

Design Thinking na Educação: relato de uma proposta para o ensino de língua materna

Design Thinking in Education: report of a proposal to the teaching of mother language

Debbie Mello Noble  

debbiemnoble@gmail.com

Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL

Resumo

Este texto objetiva apresentar o relato de uma proposta para o ensino de língua materna, refletindo sobre as possibilidades de trabalho com o método criativo conhecido como Design Thinking (DT). Motivando esta proposta, está a necessidade de um ensino de língua que considere a reflexão sobre seu funcionamento nas diversas instâncias da sociedade. Como aporte teórico, partimos de uma concepção de língua como produto social e nos ancoramos nos pressupostos de Tfouni (2020), Kleiman (2007), Antunes (2003) e Rodrigues (2011) sobre o ensino de língua materna. Para estruturar a proposta, realizamos uma revisão bibliográfica sobre a utilização do Design Thinking na educação. A partir disso, relacionamos suas possibilidades com o propósito de criar espaços de ampliação de repertório de leitura e escrita na aula de língua materna. A proposta foi colocada em prática na disciplina Português em uma turma de 8º ano de ensino fundamental, na qual o gênero publicitário estava sendo trabalhado, o que é apresentado, neste trabalho, na forma de um relato. Após refletir sobre a aplicação da proposta, concluímos que a utilização do Design Thinking na aula de língua materna pode contribuir no desenvolvimento da criatividade e da criticidade dos alunos não só em seus processos de produção textual, para que experimentem a autoria em seus textos, mas também em relação à pluralidade de sentidos nas práticas de leitura e em eventos de letramento para além da escola.

Palavras-chave

Design Thinking; experience report; teaching of mother language; authorship; produção de textos publicitários.

Abstract


This text aims at presenting a report of a proposal to the teaching of mother language that reflects on the possibilities of working with a creative methodology called Design Thinking (DT). What motivates this proposal is the necessity of a teaching methodology that considers a reflection on its operation in several instances of society. As a theoretical background, we consider the conception of language as a social construct, and, to support it, we use the assumptions of Tfouni (2020), Kleiman (2007), Antunes (2003) e Rodrigues (2011) about the teaching of mother language. In order to structure the proposal, as mentioned above, we conducted a literature review about the use of Design Thinking in education. Based on that, we connected its possibilities to create spaces to enhance the repertoire of reading and writing inside the mother language classroom. The proposal was implemented during the Portuguese lessons to eighth-graders in which an advertising

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 05/09/2020

Aprovação do trabalho: 22/11/2020

Publicação do trabalho: 22/01/2021

 10.46230/2674-8266-12-3928

COMO CITAR

NOBLE, Debbie Mello. Design Thinking na Educação: relato de uma proposta para o ensino de língua materna. **Revista Linguagem em Foco**, v.12, n.3, 2020. p. 219-237. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/3928>.

Distribuído sob



genre was being worked on, which is presented, in this paper as a report. After reflecting on the application of the proposal, we conclude that the use of Design Thinking in the mother language class can contribute to the development of students' creativity and criticality not only in their textual production processes, so that they experience authorship in their texts, but also in relation to the plurality of meanings in reading practices and in literacy events beyond the school.

Keywords

Design Thinking; experience report; teaching of mother language; advertising text production; authorship.

Introdução

O ensino de língua materna tem sido compreendido, tanto pelos pressupostos legais do País quanto pelos estudos acadêmicos dos campos da Linguística Aplicada e do Discurso, em direção a uma concepção de língua que considere a reflexão sobre seu funcionamento nas diversas instâncias da sociedade. Dessa forma, partimos, neste trabalho, de uma concepção de *língua* como um produto social e, portanto, que a considera em sua necessária relação com a exterioridade e sua possibilidade de equivocidade. Em outras palavras, entendemos que a língua está sempre sujeita à possibilidade de outros sentidos, os quais não são unívocos e se constituem na relação com o sujeito e com a ideologia.

Esse entendimento sobre a língua leva a uma concepção de *leitura* diretamente ligada à multiplicidade de sentidos, entendendo-se que não há uma única possibilidade de leitura, ou uma leitura correta/verdadeira, já que os sentidos das palavras e expressões não estão contidos em si mesmos, mas são afetados pela exterioridade. Dito de outro modo: marcar que não há uma só leitura correta para um texto é propor uma relação outra que não a de evidência do sentido.

A partir dessas concepções, compreendemos que o trabalho com a língua materna na escola é um trabalho de leitura, escrita e autoria. Nessa perspectiva, compreendemos que seu ensino deve proporcionar espaços não somente para o ato da escrita, mas também para a ampliação do repertório de informações e sensações dos alunos, alargando “os horizontes de percepção das coisas” (ANTUNES, 2003, p. 46), e levando-os a compreender que há diferentes formas de realizar leituras.

Em artigo anterior (NOBLE, 2016), defendemos que a leitura vai além da decodificação dos símbolos da escrita e que o gesto de leitura não está relacionado somente à escrita, já que em nosso cotidiano estamos sempre diante de situações e materialidades que exigem leitura, e, portanto, se oferecem à interpretação. Afirmamos, ainda, que a leitura é “um gesto de interpretação simbólica, cujos sentidos não estão já dados, mas são construídos pelo sujeito-leitor, enquanto este também se constitui” (Noble; Mittmann, 2016, p. 72).

De acordo com tal concepção de leitura, é possível propor um trabalho com a língua materna que desconstrua um ideal de língua como sistema perfeito de comunicação e, conseqüentemente, passível de erros, falhas, equívocos, levando os alunos a compreenderem essas características como o que é mais próprio da língua. Diante disso, é possível trabalhar a leitura polissêmica, ou seja, aquela que não está presa a uma única resposta/solução correta.

Dessa forma, o presente artigo tem por objetivo analisar uma proposta de trabalho para a aula de língua materna que leve ao desenvolvimento da autonomia, da criticidade e da criatividade na produção escrita no ensino fundamental, a partir do processo criativo denominado *Design Thinking* (também chamado de DT). A presente proposta foi dinamizada em uma escola privada localizada no município de Porto Alegre, tendo se mostrado bastante favorável naquele contexto, conforme o relato que consta da seção 3. No entanto, entendemos que, por não necessitar de recursos tecnológicos digitais, que muitas vezes não estão presentes na realidade do sistema público de ensino, tal proposta pode ser desenvolvida também em escolas públicas.

A proposta abarca o ensino da linguagem persuasiva e publicitária voltada para o 8º ano do ensino fundamental. A opção por trabalhar com *Design Thinking* justifica-se por este ser um modelo de pensamento colaborativo e um processo exploratório que visa levar a descobertas inesperadas, conforme definido por Brown (2010). Logo, pode funcionar como um propulsor em processos criativos. O *Design Thinking* se desenvolve em 5 etapas, que se iniciam na identificação de um desafio e terminam na construção conjunta de uma solução, como veremos a seguir.

O presente artigo está dividido em três seções. Na primeira, realizamos uma breve revisão bibliográfica sobre as possibilidades do *Design Thinking* na educação em geral; na segunda seção, apresentamos os pressupostos teóricos que guiam a proposta para o ensino de língua materna e, por fim, trazemos um relato da aplicação do *Design Thinking* em um projeto de ensino de língua portuguesa, mostrando as possibilidades do processo para a experientiação da autoria e da criatividade na produção textual.

1. O *Design Thinking* na Educação

O *Design Thinking* tem sido descrito como um processo exploratório, buscando um afastamento da alcunha de “metodologia” de aprendizagem, a fim de

evitar o equívoco de ser considerado um método pronto a ser aplicado sem considerar o contexto. No entanto, é interessante observar como a popularização do DT o tornou mais conhecido por suas “etapas”, como se bastasse aplicá-las para desenvolver o processo. Chamamos a atenção para esse ponto pois entendemos que, ao encará-lo como processo e não como método que implique um passo a passo, torna-se muito mais profícuo o trabalho com o DT, dado que a possibilidade de experimentação e a exploração se tornam mais espontâneas, o que vai ao encontro do entendimento do DT como um processo criativo. Brown (2010) reforça que o *Design Thinking* é muito mais um processo criativo para resolução de problemas, ou um modelo de pensamento, do que um método propriamente dito.

Segundo Reginaldo (2015), o DT originou-se no campo do design, com o final da Guerra Fria, como uma forma de resolução de “problemas complexos”. No campo do design, certos problemas deveriam ser tomados como não lineares, não sendo, portanto, primeiramente identificados para depois ser resolvidos. Dentre os chamados *wicked problems* poderia ser citado o problema da pobreza, que pode ser definido por diferentes viéses, ora como baixa renda, ora pela abordagem da qualificação educacional dos sujeitos, não sendo possível pré defini-lo para posteriormente resolvê-lo. Assim, problemas complexos, como o da pobreza, exigiriam soluções subjetivas e criativas, que fossem capazes de abarcar diferentes abordagens. Nos anos 2000, o DT começa a ser incorporado ao mundo corporativo, apresentando-se como uma forma inovadora de resolução de problemas, já que a jornada pelo DT pode possibilitar a abertura a descobertas inesperadas.

No entender de Spagnolo (2017), O DT é um conjunto de processos utilizado para abordar problemas relacionados à aquisição de informações, análise de conhecimento e propostas de soluções. Além disso, como abordagem, “é considerada a capacidade de combinar empatia em um contexto de problema, de forma a colocar as pessoas no centro do desenvolvimento de um projeto, ter criatividade para gerar soluções e razão para analisar e adaptar as soluções para o contexto real” (SPAGNOLO, 2017, p. 74).

Para Spagnolo (2017), o *Design Thinking* pode ser muito profícuo na educação, pois impulsiona a criatividade e desperta a curiosidade. O DT, no entender da autora,

é centrado no ser humano, pois começa com empatia e entendimento das necessidades e motivações das pessoas (estudantes, professores, pais, funcionários, gestão e demais envolvidos no cotidiano escolar); é colaborativo, pois envolve todas as pessoas; é otimista, pois acredita na criatividade e na ação de todos; é exper-

imental, pela liberdade de errar e de aprender com os próprios erros, ao repensar sobre as próprias ideias em colaboração com outros indivíduos. Por fim, é válido ressaltar que o DT permite aprender fazendo, ou seja, tenta sempre unir a teoria e a prática, com expectativas positivas sobre ações que levam à inovação e à possibilidade de fazer melhor. (SPAGNOLO, 2017, p. 78).

Diante desse entendimento de Spagnolo (2017), entendemos que o desenvolvimento de projetos na educação básica envolvendo o DT são especialmente produtivos, em virtude de proporcionar o pensamento colaborativo e o desenvolvimento da empatia, características necessárias na formação e no desenvolvimento do sujeito. Corroborando isso, Spagnolo afirma que o DT é “um processo colaborativo que requer diálogo, trabalho em equipe e incessante busca por diversos pontos de vista, em que a criatividade coletiva reforça a criatividade individual” (2017, p. 73).

Além disso, é importante ressaltar que dentre os objetivos da utilização do DT está o fato de levar os participantes do processo a se ocuparem de problemas reais, portanto, sua utilização na educação básica não passa por um simulacro da realidade, mas visa detectar problemas do cotidiano dos alunos e da escola, ou mesmo da comunidade, que façam sentido naquela realidade. Outro ponto a destacar, conforme Cross (2001), é que o design oferece possibilidades de desenvolvimento da comunicação por meio de linguagens não verbais, o que é, justamente, uma grande lacuna da educação básica, já que, geralmente, são poucos os espaços propiciados para o desenvolvimento de outras formas de expressão.

Ainda, segundo Spagnolo (2017, p. 77), levar os princípios do DT para a educação é uma consequência da busca por subsídios inovadores para o ambiente educacional, “que favoreçam prioritariamente o desenvolvimento integral do ser humano, por meio da criatividade, da autonomia, da autoria e do protagonismo”.

O livro DT para educadores, elaborado pelo Instituto Educadigital (2014), fornece imagens e adaptações do *Design Thinking* para sua utilização na educação. Assim, as etapas a serem seguidas podem ser pautadas pela imagem a seguir:

Figura 1 – Fases do DT na educação



Fonte: Educadigital, 2014.

A partir da imagem, é possível conhecer as fases do DT e entender de que forma elas são produtivas quando relacionadas a questões da educação. A primeira dessas fases é a *descoberta*, na qual se propõe clarear o problema/desafio que será abordado. Para os fins de nossa proposta de trabalho, entendemos que o problema/desafio não precisa estar pré-estabelecido pelo professor, pois, dessa maneira, permite-se que os alunos encontrem um desafio/problema que lhes interesse resolver.

Esta fase ainda desenvolve outra habilidade essencial, a empatia, pois, segundo Spagnolo (2017, p. 79), “é importante a identificação das necessidades e dos desejos dos envolvidos com o processo, bem como o registro do maior número de informações. É o momento de aprender por meio da interação das pessoas com o meio, com as vivências e com a observação entre pares”. Ou seja, nesta fase, é essencial *conhecer* o desafio a fundo, buscando apreender a realidade que o envolve.

Na segunda fase, a *interpretação*, é preciso reunir as informações colhidas e trazidas à tona de forma a interpretá-las no grupo. Spagnolo (2017) ressalta a importância desta etapa para que os sujeitos do processo pedagógico, sejam eles alunos ou professores, superem a posição de espectadores, passando a ser capazes de observar a sociedade de maneira crítica. Para Spagnolo (2017, p. 83), “a problematização coloca os sujeitos em contato com a realidade para que possam observá-la, questioná-la e confrontá-la com a teoria, propondo problemas e buscando possíveis alternativas para a sua solução.”

A terceira fase, denominada *Ideação*, é a fase em que a “chuva de ideias” deve acontecer, ou seja, coloca-se os sujeitos envolvidos no processo para lançarem suas ideias ao grupo. Nesta fase, é essencial questionar-se de que forma é

possível criar uma oportunidade diante do problema/desafio estabelecido.

Nesse sentido, segundo Spagnolo,

Valoriza-se, nessa fase, a quantidade de ideias, de maneira que elas sejam visuais, por meio de desenho, esquemas, esboços. O erro é considerado parte do processo e não desestímulo. O foco está também na ousadia, na divergência, para o posterior convergir e descrição de conceitos (SPAGNOLO, 2017, p. 80).

Para nossa proposta, que tem como um de seus objetivos o desenvolvimento da criatividade e da autoria nas produções textuais, esta fase é de extrema importância, em razão de possibilitar aos alunos trazerem suas ideias buscando o não julgamento. É, portanto, a possibilidade de tentar e errar, o que consideramos ser um aspecto relevante para a ampliação da criatividade. Conforme Spagnolo (2017, p. 85), ser criativo “está relacionado com a percepção de aprender a olhar as coisas de forma diferente, a explorar sem medo dos fracassos, erros e correções. Nessa concepção, ser criativo envolve investigar, explorar novos horizontes, usar a imaginação e fazer escolhas pessoais e coletivas que contribuam com o meio e com as pessoas.”. Além disso, considerar o erro como parte do processo de aprendizagem é um ponto essencial no que tange à concepção de leitura que desenvolvemos anteriormente, ou seja, uma leitura polissêmica, que possibilite espaço para o deslizamento dos sentidos, para outras formas de significar.

As últimas fases do DT passam pela testagem das soluções e ideias propostas em uma prototipação e posterior avaliação delas. A etapa seguinte é denominada *experimentação*, ou ainda *prototipação*, o momento em que as ideias levantadas devem ser testadas.

A *prototipação* deve ser realizada a partir da construção de um protótipo, que pode ser apresentado de distintas maneiras. Spagnolo (2017, p. 87) sugere algumas possibilidades de construção de protótipos, como “histórias, anúncios, maquetes, encenações e materiais digitais, por exemplo”. A criatividade também toca esta fase do processo, uma vez que não há delimitações específicas do que deve ser apresentado como protótipo. O importante aqui é que se construa uma amostragem da fase de ideação, a fim de dar um aspecto mais tangível às ideias.

Outro momento importante que ocorre ainda nesta fase é a apresentação do protótipo para o grande grupo, a fim de se ter um *feedback* dos rumos que o projeto está tomando. Segundo Spagnolo (2017, p. 87), a importância do *feedback* se dá porque “A partir de avaliação e considerações de outros sujeitos, é possível refletir sobre aspectos que precisam ser revistos e proceder com as mudanças necessárias. Essa etapa oportuniza o passo inicial para a construção do plano de

ação para que as ideias realmente sejam colocadas em prática”.

Após este momento de reflexão e avaliação do que está sendo construído como solução, os grupos de trabalho devem voltar à reorganização de ideias a fim de executá-las, realizando um planejamento de como fazer para que a amostra apresentada seja efetivamente colocada em prática.

Por fim, a última etapa é a da *evolução-ação*. Nesta etapa, ocorre a concretização das ideias, a construção efetiva e prática da solução para o problema delimitado. Consoante Spagnolo (2017), nesta etapa, os sujeitos têm a oportunidade de ir além da teoria, considerando suas vivências, descobertas e aprendizados para buscar a solução de um problema de sua própria realidade.

2. Design Thinking no ensino de língua materna

Como dissemos anteriormente, a concepção de ensino de língua materna que assumimos no presente trabalho é aquela focada na língua como produto social. Nessa perspectiva, Antunes (2003, p. 46) afirma que:

o grande equívoco em torno do ensino da língua tem sido o de acreditar que, ensinando análise sintática, ensinando nomenclatura gramatical, conseguimos deixar os alunos suficientemente competentes para ler e escrever textos, conforme as diversificadas situações sociais. (ANTUNES, 2003, p. 46)

Concordamos com Antunes (2003) que tornar alunos competentes em leitura e escrita é, antes de tudo, apresentar propostas, nas aulas de língua portuguesa, que façam sentido não somente no âmbito da sala de aula, mas que sejam efetivas práticas de letramento.

No âmbito dos estudos da linguagem, o conceito de letramento já foi amplamente debatido. Importa destacar, no entanto, que nosso entendimento acerca deste conceito vai ao encontro do proposto por Kleiman (2007), de que o letramento é um conjunto de práticas em que se mobiliza a leitura e a escrita em atividades da vida cotidiana. Segundo a autora, a escola é a agência de letramento por excelência, ao passo que o professor é o mediador entre os alunos e as práticas de letramento. É ainda Kleiman (2007, p. 04) quem afirma que “devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social.”

Também compartilhamos da noção de letramento conforme proposta

por Tfouni (2020), distinguindo-a do conceito de *alfabetização*. Nessa proposta, o letramento é considerado em sua dimensão sócio-histórica “como um processo que precisa ser remetido às transformações da sociedade quando suas atividades passam a ser permeadas por um sistema de escrita com uso generalizado” (TFOUNI, 2020, *on-line*). Ou seja, a escrita é tomada como mediadora das práticas de letramento, porém, não está ligada à grafia, como na alfabetização.

Nessa esteira está, ainda, a reflexão sobre a formação de leitores na escola, que, segundo Rodrigues (2011, p. 160), deve passar pela formação de um leitor para ambientações fora da escola, considerando que é preciso “trazer para dentro dos muros escolares as relações humanas tal qual elas se estabelecem lá fora; ou seja, precisa ter como foco, na formação do leitor, os gêneros do discurso que têm lugar na sociedade mais ampla”.

Um questionamento nodal, realizado por Rodrigues (2011), que deve guiar o trabalho com leitura e escrita do professor de Língua Portuguesa na educação básica é: “de que domínios de escrita espera-se que os alunos tenham se apropriado ao final da educação básica e que lhes facultem a possibilidade de interagir e se mover nas diversas esferas sociais?”. A partir dessa questão, é possível compreender que conhecimentos são ou não essenciais para o aluno “como sujeito historicamente situado, poder transitar em diferentes esferas sociais cujas interações são mediadas pela escrita (no caso de interações mediadas por textos escritos)” (RODRIGUES, 2011, p. 200).

Nesse sentido, concordamos com a autora que este trabalho deve estar focado na “construção da subjetividade” dos alunos por meio do exercício da escrita, “pela experientiação de diferentes posições de autoria e interlocução, pela construção da capacidade de se mover nos universos de discurso e na busca por estratégias adequadas à obtenção da reação-resposta desejada no seu projeto discursivo”. (RODRIGUES, 2011, p. 203).

Diante do exposto, entendemos que um projeto de ensino de língua materna deve passar por todos esses pontos de reflexão. Em nossa proposta de trabalho, entendemos ser necessário atender a demandas dos alunos da turma, sejam elas comportamentais ou de interesse temático, como será apresentado na seção a seguir.

O objetivo principal da proposta foi o de auxiliar os alunos a desenvolverem a autonomia, a criticidade e a criatividade em suas produções textuais. Dessa forma, entendemos que tais produções não ficariam restritas ao âmbito da sala de aula, como uma produção realizada para leitura e avaliação do professor,

mas sim que teriam ampla circulação em outros espaços e, conseqüentemente, levassem a voz dos alunos a ser escutada.

Considerando, conforme Antunes (2007, p. 15), que “os eventos de letramento voltados para a resolução de alguma meta da vida social criarão, sem dúvida alguma, inúmeras oportunidades de aprendizagem para os participantes”, é que propomos o trabalho com o *Design Thinking*, já que uma das premissas deste processo criativo é, justamente, levar os sujeitos a compreenderem os problemas/desafios para que possam “raciocinar diante das escolhas tomadas no cotidiano” (SPAGNOLO, 2017, p. 92). Mais uma vez, Spagnolo (2017, p. 90) corrobora isso ao expor a necessidade de se “reconhecer a existência das ligações entre o que se ensina e aprende na escola, com o mundo onde se vive”.

Na seção a seguir, apresentamos de que forma os pressupostos sobre o ensino e a aprendizagem de leitura e escrita se relacionam com o *Design Thinking* no desenvolvimento do projeto em uma escola de educação básica.

3. Relato da experiência com o *Design Thinking* no ensino de língua materna: desenhando uma proposta e ensaiando uma análise

O trabalho com o *Design Thinking* em um projeto de ensino de língua materna foi concebido em uma escola privada da cidade de Porto Alegre/RS e desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa do 8º ano do Ensino Fundamental II durante o 3º trimestre do ano de 2016. O projeto teve duração de 10 aulas, que se deram a partir do início daquele trimestre. A turma participante era composta por 38 alunos, tendo por característica principal ser “muito polêmica e agitada”, como definido por diversos professores em situações de reflexão e avaliação. Por esse motivo, entendemos a necessidade de auxiliar os alunos em um processo de reorganização da turma e de suas ideias, que na maioria das vezes não eram ouvidas entre eles e nas relações com professores e direção da escola, sendo esta uma demanda muito presente na turma.

Diante de outros problemas, como a produção de textos parafrásticos, falta de escuta ativa e de autonomia – comuns à realidade educacional brasileira – entendemos (corpo docente e coordenação pedagógica) que a disciplina de Língua Portuguesa, por possuir uma carga horária grande, poderia ser o espaço de busca de algumas soluções. Com Morin (2012, p. 22), ressaltamos que a educação tem o dever de favorecer a colocação e a busca por soluções de problemas por meio do estímulo de uma aptidão natural na infância e na adolescência: a curiosidade. Para o autor, “trata-se, desde cedo, de encorajar, de instigar a apti-

dão interrogativa e orientá-la para os problemas fundamentais de nossa própria condição e de nossa época.” (MORIN, 2012, p. 22).

Além disso, retomando o entendimento de Rodrigues da escrita como possibilidade de experiência de diferentes posições de autoria e interlocução, buscamos construir um projeto que permitisse aos alunos a movência por diferentes “universos de discurso”, por meio da exploração do lado crítico e criativo desses alunos. Assim, desenvolveríamos uma prática de escrita significativa, ou seja, que não servisse somente aos fins escolares, mas sim considerasse leitores e objetivos reais.

Partindo, portanto, dos pressupostos de Morin (2012) e Antunes (2003), três preceitos fundamentais foram pensados como soluções: a) tirar os alunos de uma relação de evidência dos sentidos nas/das aulas de Língua Portuguesa, instigando neles a curiosidade e a busca por solucionar problemas reais; b) modificar a relação dos alunos com o espaço físico da escola, mais especificamente com a sala de aula; c) explorar a autonomia, a criticidade e a organização das ideias na argumentação.

Para realizar o processo de *Design Thinking* nesta proposta, baseamo-nos no livro *Design Thinking para Educadores*, o qual apresenta propostas de condução do processo para fins educacionais. A proposta apresentada foi a de que, inicialmente, os alunos pensassem em problemas relacionados às suas percepções sobre o ambiente físico da escola e a convivência com a comunidade escolar. Desse modo, apesar de haver uma proposta geral, válida para todos, cada grupo teve a possibilidade de trabalhar diante de problemas por eles reconhecidos.

Assim, ao final do processo, os alunos construíram *anúncios publicitários* que apresentassem uma solução para os problemas levantados. A proposta de trabalho configurou-se como um movimento de retirar os alunos de uma relação de evidência dos sentidos na leitura, ou seja, desfazendo a ideia de erro/equívoco e de somente um sentido possível na interpretação de um texto. Além disso, buscou gerar nos alunos autonomia e protagonismo em seus processos de aprendizagem.

Importante ressaltar, ainda, que o trabalho com os gêneros publicitários está previsto na BNCC:

[...] o tratamento de diferentes peças publicitárias, envolvidas em campanhas, para além do anúncio publicitário e a propaganda impressa, o que supõe habilidades para lidar com a multisssemiose dos textos e com as várias mídias. Análise dos mecanismos e persuasão ganham destaque, o que também pode ajudar a promover um consumo consciente (BRASIL, 2018, p. 135).

Como habilidades previstas em relação aos gêneros da esfera publicitária (como anúncio e propaganda impressa) que justificam o presente projeto, destacamos, especialmente:

(EF69LP02¹) Analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, outdoor, anúncios e propagandas em diferentes mídias, spots, jingle, vídeos etc.), de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias mídias e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.

[...]

(EF69LP09) Planejar uma campanha publicitária sobre questões/problemas, temas, causas significativas para a escola e/ou comunidade, a partir de um levantamento de material sobre o tema ou evento, da definição do público-alvo, do texto ou peça a ser produzido – cartaz, banner, folheto, panfleto, anúncio impresso e para internet, spot, propaganda de rádio, TV etc. –, da ferramenta de edição de texto, áudio ou vídeo que será utilizada, do recorte e enfoque a ser dado, das estratégias de persuasão que serão utilizadas etc. (BRASIL, 2018, p. 141).

Ambas as habilidades embasam nossa proposta e auxiliam em seu planejamento. Por exemplo, a habilidade LP02 é desenvolvida no primeiro momento do projeto, quando ocorre o convite aos alunos para a análise de peças e anúncios, a fim de terem contato com este gênero discursivo. Além disso, a habilidade LP09 prevê o planejamento de campanha publicitária justamente a partir de questões relativas à escola ou à comunidade, o que vai ao encontro deste projeto.

Para a execução, passamos a utilizar diariamente uma sala denominada “Aceleradora de ideias”, já existente, mas que até aquele momento era utilizada somente pelos cursos de ensino superior da instituição. Os alunos conheceram a sala e, conjuntamente, foram criadas algumas regras de convivência do espaço, iniciando o processo de protagonismo da turma.

O espaço pedagógico foi essencial na concepção deste projeto, pois consideramos, com base em Azevedo *et al.* (2004), que o processo de socialização, na escola, faz parte da construção do conhecimento. Nesse processo, a relação com o ambiente físico é tão importante quanto as relações com o outro, uma vez que

¹ As siglas utilizadas na BNCC são formadas por **códigos alfanuméricos que representam** cada uma das habilidades propostas, sendo estas identificadas pela seguinte composição: EF (Ensino Fundamental); 69 (indica o ano ou bloco de anos a que se refere a habilidade, no presente caso, indica que a habilidade se refere ao bloco de anos, do 6º ao 9º ano); LP (indica o componente curricular, no caso, Língua Portuguesa); 02 (indica a posição da habilidade na numeração sequencial do bloco de anos, dentro da lista de habilidades previstas. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#estrutura>.

A experiência espacial, como o ser humano percebe, organiza e se apropria do espaço, definindo limites e territórios, a partir de uma vivência de deslocamentos é de vital importância para o desenvolvimento de sua inteligência. A partir da interação espaço-usuário a criança vai construindo seus esquemas de aquisição do conhecimento, num processo permanente e evolutivo, acrescentando indefinidamente novos níveis de conhecimento. (AZEVEDO *et al.*, 2004, p. 02).

Na sala aceleradora de ideias, utilizada durante o projeto, as mesas possuem formatos geométricos, há uma parede-lousa, televisão, computadores, pufes, decoração colorida. A turma sentiu-se especial por ocupar aquele espaço, apropriando-se dele por não se sentirem apenas visitantes, mas protagonistas. Assim, os alunos passaram a ter uma relação de cuidado com o ambiente, não apenas agindo como espectadores de uma aula, como ocorria até então em sua sala “tradicional”. Importante ressaltar, no entanto, que não é preciso uma “sala especial” para modificar a relação dos estudantes com o ambiente. De acordo com a necessidade de cada projeto e as especificidades de cada turma, é possível reconfigurar a própria sala de aula, ou ainda ocupar diferentes espaços da escola, utilizando almofadas, modificando a disposição das cadeiras ou simplesmente formando uma roda no chão, por exemplo. O essencial é, como destacado por Azevedo *et al.* (2004), a experiência de apropriação do espaço pelo educando, o que muitas vezes ocorre apenas deixando-se de lado certas normatizações escolares que convocam o aluno a estar sempre no mesmo lugar, obrigatoriamente sentado, calado, olhando para o mesmo lugar.

Dando sequência ao projeto, foi apresentado o processo de *Design Thinking* em linhas gerais, porém, cada uma das etapas foi explicada somente no momento de sua prática, a fim de não haver uma teorização prévia de cada uma das etapas, mas sim propiciar sua experiência. No primeiro momento, houve a divisão em grupos, os quais deveriam ser formados procurando mesclar diferentes perfis de alunos em cada grupo: foi proposto que cada grupo fosse composto por um aluno que seria responsável pelo texto, um pela parte gráfica, outro pela organização e liderança, e outros para o planejamento criativo. Essa proposição se justifica pela necessidade de valorizar as diferentes formas de aprendizado, pois cada sujeito se constitui e produz interpretações de maneiras diferentes. Foi instruído que todos iriam trabalhar conjuntamente, porém, cada um seria responsável por liderar uma área, de forma a incentivar o protagonismo de todos, ao contrário do que acontecia geralmente nos trabalhos em grupo, onde apenas um aluno assumia as responsabilidades pelo planejamento e execução de todas

as partes de um trabalho.

Como atividade de preparação para a execução do projeto, foram selecionados textos publicitários, alguns deles considerados polêmicos – como peças publicitárias antigas, hoje consideradas machistas ou racistas –, a serem debatidos entre os alunos, levando-os a se posicionarem criticamente diante dos anúncios. Foram introduzidos conceitos-chave da publicidade – como anúncio, público-alvo, *braimstorm*, planejamento – e analisados alguns anúncios publicitários a partir de um questionário, que serviu para fomentar o debate, com as seguintes perguntas, adaptadas de atividades sugeridas no livro didático de Língua Portuguesa adotado pela escola:

a) Qual o objetivo do anúncio?

b) Quais as possíveis relações entre o produto e o meio em que foi anunciado? Em que outros locais poderiam ter sido anunciado?

c) Qual a principal mensagem transmitida? O que está implícito e o que está explícito?

d) Quais recursos linguísticos foram utilizados (ambiguidade, ironia, frases curtas, linguagem direta, etc)?

e) Quais as possíveis relações entre as imagens e os textos presentes no anúncio? Como se dá a distribuição no espaço?

O resultado desta etapa foram debates produtivos, em que os alunos se posicionaram e passaram a refletir de uma maneira mais crítica diante das publicidades. Após essa preparação, foi dado início ao processo com o *Design Thinking*, a partir das cinco fases descritas na imagem a seguir:

Figura 2 – Fases do *Design Thinking*

Fonte: Educadigital, 2014.

Na primeira fase do *Design Thinking*, denominada *Descoberta*, foi necessário buscar a identificação de um problema no ambiente escolar a partir de suas percepções sobre o ambiente e a convivência na escola. Os alunos conversaram sobre os temas, aprofundando seus conhecimentos sobre estes. Foi explicado que esta etapa também estava ligada à empatia: precisavam refletir sobre o seu possível leitor, interrogando-se acerca dos sujeitos envolvidos naquele problema, de forma a imaginar quais suas possíveis necessidades, do que eles gostariam ou não, tentando aproximar-se, assim, do possível leitor, para quem iriam escrever.

É possível compreender que esta etapa traz alguns conceitos da criação publicitária, como o de público-alvo, e, surgido mais recentemente, no marketing, o conceito de *persona*, para a sala de aula. Porém, podemos também aproximar tais conceitos das noções de efeito-leitor, no âmbito dos estudos do texto e do discurso. Na abordagem discursiva, a escritura não se dá sem o envolvimento de certas projeções imaginárias, ou seja, só é possível ao sujeito se inscrever em uma posição de autoria quando há este efeito-leitor, que o leva a projetar para quem escreve no momento mesmo da escritura.

Na etapa de *Interpretação*, levantaram-se as aprendizagens sobre o tema e a interpretação das informações adquiridas. Alguns grupos realizaram buscas na internet sobre as temáticas escolhidas, mas a maioria dos grupos decidiu realizar entrevistas com outros alunos e professores na escola. Após a exposição das

informações adquiridas, foi preciso selecionar aquelas que não foram relevantes, começando a estruturar o que, relativamente ao tema escolhido pelo grupo, era essencial.

Dessa organização realizada pelos alunos, os temas foram definidos, surgindo propostas como: cuidado com a separação do lixo na escola, escolha pelos alunos das leituras obrigatórias de cada ano, necessidade de diferentes práticas e metodologias dos professores nas aulas. Foi alertado pela professora que os problemas levantados deveriam ser passíveis de solução a partir de uma campanha realizada por eles, a fim de não apenas apontarem um problema, mas envolvem-se com ele efetivamente.

Na etapa seguinte, a *Ideação*, foi combinado que todas as ideias e propostas de solução deveriam ser ouvidas, ou seja, não poderia haver julgamentos. Nesta etapa, erros, falhas e exageros deveriam ser acolhidos. Esta foi a etapa mais difícil, pois tanto os alunos tinham dificuldade de não julgar, quanto a professora de não interferir. Importa também lembrar que a *Ideação* é um dos processos criativos utilizados na publicidade, denominado neste campo de *braimstorm*, o que contribuiu para que esta etapa ganhasse mais destaque que as demais por sua aproximação com o processo de criação publicitária já estudado pelos alunos.

A penúltima fase era a *Experimentação* (ou prototipagem), na qual precisaram desenvolver possibilidades de concretização das ideias até então debatidas. Os protótipos foram feitos no formato de esquemas, encenações, vídeos e apresentação por meio de slides. Esta etapa iniciou no mesmo dia da etapa anterior, mas a apresentação dos protótipos aconteceu somente na aula seguinte, para que os alunos os construíssem em casa e obtivessem *feedback* do professor e dos colegas em aula posterior.

A última etapa foi a de *evolução*. Nela, tanto houve a apresentação das soluções/campanhas desenvolvidas, como uma avaliação do processo. Foi realizada uma avaliação do projeto pela turma, que escolheu algumas ideias para serem colocados em prática em uma grande campanha pela escola. A campanha que tratava sobre as práticas pedagógicas de sala de aula foi encampada pela direção e pela coordenação pedagógica; a campanha de separação de lixo, colocada em prática pelo Núcleo de Sustentabilidade da escola; e a ideia de pesquisa com os alunos para indicação de leituras obrigatórias adotadas no ano seguinte foi apoiada pelos professores de língua portuguesa da instituição. Ao criarem cartazes com publicidades institucionais que foram validadas pelos diferentes setores da escola, reproduzidos e utilizados na realidade escolar, e não apenas produtos

da ordem da imitação da realidade, os alunos participantes do projeto disseram sentir que sua voz foi ouvida.

Dessa forma, entendemos que o objetivo de transformá-los em protagonistas do processo de aprendizagem, participando de eventos de letramento da ordem da realidade (e não do simulacro da escola) foi cumprido.

Considerações Finais

Após o desenvolvimento desta proposta, compreendemos que a utilização do *Design Thinking* na aula de língua materna pode contribuir no desenvolvimento da criatividade e da criticidade dos alunos em seus processos de produção textual, retirando-os de uma relação de evidência do sentido com a leitura e possibilitando que experimentem a autoria em seus textos. Para que isso se efetive, compreendemos que o professor deve buscar ser um mediador desse processo, buscando não interferir muito em sua condução.

Nesse sentido, duas etapas necessitam especial atenção: a etapa de ideiação, na qual é necessário instruir – e, mais do que isso, ressaltar aos alunos – a não julgarem as ideias do outro e as suas próprias. Na etapa de prototipagem, é interessante realizar o registro da evolução do projeto, pois ela é uma primeira apresentação dos resultados, servindo como uma forma de avaliação.

Avaliando a viabilidade da proposta, entendemos que o DT, como um processo criativo de solução de problemas/desafios, pode trazer muitos resultados positivos para a educação, em diferentes áreas, não somente na disciplina de Língua Portuguesa, pois engaja os estudantes em problemas reais e soluções desafiadoras.

Outro ponto importante a ser ressaltado é a relação espacial. Ter um ambiente propício à criatividade e à autonomia é fundamental: não é necessário ter uma grande estrutura, mas é essencial transformar a relação dos alunos com o espaço, o que pode ser feito em qualquer espaço da escola que seja mais acolhedor e amplo, possibilitando aos alunos se movimentarem durante as etapas do projeto. Ter o apoio da coordenação também é fundamental para colocar em prática um projeto como este, pois o *Design Thinking* mexe com a forma escolar, sendo este um dos propósitos de utilizá-lo na educação.

Ao final, é fundamental realizar a avaliação do projeto com os alunos, pois é importante que eles reconheçam o que aprenderam e quais objetivos foram atingidos, a fim de entenderem que efetivamente houve um aprendizado, que

o projeto não se trata de um “momento livre” da aula, mas sim parte integrante desta.

Referências

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

AZEVEDO, G. A. N.; RHEINGANTZ, Paulo A.; BASTOS, L. E. G.; VASCONCELLOS, V. M. R.; AQUINO, L. L.; SOUZA, F. S. **O espaço da escola como ‘o lugar’ do conhecimento**: um estudo de avaliação de desempenho com abordagem interacionista. Rio de Janeiro, UFRJ, 2004. Disponível em: http://www.gae.fau.ufrj.br/assets/esp_esc_-_lugar_conh.pdf. Acesso em: set. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: abr. 2018.

BROWN, T. **Design Thinking**. Rio de Janeiro: Elsevier Editora, 2010.

CROSS, Nigel. Designerly Ways of Knowing: Design Discipline versus Design Science.

Design Issues, v. 17, n. 3, p. 49-55, 2001. Disponível em: <https://www.mitpressjournals.org/doi/abs/10.1162/074793601750357196>. Acesso em: 25 nov. 2020.

INSTITUTO EDUCADIGITAL. **Design thinking para educadores**. 2014. Disponível em: <<http://www.dtparaeducadores.org.br/site/material/>>. Acesso em: ago. 2016.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, jul. 2007. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>>. Acesso em: 20 set. 2019.

NOBLE, D. M.; MITTMANN, Solange. O professor e o aluno como agentes do desenvolvimento da leitura. **Cadernos de Letras da UFF** - Dossiê: A crise da leitura e a formação do leitor, n. 52, p. 69-79, 2016. Disponível em: <http://www.cadernosdeletras.uff.br/index.php/cadernosdeletras/article/view/196>. Acesso em: 02 jul. 2020.

OLIVEIRA, A. C. A. de. A contribuição do Design Thinking na educação. **Revista E-Tech**: Tecnologias para Competitividade Industrial, p. 105-121, 12 dez. 2014. 4ª Edição especial: Educação. Disponível em: <http://etech.sc.senai.br/index.php/edicao01/article/download/454/368>. Acesso em: 15 out. 2019.

REGINALDO, T. **Referenciais teóricos e metodológicos para a prática do Design Thinking na educação básica**. 206 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento), Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

RODRIGUES, R. H. **Linguística aplicada**: ensino de língua materna. Florianópolis: LLV/ CCE/ UFSC, 2011.

SPAGNOLO, C. **A formação continuada de professores**: o Design Thinking como perspectiva inovadora e colaborativa na educação básica. 219 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2017.

TFOUNI, L. **Letramento e Autoria**: dispersão e deriva de sentidos. Conferência Abralín Ao Vivo. 2020. 1 vídeo (1h 14min). Publicado pelo canal da Associação Brasileira de Linguística. Disponível

em: <<https://aovivo.abralin.org/?id=BVjUjK1Ep4k>>. Acesso em: 06 jun. 2020.

Sobre a autora

Debbie Mello Noble - Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem – Linha de Pesquisa: Texto e Discurso – da Universidade do Sul de Santa Catarina (PPGCL-UNISUL). Mestra em Estudos da Linguagem pelo PPG Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: debbiemnoble@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8037190691002695> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6321-460X>