PL

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Salienta-se, brevemente²⁰, sobre o papel dos responsáveis nas atividades. Conferiu-se aos mesmos a função de facilitadores-observadores das dinâmicas. Tal definição pautou-se pelo entendimento de que as crianças deveriam ser incentivadas a agir de maneira independente e autônoma na execução proposta, de modo que fossem auxiliadas pelos tutores apenas em momentos de necessidades específicas – como na conexão das videochamadas, por exemplo.

Por fim, uma última questão a ser enfatizada pautou-se pelo modo de contato e seleção das participantes – que aconteceu de maneira livre e autônoma, através da rede pessoal de relacionamentos da autora. Sendo assim, declara-se que a pesquisa é independente²¹, não vinculando-se a nenhuma instituição e ou projeto.

Discorridas as particularidades que delimitam o perfil e o convite realizado às meninas, segue-se com uma exposição sobre a estruturação da prática empírica.

3.2.4 Sobre a prática empírica

Conceitua-se que a presente prática se estruturou em quatro ciclos de pesquisa. Cada um dos mesmos nutriu-se por diferentes dinâmicas que, mesmo pautadas por intenções e atores distintos, relacionaram-se diretamente entre si.

²⁰ Uma descrição mais profunda sobre o envolvimento e postura dos responsáveis é abordada na seção 3.2.4.2.

²¹ Tendo caráter independente, afirma-se que o TCLE e o TA são os únicos documentos aplicados à dissertação, promovendo o acordo de interação entre as partes.

Enfatiza-se que todos os movimentos realizados no decorrer dos ciclos visaram gerar novas compreensões e conhecimentos, conduzindo a contemplação dos objetivos do estudo. Buscando uma melhor leitura e compreensão da proposta, divide-se o presente subcapítulo em duas seções: apresentação geral da atividade de prototipagem e, posteriormente, dos ciclos que nutrem a prática.

É importante destacar, desde já, que as atividades de prototipagem são dinâmicas de experimentação material que integram a prática empírica. Contudo, optou-se por expô-las primeiro, a fim de uma maior nitidez perante a sua manifestação no decorrer dos ciclos de pesquisa.

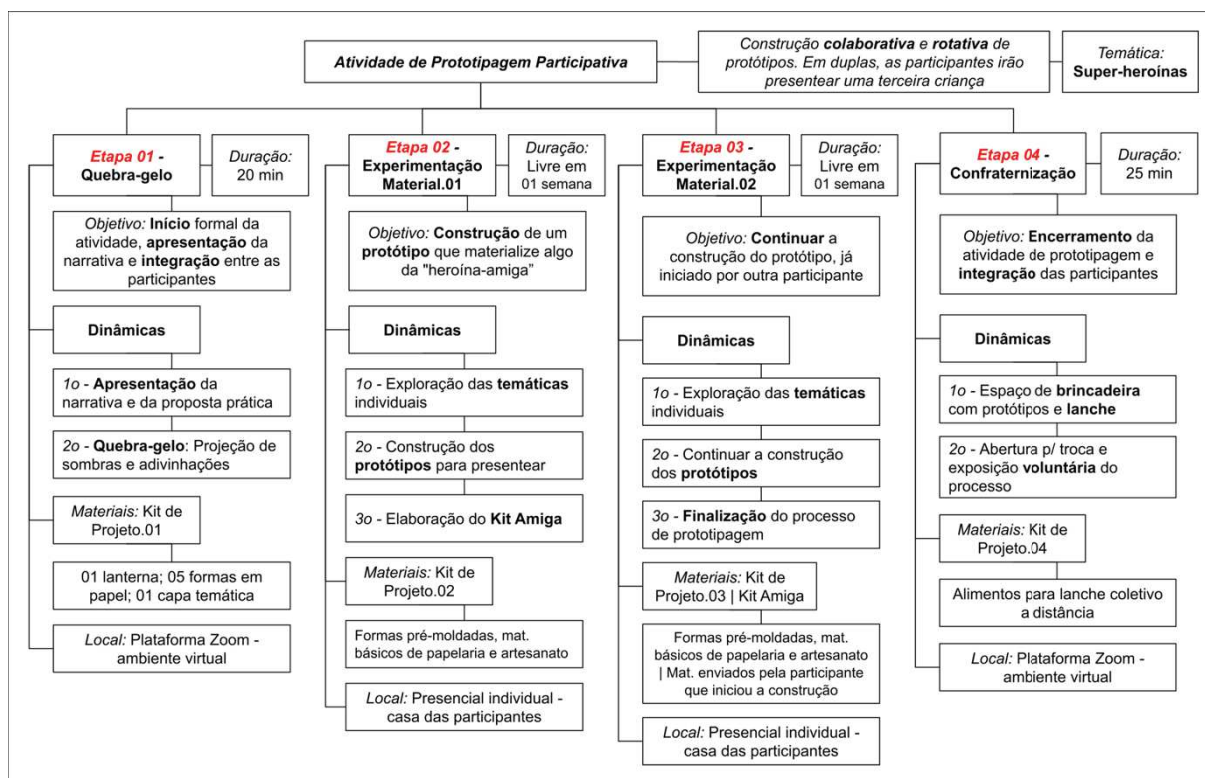
3.2.4.1 Atividade de prototipagem participativa

Usufrui-se deste espaço para apresentar²² um panorama da principal atividade que integra a prática empírica. Composta pelo cerne da participação das crianças, a mesma evidenciou o envolvimento das meninas com a pesquisa. Desenvolveu-se a essência das dinâmicas considerando as discussões decorrentes do primeiro seminário, realizado com o comitê de projeto.

Desde já, é pertinente frisar que a atividade foi totalmente planejada e formalizada visando interações a distância entre as envolvidas. Definiu-se isto, a fim de preservar o bem-estar das integrantes e a viabilização da dinâmica perante o contexto situado – pandemia de Covid-19. Para maior nitidez na compreensão da proposta, exhibe-se uma síntese visual de estruturação da mesma.

²² É oportuno destacar que as quatro etapas apresentadas, na presente seção, se compõem pela estrutura inicial da atividade de prototipagem. Desta forma, entendendo que a proposta se reformulou ao longo da sua própria execução – movimentos apresentados no decorrer do capítulo 4 –, percebeu-se oportuno usufruir de um diferente tempo verbal – futuro do pretérito – para a narrativa de algumas ações específicas da mesma.

Figura 4 - Estrutura da atividade de prototipagem



Fonte: Elaborada pela autora (2021).

De modo geral, a atividade consistiu-se por uma prototipação colaborativa e rotativa. Visando estimular a troca e o relacionamento das crianças ao longo do processo de experimentação material, determinou-se que, em duplas alternadas, as meninas presenteariam uma terceira participante.

Compreendeu-se que a troca dos protótipos desenvolvidos poderia fomentar o estabelecimento de laços amistosos. Ademais, avaliou-se que o ato de presentear uma outra integrante poderia potencializar o vínculo do grupo. Ponderou-se que este movimento auxiliaria no florescer de um senso de pertencimento comum, conduzindo a etapa construtiva a uma atmosfera afetiva.

A fim de trazer maior ludicidade a esta esfera, instituiu-se às dinâmicas uma essência semelhante aos sorteios festivos de final de ano. Desta forma, as crianças responsabilizaram-se por desenvolver protótipos-presentes para amigas-secretas.

Percebeu-se oportuno eleger uma temática que inspirasse e norteasse a postura das participantes diante da prototipação. Entendeu-se que uma unicidade facilitaria o envolvimento das meninas, tornando a proposta mais compreensível. Desta maneira, elencou-se como tema o universo de super-heroínas.

Embasou-se esta escolha por três questões principais: representatividade e empoderamento, multiplicidade criativa e democratização etária. Ao abordar este tema, buscou-se uma sutil referência ao protagonismo feminino, incitando uma aspiração das meninas perante o posicionamento das personagens. Outro fator pautou-se por uma potencialidade inventiva. Vislumbrou-se que a temática proporcionaria uma combinação do espectro de fantasia e ficção com a pluralidade construtiva da experimentação, enfatizando a atmosfera inventiva intencionada pela prática.

Por fim, identificou-se que este universo é um ponto comum entre grande parte das crianças e adolescentes, demonstrando-se como algo positivo para a aproximação do grupo multi-idade formado. Ademais, buscando incentivar a criatividade, propôs-se a temática visando uma construção autoral das crianças. Em outros termos, usufruiu-se apenas da essência da mesma, buscando uma quebra com referências consolidadas pela indústria cinematográfica.

Para que a atividade cumprisse com o ideal de colaboração entre as crianças, solicitou-se que as meninas gravassem um vídeo de apresentação. Com o propósito de orientar as integrantes, sugestionou-se que fossem compartilhadas questões tanto de cunho geral, quanto específico – relacionados à temática. Deste modo, sugeriu-se um roteiro com questões como: nome, cor, brincadeira e passatempo favoritos, qual superpoder gostaria de ter, o que combateria, como seria a roupa de heroína, qual o meio de locomoção ideal, se teria ou não armas, etc.

Intuiu-se este movimento, a fim de revelar – nas devidas fases – a identidade das amigas-secretas. Acreditou-se que visualizar um vídeo da participante sorteada seria uma forma de inspirar as demais integrantes na execução dos protótipos-presentes. Explícita a essência da atividade de prototipagem, discorre-se sobre as quatro etapas planejadas para a mesma.

A primeira etapa, denominada por “*Quebra-Gelo*”, consistiu-se em um espaço de reconhecimento e integração inicial entre todas as participantes. O objetivo da mesma pautou-se por: abertura formal da prática com as crianças, anúncio da proposta e temática, e aproximação das meninas.

Elaborada de maneira virtual, viabilizou-se esta dinâmica através de uma videochamada – realizada por meio da plataforma Zoom. A escolha do aplicativo decorreu de uma funcionalidade particular do mesmo, que proporciona que a imagem de todas as integrantes seja, simultaneamente, exposta na tela principal e

também pela facilidade de acesso e usabilidade que propõe. Conceituou-se estes aspectos imprescindíveis, uma vez que oportunizou que as crianças pudessem se enxergar e assim interagir, paralelamente, umas com as outras.

Assinala-se que o agendamento da chamada – data e horário – foi previamente acordado entre a autora e os responsáveis. Ponderando que a proposta demandaria uma atenção considerável das meninas e dos tutores, percebeu-se pertinente privilegiar um momento de disponibilidade comum dos mesmos.

Ademais, salienta-se que esta etapa deveria respeitar uma duração máxima de vinte minutos. Estipulou-se este período, a partir da reflexão de que reuniões longas poderiam ser cansativas para os envolvidos, principalmente quando realizadas com o público infantil – que por vezes apresenta pouca tolerância atencional a compromissos virtuais. Deste modo, constatou-se que uma extensão mais curta poderia evitar um possível desgaste e/ou desânimo das envolvidas.

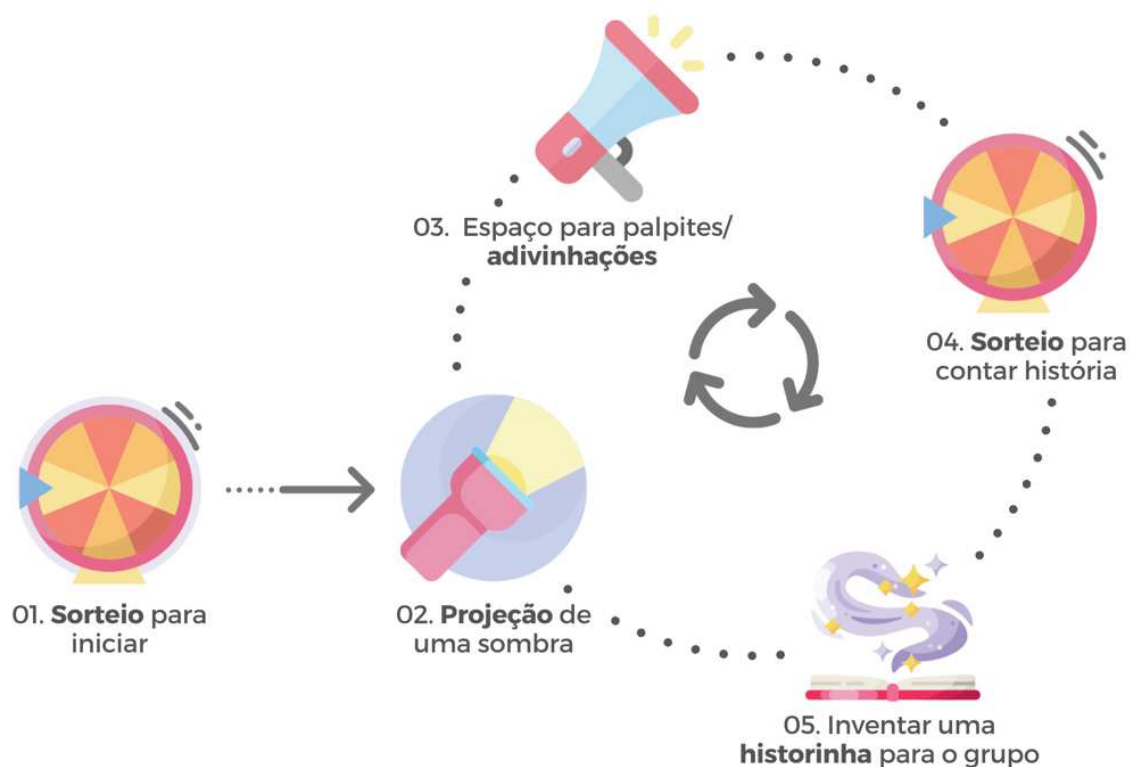
Ressalta-se que a dinâmica pretendida para o encontro se compôs por um jogo de projeção de sombras e adivinhação das imagens formadas. Com o intuito de estimular a integração durante a brincadeira – participação individual e envolvimento relacional coletivo –, a proposta visou encorajar o protagonismo, inventividade e improviso das crianças.

Sugestionou-se que a atividade se iniciasse com a pesquisadora – para exemplificar o exercício e incentivar o grupo – e seguisse através de sorteio entre as meninas. Quando contemplada, a participante deveria continuar o processo e projetar alguma forma – em uma parede visível para as demais integrantes do vídeo.

Posteriormente, abrir-se-ia espaço para livre manifestação e tentativas de adivinhação entre as garotas. Logo, após os palpites, ao passo de solução do mistério da sombra exibida, realizar-se-ia um novo sorteio.

A criança sequente, por sua vez, deveria contar uma história sobre a imagem vista, e posteriormente, fazer a sua própria projeção. Intuiu-se, com a proposta, que o ciclo seguisse de maneira rápida e descontraída, até que todas as integrantes participassem. A fim de ilustrar as orientações da brincadeira, segue-se com um demonstrativo da mesma.

Figura 5 - Dinâmica proposta na primeira atividade de prototipagem



Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Para a efetivação desta etapa, proporcionou-se para as participantes um conjunto de insumos – “Kit de Projeto.01” – que possibilitasse a realização da dinâmica. A seguir, exibe-se um quadro de apresentação do mesmo.

Quadro 4 - Materiais que compõem o *kit* de projeto.01

Quant.	Material	Observações
5	Gabaritos para projeção	Em diferentes formas;
1	Lanterna	Em LED, tamanho pequeno;
1	Capa personalizada	Confeccionada de acordo com a temática Super-heroínas.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Salienta-se que a proposta intuiu uma projeção livre. Assim, sugeriu-se que as crianças usassem suas mãos e corpos como instrumentos auxiliares. Entretanto, com a intenção de facilitar a participação e respeitar as habilidades naturais das meninas – evitando frustrações e constrangimentos –, e ponderando que algumas

das integrantes possuem a motricidade fina pouco desenvolvida, vislumbrou-se grande relevância em disponibilizar gabaritos para as sombras.

Ademais, também se dispôs para o grupo uma capa personalizada. Tal movimento pretendeu anunciar, ludicamente, a temática macro da prática de prototipagem, de modo que as participantes pudessem imergir genuína e fantasiosamente na mesma.

A segunda etapa, nomeada por “*Experimentação Material.01*”, pautou-se pelo início da dinâmica de prototipação. Marcada pela primeira experiência física das crianças com o processo construtivo, a mesma objetivou o início do desenvolvimento de protótipos que materializassem e dessem forma para algo destinado a amiga-secreta.

Preservando o distanciamento social realizou-se esta fase individualmente na casa das participantes. É pertinente referir que, neste momento, as garotas não tiveram contato umas com as outras. Desta forma, o grupo interagiu apenas indiretamente, por meio dos vídeos de apresentação recebidos.

Um aspecto fundamental desta etapa pautou-se pelo caráter de espontaneidade, relacionado ao senso de autonomia e independência. Pleiteou-se esta essência por meio de duas frentes: prazo de duração e proposta construtiva. Percebeu-se que, tanto através da relação com o espaço/tempo destinado a prototipagem, quanto da abertura no processo de escolha, a dinâmica poderia auxiliar no fortalecimento do livre-arbítrio e autossuficiência das participantes.

Acerca da extensão temporal, intuiu-se um período de execução livre, dentro de um intervalo de sete dias. Em outras palavras, as integrantes poderiam se envolver com o processo produtivo em horários alternados, quando estivessem naturalmente estimuladas, agindo por vontade própria, apenas acatando o hiato estipulado.

Aliado a isto, pressupôs-se uma construção livre, priorizando a vontade e o poder de escolha das crianças. Almejou-se que as mesmas pudessem, de maneira autoral, imaginar e decidir o que seria projetado.

Destaca-se que, tanto a temática sugestionada, quanto às informações recebidas sobre a amiga-secreta, possivelmente ilustrariam alguns direcionamentos para as participantes. Contudo, buscou-se fomentar – através de um vídeo de apresentação da atividade – o protagonismo das meninas enquanto projetistas, de modo que prevalecessem os caminhos criativos intuídos pelas mesmas.

A fim de propiciar a experiência desta etapa, disponibilizou-se um novo conjunto de materiais – “Kit de Projeto.02”. Elaborou-se o mesmo ponderando três fatores: habilidades dispostas pelo grupo, viabilização da dinâmica e orientações provenientes do primeiro seminário.

Ressalta-se que a definição dos insumos buscou priorizar o bem-estar e a usabilidade das crianças. Sendo estes – aliados a intenção de proporcionar encanto e motivação – os fatores determinantes para a confecção dos conjuntos.

É conveniente lembrar que as participantes possuem diferentes deficiências – enquanto grupo –, e múltiplas deficiências – enquanto perfis individuais. Portanto, entendeu-se ser de extrema importância dispor de uma ampla diversidade e pluralidade de materiais, favorecendo o conforto de todas as envolvidas.

A seguir, ilustra-se um quadro com a listagem dos insumos.

Quadro 5 - Materiais que compõem o *kit* de projeto.02

Quant.	Material	Observações
20	Formas Bidimensionais	Em diferentes cores, formatos e tamanhos;
15	Formas em EVA com Glitter	Em diferentes cores, formatos e tamanhos;
10	Botões	Em diferentes cores, formatos e tamanhos;
10	Folhas de Papel Decorado	Em diferentes cores, estampas e gramaturas;
10	Palitos de Madeira	Sem ponta;
9	Formas em Isopor	Em diferentes formatos;
8	Cortes de Tecido	Em tamanho A5, com diferentes estampas;
7	Formas em Feltro	Em diferentes cores, formatos e tamanhos;
7	Formas Tridimensionais	Em diferentes cores, formatos e tamanhos;
6	Fitas de Cetim	Dois metros por cor;
5	Pompons de Lã	Em diferentes cores;
4	Barbantes	Quantidade em metros;
4	Lápis de Cor	Em cores diferentes;
3	Canetas Hidrocor	Em diferentes cores;
3	Esferas em Biscuit	Em diferentes cores;
3	Fitas Adesivas	Duas coloridas e uma transparente;
3	Massinhas de Modelar	Em diferentes cores;
3	Papeis Crepom	Em diferentes cores;
3	Peças de Papel Paraná	Pré-moldadas e encaixáveis;

Quant.	Material	Observações
3	Potes de Tinta	Em diferentes cores;
1	Arame Encapado	Quantidade em metros;
2	Colas	Branca e de Tecido - aproximadamente 35g cada;
2	Fitas Decorativas	Em dois modelos diferentes / quantidade em metros;
2	Lantejoulas / Purpurinas	Modelo escolar;
1	Confete	Pacote de aproximadamente 50g;
1	Espuma Acrílica	Pacote de aproximadamente 100g;
1	Papel Celofane	Em furta-cor;
1	Pincel	Modelo escolar;
1	Tesoura	Modelo escolar;
1	Embalagem em Tecido	Disponibilizada para a proposta do <i>Kit Amiga</i> .

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A fim de que as meninas tivessem maior liberdade durante a prototipação, pretendeu-se instigar uma busca por diferentes materiais – no acervo pessoal – que possibilitassem a personalização da construção. Ademais, solicitou-se que as mesmas montassem um “*Kit Amiga*” com estes itens, colocando-os na embalagem recebida. Em suma, a ideia compôs-se pela entrega destes elementos para a participante que seguiria com o desenvolvimento projetual.

A terceira etapa, intitulada por “*Experimentação Material.02*”, fundamentou-se pela rotatividade dos protótipos confeccionados. Assemelhando-se à dinâmica anterior, a mesma possibilitou que as meninas se envolvessem com a continuação do processo construtivo, prosseguindo com o desenvolvimento criativo.

Frisa-se que este momento buscou a colaboração entre as crianças, preconizando o envolvimento das mesmas com a construção de um presente-protótipo já iniciado. Ademais, a corrente etapa proporcionou a parceria das participantes com outras duplas e, conseqüentemente, novas amigas-secretas.

Optou-se aqui por manter uma atmosfera livre e autônoma. Para isso, conservou-se as premissas de espontaneidade das crianças com a dinâmica, respeitando um prazo para execução de sete dias. Destaca-se que, mesmo recebendo um protótipo já iniciado, buscou-se estimular a imersão criativa, oportunizando espaços de reinterpretação e atribuição de novos sentidos.

A presente etapa preservou a entrega de um conjunto de insumos para a viabilização da atividade. O mesmo, denominado por “*Kit de Projeto.03*”, trouxe materiais equivalentes aos propostos anteriormente – todavia, dispostos em cores e tamanhos diferentes.

Vale ressaltar que, além dos elementos propostos pela pesquisadora, as participantes receberam também o *kit* Amiga – enviado pela criança que iniciou a prototipação. Com a intenção de favorecer uma maior personalização dos protótipos, encorajou-se as meninas a usarem tanto os elementos contidos no *kit* de projeto.03 e *kit* amiga, quanto eventuais sobras do *kit* de projeto.02 e acervo pessoal.

A seguir, apresenta-se um quadro com a listagem dos componentes intentados para o *Kit* de Projeto.03.

Quadro 6 - Materiais que compõem o *kit* de projeto.03

Quant.	Material	Observações
20	Formas Bidimensionais	Em diferentes cores, formatos e tamanhos;
15	Formas em EVA com Glitter	Em diferentes cores, formatos e tamanhos;
10	Botões	Em diferentes cores, formatos e tamanhos;
10	Folhas de Papel Decorado	Em diferentes cores, estampas e gramaturas;
10	Palitos de Madeira	Sem ponta;
9	Formas em Isopor	Bolinhas, blocos e cone;
8	Cortes de Tecido	Em tamanho A5, com diferentes estampas;
7	Formas em Feltro	Em diferentes cores, formatos e tamanhos;
7	Formas Tridimensionais	Em diferentes cores, formatos e tamanhos;
6	Fitas de Cetim	Dois metros por cor;
5	Pompons de Lã	Em diferentes cores;
4	Barbantes	Quantidade em metros;
3	Esferas em Biscuit	Em diferentes cores;
3	Fitas Adesivas	Duas coloridas e uma transparente;
3	Massinhas de Modelar	Em diferentes cores;
3	Papeis Crepom	Em diferentes cores;
3	Peças de Papel Paraná	Pré-moldadas e encaixáveis;
3	Potes de Tinta	Em diferentes cores;
2	Fitas Decorativas	Em dois modelos diferentes / quantidade em metros;
2	Lantejoulas / Purpurinas	Modelo escolar;

Quant.	Material	Observações
1	Arame Encapado	Quantidade em metros;
1	Confete	Pacote de aproximadamente 50g;
1	Espuma Acrílica	Pacote de aproximadamente 100g;
1	Papel Celofane	Em furta-cor.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Destaca-se que, ao longo da segunda e terceira etapa da atividade, cada participante colaborou com duas meninas no desenvolvimento do protótipo-presente para outras duas integrantes. Isto é, em cada fase de experimentação material a criança se envolveu com a construção de um protótipo diferente.

Desta forma, na segunda etapa, todo o grupo se posicionou enquanto projetista inicial, e na terceira, como projetista final. Ressalta-se também que a dinâmica proporcionou que cada integrante ganhasse um protótipo-presente.

A quarta etapa – “*Confraternização*” – consistiu-se pelo encerramento da atividade de prototipagem. Marcada pelo segundo encontro direto entre todas as participantes, a mesma objetivou um momento simbólico de fechamento da prática, integração e celebração do grupo – com um lanche coletivo, onde as meninas pudessem partilhar, a distância, uma refeição proporcionada pela pesquisadora.

Reflexionando-se que esta reunião se assemelharia à dinâmica experienciada na primeira fase, utilizou-se de norteadores similares – plataforma Zoom e período de duração. Contudo, contrário ao primeiro encontro, optou-se aqui pelo acréscimo de cinco minutos de extensão. Ponderando que a proposta intencionou o espaço para alimentação, percebeu-se que o curto tempo adicional poderia favorecer um maior conforto para as meninas, mantendo a agilidade necessária.

Para melhor aproveitamento da videochamada, sugestionou-se que as crianças recebessem os seus protótipos-presentes antes do ingresso na mesma. Intuiu-se este movimento, uma vez que se vislumbrou na reunião uma oportunidade para que todas as integrantes compartilhassem as situações e emoções vivenciadas.

Destaca-se que a exposição individual, sobre as percepções perante o processo construtivo, deveria ser integralmente opcional. Ademais, a mesma foi planejada para acontecer de maneira lúdica, através de um espaço de brincadeira com os protótipos recebidos. Realça-se que os depoimentos deveriam ser

espontâneos, de modo que a manifestação das garotas apenas ocorresse caso as mesmas se sentissem à vontade.

Para viabilizar a corrente etapa, dispôs-se de um novo conjunto de insumos. A formulação do “*Kit de Projeto.04*” intentou que as crianças partilhassem uma ocasião festiva e afetiva. Exibe-se, a seguir, os elementos que constituiriam esta entrega.

Quadro 7 - Materiais que compõem o *kit* de projeto.04

Quant.	Material *	Observações
10	Brigadeiros	Chocolate e chocolate branco;
4	Pães de queijo	Em tamanho pequeno;
2	Cachorrinhos-	Em modelo aniversário;
1	Água mineral	A critério da participante ser com ou sem gás;
1	Bolo de cenoura	Em tamanho pequeno;
1	Bolo de chocolate	Em tamanho pequeno;
1	Fruta	Porção de frutas variadas, a critério da participante;
1	Suco	Laranja ou uva, a critério da participante.
* Todos os insumos poderão ser alterados de acordo com as especificações individuais apresentadas pelas participantes.		

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Discorridas as etapas que nutriram a atividade de prototipagem, oportuniza-se uma breve exposição de aspectos relevantes da mesma. Acentua-se que tais fatores foram comuns às diferentes fases e caracterizaram a proposta como um todo.

Ressalta-se que a troca de protótipos, enquanto presentes, foi a forma encontrada para articular o grupo ao longo da dinâmica. Entretanto, o resultado obtido com as experimentações materiais não se consistiu no propósito da atividade.

O protótipo foi visto aqui como um meio para imergir em uma maior compreensão sobre o envolvimento das crianças com o processo construtivo. Desta forma, é imprescindível enfatizar que as particularidades estéticas desenvolvidas foram irrelevantes para a pesquisa.

Outra questão manifestou-se pela coleta de dados a ser realizada ao longo das experiências. Destaca-se que todas as etapas deveriam ser registradas em fotografia e vídeo. Considerando a distância entre a autora e as participantes, tal ação ficou ao encargo dos responsáveis – facilitadores do espaço presencial.

Uma terceira especificidade reportou-se à estruturação dos *kits* de projeto. Referencia-se que todos os conjuntos deveriam dispor, além dos insumos materiais, de um vídeo de apresentação da proposta intencionada, explicitando sobre a dinâmica corrente. Além disso, as caixas relativas à segunda e terceira etapa, também contariam com um vídeo de revelação da amiga-secreta.

Conceituando-se o momento de crise sanitária e a decorrente necessidade de cuidados preventivos, é pertinente explicar as precauções tomadas na elaboração dos conjuntos materiais. Salienta-se que todos os *kits* foram produzidos pela autora²³, sendo de responsabilidade da mesma o uso de máscara de proteção PFF2²⁴, *face shield* (máscara de proteção acrílica) e higienização constantemente – ao manusear qualquer elemento relativo às dinâmicas.

Explicita-se que, conjuntamente com os *kits*, foi entregue um frasco de álcool gel 70% e um folheto impresso com instruções de limpeza – disponível no apêndice C. Adotou-se este movimento, a fim de garantir que as famílias tivessem condições de higienizar – novamente – o conteúdo adquirido. A seguir, exibe-se o modelo dos conjuntos²⁵ dispostos para as participantes.

²³ Ressalta-se que a pesquisadora se encontrou em isolamento social desde março de 2020.

²⁴ Modelo de máscara descartável certificada pela Anvisa.

²⁵ Destaca-se que imagens individuais dos *kits* de projeto – e respectivos insumos – são oportunizadas no decorrer dos Resultados – Capítulo 4. Optou-se por isto, visto que a essência da pesquisa submete a corrente proposta a possíveis reestruturações no decurso da prática.

Fotografia 1 - Modelo dos kits de projeto



Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Ademais, para evitar qualquer possível contaminação durante a logística de entrega, todas as caixas foram embaladas em papel plástico. Com o intuito de assegurar um tempo hábil para desinfecção, os materiais foram recebidos pelos tutores com no mínimo três dias de antecedência ao início das atividades.

Declara-se que o envio dos *kits* foi uma responsabilidade direta da autora. Todavia, afirma-se que para as meninas residentes em estados externos aos de origem da dissertação optou-se por usufruir de um serviço de correspondência terceirizado – Sedex 10. Destaca-se que todos os custos provenientes da prática foram de atribuição da pesquisadora. Deste modo, os responsáveis e participantes estiveram isentos, não precisando se preocupar com nenhum gasto e/ou eventual prejuízo.

Entende-se extremamente importante frisar que todos os quatro *kits* planejados poderiam ser adaptados e reformulados, de acordo com as necessidades

e preferências pessoais das crianças e, principalmente, das particularidades reveladas ao longo da prática. Difundida a organização básica da atividade de prototipagem, e ponderando-se que a mesma é uma dinâmica interna a prática empírica, oportuniza-se a exploração e apresentação dos ciclos de pesquisa percorridos.

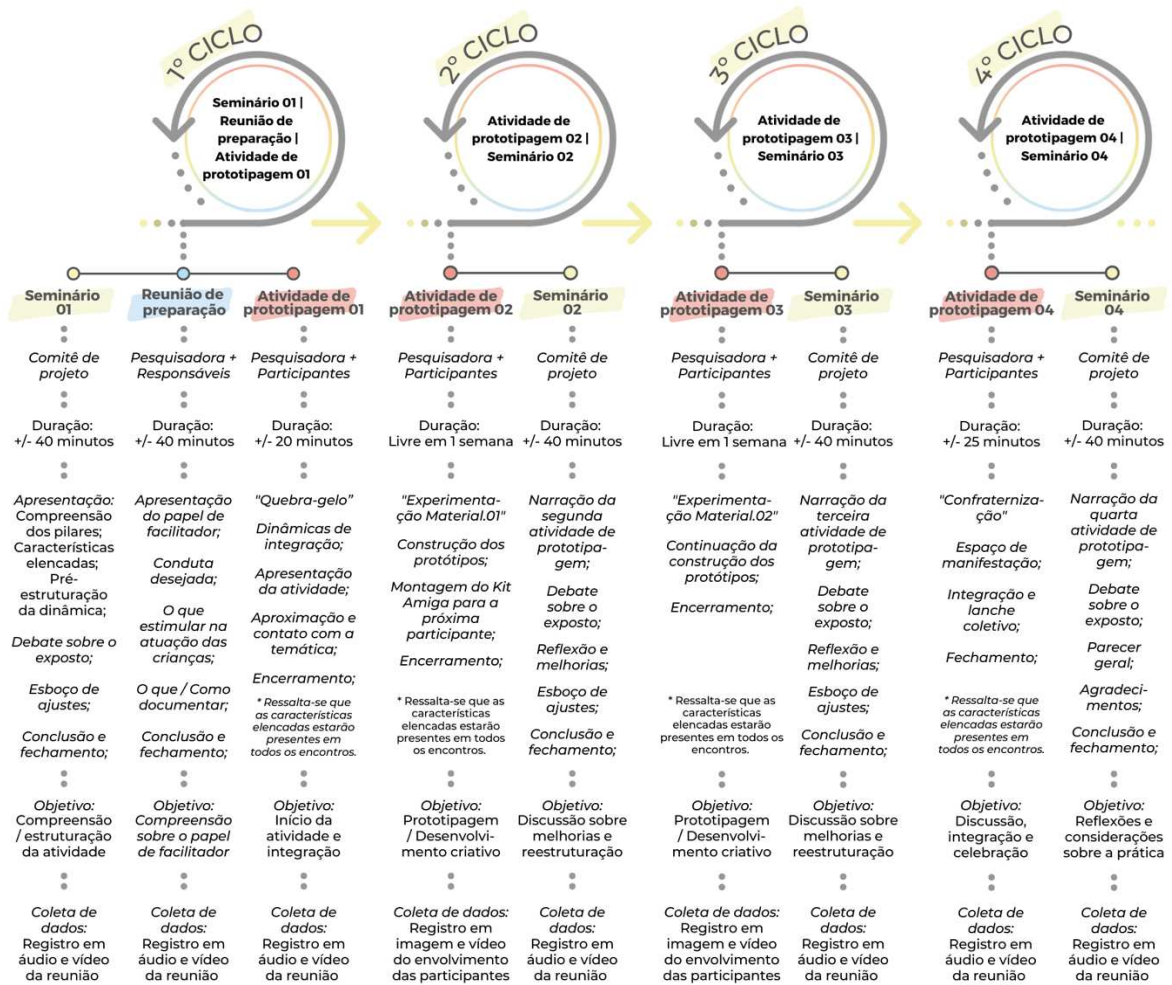
3.2.4.2 Ciclos de pesquisa da prática empírica

A presente prática desenvolveu-se a partir de quatro ciclos de pesquisa. Os mesmos corresponderam, respectivamente, a: espaço de preparação e aplicação inicial (01); execução da dinâmica, reflexão e reestruturação (02); efetuação da segunda fase de experimentação material e reavaliação (03); e por fim, encerramento da prática projetual (04).

Antes de apresentar – visual e descritivamente – a estrutura proposta, é pertinente frisar uma distinção entre: o desenho metodológico de pesquisa – Figura 2 –, a estrutura da atividade de prototipagem – Figura 4 – e os ciclos da prática empírica – Figura 6. Salienta-se que a atividade de prototipagem integra os ciclos que, por sua vez, fazem parte da construção do método de pesquisa-ação. Desta maneira, entende-se que os ciclos da prática empírica compõem e fazem parte do desenho metodológico, que compreende a execução de toda a dissertação.

Para um melhor entendimento do funcionamento e disposição dos quatro ciclos de pesquisa referidos, ilustra-se, a seguir, a estruturação dos mesmos.

Figura 6 - Estruturação dos ciclos da prática empírica



Fonte: Elaborada pela autora (2021).

O primeiro ciclo de pesquisa referiu-se ao processo inicial da prática empírica. Dividiu-se o mesmo em três momentos distintos: primeiro seminário realizado com o comitê de projeto, reunião de preparação com os responsáveis e primeira etapa da atividade de prototipagem. Explicitam-se todos, a seguir.

O primeiro seminário pautou-se pela projeção colaborativa. Pretendeu-se com o mesmo um espaço de conversação sobre possíveis norteadores da atividade de prototipagem. Em suma, a intenção deste movimento consistiu-se em: discutir os pilares da pesquisa, pensar possíveis tangibilizações para as características teóricas e debater a proposta priorizando o isolamento das crianças.

Elaborada para acontecer em ambiente virtual, a etapa foi realizada através de uma videochamada, pelo aplicativo Zoom. Com o intuito de garantir que todos os

integrantes do grupo estivessem aptos a participar do encontro, oportunizaram-se instruções sobre o uso da plataforma para os mesmos.

Em critério de extensão, estipulou-se para a reunião a duração de quarenta minutos. Destaca-se que, por se tratar de uma prática inteiramente realizada a distância, os seminários seguintes também se sucederam de modo online, preservando um período temporal semelhante.

A fim de maior nitidez perante os conceitos abordados e a postura prenunciada para os especialistas, disponibilizou-se para o grupo um documento informativo. Esta declaração abrangeu: conteúdo teórico explicativo – texto introdutório com a visão da autora sobre os pilares estudados, características elencadas e suas sínteses, e proposta inicial da atividade – e vídeo de boas-vindas, onde a pesquisadora contextualizou a ideia.

O envio do documento ocorreu, de maneira digital, com sete dias de antecedência à reunião. Salienta-se que, além das informações dispostas, adotou-se uma constante disponibilidade com os membros, oportunizando o contato para a solução de dúvidas e/ou conversa particular prévia ao encontro. Destaca-se que a ação de dispor de um informe, foi recorrente em todos os seminários seguintes.

Pretendeu-se iniciar a chamada agradecendo a presença e, de antemão, a colaboração dos envolvidos. Sendo este momento condizente com o primeiro contato entre o grupo, intentou-se um espaço de apresentação dos membros.

Nesta estrutura, a iniciativa deveria partir da autora, que recordaria rapidamente a trajetória da pesquisa e pronunciaria as expectativas em relação aos convidados. Posteriormente, pretendeu-se que os demais se apresentassem, partilhando brevemente sobre sua trajetória, anseios e impressões preliminares da proposta.

Para a condução do encontro, percebeu-se a necessidade de fomento e estimulação do trabalho colaborativo e geração de divergências, através de espaços de hesitação. Assim, o papel da pesquisadora pautou-se por mediar as discussões, a partir de um roteiro semiestruturado, que guiaria a conversa até possíveis dimensões tangibilizáveis. Pretendeu-se questionar as colocações expostas, a partir de diretrizes como: espaço virtual e distanciamento social, atuação dos responsáveis, aplicação e manifestação das características estipuladas, materiais e propostas de dinâmica.

Destaca-se que o roteiro sustentou a intenção de direcionar a discussão dos especialistas. Contudo não se nutriu nenhuma expectativa de que os mesmos fornecessem respostas prontas para a pesquisa. Pelo contrário, buscou-se nas concordâncias e divergências, que surgiram organicamente das argumentações, insumos específicos que orientassem uma construção e compreensão próprias da autora perante os temas abordados.

Considerando a coleta de dados, a reunião foi registrada em vídeo e áudio. Realizou-se isto através de um recurso disponibilizado pela plataforma virtual eleita. Desempenhou-se este movimento, a fim de evitar qualquer perda de manifestações não verbais – como comportamentos e trejeitos – dos especialistas.

Ademais, intentou-se também a transcrição do encontro para posterior análise sobre falas e colocações expostas pelos participantes – insumos diretos para reflexão sobre a construção da prática. Enfatiza-se que este modo de operação foi recorrente em todos os seminários realizados com o grupo.

Direcionou-se a postura da autora, durante a reunião, pela observação participante – OP (GIL, 2008; THIOLENT, 1986). Desta forma, a mesma colocou-se, simultaneamente, como observadora e membro do grupo. Estabelecendo uma relação comunicativa entre todos, conduziu-se as discussões, de acordo com os interesses e objetivos da pesquisa.

Para o tratamento dos dados coletados, usufruiu-se da técnica de análise de conteúdo, proposta por Moraes (1999). Entende-se que a mesma conduz "[...] a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados em um nível que vai além de uma leitura comum" (MORAES, 1999, p. 02). Salienta-se que, tanto a OP, quanto a análise de conteúdo foram aplicadas aos demais encontros com o grupo.

Ao fim do seminário, a autora responsabilizou-se pela interpretação e análise das discussões e desenvolvimento da atividade projetual. Ademais, realizou-se a triangulação dos dados, a partir do cruzamento dos diferentes insumos obtidos: manifestação dos especialistas, OP da pesquisadora e proposta edificada. Deste modo, por meio de um documento aberto e compartilhado, os envolvidos puderam opinar, novamente, de acordo com suas convicções pessoais.

Acredita-se que assim, através de diferentes vivências, os direcionamentos encontrados seriam mais consistentes ao longo do desenvolvimento da prática. Realça-se que a triangulação foi uma convenção em todos os seminários.

Considerando-se esta, uma construção colaborativa, ressalta-se que o comitê de projeto deveria ser informado sobre todo e qualquer fator surpresa que viesse a acontecer nas atividades.

Destaca-se que o primeiro seminário foi realizado no mês de junho de 2020, previamente à aprovação da pesquisa pelo CEP. Estabeleceu-se tal movimento em decorrência da necessidade de uma estruturação da atividade de prototipagem – apresentou-se a edificação da mesma na seção 3.2.4.1.

A *reunião de preparação* consistiu-se em um espaço de alinhamento entre as expectativas da pesquisa e dos responsáveis²⁶. Pautou-se o objetivo da mesma por uma capacitação – da postura dos tutores – frente a atividade de prototipagem.

Viabilizou-se o encontro através de uma videochamada pelo Zoom. Compartilhou-se com os responsáveis um manual de habilitação da plataforma – intencionando um assessoramento sobre os recursos disponibilizados pela mesma. Este movimento almejou a familiaridade prévia com o aplicativo, evitando possíveis inconvenientes nas futuras dinâmicas de interação com as crianças.

Estipulou-se a extensão da reunião em quarenta minutos. Dividiu-se a mesma em três momentos distintos: introdução e exposição da autora, espaço de escuta para os tutores e saneamento de dúvidas.

Relembrou-se, no período introdutório, sobre a proposta da atividade. Com a exposição do ponto principal – desempenho dos responsáveis enquanto facilitadores –, reforçou-se a necessidade de promoção constante da autonomia, independência e empoderamento das meninas. Acentuou-se a indispensabilidade de encorajar a imersão no processo projetual de maneira lúdica e criativa, buscando um desenvolvimento autoral da própria criança.

Neste sentido, enfatizou-se sobre o ato de presentear, proposto pela dinâmica. Realçou-se que o intuito da prática se constitui por compreender o envolvimento das crianças com o processo construtivo. Deste modo, afirmou-se que não seriam considerados apelos estéticos dos protótipos, visto que são irrelevantes para os resultados da pesquisa.

Prosseguiu-se frisando a importância de contar com o auxílio dos responsáveis perante a coleta de dados e explicitando o modo de documentação da atuação das participantes. Orientou-se que fossem registrados todos os momentos

²⁶ Ressalta-se que os integrantes da reunião foram os mesmos que acompanharam as etapas da atividade junto com as meninas.

de envolvimento das meninas com a prototipagem, e que posteriormente, o conteúdo deveria ser enviado diretamente para a pesquisadora.

Expôs-se também que, a cada fase da atividade, seria disponibilizado um roteiro com delimitações e instruções de condução das dinâmicas. Ademais, adotou-se uma postura de abertura, mantendo-se disponível para eventuais conversas relacionadas à prática. Neste sentido, sugeriu-se que fosse criado um grupo no *WhatsApp*, a fim de proporcionar um meio de comunicação rápida – favorecendo também uma interação – voluntária – entre todos os responsáveis.

Posteriormente oportunizou-se um espaço de fala, destinado aos tutores. Percebeu-se este encontro como um potente meio para o estabelecimento de uma relação de confiança e colaboração com os mesmos.

Para a coleta de dados da corrente fase, usufruiu-se de registros – em áudio e vídeo – da chamada. Destaca-se que a pesquisadora adotou uma postura de OP, conduzindo e participando das discussões. Para a avaliação das informações evidenciadas, desfrutou-se da técnica de análise de conteúdo. Por fim, analisou e compilou-se todos os insumos arrecadados em um documento aberto online, compartilhado com o comitê de projeto.

A primeira etapa da atividade de prototipagem nutriu-se pelo primeiro contato entre todas as participantes. Intentou-se, com esta dinâmica, trazer a curiosidade, surpresa e euforia para a iniciação da prática, fugindo de apresentações tradicionais. Considerando que a corrente proposta foi referenciada na seção 3.2.4.1, usufrui-se deste espaço apenas para a elucidação de pontos técnicos da mesma²⁷.

Participam diretamente do encontro as dez meninas convidadas e a pesquisadora. Vislumbrando que os tutores são facilitadores e deveriam auxiliar as crianças no espaço físico, prestando suporte em qualquer eventual problema – tecnológicos, por exemplo –, consideraram-se os mesmos enquanto atuantes indiretos.

A fim de direcionar a postura dos responsáveis, oportunizou-se um roteiro com o planejamento da etapa²⁸ – Apêndice D. Apesar de edificar-se em um guia estruturado, o plano nutriu-se apenas por um suporte norteador. Deste modo,

²⁷ Adota-se a mesma postura ao longo da descrição das etapas seguintes.

²⁸ É oportuno destacar que todos os quatro planos de condução da atividade são apresentados conforme a real aplicação das dinâmicas – já debatidas e reprojatadas. Desta forma, os mesmos podem se estruturar de maneira distinta as propostas discorridas até então.

ênfatiou-se que a condução da dinâmica poderia ser alterada, de acordo com o envolvimento e manifestações das meninas.

A fim de coletar insumos sobre a reunião, gravou-se a chamada, em áudio e vídeo. Elegeu-se tal registro, uma vez que se entendeu necessário observar, tanto as falas, quanto às ações, expressões e gesticulações das participantes. Ainda neste sentido, destaca-se que o desempenho da pesquisadora se conferiu pela OP.

Ressalta-se também, que o papel dos responsáveis se constituiu pela observação simples. Solicitou-se que os mesmos registrassem a interação das garotas com o espaço virtual, realizando anotações sobre aspectos que lhes chamassem a atenção. Ademais, usufruiu-se a técnica de análise de conteúdo para o tratamento dos dados coletados.

Entendendo-se que o primeiro seminário proporcionou insumos, tanto para a primeira, quanto para a segunda etapa da atividade com as crianças, optou-se por sequenciar ambas. Desta forma, após este encontro, foi de responsabilidade da pesquisadora encaminhar uma narrativa da dinâmica para os especialistas.

Salienta-se, desde já, que entre as etapas da atividade deveria existir um intervalo mínimo de quatorze dias. Tal distanciamento pautou-se por uma preocupação com a rotina das convidadas, logística de entrega dos materiais e de um espaçamento que proponha a análise e possível reestruturação da proposta.

O **segundo ciclo de pesquisa** atribuiu-se ao início das dinâmicas de experimentação material. Fragmentou-se o mesmo em dois pontos distintos: segunda etapa da atividade de prototipagem e segundo seminário realizado com o comitê de projeto. Abordam-se ambos, a seguir.

A *segunda etapa da atividade de prototipagem* consistiu-se pela primeira imersão na experimentação material. Acreditou-se que este seria um espaço que propiciaria a aproximação das meninas com movimentos manuais e artesanais, estabelecendo um senso afetivo e criativo em meio a prototipação.

Participam diretamente desta fase apenas o grupo de convidadas. Destaca-se que, tanto a autora, quanto os responsáveis, atuaram indiretamente ao longo do processo construtivo. Salienta-se a presença da pesquisadora através de bastidores – viabilização da dinâmica e auxílio em eventuais situações adversas. Por outro lado, a postura dos tutores foi mais notória, visto que os mesmos foram mediadores do espaço físico – assistindo as crianças no decurso da experiência.

Atribuiu-se aos responsáveis, além da facilitação, a observação simples, solicitando que se atentassem a quaisquer percepções perante o envolvimento das meninas. Com o intuito de tornar as expectativas da prática mais evidentes, proporcionou-se um novo plano de condução da atividade – Apêndice E.

Perante a coleta de dados, notou-se a necessidade de documentação do decorrer do processo construtivo. Deste modo, incumbiu-se aos tutores o registro – em vídeo e imagens – de todos os momentos de engajamento das crianças.

Tal movimento previu a possibilidade de observação perante diferentes pontos: imersão das participantes no processo projetual, relação das mesmas com os materiais, habilidades e capacidades utilizadas e desenvolvidas, e percurso criativo e transformativo vivenciado ao longo da experimentação. A fim de tratamento dos dados, contou-se com a técnica de análise de conteúdo.

É pertinente referir que a corrente etapa forneceu insumos para diversas reflexões. Notou-se também a potencialidade de geração de novos conhecimentos assentida pela mesma, oportunizada por uma comparação com a experiência vivenciada anteriormente.

O *segundo seminário* compôs-se pelo segundo momento de projeção colaborativa. Situando-se entre as dinâmicas de experimentação material, vislumbrou-se no mesmo o ápice de análise, reflexão e oportunidade de transformação da prática.

Delimitaram-se como objetivos deste encontro: debate sobre as passagens das duas primeiras dinâmicas realizadas, análise sobre a integração das participantes com o processo construtivo e ponderação do papel dos responsáveis. Ademais, abordaram-se pontos como: considerações sobre acertos que devem ser mantidos, idealização de mudanças para a terceira etapa da atividade e implementação de estratégias que visem o bem-estar e maior envolvimento das crianças com a proposta.

A fim de uma apropriação dos integrantes do comitê perante o assunto a ser debatido, disponibilizou-se um material de apoio para o grupo. Compartilhou-se o informe virtualmente, de modo que os especialistas tivessem acesso simultâneo e pudessem interagir através de comentários tecidos ao longo do mesmo.

Abordaram-se, neste documento, questões como: contextualização geral, dados da reunião de preparação, narração da primeira e segunda atividade e pontos

de atenção. Além disso, adicionou-se uma breve descrição sobre a conduta dos tutores.

Tais dados foram provenientes das observações realizadas pela autora, através da análise dos registros de vídeo e relatos dos responsáveis. Frisa-se que, para preservar as crianças, as gravações não foram disponibilizadas ao grupo.

Oportunizado através da plataforma Zoom, estipulou-se a extensão temporal do encontro em quarenta minutos. Dividiu-se o seminário em quatro momentos: introdução, manifestação espontânea, debate e encerramento. Iniciou-se o mesmo enfatizando-se sobre a abertura intencionada nas argumentações, buscando afirmar que toda e qualquer opinião seria de grande relevância.

A postura da pesquisadora, enquanto OP, pressupôs a participação e condução do debate. Com a intenção de evitar possíveis fugas dos interesses da prática, adotou-se um roteiro semiestruturado. O mesmo pautou-se por aspectos como: estimular o envolvimento das meninas, lidar com a intervenção das responsáveis, incentivar o registro dos processos, tornar a proposta mais compreensível e acessível, e repensar os materiais que integram o *kit* de projeto. É pertinente destacar que os pontos relatados foram provisórios e flexíveis, sendo alterados conforme as necessidades evidenciadas no momento corrente.

Manteve-se a coleta de dados através de registros da reunião em vídeo e áudio. Para o tratamento das informações, usufruiu-se da técnica de análise de conteúdo. Com a finalização da presente etapa, efetuou-se a triangulação dos dados, compartilhando este processo com todos os integrantes do comitê.

O **terceiro ciclo de pesquisa** conferiu-se a continuação das dinâmicas de experimentação material. Compreendeu-se o mesmo em duas frentes distintas: terceira etapa da atividade de prototipagem e terceiro seminário realizado com o comitê de projeto. Discorrem-se ambos, a seguir.

A *terceira etapa da atividade de prototipagem* compôs-se pelo segundo movimento de experimentação material. Percebeu-se a mesma enquanto a combinação da dinâmica inicialmente planejada, com o resultado das análises e reflexões ocasionadas no segundo seminário. Ressalta-se que, quaisquer alterações significativas da corrente fase deveriam ser comunicadas aos responsáveis, assim como, de maneira acessível, lúdica e transparente, para as meninas.

Pressupôs-se, neste momento, a participação direta das crianças e indireta da pesquisadora e dos tutores – que conservam as suas atribuições. Ponderou-se que

a colaboração de ambos era essencial. Desta forma, sustentou-se um contato contínuo entre os mesmos, intuindo – por parte da pesquisadora – o auxílio perante qualquer situação necessária e a ciência do andamento da dinâmica.

Ao passo em que se manteve a viabilização desta etapa de modo assíncrono e individual, buscou-se uma exemplificação da estrutura e orientação para a atuação dos responsáveis, através da entrega de um novo plano de condução da atividade – Apêndice F. Ademais, preservaram-se as técnicas de coleta e análise de dados.

Considera-se este, o último espaço de envolvimento com o processo construtivo, onde as participantes relacionaram-se com um espaço lúdico de produção manual. Por fim, vislumbrou-se a importância de instigar que após a conclusão da dinâmica, as meninas refletissem sobre o trajeto percorrido, para que pudessem compartilhar umas com as outras, no próximo encontro simultâneo do grupo.

O *terceiro seminário* pautou-se pelo último momento de reprojecção colaborativa. Antecedendo o quarto ciclo, o mesmo marcou-se pelo espaço final de arguição sobre possíveis transformações na proposta da atividade de prototipagem.

Destacam-se como objetivos principais desta reunião: debate acerca da terceira etapa da atividade executada com as meninas, avaliação e reflexão sobre alterações que favoreçam uma melhora para a dinâmica e análise da conduta expressa pelos responsáveis. Ademais, considerando o próximo encontro realizado com as crianças, abordou-se sobre o desenvolvimento de novas estratégias para a integração e colaboração virtual das mesmas.

O corrente seminário seguiu os preceitos já dispostos anteriormente – sendo disponibilizado através da plataforma Zoom e respeitando um período de quarenta minutos. Conservou-se o modelo de organização do mesmo em quatro momentos distintos e da condução da pesquisadora, orientada por um roteiro semiestruturado – semelhante ao disposto no terceiro encontro com o comitê.

Conceituando a preparação do grupo e embasamento das discussões, enviou-se para os especialistas um material de apoio. O documento contemplou: contextualização geral, narrativa da última experiência vivenciada com as crianças, análise da postura dos tutores, pontos de observação e apresentação da proposta planejada para a última dinâmica com as meninas convidadas.

Ressalta-se que, conforme os seminários precedentes, os métodos elegidos para a coleta e análise de dados foram preservados. Posteriormente a reunião, a

pesquisadora responsabilizou-se tanto pela triangulação dos dados e reestruturações estabelecidas, quanto por compartilhar estas informações com o grupo.

O **quarto ciclo de pesquisa** reportou-se ao processo final da prática empírica. Segmentou-se o mesmo em dois estágios distintos: quarta etapa da atividade de prototipagem e quarto seminário realizado com o comitê de projeto. Explicitam-se ambos, a seguir.

A *quarta etapa da atividade de prototipagem* pautou-se pelo último encontro simultâneo com as crianças. Vislumbrou-se na mesma uma importante fonte de informações e conhecimentos, nutrindo-se pela ativação de uma essência embargada por seis estágios precedentes: três dinâmicas realizadas com as meninas e três seminários com o comitê de projeto.

Participaram diretamente deste momento, a pesquisadora e as garotas. Assemelhando-se às propostas anteriores, os responsáveis compuseram-se por facilitadores do espaço presencial, atuando indiretamente no encontro.

Conservou-se aqui tanto a disponibilização de um plano de condução da atividade – Apêndice G –, quanto das técnicas de coleta e análise de dados. Além dos registros durante o encontro, solicitou-se aos tutores que documentassem o recebimento dos protótipos-presentes. Almejou-se com isto a possibilidade de observação da expectativa e reação das participantes perante a surpresa.

Ademais, percebe-se pertinente explicitar uma particularidade oriunda desta fase: o envio do *Kit* de Projeto.04. Destaca-se que, por conter alimentos frescos, o mesmo deveria ser entregue na data do encontro com as crianças. Contudo, ressalta-se que como os conjuntos anteriores, manteve-se um rígido processo de higienização.

Salienta-se que esta foi a última etapa realizada com a presença das meninas. Assim, foi de extrema importância evidenciar o agradecimento pela participação das mesmas que, de forma voluntária, auxiliaram no desenvolvimento da pesquisa.

O *quarto seminário* consistiu-se no último movimento dos ciclos da prática empírica. O mesmo intuiu um espaço de manifestação de opiniões e pareceres sobre a dinâmica – por parte dos especialistas – e prestação de contas referentes à atividade de prototipagem e prática como um todo – por parte da autora.

É pertinente destacar que o encontro poderia acontecer de duas maneiras distintas: tradicional – seguindo os preceitos antecessores –, ou suprimido por uma entrega online. Ressalta-se que a decisão sobre a melhor forma de execução deveria ser tomada em conjunto com os integrantes do comitê.

Em ambas as situações se disponibilizaria para os especialistas dois documentos informativos: narrativa acerca da quarta etapa da atividade e relatório geral da prática. A narrativa contaria com a exposição da dinâmica, participação das crianças e conduta dos responsáveis. Já o relatório, oportunizaria uma compilação de informações sobre a trajetória percorrida – incluindo: alterações ocasionadas na proposta, recepção das meninas as transformações e alcance ou não dos objetivos.

Caso elencasse-se o modo convencional, o seminário conservaria as diretrizes consolidadas – viabilização através da plataforma Zoom, extensão de quarenta minutos e igual métodos para coleta e análise de dados. Contudo, reconhecendo-se este último momento como um espaço de maior descontração e buscando-se por colocações mais espontâneas e naturais dos especialistas, abdicar-se-ia de uma estruturação e roteiro prévios para a condução das discussões.

Caso percebesse-se não ser necessária uma reunião para debate simultâneo, a videochamada poderia ser suprimida. Acredita-se que por se tratar de um espaço para encerramento e satisfação informativa, o seminário pudesse acontecer de maneira assíncrona. Apesar deste formato, deveria ser estimulada a participação dos especialistas, sugestionando-se que os mesmos se manifestassem através de comentários no próprio documento recebido e/ou por envio de áudios diretamente para a autora, por meio de mensagens no *WhatsApp*.

Caso siga-se com este plano, a coleta de dados deveria pautar-se pela documentação das observações pontuadas no documento e interações particulares com os especialistas. Devem-se considerar todas as contribuições do grupo, lançadas individual ou colaborativamente. Ademais, manter-se-ia como método de investigação, a técnica de análise de conteúdo.

Refletindo que este seria o último espaço de colaboração com o comitê de projeto, em ambas as possibilidades evidenciadas, deveria orientar-se a condução em tom de reconhecimento e agradecimento aos envolvidos. Buscando-se enfatizar para os membros a importância da sua participação, atuação e colaboração perante o andamento da pesquisa, bem como a gratidão por parte da autora.

Considerou-se que a estrutura apresentada deveria ser preservada até que os seminários entendessem a necessidade de alterações e modificações na mesma. Todavia, pondera-se que a construção da prática empírica foi conduzida pela visão da autora – direcionada por um ideal de prototipagem, participação e inclusão, pautado pelas características elencadas. Discorridos os norteadores metodológicos, segue-se com a exposição e aprofundamento dos resultados alcançados, a partir dos movimentos realizados nos ciclos de pesquisa.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

O presente capítulo destina-se à apresentação dos resultados evidenciados ao longo da prática empírica. Visando uma melhor compreensão dos achados, oportuniza-se uma síntese com um panorama dos mesmos. Posteriormente, considerando-se que a prática se estruturou em quatro ciclos distintos, usufrui-se desta indicação para um relato mais profundo. Embora saiba-se que os ciclos são dependentes e diretamente relacionados entre si, optou-se por uma exibição individual e particular de cada um. Por fim, ponderando-se o contexto situado, ilustram-se as interferências da pandemia de Covid-19 ao longo do percurso. Adotaram-se os movimentos referidos com o intuito de proporcionar para o leitor maior nitidez na visualização da trajetória e aplicação da pesquisa.

4.1 PANORAMA GERAL DOS RESULTADOS ENCONTRADOS NA PRÁTICA EMPÍRICA

Percebendo a extensão da prática e a abundância de informações coletadas, disponibiliza-se um panorama geral do que se mostrou significativo perante os objetivos de pesquisa. Desta forma, adota-se como estrutura da corrente seção, uma síntese da categorização dos resultados.

Elaborou-se esta organização, a partir de observações e reflexões sobre diferentes questões evocadas ao longo do percurso, de maneira que foram identificadas cinco categorias principais – referentes a modos revelados pela prática. Compreenderam-se as mesmas enquanto eixos temáticos norteadores, embasados por uma série de subcategorias que, por sua vez, foram formadas com base em unidades de análise – relatos manifestados pelos atores envolvidos e/ou situações percebidas através das relações estabelecidas.

É pertinente destacar que, apesar de distintas, as categorias são intimamente interligadas. Ainda que se representem aqui de maneira individual, as mesmas se entrelaçaram constantemente, dialogando por meio de inúmeras situações pontuais. Explícito isto, oportuniza-se um quadro com a categorização dos resultados.

Quadro 8 - Categorização dos resultados

Categoria	Subcategoria	Unidade de análise
<p>1. <i>Modos de experimentação da prática</i></p> <p>* <u>Definição</u>: Refere-se a forma com que as meninas imergem e experienciam a proposta da atividade;</p>	<p>1.1 <i>Engajando com as dinâmicas</i></p> <p>* <u>Definição</u>: Refere-se ao compromisso com a atividade – de estruturação e envolvimento com a mesma;</p> <p>1.2 <i>Manifestando um viés experimental com não-humanos</i></p> <p>* <u>Definição</u>: Refere-se a maneiras variadas e singulares de explorar a relação com os materiais;</p> <p>1.3 <i>Comovendo pela influência dos protótipos</i></p> <p>* <u>Definição</u>: Refere-se à mediação pelos protótipos e os consequentes impactos no processo construtivo;</p>	<p>“Na hora que eu vi os materiais na caixa eu já imaginei o que queria fazer [...] pelos materiais e cores que tinham, ficou diferente do que eu tinha pensado no começo, mas ficou bem legal” (CH).</p> <p>“Não é de colocar na boca, não pode comer” (BS). / “Olhou, pegou a bolinha na mão e atirou longe” (SS).</p> <p>“Deixa a gente com a mente mais aberta [...] e com uma certa limitação que traz mais desafio” (CH).</p>
<p>2. <i>Modos de empoderamento da prática</i></p> <p>* <u>Definição</u>: Refere-se aos reflexos empoderamento revelados no decorrer da proposta;</p>	<p>2.1 <i>Desafiando e amplificando o protagonismo</i></p> <p>* <u>Definição</u>: Refere-se à percepção da atividade como um meio seguro de expressão e estimulação do potencial individual;</p> <p>2.2 <i>Introjetando e expandindo para o cotidiano</i></p> <p>* <u>Definição</u>: Refere-se à extrapolação dos limites da atividade, que se modifica e passa a integrar a rotina pessoal;</p> <p>2.3 <i>Sensibilizando para uma abertura de novos modos de fazer</i></p> <p>* <u>Definição</u>: Refere-se ao despertar para diferentes desenvolvimentos manuais, a partir de uma atenção aos processos estabelecidos;</p>	<p>“Essas atividades sempre vêm com um desafio pra mim. Vou tentar, né?” (GR).</p> <p>“GR tem curtido os materiais. Ela tem brincado quase todos os dias [...] Já brincou de sombra até por tele chamada com os avós” (LR).</p> <p>“O olhar dela também se modificou, parece que ela se abriu [...] gosta de ver, tocar e analisar tudo o que faz” (LR).</p>

Categoria	Subcategoria	Unidade de análise
<p>3. Modos de relação da prática</p> <p>* <u>Definição</u>: Refere-se a conexão entre tutores e participantes ao longo da proposta;</p>	<p>3.1 Colaborando com os responsáveis</p> <p>* <u>Definição</u>: Refere-se à condução dos responsáveis enquanto facilitadores e um aspecto revelado de atuação coletiva;</p>	<p>"Tu vais ter facilitadores junto com as crianças. Eles vão estar em casa com as crianças" (VF).</p>
	<p>3.2 Ressignificando vínculos familiares</p> <p>* <u>Definição</u>: Refere-se ao empoderamento familiar, através do fortalecimento de laços entre as meninas e responsáveis;</p>	<p>"Eu me reconectei com ela. Foi uma redescoberta [...] eu estou admirando ela de novo" (DR).</p>
<p>4. Modos de afetação da prática</p> <p>* <u>Definição</u>: Refere-se a maneira como as participantes se afetam com as relações estabelecidas;</p>	<p>4.1 Demonstrando expectativa e curiosidade</p> <p>* <u>Definição</u>: Refere-se a manifestações de entusiasmo a proposta e as demais envolvidas na atividade;</p>	<p>"O que eu mais estava doida pra ver era isso aqui, o que que será que tem? O que ela deve ter feito?" (GR).</p>
	<p>4.2 Estabelecendo laços e senso de pertencimento</p> <p>* <u>Definição</u>: Refere-se a esfera de dimensão afetiva nutrida tanto pela atividade, quanto pelas conexões estabelecidas;</p>	<p>"Pelo o que eu estou vendo a gente vai se dar super bem" (GR). / "Eu queria agradecer porque tu me deu tudo [...] e por todas as minhas amiguinhas" (AA).</p>
	<p>4.3 Proporcionando espaços de conforto e confiança para se expressar</p> <p>* <u>Definição</u>: Refere-se à formação de um novo âmbito, a partir de um envolvimento que excede a estrutura da pesquisa;</p>	<p>"Eu acho super legal essa comunicação que a gente tem, e eu poder falar tudo o que eu estou achando" (CH).</p>
<p>5. Modos de transformação da prática</p> <p>* <u>Definição</u>: Refere-se a um aspecto transformativo revelado a partir da abertura e colaboração;</p>	<p>5.1 Projetando colaborativamente</p> <p>* <u>Definição</u>: Refere-se a importância de um público criador da prática, que colabora com o desenho da estrutura, durante a própria estruturação da mesma;</p>	<p>"Recebi no grupo comentários que agregaram positivamente a experiência de deixar a AA trabalhar sozinha [...] Uma mãe clareou minhas ideias dizendo a experiência dela" (DL).</p>
	<p>5.2 Valorizando os ritmos e estimulando a liberdade</p> <p>* <u>Definição</u>: Refere-se a esfera de abertura e multiplicidade nutridas pela proposta, ponderando o fortalecimento da participação e valorização dos movimentos das meninas;</p>	<p>"Uma coisa que as crianças com deficiência carregam bastante na vida é a frustração [...] Essa liberdade de construção seria interessante, cada criança construir como se sente melhor" (AP).</p>

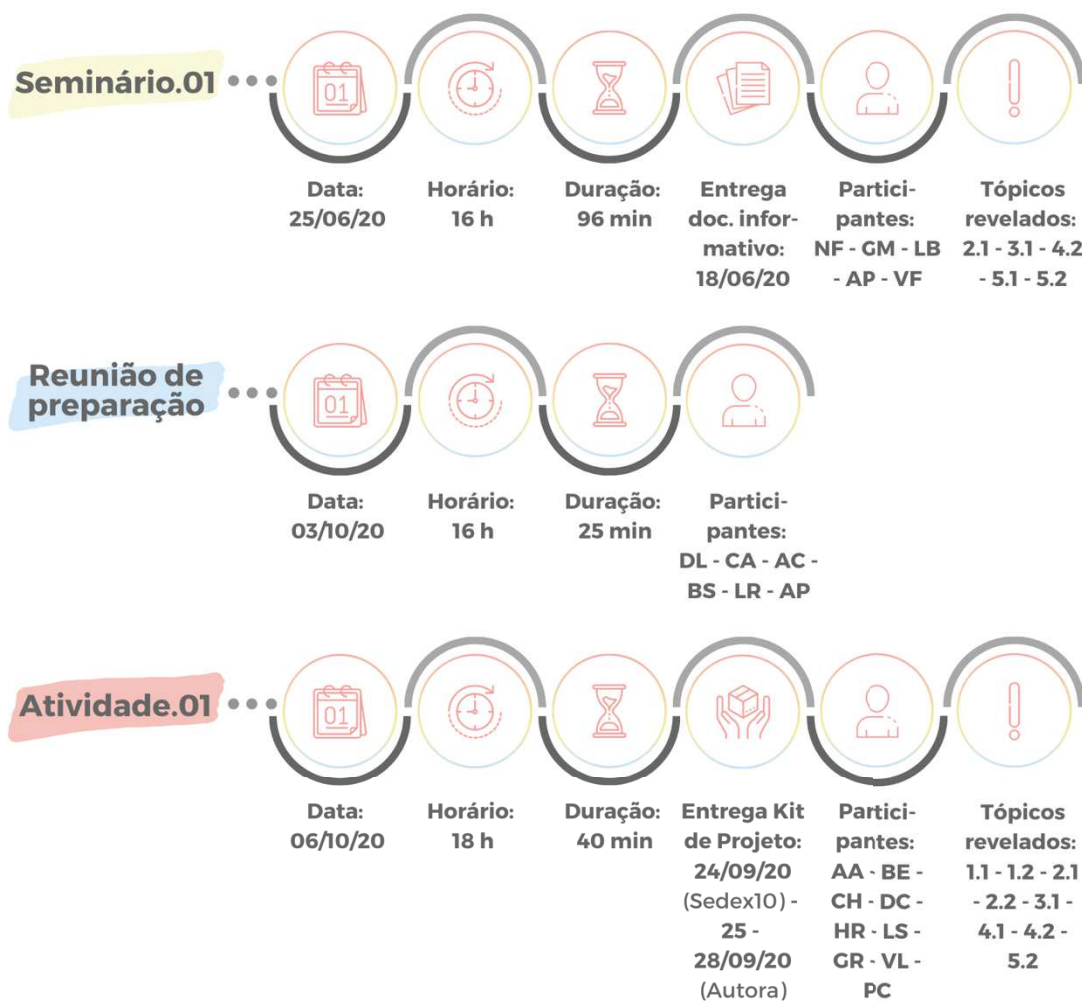
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Dispostas as informações, avança-se em uma apresentação mais detalhada das categorias. A seguir, através de uma narrativa da trajetória linear da prática, usufruem-se de relatos e imagens dos episódios, para uma melhor abordagem das unidades de análise.

4.2 PRIMEIRO CICLO DE PESQUISA-AÇÃO

O primeiro ciclo propôs-se a movimentos de preparação e abertura da atividade de prototipagem. A fim de ilustrar aspectos centrais que pautaram a execução do mesmo, oportuniza-se uma síntese gráfica das etapas realizadas.

Figura 7 - Primeiro ciclo de pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Contempla-se, a seguir, a exposição dos resultados evidenciados no decurso de cada uma das fases.

4.2.1 Primeiro seminário realizado com o comitê de projeto

O primeiro seminário realizado com o comitê de projeto compôs-se pela etapa inaugural dos ciclos de pesquisa. Enquanto a primeira oportunidade de projeção colaborativa, este encontro representou um movimento prévio à estruturação da atividade de prototipagem²⁹.

Priorizou-se aqui por uma exposição dos insumos observados, com base nas subcategorias já identificadas. Ressalta-se que, para os quadros de categorização dos seminários, incluiu-se uma coluna referente às modificações na proposta, que expõe como os aspectos debatidos influíram na transformação da mesma.

Quadro 9 - Categorização dos resultados: Primeiro seminário

Subcategoria	Unidade de análise	Modificação na proposta
2.1 Desafiando e amplificando o protagonismo	"Elas também querem participar das atividades, mas também tem essa dificuldade motora [...] acho que você deveria incluir pelo menos uma criança com mais dificuldade" (AP).	Selecionar participantes que possuam múltiplas deficiências, com diferentes graus de apresentação das condições – leve, moderado e grave;
3.1 Colaborando com os responsáveis	"Tu vais ter facilitadores junto com as crianças. Eles vão estar em casa com as crianças. Vais precisar treinar eles" (VF).	Realizar uma reunião preparatória com os responsáveis, a fim de tornar nítido o papel dos mesmos na condução da prática;
4.2 Estabelecendo laços e senso de pertencimento	"Eu acho bem bacana essa história de fazer um sorteio e dar um presente pra um amigo né, pensei em ti e estou fazendo um trabalho pra ti" (LB).	Trazer uma dimensão afetiva para a atividade – em relação a construção e a colaboração – simbolizada no ato de presentear;
5.1 Projetando colaborativamente	"Pra essa dinâmica inicial, tem que buscar fugir do apresentar, e ir pra essa coisa do adivinhar, da curiosidade [...] descobrir o que está escondido" (VF).	Propor como dinâmica de quebra-gelo uma brincadeira que estimule o lado inventivo e lúdico das crianças, através da curiosidade;
5.2 Valorizando os ritmos e estimulando a liberdade	"Com eles funciona dessa maneira, no momento deles. Aí sim vai sair as coisas bem legais, mas forçado, ou então com hora marcada não vai" (AP).	Planejar as atividades de prototipagem de modo que sejam realizadas remota e individualmente;

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A partir do panorama ilustrado, exibem-se alguns relatos que conferiram maior nitidez a manifestação das categorias. A primeira subcategoria, **desafiando e amplificando o protagonismo**, referenciou-se pela diversidade e pluralidade das

²⁹ Para recordar a proposta da atividade de prototipagem deve-se consultar a seção 3.2.4.1.

participantes. A perspectiva central deste assunto circundou uma preocupação sobre quais diferentes condições deveriam ser abrangidas pela pesquisa.

Tal situação foi levantada por uma das especialistas, que proferiu uma preocupação em incluir meninas com deficiências mais severas. Ilustra-se o exposto na fala: "*Como seria desenvolvido esse trabalho pra gente lidar com as crianças que não têm uma movimentação boa, assim, razoável? Elas também querem participar das atividades, mas também têm essa dificuldade motora*" (AP). Após discussões, o entendimento construído descreve-se no relato:

"Para um experimento ser completo, deveria ser incluída pelo menos uma criança com mais dificuldade [...] Acho que se conseguisse incluir pelo menos uma dessas crianças, se conseguiria enxergar um pouco mais amplo tudo isso o que você está querendo desenvolver" (AP).

Considerando nutrir a multiplicidade dentro do grupo, outro quesito elencado referiu-se a faixa etária a ser contemplada. Refletindo-se sobre a colaboração, que deveria permear toda a prática, ponderou-se que o fator multi-idade seria muito interessante – "*Sempre lembro de uma escola que tive o prazer de poder assistir no exterior, aprendi ali que eles interagindo com idades diferentes é bárbaro, eles são professores natos, as crianças são professoras das próprias crianças*" (VF).

Por sua vez, **colaborando com os responsáveis**, manifestou-se através de uma atenção aos modos de atuação dos tutores. Conceituados como facilitadores do espaço presencial, revelou-se uma preocupação com a provável interferência dos mesmos na participação das meninas – "*Muitas crianças acabam tendo mais dificuldade de se expressar, e os pais acabam falando por elas, tendo um papel até meio que subjugando o que as crianças querem*" (LB).

Atentou-se, ainda como consequência da postura adotada pelos tutores, a uma possível rivalidade perante padrões estéticos. Afirmou-se que:

"[...] pais de criança com deficiência são extremamente competitivos, parece que eles precisam de uma autoafirmação, de que o projeto do filho tem que ser mais lindo do que o do outro, independente se a criança tem condições ou não de fazer" (AP).

Percebendo a importância de salientar para os responsáveis que a prática prezaria pelo envolvimento das meninas com o processo construtivo e buscando

garantir a agência genuína das mesmas, convergiu-se na necessidade de capacitação dos tutores. A fala de VF demonstra o exposto:

“A tendência, como estava dizendo a ‘AP’, é de que eles protejam, que eles estejam juntos e que eles façam [...] A minha ideia é de que tu tenhas, num momento anterior, um encontro com os pais, pra falar sobre esta intervenção, de como é que eles vão auxiliar, mas já prevendo e orientando-os pra que as crianças possam ter essa liberdade”.

Concomitantemente, permearam o debate questões como independência, autonomia e poder de escolha. Confluindo em uma ideia de enfatizar a valorização das capacidades e habilidades expressas pelas meninas, definiu-se como compromisso dos tutores impulsionar o protagonismo e o empoderamento das mesmas:

“Empoderar a criança é fazer o pai e a mãe entenderem que eles podem auxiliar, mas não é pra fazer por ela. Porque geralmente acontece – ah, vamos fazer bonito, aí o pai e a mãe acabam fazendo [...] precisa ajudar a tentar fazer. Eles precisam entender esse momento como auxílio, e não como fazer pela criança” (AP).

Neste sentido, estabeleceu-se que “[...] a conversa com os pais é extremamente importante, pois eles precisam entender que os protagonistas do processo projetual serão as crianças e o trabalho que elas irão desenvolver” (AP). Assim, delimitou-se que a reunião preparatória deveria explicitar quesitos como: formas de condução, importância de encorajar a liberdade e autonomia – de modo que a assistência só fosse prestada quando solicitada pelas meninas – e irrelevância estética dos protótipos.

Pautada por uma associação da dimensão afetiva com as dinâmicas, pontuou-se a subcategoria **estabelecendo laços e senso de pertencimento**, através de enfoques estruturais da atividade – que conduzissem a uma conexão das participantes. Problematizando sobre a colaboração e articulação entre as mesmas, revelou-se uma proposta de rotatividade dos processos construtivos – “A participante fazer alguma coisa, enviar para outra criança, essa criança recebe e dá continuidade àquilo, e depois, de repente pode enviar de novo” (GM).

Fomentando relações de cuidado, a discussão seguiu em direção a uma esfera de surpresa e ludicidade, onde a partir das próprias dinâmicas as meninas

tivessem a possibilidade de formar, espontaneamente, redes de contato e afeto. Ilustra-se o exposto na fala de AP:

“A respeito dessa interação entre elas, também acho legal a ideia de troca [...] algo como um amigo secreto, algo como sortear as crianças – você faz o seu trabalho para o fulano [...] seria interessante elas produzirem esse trabalho para enviar pra amiga, mesmo que de repente elas não se conheçam, é um espaço para fazer amizade”.

Desta forma, avançou-se com a ideia de que, além dos processos de construção colaborativa, as meninas poderiam se conectar através do ato de presentear com os protótipos desenvolvidos. Ressalta-se que este momento representou um espaço de divergência, onde levantaram-se algumas provocações – *“Tem um aspecto importante que talvez tenha que ser trabalhado: como lidar com a frustração nessa troca? Porque elas vão construir para entregar e podem receber algo que julguem pior do que aquilo que desenvolveram”* (VF). Todavia, com base em um contraponto apresentado por outra especialista, o grupo distanciou-se da preocupação levantada:

“As crianças com deficiência raramente têm esse olhar de ‘eu mandei um mais bonito e ganhei um feio’, elas raramente têm essa ideia [...] Eu acho que tem que ser trabalhado isso – de mais feio ou mais bonito – mais no pai ou na mãe, do que na criança” (AP).

Ainda assim, com o intuito de evitar algum desapontamento, sugestionou-se *“[...] pedir pro pai ou pra mãe fazer um videozinho, com o presente recebido da amiga, falando o que achou, se gostou, o que mais gostou e mandando um recadinho”* (AP). Vislumbrou-se a importância de tal movimento ao passo em que, além de manter o contato entre as participantes, oportunizaria um espaço para instigar a manifestação e posicionamento das meninas sobre o processo como um todo. Esta exposição conduziu, novamente, a postura dos responsáveis e a grande necessidade de alinhar com os mesmos as expectativas da pesquisa, a fim de que tivessem uma conduta apropriada perante a situação.

De modo geral, a subcategoria **projetando colaborativamente** permeou o seminário como um todo, uma vez que o mesmo pressupôs um espaço de cocriação entre os integrantes do comitê. Entretanto, enfatizam-se aqui, alguns aspectos que se referiram a estruturação da atividade de prototipagem.

Perante o debate sobre as dinâmicas a serem proporcionadas, evidenciou-se um consenso do grupo sobre a importância da individualidade e liberdade das participantes. Desta maneira, cada uma das meninas deveria ser responsável pelo seu próprio processo – em virtude de escolha da temática, dos materiais a serem usados e dos períodos de envolvimento.

Considerando, principalmente, os momentos de interação virtual entre as crianças, revelou-se uma potencialidade em explorar sentidos como a curiosidade e a criatividade. Afirmou-se que “[...] *pra essa dinâmica inicial, tem que buscar fugir do apresentar e ir pra essa coisa do adivinhar, da curiosidade, porque isso mexe muito com eles, a coisa do adivinhar, descobrir o que está escondido*” (VF).

Ponderando que a primeira etapa da atividade seria um marco de integração das participantes com a prática, discutiram-se sobre estratégias para incitar a euforia e o envolvimento das meninas. Convergiu-se na ideia de que “[...] *elas pudessem interagir umas com as outras, com essa coisa de surpresa, uso do corpo, das mãos, de fazer alguma coisa com sombras*” (VF).

Estabeleceu-se também que apenas as etapas de início e encerramento deveriam acontecer virtualmente. Já para as fases de experimentação material, optou-se por um modelo assíncrono, presencial e individual. Estipulou-se isto, visto que:

“[...] as crianças com deficiência têm muito pouca tolerância a ficar paradas, a prestar atenção. [...] Parar mesmo, pra interagir, construir, fazer alguma coisa junto, sinto muito, mas é impossível. Dá pra fazer uma sala com elas, pra conversarem, se conhecerem, e aí sim, depois elas vão construindo sozinhas, de repente você pode pedir aos pais, em horários alternados, pra que eles possam mostrar as crianças trabalhando” (AP).

A fim de evitar um possível desgaste das meninas, delimitou-se também que os encontros virtuais deveriam respeitar um tempo máximo de vinte minutos – “*É maçante para as crianças ficarem paradas na frente do computador, na tela – elas não têm essa paciência*” (LB). Por outro lado, partindo-se da exposição de que “[...] *geralmente as crianças só querem fazer naquele momento em que estão motivadas*” (LB), entendeu-se a necessidade de um envolvimento livre nas etapas de prototipação. Desta forma, percebeu-se oportuno disponibilizar um prazo específico

para que as participantes desenvolvessem livremente os seus projetos – quando sentissem vontade e estivessem naturalmente estimuladas.

Outra questão abordada referiu-se à determinação dos materiais disponibilizados. Considerando as particularidades de cada menina – “[...] *que podem ser extremamente sensíveis a alguns materiais*” (AP) – e a definição dos instrumentos, constatou-se a pertinência de contatar os tutores, que “[...] *poderiam passar o que seria mais adequado para as crianças*” (GM).

Neste momento, revelou-se novamente o conceito de liberdade. Onde salientou-se que:

“[...] o material a ser fornecido pode servir como um exemplo, a que cada criança reflita sobre outros materiais que necessitarão para realizar a sua lista [...] cada um poderá ter dentro da sua ideia, da sua criação, um material que serviria como uma alavanca – um insight” (VF).

Assim, assimilou-se que “[...] *poderiam ser feitos kits iniciais, que depois vão sendo reformulados e abastecidos em função e, de acordo com a ideia*” (GM). Nesse sentido, de a participante poder escolher insumos – além dos enviados –, evidenciou-se ainda mais um estímulo à autonomia, em que a criança poderia “[...] *incluir aquilo que ela quer, aquilo que ela gosta de fazer e de usar*” (AP).

Compreendeu-se que esta manobra direcionaria os projetos para uma singularidade significativa. De certa forma, conduzindo ao distanciamento da concorrência e aproximação com um senso de pertencimento e valorização das diversidades – “*No final, cada um vai mostrar o seu trabalho, é particular, é só seu, não tem competição, não tem aquilo de o meu ficou mais bonito, porque era a mesma coisa. Cada criança vai construir da sua maneira, do seu jeito e do seu gosto*” (AP).

Prosseguiu-se, argumentando sobre a necessidade de “[...] *cuidar com o material, porque ele pode dirigir a construção*” (VF). Deste modo, estipulou-se uma busca por insumos que tivessem potencial de abertura – proporcionando o desenvolvimento de diferentes ideias e possibilidades. Ademais, foi visível a pertinência de contornar a escolha de objetos de uso comum, uma vez que seria imprescindível instigar um potencial criativo e inventivo – “[...] *não se deve preparar esse kit como se fosse um kit que tivesse materiais semelhantes aos que a escola costuma ter*” (GM).

Ilustrou-se a última subcategoria, **valorizando os ritmos e estimulando a liberdade**, através da manifestação dos próprios conceitos. Relacionando-se ao envolvimento das meninas com a proposta, os mesmos foram constantemente evocados no debate. Um relato importante foi expresso por AP:

"Uma coisa que as crianças com deficiência carregam bastante na vida é a frustração. Frustração com diversos pontos, com diversas coisas que acontecem. Eu penso que, se você colocar todas pra criarem as mesmas coisas, e aí alguma delas não consegue como acha que deveria, pode ser ruim. [...] Acho que essa liberdade de construção seria interessante, cada uma construir da maneira como se sente melhor, como e o que ela gosta".

A partir disso, refletiu-se que associar as questões de colaboração e integração das participantes a um ideal de liberdade poderia trazer uma quebra com a competitividade e comparação entre as meninas e responsáveis. Outro ponto observado, pautou-se pelo entendimento de que:

"[...] não há um certo e errado, de que as meninas possam tentar dar formato ao que estão imaginando, e que dentro disso não existe a necessidade de que o que elas pensaram inicialmente fique pronto, que poderá haver uma mudança e se transformar" (VF).

Assim, conduzindo a ideia de que "[...] o erro tem que fazer parte" (LB), evidenciou-se a necessidade de desmistificar o ideal de erro como algo negativo, explicitando-o enquanto espaço propositor de novas ideias.

Por fim, intuindo garantir a espontaneidade das participantes no decorrer da coleta de dados, ponderou-se a relevância de que os registros de acompanhamento fossem realizados de modo não direcionado.

"O ideal é fazer o vídeo da criança construindo e enviar depois. Acho que seria mais interessante e viável, porque aí cada um faz no seu momento. Gravar só quando a criança está realmente construindo, por que se não fica aquela coisa de vamos sentar e vamos filmar, pra poder mandar" (AP).

É pertinente salientar que, com base nas contribuições oriundas da troca com os especialistas, elencaram-se uma série de inspirações e direcionamentos para a estruturação da prática empírica. Desta forma, avançou-se para um movimento individual, através de uma reprojecção da atividade de prototipagem. Expostas as

deliberações do seminário, segue-se com a descrição da segunda fase que nutriu o corrente ciclo de pesquisa.

4.2.2 Reunião preparatória com responsáveis

A segunda fase do corrente ciclo compôs-se pela reunião de capacitação das responsáveis³⁰. Ressalta-se que a videochamada representou um marco simbólico de colaboração com as tutoras. Contudo, salienta-se que se manteve em contato simultâneo com as mesmas, através de um grupo no *WhatsApp*, desde o dia 28 de setembro de 2020. Considerando que os relatos analisados não influíram diretamente nos achados da pesquisa, optou-se por suprimir a sua narrativa. Ademais, destaca-se que a postura adotada pelas responsáveis é abordada no decorrer de todas as quatro etapas da atividade de prototipagem.

4.2.3 Primeira etapa da atividade de prototipagem

O encerramento do primeiro ciclo sustentou-se na realização da primeira etapa da atividade de prototipagem. Embasou-se a mesma – assim como as seguintes – em um caráter experimental, potencializado pelo cultivo de um ideal de transformação.

Ponderando que a edificação da prática se inspirou nos preceitos da pesquisa-ação, as dinâmicas alicerçaram-se no ato de fazer, para descobrir o que de fato iria acontecer. Neste sentido, atentou-se a suscetibilidade estrutural da proposta – perante reações espontâneas das participantes – enquanto um espaço que favorecesse o aprendizado. Em suma, por meio destes movimentos, intencionaram-se reformulações para as fases futuras, mantendo uma identidade de constante mutação e retroalimentação.

Destaca-se que a presente etapa conservou a sua ordenação de acordo com o disposto no terceiro capítulo. Considerando o recebimento do *Kit* de Projeto.01 como um marco de início da dinâmica, oportuniza-se, a seguir, a exibição visual do mesmo.

³⁰ Destaca-se que todos os indivíduos que representaram legalmente e acompanharam as meninas no decorrer da prática empírica foram do sexo feminino. É pertinente frisar que o convite de participação foi estendido para ambos os tutores. Todavia, em uma movimentação natural, foram as mães que se disponibilizaram a colaborar com a pesquisa.

Fotografia 2 - Kit de projeto.01



Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Ilustra-se, também, a arte que decora o interior do conjunto. A mensagem teve como finalidade tanto informar, quanto aproximar as integrantes do grupo e a autora nos processos projetuais. Ressalta-se que o QR Code que compõe a mesma encontra-se apto para acesso.

Figura 8 - Kit de projeto.01: Mensagem de apresentação



Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Conceituando a prioridade de exposição das informações observadas ao longo da dinâmica, apresenta-se um quadro com a categorização dos resultados evidenciados na corrente etapa. Posteriormente discorre-se, em maior profundidade, sobre os modos de manifestação das subcategorias – e diferentes unidades de análise³¹.

Desde já, é oportuno referir que a narrativa da presente seção, por vezes, desviou-se da ordem retratada a seguir. Buscou-se respeitar, no decorrer da descrição, os modos percebidos de conectividade e intersecção dos fatos. Ademais, enfatiza-se que esta conduta também é utilizada nas seções seguintes.

Quadro 10 - Categorização dos resultados: Primeira etapa da atividade

Subcategoria	Unidade de análise
1.1 Engajando com as dinâmicas	"Achei que a tolerância da PC ia ser mínima, mas ela ficou muito presa vendo as amigas no vídeo, vendo as sombras. [...] Muito interessante, porque ela não tem muita tolerância com esse tipo de atividade" (AP).
1.2 Manifestando um viés experimental com não-humanos	"Mas, o que que é isso? Não sei. Será? Me parece um avental. [...] Não sei pra que serve, eu não entendi direito, mas acho que gostei" (GR).

³¹ Intuindo proteger a identidade das meninas e respectivas responsáveis, referenciaram-se ambas através de uma codificação – divulgada no quadro 3.

Subcategoria	Unidade de análise
2.1 Desafiando e amplificando o protagonismo	"Depois que desligaram a reunião AA dizia: 'eu gostei muito, fui muito bem'" (DL).
2.2 Introjetando e expandindo para o cotidiano	"GR tem curtido os materiais. Ela tem brincado quase todos os dias! [...] Já brincou de sombra até por tele chamada com os avós" (LR).
3.1 Colaborando com os responsáveis	"Eu e a LS vamos fazer juntas. [...] LS adora milkshake, principalmente de chocolate" (BS).
4.1 Demonstrando expectativa e curiosidade	"Pelo o que eu estou vendo, a gente vai se dar super bem. Eu já vou inventando histórias, eu sou tão criativa. Até o nosso primeiro encontro, eu já devo ter inventado umas mil coisas pra elas" (GR).
4.2 Estabelecendo laços e senso de pertencimento	"Qual é o teu nome, amiga? Onde tu está? Em casa? [...] Outra amiga! Ô tia, olha a minha reunião do telefone, eu tenho muitas amigas" (AA). / "Ela ficou horas falando: eu adorei, eu tenho muitas amigas" (DL).
5.2 Valorizando os ritmos e estimulando a liberdade	"Não quero começar. [...] Ainda não quero ir. [...] Agora sim eu quero. [...] A minha sombra é uma roda gigante" (BE).

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A primeira subcategoria, **engajando com as dinâmicas**, atribuiu-se a uma imersão na proposta. Entendendo que o envolvimento das participantes se refletiu pela participação ativa das mesmas, vislumbrou-se uma relação direta com uma outra subcategoria – **valorizando os ritmos e estimulando a liberdade**.

Ao passo em que se intentou – na brincadeira de sombras – estimular a manifestação das meninas, pronunciou-se um espaço em que a prática se construiu, colaborativamente, com base nas próprias ações estabelecidas. Usufrui-se de uma breve narrativa da dinâmica para evidenciar as circunstâncias observadas.

Um dos pontos principais pautou-se por uma reinterpretação natural da proposta. Ressalta-se que as ressignificações referidas são assinaladas, a partir da estrutura sugerida – seguida, em parte, apenas na primeira rodada.

Identificou-se uma mudança, já na segunda rodada, onde a sorteada informou a identidade da sombra, inviabilizando a adivinhação. Atenta-se para a interpretação de GR, que relacionou as projeções e inventou uma história – “A minha sombra é de uma bicicleta. Eu fui até uma sorveteria, de bicicleta e tomei um milkshake” (GR).

A terceira rodada apresentou outra particularidade, revelando uma atuação conjunta entre criança e responsável. Como LS não articula oralmente, BS se apropriou deste espaço – “Eu e a LS vamos fazer juntas. [...] LS adora milkshake, principalmente de chocolate” – e auxiliou a participação da menina. Salienta-se que,

mesmo com a barreira verbal, ficou nítida, com a movimentação corporal e lalação³², a animação de LS ao ser sorteada.

A quarta rodada, por sua vez, marcou-se pelo último movimento de mutação, onde se pulou a contação de histórias e, com base na sombra projetada, abriu-se espaço para adivinhações. Na etapa em questão, analisou-se uma certa insegurança na postura da criança sorteada – *“Não sei se estou sabendo fazer muito bem, vocês conseguem ver? Acho que está saindo errado”* (CH). Perante a situação, visando encorajar a menina, a autora interveio: *“Tá ótimo! Estamos conseguindo ver direitinho, aliás, já tenho um palpite aqui”* (NF). Posteriormente, CH expressou-se mais à vontade – *“É um animal, fofinho e de bigodes”*.

Em geral, constatou-se que a brincadeira se reestruturou de modo mais original no começo, onde as crianças acrescentaram suas interpretações individuais. Por outro lado, a partir da metade da trajetória, notou-se uma maior influência na atuação das meninas, que estabilizaram o processo transformativo.

Destaca-se a atuação de BE, que manifestou um crescimento potencial no decorrer do encontro. Logo no início da chamada, percebeu-se a menina desinibida e comunicativa. Todavia, com a efetivação da dinâmica, a mesma recolheu-se e optou por não participar. É pertinente mencionar que, embora tenha recusado o espaço individual, BE se envolveu ativamente em todas as rodadas, interagindo com o grupo.

Na última oportunidade, antes que fosse novamente convidada, BE expôs: *“Agora sim eu quero. [...] A minha sombra é uma roda gigante, e eu não tenho medo, eu sou muito corajosa.”*. Examinando o ocorrido, evidenciou-se uma ambiguidade na postura da menina. Ao passo em que a mesma se demonstrou confortável para interagir coletivamente, existiu certo resguardo na exposição individual. Compreendeu-se este como um importante tópico de discussão, que refletiu o coletivo como um meio de potencializar o empoderamento, através da autopercepção.

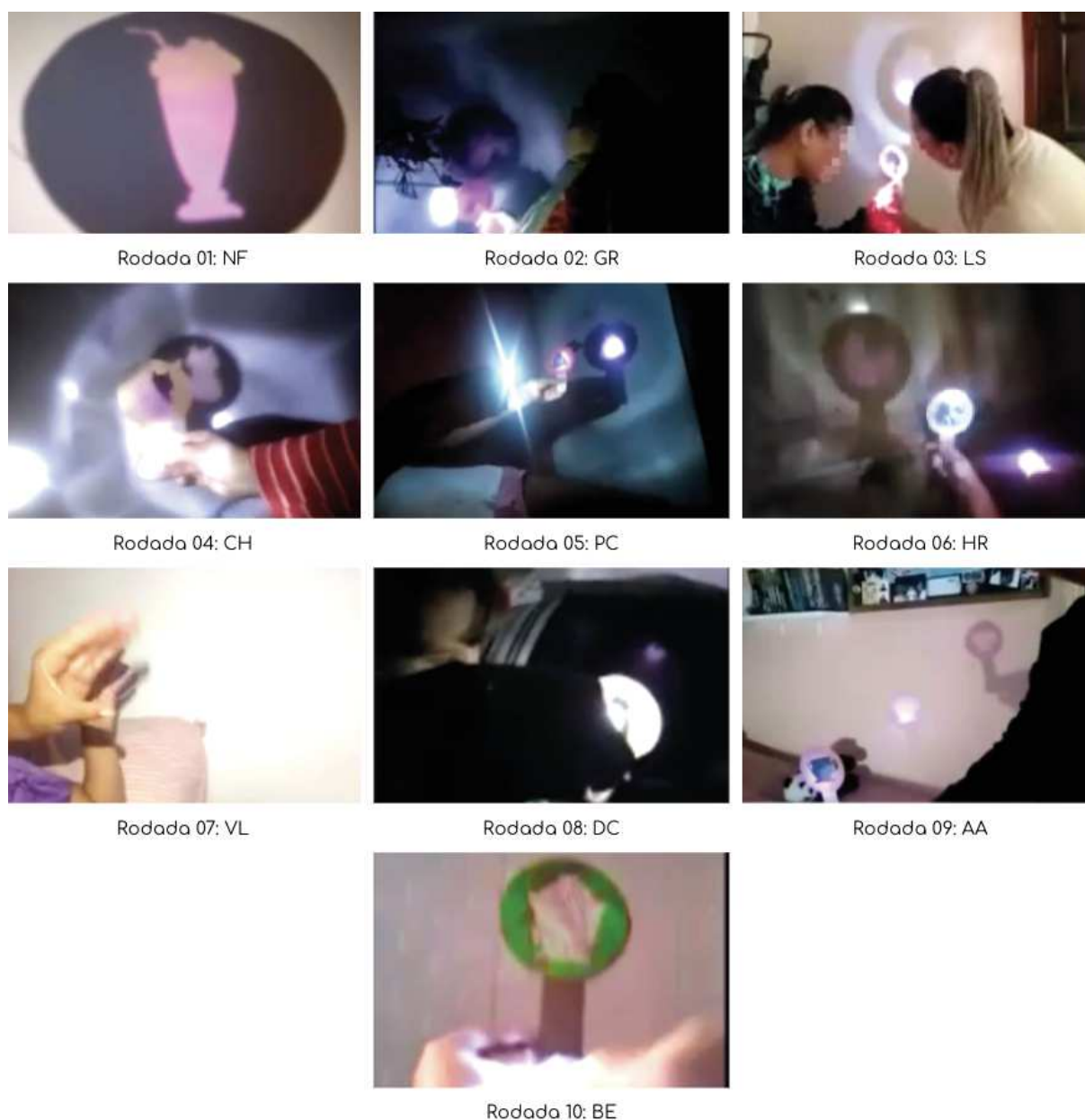
Uma última situação que explicitou o caráter de envolvimento, pautou-se pela tolerância em relação à duração do encontro. O relato de AP ilustra o exposto – *“Achei que a tolerância da PC ia ser mínima, mas ela ficou muito presa vendo as*

³² Lalação refere-se a uma fase pré-linguística, associada ao ato de balbuciar.

amigas no vídeo, vendo as sombras, eu achei muito legal, muito interessante, porque ela não tem muita tolerância com esse tipo de atividade”.

Com o intuito de ilustrar as experiências dispostas, retrata-se o momento de projeção de sombras de cada uma das crianças. Destaca-se que todas as imagens expostas foram captadas pela pesquisadora, através do registro de tela do computador no espaço da videochamada.

Figura 9 - Dinâmica de projeção de sombras



Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Manifestando um viés experimental com não-humanos apresentou-se enquanto a forma particular com que as crianças reconheceram e interagiram com

os insumos recebidos. Aborda-se este aspecto baseando-se em três vivências que caracterizaram diferentes modos de experimentar os materiais.

Figura 10 - Modos de experimentar os materiais



Fonte: Elaborada pela autora (2021).

O primeiro modo, ilustrado com a vivência de DC, associou-se a uma sensação tátil manual. Realça-se que a participante, por possuir baixa motricidade fina, tem grande dificuldade no manuseio e, de acordo com a tutora, desinteresse por segurar objetos. Contudo, através do envolvimento com a abertura do *kit* de projeto, percebeu-se um estímulo positivo da menina em relação aos materiais, que instigada por um elemento em específico, buscou pelo toque do mesmo – Figura 10a. O relato de AC ilustra o exposto – *“Ela não tem tanto hábito de querer pegar, mas olha ela querendo pegar a lanterna [...] ela adorou a lanterna”*.

O segundo modo concerniu-se a uma sensação tátil menos convencional. Ao deparar-se com os materiais, a reação instantânea de LS foi de explorá-los com a boca, demonstrando uma nova forma de conhecer os elementos – Figura 10b. Entretanto, advertida pela responsável – *“[...] não é de colocar na boca, não pode comer”* (BS) – a experiência da menina se redirecionou para um viés manual. Por meio de uma atuação conjunta, BS pegou a mão de LS para realizar todos os movimentos – abrir a caixa, pegar os insumos e apertar o botão para iniciar o vídeo introdutório –, onde buscou proporcionar a autonomia da filha direcionando a ação de acordo com o interesse da mesma.

O terceiro modo, embasado pela desenvoltura de GR, atribuiu-se a uma esfera inventiva de ação e reflexão. Ao passo em que vislumbrava os materiais, a participante tentava decifrá-los, conferindo diferentes sentidos e meios de uso – *“Uau! Mas, o que que é isso? Não sei. Será? Me parece um avental”* (GR). Em suma, GR deparava-se com os elementos, verbalizava a função, experimentava e imediatamente, criando novas hipóteses, reexperimentava. Um exemplo pautou-se pela interação com os moldes em papel – Figura 10c –, inicialmente usados como lupas – *“Não sei pra que serve, eu não entendi direito, mas acho que gostei”* (GR).

Salienta-se que esta é uma subcategoria recorrente ao longo da atividade. Desta forma, o exposto aqui fundamenta também as fases seguintes, de modo que na narrativa das mesmas, acresceram-se apenas as distinções evidenciadas.

Por sua vez, **introjetando e expandindo para o cotidiano**, referiu-se pelo modo com que o engajamento na etapa repercutiu nos âmbitos de convivência das meninas. Em uma esfera individual e emocional, evidenciou-se o exposto, na experiência de HR. O vínculo da mesma com a atividade transcendeu o espaço controlado, refletindo-se em um fomento positivo nas situações pessoais:

“A HR está muito empolgada, ela está em uma fase bem difícil, hormônios a mil. Acharmos que está com a medula presa, os pés atrofiando, deixa as coisas caírem das mãos e anda caindo muito. Está em uma fase de rebeldia e revolta por usar fraldas, então, tudo o que é novidade estimula ela” (DR).

Outro ponto reportou-se a uma transformação da proposta em uma brincadeira externa à prática. Percebeu-se isto com base na atuação de PC – *“A PC gostou muito da atividade. Já estão programando, ela e a irmã, que antes de dormir, vão ficar fazendo jogo com as sombras no quarto”* (AP) – e GR – *“GR tem curtido os materiais. Ela tem brincado quase todos os dias. Achei o máximo, incentiva a criatividade dela. Já brincou de sombra até por chamada com os avós”* (LR) –, que mesmo após o encerramento, seguiram se conectando com a dinâmica.

A subcategoria, **colaborando com os responsáveis**, manifestou-se através da interferência da presença das tutoras na atuação das meninas. Usufrui-se de três diferentes conjunturas para embasar o exposto.

O primeiro episódio pautou-se por uma relação direta e efusiva, onde a presença da responsável provocou na participante uma necessidade de aprovação. Neste sentido, ponderou-se que, de certa forma, a presença da mãe conduziu o

desempenho de HR – *“Nós adoramos. Mas eu fico muito tensa quando ela vai participar de alguma coisa, e ela também, então fica o tempo todo me olhando, cuidando, pra ver se está fazendo certinho”* (DR).

A segunda situação nutriu-se por uma atuação conjunta explícita. As participantes que possuem maiores dificuldades de oratória e motricidade, foram acompanhadas pelas tutoras – que adotaram a postura de suporte, auxiliando as meninas quando necessário. É pertinente destacar que nestes casos – vivenciados por LS/BS e DC/AC – o protagonismo foi direcionado para as crianças, uma vez que BS e AC respeitaram as intenções e movimentações iniciais das filhas.

Vislumbra-se uma terceira vivência, contrária as anteriores, no comportamento de GR, que buscou se desvencilhar de qualquer intervenção da responsável. Já no início da atividade a mesma optou por um espaço individual, não permitindo que LR lhe assistisse – *“No começo fiquei um pouco do lado da GR, e depois ela me correu, é super independente, quis fazer e estar sozinha”* (LR).

É oportuno ressaltar que, **demonstrando expectativa e curiosidade** referiu-se diretamente ao entusiasmo das meninas perante a integração com o grupo. Desta maneira, associou-se a mesma a uma segunda subcategoria – **estabelecendo laços e senso de pertencimento** –, visto que se percebeu a afinidade de ambas em convergir na aproximação e conseqüente união das crianças.

Perante a expectativa, vislumbrou-se uma curiosidade unânime em conhecer as demais envolvidas com a dinâmica – *“Pelo o que eu estou vendo, a gente vai se dar super bem [...] até o nosso primeiro encontro, já devo ter inventado umas mil coisas pra contar pra elas”* (GR). Tornou-se nítido também o desejo das participantes em usar o espaço como um momento de compartilhar suas ideias e percepções – *“Acabamos de abrir a caixa. Estou bem ansiosa para conhecer as meninas, adoro compartilhar meus pensamentos com outras pessoas”* (CH).

Aliado a isto, revelou-se um contentamento por fazer parte da prática, perante a possibilidade de novas amizades que a mesma representou. Assinala-se o exposto através de relatos do encontro, em que foram externalizadas demonstrações de afeto. Em instantes distintos evidenciou-se as crianças questionando os nomes umas das outras e investindo em pontos de conexão – *“Oi! Qual é o teu nome, amiga? Onde tu está? Em casa?”* (AA). Além disso, também foi possível ouvir conversas paralelas, onde as meninas relatavam para terceiros sobre

a sua experiência – “*Olha mãe, outra amiga! [...] Outra amiga! [...] Ó tia, olha a minha reunião do telefone, eu tenho muitas amigas*” (AA).

Uma outra situação que exemplifica o sentimento de unidade coletiva, manifestou-se na atuação de PC. No encerramento da atividade a mesma fez uma breve apresentação de *ballet* – Figura 11a – e finalizou enviando beijos – Figura 11b – “*Ela já está avisando que é bailarina e gosta de dançar, está aqui dançando para as amigas*” (AP).

Figura 11 - Interação e demonstração afetiva – PC



Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Ainda neste quesito, aproximando-se de uma terceira subcategoria – **desafiando e amplificando o protagonismo** –, evidenciou-se que o espaço da atividade proporcionou um senso de segurança para as meninas estabelecerem um aprofundamento das relações. A experiência de AA ilustra o referido:

"Depois que desligaram a reunião AA dizia: 'eu gostei muito, fui muito bem, mas fiquei só com um pouco de vergonha'. Aí eu comentei com ela, imagina se não tivesse, porque estava super solta. [...] Ela ficou horas falando: eu adorei, eu tenho muitas amigas" (DL).

Por fim, a última subcategoria mencionada também retratou o espaço de fala assegurado na chamada. Considerando-se os ideais de pesquisa, entendeu-se oportuno buscar estratégias que favorecessem e amplificassem o poder de voz de todas as meninas. A fim de efetivar o exposto, estimular a argumentação espontânea e garantir a autonomia das crianças respeitando as suas habilidades – decorrentes de idade, compreensão cognitiva e motricidade –, optou-se por manter

os microfones ativos durante a reunião. Deste modo, todas as integrantes estiveram aptas para se pronunciar em qualquer momento.

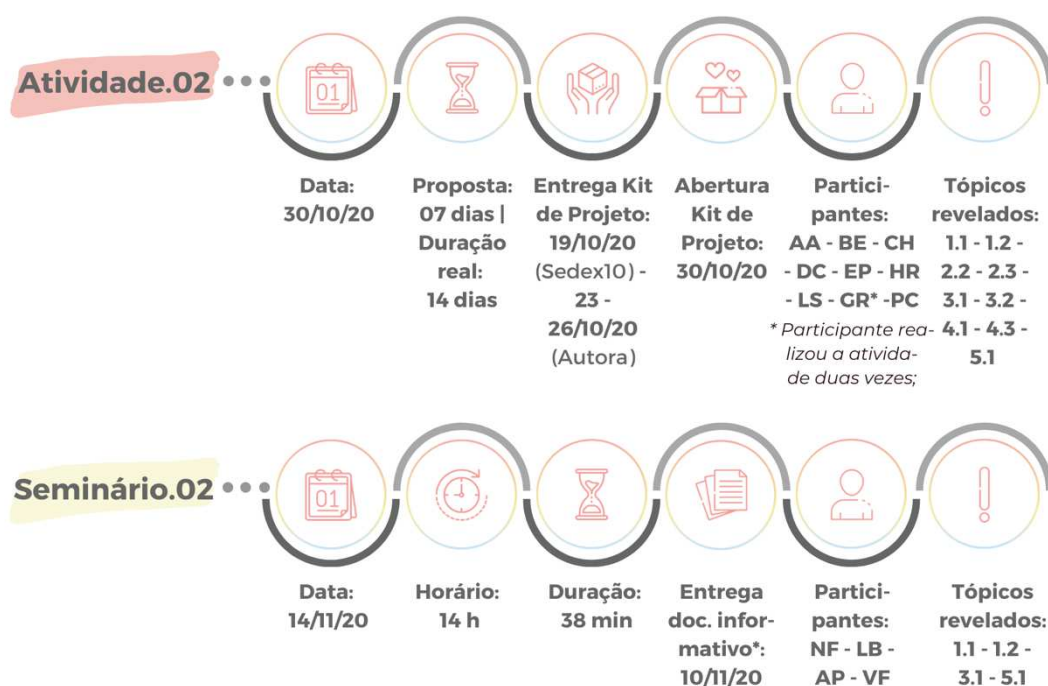
Com a informalidade do encontro, salienta-se que a concomitância de algumas exposições trouxe uma atmosfera de bagunça, com um certo atropelo de falas – “*Eu achei legal, gostei! Só ficou meio bagunçado com todas falando, daí eu não sabia muito bem o que dizer*” (CH). Mesmo percebendo que a simultaneidade dos diálogos e barulhos exteriores – provenientes das diferentes localidades – prejudicou um entendimento geral, optou-se por manter as saídas de som ativas. Esta decisão aconteceu de maneira instantânea, uma vez que a manifestação desordenada aparentava incentivar a colaboração entre as crianças.

Exposta a narrativa dos resultados oriundos da primeira etapa da atividade, segue-se com a apresentação do segundo ciclo de pesquisa.

4.3 SEGUNDO CICLO DE PESQUISA-AÇÃO

O segundo ciclo de pesquisa circundou a primeira atividade de experimentação material. Com o intuito de ilustrar os movimentos realizados, oportuniza-se uma síntese dos aspectos norteadores do mesmo.

Figura 12 - Segundo ciclo de pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora (2021).

A seguir, discorre-se sobre ambas as fases, com a exposição dos resultados encontrados.

4.3.1 Segunda etapa da atividade de prototipagem

A segunda etapa da atividade compôs-se pelo primeiro e principal movimento do corrente ciclo de pesquisa. Afirma-se o exposto, visto que a mesma, pautada pelo início da experimentação material, pressupôs um envolvimento mais palpável das participantes com a prototipagem.

Buscou-se compreender, por meio desta dinâmica, sobre a atuação e posicionamento das meninas perante a proposta, bem como sobre o que foi provocado a partir disto. Em suma, intencionou-se observar e refletir acerca das questões reveladas pela própria prática, através das relações – com atores humanos e não-humanos – pronunciadas pelas crianças.

É pertinente informar que uma das meninas precisou se ausentar da dinâmica neste momento. Considerando a intenção da proposta de construção de presentes a serem trocados entre o grupo, foi necessário manter o desenvolvimento de dez protótipos. Deste modo, uma das participantes – GR – foi convidada a realizar a atividade duas vezes. Ademais, destaca-se que episódios de afastamento se repetiram, por motivos variados, no decorrer de todas as etapas.

A seguir, exibe-se visualmente o segundo *kit* de projeto enviado.

Figura 13 - Kit de projeto.02: Mensagem de apresentação



Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Visto isto, oportuniza-se um quadro com a categorização dos achados da presente etapa. Logo após, avança-se com uma imersão nas subcategorias, a partir das manifestações evidenciadas no decorrer da mesma.

Quadro 11 - Categorização dos resultados: Segunda etapa da atividade

Subcategoria	Unidade de análise
1.1 Engajando com as dinâmicas	"Acho que a coisa que eu mais gostei de fazer foi a roupinha dela. O que foi mais difícil foram os braços. [...] Ficou diferente do que eu tinha pensado no começo. Mas ficou bem legal" (CH).
1.2 Manifestando um viés experimental com não-humanos	"O que é isso? Eu posso brincar? [...] O que é isso? É um chapéu? E esse outro, é o chapéu da bruxa?" (AA).
2.2 Introjetando e expandindo para o cotidiano	"Percebi que deixar ela ter autonomia não significa deixar ela sozinha. [...] Eu gostei muito de participar porque pude ver e 'apalpar' a ideia que dá pra ensinar a AA de uma forma mais criativa e lúdica" (DL).
2.3 Sensibilizando para uma abertura de novos modos de fazer	"Adorei o envolvimento dela, o modo de pensar e ir fazendo, a organização de planejar todos os passos. Gostei dela ir pensando o porque estava criando cada coisa" (LR).
3.1 Colaborando com os responsáveis	"Esse olhinho a mamãe vai colar, porque é perigoso colocar na boca, então esse eu vou fazer e ela vai ficar olhando" (BS).
3.2 Ressignificando vínculos familiares	"Talvez isso tenha sido o mais difícil pra mim até aqui, porque desde que ela nasceu, sou eu sempre que faço tudo por ela" (DL).
4.1 Demonstrando expectativa e curiosidade	"BE já estava super ansiosa com a entrega da caixa e em saber quem é a amiga dela. Eu não entreguei, mas quando ela viu que chegou, ficou faceira pensando no que poderia ter ali" (CA).

Subcategoria	Unidade de análise
4.3 Proporcionando espaços de conforto e confiança para se expressar	“Recebi no grupo comentários que agregaram positivamente a experiência de deixar a AA trabalhar sozinha, ou ser mais independente” (DL).
5.1 Projetando colaborativamente	“Uma mãe clareou minhas ideias [...] agora eu passei a dar cada material na mão dela e perguntar o que ela achava que era e para o que seria” (DL).

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Pautou-se a subcategoria **demonstrando expectativa e curiosidade** pelo entusiasmo pronunciado pelas meninas em relação ao *kit* de projeto – “*BE já estava super ansiosa com a entrega da caixa e em saber quem é a amiga dela. [...] Quando ela viu que chegou, ficou faceira pensando no que poderia ter ali*” (CA). Neste sentido, vislumbraram-se duas frentes de interesse das participantes: materiais e descoberta das amigas-secretas.

Algumas crianças direcionaram a sua atenção através de uma ligação com o grupo – “*Estou bem ansiosa [...] Isso é uma caixa de amigas-secretas, eu vou fazer um boneco pra minha amiga*” (BE). Em outra perspectiva, observou-se uma maior atração pelos materiais recebidos, bem como uma euforia perante a variedade encontrada – “*Vamos ver o que tem aqui... Não acredito que tem alguns pompons [...] estou enlouquecendo [...] Ai meu Deus, eu estou amando tudo! UAU! Quanta coisa. Não acredito nisso. Glitter, do jeito que eu gosto*” (GR).

Em ambas as situações se percebeu que a animação, independente da razão inicial, instigou as participantes ao envolvimento com a construção – “*Meu furacão eufórico com a caixa. Está aqui me enlouquecendo: ‘mãe, posso fazer isso? mãe, posso fazer aquilo? Vamos começar logo!’*” (CA). Ademais, constatou-se que este momento de surpresa, de certa forma, aflorou uma multiplicidade criativa – “*Eu terminei de ver a caixinha agora. Eu posso fazer várias coisas, ao invés de só um presente, pra minha heroína-secreta? Estou com muitas ideias*” (GR).

Manifestando um viés experimental com não-humanos referiu-se aos modos de interação das crianças com os materiais. Considerando que a subcategoria já foi amplamente relatada na primeira etapa da atividade, salientam-se aqui apenas situações que representaram diferenciações nas vivências. Na corrente dinâmica, observaram-se diferentes relações entre as participantes e os *kits* de projeto – de conexões mais intuitivas, até uma certa isenção.

Percebeu-se uma amplificação do modo de experimentar, pautado pela esfera inventiva de ação e reflexão, onde grande parte das meninas guiou a sua atuação – por meio de improviso e espontaneidade – por um conjunto de: curiosidade, sensibilização tátil e reflexão na ação. Um exemplo consistiu-se por AA, que ao deparar-se com um cone de isopor, instantaneamente, começou a batucar interessando-se pelo som produzido. Em outro momento, ao encontrar cones de papel, a mesma fez uma relação com um acessório, colocando-os na cabeça – “O que é isso? É um chapéu? E esse outro, é o chapéu da bruxa?” (AA).

Em um outro extremo vislumbrou-se, na postura de EP, uma imparcialidade perante os elementos. É pertinente ressaltar que a participante EP tem grande sensibilidade no tato, sendo mais resistente a segurar qualquer coisa com as mãos. SS narrou que na primeira tentativa de entrega dos materiais, a menina “[...] não quis pegar nada, não quis nem que colocasse perto dela [...] ela só empurrava.”. Questionada sobre a segunda tentativa, a responsável afirmou que “com muito custo eu dei a caixa pra ela, mas pegou uma bolinha e largou, pegou outra coisinha e largou de novo” (SS).

Explicita-se a subcategoria **engajando com as dinâmicas**, a partir de uma vivência específica, que manifestou a maneira com que uma das crianças se sentiu à vontade para participar ativamente. Previamente ao início da segunda etapa da atividade, quando solicitada para fazer o vídeo de apresentação para a amiga-secreta, CH demonstrou uma postura favorável perante a ação.

Entretanto, posteriormente, a tutora da menina comunicou que “A CH não quer ser filmada de jeito nenhum. Como ela fica de fraldas, sente vergonha e mesmo sentada e eu cobrindo, ela não quer” (IZ). Buscando respeitar e evitar qualquer desconforto da participante, acordou-se que não seria necessário o registro.

CH também contactou a pesquisadora, questionando e propondo outras maneiras para que pudesse relatar as suas experiências – “Acabei não fazendo porque eu não gosto de gravar vídeo, teria outra forma? Eu posso mandar um áudio com as coisas que eu gosto?” (CH). Combinou-se com a menina que, ao longo da atividade, todos os vídeos poderiam ser suprimidos, de modo que a mesma enviasse as suas percepções através de mensagens de voz. De acordo com o proposto, ao fim da dinâmica CH espontaneamente relatou suas impressões: “Não sei muito bem o que falar, por que as coisas não passaram muito na minha cabeça

na hora, sabe? Eu só fui fazendo”. Instigada a compartilhar um pouco mais sobre o processo e os sentimentos evocados ao longo do mesmo, a menina prosseguiu:

“Na hora que eu vi os materiais eu já imaginei o que eu queria fazer [...]. Fiz com a ajuda da minha mãe e eu acho que a coisa que eu mais gostei foi a roupinha dela. O que foi mais difícil foram os braços [...]. Pelos materiais e cores que tinha, ficou diferente do que eu tinha pensado no começo. Mas ficou bem legal” (CH).

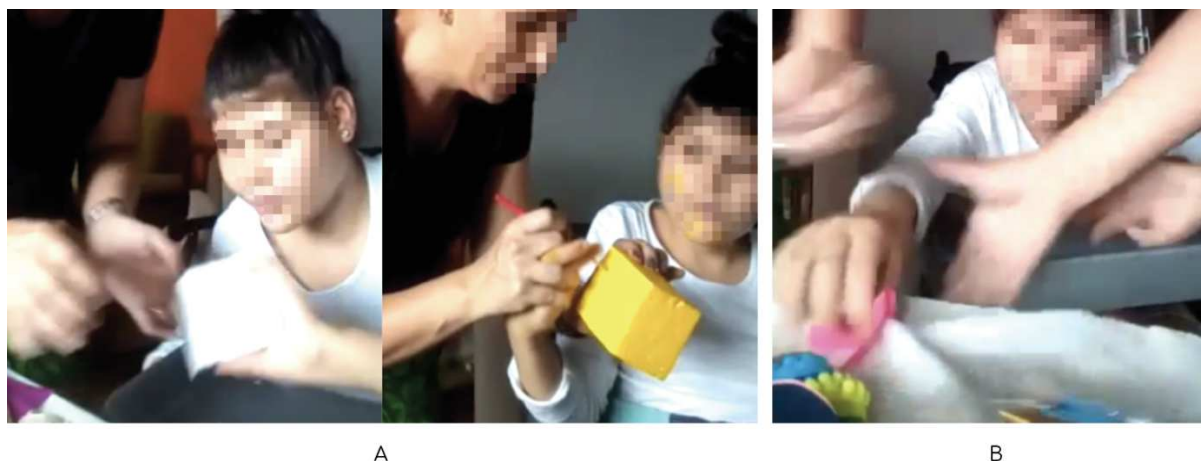
Compreendeu-se com essa situação uma série de questões de importante observação. Dentre elas: o comprometimento com a proposta – impulsionado pelo modo de operação pensado colaborativamente entre a menina e a pesquisadora –, o modo de desenho da prática pelo próprio andamento da prática – onde as ações realizadas reconstruíram a estrutura da mesma – e o nascimento de um espaço adicional não previsto – de conversa simultânea e instantânea com a participante.

Colaborando com os responsáveis relacionou-se diretamente com os modos de engajamento na atividade. Percebeu-se isto, através de um contraponto entre a autonomia das meninas e a condução das tutoras. Tal aspecto manifestou-se de maneiras singulares pela atuação conjunta e impactou diretamente o envolvimento das participantes.

A primeira situação observada refletiu-se por uma ação mais enfática da responsável e mais tímida da criança – *“Eu ajudei, mas mais eu fiz. Botei ela junto, do meu lado, enquanto eu estava fazendo as coisas, eu dava os materiais pra ela e ela não queria pegar, só queria atirar” (SS)*. Ressalta-se que, em várias ocasiões, foi reforçado para SS o objetivo da pesquisa em compreender o envolvimento de EP com o processo construtivo, independente do que fosse produzido. Além disso, buscou-se fortalecer que deveriam ser respeitadas as habilidades e restrições apresentadas pela menina, bem como valorizadas quaisquer interações da mesma.

Outro modo pautou-se pela atuação da tutora enquanto suporte para as ações da criança – Figura 14a. Pronuncia-se aqui uma vivência específica, que destacou o protagonismo da participante. Considerando um movimento pontual inseguro, BS resolveu realizá-lo sozinha – *“Esse olhinho a mamãe vai colar, porque é perigoso colocar na boca, então esse eu vou fazer e ela vai ficar olhando” (BS)*. Após a fala, em forma de protesto, LS contestou demonstrando desaprovação e recolhendo para si o protótipo – Figura 14b. Instantaneamente a responsável reviu sua posição e ambas voltaram a postura coletiva.

Figura 14 - Atuação conjunta – LS/BS



Fonte: Elaborada pela autora (2021).

A experiência de HR/DR, por sua vez, revelou a pronúncia de um outro aspecto: a conexão e união entre responsável e criança. Evidenciou-se que o espaço proposto, estimulado por um interesse em comum, manifestou-se como um meio de aproximação e reconfiguração da dinâmica familiar das mesmas – *“LR está enlouquecendo com os materiais, ela adora artesanato, assim como eu. [...] Aqui é confuso [...] mas a gente está fazendo juntas, é o nosso momento”* (DR). Ainda que o processo construtivo tenha sido direcionado pela mãe – *“Dei ideia pra ela, de a gente fazer uma bonequinha e colocar uma capa com esse tecido”* (DR) –, reconheceu-se que este modo de atuação despertou ambas para um valor emocional, que extrapolou as barreiras da atividade.

Destaca-se que a situação exposta conduziu a associação com uma segunda subcategoria, **ressignificando vínculos familiares**. Ponderando as informações observadas na presente etapa, percebeu-se que ambas se interseccionalizaram também com uma terceira – **introjetando e expandindo para o cotidiano**.

Usufrui-se desta relação para expor uma vivência que apresentou a complementaridade referida. Vislumbrou-se, na experiência de AA/DL, que a colaboração – tanto de ambas, quanto com as demais responsáveis e pesquisadora – conduziu a uma ressignificação da interação mãe/filha, refletindo nos modos de convivência. Buscando uma melhor compreensão sobre o episódio, explicita-se o mesmo, com base na ordem cronológica em que foi reportado.

DL demonstrou, no início da dinâmica, uma aflição com o modo de condução. A mesma compartilhou seus sentimentos, no *WhatsApp*, referindo:

"Eu pensei que ia ser mais fácil. A AA ficou bem empolgada pra abrir a caixa, mas depois não quis mexer, ela trabalhava um pouco e não queria mais. Eu queria saber um jeito de envolver ela, sem dar nenhuma ideia do que ela deveria fazer. Ela olhava as coisas soltas e parecia não ver nada, ou ver alguma coisa que eu não estava vendo" (DL).

Após conversas com o grupo, surgiram algumas ideias para estimular a participante. Buscando auxiliar DL, outra tutora compartilhou a forma como estava conduzindo as atividades. Além disso, incentivou-se DL a deixar AA expressar seus pontos de vista, ainda que de maneira abstrata. Ressalta-se que, até este momento, não haviam sido enviados registros do processo construtivo para a pesquisadora. Ao final da etapa, com o recebimento dos vídeos, obteve-se um entendimento mais amplo sobre o contexto.

O primeiro contato de AA com a dinâmica evidenciou uma postura mais dispersa. A mesma experimentou os materiais, explorando suas proporções e cores. Contudo, advertida por DL – *"Por que tu estás olhando pros lados? Presta atenção, vai estudar"* –, a menina abandonou a prototipação. Notou-se, em uma segunda tentativa, que AA continuou desbravando os elementos. Seguindo um padrão, ela analisou, sentiu com as mãos, tentou extrair sons, aplicou os insumos no corpo e só depois iniciou a construção.

Na terceira vez em que se dispôs à atividade, observou-se a participante envolvida diretamente com o processo construtivo. No meio da produção, AA realizou alguns testes – *"Ficou muito pequeno, vou cortar mais."*. Posteriormente, a menina iniciou uma narrativa sobre o próprio desenvolvimento – *"Vou enfiar isso aqui dentro desse, que é meu forno. PIPAPI. O bolo da amiguinha ficou pronto"* (AA). Através das exposições, ficou nítido que ambos os protótipos foram projetados para a amiga-secreta. Entretanto, os mesmos não foram entregues para a pesquisadora.

Analisou-se, com esta vivência, uma ambiguidade em relação à conduta da responsável e a autonomia da participante. Ao passo em que DL se preocupou em assistir a filha, buscando a melhor maneira de auxiliá-la na execução do projeto, acabou limitando a liberdade da mesma.

Expôs-se esta situação, a fim de embasar a maneira como a prática revelou a oportunidade de uma nova percepção sobre a autonomia das crianças. Verificou-se tal conceito, a partir de manifestações que mostraram uma divergência e incômodo por parte das responsáveis, com a necessidade de promover maior liberdade e

protagonismo para as meninas – *“Talvez isso tenha sido o mais difícil pra mim até aqui, porque desde que ela nasceu, sou eu sempre que faço tudo por ela”* (DL).

Ponderou-se que a dinâmica fez com que as tutoras saíssem de uma zona de conforto, onde nutriam segurança ao prover as carências das filhas – esforçando-se em um “fazer para”. Deste modo, evidenciou-se um momento de autocritica e reflexão, por meio do esforço em um “fazer com” – *“Percebi que eu poderia auxiliar a AA em alguma coisa que ela precisasse. Percebi que deixar ela ter autonomia não significa deixar ela sozinha, e que auxiliar no que ela precisar não significa que eu tenho que fazer por ela”* (DL).

Ademais, a situação abordada ainda pronunciou outras duas subcategorias: **projetando colaborativamente e proporcionando espaços de conforto e segurança para se expressar**. Ambas se referiram ao aspecto de discussão conjunta sobre as adversidades que surgiram no decorrer da dinâmica. Neste sentido, compreendeu-se que o grupo do *WhatsApp* se pontuou por uma rede de apoio e troca genuína:

“Recebi no grupo comentários que agregaram positivamente a experiência de deixar a AA trabalhar sozinha, ou ser mais independente. [...] Uma mãe clareou minhas ideias dizendo a experiência dela, que a filha não conseguia manusear os materiais corretamente, mas que poderia passar a ideia do que queria fazer com cada coisa” (DL).

Observou-se também, que a ferramenta, ao viabilizar a troca favoreceu um processo de aprendizado:

“Agora eu passei a dar cada material na mão dela e perguntar o que ela achava que era e para o que seria. Assim fomos montando alguma coisa que ela tinha na cabeça. [...] Eu gostei muito de participar porque pude ver e ‘apalpar’ a ideia que dá pra ensinar a AA de uma forma mais criativa e lúdica” (DL).

Outro ponto que evidencia o exposto, atribuiu-se a um espaço de *feedback*, oportunizado igualmente pelo grupo no *WhatsApp*. Na etapa em questão, uma das responsáveis proferiu alguns apontamentos sobre os materiais enviados – *“A única coisa que realmente prende a atenção da LS é música, qualquer coisa musical. Coisas coloridas também, mas ela tem bastante essa coisa de ir na boca, e o musical ela não bota, ela fica apertando, mexendo e explorando”* (BS).

A última subcategoria abordada na corrente etapa, **sensibilizando para uma abertura de novos modos de fazer**, conceituou-se pelo aflorar de uma maior atenção para diferentes processos de envolvimento manual, realizados tanto na prática, quanto fora dela. Percebeu-se isto através de uma movimentação natural das participantes, que procuraram a pesquisadora para relatar suas experiências.

Dentro do escopo da atividade, evidenciou-se o exposto pela desenvoltura de GR que, no decorrer da prototipação, pronunciou uma nova maneira de organização: *“Adorei o envolvimento dela, o modo de pensar e ir fazendo, a organização de planejar todos os passos. Gostei dela ir pensando o porque estava criando cada coisa”* (LR). Ao relacionar o fazer, pensar e programar as ações, GR revelou uma atenção particular a todos os passos dados:

“Deixa eu explicar melhor como funciona o meu presente [...] Eu me inspirei a partir daquele segredo. Quando eu fiz, pensei que gostaria de colocar na cabeça e saber o que a pessoa que eu escolher está pensando. Pra funcionar ainda mais, resolvi construir um pompom colorido. Então primeiro eu peguei o aparelho e comecei a enrolar a lã...”

Ademais, outra situação manifestou uma predisposição sobre a percepção do fazer, para além dos domínios da prática. HR compartilhou dois momentos, onde foi notável a sua atenção a todas as ações executadas. A menina gravou vídeos narrando o passo a passo de como fazer um *slime* – *“Primeiro tem que pegar a cola, depois o talco. Agora tem que mexer pra ver se vai pegar consistência. Agora que pegou, tem que colocar a tinta, vou usar a vermelha...”* – e, posteriormente, a receita de um bolo – *“Coloquei a mistura de bolo formigueiro, agora vou quebrar o ovo. São três, mas tem que colocar um de cada vez. Agora bota margarina, mas só umas duas colheres. Mexe e coloca no forno”*.

Por fim, destaca-se que de modo geral a atividade aconteceu de maneira tranquila e com um grande envolvimento das participantes. Foi notável o entusiasmo das crianças ao longo de todo o percurso – desde o recebimento dos materiais, desenvolvimento criativo e cuidado demonstrado com a amiga-heroína-secreta. A fim de ilustrar o processo construtivo, segue-se com a exibição dos protótipos elaborados – para uma melhor visualização dos mesmos, segmentou-se a figura em duas partes.

Figura 15 - Protótipos construídos na segunda etapa da atividade – Parte 01



Protótipo AA



Protótipo BE



Protótipo CH



Protótipo DC



Protótipo EP



Protótipo GR

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

A seguir, apresenta-se a segunda parte da figura, com os protótipos de HR, LS, PC e GR.2.

Figura 16 - Protótipos construídos na segunda etapa da atividade – Parte 02



Protótipo HR



Protótipo LS



Protótipo PC



Protótipo GR.2

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Exposta a descrição e análise das principais características evidenciadas na segunda etapa da atividade de prototipagem, segue-se com a apresentação do segundo seminário realizado com o comitê de projeto.

4.3.2 Segundo seminário realizado com o comitê de projeto

O segundo seminário pautou-se pela última etapa do segundo ciclo de pesquisa. Mantendo a essência de reprojecção colaborativa, o mesmo orientou-se por discussões fundamentadas nas informações coletadas anteriormente. A seguir, oportuniza-se a categorização dos resultados originários do encontro.

Quadro 12 - Categorização dos resultados: Segundo seminário

Subcategoria	Unidade de análise	Modificação na proposta
1.1 Engajando com as dinâmicas	“Acho importante pensarmos nisso, em algumas coisas que fizessem barulho, pra ajudar as meninas a se expressarem e a se divertir também” (AP).	Incluir, nos kits de projeto, elementos que estimulem sensorialmente, priorizando a sonoridade – como guizo;
1.1 Engajando com as dinâmicas	“Então tudo o que tu puderes dar como exemplo, de um jeito mais indireto, vai ser enriquecedor” (VF).	Exemplificar de maneira mais tangível a proposta das atividades para as participantes, e a essência de mediação, para as responsáveis;
1.2 Manifestando um viés experimental com não-humanos	“Mas as meninas, tipo a PC por exemplo, que não tem muito controle, o material acaba dificultando por ser pequeno” (AP).	Analisar os materiais: escalonar as coisas pequenas para um tamanho maior – através de recipientes ou do próprio formato;
3.1 Colaborando com os responsáveis	“Por mais que estejam fazendo junto, elas estão ajudando muito bem. Aliás, é o que elas geralmente fazem, todos os dias, acompanham as filhas” (SP).	Observar uma possível atuação conjunta, valorizando o movimento natural da prática que possibilita uma aproximação familiar;
5.1 Projetando colaborativamente	“Vou me antecipar e falar da última etapa [...] talvez elas pudessem fazer protótipos com o lanche, pra que fosse uma coisa de brincar” (VF).	Ponderar sobre possíveis dinâmicas construtivas também para a última etapa da atividade, mantendo o ideal de confraternização;

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Com base na observação das manifestações do grupo, discorre-se sobre diferentes situações que embasaram o quadro apresentado. Destaca-se que, neste momento, foi percebida uma grande correlação entre as subcategorias, onde todas dialogaram – direta ou indiretamente – entre si.

Evidenciou-se a subcategoria, **engajando com as dinâmicas**, a partir de reflexões sobre alterações na proposta que potencializassem o envolvimento das meninas. Vislumbrou-se a mesma principalmente através dos materiais e do direcionamento da atividade.

Perante a composição dos kits de projeto, discutiu-se sobre novos elementos. Instintivamente, indicaram-se algumas possibilidades – “Estou lembrando que tenho muitas coisas que produzem essa questão sonora. Podem ser pedrinhas, lata, metal, guizos...” (VF). Em uma relação entre a escolha dos insumos e a necessidade de preservação da liberdade construtiva, determinou-se que estes materiais poderiam ser fornecidos sem uma elaboração prévia – “A gente não precisa mandar pronto, ou induzir a criança a fazer, mas proporcionar os elementos pra que elas mesmas possam descobrir, ir sentindo e decidindo o que produzir” (VF).

Atreiou-se a isso uma essência de sensibilização sensorial, que possibilitasse a interação das crianças com diferentes sentidos – *“O próprio barulho de amassar celofane, ou de rasgar papel crepom, tem um som muito gostoso. Dá uma sensação bacana, de ouvir, de entender, além da sensação tátil e sonora”* (LB). Ademais, assentiu-se que a reestruturação deveria manter a pluralidade dos materiais, visto que impulsionou uma atmosfera de surpresa, instigando emocionalmente as meninas – *“Elas visivelmente ficaram encantadas. Foi muito importante ter feito essa busca, essa escolha dos elementos. Agora que temos novos direcionamentos, é imprescindível manter isso, pra estimular ainda mais. Precisa mostrar que pensou nelas”* (VF).

Outro aspecto pautou-se por auxiliar a compreensão das meninas, por meio de uma exemplificação da proposta. Conceituou-se isto, alicerçando-se no entendimento de que as referências poderiam incentivar o processo criativo – *“Uma coisa que dá pra fazer mais é mostrar. Mostrar é como fazer elas pesquisarem. Com elas olhando, tendo uma referência, podem se sentir mais seguras pra ter as próprias ideias”* (VF).

Este ponto preocupou-se em proporcionar um envolvimento mais genuíno, espontâneo e autônomo, frente a abertura e multiplicidade encontradas. Todavia, ressaltou-se a necessidade de sutileza das referências norteadoras, que não poderiam ser vislumbradas como uma forma de replicação rígida:

“O exemplo seria uma ótima maneira das crianças saberem como lidar com toda essa liberdade, vai ajudar a entender o que fazer com tudo isso que tu estás proporcionando. Então tudo o que pudeses dar como exemplo, de um jeito mais indireto, vai ser enriquecedor” (VF).

Percebeu-se pertinente estender a exemplificação também para as tutoras:

“As vezes a mãe olha pra caixa e tem aquele montão de coisa, a criança olha pra caixa e tem aquele montão de coisa, mas ao mesmo tempo não tem nada, não dá pra ver nada, de tanto que tem [...] Não dá pra simplesmente largar tudo aquilo na frente da criança e dizer: ‘Hei, pode usar, viu?’. Isso não funciona e tem mães que não conseguem conduzir” (AP).

Deste modo, estabeleceu-se que as responsáveis também deveriam ser mais bem instruídas, a partir de norteadores mais tangíveis.

Manifestando um viés experimental com não-humanos refletiu-se através da busca por melhores condições no envolvimento com os materiais. Partindo-se de relatos das experiências vivenciadas pelas participantes, discutiram-se formas de adaptação dos elementos para uma atuação plena das mesmas.

Um dos principais pontos tratados referiu-se ao formato de determinados materiais que, por vezes, restringiram o manuseio:

"Vou falar alguns pontos que achei interessantes, principalmente as coisas muito pequenas. No caso das meninas que têm mais controle, mais motricidade fina, é tranquilo. Mas as meninas, tipo a PC por exemplo, que não têm muito controle, o material acaba dificultando por ser pequeno" (AP).

Conceituando que todos os insumos enviados despertaram o interesse das crianças, debateu-se sobre subterfúgios que pudessem ressignificar e melhorar a experiência de uso das mesmas.

Como um meio para buscar a acessibilidade, sugestionou-se evitar tamanhos muito pequenos e proporcionar recipientes mais ergonômicos – *"De repente poderia manter, mas colocando dentro de potinhos maiores. Algo que fique mais fácil pra virar e manusear, mais acessível para fazer a pega" (LB)*. Desta maneira, vislumbrou-se a possibilidade de uma nova chance de integração com os elementos – *"Essa é uma ótima ideia, aí podemos manter o que atraiu, mas de um jeito que as meninas com menos controle vão poder usar também" (AP)*.

A terceira subcategoria, **colaborando com os responsáveis**, permeou a conversa mediante a postura adotada pelas tutoras e o modo como a mesma influenciou na atuação das participantes. Esta circunstância manifestou uma dualidade de posições, apresentando-se como um espaço de divergência do grupo.

Em um primeiro momento, expôs-se a intenção de direcionar mais enfaticamente a forma de condução das responsáveis, reafirmando os interesses iniciais da pesquisa. Especulou-se sobre as motivações que guiaram o comportamento das mesmas.

Neste sentido, revelou-se a apreensão de um possível subjugamento – *"Tem que ir muito contra uma tendência natural de querer fazer pelo filho, porque sempre tem aquele pensamento de que a criança é incapaz. E não significa que ela seja, mas a gente pensa que ela pode fazer errado, estragar" (LB)*. Somando isso a uma possível tendência de competição – *"mãe de criança com deficiência, às vezes*

parece mãe de miss, tem que ser sempre a melhor” (AP) – retratou-se a necessidade de estabelecer uma conversa mais direta com as responsáveis – “Tem que enfatizar que tu gostarias de ver mais a criança produzindo” (LB).

Por outro lado, evidenciou-se uma empatia pela postura adotada – *“É muito difícil não ter vontade de fazer. Assim como nós também gostaríamos de receber a caixinha, várias mães também devem querer. Acho que vale pensar nisso, porque há esse desejo, e elas vão estar perto, conectadas, não é algo controlável” (VF).* Nesta abordagem mais aprazível, refletiu-se sobre a movimentação natural de atuação conjunta – *“A ideia de fazer com a família, de ter um momento junto, pra confraternizar. Se aqui fosse assim, se as mães fizerem junto, poderia ser positivo. Só não dá pra deixar elas fazerem sozinhas e a criança de lado” (LB).*

Ademais, conceituou-se que a aproximação entre responsável e participante representou um novo aspecto evocado pela prática. De modo que, respeitar a presença mais efusiva das tutoras seria um meio de valorizar a participação de ambas – *“É muito importante ter um espaço de escuta com as mães. Tem que ver que, por mais que estejam fazendo junto, elas estão ajudando muito bem. Aliás, é o que elas geralmente fazem, todos os dias, acompanham as filhas. É difícil mudar isso” (SP).*

Por fim, **projetando colaborativamente** referiu-se ao próprio espaço favorecido que, através de uma discussão com diferentes perfis, previu a reestruturação da proposta. Sendo assim, pondera-se que esta subcategoria se relacionou com todas as demais expostas.

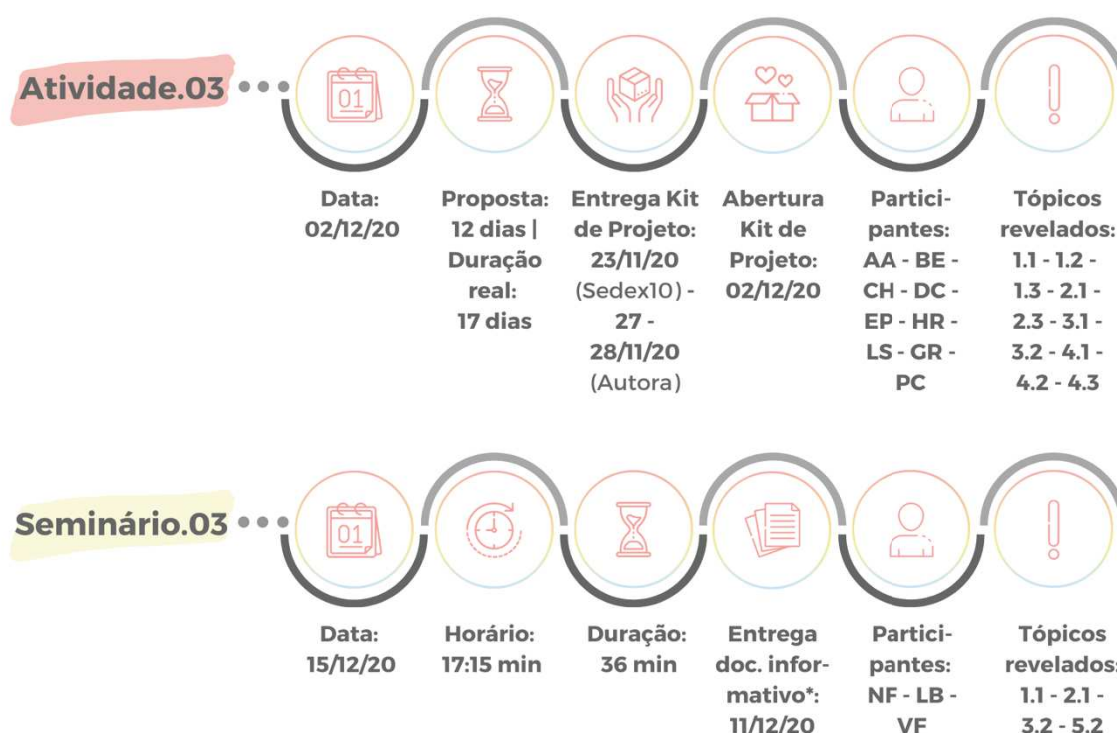
A mesma apresentou-se mediante sugestões tangíveis para a atividade. Em um momento mais livre de troca de ideias, foi sugerido que *“[...] na última etapa tu poderias fazer uma construção com as meninas, talvez elas pudessem fazer protótipos com o lanche, pra que fosse uma coisa de brincar, além de comer” (VF).* Contudo, considerando que esta questão seria melhor explorada posteriormente, recomendou-se aprofundar e resgatá-la no próximo encontro.

Exposta a descrição e análise dos resultados oriundos do segundo seminário, oportuniza-se, a seguir, a narrativa do terceiro ciclo de pesquisa.

4.4 TERCEIRO CICLO DE PESQUISA-AÇÃO

O terceiro ciclo, assim como o segundo, predispôs-se à experimentação material. Destaca-se que a estruturação do mesmo se influenciou diretamente pelas ações manifestadas no seu antecessor. Usufrui-se de uma síntese gráfica para ilustrar os aspectos delimitadores da sua execução.

Figura 17 - Terceiro ciclo de pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Visto isto, prossegue-se com a compilação dos resultados revelados em cada uma das fases.

4.4.1 Terceira etapa da atividade de prototipagem

A terceira etapa da atividade de prototipagem marcou o início do terceiro ciclo de pesquisa. Embora este espaço tenha sido a última oportunidade de desenvolvimento dos protótipos para as amigas-secretas, não se buscou formalizá-lo como um processo de finalização de produto. Em oposição a isso, pretendeu-se manter a mesma essência de abertura que as demais fases da prática.

Figura 18 - Kit de projeto.03: Mensagem de apresentação



Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Ponderando os resultados da prática, exibe-se um quadro de categorização com os achados da terceira etapa da atividade. Posteriormente, discorre-se sobre a manifestação das subcategorias destacadas, embasando-se em relatos da dinâmica.

Quadro 13 - Categorização dos resultados: Terceira etapa da atividade

Subcategoria	Unidade de análise
1.1 Engajando com as dinâmicas	"A gente teve que trabalhar com o que já estava feito, o que deixa a gente com a mente mais aberta pra novas ideias e ao mesmo tempo com uma certa limitação que traz mais desafio" (CH).
1.2 Manifestando um viés experimental com não-humanos	"Precisava ver a reação dela com uns materiais que fazem barulho, tipo os sininhos e um que faz uns barulhinhos de pedrinhas. Agora ela quer som em tudo" (DL).
1.3 Comovendo pela influência dos protótipos	"Esse chapéu vai passar por um processo de customização. Vou arrumar e deixar com o meu toque" (GR).
2.1 Desafiando e amplificando o protagonismo	"Até agora não sujei as mãos, mas espera, porque daqui a pouco eu vou enfiar os dedos na tinta" (GR). / "Adorei que ela se permitiu pintar [...] está aqui experimentando, se permitindo e curtindo" (LR).
2.3 Sensibilizando para uma abertura de novos modos de fazer	"Eu não sou muito dada a trabalhos manuais, mas sabe que construindo as coisas com a PC, eu comecei a me interessar. [...] Não é que eu peguei gosto de verdade?" (AP).
3.1 Colaborando com os responsáveis	"E se a minha filha estragar a ideia do presente que outra menina fez? Por exemplo, na última vez, a AA só meio que recortou tudo" (DL).

Subcategoria	Unidade de análise
3.2 <i>Ressignificando vínculos familiares</i>	<i>"Eu estava bem distante da HR [...] através do projeto eu consegui olhar com outros olhos pra ela [...] me reconectei com ela. Foi assim, uma redescoberta, e eu comecei a ter outras percepções"</i> (DR).
4.1 <i>Demonstrando expectativa e curiosidade</i>	<i>"O que eu mais estava doida pra ver era isso aqui, o que que será que tem? O que ela deve ter feito? [...] Nossa, tem muita coisa aqui, não sei nem o que pensar pra fazer"</i> (GR).
4.2 <i>Estabelecendo laços e senso de pertencimento</i>	<i>"Foi a minha amiga que fez? Me dá, me dá! [...] Olha o cartão da minha amiga para mim. Olha isso aqui, ela colou muitos corações pra mim. Pra mim!"</i> (AA).
4.3 <i>Proporcionando espaços de conforto e confiança para se expressar</i>	<i>"Além do mais ainda tem a função da pandemia, tudo dificultou. [...] mas isso, a gente poder conversar e eu te explicar as coisas, é muito bom. Eu tento me envolver mais, mas é difícil"</i> (DR).

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Identificou-se, na corrente etapa, uma união entre as subcategorias **demonstrando expectativa e curiosidade e estabelecendo laços e senso de pertencimento**. Referem-se ambas, a partir da manifestação das meninas perante os protótipos recebidos – *"O que eu mais estava doida pra ver era isso aqui, o que que será que tem? O que ela deve ter feito?"* (GR).

Pronunciou-se um forte apreço pelo processo alheio, onde demonstrações de valorização das construções sobressaíram-se nos registros – *"Olha, foi a minha amiga que fez. Olha aqui, a amiguinha fez um palhaço, que tem boca e nariz.³³ Muito bonito"* (AA). Observou-se também que as crianças se revelaram instigadas com os próximos passos a serem dados, transparecendo uma ansiedade perante a dinâmica colaborativa – *"Nossa, tem muita coisa, não sei nem o que pensar pra fazer"* (GR).

Ademais, vislumbrou-se que este momento de rotatividade despertou uma maior aproximação do grupo, evidenciando mais nitidamente os vínculos de amizade formados. Ilustra-se o exposto com a vivência de AA que, ao deparar-se com um cartão desenhado pela participante anterior, ficou visivelmente emocionada – *"Olha o cartão da minha amiga para mim. Olha isso aqui, ela colou muitos corações pra mim. Pra mim!"* (AA).

Evidencia-se a subcategoria **manifestando um viés experimental com não-humanos** por meio de um novo modo de sensibilização apresentado na corrente etapa. Constatou-se, na vivência de grande parte das crianças, a exploração dos materiais associada a uma sensação sonora. Ressalta-se que a experiência auditiva

³³ Neste momento AA aplaudiu, por cerca de um minuto, o protótipo recebido.

teve maior destaque, contudo a mesma foi acompanhada de outros modos de experimentação já referidos: tátil, com mãos e boca, e de reflexão contínua – *“Cansou, ela real dormiu. Por causa do autismo, ela não fixa muito o olhar nas coisas, mas é ótimo para o sensorial dela, sentir todas as texturas diferentes, os sons. Isso estimula muito a DC, que gasta toda a energia”* (AC).

A reação do grupo perante os elementos que originalmente reproduziam barulhos, foi de total surpresa – *“O que eu mais gostei dessa caixa? Esse aqui, que tem moedas dentro. E esse aqui, agora eu vou ter mais sinos”* (AA). Além disso, revelou-se na postura das meninas, a atenção para uma nova relação com os insumos, onde as mesmas começaram a buscar pela musicalidade em todos os outros componentes – *“Precisava ver a reação dela com uns materiais que fazem barulho, tipo os sininhos e um que faz uns barulhinhos de pedrinhas. Agora ela quer som em tudo”* (DL).

Comovendo pela influência dos protótipos referiu-se a maneira com que as crianças se envolveram no processo construtivo, a partir da ideia pré-concebida por outra participante. Em geral, evidenciou-se uma resistência em intervir no que havia sido desenvolvido, corroborando em uma tendência de não modificar a essência inicial projetada. Acredita-se que esta postura decorreu de uma valorização e respeito pelo trabalho alheio. Respalda-se o exposto, com base em três principais modos de atuação revelados.

A primeira situação pautou-se pela vivência de GR. A mesma demonstrou uma visível influência dos protótipos recebidos – Figura 19a –, enquanto inspiração para a sua construção. Destaca-se que a menina teve duas reações perante o desafio: personalização estética – *“Esse chapéu vai passar por um processo de customização. Vou arrumar e deixar com o meu toque.”* – e desenvolvimento de outros elementos, com novas formas, mas que conservaram as funções pré estabelecidas – Figura 19b – *“Olha o que eu estou fazendo, um sorvetão. Tu nem imagina o que tem dentro: feijões! É um sorvete chocalho de pompons.”*.

Figura 19 - Transformação dos protótipos – GR



Fonte: Elaborada pela autora (2021).

A vivência de BE pontuou uma segunda forma de atuação, onde os presentes não foram alterados e não representaram influência direta sobre o processo construtivo. Observou-se que o envolvimento da participante com a prototipação foi inspirado por uma memória pessoal – *“Como a EP foi a Cinderela na Corrida Maluca que elas participaram juntas, a BE pensou em coisas desse universo de princesa”* (CA). Ressalta-se que, apesar de existir uma boneca entre os protótipos recebidos – Figura 20a –, não se encontraram evidências de que a mesma tenha sido relevante a ponto de interferir na postura de BE. Deste modo, constatou-se que a menina adotou uma conduta similar à segunda dinâmica, desenvolvendo protótipos com base nas preferências da amiga-secreta – Figura 20b.

Figura 20 - Transformação dos protótipos – BE



Fonte: Elaborada pela autora (2021).

O terceiro exemplo pautou-se pela vivência de LS. Tal circunstância representou o episódio de menor amplitude criativa. Ressalta-se que o protótipo foi percebido enquanto um objeto pronto, sem abertura para diferentes intervenções – Figura 21a – *“Esses presentes estão lindos, são artesanatos perfeitos. Então a gente resolveu só colocar algumas poucas coisas a mais, pra não tirar a beleza, porque está muito harmonioso, muito bem feito”* (BS). A fim de efetivar a realização da atividade, o processo construtivo resumiu-se ao acréscimo de pequenos detalhes, que de maneira geral, já integravam a ideia inicial. Destaca-se que o apego da participante aos elementos sonoros foi o que garantiu uma maior personalização, mediante o adorno com guizos – Figura 21b.

Figura 21 - Transformação dos protótipos – LS



Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Engajando com as dinâmicas atribui-se à relação das meninas com a prototipação. Neste sentido, constatou-se um maior empenho das crianças, que se acreditou ter sido instigado por: uma alternância dos projetos, familiaridade com a proposta, senso de responsabilidade e maior identificação com o grupo – *“Noto que a dedicação de BE está bem melhor, está mais envolvida. Não sei se é porque já conhece a amiga, ou está mais familiarizada com a atividade”* (CA).

Em suma, percebeu-se uma maior ambientação das integrantes. Exemplificasse o exposto com a vivência de AA – *“Primeiro de tudo, eu vou pintar a boca dele [...] vou pintar a roupa com todas as cores, pra ele ficar bem lindo. [...] Isso que eu estou colando aqui embaixo é pra ser a minha câmera”*. Ao analisar os registros da

menina com a atividade, evidenciou-se um envolvimento mais direto e objetivo da mesma, quando comparado com a dinâmica anterior.

Ponderou-se, com esta e outras situações semelhantes, que a mediação das participantes pelos protótipos trouxe reflexos de uma autopercepção sobre a própria posição social na prática. Vislumbrou-se que a segunda etapa se demonstrou como um momento de reconhecimento – da proposta, dos materiais e da postura assumida, enquanto projetista e pertencente a um grupo específico. Contudo, a terceira experiência, de certa forma ressignificou o espaço, transpondo o sentimento de descoberta para o de confiança. Observou-se também que, em média, as meninas se afirmaram enquanto protagonistas do processo construtivo.

Ainda que estivessem contaminadas pela ideia concebida por outra criança e acompanhadas pelas tutoras, reparou-se um maior encorajamento das meninas. Onde as mesmas demonstraram consciência, compreensão e convicção das ações realizadas:

"Sinto que isso tudo é uma maneira de eu mesma despertar a minha criatividade, eu sou uma pessoa que está sempre com alguma coisa na cabeça e com o projeto eu consigo tornar realidade. [...] A gente teve que trabalhar com o que já estava feito, o que deixa a gente com a mente mais aberta para novas ideias e ao mesmo tempo com uma certa limitação que traz mais desafio, e é isso que é legal" (CH).

A conjuntura exposta confluiu também em uma outra subcategoria, **desafiando e amplificando o protagonismo**. Assente-se a mesma, enquanto o espaço de expressão e impulsão do potencial individual, pronunciado pelas próprias participantes no decorrer da prática.

Outra questão que ilustrou esta subcategoria, pautou-se por um movimento de superação dos próprios limites. Percebeu-se que o envolvimento intenso das crianças com a prática floresceu uma maior autoconfiança – perante suas próprias habilidades –, instigando-as a imergir em contextos inexplorados, diante de situações em que não se sentiam capazes.

A postura adotada por BE, perante uma ação considerada difícil com o uso de fita adesiva, explicita o exposto – *"Não consigo mãe, eu sou péssima nisso."* A tutora, em contrapartida, tentou auxiliar e incentivar a menina, que se manteve relutante – *"Não, eu não consigo, eu não sei fazer"* (BE). Este episódio evidenciou, de maneira nítida, a insegurança da participante por conta da adversidade.

Entretanto, quando lembrada de que o desenvolvimento dos protótipos era de sua responsabilidade, BE dispôs-se a enfrentar o contratempo e retomar o protagonismo da construção.

Outra situação manifestou-se na vivência de GR – participante que nutre uma repulsa por qualquer elemento de textura pastosa. Movida por um engajamento cada vez maior com a proposta, a mesma dispôs-se a experimentar as tintas fornecidas no *kit* de projeto:

“Até agora não sujei as mãos, mas espera, porque daqui a pouco eu vou enfiar os dedos na tinta. [...] Ui. Meu Deus, que agonia. No que eu me meti? Isso é um sacrifício, mas olha, eu estou conseguindo. [...] Foi difícil, mas valeu, agora vou usar todas as tintas” (GR).

Sensibilizando para uma abertura de novos modos de fazer, refletiu-se, novamente, por uma maior predisposição das participantes aos trabalhos manuais – para além da prática. Todavia, neste momento, percebeu-se uma ampliação desta questão, que se demonstrou mais intensa e presente, ecoando também na postura das responsáveis.

Um dos modelos deste aspecto apresentou-se através da vivência de GR. No decurso da atividade, a menina revelou apreço pelas técnicas de costura, pronunciando uma atenção ainda maior para as manualidades:

“Depois que a GR ganhou a caixa de costura de ti, que foi algo diferente, o olhar dela também se modificou, parece que ela se abriu. Ela está encantada, gosta de ver, tocar e analisar tudo o que faz. Está sendo muito bacana essa vivência dela” (LR).

Outra situação relaciona-se com uma das tutoras. Evidenciou-se, em uma postagem da mesma nas redes sociais, um despertar para a experimentação material. Quando questionada sobre a iniciativa e suas motivações, AP compartilhou:

“Vou te contar uma coisa que é fruto do projeto. Não foi só pra PC que você passou o gosto pela prática, foi pra mãe também. [...] Não sou muito dada a trabalhos manuais, mas sabe que construindo as coisas com a PC, eu comecei a me interessar. Aí comecei a separar vidros de conserva e a enfeitar com renda, com fitas, essas coisas. E menina, não é que eu peguei gosto de verdade?”.

Colaborando com os responsáveis manifestou-se na presente etapa, de maneira semelhante às anteriores. Percebeu-se uma atuação coletiva em grande parte das experiências – que revelaram um envolvimento ativo das crianças, estimuladas a exercer sua autonomia e protagonismo.

Contudo, vale ressaltar a postura de BS na condução da atividade que se opôs ao exposto. Destaca-se que a tutora teve um papel mais incisivo, ocasionalmente suprimindo os espaços de colaboração com a filha – “A LS está meio agitada hoje, não está ajudando muito” (BS). Enquanto BS customizava os protótipos, a participante ficou brincando com os guizos enviados – “LS está meio braba. Ela quer ficar com aqueles ali que fazem barulho” (BS), por vezes ficando excluída dos registros de vídeo – “Opa, não está aparecendo a LS, ela só está incomodando, está meio agitada” (BS).

É pertinente salientar que a responsável em questão sempre demonstrou cuidado em fortalecer a participação da menina, sendo este um episódio singular na trajetória da prática. Ponderou-se que o mesmo pode ter sido provocado por uma falta de tempo de BS, a ser disponibilizado para a execução da atividade.

Referem-se, a partir de uma mesma situação, as duas últimas subcategorias pronunciadas nesta etapa. **Proporcionando espaços de conforto e confiança para se expressar** manifestou-se através de um vínculo construído entre responsável e pesquisadora, que oportunizou um âmbito de confissões e conversas significativas, para além dos domínios da pesquisa. Notou-se que DR avistou, na disponibilidade da autora, um espaço seguro para compartilhar – ciente de que a sua identidade seria preservada – sobre diferentes aflições.

A profundidade da troca, por sua vez, revelou alguns reflexos da prática já ecoando e transformando a relação da mesma com a filha – **ressignificando vínculos familiares**. Percebeu-se uma fortificação de laços entre HR e DR:

"Eu estava bem distante da HR. Esses últimos três anos para nós foram bem intensos, muito difíceis, e através do projeto eu consegui olhar com outros olhos pra ela novamente. Eu sempre fui muito durona, sempre cobreí muito dela, porque eu queria que ela fosse independente [...] quando comecei a perceber que ela não estava se ajudando, que estava tentando se colocar em uma posição que não cabe a ela, eu me afastei [...] fui deixando, porque aquilo ali estava me irritando muito, eu estava ficando muito nervosa. E daí, através do projeto eu me reconectei com ela. Foi assim, uma redescoberta, e eu comecei a ter outras percepções.

Com o projeto ela se comprometeu e eu estou admirando ela de novo” (DR).

Por fim destaca-se que, em geral, a atividade corroborou-se em um espaço frutífero de colaboração entre as crianças. A afetuosidade, demonstrada pelo grupo, no recebimento e continuação dos protótipos manifestou-se como o principal aspecto evocado. Ressalta-se, também, que a reestruturação do *kit* de projeto favoreceu um ambiente mais propício para a produção dos pontos de vista individuais. Entretanto, a valorização e importância dadas à ideia inicial das demais integrantes, representou uma influência significativa no processo de prototipagem.

Ilustram-se, a seguir, os protótipos elaborados por AA, BE, CH, DC, EP e GR.

Figura 22 - Protótipos construídos na terceira etapa da atividade – Parte 01



Protótipo AA



Protótipo BE



Protótipo CH



Protótipo DC



Protótipo EP



Protótipo GR

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Ademais, segue-se com a imagem dos protótipos de HR, LS, PC e NF.

Figura 23 - Protótipos construídos na terceira etapa da atividade – Parte 02



Protótipo HR



Protótipo LS



Protótipo PC



Protótipo NF

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

É pertinente explicitar a razão pela qual a pesquisadora também desenvolveu um protótipo. Salienta-se que a desistência de uma das participantes ocasionou em uma ruptura na dinâmica de presentear as amigas-secretas. Desta forma, a fim de que uma das meninas não fosse prejudicada, decidiu-se, em concordância com o comitê de projeto, que a autora deveria assumir uma posição ativa no processo construtivo – *“Tu podes fazer um presente novo pra dar pra ela, como se tu tivesses feito parte do sorteio, sem mencionar que a outra criança abandonou a prática. Assim evita o risco dela se sentir desestimada”* (LB).

Conclusa a análise e descrição dos resultados evidenciados na terceira etapa da atividade, oportuniza-se a apresentação da segunda fase que nutre o corrente ciclo de pesquisa, o terceiro seminário realizado com o comitê de projeto.

4.4.2 Terceiro seminário realizado com o comitê de projeto

O terceiro seminário compôs-se pelo encerramento do terceiro ciclo de pesquisa. O mesmo nutriu-se pelo último momento de projeção colaborativa e reestruturação da prática empírica. Com o intuito de condensar os achados da discussão com os especialistas, ilustra-se uma categorização dos resultados.

Quadro 14 - Categorização dos resultados: Terceiro seminário

Subcategoria	Unidade de análise	Modificação na proposta
1.1 Engajando com as dinâmicas	"Nesse caso, daria pra manter os 40 minutos da primeira, já que elas se sentiram à vontade. E aí, caso necessário, aumentar um pouco mais" (LB).	Delimitar o tempo de duração da quarta atividade em 40 minutos, mantendo a possibilidade de extensão de no máximo uma hora;
1.1 Engajando com as dinâmicas	"É importante [...] elas terem o cartãozinho junto, onde elas possam consultar, pra no tempo delas pensar 'ah, bom, eu posso fazer isso, ou aquilo'" (VF).	Proporcionar exemplos – através do vídeo de apresentação e de cartões físicos – que orientem o processo construtivo;
2.1 Desafiando e amplificando o protagonismo	"Tu podes combinar que quando elas quiserem falar, elas abrem o microfone, e aí todas vão se ouvir" (VF).	Combinar que as meninas deverão manter os microfones desligados ao longo da videochamada, ativando quando desejarem se manifestar;
3.2 Ressignificando vínculos familiares	"A prática está proporcionando um empoderamento da família, da relação das crianças com as mães, com todo o entorno" (VF).	Observar, na última etapa da atividade, uma possível manifestação da transformação da atuação dos responsáveis;
5.2 Valorizando os ritmos e estimulando a liberdade	"Nada impede que elas peguem outras coisas que tenham em casa, caso queiram, pra criar em cima" (VF).	Sugestionar que as participantes possam personalizar os seus protótipos, incluindo diferentes insumos no processo construtivo;

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A subcategoria **engajando com as dinâmicas** atribuiu-se à busca por estratégias que proporcionassem um melhor aproveitamento da atividade para as meninas. Considerando que o próximo encontro com as crianças aconteceria de modo virtual, um dos principais pontos tratados pautou-se pela extensão do mesmo.

Sugestionou-se uma duração semelhante à da primeira etapa, também oportunizada em meio digital – *"Dá pra fazer em vinte minutos e ir estendendo ao tempo máximo, de acordo com a animação delas. Dá pra deixar até o limite, mas sem uma estrutura rígida"* (LB). Contudo, conceituando que a proposta debatida intuiu uma nova prototipação, ponderou-se que um período inicial superior proporcionaria maior conforto:

"Vinte minutos é muito pouco pra elas conversarem, festejarem e se alimentarem. De partida já dá pra dizer que vai ser mais, porque talvez elas se angustiem, comecem a correr por isso e nem aproveitem. Elas precisam se sentir livres pra brincar de verdade" (VF).

Outro aspecto referiu-se à intenção de preparar as participantes para a atividade, informando previamente sobre a dinâmica:

"É importante elas abrirem o kit e o presente antes, pra não ser uma surpresa total. Isso pode evitar uma preocupação e possível ansiedade com tantas informações novas. Talvez tu pudesses falar, no vídeo, que o desafio vai ser elas montarem um lanche diferente com aquilo, pra que elas já possam ir imaginando o que fazer" (VF).

Neste sentido, retomou-se a relevância da exemplificação – *"Nem todas têm o mesmo repertório. Então mostrar, de um jeito mais visual, pode ajudar elas a terem um resultado mais rico" (LB).*

Atrelando-se a uma esfera de aprendizado, avaliou-se que referências tangíveis poderiam ser um meio de potencializar habilidades – *"O ato de copiar é muito importante no desenvolvimento, principalmente pra crianças que não tem tanta habilidade. No momento inicial elas podem copiar, mas em um outro, elas vão se sentir mais seguras pra criar" (VF).* Assim, sugeriu-se que fossem feitos cartões inspiracionais que auxiliassem o processo criativo – *"Daria pra fazer umas pequenas cartinhas e enviar junto" (LB).*

Abordou-se a subcategoria **desafiando e amplificando o protagonismo**, a partir da reflexão sobre o espaço de fala a ser dedicado na videochamada. Em suma, argumentou-se sobre a melhor condição de incentivar a livre conversação, garantindo uma boa compreensão sonora. Evocou-se tal questão, com base na experiência vivenciada na primeira etapa da atividade. Pronunciaram-se diferentes sugestões, dentre elas a possibilidade de fazer uma segregação do grupo, desmembrando o encontro em várias reuniões com um número reduzido de participantes.

Entretanto, considerando que a proposta visava a confraternização com uma experimentação material alimentar, convergiu-se na ideia de atrelar o espaço de fala, autonomia e independência, por meio do ato de ativar o próprio áudio – *"Acho que é muito rico elas poderem interagir e falar livremente, mas dá pra ser algo combinado, quando elas quiserem falar, elas abrem o microfone, e aí todas vão se*

ouvir” (VF). Complementarmente, acrescentou-se que a presença das tutoras poderia auxiliar nesta situação – *“Inclusive poderia ser algo acordado com as mães, pra que elas fiquem de olho e ajudem as filhas a ativar e desativar o som”* (LB).

Percebeu-se a subcategoria **ressignificando vínculos familiares** através de um espaço de reflexão, perante a análise da postura das responsáveis no decurso da atividade. Neste momento, retratou-se o conceito de empoderamento familiar, que se acreditou ser evocado naturalmente pela prática – *“É terapêutico tudo isso. A prática está proporcionando um empoderamento da família, da relação das crianças com as mães, com todo o entorno, isso é muito bonito”* (VF).

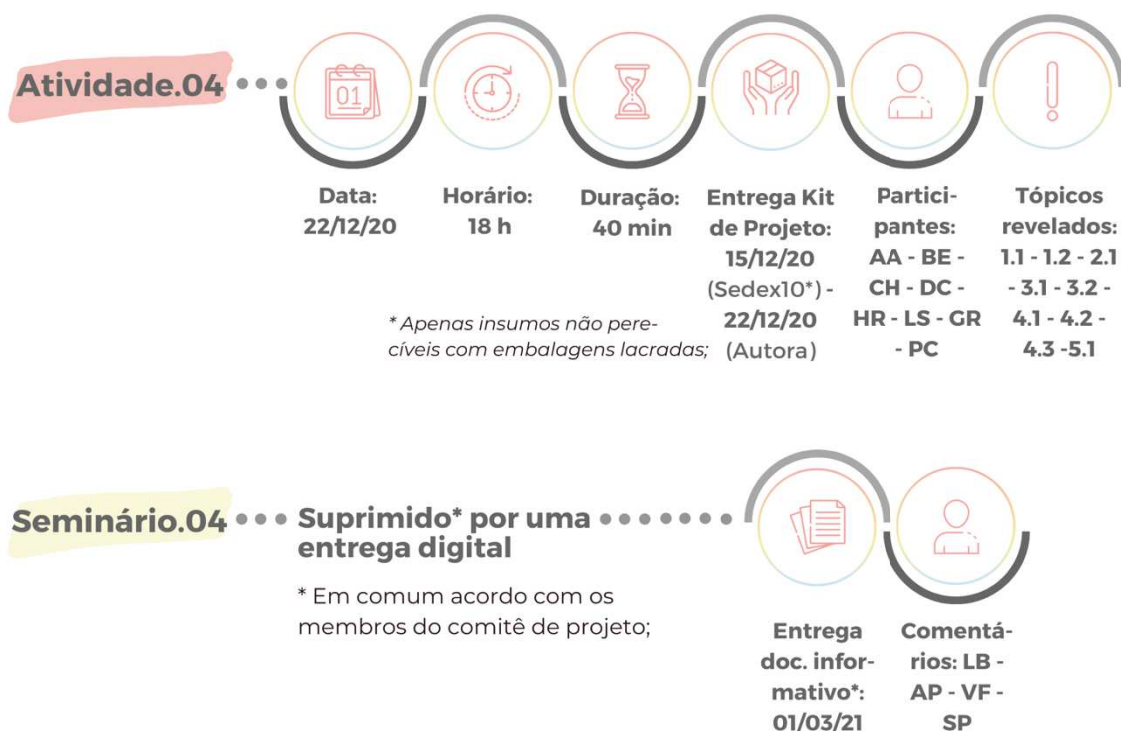
Por fim, evidenciou-se a subcategoria **valorizando ritmos e estimulando a liberdade** com base na elaboração do *kit* de projeto. Atentando-se essencialmente ao conforto e ao poder de escolha das meninas, intuiu-se uma personalização dos elementos. A proposta de insumos singulares, respeitando as preferências e restrições alimentares de cada participante, foi entendida enquanto uma forma de manter a dimensão afetiva – *“Uma coisa que me preocupou, é o que de fato cada uma pode e gosta de comer. É importante priorizar as restrições e vontades delas”* (VF).

Ademais, mediante a liberdade construtiva, percebeu-se oportuno sugerir que as crianças buscassem por outros alimentos – *“Nada impede que elas peguem outras coisas que tenham em casa, pra criar em cima. Tu estás mandando alguns produtos, mas se elas quiserem algo diferente, elas podem. Dá pra deixar mais livre”* (VF). Conclusa a narrativa e análise dos resultados oriundos do terceiro seminário, propicia-se, na seção seguinte, a descrição do último ciclo de pesquisa.

4.5 QUARTO CICLO DE PESQUISA-AÇÃO

O quarto ciclo responde aos interesses da pesquisa ao passo em que promove um espaço de reflexão e encerramento da prática. A fim de ilustrar os movimentos que pautaram a corrente trajetória, disponibiliza-se uma síntese com as questões norteadoras da mesma.

Figura 24 - Quarto ciclo de pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Discorre-se, a seguir, sobre os resultados evidenciados ao longo das etapas mencionadas.

4.5.1 Quarta etapa da atividade de prototipagem

A quarta etapa da atividade compôs-se pela última integração realizada com as participantes. Esta fase objetivou um momento simbólico de fechamento do movimento projetual, através de uma confraternização entre as crianças.

Embora este tenha sido o último encontro do grupo, não se buscou comprometê-lo como um estágio de validação da proposta inicial. Em outras palavras, o mesmo não intuiu averiguar e/ou determinar se a prática foi correta ou não. Visando uma maior imersão nas manifestações espontâneas, destaca-se que a corrente atividade, assim como as anteriores, nutriu-se por um caráter exploratório, potencializado por um ideal de transformação e aprendizado.

A fim de tornar este espaço mais ativo e lúdico, bem como trazer um desfecho emblemático para as meninas, intencionou-se uma dinâmica³⁴ de prototipagem com guloseimas. Em suma, mantendo as premissas de experimentação material e relacionando-as com um lanche coletivo, intuiu-se uma imersão projetual com o desenvolvimento de protótipos alimentares, ao passo em que as crianças partilhassem uma refeição com o grupo. Refletiu-se que, deste modo, as participantes poderiam ter um envolvimento genuíno, sentindo-se confortáveis para expor suas percepções.

Considerando o propósito da atividade, elaborou-se o quarto *kit* de projeto com diferentes alimentos que, além de serem atrativos ao paladar, visaram estimular o processo construtivo. Ponderando que o hábito alimentar é uma questão muito particular, as responsáveis foram consultadas sobre possíveis restrições e preferências das meninas. A partir dos retornos e de discussões com os especialistas, evidenciou-se que seria oportuno efetuar uma personalização dos conjuntos. Portanto, elencaram-se insumos bases³⁵ – comuns ao grupo – e específicos – selecionados particularmente para cada criança.

Escolheram-se os insumos bases, com o intuito de proporcionar formas iniciais que facilitassem a prototipação. Ademais, os alimentos complementares compuseram-se por itens como: suco, refrigerante, frutas, iogurtes, salgadinhos, biscoitos, bolinhos e chocolates.

Ressalta-se que neste momento, acompanhando o *kit* de projeto, foram enviados os presentes construídos pelas amigas-secretas. Os mesmos foram embrulhados com uma embalagem padronizada, revelando as meninas responsáveis pela prototipagem. Apresenta-se, a seguir, os elementos essenciais que compuseram as entregas.

³⁴ Tal estruturação foi concebida no decorrer do segundo e terceiro seminário. Desta forma, enfatiza-se que esta etapa se afastou da proposta inicialmente exposta na seção 3.2.4.1, remodelado tanto a dinâmica de integração, quanto a composição do *Kit* de Projeto.04.

³⁵ Destaca-se que para as meninas que receberam os *kits* pelo correio também terem acesso aos alimentos básicos frescos, acordou-se com as responsáveis que as mesmas realizariam a compra dos insumos, sendo ressarcidas pela pesquisadora.

Vistos os norteadores da quarta etapa da atividade, avança-se com o quadro de categorização dos resultados percebidos na mesma. Em seguida, aprofunda-se sobre o modo como as subcategorias elencadas se pronunciaram no decurso da dinâmica.

Quadro 15 - Categorização dos resultados: Quarta etapa da atividade

Subcategoria	Unidade de análise
1.1 Engajando com as dinâmicas	“Gente, na nossa reunião vai ter uma surpresa. Mas eu vou mostrar só lá. Vocês estão muito ansiosas? Espera mais um pouquinho. Falta muito pouco pra surpresa” (BE).
1.2 Manifestando um viés experimental com não-humanos	“Sabe o que a Naty disse, mãe? Que é pra eu comer, comer conversando e brincando. Então eu vou começar a comer e conversar” (AA).
2.1 Desafiando e amplificando o protagonismo	“Essas atividades sempre vêm com um desafio pra mim. Vou tentar né, não tinha pensado nisso antes. [...] Mas eu não vou provar muitas coisas, hein?” (GR).
3.1 Colaborando com os responsáveis	“Não filha, é a LS quem tem que fazer. Eu vou ajudar, mas vamos fazer do jeitinho dela, pode deixar assim” (BS).
3.2 Ressignificando vínculos familiares	“Eu queria falar um pouco como mãe [...] pra mim esse foi o ponto principal da prática, ver os talentos que as crianças têm, e perceber que elas podem muito mais do que a gente acha que podem” (AP).
4.1 Demonstrando expectativa e curiosidade	“Mãe, deixa eu abrir. Eu sei que é pra mim. Eu estou ansiosa, querendo muito ver. [...] Ansiosa é quando a gente está muito feliz com alguma coisa” (AA).
4.2 Estabelecendo laços e senso de pertencimento	“Eu queria agradecer [...] por todas minhas amiguinhas [...]. O cartão que a amiguinha fez. Isso que eu mais gostei, de DA-I-A-NA, com muitos corações, para mim. Agora eu vou mandar um beijo pra ela” (AA).
4.3 Proporcionando espaços de conforto e confiança para se expressar	“Eu gostaria de dar uma sugestão, e ver se alguém quer participar comigo [...] queria propor pra vocês de mantermos as crianças ativas e ir fazendo novos trabalhos. E aí, irmos postando aqui no grupo” (LR).
5.1 Projetando colaborativamente	“Eu achei muito bom participar. Especialmente nessa quarentena. [...] Na pandemia a gente não pode fazer uma celebração juntas, mas um dia vai dar pra gente se ver, e aí a gente poderia repetir” (CH).

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Evidenciou-se a subcategoria **demonstrando expectativa e curiosidade**, a partir das manifestações de entusiasmo e euforia expressas pelas meninas. É oportuno salientar que as emoções referidas seguiram o padrão já apresentado anteriormente, onde as crianças se sentiram instigadas pelo ritual de receber um conjunto de materiais como marco de início da atividade – “Mãe, deixa eu abrir. Eu sei que é pra mim. Eu estou ansiosa, querendo muito ver. [...] Ansiosa é quando a gente está muito feliz com alguma coisa” (AA).

Aliado a esta esfera, pronunciou-se um senso de valorização perante a personalização dos kits de projeto. Isto é, os registros expuseram momentos que indicaram o prestígio sentido pelas crianças, perante a descoberta dos insumos – *“Olha aqui, tem também o meu favorito: pipoca! E tem também o meu suco preferido, de uva. Você caprichou, hein? [...] Isso fez eu ficar muito, muito animada. Eu amo muito brigadeiro. Quero comer logo. Olha esse prato mãe, é de rainha. Quero que a reunião comece logo”* (BE).

Observou-se que a personalização despertou uma autopercepção de protagonismo e importância das meninas enquanto membros do grupo. Identificou-se isto através da postura das mesmas no decorrer da reunião, que compartilharam com as demais tudo o que haviam recebido – *“Tu mandou tudo isso pra mim? E para as minhas amigas, tu mandou também?”* (AA). Ademais, ao final da dinâmica ilustrou-se uma persistência do contentamento – *“BE está até agora dizendo que a caixa foi um arraso, que escolheram tudo o que ela gosta”* (CA).

Além disso, verificou-se uma maior nitidez da relação de amizade e aproximação estabelecidas pelo grupo. Neste sentido, associou-se esta conjuntura a uma dimensão afetiva, conciliando a mesma com uma outra subcategoria – **estabelecendo laços e senso de pertencimento**. Tal ligação pautou-se principalmente pelo reconhecimento do protótipo recebido, que ecoou na afirmação dos vínculos fraternos.

A admiração, de maneira geral, já havia se manifestado na prática. Todavia, no corrente momento, este sentimento foi intensificado e ampliado, migrando para um espectro de estima, carinho e gratidão – *“MY GOD. UAU. AMEI. Que coisas lindas. Que desenhos lindos, muito fofos. [...] HR, PC, eu adorei os presentes. Muito obrigada. Vocês fizeram presentes muito bonitos. Eu me senti muito especial. Um beijo”* (GR).

Sobressaiu-se também, nos relatos, um reconhecimento do cuidado transposto pelas meninas para os protótipos. Vislumbrando a proeminência dos detalhes, que compreenderam a predileção das crianças e transpareceram a atenção dada ao processo, revelou-se um espaço maior de conexão – *“Nossa. Não acredito. Tudo o que ela ama. Tudo com barulhinhos, como ela gosta. Quanta delicadeza e carinho, amamos!”* (BS).

Usufrui-se de uma situação específica para evidenciar a conexão entre as subcategorias expostas anteriormente à uma terceira: **desafiando e amplificando o**

protagonismo. Percebeu-se esta aproximação por meio da vivência de BE, que preparou uma surpresa para o grupo – *“Gente, na nossa reunião vai ter uma surpresa. Mas eu vou mostrar só lá. Vocês estão muito ansiosas? Espera mais um pouquinho. Falta muito pouco pra surpresa”* (BE).

É pertinente frisar que, a postura assumida pela menina, ao se propor a surpreender as demais integrantes, foi um ganho pessoal da mesma no decorrer do processo. Considera-se isto, uma vez que BE apresentou um crescimento relevante de autoconfiança e segurança através das relações estabelecidas.

Recordando-se sobre a trajetória da participante, ressalta-se que a menina passou de uma recusa pela posição de destaque individual – na primeira etapa da atividade –, para a apropriação espontânea de um momento de evidência – ao propor algo para o grupo. Desta forma, ponderou-se que a prática se pronunciou como um espaço seguro de estímulo e empoderamento da mesma.

Revelou-se, na atuação de BE, a concomitância de um protagonismo natural e um cuidado considerável perante as demais crianças – *“Oi gente, tudo bem? Lembram de mim? Como já é quase natal, hoje eu vim de mamãe Noel, gostaram? [...] A minha surpresa é que eu trouxe uma amiga nova pra gente. Ó, ela tem cadeira, que nem a gente”* (BE). Constataram-se, na experiência da participante, algumas importantes questões de discussão, como o significado da representatividade, a dimensão de valor atribuída ao grupo e a transformação da postura ao longo da atividade.

Figura 26 - Interação e surpresa preparada pela participante – BE



Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Ainda perante a subcategoria desafiando e amplificando o protagonismo, verificou-se uma outra situação relevante. Vislumbrou-se, através da postura de GR, uma percepção da atividade enquanto um espaço de desafio perante os alimentos. Evidenciou-se tal ponto, a partir de uma relação pronunciada pela mesma, entre a curiosidade de receber o último *kit* e a descoberta dos insumos enviados – “*Ainda bem que a última caixinha chegou. Eu estava muito ansiosa pra ver ela*” (GR).

Destaca-se que, por ser extremamente seletiva³⁶, ao deparar-se com os alimentos, a menina mostrou-se instigada a superar alguns limites pessoais – “*Essas atividades sempre vêm com um desafio pra mim. Vou tentar né, não tinha pensado nisso antes. [...] Mas eu não vou provar muitas coisas, hein? Vou só comer um granulado e tocar nos Mm’s e nos brigadeiros, mas só isso por enquanto*” (GR). Este episódio fortaleceu o entendimento de que quanto maior a imersão na prática, mais as crianças perceberam a mesma enquanto um âmbito seguro – afluindo um movimento natural de testar os próprios limites.

Outro ponto analisado referiu-se ao espaço de fala proferido no encontro. Considerando a experiência da primeira fase da atividade, entendeu-se que seria oportuno buscar uma nova maneira de atuação. Desta forma, propôs-se que todos os microfones fossem mantidos desligados até o momento em que as meninas quisessem se pronunciar.

Entretanto, observou-se que a proposta acabou por restringir a espontaneidade das participantes que se manifestaram apenas quando questionadas. Com o intuito de contornar a situação, optou-se por acionar novamente todos os áudios. A partir disso, a atmosfera do encontro se transformou, de modo que as meninas se demonstraram mais à vontade, apropriando-se do espaço e interagindo genuinamente umas com as outras.

Apresentam-se juntas as subcategorias **engajando com as dinâmicas** e **colaborando com os responsáveis**, visto que na corrente etapa, as tutoras acompanharam diretamente as crianças no decorrer da videochamada. O envolvimento com a atividade refletiu-se principalmente através da construção criativa e das interações entre o grupo. Embasa-se o exposto por meio de duas experiências.

³⁶ GR tem uma forte restrição alimentar – por questões de gosto pessoal – “*A GR é muito chata pra comer. Não come nada, só algumas coisas e de marcas específicas*” (LR).

A primeira situação respalda-se pela atuação de CH. Ressalta-se que o engajamento da menina evidenciou uma melhora da autoconfiança na participação individual e conseqüente desprendimento da tutora no processo construtivo. Logo no início da dinâmica, CH tomou a frente, expondo o que havia planejado – *“Eu vou fazer uma casinha. Não pensei em uma coisa criativa, mas né.”*. A fim de estimular a mesma, expressaram-se elogios sobre a sua ideia – *“Mas uma casa é super criativa, eu nem tinha pensado nisso. Gostei”* (GR).

Ao final da execução, CH mostrou o protótipo, anunciando: *“Eu terminei, mas não parece que ficou muito bom.”*. Após retornos do grupo, CH revelou-se animada e prosseguiu destacando pontos positivos do que havia feito – *“É, e ficou uma casinha gostosa, toda de chocolate”*. Embora a participante tenha se demonstrado insegura, vislumbrou-se que a mesma se desafiou, apoiando-se nas trocas com as demais integrantes, para buscar uma postura mais autônoma e individual.

O segundo exemplo baseou-se nas experiências de atuação coletiva entre criança e responsável. Como nas etapas anteriores, este modo de condução priorizou a autonomia e o poder de escolha das meninas. Ilustra-se o exposto com uma situação vivenciada por LS, que foi acompanhada tanto da mãe, quanto da irmã – *“Não filha, é a LS quem tem que fazer. Eu vou ajudar, mas vamos fazer do jeitinho dela, pode deixar assim”* (BS).

Ademais, o envolvimento das crianças pronunciou uma essência de afetuosidade em todas as conexões estabelecidas. Em outros termos, percebeu-se um senso de cuidado presente nos momentos de diálogo. Apresenta-se este aspecto com base na integração de AA e DC. O estabelecimento de laços entre as participantes em questão já havia sido evidenciado, por meio das dinâmicas de colaboração e rotatividade.

Assim que avistou DC na reunião, AA ficou visivelmente emocionada – *“Olha só. Olha quem apareceu. A Daiana. A Da-i-a-na. Junto com a mãe dela. Oi amiguinha”* (AA). A participante seguiu com as manifestações de carinho ao longo do encontro. Inclusive quando a responsável por DC expôs no vídeo o protótipo construído por ambas, AA demonstrou muito orgulho, aplaudindo e exclamando: *“Nossa! Olha que lindo o que a minha amiga fez. Olha gente”* (AA).

Em um certo momento, AA pediu a palavra, compartilhando suas impressões sobre a prática e agradecendo pelas amizades formadas – *“Eu gostei muito do projeto. E eu queria agradecer porque tu me deu tudo, me deu parabéns e por todas*

minhas amiguinhas” (AA). A menina complementou, solicitando que fosse feita uma pergunta especial para ela.

Acatando o pedido e conduzindo o diálogo para a trajetória da prototipação, instigou-se sobre o que a mesma mais havia gostado nos *kits* de projeto. Prontamente, demonstrando emoção e aplaudindo, AA rebateu: “*O cartão que a amiguinha fez. Isso que eu mais gostei, de Da-i-a-na, com muitos corações, para mim. Agora eu vou mandar um beijo pra ela*” (AA).

Manifestando um viés experimental com não-humanos apresentou-se enquanto a forma particular com que as crianças interagiram com os insumos recebidos. Considerando a proposta de prototipação com guloseimas, vislumbrou-se um novo modo de experimentar os materiais, pautado por uma relação entre as sensações táteis e o paladar.

Vislumbrou-se que uma dualidade entre material/alimento – onde um era visto enquanto brinquedo e o outro não –, instigou as participantes a ressignificarem seu modelo de ação. Foi nítido que inicialmente as meninas buscaram uma separação dos movimentos.

Contudo, estimuladas por uma concomitância na atuação – “*Sabe o que a Naty disse, mãe? Que é pra eu comer conversando e brincando. Então eu vou começar a comer, conversar e fazer um bonequinho*” (AA) –, observou-se que as mesmas dissolveram a rigidez pré-concebida, percebendo com maior naturalidade a intersecção proposta – “*A PC está aqui, come um pouco, monta um pouco, come o que criou e assim vamos indo fazendo alguma coisa*” (AP).

Salienta-se que a subcategoria **projetando colaborativamente** referiu-se à importância das trocas coletivas para a estruturação da prática. Com o encerramento da atividade, a mesma pronunciou-se enquanto um espaço para *feedbacks*, onde responsáveis e participantes sentiram-se à vontade para expor suas percepções sobre o processo. Uma questão revelada atribuiu-se à maneira com que a atuação das meninas refletiu no modo em como são vistas:

“Eu queria falar um pouco como mãe, posso? O que eu achei mais importante nesse projeto, é você descobrir que, às vezes, o potencial do seu filho está em algumas coisas que você nem imagina que ele poderia. O que elas construíram sozinhas não é esteticamente perfeito aos olhos da sociedade, mas pra gente é, pra elas também é. Então pra mim esse foi o ponto principal da prática, ver os talentos que as crianças têm, e

perceber que elas podem muito mais do que a gente acha que podem” (AP).

Além disso, referiu-se sobre um dos ganhos da prática enquanto uma maior abertura de espaço para a atuação das crianças

“A DC ficou muito feliz, deu pra ver através do cansaço dela, depois das atividades, o tanto que aproveitou. Eu acho que esse projeto é importante porque deu espaço para as crianças. [...] Elas são sim crianças que têm limitações, mas todos nós temos, eu tenho, tu tens. Elas podem sim fazer, podem e devem se divertir” (AC).

Outro retorno pautou-se por uma relação da prática com o contexto situado. Tal questão foi abordada por quase todas as presentes e iniciou-se através da exposição de CH – *“Eu achei muito bom participar. Especialmente nessa quarentena, onde a gente não tem muita coisa pra fazer. [...] Então ter contato com alguém e fazer uma coisa diferente foi muito legal”*. AP complementou, afirmando as atividades como um importante ambiente de convivência – *“As aulas remotas para PC foram impossíveis. O momento de maior prazer e alegria dela, era quando a gente ia construir as coisas. A prática foi um modo de melhorar e acalmar ela nessa loucura que a gente está vivendo”*.

A partir da relação feita com a esfera estudantil, a discussão migrou para uma conexão das atividades com uma essência de brincadeira – *“Eu adorei fazer parte desse projeto, principalmente porque foi muito mais divertido do que as coisas da escola”* (GR). As opiniões encerram-se com CH, que propôs ao grupo um encontro presencial após a crise pandêmica – *“Na pandemia a gente não pode fazer uma celebração juntas, mas um dia vai dar pra gente se ver, e aí a gente poderia repetir”*.

A última subcategoria, **proporcionando espaços de conforto e confiança para se manifestar**, atribuiu-se a uma situação posterior ao encerramento da atividade. Através do grupo do *WhatsApp* – que no decorrer da prática se revelou como o próprio espaço adicional – foi sugestionada uma continuação para a proposta:

“Gostaria de dar uma sugestão, e ver se alguém quer participar comigo. Como as caixinhas vieram com muitos materiais, e teve bastante sobra, eu queria propor pra vocês de mantermos as crianças ativas e ir fazendo novos trabalhos. E aí, irmos postando aqui no grupo e mostrando pra elas, o que as amigas continuaram fazendo com os materiais” (LR).

Em retorno, outras tutoras demonstraram-se favoráveis ao plano, pontuando que seria uma ótima maneira de entreter as meninas – “*Por mim tranquilo. A BE vai adorar. É até bom, porque a figurinha precisa extravasar as ideias*” (CA). DR reforçou a aceitação, comentando sobre os benefícios para a motricidade – “*Acho ótimo. Assim a HR se mantém comprometida, e ajuda na motricidade dela*”.

Por fim, destaca-se que corroborando com a intenção da proposta, o encontro pautou-se por um espaço leve e descontraído. Foi notável o conforto e segurança das participantes em expressar suas opiniões e interagir com o grupo. Além disso, ressalta-se que as responsáveis também se demonstraram à vontade, usufruindo da oportunidade para relatar sobre diferentes questões. Percebeu-se que a dinâmica possibilitou um momento de diversão e protagonismo para as meninas, de modo que a experiência de construção simultânea se provou interessante, despertando uma maior atenção das mesmas. A seguir, ilustram-se os protótipos elaborados – registrados pela pesquisadora através da gravação da videochamada.

Figura 27 - Protótipos construídos na quarta etapa da atividade – Parte 01



Protótipo AA



Protótipo BE



Protótipo CH



Protótipo DC

Ilustram-se, na próxima imagem, os protótipos de GR, LS, NF e PC.

Figura 28 - Protótipos construídos na quarta etapa da atividade – Parte 02



Protótipo GR



Protótipo LS



Protótipo NF



Protótipo PC

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Finalizada a descrição e análise dos principais aspectos evidenciados na quarta etapa da atividade de prototipagem, prossegue-se com a exposição do movimento final de integração com o comitê de projeto.

4.5.2 Quarto seminário realizado com o comitê de projeto

O quarto espaço de integração com o comitê representou o último movimento dos ciclos de pesquisa. Destaca-se que esta proposta se compôs por um momento de encerramento com os especialistas. Deste modo, optou-se por suprimir a reunião virtual. Usufruindo-se de um documento compartilhado, informou-se ao grupo sobre a narrativa da quarta dinâmica realizada com as crianças e apresentou-se um panorama dos achados da prática.

Conclusa a explanação dos ciclos e considerando o contexto situado que afetou a prática empírica, segue-se com um breve relato dos bastidores da pandemia e suas influências na atividade de prototipagem.

4.6 BASTIDORES DA PANDEMIA DE COVID-19

Considerando que a presente dissertação foi desenvolvida em meio a uma crise global, é oportuno destacar alguns pontos não previstos que, de certa forma, interferiram no andamento da mesma. Ressalta-se que todos os aspectos elencados aqui relacionam-se com a atividade de prototipagem e foram manifestados em decorrência de uma dependência da prática a fatores externos – com atores humanos e não-humanos.

O primeiro ponto atribuiu-se a uma constante sujeição à rotina das responsáveis. Assentindo que todas as etapas da atividade aconteceram a distância, a pesquisa precisou respeitar o tempo disponibilizado pelas tutoras, condicionando-se a disposição das mesmas para a efetivação dos movimentos planejados.

Neste sentido, pronunciou-se uma maior adversidade nas dinâmicas de experimentação material. Ponderando que as mesmas supunham uma execução livre, por vezes acabaram sobrepondo-se com outras tarefas corriqueiras, ficando em segundo plano nas rotinas familiares. Tal situação demandou alguns reajustes no período de duração das etapas, interferindo na realização da prática – que apresentou um prolongamento significativo.

Outra situação, também relacionada às responsáveis, pautou-se pela influência – ainda que indireta – das mesmas nas ações das crianças. Percebeu-se que o âmbito familiar embargou um contexto de maior barreira para a autonomia e participação:

"Sabe, quando a EP estava indo na escolinha ela fazia mais as coisas. Ela tinha uma prof. que atendia só ela, ela pegava a mãozinha dela e elas faziam as coisas juntas, tenho vários trabalhos que ela fez aqui, de pintura, com massinha. Mas comigo não adianta, ela joga tudo longe. Não tem o que eu faça, ela não quer saber, fica reinando" (SS).

Inferiu-se, com o exposto, o entendimento de que o espaço contaminado pela rotina pessoal e presença apenas das tutoras pode ter dificultado a produção de pontos de vista das participantes. Compreende-se que, caso a prática tivesse sido

proporcionada em um cenário não pandêmico, com as atividades acontecendo em um ambiente presencial coletivo, de colaboração com outras meninas e com a autora, esta questão poderia ter sido evitada.

Uma terceira adversidade referiu-se à dependência de redes de internet. Este ponto foi mais amplamente pronunciado na primeira e última etapas da atividade, que propuseram encontros virtuais síncronos. Mesmo que se tenha tido a precaução de capacitar as responsáveis perante o uso da plataforma escolhida para as videochamadas, não se previu que possíveis falhas de conexão poderiam impedir a plena participação das crianças – *“Aqui a gente mora bem pra fora, bem pro interior. A gente mora em um sítio, então é muito difícil a internet. A internet aqui é via satélite, então cai muito, tranca, às vezes vídeos a gente não consegue nem assistir, acontece o tempo todo. Por isso atrapalhou um pouco”* (DR).

Por fim, destaca-se um aspecto interessante, conferido pelo contexto. Conceituando que a atividade foi planejada para acontecer de maneira remota, com um período de envolvimento livre, percebeu-se oportuno criar um meio de comunicação rápido e efetivo com as responsáveis. Deste modo, formou-se um grupo no *WhatsApp*, que inicialmente, intuiu condensar informações e dúvidas pertinentes à proposta.

Aliando-se a disponibilidade cuidadosa e constante da autora – com as participantes e tutoras – a ferramenta tornou-se um espaço adicional não antevisto da prática. Salienta-se que, com a intensificação do uso do grupo, o mesmo tornou-se uma espécie de canal de apoio entre todas as envolvidas.

De certo modo, esta predisposição inicial e a facilidade de contato possibilitou que os diálogos direcionados transformassem-se em relações de confiança entre todas as partes – realçando o despertar de um estreitamento de laços. Dois relatos ilustram o exposto. O primeiro deles, de CH, evidencia o espaço adicional e o reflexo do mesmo, que ocasionou em uma maior autoconfiança da menina nas atividades – *“Com certeza isso faz muita diferença pra mim! Eu acho super legal essa comunicação que a gente tem, e eu poder falar tudo o que eu estou achando”*. Por outro lado, a fala de LR explicita uma transcendência da prática para as dinâmicas cotidianas:

“Ontem eu achei tão querido quando ela me disse: ‘Mãe, eu sei que o projeto está terminando, mas não é por isso que eu preciso perder o

contato da Naty, né?'. E eu disse claro que não filha, não te preocupa com isso, foi nascendo uma amizade. E ela respondeu 'Ai que coisa boa, por que ela me motiva muito'".

Pronunciou-se, com esta exposição, uma indissociação das relações estabelecidas, do espaço previsto e do adicional revelado.

Explícito isto, finaliza-se a apresentação do corrente capítulo. É pertinente ressaltar que a descrição dos quatro ciclos de pesquisa-ação foi realizada, a fim de favorecer as relações e descobertas abordadas na próxima seção. A seguir, avança-se com a discussão e reflexão sobre os resultados encontrados no decurso do estudo.

5 DISCUSSÃO

O presente capítulo dedica-se a uma reflexão e discussão sobre os resultados oriundos da pesquisa. Buscando evidenciar as contribuições que a prática proporcionou para a área de estudo, apresentam-se as seções a partir de uma associação das descobertas com os objetivos específicos. Assim, segue-se com uma exploração dos tópicos, alicerçando-se nas relações implicadas e possíveis conexões teóricas estabelecidas.

5.1 CARACTERÍSTICAS PARA A PROJETAÇÃO DE UMA PRÁTICA DE PROTOTIPAGEM PARTICIPATIVA

A corrente seção corresponde ao primeiro objetivo específico (A), que se pautou por identificar as características que devem ser abordadas em uma prática de prototipagem, projetada a partir de uma ótica de participação e inclusão social.

É oportuno recordar que os esforços teóricos se debruçaram sobre a delimitação de características específicas, a fim de estruturar a prática proposta metodologicamente. Por outro lado, destaca-se que a própria prática, ao longo do seu desenvolvimento, evocou tanto novos sentidos para o que já havia sido estabelecido, quanto novas questões a serem consideradas.

Deste modo, com o intuito de proporcionar maior nitidez dos princípios reconhecidos, usufruiu-se de uma segmentação na apresentação dos mesmos. Inicialmente refletiu-se sobre a manifestação das características eleitas teoricamente e, posteriormente, sobre três circunstâncias acionadas pelas dinâmicas.

5.1.1 Reflexão sobre as características elencadas teoricamente

Corroborando que a pesquisa se favoreceu pelo entendimento de prototipagem enquanto algo dado a abertura e transformação, vislumbrou-se a presente prática como uma instância que permitiu e sugeriu uma incessante renovação. Logo, as características previamente estruturadas³⁷ se remodelaram ao longo da trajetória, com base na atuação dos atores envolvidos. Neste sentido,

³⁷ Para recordar sobre as características, consultar a seção 2.4.

usufruiu-se deste espaço para abordar sobre a manifestação das mesmas e das ressignificações percebidas no decorrer das dinâmicas.

Evidenciou-se a **abertura**, principalmente, por meio da própria dinâmica de projeção colaborativa, onde as meninas construíram novos protótipos, a partir de outros, já construídos – Figura 19. Contudo, a mesma não se restringiu apenas à materialidade da prototipagem. Percebeu-se esta característica também na construção recursiva da postura das crianças, que se modificaram a cada nova imersão, explorando diferentes modos de se posicionar. Isto foi recorrente no percurso da prática, onde as participantes encontraram novas faces de si mesmas, em um processo contínuo de renovação da autopercepção. Ilustra-se um exemplo com a vivência de BE que, no primeiro encontro com o grupo, diante do espaço individual demonstrou-se acuada e retraída. Porém, nas interações coletivas assumiu-se propositiva e extrovertida, de modo que no final do encontro, pronunciou-se através de uma participação ativa de destaque.

Atribuindo-se a um espaço recursivo de mutação e ressignificação, a **transformação** foi uma característica constante e imprescindível no decurso da pesquisa. A mesma se manifestou através de uma instabilidade dos movimentos realizados e relações estabelecidas. Nutrida por uma essência dinâmica própria da experimentação, esta esfera possibilitou tanto que a prática se desenhasse de acordo com o seu próprio andamento, quanto que os atores envolvidos assumissem novas posturas. Considerando a sua relevância perante a proposta, este aspecto transformativo foi abordado de maneira mais ampla na seção seguinte.

A característica **democratização** relacionou-se diretamente com a terceira e quinta categoria dos resultados – modos de relação e transformação –, ao passo em que oportunizou espaços de atuação para todos os envolvidos. Apresentam-se três situações que ilustraram a mesma.

A primeira reportou-se a importância da abertura para a atuação de um coletivo – autora, comitê de projeto, crianças e responsáveis – criador da prática, que com perfis heterogêneos, articulou posicionamentos distintos e auxiliou na reestruturação das dinâmicas. A segunda destacou-se pela integração natural das responsáveis perante uma atuação conjunta. A nova postura foi evocada pelos próprios movimentos da atividade, que proporcionaram uma aproximação entre mãe e filha – exemplificado aqui pela potencialização da conexão emocional de HR/DR.

Por fim, ressalta-se uma pronúncia da agência dos não-humanos – que em vários momentos foram mediadores da posição das crianças, sendo meios de revelação de singularidades pouco expressas e/ou percebidas convencionalmente. Usufrui-se da experiência de AA, que no primeiro contato com a prototipação – à uma percepção superficial – se demonstrou dispersa. Contudo, através de uma análise da interação da menina com os materiais, constatou-se uma atenção considerável ao processo, manifestada por meio de uma experimentação sensorial, pautada pelo toque, observação visual e busca sonora.

A **colaboração**, por sua vez, permeou a prática como um todo, pronunciando-se através dos seminários realizados com o comitê de projeto, da dinâmica de rotatividade dos protótipos, dos momentos de troca com as participantes e do grupo no *WhatsApp* com as responsáveis. Ilustra-se este conceito com a vivência de DL, que na segunda etapa da atividade, ao deparar-se com uma adversidade, procurou o grupo para relatar a situação e foi auxiliada a partir de uma troca com as demais tutoras.

A atividade assentiu e evidenciou a essência da **divergência**, ao passo em que colocou as crianças à frente de situações conflituosas – provenientes tanto por meio da materialização dos protótipos, quanto da estrutura da própria prática. Usufrui-se de uma vivência específica para exemplificar o exposto. Ao deparar-se com a tarefa de gravar um vídeo de apresentação, CH manifestou um embate entre não se sentir à vontade para mostrar a sua imagem e, ao mesmo tempo, querer compartilhar suas percepções. Aqui o aspecto de discordância foi individual e ocasionou em um espaço geracionista e transformativo, onde a menina, espontaneamente, articulou novos meios para que sua participação fosse efetiva e confortável.

Relacionando-se diretamente com o empoderamento, a característica **protagonismo** permeou a prática como um todo. Considerando a categorização dos resultados, a mesma manifestou-se principalmente através dos modos de empoderamento, que destacaram os reflexos que a atividade apresentou no cotidiano das participantes. Vislumbrou-se este conceito, principalmente, nos espaços em que as crianças se sentiram confortáveis para pronunciar seus pontos de vista e se desafiar perante novas habilidades. Entendendo que o protagonismo se relacionou diretamente com o empoderamento e a inclusão social, esta característica foi mais profundamente explorada no decorrer das próximas seções.

Evidenciou-se o **aprendizado** por meio do comportamento das crianças diante das relações estabelecidas, dos modos de operação e das técnicas construtivas – aprimoradas no decurso do processo. Usufrui-se da vivência de AA para exemplificar o exposto. No primeiro momento de prototipação, a menina pautou o seu desempenho por uma essência de descoberta, explorando individualmente os materiais e buscando conhecer os mesmos através de um viés sensorial. Já na segunda oportunidade, a participante apresentou-se detentora de uma maior segurança, remodelando a sua atuação por meio de uma postura mais ativa e objetiva, desenvolvendo movimentos mais ousados na manipulação dos insumos recebidos.

A pesquisa direcionou, inicialmente, a **autonomia** por meio de uma relação simbiótica com a independência no espaço projetual, onde intentou-se que as crianças tivessem uma ação individual que possibilitasse uma pronúncia genuína. Contudo, no decurso da prática, observou-se um movimento natural de atuação conjunta entre responsável e participante, que evidenciou que ambos os conceitos, apesar de se potencializarem, não são interdependentes. Isto pode ser especificamente percebido na colaboração entre LS/BS – Figura 14 – e AC/DC, onde as tutoras posicionaram-se enquanto suportes, que facilitaram e amplificaram a autonomia das meninas – através das vontades e direcionamentos expressos pelas mesmas.

Enquanto uma constante da prática, a característica **cuidado** foi percebida em grande parte das relações estabelecidas e, explicitou-se especificamente na quinta categoria de resultados – modos de afetação. A mesma refletiu-se em diversas situações da atividade, como: dinâmica colaborativa, presentear com os protótipos desenvolvidos, disponibilidade, espaços adicionais e senso de pertencimento expresso pelas crianças.

Embora este conceito seja tratado nas seções seguintes, apresenta-se uma fala específica, que evidenciou a dimensão afetiva do mesmo – *“Olha o cartão da minha amiga para mim. Olha isso aqui, ela colou muitos corações pra mim. Pra mim!”* (AA). Neste episódio a rotatividade projetual extrapolou o objetivo comum de trocar os protótipos, revelando que o processo construtivo tocou emocionalmente as meninas. As crianças foram sensibilizadas e, conseqüentemente, adotaram uma nova postura perante a atividade – vinculada a uma essência de maior de estima pelas demais integrantes.

Através de uma esfera de conforto e segurança, a atividade favoreceu a característica **participação** à medida em que as crianças puderam construir e expressar seus pontos de vista. Além disso, a prototipação oportunizou um espaço de sensibilização para uma atenção particular as manualidades e consequente expansão das competências fomentadas para o cotidiano. Usufruindo-se de um exemplo específico, aborda-se a vivência de GR. A menina empenhou-se de uma maneira particularmente intensa com as dinâmicas, que conduziu a um encorajamento da mesma perante a exploração dos próprios limites – se permitindo usar tinta, sujar as mãos, aprender técnicas de costura, etc. O engajamento de GR transcendeu as expectativas da pesquisa, revelando que a valorização da participação nos espaços controlados pode ser um modo de introjeção do protagonismo.

Por fim, a dinâmica permitiu a **segurança emocional** ao passo em que nutriu em sua essência a busca por um senso de estímulo, conforto e confiança. É pertinente frisar que, mesmo nos episódios de afastamento desta característica, a prática intuiu, na sua constância transformativa, adequações que reconduziram a esta atmosfera.

Ademais, o próprio engajamento das crianças favoreceu uma apropriação individual dos sentimentos referidos. Exemplifica-se isso, especificamente, com BE, que revelou um crescimento potencial da segurança emocional, à medida em que se familiarizou com o todo – dinâmicas, materiais, demais integrantes e pesquisadora. Em uma trajetória temporal, observou-se, na primeira imersão, uma postura tímida e retraída de BE, que em comparação com a última etapa da atividade, ampliou significativamente a autopercepção da potência individual, apropriando-se de uma posição de destaque, ao propor uma surpresa para o grupo – Figura 26.

Vista a ocorrência das características teóricas ao longo da atividade, oportuniza-se, na sequência, ainda em virtude do objetivo específico (A), a discussão sobre alguns pontos que floresceram na prática, revelando-se como fundamentais na essência da mesma.

5.1.2 Caráter transformativo evocado pelas relações estabelecidas

Um dos principais elementos manifestados ao longo das dinâmicas foi o caráter transformativo. Percebeu-se, nitidamente, que uma prática desenvolvida com

as circunstâncias antepostas pela corrente pesquisa – de espírito experimental –, carece de um método aberto às vicissitudes espontaneamente apresentadas, mantendo-se favorável aos fluxos incessantes de mudança.

Sabe-se que esta questão não é uma novidade para o design estratégico ou para a prototipagem. Ambos foram retratados e defendidos por este viés, ao longo da fundamentação teórica, usufruindo-se de autores como: Meroni (2008), Zurlo (2004; 2010), Jiménez (2014) e Meyer (2018a; 2018b). Destaca-se que a prática se demonstrou de acordo com os ideais expostos, onde as atividades possibilitaram que as ações desempenhadas acompanhassem e repercutissem nos próprios processos projetuais.

Para além desta confirmação, vislumbraram-se algumas particularidades, a partir do surgimento e revelação das transformações. A primeira delas pautou-se pela importância de contar com um público criador da prática que, por meio da multiplicidade de perfis, trouxe algo que a elaboração inicial não pode antever. A interação entre todos os atores conduziu a uma projeção colaborativa constante, pronunciando o entendimento de que só se pode desenhar a prática, ao passo em que ela está sendo desenhada.

Em suma, as conexões estabelecidas conduziram à constância de renovação da própria prática. Assim, compreendeu-se que o aspecto transformativo foi acompanhado por uma afinidade com o conceito de cuidado (BELLACASA, 2011) e sustentado por uma dimensão afetiva – inerente às relações.

É pertinente enfatizar que a essência dos movimentos de transição pautou-se pelas expressões manifestadas pelas crianças. Em geral, a postura das mesmas indicou os princípios norteadores de mudança. Salienta-se que as meninas não foram questionadas sobre possíveis alterações, contribuindo inconscientemente com este processo. Deste modo, através da participação natural – com ações e falas –, transpareceram as oportunidades de refinamento.

Uma circunstância própria deste contexto pautou-se pela experiência de PC, na segunda etapa da atividade, que teve dificuldade com o uso de alguns materiais – *"As meninas, tipo a PC por exemplo, que não tem muito controle, o material acaba dificultando por ser pequeno"* (AP). A situação evidenciou um hiato, que demandou uma alteração na estruturação dos kits de projeto. Outra condição fundamentou-se pela necessidade de um prazo maior para o envolvimento – solicitado por

responsáveis como BS, AP e AC – com a experimentação material, conduzindo a uma nova remodelação da proposta.

No que tange ao caráter transformativo, atesta-se que a dimensão afetiva, nas relações das participantes – com atores humanos e não-humanos –, estimulou o engajamento e conseqüente maior manifestação das mesmas. Evidenciou-se esta circunstância principalmente por meio de três subcategorias dos resultados – 1.1 Engajando com as dinâmicas; 2.1 Desafiando e amplificando o protagonismo; e 5.2 Valorizando os ritmos e estimulando a liberdade. Ressalta-se que ambas retrataram como a abertura e multiplicidade da proposta oportunizaram que as crianças sentissem a prática enquanto um espaço seguro para expressar toda a potência individual, afirmando suas visões de mundo e posicionamentos.

Ponderou-se isto, tanto a partir de um senso de pertencimento desenvolvido pelas meninas, quanto por uma identificação com a essência de protagonismo pronunciados pelas mesmas. Além disso, o reconhecimento da experimentação, enquanto uma atividade prazerosa e sem burocracias, favoreceu a livre expressão. Um exemplo específico pautou-se pelo envolvimento de GR, LS e CH com a dinâmica de projeção de sombras. O espaço atrelado a brincadeira trouxe um engajamento natural e espontâneo, que permitiu uma transformação da proposta, com base nas próprias interpretações individuais.

Outro fator que contribuiu com este aspecto pautou-se pela postura das tutoras que, assim como as crianças, foram convidadas a colaborar com a pesquisa, sendo isentas da responsabilidade de discussão. Todavia, as mesmas foram diretamente questionadas, de maneira informal, sobre suas percepções ao longo da trajetória.

Destaca-se que as responsáveis representaram um papel significativo nos movimentos de transformação da prática, através de um espaço de apoio proporcionado pelo grupo do *WhatsApp*. Vislumbrou-se isto, por exemplo, quando DL procurou o grupo para compartilhar sobre algumas adversidades da condução das dinâmicas. Em um momento de troca, a mesma foi aconselhada pelo coletivo que, no decurso das discussões, convergiu na necessidade de que as meninas mandassem um novo vídeo de apresentação para as amigas-secretas.

Ademais, a própria conduta das tutoras perante a atividade representou uma das remodelações efetivadas. Delimitou-se, inicialmente, para as mesmas o papel de mediação do ambiente presencial, destituído de interferências no processo

construtivo. Entretanto, com um envolvimento emocional maior ao longo das etapas, as mães passaram a atuar junto com as crianças – como visto na relação de HR/DR –, ressignificando o seu papel e representando um novo ponto de observação.

Os integrantes do comitê de projeto, por sua vez, foram os únicos atores cientes da sua postura de colaboração na reprojetação da prática. Ressalta-se que a presença dos mesmos simbolizou uma parte fundamental no caráter transformativo, uma vez que movimentaram as discussões, perante as evidências reveladas.

É oportuno realçar que toda a condição de reprojetação – por meio dos ciclos de pesquisa – visou o melhor envolvimento das meninas com as atividades e o não fechamento do processo projetual. Os seminários foram conduzidos com uma união entre o posicionamento – e bagagem pessoal de cada integrante – com um senso de responsabilidade e zelo perante as crianças. Desta maneira, os pontos críticos observados foram debatidos, ocasionando na submersão dos especialistas em uma relação afetuosa com as participantes e com a proposta – conduzindo as transformações, a partir de uma influência emocional.

Por fim, é pertinente destacar que as transformações, combinadas com a dimensão afetiva, trouxeram uma singularidade para a corrente prática de prototipagem. Defende-se isto, visto que todos os movimentos realizados foram conduzidos através das manifestações das dez participantes selecionadas.

5.1.3 Dimensão afetiva impulsionada por uma disponibilidade cuidadosa constante

Outra especificação nutrida pela pesquisa pautou-se pelo emprego de uma disponibilidade que excedeu a agenda da prática. Esta circunstância relacionou-se, diretamente, com a necessidade de que as atividades acontecessem de forma remota.

Considerando o contexto situado, buscou-se como estratégia – para um contato mais rápido com as responsáveis – a adoção de um grupo coletivo no *WhatsApp*. Visando um espaço de facilitação da troca e condensamento das informações – pertinentes as dinâmicas realizadas – o mesmo compôs-se, inicialmente, por um objeto de pesquisa. Destaca-se que a postura assumida pela autora – perante este instrumento – demonstrou uma disposição e atenção em período integral para o auxílio de qualquer eventual dúvida e/ou contratempo.

Percebeu-se um imaginário coletivo, das responsáveis, sobre o *WhatsApp* enquanto um meio de conversa informal e social, onde as mesmas demonstraram-se confortáveis para explorar assuntos externos às atividades. Perante a situação, com o intuito de analisar os possíveis frutos oriundos das conexões, optou-se por estimular o uso da ferramenta, dando maior volume para este campo.

A amplitude de abertura deste canal refletiu em uma transformação do mesmo, conduzindo-o a um âmbito adicional da prática. Paralelamente às atividades, o grupo estipulou-se como uma rede de constante troca e compartilhamento pessoal. Deste modo, referindo-se a um espaço tanto de conversação sobre assuntos relativos às dinâmicas e as participantes, quanto de reconhecimento e suporte entre as mães. Esta circunstância – de disponibilidade e construção de laços – preconizou em uma dimensão afetiva, através de uma conexão mais acentuada por parte de todos os atores.

Contudo, a afetação da prática partiu primordialmente da autora. Uma vez que a própria foi afetada – no sentido de sentir afeto, embasando-se por Bellacasa (2017) – pelas conexões estabelecidas, conseqüentemente, afetou a pesquisa. Em outros termos, esta conjuntura apresentou-se como um ciclo vicioso em que: a disponibilidade da autora conduziu a uma maior abertura dos canais, que ocasionaram em um aprofundamento das relações, proporcionando um maior envolvimento dos atores, demandando, novamente, uma maior disponibilidade. Os reflexos desta condição puderam ser vislumbrados em todos os envolvidos – de modos e intensidades distintas.

As responsáveis foram as primeiras atingidas, abrindo ainda mais o espaço de conexão, através do estabelecimento de múltiplos vínculos – entre si, com as filhas e com a pesquisadora. Evidenciou-se, no contato com as mesmas, o desabrochar de uma relação de confiança, nutrida pelo compartilhamento de questões extremamente particulares – que de certa forma contextualizaram algumas das manifestações expostas ao longo das atividades.

As participantes, por sua vez, seguindo a postura das mães, aproveitaram-se da abertura para fomentar um laço fraterno com a pesquisadora. Algumas crianças solicitaram uma atenção particular, através da realização de videochamadas. Estas ligações pautaram-se por assuntos cotidianos, ocasionalmente distanciando-se da pesquisa.

Todavia, aproveitando-se desta proximidade, buscou-se investigar sobre os reflexos da prática no contexto social e diário das meninas. Tal ação, conseqüentemente, acabou por estabelecer e induzir um envolvimento mais intenso das mesmas que, buscando uma afinidade maior com a autora, despenderam maior atenção para as atividades.

Esta aproximação transformou – a partir dos elos estabelecidos – a identidade do grupo de participantes e responsáveis perante a proposta. A afetação oportunizou que as meninas não fossem vistas apenas como integrantes da pesquisa, sendo reconhecidas enquanto ser singular, notadas por suas complexidades, qualidades e peculiaridades. O mesmo aconteceu com as tutoras, que passaram a ser vistas não só como mães, mas como mulheres ímpares, evidenciadas através das suas experiências e individualidade.

Por consequência, os integrantes do comitê de projeto – externos a esse espaço comum – foram indiretamente submersos pela dimensão afetiva. Assim como a autora, os especialistas passaram a vislumbrar as participantes – crianças e responsáveis – de uma maneira particular e pessoal, contaminando os seus posicionamentos no ambiente de discussão. O exposto decorreu tanto da forma de condução da pesquisadora, quanto das evidências e observações compartilhadas com os mesmos.

Ressalta-se que a pesquisa foi inicial e parcialmente edificada com base nos preceitos do design participativo – DiSalvo (2012), Ehn (1993), Smith, Bossen e Kanstrup (2017) e Stan e Boon (2018). Deste modo, buscando a acentuação de um ambiente democrático que oportunizasse e expandisse o espaço de voz para todas as meninas.

Destaca-se que os preceitos estudados foram importantes para a edificação das dinâmicas. Entretanto, vislumbrou-se com a prática que processos de participação impulsionados por uma dimensão afetiva apresentam a competência de incitar, ainda mais, a geração de valor para todos os atores envolvidos – direta ou indiretamente. Em outros termos, a condução dos processos projetuais com base em uma relação de cuidado (BELLACASA, 2011), disponibilidade e acessibilidade para afetação podem conduzir a um conforto e segurança emocional, garantindo uma atuação mais intensa, humana e genuína. Desta maneira, se demonstrando como um âmbito mais efetivo de colaboração.

Assente-se que este modo de operação foi tangibilizado em todas as etapas da pesquisa – estruturação dos materiais, adaptação das atividades, comunicação entre as partes, segurança das participantes em experimentar sem pudor as dinâmicas, etc. Esta constância garantiu que a prática permitisse que se construísse um engajamento diferente, de forma que a totalidade de atores afetados fossem mobilizados – embora de maneira separada – e tivessem um maior espaço de voz garantido.

Por fim, a dimensão afetiva foi proporcionada em virtude da estruturação virtual da dinâmica e da abertura de todos os atores – adultos e infantis –, que favoreceu uma conexão ininterrupta entre os membros e o desejo de uma maior aproximação. Desta forma, destaca-se que, caso a prática acontecesse em outro contexto – não pandêmico –, presencialmente, ou com outras participantes, talvez não houvesse a possibilidade deste estabelecimento de relações.

5.1.4 Modo de brincar como fator inerente ao processo construtivo da prototipagem

Ao longo da trajetória compartilhada com as participantes, procurando uma conexão maior com as mesmas, optou-se por um modo de comunicação mais próximo do dialeto infantil. Considerando que os termos “prototipagem” e “experimentação material” poderiam ser de difícil compreensão e, conseqüentemente, intimidar e afastar as crianças, buscaram-se termos mais brandos, denominando, desta forma, as atividades como brincadeiras.

Ponderou-se que esta ação poderia ser uma maneira de aproximar e envolver as meninas com a proposta, oferecendo um meio de atuação natural e familiar para uma participação mais segura e ativa. Contudo, a brincadeira – referida nesta seção – ultrapassou as formalidades de menção e nomenclatura, convertendo-se em um dos principais atributos da prática.

Entende-se o modo de brincar como “o lúdico em ação” (KISHIMOTO, 2017). Em outros termos, é o próprio movimento de se envolver na ação, com a liberdade para se distanciar do cotidiano e se aproximar – ao mergulhar na própria fantasia e criatividade – de um mundo imaginário. Nota-se que a postura assumida pelas crianças, nesta situação, é flexível, solta, sem pretensões estoicas por resultados, afastando-se de um ideal impositivo e hierárquico (KISHIMOTO, 2017).

Como um processo fluido e plural, a brincadeira traz, inerente a sua essência, uma identidade de abertura e incerteza, que guiam a movimentos espontâneos e inconstantes. Desta maneira, percebeu-se o modo de brincar como algo substancial a experimentação material – no viés compreendido e aplicado no corrente estudo –, permitindo e estimulando um estado geracionista e propositor de construção de pontos de vista.

Além da relação íntima com a prototipagem, assimilou-se o modo de brincar como um elo entre a mesma e os demais pilares que edificaram a pesquisa. Em outras palavras, vislumbrou-se que o brincar-prototipar nutriu um espaço democrático comum a todo e qualquer ator – humano – envolvido.

Todos os indivíduos brincam, ou já brincaram alguma vez. Desta forma entendeu-se esta como uma condição natural de participação e envolvimento do ser. Como algo não burocrático, espontaneamente sem regras e/ou exigências, a brincadeira, na sua essência, comporta e respeita a multiplicidade, sendo um movimento que pressupõe o protagonismo do atuante.

Considera-se oportuno enfatizar que o modo de brincar, evidenciado aqui, não corresponde a um movimento genérico. O mesmo relacionou-se, especificamente, a brincadeiras de construção. Parafraseando Kishimoto (2017) o brincar construtivo viabiliza que a criança, além de manipular objetos, expresse seu imaginário, edifique suas projeções mentais, externalize emoções – conflituosas ou não – e construa, transforme e destrua suas percepções do mundo.

Este aspecto foi algo fusionado às atividades da prática, através de um estado natural de imersão. Em todas as quatro dinâmicas a proposta era a brincadeira, e os materiais os próprios brinquedos – estimulantes que induziram a fluência do imaginário, incentivando a representação e expressão tangível na construção dos pontos de vista (KISHIMOTO, 2017).

Uma situação que ilustrou o exposto, pautou-se pela postura de GR perante o *kit* de projeto.01, onde a mesma transformou a experiência de conhecer os materiais em uma brincadeira de contação de histórias. Ademais, para além da atividade, a menina manteve o envolvimento, compartilhando o espaço com indivíduos externos à pesquisa – *“Ela tem brincado quase todos os dias! Achei o máximo, incentiva a criatividade dela. Já brincou de sombra até por tele chamada com os avós”* (LR).

Outra situação que evidenciou a atribuição da atividade enquanto brincadeira, pautou-se por um afastamento da mesma perante o ambiente escolar. Apontou-se

isto, principalmente, através de um momento de *feedback* no último encontro com o grupo – “*Eu adorei fazer parte desse projeto, principalmente porque foi muito mais divertido do que as coisas da escola*” (GR).

Por outro lado, é pertinente ressaltar que, quando sobrepostas por uma relação de obrigatoriedade (KISHIMOTO, 2017), o senso de brincadeira se reduzia e as dinâmicas eram afetadas. Deste modo, conduzindo a um fechamento do processo projetual e do espaço de pronúncia das meninas. Usufrui-se da vivência de uma das participantes – AA – para embasar esta situação.

Ao longo da segunda etapa da atividade, a menina relacionou-se com os materiais de uma maneira “dispersa”³⁸ e incomum. A responsável, descontente com a atuação, cobrou uma maior atenção e comprometimento, relacionando – verbalmente – a experiência com o ato de estudar, de modo que, prontamente AA se fechou. Este exemplo explicita uma ruptura da brincadeira e da diversão, ocasionada pelas regras que restringiram o espaço de livre criação.

Em geral, as quatro atividades apresentaram – de maneira e intensidade distintas – a brincadeira como algo comum à experiência. Acima de tudo, essa essência, de ludicidade do divertimento e da liberdade sugestionada pelo modo de operação, conduziu as participantes ao entusiasmo e estado de encanto – percepções ilustradas nos resultados, através das subcategorias 1.1 Engajando com as dinâmicas e 2.2 Introjetando e expandindo para o cotidiano.

A união entre o espaço individual de desfrutar da atividade e a afetuosidade da colaboração com a troca de presentes, potencializou a compreensão do protagonismo nas duas frentes. Desta forma, este fator proporcionou que as crianças conseguissem se visualizar perante dois papéis: enquanto projetistas-brincantes – agentes individuais – e amigas-secretas – atuantes e pertencentes ao grande grupo.

Por fim, considera-se pertinente salientar que o modo de brincar, como essência da prototipagem, contribuiu para uma singularidade da prática. Esta união potencializou o prazer da participação, de forma que as crianças se envolveram – de acordo com as suas habilidades – autônoma e ativamente. Assim, a unidade deste aspecto com as especificidades reveladas pelas meninas, conduziu a prática a uma esfera autêntica e única.

³⁸ Destaca-se que o adjetivo foi proferido por DL, tutora de AA.

5.2 INFLUÊNCIA DA PRÁTICA NAS DINÂMICAS FAMILIARES DAS PARTICIPANTES

Esta seção conflui ao segundo objetivo específico (B), que intuiu compreender, na visão das responsáveis, os efeitos gerais da prática em relação ao contexto em que as crianças vivem. A ideia nutrida, inicialmente pela pesquisa, pautou-se por indagar as tutoras, ao final das atividades, sobre suas percepções – acerca do processo e envolvimento das meninas.

Todavia, contando com os atributos³⁹ intrínsecos da prática, a esfera de conversação e *feedback* foi ininterrupta ao longo das dinâmicas. Deste modo, a relação de confiança estabelecida proporcionou que, continuamente, fossem observadas informações, que revelaram os reflexos da proposta no âmbito familiar.

O ponto mais significativo desta situação se constituiu pelo espaço de conexão entre as tutoras e as crianças. A princípio, a pesquisa propôs para as responsáveis um papel de atuação com mínima interferência. Entretanto, com a sequência dos processos, propagou-se uma transformação na atuação das mesmas, florescendo uma relação de colaboração.

Essa vinculação aconteceu por diferentes causas e intensidades – vaidade e competição entre as tutoras, vontade de se envolver com a proposta, oportunidade de passar mais tempo com a criança, etc. No entanto, os motivos decorrentes da aproximação são irrelevantes.

Sabe-se que a colaboração é uma qualidade relativa, tanto ao design estratégico, quanto ao design participativo, inclusive sendo elencada como característica do corrente estudo. Perante ambos, a mesma compõe-se pela conexão entre atores que buscam um objetivo em comum, ganhando um senso de pertencimento, através do compartilhamento do processo projetual.

Além destes pilares, a colaboração também foi fundamentada relacionando-se a inclusão social, através de uma associação com o conceito de cuidado (BELLACASA, 2011). Nesta perspectiva, as relações de cocriação foram submersas a uma esfera sensível de estabelecimento de laços fraternos.

Contudo, é oportuno destacar que, através do estudo teórico, ponderaram-se apenas as relações de união entre as próprias participantes. Assim, descartando a possibilidade de colaboração com as responsáveis. Diferindo-se dos preceitos

³⁹ Apresentados anteriormente, nas seções 5.1.2 e 5.1.3.

iniciais, a prática estimulou, espontaneamente, uma maior aproximação entre mãe e filha – apresentando uma peculiaridade no modo de interação entre ambas.

Em geral, as relações familiares são pautadas por uma orientação vertical⁴⁰. Entretanto, a colaboração revelou uma horizontalidade nas conexões – aspecto mostrado, a partir das relações formadas nos movimentos de experimentação material. Assim, constatou-se o âmbito da prototipação enquanto um possível meio impulsor da posição de equidade, compondo-se em um espaço neutro, que pressupôs uma atenção mútua entre os envolvidos, perante os diferentes modos e sensibilizações de fazer manifestados.

Desta forma, somando a essência relatada ao protagonismo dedicado e assumido pelas crianças, se coibiu a dominância das tutoras, colocando as mesmas em uma posição de igualdade. Assim, as meninas foram percebidas – por si e pelas mães – enquanto atores ativos no processo projetual. Um exemplo que ilustrou o exposto pautou-se pela reação de LS a um movimento de BS, que impediu a responsável de abandonar a atuação conjunta – Figura 14b.

Em suma, a importância vislumbrada nesta experiência, edificou-se na percepção de que a prática proporcionou um espaço de afinidade e conexão entre mãe e filha. Logo, as relações foram ressignificadas, transcendendo o âmbito controlado e conduzindo a uma reestruturação das dinâmicas familiares – explícito nitidamente na vivência de HR/DR. Esse novo modo de relação, somado à proximidade impulsionada pela prototipação, conduziu a um re-conhecer a criança. Este termo refere-se a um movimento de conhecer novamente, onde as responsáveis experimentaram uma maneira única de olhar e perceber as filhas.

Identificou-se, a partir desta questão, que ocasionalmente as crianças com deficiência são desvalorizadas, subjugadas e segregadas, dentro do próprio ambiente social – aqui referido ao núcleo de convívio pessoal. No qual as meninas são expostas a frustrações pela própria família que, por vezes – contaminada pela lógica capacitista⁴¹ –, não compreende a naturalidade das condições ocasionadas pela sua existência⁴².

O agir junto, buscar a autonomia e valorizar as competências das participantes, conduziu as tutoras a enxergar as meninas para além do escopo

⁴⁰ No sentido hierárquico, onde um ator possui uma postura superior aos demais.

⁴¹ O capacitismo refere-se, em geral, ao preconceito social e discriminação a pessoas com deficiência.

⁴² Refere-se aqui a existência enquanto modo de vida próprio e particular de cada um dos indivíduos.

convencional de filhas – dotado de fragilidades. Desta forma, permitindo a descoberta das potencialidades das mesmas, vislumbrando-as enquanto seres autossuficientes.

Relatos de algumas mães – como o de DL, na segunda etapa e o de AP, na quarta etapa da atividade – condensam o exposto, ilustrando a importância de proporcionar esse espaço individual para a criança. De maneira que, conseqüentemente, as próprias responsáveis possam descobrir as habilidades e capacidades das meninas.

Em outros termos, constatou-se que proporcionar espaços que estimulem o empoderamento e o protagonismo é uma forma de reverter o imaginário de incapacidade, pautado por um "fazer para". Assim, reconhecendo as aptidões da criança e incentivando novas conquistas, através de um "fazer com" – colaborativo.

Por fim, a prática corroborou com uma geração de valor e ativação de todas as envolvidas, através de um movimento natural de empoderamento familiar. É pertinente ressaltar o entendimento de que o aprofundamento das relações, revelado entre responsáveis e crianças, decorre do contexto situado.

Afirma-se isto, visto que as atividades trouxeram, ininterruptamente, uma atmosfera de colaboração e cuidado para o cotidiano das participantes. O florescer das relações foi permitido pela constância da rotina, que oportunizou o desenvolvimento de uma sensibilidade do notar, admirar e valorizar as meninas.

5.3 SENSIBILIDADE DESPERTADA PARA NOVOS MODOS DE SER E FAZER

A presente seção responde ao terceiro objetivo específico (C), que se dispôs a entender a posição das crianças em relação aos efeitos gerais da prática. Aborda-se isto através do tópico mais significativo desta conjuntura, o despertar das participantes para uma sensibilidade dos modos de fazer e, conseqüente, ampliação da mesma para os modos de ser.

Oportuniza-se uma breve contextualização sobre a atribuição das meninas. As mesmas foram convidadas a colaborar com a pesquisa, comprometendo-se com a execução de atividades de experimentação material. O envolvimento com as dinâmicas e, principalmente, com a construção dos protótipos, aproximou as crianças do agir projetual – sendo reconhecidas enquanto designers difusas (MANZINI, 2015) – e do engajamento com uma lógica *maker*.

Ao se encontrarem no espaço criativo, propositivo e geracionista – característico da prototipagem –, as participantes demonstraram curiosidade e atenção às possibilidades acionadas. Em paralelo, vislumbrou-se uma naturalidade das mesmas perante o processo construtivo, guiadas por uma postura lúdica e descompromissada – relacionada ao modo de brincar.

Em outros termos, visualizou-se uma consciência das ações realizadas e escolhas feitas, envolta por uma atuação fluida e versátil. Assim, ao estarem atentas ao processo construtivo, durante as atividades, as meninas aguçaram os sentidos no que se refere ao fazer, percebendo as relações implicadas. Notou-se esta situação como uma ode explícita à sensibilidade, desenvolvido, ou pelo menos apurado, ao longo das dinâmicas.

Identificou-se o mesmo comportamento para além da prática. De maneira que as crianças passaram a revelar uma incorporação da prototipagem no meio diário. Observou-se o exposto através do compartilhamento – em registros e videochamadas – de experiências que engajaram a experimentação material nas rotinas pessoais.

Destaca-se que esta conjuntura foi amplamente analisada nos resultados, através da categoria modos de empoderamento da prática. Alguns exemplos que embasam este tópico pautaram-se pelas vivências de: fazer e ensinar receitas – de bolo, *slime*, pompons –, da atenção e interesse a novos processos manuais – como costura –, debate sobre os melhores materiais para o desenvolvimento de desenhos com luz e sombra, etc.

Em suma, a prática proporcionou uma autotransformação das meninas. Ao introjetar os modos de prototipagem, as mesmas modificaram a maneira como percebiam e se relacionavam com o mundo, passando a ser pessoas diferentes do que eram inicialmente. Assim, a proposta nutriu um meio de promoção do empoderamento das participantes. Vislumbra-se isto perante a transformação das crianças de sujeito passivo, para sujeito ativo. Desta forma, convertendo uma possível atuação mais retraída, para o papel de protagonismo.

Corroborando com o exposto e aliando-se a sensibilidade para os modos de ser, a trajetória percorrida proporcionou para as meninas – ainda que inconscientemente – um espaço de reflexão e ressignificação da autoimagem. A percepção própria das participantes influenciou diretamente na postura das mesmas. Um exemplo que embasa esta situação pautou-se pela vivência CH. Por uma

condição pessoal, a menina não quis aparecer visualmente nos registros compartilhados. Além disso, CH apresentou, nos momentos iniciais, uma atuação recolhida.

Entretanto, com o decorrer das atividades, com uma maior proximidade com o processo construtivo e com a autora, CH foi instituindo-se de uma maior segurança e se permitiu participar mais ativamente. Inclusive debatendo – e divergindo – sobre questões relevantes a própria prototipação. Este relato aponta para uma natureza da prática de fomentar o espaço de voz e buscar a segurança emocional para a livre expressão das envolvidas.

Conceitua-se pertinente abordar um outro ponto revelado por meio das sensibilidades. De maneira natural e espontânea, toda a experiência vivenciada proporcionou uma imersão das meninas em uma esfera de autodesafio. Analisou-se uma busca das mesmas por uma superação dos próprios limites, corroborando com o fomento do protagonismo e descoberta de novas habilidades – intuídos pela pesquisa. Exemplos pontuais desta circunstância foram amplamente retratados nos resultados, através da subcategoria 2.1 Desafiando e amplificando o protagonismo.

Por fim, os efeitos gerais vislumbrados conduziram a uma autenticidade e singularidade da prática, visto que corresponderam a reação particular das meninas convidadas. Além disso, destacou-se o contexto situado como um grande aliado das sensibilidades despertadas, principalmente quando considerado o extenso período de duração das atividades – e liberdade de gerenciamento do mesmo –, que proporcionou um engajamento e envolvimento mais profundo das crianças.

5.4 RELAÇÃO ENTRE A INCLUSÃO SOCIAL E O EMPODERAMENTO MANIFESTADOS NA PRÁTICA

Esta seção condiz com o último objetivo específico (D), que visou analisar a relação entre a inclusão social e o empoderamento de meninas com deficiência através da prática. Refletindo sobre as principais questões reveladas pela trajetória das dinâmicas, observou-se que este ponto, de entrelaçamento dos conceitos, se manifestou de duas maneiras distintas.

Uma prática como esta – estruturada com base nos preceitos elencados pela pesquisa – tende a acionar um movimento duplo e concomitante de empoderamento

e inclusão. Nesta perspectiva, afirmam-se os reflexos por meio de efeitos individuais e compartilhados.

No âmbito específico – particular de cada uma das participantes –, tal situação foi diretamente relacionada com a competência da prototipagem de propor um espaço de produção de pontos de vista. Por outro lado, na esfera comum do grupo – referente a interação de todas as convidadas –, vislumbrou-se esta circunstância mediante um viés afetivo, de estabelecimento de vínculos, senso de pertencimento e representatividade enquanto parte do todo.

Entende-se pertinente retratar a compreensão nutrida perante a relação dos termos. Assente-se que o empoderamento, no âmbito pessoal, ao proporcionar uma maior percepção sobre a própria potência, conduz as participantes a uma consciência coletiva – constituída por uma natureza empática e colaborativa de fortalecimento dos laços e participação plena e igualitária.

Considerando o exposto e, a fim de proporcionar maior nitidez na explanação dos conceitos, usufruiu-se de uma segmentação do corrente subcapítulo. A partir dos tópicos de discussão propostos, apresenta-se, inicialmente, os reflexos desta relação na prática em uma camada individual e, posteriormente, os efeitos ocasionados enquanto grupo.

5.4.1 Formação de espaços de produção de pontos de vista, através do envolvimento com a prototipagem

Constatou-se, na corrente pesquisa, a prototipagem como um espaço geracionista, que pressupõe a criação e materialização de mundos possíveis (TIRONI, 2018). Tal situação relacionou-se diretamente com as qualidades de abertura e incompletude do protótipo (JÍMENEZ, 2014; MEYER, 2018a), que asseguraram uma atmosfera de transformação para o mesmo.

Experienciou-se esta circunstância, principalmente através da interação das participantes com os próprios atores não-humanos. Os espaços de relação referidos oportunizaram a observação de uma veia experimental instintiva das meninas. Identificou-se isso, primordialmente, por meio dos modos de reconhecimento das mesmas perante os materiais – relatados nos resultados com a subcategoria 1.2 Manifestando um viés experimental com não-humanos.

Ao passo em que pronunciaram uma atenção particular das crianças, as diferentes maneiras de explorar e reconhecer os materiais foram percebidas enquanto modos de favorecer a experimentação. Ilustra-se isto com a vivência de AA, que baseando-se no estímulo auditivo dos guizos, mudou o seu olhar para os outros elementos, buscando reconhecê-los através de uma sensibilização sonora – *“Precisava ver a reação dela com uns materiais que fazem barulho. [...] Agora ela quer som em tudo”* (DL).

A partir deste movimento, de explorar os elementos e posterior imersão nas dinâmicas de prototipação, a prática permitiu que se criassem espaços de produção de pontos de vista. Em outros termos, ao desenvolver os presentes para as amigas-secretas, as crianças se relacionaram com os materiais, desfrutando deste meio – dotado de multiplicidade –, para se pronunciar. Desta forma, edificando as suas projeções mentais – e consequentes perspectivas pessoais e sociais – em atributos físicos.

Demonstrações disto puderam ser apreciadas no decorrer de toda a prática. Todavia, foram mais nítidas na terceira etapa da atividade, onde as meninas se depararam com um processo de resignificação do que já estava iniciado.

Um exemplo concreto pautou-se pela postura de GR ao receber o protótipo de PC. A mesma, ao afirmar que iria “customizar” e deixar “com o seu toque”, se apropriou do conjunto – materiais e identidade da composição. Salieta-se que a menina não realizou grandes interferências estéticas, respeitando a ideia inicial. Contudo, atribuiu a sua posição – nutrida por um apreço a processos artesanais de moda e pela contação de histórias – incluindo elementos que representaram a sua essência: pompons de lã, adereços costurados e um “manual de armas mágicas” – narrativa da proposta e intenção dos protótipos – Figura 19.

Em suma, a possibilidade desta expressão se deveu à abertura do processo projetual, que potencializou o envolvimento fomentando a autonomia, posicionamento e participação ativa. É oportuno referir que isso foi percebido por uma outra participante em específico, que demonstrou ciência do espaço construtivo enquanto um meio de externalizar e, a partir de momentos de hesitação, ter a possibilidade de transformar as suas próprias convicções – *“Sinto que isso tudo é uma maneira de eu despertar a minha criatividade [...]. Nem que não saia igual ao que eu estou pensando, mas que eu faça de um outro jeito. Por exemplo, na*

atividade de antes [...] os materiais não eram exatamente iguais ao que eu queria, aí eu pensei 'não, então a gente vai fazer outra coisa' (CH).

É pertinente destacar que o inverso também pode acontecer, sendo um contratempo nocivo para o envolvimento das participantes. Quando deparadas com situações que levaram à frustração, as crianças se recolheram perante as dinâmicas, diminuindo a sua atuação e doação para a relação construtiva. Vislumbrou-se que, através de algumas adversidades – como a dificuldade de manuseio dos materiais (BE com a fita adesiva na terceira etapa) ou cobranças externas por resultados específicos (DL sobre AA na segunda etapa) –, existe uma grande tendência de fechamento para a proposta, ocasionando em uma retração das meninas perante a manifestação das suas posições – silenciando a sua própria postura.

Assim, é de extrema valia ressaltar que, para uma prática que visa a inclusão e o empoderamento, se necessita de uma atenção constante aos modos de atuação e envolvimento. Além disso, deve-se buscar por uma abordagem projetual que priorize a abertura dos processos, coibindo aspectos que constriam e/ou afastem as participantes – visto que representam meios de exclusão. Logo, buscando, cada vez mais, condições para viabilizar espaços de pronunciamento.

Por fim, a prática revelou que, ao se colocarem no âmbito construtivo, as crianças assumiram e reforçaram as suas personalidades, perante uma postura autônoma e protagonista. Ademais, as mesmas se permitiram envolver pelos atores não-humanos, estando abertas para uma oportunidade – por vezes inconsciente – de reflexão e aprendizado, a partir da introjeção dos diferentes modos experienciados. Em geral, as dinâmicas, ao consentirem estes espaços, intensificaram o poder de voz, proporcionando um momento de autopercepção da própria potência.

5.4.2 Estabelecimento de vínculos afetivos e despertar do senso de pertencimento enquanto grupo

Nutrida por ideais de colaboração, ao agregar dez meninas com perfis heterogêneos e curiosidades distintas, a prática favoreceu a formação de um grupo com interesses em comum. Evidenciou-se isso já em momentos prévios à interação inicial, onde as envolvidas demonstraram-se entusiasmadas em conhecer as demais

integrantes e instigadas a expressarem seus posicionamentos. Manifestações como: *“Pelo o que eu estou vendo, a gente vai se dar super bem”* (GR) e *“Estou bem ansiosa para conhecer as meninas, adoro compartilhar meus pensamentos com outras pessoas”* (CH) expuseram uma percepção do espaço controlado enquanto um âmbito acolhedor e agregador.

O contexto pandêmico – que preconizou o isolamento social e consequente afastamento das crianças dos seus ciclos afetivos – intensificou o anseio das meninas perante a formação do grupo e a imersão genuína no mesmo. Ademais, constatou-se que este cenário, aliado ao espaço aberto de aproximação na primeira videochamada, a projeção rotativa – que tangibilizou a construção conjunta – e ao ato de presentear uma outra participante, favoreceu o estabelecimento de relações.

Dessa forma, instaurou-se um sentimento de unidade coletiva – que é o próprio fazer parte. As conexões oportunizadas pela prática pronunciaram uma essência de cuidado (BELLACASA, 2011), onde as relações extrapolaram a integração corriqueira e migraram para uma esfera afetiva com o cultivo de laços. Tal circunstância foi amplamente revelada nos resultados, sendo referida através da categoria modos de afetação.

Uma situação que evidencia o exposto, referiu-se à percepção da atividade enquanto um espaço seguro, que possibilitou que as crianças se posicionassem abertamente e, de certa forma, expusessem suas vulnerabilidades. Vislumbrou-se isto, principalmente, nas dinâmicas de experimentação material, onde as meninas desenvolveram os protótipos e posteriormente, enviaram para uma segunda participante intervir e ressignificar.

De certa forma, a rotatividade fez com que as crianças também se colocassem em construção e a mercê de uma transformação pela interferência do outro. De uma maneira sutil, verificou-se este sentimento quando as mesmas se demonstraram, simultaneamente, apreensivas e esperançosas para saber a opinião das amigas. Usufrui-se de relatos sobre a vivência de GR para ilustrar o exposto: *“Já sabe o que a próxima menina achou do meu presente, Naty? O que mais ela vai construir?”* (GR) e *“GR está curiosa para saber se as amigas gostaram dos presentes que ela fez”* (LR).

Em suma, toda a conjuntura – desenvolver um protótipo a ser continuado e receber algo já começado – fez com que o grupo se afetasse mutuamente. Isto é, a exposição simultânea tocou as meninas, pronunciando um despertar empático de

afirmação e fortalecimento dos vínculos. Um exemplo que indicou esta sensibilização pautou-se pela experiência de AA, que ao receber o protótipo iniciado por DC, contemplou e aplaudiu o mesmo por um tempo considerável, convidando todos os familiares para ver o que havia sido feito. Foram em situações semelhantes a esta que se percebeu o senso de pertencimento nutrido pelas crianças.

Compreendeu-se o pertencimento enquanto uma esfera que favoreceu a total expansão do potencial individual dos atores, onde as crianças sentiram-se à vontade para se pronunciar livremente, revelando-se sem receios. Relacionando-se diretamente a segurança emocional, o sentimento de pertencer evidenciou os reflexos do empoderamento, protagonismo, participação ativa e inclusão através das relações estabelecidas e mediadas pela prototipação.

O intermédio do protótipo demonstrou-se como ponto central neste sentido, visto que oportunizou um envolvimento gradativo das participantes. Ao iniciarem os processos sozinhas, avançarem para uma atuação conjunta assíncrona e por fim envolverem-se simultaneamente em uma reunião virtual, vislumbrou-se o progresso da postura ativa individual, rumando a uma maior confiança nas trocas coletivas. Uma vivência que embasa esta circunstância pautou-se pela atuação de BE que se revelou, a cada nova etapa, um pouco mais consciente da própria potência e, conseqüentemente, mais à vontade para se manifestar e posicionar nos momentos compartilhados.

Com base em todo o exposto, fortaleceu-se o entendimento de que o processo de empoderamento é ainda mais efetivo quando engajado junto a uma comunidade. “Nenhuma criança é uma ilha” (ONU, 2019, p. 07). Assim, através do estabelecimento de relações, o estímulo pessoal teve uma força ainda maior para florescer – abrindo novas significações para a participação e o pertencimento enquanto grupo.

Conclusa a apresentação e arguição sobre os tópicos de discussão elencados, oportuniza-se, a seguir, o capítulo de desfecho da corrente dissertação, onde trataram-se as considerações finais da mesma.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação dispôs-se a compreender como a prototipagem pode potencializar o empoderamento e a inclusão social de meninas com deficiência. Com o intuito de ilustrar as considerações originadas pelos esforços da mesma, percebe-se oportuno explicitar o processo atravessado para a sua efetivação.

Em um primeiro momento, buscou-se investigar, através da literatura, os pilares teóricos que edificaram a pesquisa: prototipagem, participação e inclusão social. Todos os três foram abordados por meio de uma contextualização da área, relação com o design estratégico e aprofundamento em características específicas.

Com a imersão na revisão teórica, entendendo mais profundamente a natureza do estudo, convergiu-se em uma aplicação metodológica pautada pela pesquisa-ação. Desta forma, delimitou-se a realização de quatro ciclos de pesquisa para a execução de uma prática empírica, centralizada por uma atividade de prototipagem participativa.

Através da observação e análise dos relatos pronunciados ao longo da prática, revelaram-se descobertas significativas – que por sua vez, foram empregadas para atender os quatro objetivos específicos dispostos pela dissertação. Destaca-se que todos os movimentos realizados, tanto previamente, quanto no decorrer dos ciclos, foram fundamentais para a resolução dos propósitos da pesquisa – relatados a seguir.

No que diz respeito ao objetivo específico (A) – Identificar as características que devem ser abordadas em uma prática de prototipagem, projetada a partir de uma ótica de participação e inclusão social – percebeu-se uma resolução satisfatória.

Em suma, as características elencadas por meio da revisão de literatura foram materializadas em códigos abertos que orientaram a atividade. Aliado a isto, a prática permitiu a revelação das mesmas por um viés experimental, oportunizando uma reflexão ainda maior sobre a pronúncia destes conceitos. Ademais salienta-se que outras características, não antevistas pelos esforços teóricos, também foram evocadas, transparecendo novas facetas a serem consideradas.

Assim, identificaram-se como características essenciais de uma prática de prototipagem projetada pela ótica aqui apresentada: caráter experimental e transformativo; abertura e democratização como essência dos processos; espaços

de hesitação – ocasionados pela divergência entre os atores – que conduzem ao aprendizado; essência colaborativa potencializada por uma dimensão afetiva – que favoreça o estabelecimento de vínculos e relações de cuidado; estímulo à autonomia e protagonismo; segurança emocional, pronunciada por meio do estabelecimento de uma esfera de conforto e confiança que estimulem a participação ativa; associação à brincadeira, enquanto essência livre e não burocrática; e, por fim, um envolvimento pessoal – por parte do proponente – que excede os limites da pesquisa. Ressalta-se que todos os pontos referidos foram tratados ao longo da seção 5.1 – que respondeu apropriadamente a este objetivo específico.

Assentiu-se, através do exposto na seção 5.2, que o objetivo específico (B) – Compreender, na visão dos responsáveis, os efeitos gerais da prática em relação ao contexto em que as crianças vivem – atingiu parcialmente as expectativas da pesquisa. Destaca-se que o espaço adicional – grupo no *WhatsApp* – foi um dos grandes impulsores desta realização, visto que proporcionou uma troca constante com as tutoras, facilitando a compreensão sobre a visão das mesmas perante os reflexos da proposta.

Embora a dissertação tenha inicialmente intencionado uma busca e imersão apenas nos aspectos que se referiam às meninas, a prática revelou, como um dos principais efeitos, uma ressignificação dos vínculos entre mãe e filha. Apesar dos resultados observados, declarou-se este objetivo como parcialmente alcançado, uma vez que as informações provenientes das responsáveis se dirigiram amplamente para o espectro de empoderamento familiar. Por mais que este tenha sido um ganho significativo da pesquisa, pondera-se que outros reflexos também foram manifestados. Todavia, os mesmos ficaram em segundo plano, por vezes não sendo identificados e, conseqüentemente, menos pronunciados pela visão das tutoras.

No que tange ao objetivo específico (C) – Entender a posição das crianças perante os efeitos gerais da prática proposta – percebeu-se, através da segunda categoria de resultados – modos de empoderamento – e da seção 5.3, um alcance satisfatório. No decorrer dos quatro ciclos de pesquisa vislumbrou-se uma maior apropriação das meninas perante a posição de protagonismo, que conduziu a uma introjeção do que foi vivenciado na atividade e, conseqüentemente, uma expansão dos modos de atuação das mesmas.

Neste sentido, percebeu-se uma relação direta das características segurança emocional, protagonismo e participação com a expansão da agência das meninas. Tal ponto referiu-se ao entendimento de que, quando se sentiram confortáveis no âmbito da prática, as crianças se permitiram um engajamento mais intenso, despertando uma sensibilidade para o fazer e incorporando a essência da prototipação no meio diário.

Concebeu-se que o objetivo específico (D) – Analisar a relação entre a inclusão social e o empoderamento de meninas com deficiência através da prática – também foi atingido de maneira satisfatória. Ressalta-se que a análise intuída pelo mesmo foi realizada e apresentada na seção 5.4. Em suma, percebeu-se uma relação simbiótica entre a inclusão social e o empoderamento, onde ambos, mutuamente, se nutriram, potencializaram e engrandeceram.

Constatou-se o empoderamento como uma ferramenta na busca pela inclusão. Assentiu-se uma conexão significativa da esfera privada e coletiva, onde vislumbrou-se uma grande importância do grupo perante as ações e posturas individuais. Compartilhar o processo com outras crianças e estabelecer relações horizontais de colaboração e afinidade conduziu as meninas a um senso de comunidade, onde o fazer parte e atuar em conjunto, repercutiu no desenvolvimento pessoal.

Ainda que se tenha constatado a efetivação dos objetivos propostos, é pertinente explicitar algumas limitações percebidas no percurso da pesquisa. Destaca-se que as mesmas não influíram negativamente no estudo, contudo, representam importantes pontos de atenção.

A primeira delas referiu-se ao embasamento teórico escolhido para a contextualização histórica da deficiência e aprofundamento no pilar de inclusão. Optou-se por abordar apenas os modelos médico e social, uma vez que ambos são ainda os mais conhecidos e retratados sobre o assunto. Entretanto, se reconhece a fragilidade desta escolha, visto a grande relevância de modelos mais atuais, como a teoria *crip*.

Acredita-se que, aliada às reflexões sobre o empoderamento, esta teoria poderia trazer uma potência ainda maior para a corrente pesquisa, amplificando o campo de visão, possivelmente incitando outras características e, conseqüentemente, outros achados para a dissertação. Desta forma, admite-se, desde já, que aprofundar os estudos aqui abordados, baseando-se também na

teoria *crip*, compõe-se por uma oportunidade para investigações futuras – sendo, particularmente, um grande anseio da presente autora.

Outra considerável limitação pautou-se pela visão restrita da dissertação. Ponderou-se este ponto principalmente pelo caráter experimental da mesma, que proporcionou transformações constantes, a partir do que foi manifestado pelos atores envolvidos. Destaca-se, também, que todas as características teóricas elencadas foram pontuadas por um recorte das áreas – articulado por meio de uma afinidade pessoal da autora. Desta maneira, é pertinente frisar que o estudo oportunizou as compreensões até então referidas baseando-se em limites estruturais significativos, de modo que toda a condução e resultados oriundos da pesquisa foram extremamente singulares, sendo diretamente contaminados pelas bagagens e experiência dos vinte e seis participantes (crianças, responsáveis e integrantes do comitê de projeto).

A terceira limitação percebida foi proveniente do contexto situado. Acredita-se que o cenário da pandemia e a conseqüente necessidade das atividades serem conduzidas a distância e pelos tutores, fez com que as crianças fossem diretamente influenciadas pela esfera familiar. Assim, representando uma barreira para a livre expressão das mesmas – ponto debatido na seção 4.6. Usufrui-se desta situação para iniciar a apresentação de alguns possíveis caminhos para estudos futuros. Ressalta-se que as três oportunidades elencadas a seguir, foram pronunciadas no decurso da prática e são inspiradas na corrente pesquisa.

Considerando-se a limitante relatada anteriormente, uma primeira oportunidade vislumbrada pautou-se pela aplicação de uma proposta semelhante, em um cenário presencial não pandêmico. Percebe-se interessante investigar sobre o problema de pesquisa, em um espaço físico, através de dinâmicas de prototipação, em *workshops* de curta duração. Acredita-se que esta poderia ser uma forma de observar a postura das meninas sem a atuação conjunta com as responsáveis, a colaboração direta entre as participantes – e as relações evocadas a partir disso – e os modos de experimentação das mesmas.

Um segundo caminho possível pautou-se pela realização desta prática, convidando um grupo misto de meninas – com e sem deficiência. Vislumbra-se, nesta vertente, uma oportunidade significativa de pesquisar sobre as relações pronunciadas – perante os conceitos de inclusão e empoderamento – e o tipo de coletivo que poderia ser formado. Acredita-se que, em um modelo como este,

poderiam ser despertadas – através da esfera de experimentação – questões como a atenção para vozes e relações não verbais e o fomento à formação de comunidades plurais. É pertinente salientar que o estudo destas relações não foi uma intenção da corrente dissertação. Contudo, percebe-se interessante explorar, de maneira mais profunda, como a prototipagem poderia potencializar meios de socialização.

O terceiro caminho fundamentou-se diretamente pelas experiências evocadas pela prática. Considerando a aproximação entre as responsáveis e participantes, vislumbrou-se a oportunidade de pesquisar sobre a prototipagem enquanto um meio de empoderar as relações familiares. Neste sentido, apoiando-se nos resultados gerais, relato específico de uma das tutoras – *"As pessoas criam uma coisa de que mãe tem que ser de ferro, não sentir nada, e de crianças atípicas, com alguma patologia, a mãe tem que ser mais forte ainda. E não é assim"* (DR) – e estabelecimento natural do espaço adicional enquanto uma rede de apoio, percebeu-se que as mães atípicas também são excluídas dos campos sociais e afetivos – o que muitas vezes, atrelado a rotina pessoal e a contaminação pela estrutura capacitista, impacta na relação das mesmas com as filhas. Assim, assente-se um grande valor em conduzir estudos que direcionem o foco para estas relações, buscando um empoderar mútuo – da mulher, da menina, da mãe e da filha.

Por fim, é pertinente referir que, convergindo no objetivo geral da dissertação, entendeu-se que a prática permitiu e sugeriu o despertar do empoderamento e da inclusão. Favorecida por uma experimentação material colaborativa e rotativa, a proposta sustentou o pilar de prototipagem enquanto essência – que permeou e embasou todas as dinâmicas elaboradas.

Atrelada às relações de troca entre as crianças, a perspectiva da prática empenhou-se em estimular e fomentar o pilar de participação, através de uma atuação ativa, genuína e igualitária – pautada por um ideal de promoção da autonomia das envolvidas. Desta forma, buscando uma união do processo construtivo com a potencialização de um espaço seguro para ecoar visões de mundo, percebeu-se o pilar de inclusão social por meio do senso de pertencimento, autopercepção da potência individual, exploração das habilidades e capacidades e estabelecimento de uma comunidade representativa.

A partir do entrelaçamento dos pilares e os reflexos revelados na própria prática, considerou-se que a atividade de prototipagem participativa representou sim

um modo de potencializar o empoderamento das meninas. Ponderou-se isso por intermédio de duas principais frentes: espaços de pronúncia e formação de laços.

É imprescindível afirmar que uma voz silenciada não é uma voz inexistente – é uma força violada e suprimida por um sistema dominante. Como exposto inicialmente, meninas com deficiência são multiplamente invalidadas por uma estrutura capacitista, que as enquadra em papéis ínfimos – onde muitas vezes são privadas de uma atuação de destaque no âmbito social.

Contrariando esta lógica, constatou-se que o modo de interação das participantes com a atividade e com os diferentes atores envolvidos – humanos e não-humanos – proporcionou uma esfera de pronúncia e protagonismo para as mesmas. Em suma, vislumbrou-se que a prototipagem forneceu novos espaços para que as meninas ecoassem e aplicassem suas vozes e visões de mundo.

De um modo figurado, percebeu-se que o empoderar, através da dinâmica proposta, se materializou em um processo construtivo de novas realidades – das próprias crianças projetistas. Assim, os movimentos realizados conduziram ao encorajamento pela apropriação de uma autoestima, autoafirmação, e conseqüente reconhecimento da potência individual.

REFERÊNCIAS

- BARDZELL, Shaowen. Utopias of participation: feminism, design and the future. **ACM transactions on computer-human interaction**, [s. l.], v. 25, n. 1, fev. 2018. Disponível em: <https://dl.acm.org/doi/pdf/10.1145/3127359>. Acesso em: 02 abr. 2021.
- BARENDREGT, Wolmet *et al.* Modelling the roles of designers and teaching staff when doing participatory design with children in special education. *In*: PARTICIPATORY DESIGN CONFERENCE, 15., 2018, New York. **Anais eletrônicos** [...]. New York: Association for Computing Machinery, 2018. Disponível em: <https://dl.acm.org/doi/10.1145/3210586.3210589>. Acesso em: 02 abr. 2021.
- BAXTER, Mike. **Projeto de produto**: guia prático para o design de novos produtos. São Paulo: Blucher, 2011.
- BELLACASA, Maria Puig de la. Matters of care in techno science: assembling neglected things. **Social studies of science**, [s. l.], v. 41, n. 1, p. 85-106, fev. 2011. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0306312710380301>. Acesso em: 02 abr. 2021.
- BELLACASA, Maria Puig de la. **Matters of care**: speculative ethics in more than human worlds. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2017.
- BENTON, Laura; JOHNSON, Hilary. Widening participation in technology design: a review of the involvement of children with special educational needs and disabilities. **International journal of child-computer interaction**, [s. l.], v. 3-4, p. 23-40, jan./maio 2015. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S2212868915000033>. Acesso em: 02 abr. 2021.
- BOER, Laurens; DONOVAN, Jared; BUUR, Jacob. Challenging industry conceptions with provotypes. **CoDesign**, [s. l.], v. 9, n. 2, p. 73-89, mar. 2013. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15710882.2013.788193?journalCode=ncdn20>. Acesso em: 02 abr. 2021.
- BRANDT, Eva; BINDER, Thomas; SANDERS, Elizabeth B. N. Tools and techniques: ways to engage telling, making and enacting. *In*: SIMONSEN, Jesper; ROBERTSON, Toni. **Routledge international handbook of participatory design**. New York: Routledge, 2012.
- BUCHAN, Nancy R. *et al.* Globalization and human cooperation. **PNAS**, [s. l.], v. 106, n. 11, p. 4138-4142, mar. 2009. Disponível em: <https://www.pnas.org/content/106/11/4138>. Acesso em: 02 abr. 2021.
- CHARACTER with Braille. *In*: BRAILLE neue. [S. l.], c2018. Disponível em: <http://brailleneue.com/>. Acesso em: 25 abr. 2021.
- COPP, Andrew J. *et al.* Spine bifida. **Nature reviews disease primers**, [s. l.], v. 1, n. 15007, p. 01-18, abr. 2015. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/nrdp20157#citeas>. Acesso em: 02 abr. 2021.

CRIADO, Tomás Sánchez; GIRALT, Israel Rodríguez; MENCARONI, Arianna. Care in the (critical) making. Open prototyping, or the radicalisation of independent-living politics. **ALTER: European journal of disability research**, [s. l.], v. 10, n. 1, p. 24-39, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1875067215000735>. Acesso em: 02 abr. 2021.

DANTAS, Taísa Caldas; SILVA, Jackeline Susann Souza; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Entrelace entre gênero, sexualidade e deficiência: uma história feminina de rupturas e empoderamento. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 4, p. 555-568, dez. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382014000400007&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 02 abr. 2021.

DAVIS, John; WATSON, Nick. Disabled children's rights in everyday life: Problematizing notions of competency and promoting self-empowerment. **The International Journal of Children's Rights**, v. 8, n. 1, p. 211-228, mar. 2000. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/249570273_Disabled_children's_rights_in_every_day_life_Problematizing_notions_of_competency_and_promoting_self-empowerment. Acesso em: 02 abr. 2021.

DIAS, Adriana. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal à narrativa capacitista social. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE DEFICIÊNCIA, 02., 2013, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: USP, 2013.

DISALVO, Carl. **Adversarial design**. London: The MIT Press, 2012.

DISCOVERING hands®. *In*: ZERO projects. Mülheim an der Ruhr, [2013]. Disponível em: <https://zeroproject.org/practice/discovering-hands-germany/>. Acesso em: 24 abr. 2021.

DOUGHERTY, Dale. The maker mindset. *In*: HONEY, Margaret; KANTER, David E. **Design, make, play: growing the next generation of STEM innovators**. New York: Routledge, 2013.

DREESSEN, Katrien; SCHEPERS, Selina. The roles of adult-participants in the back - and front-stage work of participatory design processes involving children. *In*: PARTICIPATORY DESIGN CONFERENCE, 15., 2018, New York. **Anais eletrônicos** [...]. New York: Association for Computing Machinery, 2018. Disponível em: <https://dl.acm.org/doi/10.1145/3210586.3210602>. Acesso em: 02 abr. 2021.

EDWARDS, Brydne M. *et al.* Contextual strategies to support social inclusion for children with and without disabilities in recreation. **Disability and Rehabilitation**, [s. l., s. n.], out. 2019. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31607171/>. Acesso em: 02 abr. 2021.

EHN, Pelle. Scandinavian design: on participation and skill. *In*: SCHULER, Douglas; NAMIOKA, Aki. **Participatory design: principles and practices**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1993.

ESTALELLA, Adolfo; MARTÍN, Rebeca Ibáñez; PAVONE, Vincenzo. Prototyping an academic network: people, places and connections. Three Years of the Spanish Network for Science and Technology Studies. **EASST Review**, [s. l.], v. 32, n. 1, p. 4-6. 2013. Disponível em:

https://www.academia.edu/27978571/Prototyping_an_Academic_Network_People_Places_and_Connections_Three_Years_of_the_Spanish_Network_for_Science_and_Technology_Studies. Acesso em: 02 abr. 2021.

FLOYD, Christiane. A systematic look at prototyping. *In*: BUDDE, R. *et al.* (Eds.). **Approaches to prototyping**. Berlin: Springer, 1984.

GERBER, Alix. Participatory speculation: futures of public safety. *In*: PARTICIPATORY DESIGN CONFERENCE, 15., 2018, New York. **Anais eletrônicos** [...]. New York: Association for Computing Machinery, 2018. Disponível em: <https://dl.acm.org/doi/10.1145/3210604.3210640>. Acesso em: 02 abr. 2021.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

GREGORY, Judith. Scandinavian approaches to participatory design. **International Journal of Engineering**, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 62-74, jan. 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228872045_Scandinavian_Approaches_to_Participatory_Design. Acesso em: 02 abr. 2021.

GRÜNEWALD, Stephanie; MATTHIJS, Gert; JAEKEN, Jaak. Congenital disorders of glycosylation: a review. **Pediatric Research**, [s. l.], v. 52, n. 5, p. 618-624, nov. 2002. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12409504/>. Acesso em: 02 abr. 2021.

HALLGRIMSSON, Bjarki. **Prototyping and modelmaking for product design**. London: Laurence King, 2012.

HÄSTBACKA, Elisabeth; NYGÅRD, Mikael. Creating capabilities for social participation in times of welfare state change? Experiences of people with disabilities in Finland. **ALTER: European journal of disability research**, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 15-28, mar. 2019. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1875067218300968>. Acesso em: 02 abr. 2021.

HENDERSON, Kathryn. The political career of a prototype: visual representation in design engineering. **Social Problems**, [s. l.], v. 42, n. 2, p. 274-299, maio 1995. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3096905?seq=1>. Acesso em: 02 abr. 2021.

HOUDE, Stephanie; HILL, Charles. What do prototypes prototype? *In*: HELANDER, Martin; LANDAUER, Thomas K.; PRABHU, Prasad (eds.). **Handbook of human-computer interaction**. 2. ed. Amsterdam: Elsevier Science, 1997.

IIVARI, Netta; KINNULA, Marianne. Empowering children through design and making: Towards protagonist role adoption. *In*: PARTICIPATORY DESIGN

CONFERENCE, 15., 2018, New York. **Anais eletrônicos** [...]. New York: Association for Computing Machinery, 2018. Disponível em: <https://dl.acm.org/doi/10.1145/3210586.3210600>. Acesso em: 02 abr. 2021.

IVERSEN, Ole Sejer; SMITH, Rachel Charlotte; DINDLER, Christian. Child as protagonist: expanding the role of children in participatory design. *In*: CONFERENCE ON INTERACTION DESIGN AND CHILDREN, 2017, Palo Alto. **Anais eletrônicos** [...]. Palo Alto: Stanford University, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317928214_Child_as_Protagonist_Expanding_the_Role_of_Children_in_Participatory_Design. Acesso em: 02 abr. 2021.

JÍMENEZ, Alberto Corsín. The prototype: more than many and less than one. **Journal of cultural economy**, [s. l.], v. 7, n. 4, p. 381-398, mar. 2014 Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17530350.2013.858059>. Acesso em: 02 abr. 2021.

KALIL, Thomas. Have fun: learn about something, do something, make something. *In*: HONEY, Margaret; KANTER, David E. **Design, make, play: growing the next generation of STEM innovators**. New York: Routledge, 2013.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2017.

KRIGGER, Karen W. Cerebral palsy: an overview. **American family physician**, [s. l.], v. 73, n. 1, p. 91-100, jan. 2006. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16417071/>. Acesso em: 02 abr. 2021.

KULLMAN, Kim. Prototyping bodies: a post-phenomenology of wearable simulations. **Design studies**, [s. l.], v. 47, p. 73-90, nov. 2016. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0142694X16300473>. Acesso em: 02 abr. 2021.

LATOURE, Bruno. **Politics of nature: how to bring the sciences into democracy**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2004.

LIGHT, Ann. Writing PD: accounting for socially-engaged research. *In*: PARTICIPATORY DESIGN CONFERENCE, 15., 2018, New York. **Anais eletrônicos** [...]. New York: Association for Computing Machinery, 2018. Disponível em: <https://dl.acm.org/doi/10.1145/3210604.3210615>. Acesso em: 02 abr. 2021.

LIM, Youn-Kyung; STOLTERMAN, Erik; TENENBERG, Josh. The anatomy of prototypes: prototypes as filters, prototypes as manifestations of design ideas. **ACM transactions on computer-human interaction (TOCHI)**, [s. l.], v. 15, n. 2, p. 1-27, jul. 2008. Disponível em: <https://dl.acm.org/doi/10.1145/1375761.1375762>. Acesso em: 02 abr. 2021.

LLOYD, Linley. Multi-age classes and high ability students. **Review of educational research**, [s. l.], v. 69, n. 2, p. 187-212, jun. 1999. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543069002187>. Acesso em: 02 abr. 2021.

LODATO, Thomas; DISALVO, Carl. Institutional constraints: the forms and limits of participatory design in the public realm. *In*: PARTICIPATORY DESIGN CONFERENCE, 15., 2018, New York. **Anais eletrônicos** [...]. New York: Association for Computing Machinery, 2018. Disponível em: <https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/3210586.3210595>. Acesso em: 02 abr. 2021.

MANZINI, Ezio. **Design, when everybody designs**: an introduction to design for social innovation. Cambridge, MA: The MIT Press, 2015.

MARTIN, Lee. The promise of the maker movement for education. **Journal of pre-college engineering education research (J-PEER)**, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 30-39. 2015. Disponível em: <https://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1099&context=jpeer>. Acesso em: 02 abr. 2021.

MARTÍNEZ-MONSENY, Antonio F. *et al.* AZATAX: Acetazolamide safety and efficacy in cerebellar syndrome in PMM2 congenital disorder of glycosylation (PMM2-CDG). **Annals of neurology**, [s. l.], v. 85, n. 5, p. 740-751, maio 2019. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30873657/>. Acesso em: 02 abr. 2021.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do comitê de ética em pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, out. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v21n10/1413-8123-csc-21-10-3265.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2021.

MERONI, Anna. Strategic Design: where are we now? Reflection around the foundations of a recent discipline. **Strategic Design Research Journal**, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 31-38, jul./dez. 2008.

MEYER, Guilherme Englert Corrêa. A experimentação como espaço ambivalente de antecipação e controvérsias. **Design Studies**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 1, 29-47, 2018a.

MEYER, Guilherme Englert Corrêa. O caráter último-primeiro do protótipo. *In*: DESIGN CULTURE SYMPOSIUM, 2018, Porto Alegre. **Anais eletrônicos** [...]. Porto Alegre: Unisinos, 2018b.

MORA, Patricio; ARÁUZ, Elizabeth. **Guía sobre derechos sexuales, reproductivos y vida libre de violencia para personas con discapacidad**. Equador: CONADIS, 2019. Disponível em: <https://ecuador.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/guia%20salud%20sexual%20discapacidad.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2021.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOZDZENSKI, Leonardo; SILVA, Kelyny Cláudia; TAVARES, Liliana Barros. “Dona dessa beleza”: empoderamento feminino, corpos diferentes e inclusão no discurso publicitário da Avon. **Signos do consumo**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 39-54, dez. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/signosdoconsumo/article/view/124151>. Acesso em: 02 abr. 2021.

MURATOVSKI, Gjoko. **Research for designers: a guide to methods and practice**. London: Sage, 2016.

NOLD, Christian. Micro/macro prototyping. **International journal of human-computer studies**, v. 81, p. 72-80, fev. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/272753176_MicroMacro_Prototyping. Acesso em: 02 abr. 2021.

OLIVEIRA, Antonio de *et al.* **Manual de redação: mídia inclusiva**. Porto Alegre: Assembleia Legislativa, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Disability and development report: realizing the sustainable development goals by, for and with persons with disabilities**. New York: ONU, 2018. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/3829277>. Acesso em: 02 abr. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Report of the United Nations high commissioner for human rights**, New York: ONU, 2019. Disponível em: <https://www2.ohchr.org/english/OHCHRreport2019/#:~:text=The%20UN%20Human%20Rights%20report,from%20the%20field%20and%20headquarters>. Acesso em: 02 abr. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Report on the world social situation**. New York: ONU, 2016. Disponível em: <https://www.un.org/esa/socdev/rwss/2016/full-report.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Relatório mundial sobre a deficiência**. São Paulo: SEDPcD, 2011. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44575/9788564047020_por.pdf;jsessionid=A92C70533FA0A8DF575F9851D9BD0FD0?sequence=4. Acesso em: 02 abr. 2021.

OXOBY, Robert. Understanding social inclusion, social cohesion, and social capital. **International journal of social economics**, [s. l.], v. 35, n. 12, p. 1133-1152, out. 2009. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/03068290910996963/full/html>. Acesso em: 02 abr. 2021.

[PÁGINA inicial]. *In*: EONE watch. [S. l., 2021?]. Disponível em: <https://www.eone-time.com/>. Acesso em: 24 abr. 2021.

PATRÓN, Lau. **A solidão das mães especiais: seja rede, seja aldeia**. [S. l., s. n.], 13 set. 2018. 1 vídeo (15 min 12 seg). Publicado pelo canal TEDx talks. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9eyCmr7At04>. Acesso em: 02 abr. 2021.

PECINHA comunicação alternativa. **[Página inicial]**. [S. l., 2021?]. Facebook: @pecinhapecs. Disponível em: <https://www.facebook.com/pecinhapecs>. Acesso em: 24 abr. 2021.

PIHKALA, Suvi; KARASTI, Helena. Politics of mattering in the practices of participatory design. *In*: PARTICIPATORY DESIGN CONFERENCE, 15., 2018, New York. **Anais eletrônicos** [...]. New York: Association for Computing Machinery,

2018. Disponível em: <https://dl.acm.org/doi/10.1145/3210604.3210616>. Acesso em: 04 abr. 2021.

PONTE, Nicole Bidegain. **Girl child empowerment**: a challenge for all. Florence: UNICEF innocent research centre, 2006. Disponível em: <https://www.un.org/womenwatch/daw/egm/elim-disc-viol-girlchild/ExpertPapers/EP.8%20%20%20Bidegain.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2021.

PROJECT description. *In*: INDOEDUC4ALL. Alicante, c2017. Disponível em: <http://www.indoeduc4all.eu/project-description>. Acesso em: 24 abr. 2021.

QUEM somos. *In*: SMILE flame. Porto Alegre, [2021?]. Disponível em: <https://www.smileflame.com.br/>. Acesso em: 04 abr. 2021.

ROBERTSON, Toni; SIMONSEN, Jesper. Participatory design: an introduction. *In*: SIMONSEN, Jesper; ROBERTSON, Toni. **Routledge international handbook of participatory design**. New York: Routledge, 2012.

ROBERTSON, Toni; WAGNER, Ina. Ethics: Engagement, representation and politics-in-action. *In*: SIMONSEN, Jesper; ROBERTSON, Toni. **Routledge international handbook of participatory design**. New York: Routledge, 2012.

ROSENBAUM, Peter *et al.* A report: the definition and classification of cerebral palsy April 2006. **Developmental medicine and child neurology**, [s. l.], v. 109, n. 1, p. 8-14, fev. 2007. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17370477/>. Acesso em: 04 abr. 2021.

SANDERS, Elizabeth B. N.; STAPPERS, Pieter Jan. Probes, toolkits and prototypes: three approaches to making in codesigning. **CoDesign**, [s. l.], v. 10, n. 1, p. 5-14, mar. 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/262851486_Probes_toolkits_and_prototypes_Three_approaches_to_making_in_codesigning. Acesso em: 04 abr. 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHILLMEIER, Michael. Dis/abling practices: rethinking disability. **Human Affairs**, [s. l.], v. 17, n. 1, p. 195-208, 17 dez. 2007. Disponível em: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.2478/v10023-007-0017-6/html>. Acesso em: 04 abr. 2021.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHRAGE, Michael. Cultures of prototyping. *In*: BRINGING design to software book contents, [s. l., s. n.], abr. 1996. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/242233645_Cultures_of_Prototyping. Acesso em: 04 abr. 2021.

SIMON, Herbert. A. As ciências do artificial. Coimbra: Armênio Amado, 1981.

SKATE anima. **[Página inicial]**. [S. l., 2021?]. Instagram: @skate_anima. Disponível em: https://www.instagram.com/skate_anima/. Acesso em: 24 abr. 2021.

SMART, Eric *et al.* Creating an inclusive leisure space: strategies used to engage children with and without disabilities in the arts-mediated program Spiral Garden. **Disability and Rehabilitation**, [s. l.], v. 40, n. 2, p. 199-207, 2016.

SMITH, Rachel Charlotte; BOSSEN, Claus; KANSTRUP, Anne Marie. Participatory design in an era of participation. **CoDesign**, [s. l.], v. 13, n. 2, p. 65-69, 24 abr. 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15710882.2017.1310466#:~:text=In%20the%20contemporary%20era%20of,and%20alternative%20futures%20in%20everyday,y>. Acesso em: 04 abr. 2021.

SPINUZZI, Clay. The methodology of participatory design. **Technical Communication**, Washington, v. 52, n. 2, p. 163-174, maio 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/233564945_The_Methodology_of_Participatory_Design. Acesso em: 04 abr. 2021.

STAM, Donna; BOON, Boudewijn. What you gain and what it takes: a students reflection on a participatory design project. *In*: PARTICIPATORY DESIGN CONFERENCE, 15., 2018, New York. **Anais eletrônicos** [...]. New York: Association for Computing Machinery, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Boudewijn-Boon/publication/327122879_What_you_gain_and_what_it_takes_a_student%27s_reflection_on_a_participatory_design_project/links/5b85434b92851c1e12371482/What-you-gain-and-what-it-takes-a-students-reflection-on-a-participatory-design-project.pdf. Acesso em: 04 abr. 2021.

STANTON, Anne Feierabend; LAVENBARG, Teri. A criança com Disfunção Neuromuscular ou Muscular. *In*: HOCKENBERRY, Marilyn J.; WILSON, David; RODGERS, Cheryl C. **Wong fundamentos da enfermagem pediátrica**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2018.

STENGERS, Isabelle. The cosmopolitical proposal. *In*: LATOUR, Bruno; WEIBEL, Peter (eds.), **Making things public: atmospheres of democracy**. Cambridge MA: MIT Press, 2005.

STRINGER, Ernest T. **Action research**. 3. ed. California: Sage Publications, 2007.

THE INVISIBILITY of disability. *In*: ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). New York, [2016]. Disponível em: https://www.un.org/disabilities/documents/sdgs/infographic_statistics_2016.pdf. Acesso em: 02 abr. 2021.

THE UNITED NATIONS CHILDREN`S FUND (UNICEF). **The state of the world's children 2006**. New York: UNICEF, 2006. Disponível em: <https://www.unicef.org/media/84806/file/SOWC-2006.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2021.

THINYANE, Mamello *et al.* Critical participatory design: reflections on engagement and empowerment in a case of community based organization. *In*: PARTICIPATORY DESIGN CONFERENCE, 15., 2018, New York. **Anais eletrônicos** [...]. New York:

Association for Computing Machinery, 2018. Disponível em: <https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/3210586.3210601>. Acesso em: 02 abr. 2021.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TIRONI, Martín. Speculative prototyping, frictions and counter-participation: A civic intervention with homeless individuals. **Design Studies**, [s. l.], v. 59, n. 1, p. 117-138, nov. 2018. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0142694X18300401>. Acesso em: 04 abr. 2021.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27989/29771>. Acesso em: 04 abr. 2021.

UNICO – the other design. *In*: OPEN dot. Milano, [2021?]. Disponível em: <http://www.opendotlab.it/portfolio-item/unico-the-other-design/>. Acesso em: 24 abr. 2021.

VASSÃO, Caio Adorno. Projeto como pergunta. *In*: VASSÃO, Caio Adorno. **Metadesign**: ferramentas, estratégias e ética para a complexidade. São Paulo: Blucher, 2010.

VEENMAN, Simon. Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes: a best-evidence synthesis. **Review of educational research**, [s. l.], v. 65, n. 4, p. 319-381, dez. 1995. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543065004319>. Acesso em: 04 abr. 2021.

VOLPATO, Neri. **Prototipagem rápida**. São Paulo: Blücher, 2007.

WALDSCHMIDT, Anne. Disability-culture-society: strengths and weaknesses of a cultural model of dis/ability. **ALTER: European journal of disability research**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 67-80, abr. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324617654_Disability-Culture-Society_Strengths_and_weaknesses_of_a_cultural_model_of_disability. Acesso em: 04 abr. 2021.

WILLIS, Anne-Marie. Ontological designing: laying the ground. **Design philosophy papers**, [s. l.], v. 4, n. 2, p. 69-92, abr. 2006. Disponível em: https://www.academia.edu/888457/Ontological_designing. Acesso em: 04 abr. 2021.

WINNER, Langdon. Do artifacts have politics? **Daedalus**, [s. l.], v. 109, n. 1, p. 121-136, dez./mar. 1980. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/20024652?seq=1>. Acesso em: 04 abr. 2021.

WOODGATE, Roberta L. *et al.* How do peers promote social inclusion of children with disabilities? A mixed-methods systematic review. **Disability and rehabilitation**, [s. l.], v. 42, n. 18, p. 2553-2579, set. 2020. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30907279/>. Acesso em: 04 abr. 2021.

ZURLO, Francesco. Della relazione tra strategia e design: note critiche. *In*: Paola BERTOLA, Paola; MANZINI, Ezio [eds.]. **Design multiverso**: appunti di fenomenologia del design. Milano, Edizioni POLI.design, 2004.

ZURLO, Francesco. Design Strategico. *In*: XXI SECOLO. Roma: Enciclopedia Treccani, 2010. v. 4.

APÊNDICE A – ANÁLISE DOCUMENTAL E CRÍTICA: CORRIDA MALUCA

Pautada pela vivência profissional da pesquisadora, ilustra-se a Corrida Maluca de Cadeirantes como uma dinâmica comparativa que, de certa forma, embasou alguns aspectos da prática empírica planejada. A fim de maior compreensão, contextualiza-se a natureza deste projeto.

Idealizada pela empresa *Smile Flame*⁴³, a Corrida Maluca é um evento que promove uma ação para crianças com deficiência. Esta atividade proporciona que o público possa, ludicamente, experienciar um dia de protagonismo. Contando com seis edições, o mesmo traz um roteiro de atuação pontuado por uma aproximação com os impactados, desenvolvimento projetual e dia oficial de execução (QUEM..., [2021?]).

Salienta-se que as edições dos anos 2016, 2017 e 2018 foram promovidas em parceria com a UNISINOS. Nas mesmas, a autora⁴⁴ conduziu e integrou as fases de prototipagem na área da moda. É com base nesta vivência que se aborda uma análise do projeto perante os pilares que embasam a presente pesquisa.

A parceria entre a *Smile Flame* e a UNISINOS ocorre através da integração das turmas de graduação – de design e moda – ao evento. Em ambos os cursos, um professor fica responsável pelo projeto, sendo que os alunos se engajam para a confecção das fantasias e dos adereços para as cadeiras de rodas.

O desenvolvimento do evento – unindo a empresa, universidade e impactados – conta com a participação das crianças, em dois momentos: o primeiro para apresentação das mesmas e o segundo para a prova das fantasias e de visualização dos adereços dos carrinhos. Os processos expostos a seguir, sucederam-se, de modo semelhante, nas três edições em que a autora esteve envolvida.

O primeiro momento de contato entre os atores participantes, consiste-se em uma cerimônia inicial. Propondo a integração entre os sujeitos oportuniza-se uma exposição dos anseios das crianças com o projeto. Assim, um representante da

⁴³ A *Smile Flame* pauta a sua atuação através do empreendedorismo social, focando-se no desenvolvimento de projetos de comunicação que impactam positivamente a sociedade e/ou público específico. Para a consulta de maiores informações, disponibiliza-se o site da empresa: <https://www.smileflame.com.br/> (QUEM..., [2021?]).

⁴⁴ É pertinente informar que a pesquisadora possui um projeto de peças de roupas modeladas especificamente para corpos infantis com deficiência. Devido a isto, a mesma foi convidada pela universidade para integrar – junto com uma professora responsável – a condução dos *workshops* da Corrida Maluca, em parceria com o curso de Moda.

empresa, apresenta, de maneira convencional, os personagens elencados. Destaca-se que a conexão entre criança e aluno acontece por meio do tema inspiracional – escolhido pela própria criança e apadrinhado pelo aluno.

Considera-se este primeiro encontro enquanto um espaço que se propõe a uma integração inicial, buscando por afinidades da equipe e dialogando sobre a construção das peças. Com a essência de sugerir a manifestação dos impactados sobre suas diferentes opiniões e gostos pessoais, caracteriza-se este momento como o de maior participação dos mesmos.

Entretanto, ressalta-se que as crianças são constantemente dirigidas e interpretadas pelos responsáveis e estudantes parceiros, não exercendo um papel crítico ou reflexivo. Salienta-se que, após o primeiro contato, as mesmas não são mais envolvidas até o momento da aprovação dos protótipos.

O segundo encontro, que conta com a participação de todos os integrantes, preconiza uma espécie de validação do que já foi feito. Na área da moda, as crianças experimentam as fantasias já confeccionadas. Já no âmbito do design, a verificação acontece de maneira semelhante, porém em relação a cadeira de rodas e seus acessórios. Entende-se que este espaço comporta a autonomia e protagonismo dos impactados a partir do seu poder de escolha, onde os mesmos têm a oportunidade de expor suas preferências.

Infere-se que a dinâmica disposta pela Corrida Maluca sugere um espaço de produção projetual, onde os participantes do público infantil são vistos enquanto clientes, estando minimamente envolvidos no processo produtivo. Assim, conceitua-se que os mesmos não possuem uma atuação ativa e criativa, usufruindo de um papel muito mais pontual, de caráter validador.

Pondera-se, também, que a estimulação do senso crítico, reflexivo e inventivo das crianças, é consideravelmente limitadora. Afirma-se isso, visto que as mesmas devem eleger personagens e personalidades, característicos e consolidados do universo infantil, afastando-se de um meio criativo geracionista.

Constatando que o desenvolvimento dos projetos decorre da interpretação dos designers, vislumbra-se certo afastamento da ideia e vontade inicial da criança, pautado por uma possível contaminação da visão do adulto. Assim, perante um papel de ator interpretado por terceiros, nota-se a não estimulação do desenvolvimento de algo autoral por parte dos participantes do público infantil, que –

de acordo com o entendimento da corrente pesquisa – deveriam ser os protagonistas, também no processo construtivo.

De modo geral, vislumbra-se que o encontro que propõem a prova das peças, faz alusão a um ideal do design industrial, sendo a prototipagem relacionada a consolidação de uma ideia inicial. Assimila-se, no presente estudo, que esta fase, ao seguir tal direcionamento, perde em relação às possibilidades que poderiam ser geradas.

Em um sentido de participação ativa e genuína, percebe-se certa negligência perante as crianças. Ao passo em que são privadas de integração no processo produtivo e construtivo, as mesmas são vistas como clientes que legitimam uma construção. Nota-se assim, ao longo dos bastidores do projeto, uma falta de autonomia e ênfase na atuação dos impactados.

Vislumbra-se o exposto em diferentes momentos significativos, como por exemplo: na apresentação inicial de referências de personagens – realizada pelos representantes da empresa – e na interpretação e construção dos desenhos – feitos pelos alunos. Deste modo, o destaque das crianças fica apenas para o dia efetivo da realização do evento.

Enfatiza-se que as críticas realizadas são pautadas pelo foco da presente dissertação. Em outros termos, destaca-se que pelas bases estudadas e pilares elencados, percebeu-se uma certa insuficiência no empoderamento e inclusão, que poderiam ter sido potencializados por uma participação mais ativa e engrandecida das crianças.

Contudo, é de uma pertinência colossal explicitar que se percebe a grandeza e virtuosidade do projeto. Vislumbra-se o mesmo como um efetivo espaço de visibilidade para uma causa de extrema – e tão urgente – relevância. Deste modo, o posicionamento da pesquisa, visa uma discussão sobre as lacunas evidenciadas, a fim de encontrar novas formas que, conjuntamente com a iniciativa, colaborem com o empoderamento e inclusão social de crianças com deficiência.

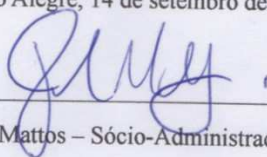
Por fim, é oportuno referir que a empresa *Smile Flame* está ciente desta análise e de acordo com a exposição da mesma. O conteúdo foi apresentado para um dos sócio-administradores responsáveis que, inclusive, assinou uma declaração de ciência e concordância. Uma cópia do documento pode ser vista na página seguinte.

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA

Declaro que a SMILE FLAME PRODUÇÕES CULTURAIS LTDA, cadastrada sob o CNPJ 19.970.053/0001-63, por intermédio do seu representante legal, o Sr. Daniel Corrêa de Mattos, portador do CPF n.º 016.301.290-38, firmado abaixo, está ciente das informações contidas na dissertação intitulada "A prototipagem enquanto um meio de potencialização da inclusão social e empoderamento de meninas com deficiência", de autoria da Sra. Natália Duhart Figueiredo, portadora do CPF n.º 853.654.750-20.

Declaro ainda estar de acordo com a análise desenvolvida sobre o projeto Corrida Maluca de Cadeirantes, entendendo que a mesma foi elaborada para fins acadêmicos. Ademais, não me oponho a eventuais futuras publicações do estudo.

Porto Alegre, 14 de setembro de 2020.



Daniel Corrêa de Mattos – Sócio-Administrador da Smile Flame

SMILE FLAME PRODUÇÕES CULTURAIS LTDA - ME
CNPJ: 19.970.053/0001-63

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) E TERMO DE ASSENTIMENTO (TA)



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Senhores responsáveis:

Visando contribuir para o campo da inclusão social dentro do Design Estratégico, eu, Natália Duhart Figueiredo, juntamente com o meu orientador, Guilherme Englert Corrêa Meyer, desenvolveremos uma pesquisa para a minha dissertação de mestrado, com o objetivo de compreender como a prototipagem pode potencializar a inclusão social de crianças com deficiência. Intitulada como "A prototipagem enquanto um meio de potencialização da inclusão social de crianças com deficiência", a pesquisa é vinculada ao Programa de Pós Graduação em Design, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos. É oportuno destacar que o ganho pretendido com a pesquisa configura-se em uma maior aproximação entre as áreas da prototipagem e da inclusão social, e deste modo, busca o aprofundamento sobre uma prática de prototipagem que potencialize o envolvimento e a inclusão social de crianças com deficiência.

Você está sendo convidado, juntamente com seu/sua filho(a) para colaborar com esta pesquisa. A atuação da criança neste estudo implicará na disponibilidade, envolvimento e participação de: dois encontros em plataforma online com a pesquisadora e as outras crianças integrantes, duas atividades de prototipagem, e integração de um grupo focal - também realizado em plataforma online. Já a sua participação, implicará no acompanhamento dos encontros em plataforma online, das atividades de prototipagem e integração de um grupo focal - também realizado em plataforma online. Ressalta-se que todas as etapas ocorreram em datas previamente marcadas entre as partes, em espaço virtual (quando em grupo) e/ou individualmente na sua própria casa. A qualquer momento você poderá solicitar o esclarecimento de suas dúvidas, bem como desistir de participar, sem qualquer prejuízo pessoal.

Todos os momentos de participação da criança e ambos grupos focais deverão ser gravados em vídeos e registrados fotograficamente, a fim de coleta e posterior análise de dados. Além disso, ressalta-se que todos os dados obtidos - e utilizados exclusivamente para fins de estudo - serão confidenciais, somente de posse da pesquisadora e do orientador da pesquisa, garantindo assim a preservação do anonimato, da intimidade e da privacidade dos participantes. Ressalta-se que em eventual exposição e/ou publicação dos resultados, todas as informações obtidas serão mantidas em caráter confidencial.

É oportuno evidenciar possíveis riscos que a pesquisa possa representar para você e/ou seu filho. O maior desconforto que poderá acontecer é relacionado ao tempo que deverá ser despendido para a pesquisa, bem como a disposição pessoal para interação com a proposta e com os outros participantes. Entretanto, destaca-se que tais riscos não causam nenhuma complicação pessoal grave, e que a desistência de participação poderá ser feita a qualquer momento. Salienta-se que a sua participação não lhe trará nenhum benefício pessoal direto, entretanto, ao colaborar, você terá o benefício de auxiliar na elaboração de um estudo que visa a evolução e progresso da inclusão social no campo do design. Vale ressaltar que a sua participação e a de seu/sua filho(a) é integralmente voluntária.

Os responsáveis por esta pesquisa são a pesquisadora Natália Duhart Figueiredo, que pode ser contatada pelo telefone (51) 9.9650-7405, bem como pelo e-mail natalyadfigueiredo@hotmail.com, e o orientador Guilherme Englert Corrêa Meyer, que pode ser contatado pelo telefone (51) 9.8181-5901, bem como pelo e-mail gcmeyer@unisinos.br.

Este termo será assinado em duas vias, ficando uma em posse do responsável pelo participante da pesquisa e a outra com a pesquisadora.

CEP – UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em: 14/08/2020



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

_____, _____ de _____ de 2020.

Nome do(a) Participante

Nome do(a) Responsável

Natália Duhart Figueiredo
Persquisadora

Assinatura do(a) Responsável

Guilherme Englert Corrêa Meyer
Orientador

CEP – UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em: 14/08/2020

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “A prototipagem enquanto um meio de potencialização da inclusão social de crianças com deficiência”. Quem está desenvolvendo este trabalho sou eu, Natália Duhart Figueiredo, e o objetivo deste estudo é compreender como a prototipagem pode potencializar a inclusão social de crianças com deficiência.

Seus pais permitiram que você participe, porém, gostaríamos de explicar algumas coisas importantes, para termos a certeza de que você está realmente interessado e quer fazer parte do estudo.

A sua atuação será em cinco momentos diferentes: serão três encontros em vídeo chamada online comigo e com os outros integrantes, e os outros dois serão atividades de prototipagem, para construirmos algo sobre super-heróis. Além de você, outras nove crianças, com idades entre 7 e 16 anos farão parte da pesquisa.

Na atividade com super-heróis, você estará na sua casa e terá uma semana para construir algo. Enviaremos para você materiais como: papéis coloridos, formas bi e tridimensionais, massinha de modelar, tinta, tecidos, espuma, fita adesiva, todos os materiais com diferentes tamanhos e cores. O material que será usado é considerado seguro, mas qualquer risco, desconforto, ou algo que der errado, você pode me procurar pelo telefone (51) 9.9650-7405.

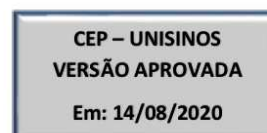
É um momento para você ser criativo e se divertir! Vamos pedir para que o seu responsável grave em vídeo e registre em fotos os momentos em que você estiver envolvido com a atividade, mas não se preocupe, as imagens serão só para o estudo, ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos suas informações para estranhos. Os resultados da pesquisa poderão ser publicados, mas você não será exposto.

Esse é um convite, você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema dizer não. Caso você aceite, mas depois queira desistir, tudo bem, você pode deixar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária. Para qualquer dúvida, você pode sempre falar comigo.

Este termo será assinado em duas vias, ficando uma com você - e seu responsável - e a outra comigo. Além deste documento, preparei um vídeo, para lhe contar sobre o processo! Você pode acessar pelo QR Code que está abaixo.



QR Code de acesso ao vídeo





UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

Caso você queira participar da pesquisa, peça para o seu responsável gravar um vídeo seu, confirmando a sua vontade, e por favor, escreva e assine o seu nome abaixo.

_____, _____ de _____ de 2020.

Nome do(a) Participante

Assinatura do(a) Participante

Nome do(a) Responsável

Assinatura do(a) Responsável

Natália Duhart Figueiredo
Pesquisadora

Guilherme Englert Corrêa Meyer
Orientador

CEP – UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em: 14/08/2020

APÊNDICE C – INSTRUÇÕES PARA A HIGIENIZAÇÃO DO KIT DE PROJETO

Higienize o material entregue em **7 PASSOS**

- 01** Ao receber a caixa, coloque-a em um local seguro;
- 02** Recomenda-se higienizar externamente, a embalagem plástica, com álcool 70%;
- 03** Após esta limpeza, lave as mãos com água corrente e sabonete;
- 04** Recomenda-se higienizar a caixa e materiais com álcool 70% - tomar cuidado com os elementos de papel;
- 05** Após todo o processo, lave novamente bem as mãos;
- 06** Deixe o kit descansar por no mínimo três dias, em local seguro e livre de possível contaminação;
- 07** No dia da atividade, entregue o kit limpo e higienizado para que a criança possa participar de maneira segura;

Deve-se tomar cuidado ao longo do processo para não tocar no rosto (boca, nariz e olhos)

Este informativo foi desenvolvido com base nas informações disseminadas pela OMS -

Fonte: <<https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public>>



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

APÊNDICE D – ROTEIRO: ATIVIDADES DE PROTOTIPAGEM – ETAPA 01

Plano de condução da atividade de prototipagem - Etapa 01

Descrição: Dinâmica Quebra-gelo - Compõe-se por uma brincadeira de projeção de sombras e adivinhação sobre as imagens formadas;

Duração: +/- 20 minutos;

Materiais: *Kit de Projeto.01*

Facilitadores: Espaço virtual - Pesquisadora (Natália Duhart Figueiredo) | Espaço presencial - Responsáveis;

Roteiro para aplicação: Movimentos da dinâmica e tempo estipulado;

1º - A pesquisadora deve abrir a atividade através da videochamada na plataforma Zoom, agradecendo a presença e participação de todas as crianças - (Tempo: +/- 1min.);

2º - A pesquisadora deve apresentar a temática, solicitar e instigar que as crianças peguem o *Kit de Projeto.01* - (Tempo: +/- 1min.);

3º - A pesquisadora deve apresentar a proposta de atividade e iniciar a mesma através de exemplos, estimulando a participação das crianças - (Tempo: +/- 1 min.);

4º - Início e espaço para brincadeira de sombras e adivinhação - (Tempo: +/- 15 min.);

5º - Caso seja necessário, a pesquisadora deve instigar a interação entre as crianças. Na condição de a atividade fluir naturalmente, a mesma deve assumir o papel de observadora e apenas controlar a duração e prazo de execução - (Tempo: Simultaneamente ao andamento da brincadeira - 4º passo);

6º - A pesquisadora deve sinalizar o encerramento do encontro e estimular a curiosidade e vontade das participantes com o processo de prototipação que ocorrerá na próxima etapa - (Tempo: +/- 1min.);

7º - Espaço para que as crianças conversem e despeçam-se umas das outras - (Tempo: +/- 1min.);

- Ressalta-se que, por mais delimitador que os movimentos expostos anteriormente possam parecer, as **crianças** possuem **total liberdade** para interromper a pesquisadora, a qualquer momento. Inclusive, estimula-se que as mesmas participem ativa e espontaneamente ao longo da atividade.
- Salienda-se que, ao decorrer da atividade, os facilitadores do espaço presencial deverão estar a postos para auxiliar as crianças participantes com qualquer eventual problema tecnológico que as mesmas possam ter com o computador ou internet.¹
- Evidencia-se que o papel da pesquisadora também se manifesta na gravação da videochamada e na observação constante das interações. Além disso, afirma-se que uma das responsabilidades dos responsáveis consiste-se em registrar em vídeos e fotografias a postura e o envolvimento das participantes durante a dinâmica.
- Destaca-se que este é um **plano norteador** da atividade e não um conjunto de regras que devam ser seguidas à risca. Sendo assim, e considerando a flexibilidade necessária no trato com o público infantil, o mesmo **pode ser alterado e transformado de acordo com o andamento da prática**.

APÊNDICE E – ROTEIRO: ATIVIDADES DE PROTOTIPAGEM – ETAPA 02

Plano de condução da atividade de prototipagem - Etapa 02

Descrição: Experimentação Material.01 - Compõe-se por construir um protótipo que materialize algo para a amiga-heroína-secreta;

Duração: Período de construção livre, respeitando o prazo de entrega de 07 dias;

Materiais: *Kit* de Projeto.02

Facilitadores: Responsáveis;

Roteiro: Movimentos da dinâmica e tempo estipulado*;

- Considerando que o período de construção é livre, não será apresentado nos movimentos um tempo demarcado, apenas ressalta-se que a prototipagem deva ocorrer respeitando o prazo de até 07 dias.

1º - O facilitador deve entregar para a participante o *Kit* de Projeto.02 com os materiais para o processo de prototipagem;

2º - A participante deverá assistir ao vídeo enviado pela amiga-secreta, a fim de que a mesma conheça a criança - e suas preferências - a quem se destinará o protótipo desenvolvido;

3º - Deve-se deixar que a criança demonstre interesse pelo processo de experimentação material, envolvendo-se e construindo o seu protótipo, nos momentos em que se sentir confortável - (Tempo: ao longo da semana);

4º - O facilitador deve instigar que a criança busque diferentes materiais de seu gosto pessoal, para incorporar ao seu projeto e para construir um *Kit* Amiga, que deverá ser enviado na próxima etapa, junto com o protótipo construído - (Tempo: ao longo da semana);

5º - O facilitador deve buscar estimular a geração de novas opções e construções no processo de prototipagem - buscar a abertura de outras possibilidades - (Tempo: em alguns momentos em que a criança estiver envolvida com a experimentação material);

6º - O facilitador deve documentar - gravar em vídeos e fotografar - **todos** os movimentos realizados pela criança - (Tempo: ao longo da experimentação material);

7º - Ao fim da construção, a criança deve embalar o protótipo construído para entregar para a próxima participante, conjuntamente com o Kit Amiga - (Tempo: conclusão da experimentação material);

8º - Para encerramento, deve-se oportunizar para a criança um espaço - gravado - em que ela comente e compartilhe sobre o seu processo. Este vídeo¹ poderá ser entregue como um cartão - ao final do processo -, junto com o protótipo finalizado, para a amiga-secreta. Ressalta-se que esta exposição é opcional, ficando a cargo da própria participante a decisão final;

- Ressalta-se que as crianças participantes possuem **total liberdade** na construção dos seus protótipos, seja em tempo de execução, em decisão de o que fazer e de quais materiais usar, apenas devendo respeitar alguns preceitos básicos, como: o prazo de 07 dias, a temática da atividade (super-heroínas) e a inspiração no gosto pessoal da criança a ser apresentada. Estimula-se que as mesmas participem ativa e espontaneamente ao longo da atividade, principalmente expondo possíveis divergências e desagradados com as delimitações.
- Salieta-se que ao longo de toda a atividade os facilitadores deverão estar a postos para auxiliar as participantes, sendo coadjuvantes de toda e qualquer ação. É fundamental que os facilitadores direcionem a atividade proporcionando o máximo possível de autonomia, empoderamento e segurança emocional para as crianças.
- Destaca-se que este é um **plano norteador** da atividade e não um conjunto de regras que devam ser seguidas à risca. Sendo assim, e considerando a flexibilidade necessária no trato com o público infantil, o mesmo **pode ser alterado e transformado de acordo com o andamento da prática**.

APÊNDICE F – ROTEIRO: ATIVIDADES DE PROTOTIPAGEM – ETAPA 03

Plano de condução da atividade de prototipagem - Etapa 03

Descrição: Experimentação Material.03 - Compõe-se por continuar a atividade de prototipagem já iniciada por outra participante, que materialize algo para a segunda amiga-heroína-secreta;

Duração: Período de construção livre, respeitando o prazo de entrega de 12 dias;

Materiais: *Kit* de Projeto.03

Facilitadores: Responsáveis;

Roteiro: Movimentos da dinâmica e tempo estipulado*;

- Considerando que o período de construção é livre, não será apresentado nos movimentos um tempo demarcado, apenas ressalta-se que a prototipagem deva ocorrer respeitando o prazo de até 12 dias.

1º - O facilitador deve entregar para a participante o *Kit* de Projeto.03 enviado pela pesquisadora;

2º - O facilitador deve entregar para a criança o protótipo inicialmente construído pela participante anterior;

3º - O facilitador deve mostrar para a participante o vídeo enviado pela nova amiga-secreta, a fim de que a mesma conheça a outra criança - e suas preferências - a quem se destinará o protótipo desenvolvido;

4º - Oportuniza-se um espaço para a criança comentar e compartilhar sobre o sentimento, sensações e expectativas geradas ao receber e vislumbrar o processo iniciado. Intenta-se que tal relato seja gravado pelo facilitador, entretanto, ressalta-se que esta exposição é opcional, ficando a cargo da participante a decisão final;

5º - Deve-se deixar que a criança demonstre interesse pelo processo de experimentação material, envolvendo-se e construindo o seu protótipo, nos momentos em que se sentir confortável - (Tempo: ao longo dos 12 dias);

6º - O facilitador deve buscar estimular a geração de novas opções e desenvolvimentos no processo de prototipagem - incentivar e desafiar a abertura de outras possibilidades além das construídas pela participante anterior - (Tempo: em

alguns momentos em que a criança estiver envolvida com a experimentação material);

7º - Documentar - gravar em vídeos e fotografar - **todos** os movimentos realizados pela criança - (Tempo: ao longo da experimentação material);

8º - Ao fim da construção, o facilitador deve auxiliar - se solicitado - a criança a embalar o protótipo construído para entregar para a participante presenteada - (Tempo: conclusão da experimentação material);

9º - Para encerramento, deve-se oportunizar para a criança um espaço - gravado - em que ela comente e compartilhe sobre o processo de continuar, transformar e ressignificar algo já iniciado. Este vídeo poderá ser entregue como um cartão, junto com o protótipo, para a amiga-secreta. Ressalta-se que esta exposição é opcional, ficando a cargo da própria participante a decisão final;

- Ressalta-se que as crianças participantes possuem **total liberdade** na construção dos protótipos, seja em tempo de execução, em decisão de o que fazer e de quais materiais usar, apenas devendo respeitar alguns preceitos básicos, como o prazo de 12 dias, a temática da atividade (super-heroínas) e a inspiração no gosto pessoal da criança a ser presenteada. Estimula-se que as mesmas participem ativa e espontaneamente ao longo da atividade, principalmente expondo possíveis divergências e desagradados com as delimitações.
- Salieta-se que ao longo de toda a atividade os facilitadores deverão estar a postos para auxiliar as participantes, sendo coadjuvantes de toda e qualquer ação. É fundamental que os facilitadores direcionem a atividade proporcionando o máximo possível de autonomia, empoderamento e segurança emocional para as crianças.
- Destaca-se que este é um **plano norteador** da atividade e não um conjunto de regras que devam ser seguidas à risca. Sendo assim, e considerando a flexibilidade necessária no trato com o público infantil, o mesmo **pode ser alterado e transformado de acordo com o andamento da prática.**

APÊNDICE G – ROTEIRO: ATIVIDADES DE PROTOTIPAGEM – ETAPA 04

Plano de condução da atividade de prototipagem - Etapa 04

Descrição: Confraternização - Compõe-se pelo momento de finalização da atividade de prototipagem e integração dos participantes;

Duração: +/- 40 minutos;

Materiais: *Kit* de Projeto.04

Facilitadores: Espaço virtual - Pesquisadora (Natália Duhart Figueiredo) | Espaço presencial - Responsáveis;

Roteiro para aplicação: Movimentos da dinâmica e tempo estipulado;

1º - A pesquisadora deve abrir a atividade através da videochamada na plataforma Zoom, agradecendo a presença e participação de todas as crianças - (Tempo: +/- 1min.);

2º - Os facilitadores do espaço presencial (responsáveis) devem entregar aos participantes o *Kit* comemoração - (Tempo: Simultaneamente a abertura da atividade - 1º passo);

3º - Os facilitadores do espaço virtual devem relembrar a narrativa, solicitar e instigar que as crianças abram os kits comemoração - (Tempo: +/- 1min.);

4º - A pesquisadora deve apresentar a proposta de atividade: construção de protótipos alimentares, lanche coletivo no espaço virtual e conversa sobre o processo e/ou amenidades* - (Tempo: +/- 1 min.);

* Considera-se importante a abertura deste espaço para a conversa também de assuntos genéricos, pois eles podem trazer uma maior segurança e conforto para a integração das crianças. Desta maneira, com um ambiente descontraído, a pesquisadora pode estimular e questionar, de uma maneira mais natural, por colocações das participantes sobre o processo desenvolvido.

5º - Início e espaço para o processo construtivo, conversa e lanche - (Tempo: +/- 35 min.);

6º - Caso seja necessário, a pesquisadora deve instigar as contribuições e interação entre as crianças. Na condição de a atividade fluir naturalmente, a mesma deve assumir o papel de observadora e apenas controlar a duração e prazo de

execução - (Tempo: Simultaneamente a ocorrência da brincadeira e lanche - 5º passo);

7º - A pesquisadora deve sinalizar o encerramento do encontro e novamente agradecer pela contribuição das crianças - (Tempo: +/- 1min.);

8º - Espaço para que as crianças conversem e despeçam-se umas das outras¹ - (Tempo: +/- 1min. - Como este é o último movimento, a sua duração pode ser alongada caso as crianças assim queiram e continuem interagindo);

- Ressalta-se que, por mais delimitador que os movimentos expostos anteriormente possam parecer, as **crianças** possuem **total liberdade** para interromper a pesquisadora, a qualquer momento. Inclusive, estimula-se que as mesmas participem ativa e espontaneamente ao longo da atividade.
- Saliencia-se que, ao decorrer da atividade, os facilitadores do espaço presencial deverão estar a postos para auxiliar as crianças participantes com qualquer eventual problema tecnológico que as mesmas possam ter com o computador ou internet.
- Evidencia-se que o papel da pesquisadora também se manifesta na gravação da videochamada e na observação constante das interações. Além disso, afirma-se que uma das responsabilidades dos facilitadores do espaço presencial consiste-se em registrar em vídeos e fotografias a postura e o envolvimento dos participantes durante a dinâmica.
- Destaca-se que este é um **plano norteador** da atividade e não um conjunto de regras que devam ser seguidas à risca. Sendo assim, e considerando a flexibilidade necessária no trato com o público infantil, o mesmo **pode ser alterado e transformado de acordo com o andamento da prática**.