

Processo de design em práticas educativas: coautoria em experiências de aprendizagem

Design process in educational practices: co-authorship in learning experiences

BERTOSO, Luciana da Silva; Mestre; Universidade Federal do Paraná

luciana.bertoso@ufpr.br

ZIMERMANN, Priscila; Mestre; Universidade Federal do Paraná

zimermann@ufpr.br

Este artigo apresenta o desenvolvimento de uma proposta de experiência de aprendizagem para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), desenvolvida em parceria com uma professora desse segmento. Como embasamento teórico foram consultados autores do campo da Educação e do Design, com ênfase nos processos de design. A pesquisa se caracteriza como prescritiva, qualitativa e aplicada. A coleta dos dados se deu por meio de reuniões realizadas de maneira remota e síncrona. O objeto proposto foi cocriado seguindo a metodologia projetual de design, em três etapas: Definição da proposta, Geração de Ideias e Detalhamento e Delimitação do artefato. O projeto foi construído a partir da releitura de processos de design elencados por Lupton (2013). Como resultado foi gerado uma ferramenta chamada de "Baralho de Ideias" que posteriormente será testada em sala de aula.

Palavras-chave: Experiência de aprendizagem; Processo de design; EJA.

This paper presents the development of a proposal for a learning experience for Youth and Adult Education (EJA), developed in partnership with a teacher in this segment. As a theoretical basis, authors from the fields of Education and Design were consulted, with an emphasis on design processes. The research is characterized as prescriptive, qualitative and applied. Data collection took place through meetings held remotely and synchronously. The proposed object was co-created following the design methodology, in three stages: Definition of the proposal, Generation of Ideas and Detailing and Delimitation of the artifact. The project was built from the reinterpretation of design processes by Lupton (2013). As a result, a tool called the Deck of Ideas was generated, which will later be tested in the classroom.

Keywords: Learning Experience; Design process; EJA.

1 Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um campo carregado de complexidades, em que os sujeitos, educadores e educandos, se inserem. Mais que uma modalidade de ensino, a EJA abrange dinâmicas sociais e culturais amplas, que envolvem lutas, tensões, organizações, práticas e movimentos sociais (SOARES; GIOVANETTI; GOMES, 2020; LOPES; SOUZA, 2005). Além disso, ela contempla processos formativos diversos, que podem incluir iniciativas de qualificação profissional, desenvolvimento comunitário, formação política, e inúmeras questões culturais (DI PEDRO et al., 2001).

Dessa forma, a EJA ultrapassa o espaço escolar e os processos de alfabetização, em sentido estrito, sendo as especificidades dos alfabetizandos imprescindíveis de serem consideradas. Esses alunos, muitas vezes, vivenciam problemas como preconceitos, discriminação, críticas e vergonha, tanto no cotidiano familiar, quanto na vida em comunidade. Por isso, a EJA deve ser um modelo de educação possível e capaz de transformar a vida dos sujeitos, considerando a singularidade de cada um nesse espaço. E não um campo onde a organização curricular se distancia das realidades vivenciadas (OLIVEIRA, 2007; LOPES; SOUZA, 2005).

Diante desta problemática perpassam as dificuldades de comunicação dentro das escolas entre docentes e discentes, que podem decorrer de algum tipo de inadequação (OLIVEIRA, 2007). De acordo com Oliveira (2007) é comum observar situações em que professores buscam explicar os conteúdos, com base em suas perspectivas e entendimentos e os alunos não compreendem, ou não têm interesses despertados pela aula. Para além da simplificação dos problemas de comunicação enfrentados na EJA, a linguagem e a lógica adotadas precisam dialogar com os saberes, desejos e expectativas dos educandos. O modelo de escola regular, com seus tempos e espaços, rigidamente delimitados, se apresenta como problemático neste campo (DI PEDRO et al., 2001; OLIVEIRA, 2007).

Por isso, o docente que atua na EJA precisa estar aberto a compreender as pluralidades, identidades, linguagem, questões de gênero e raça que envolvem seus estudantes. A educação em toda sua complexidade pode não ser o meio de resolução de todos os problemas sociais dessas pessoas, mas um caminho, pelo qual eles podem reescrever suas histórias (LOPES; SOUZA, 2005).

Nesse contexto, o design pode contribuir para o enfrentamento dos desafios da EJA. Davis et al. (1997) apresenta investigações de uma série de experiências educativas, a partir da perspectiva dos professores, que apontaram que a utilização do design na sala de aula pode construir pontes entre a escola e a vida dos educandos. Antes de realizar abstrações, as atividades de design, na sala de aula, exigem que os estudantes derivem conceitos e princípios de encontros reais com o seu mundo. Eles aprendem o desconhecido, encontrando-o ou comparando-o com o que já sabem. O reconhecimento da importância do design, no processo de educação, pode mover a sala de aula do mundo hipotético para o mundo real (DAVIS et al., 1997).

Estudos e propostas para fazer uso do design como estratégia de aprendizagem são bastante discutidos e abordados por diversos pesquisadores do campo de maneiras distintas. Contudo, essas abordagens têm como foco o ensino básico para crianças e jovens, e o ensino superior para adultos. Este estudo buscou olhar para a realidade educacional brasileira, no que diz respeito a jovens e adultos que não tiveram acesso aos níveis educacionais no tempo regular, e pensar sobre ela a partir do que se pode explorar pelo Design como campo projetual e de conhecimento.

Desse modo, a presente pesquisa apresenta uma proposta para alfabetização na Educação de Jovens e Adultos, com objetivo de trazer significados aos educandos para as práticas de alfabetização. Para isso, será apresentado primeiramente uma fundamentação teórica que embasou o trabalho, o método de pesquisa e os resultados com uma proposta de experiência de aprendizagem, desenvolvida em cocriação entre uma professora de EJA e duas designers. Vale ressaltar que o intuito deste trabalho não é de trazer soluções ou receitas para os tantos problemas da EJA, mas uma proposta, que pode contribuir com a construção de experiências de aprendizagem centradas nos estudantes, sem pretensão de esgotar o tema.

2 Fundamentação teórica

Para estruturar a proposta que será apresentada ao final deste artigo, buscamos uma visão ampla sobre os desafios de se ensinar para a EJA e como os processos de design poderiam ser úteis para resolver tal problema.

2.1 Jovens e Adultos como sujeitos protagonistas da EJA

A partir de Paulo Freire e Moacir Góes ocorreram mudanças no paradigma teórico-prático sobre a EJA. Anteriormente utilizava-se o método silábico, em que os educandos recebem cartilhas com sílabas e com a orientação do professor, tentavam formar palavras e frases, que muitas vezes levavam a memorização e repetição, não exercendo o pensamento crítico. Por isso, esses pedagogos começaram a desenvolver trabalhos de alfabetização, com métodos e objetivos que se adequam às especificidades dos alunos. Neste momento começou a emergir a consciência de que a alfabetização de jovens e adultos era diferente da de crianças, exigindo o desenvolvimento de propostas adequadas a eles (OLIVEIRA, 2007; LOPES; SOUZA, 2005).

Desse modo, o currículo na EJA passou e passa por uma conscientização de quem são os sujeitos a quem ela se destina. Os sujeitos jovens e adultos da EJA não são aqueles compreendidos pela perspectiva dominante na educação, mas os que não tiveram a oportunidade de acesso à escolarização no tempo regular – excluindo deste campo de reflexão os jovens e adultos que frequentam a escola regular, no ensino médio e nas universidades. Apesar de muitas vezes o próprio ensino regular também se encontrar inadequado às realidades dos educandos (OLIVEIRA, 2007).

Nas novas concepções de alfabetização na EJA, educador e educando estão juntos em um processo de construção de conhecimento pela interação. A proposta de Freire se embasou na realidade dos estudantes, considerando suas experiências, opiniões e história de vida. Essas informações organizadas pelo docente, devem ser analisadas, para que o conteúdo das aulas, informações fornecidas e materiais utilizados sejam compatíveis com a realidade dos alunos (LOPES; SOUZA, 2005).

Foram criados novos métodos, com base em temas e palavras geradoras que fizessem sentido para os alunos. Houve a maior preocupação com a compreensão dos estudantes. O método denominado Paulo Freire, rompeu as barreiras da alfabetização em busca da libertação dos educandos não somente no campo cognitivo, mas sócio-cultural e politicamente (LOPES; SOUZA, 2005). Apesar dessas transformações, as cartilhas e manuais escolares, de acordo com Lopes e Souza (2005), ainda colocam os alunos do EJA como observadores da realidade e não como sujeitos ativos. Essa perspectiva reforça a visão ingênuo de que esses sujeitos são meramente espectadores do seu próprio aprendizado. Nesse contexto a educação formalista, ainda é predominante, trazendo uma abordagem pedagógica que coloca os saberes teóricos acima dos práticos e o trabalho intelectual como superior ao trabalho manual (LOPES; SOUZA, 2005; OLIVEIRA, 2007).

Em contrapartida, esses alunos devem ser tratados como agentes ativos, participantes do processo de aprendizagem. Lopes e Souza (2005) apontam para a construção de diálogos entre docentes e discentes, priorizando fatos do dia a dia dos alunos, como forma de protagonizar esses sujeitos. Os autores enfatizam que os conteúdos a serem abordados devem ser aqueles que se aplicam ao cotidiano dos alunos e que visam a sua autonomia (OLIVEIRA, 2007).

Educar para EJA engloba o entendimento de que se tratam de adultos com repertórios vastos e de saberes que possibilitaram sua trajetória até o momento da educação formal. Não sendo viável apenas transferir métodos de ensino regular para as salas de aula da EJA. Nesse ambiente, fica evidente que o saber formal precisa ser construído a partir da base que o estudante traz, para então ter significado para ele.

2.2 Projetando experiências de aprendizagem para EJA através do design

Acreditando no potencial do Design enquanto um modo de pensar e problematizar que articula sujeitos, linguagens, afetos e estéticas, capazes de incentivar nos estudantes um olhar sensível e conectado a contemporaneidade e toda sua complexidade, diversos pesquisadores discutem e abordam estratégias de design para a educação.

O ensinar atravessado pelo pensamento de design tem como característica projetar a partir de um repertório interdisciplinar, capaz de gerar conhecimento por meio do desenvolvimento de projetos e atividades de design. O ambiente de aprendizagem se transforma num lugar onde se constrói criticamente novos conhecimentos respeitando os saberes prévios do estudante e suas vivências (FONTOURA, 2002).

Nesse sentido, Fontoura (2002) entende que o conhecimento não acontece por meio de sua transmissão pura e simples e, consequentemente, a sua reprodução por parte do educando. Ao contrário disso, ensinar é permitir a apropriação de um saber novo para então construir sobre ele. O autor afirma, ainda, que

O verdadeiro educador não impõe suas verdades. O conhecimento para ele não é algo que se transmite, mas sim, que se busca, que se constrói. É esse espírito que deve ser cultivado no educando. A sede de conhecimento, o prazer da descoberta, a atitude criativa, a insatisfação constante e fecunda, são algumas características desse espírito. Ensinar, sob esta perspectiva, é levar o educando a compreender que é ele próprio que se educa. Ensinar passa a ser um processo de autoconstrução ou de auto-reconstrução. Trata-se de um processo que nada tem a ver com a mera transmissão de informações ou repasses de conteúdos (FONTOURA, 2002, p. 16).

O educador almejado por Fontoura (2002) está em consonância com o entendimento de professor como designer de experiências proposto por Martins (2016). Para a autora esta concepção favorece

a noção de que este docente atua como um articulador das dimensões do cotidiano escolar concebendo, então, os estudantes (seus conflitos, subjetividades e saberes); o meio (sala de aula, espaços, mobiliário, materiais e insumos, recursos tecnológicos etc.); e o conhecimento como ingredientes a conjugar nessa proposta de ação (MARTINS, 2016, p. 172).

Entre as três dimensões do cotidiano escolar a serem consideradas para uma experiência de aprendizagem, apontadas por Martins (2016) – estudantes, conhecimento e o meio –, o olhar do design sobre o estudante e sobre o conhecimento a ser trabalhado corrobora com o que Lopes e Souza (2005) apontam para o ensino da EJA. O educando precisa ter seus saberes

valorizados e considerados, sentindo-se seguro e impulsionado, por meio de um ambiente favorável e recursos adequados, a construir seu aprendizado.

2.2.1 ***O estudante e o conhecimento***

Da mesma forma como o *design thinking* tem como um de seus alicerces a empatia, entendendo que não é há experiência de design "sem um grande esforço em observar, conhecer, entrevistar e compreender as pessoas que você quer servir" (PINHEIRO; ALT, 2017, p.53), ensinar tendo o design como premissa, demanda o olhar atento para o estudante. Respeitar e considerar este indivíduo juntamente com seu histórico de vida, especialmente no que toca a EJA, está diretamente conectado ao que tange o conhecimento que será abordado.

Ao contrário do que propõe uma experiência empática, é comum que a prática de ensino sirva a um currículo que tem como centro a promoção de conteúdos e avaliações medida em níveis de resolução de problemas imaginários, ou que acontecem apenas em hipóteses de sala de aula. Em consequência disso, muitas vezes, os estudantes não compreendem um contexto maior em que estão envolvidos e não se tornam aptos a enfrentar os desafios do mundo real (DAVIS et al., 1997).

Na contramão das limitações inerentes à divisão do conhecimento, que resulta dos componentes curriculares, está a interdisciplinaridade e esse é um dos pontos que a educação e design se encontram. Mesmo que haja uma tendência em pensar no design como caminho para aprendizagem apenas em atividades próximas às artes – por conta da natureza da formação dos profissionais do design – os métodos de pensamento divergentes e convergentes e as atitudes que toleram ambiguidade e suspendem o julgamento, em fases iniciais, típicas dos processos de design, são férteis em todas as disciplinas e também no caminho que pode ser traçado entre elas.

Para o trabalho interdisciplinar, assim como para o trabalho no campo do design, são essenciais: a curiosidade, a abertura para o novo, o sentido de aventura e de busca e o uso da intuição. Adotar uma atitude interdisciplinar não significa recusar por completo o especialismo mas sim, o dogmatismo dos saberes por ele estabelecido. O questionamento dos conhecimentos passa a ser uma constante sob este ponto de vista. O design é por natureza interdisciplinar. Uma das características do design é o envolvimento de inúmeros conhecimentos de domínios distintos (FONTOURA, 2002, p. 18).

Assim como assegura Fontoura (2002), Lupton (2013) sustenta que o processo de design passa pela intuição. Lupton (2013) acrescenta, ainda, que este processo é a combinação entre ações intuitivas e ações intencionais. O acesso à intuição é particular e configura o espaço para correr riscos e acessar o repertório próprio com a possibilidade de combiná-lo com o dos demais indivíduos envolvidos. A partir dessa premissa, cabe ao educador intencionar e viabilizar a autonomia desses estudantes. O professor planeja, projeta a experiência intencionando um fim, contudo, precisa estar aberto às diversas possibilidades que o levarão, ou não, ao resultado por ele imaginado.

O interesse em interdisciplinaridade e numa aprendizagem interdisciplinar se intensifica à medida que os educadores ajudam os estudantes a transferir estratégias básicas de resolução de problemas para situações diversas e complexas (DAVIS et al., 1997).

Fortalecendo o que Davis et al. (1997) afirma sobre interdisciplinaridade, Fontoura (2002) a aponta como um caminho promissor para a formação integral do ser humano, contudo pondera que propostas interdisciplinares enfrentam problemas em serem implementadas uma

vez que há "o desconhecimento, a ignorância e a falta de compreensão de que o novo só é possível pela promoção de interpenetrações disciplinares, ainda fazem parte da cultura das instituições de ensino" (FONTOURA, 2002, p. 15).

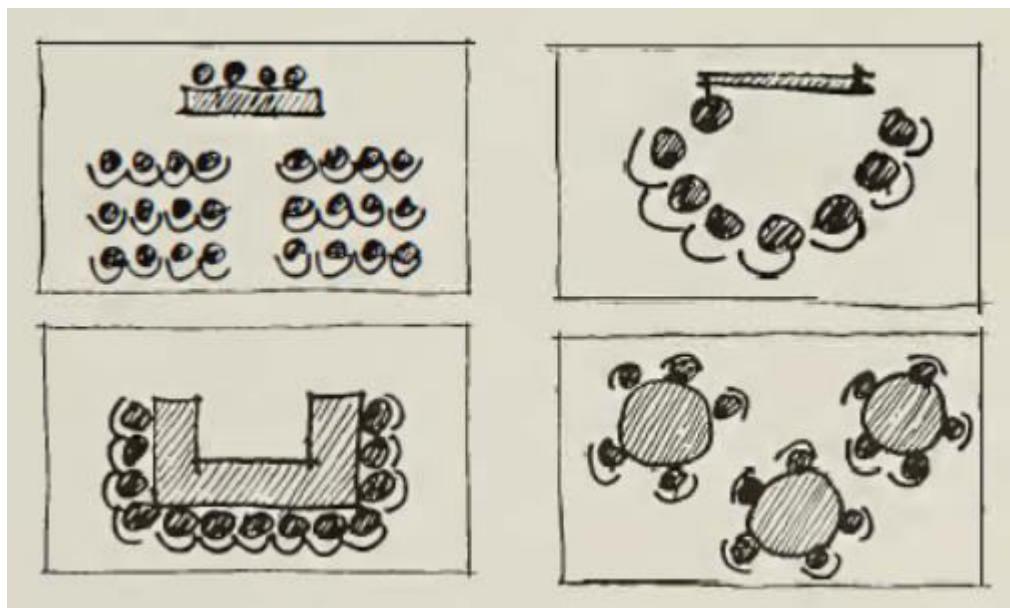
Por meio de desafios interpretados a partir de um processo de design, os educandos são impulsionados a pensar lateralmente, gerar muitas alternativas, sem julgá-las, em vez de se preocuparem com um processo linear de certo ou errado. Eles experimentam através do erro, num esforço para compreender verdadeiramente as dimensões da situação-problema, bem como a gama de soluções potenciais (DAVIS et al., 1997).

É mais provável que estudantes que se sintam à vontade com incertezas e desapegados da crítica, nas fases iniciais da resolução de problemas propostos, sintam-se confortáveis em correr riscos, uma vez que passam a entender a possibilidade de fracasso como uma forma de aprender e não como derrota. Davis et al. (1997) sustenta que tal postura é uma estratégia útil tanto para atividades de investigação em ambientes de ensino-aprendizagem como de uma estratégia para a vida. Entendendo que o cotidiano é feito de desafios para os quais não há metodologias prescritas, portanto cabe ao estudante inventar maneiras de superar obstáculos apesar de todos os contratempos que irão aparecer (DAVIS et al., 1997).

2.2.2 ***O meio: ambiente e recursos de aprendizagem***

Martins (2016) entende como meio o espaço em que o aprendizado acontece somado aos elementos que o compõem como o mobiliário, os materiais e insumos e recursos tecnológicos disponíveis. Nesse sentido Davis et al. (1997) chama atenção para a configuração do ambiente, apontando que alguns professores instigam os estudantes a explorarem arranjos alternativos para a sala de aula, considerando que isto pode afetar o comportamento e a comunicação entre eles. A seguir, a ilustração intitulada "*The Rhetoric of Rooms*" de Education Through Design, de Meredith Davis e Robin Moore mostra algumas das possibilidades (DAVIS et al., 1997).

Figura 1 – "*The Rhetoric of Rooms*"



Fonte: Davis et al. (1997) p. 37

A disposição do espaço pode incentivar ou dificultar a aprendizagem, especialmente quando se intenciona que os estudantes aprendam colaborativamente. Davis et al. (1997) aponta que

a aprendizagem colaborativa é ampla e trabalha diversas competências além do saber envolvido no conteúdo abordado, uma vez que desenvolve habilidades interpessoais bem como enfatiza itens como:

- Interdependência entre os atores envolvidos;
- Considerável interação face a face;
- Responsabilidade individual;
- Responsabilidade pessoal para atingir os objetivos do grupo;
- Uso frequente de habilidades interpessoais e de pequenos grupos; e
- Refinamento frequente do processo (DAVIS et al., 1997).

Além da configuração do espaço, o meio é composto pelos recursos (objetos) disponibilizados por ele. Nesse ponto novamente é possível lançar mão do design como caminho, apoiando-se na ideia de que, como afirma Cross (2006), a fonte primária do pensamento de design está imersa no conhecimento que reside nos objetos. O autor sustenta que os objetos transportam em si uma grande gama de conhecimento sobre o mundo. O autor exemplifica que ao praticar um modelo bastante simples de observação e reprodução de um objeto já existente é possível chegar a produtos bastante complexos (CROSS, 2006).

A conversa com os objetos, especialmente por meio de modelos e representações gráficas (desenhos, diagramas e esboços), auxiliam o pensamento interno, e também na comunicação de ideias e instruções a outras pessoas (CROSS, 2006). No intuito de comunicar, gerar instruções, os produtos de design, além do processo de construção inerente a eles, também contribuem para a composição da experiência de aprendizagem. Como um meio podem estar em formas de ferramentas e estruturas, como é o caso deste estudo.

Norman (2006) acrescenta que "é possível criar coisas que sejam ao mesmo tempo criativas e usáveis, ao mesmo tempo prazenteiras e completamente utilizáveis" (p.15), partindo do pressuposto que arte e a beleza são essenciais para a vida e "bons designs incluem tudo isso – prazer estético, arte, criatividade – e ao mesmo tempo são usáveis, de fácil operação e prazerosos" (p.15).

Nesse sentido, ao projetar uma experiência, este estudo enfatizou o meio, partindo da premissa do design de serviços apontada por Pinheiro e Alt (2017) quando dizem que "as reais inovações de serviços são aquelas que adequam processos para que sirvam pessoas, muitas vezes ajudando essas pessoas a realizar de maneira melhor o que já fazem e, dessa maneira, transformar de maneira positiva o seu dia a dia" (p. 154).

3 Método

Esta pesquisa tem natureza aplicada, abordagem qualitativa e objetivos prescritivos, pois visa criar uma solução orientada a um problema: cocriar uma experiência de aprendizagem para a EJA. Os resultados foram desenvolvidos a partir de uma atividade em uma disciplina do Programa de Pós-Graduação em Design da ESDI (UERJ), que propunha a colaboração entre designers e docentes do ensino básico e superior para o desenvolvimento de soluções educacionais, em 2021. O projeto foi desenvolvido de forma remota, devido à distância geográfica entre designers e professora, e também pelo isolamento solicitado pela Pandemia de Covid-19.

Para desenvolver a pesquisa utilizamos a metodologia projetual de design, em três etapas: Definição da proposta, Geração de Ideias e Detalhamento e Delimitação do artefato. Na primeira etapa as designers conversaram com a docente, por meio de reuniões utilizando aplicativos de vídeo-chamada, para compreensão das necessidades da EJA. Todo o processo foi

documentado por meio de anotações feitas por parte das designers. Abriu-se o espaço para o acréscimo de informações em um documento compartilhado para que a professora pudesse acrescentar indicações de texto e observações em qualquer tempo. Na segunda fase essa documentação serviu de embasamento para a delimitação do público-alvo do projeto: os estudantes da EJA alunos desta professora. Na sequência foi realizada a geração de alternativas, por meio do *brainstorming* e avaliação coletiva entre designer e professora cocriadora. Por fim, a ideia foi detalhada e elaboramos um artefato (protótipo) para gerar experiências de aprendizagem na EJA que passou pela validação do grupo composto por designers e professoras do ensino básico que compunham a disciplina na qual a proposta foi desenvolvida.

4 Resultados

4.1 Definição da proposta

De acordo com a professora, os alunos na EJA são tratados por alguns professores ainda pela perspectiva do rendimento escolar, assim como descrito por Oliveira (2007) e Lopes e Souza (2005). Contudo essas pessoas querem melhorar sua qualidade de vida e estarem inseridas na sociedade, por meio da educação. Há desafios cotidianos que precisam ser vencidos por elas como: pegar corretamente o ônibus, ler de maneira correta rótulos de embalagens, ler a bíblia... ou seja, tornarem-se autônomos a partir da leitura e da escrita.

O tratamento interpessoal, muitas vezes, acontece em salas da EJA da mesma maneira que se pratica com crianças, corroborando novamente com as constatações de Souza (2007) e Di Pedro et al. (2001). A partir disso, percebemos que é necessária uma adequação da linguagem, de maneira que a sala de aula pertença ao tempo do estudante adulto. Estes estudantes têm vasto repertório e suas vidas contém diversas experiências e aprendizados que precisam ser considerados e aproveitados em sala de aula. Além disso, a maioria dos estudantes trazem consigo auto-estima baixa, advinda também da dificuldade que têm com a leitura e a escrita, não se entendendo capazes de aprender, tão pouco de ensinar algo.

Com base nas reflexões sobre os métodos de alfabetização e as diferentes dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, a professora apontou dois possíveis pontos de melhoria na EJA: a alfabetização e o engajamento. Para desenvolvermos a proposta, partimos da ideia de usar imagens/objetos afetivos do cotidiano dos alunos, entendendo que tais objetos trariam uma experiência de aprendizado mais significativa, como “temas geradores”, para alfabetizá-los. Além disso, a leitura de imagens/objetos oportuniza, segundo a professora, a integração de conteúdos das diferentes disciplinas.

A partir desta delimitação e com as conversas com a docente estabelecemos, como público-alvo do projeto, os alunos de EJA da escola que essa professora leciona. São estudantes do 1º ao 4º ano, adultos com idades entre 50 e 70 anos e, em quantidade considerável (30%) moradores da região rural e trabalhadores em tempo integral. A partir da conversa com a professora, também elencamos palavras que se repetiram com frequência no discurso dela e que serviram como requisitos para a proposta de solução: auto-estima, pertencimento, afeto, autonomia, conhecimento horizontal, protagonismo dos alunos, aprender fazendo (fazimentos).

Na sequência se iniciou o processo de cocriação de um artefato para tangibilizar essa proposta na prática.

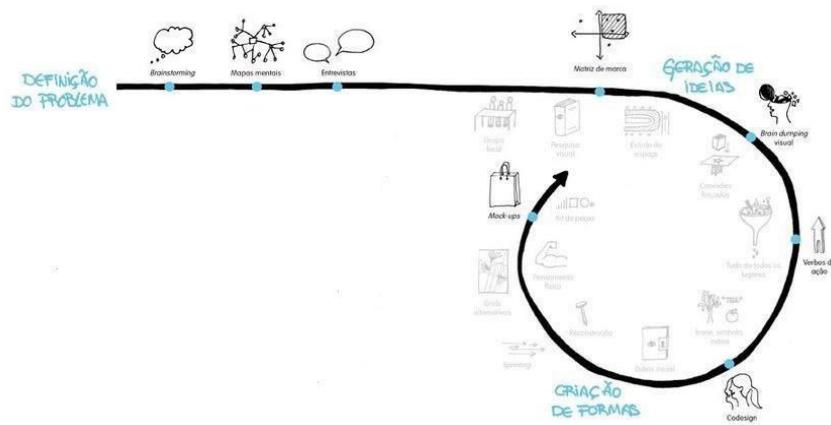
4.2 Geração de ideias e detalhamento

Nesta etapa, identificamos como a experiência de aprendizado estava sendo proporcionada aos estudantes e em que pontos ela oferecia algum tipo de insatisfação à professora. A partir disso, utilizamos a técnica de *brainstorming* para geração de ideias do artefato. As ideias foram geradas e avaliadas, pela viabilidade dentro do cotidiano das turmas em questão. Além disso, estabelecemos parâmetros, a partir do que poderia ser oferecido, com o que já havia disponível e o que não se pode mudar em relação a tempo, recursos e ambiente que a professora e os alunos dispõem. Com base nessas análises, os requisitos do projeto foram os seguintes:

- Tempo: aula de 40 min;
 - Periodicidade: 5 vezes por semana;
 - Tamanho da turma: 31 alunos;
 - Estudantes chegam após um dia inteiro de trabalho, então precisam ser atividades que os instiguem;
 - Trazer o concreto do cotidiano dos alunos para a alfabetização.

Partindo da premissa de se trazer um processo de design para a aprendizagem, utilizamos como estratégia, a partir de ajustes no vocabulário e na apresentação de técnicas, a releitura de processos de design para a realidade apresentada pela professora cocriadora. Escolhemos algumas técnicas de diferentes etapas do processo de design elencadas por Lupton (2013) e as adaptamos para o contexto educacional, com vistas a criar facilitadores para experiências de aprendizagem.

Figura 1 - Processo de design de Lupton.



Fonte: Lupton (2013, p. 7)

Cada experiência foi pensada para ser feita no período de uma aula, e caso haja necessidade/interesse a professora pode estender para mais aulas. As técnicas escolhidas e adaptadas foram as seguintes:

Figura 2 - Técnicas escolhidas e adaptadas



Fonte: das autoras (2021)

4.3 Delimitação do artefato

A partir da delimitação das técnicas e adaptação, o artefato desenvolvido foi um conjunto de cartas / baralho que denominamos de **Ideias para alfabetizar - explorar, construir e testar** (Figura 3). O conjunto de cartas configura um material para ser utilizado pela professora em atividades cuja intenção é alfabetizar.

Figura 3 - Ideias para alfabetizar



Fonte: as autoras (2021)

As cartas e a maneira como as atividades foram propostas são, como o nome diz, ideias norteadoras para a atividade, reforçando que a intenção é que a docente decida como e quando realizar a experiência de aprendizagem. Além disso, acrescentamos um caderno de anotações com o intuito de que a professora possa registrar erros e acertos das práticas. E, num olhar de solução passível de generalização, para que outros docentes que venham a

utilizar o artefato sintam-se convidados a criar as suas próprias cartas com experiências adequadas às especificidades de cada turma e as registrem no caderno.

A partir da discussão e cocriação, entendemos que um conjunto de cartas criativas e um caderno de apoio comporiam também uma forma de trabalhar a alfabetização pelas imagens/objetos, viabilizando o protagonismo dos alunos, uma vez que os levam ao “aprender fazendo” e facilitariam, para o corpo docente, a concepção de propostas de aula. A partir do que indica Norman (2006), o material tem a preocupação de ser atrativo visualmente e despertar o interesse e curiosidade tanto dos alunos como da professora, que podem escolher juntos a melhor experiência para trabalhar em aula.

O formato de cartas retira a necessidade de uma sequência fixa para aplicação. Cartas podem ser embaralhadas e aceitam muito bem a espontaneidade que se pretende com as práticas propostas. O formato de baralho é familiar, tanto às professoras, como aos estudantes. Em um dos lados da carta estão expostas, de forma sucinta, para que finalidade é indicada a atividade, bem como os materiais necessários para a realização da experiência. Do lado oposto, constam explicações norteadoras sobre como conduzir a atividade. Ressalta-se que, buscando a sensação de pertencimento, o vocabulário foi adequado ao contexto escolar e passou pela aprovação da professora-cocriadora.

Complementarmente, o caderno provoca os professores a também criar e relatar como as práticas funcionam melhor para eles. Trata-se de propor que o design da aprendizagem daquele grupo seja registrado e torne-se um artefato para consultas posteriores.

Nossa ideia está embasada na pesquisa de Davis et al. (1997) que apontam o design como catalisador do processo de ensino-aprendizagem e o professor como facilitador dessa experiência. Nessa perspectiva, a proposta é que o docente incentive os alunos a avaliarem a viabilidade das ideias concebidas. Nessa função, os professores envolvem os alunos no processo de construção do conhecimento, sem impor valores que não se encaixam naquele contexto de aprendizagem. Eles incentivam e apoiam uma variedade de abordagens aos problemas, ao invés do caminho centrado no professor ou no material didático (DAVIS, et al. 1997) que será, na nossa proposta, um catalisador da experiência de aprendizagem.

A seguir será explicado cada experiência que compõe uma carta do artefato.

4.3.1 *Exploração*

A técnica de estudo do espaço é descrita por Lupton (2013) na fase de definição do problema, para projetos em ambientes construídos, que podem ser usados na arquitetura e no design. A ideia é que a equipe de projeto explore o espaço para compreendê-lo e expressar suas percepções visualmente. Adaptamos para uma experiência de aprendizagem pensando na exploração do espaço, por parte dos alunos, tais como, sala de aula, algum cômodo de suas casas, entre outros. Após a exploração, os alunos são convidados a escreverem o que encontraram no local e desenharem “plantas” desse espaço explorado, com o objetivo que aprendam palavras do seu próprio contexto relacionando o desenho com a escrita.

Figura 4 - Exploração



Fonte: as autoras (2021)

4.3.2 *Combinatividades*

A técnica Conexões Forçadas é indicada por Lupton (2017) para etapas de geração de ideias inovadoras. A proposta é que, a partir da escolha de um tema, sejam feitas duas listas de palavras de contextos opostos ou distantes e partir delas combinar as palavras entre elas, mesmo que não faça sentido. A versão para sala de aula é propor que o grupo coloque em lista palavras que os estudantes sabem, relacionadas a um determinado tema, e que essas listas sejam combinadas formando frases. É possível também separar as palavras por categorias como listas de verbos, substantivos ou advérbios conforme o que se pretenda para a prática daquela aula.

Figura 5 - Combinatividades



Fonte: as autoras (2021)

4.3.3 *Rabiscos e colagens*

A técnica de *brain dumping* visual é apresentada por Lupton (2013) na fase de geração de ideias como uma alternativa ao *brainstorming* tradicional, transformando em uma mídia



visual. Adaptamos para uma experiência de aprendizagem pensando em ser uma forma de desenho colaborativo em que os alunos aprendessem por meio de rabiscos e colagens. Preferimos chamar o desenho de rabisco para que o aluno não se sinta bloqueado com habilidades de desenho.

Figura 6 - Rabiscos e colagens



Fonte: as autoras (2021)

4.3.4 *Isso me lembra*

A atividade se embasou na proposta de Lupton (2017) de utilização de ícones, índices e símbolos para criar formas e estudar signos e comunicações existentes, na etapa de geração de ideias em projetos de design. Nós adaptamos para uma experiência de aprendizagem pensando na possibilidade dos alunos associarem imagens à categorias de objetos, animais, entre outras coisas, que fazem parte do seu cotidiano. Primeiramente, a ideia é que, colaborativamente, alunos e professora escolham um tema disparador (categoria) para desenharam de forma simplificada (ícone), na sequência desenhem partes (pistas - índice) desse artefato para depois, em discussão, apresentarem e escreverem juntos a palavra que representa o artefato (símbolo).

Figura 7 - *Isso me lembra*



Fonte: as autoras (2021)

4.3.5 *E se?*

Também é uma ferramenta utilizada para gerar ideias, chamada de Verbos de Ação, em que Lupton (2013) propõe que, a partir de uma ideia inicial, sejam aplicadas a ela diferentes verbos como ampliar, reorganizar, alterar, adaptar, modificar, substituir e inverter. Para a prática em sala, pretende-se que a turma partilhe atividades que fez durante o dia ou que faz rotineiramente e, num segundo momento, que sejam trocados os verbos, combinadas as frases e trocadas as ordens das palavras para que formem novas frases, auxiliando o aumento de repertório dos estudantes.

Figura 8 - *E se?*



Fonte: as autoras (2021)

5 Considerações finais

Nesta pesquisa propusemos o desenvolvimento de um artefato lúdico para alfabetização colaborativa. Nossa ideia ainda está aberta a alterações e não é nossa intenção impor um modelo fechado de atuação. Trata-se de uma proposta de processo de alfabetização que possa despertar o interesse dos alunos e de professores, envolvendo imagens e artefatos de seus cotidiano. Apesar de ser desenvolvida no contexto da EJA, essa proposta está aberta a novas edições em outros contexto pedagógicos, como a alfabetização infantil.

A solução se propõe também a estabelecer um vocabulário comum entre todos os envolvidos: professora, designers e estudantes. A começar por trazer nomes para as atividades que façam mais sentido no contexto em que serão aplicadas e, além disso, reforçam a ideia de que professores são designers e é completamente possível trazer processos, tarefas e o modo de pensar do design para a sala de aula.

Apresentamos cinco experiências de aprendizagem que fazem parte de um material que pode ser editável por qualquer professora, inserindo suas considerações e perspectivas no caderno que faz parte do artefato. Nossa proposta é inicial e ainda há a necessidade de testagem para

uma validação. Como desdobramento, essas atividades serão primeiramente testadas pela professora integrante do grupo para aprimoramento e adaptação. Como um *feedback* preliminar, a professora relatou que “O material parece adequado para ser utilizado em sala de aula, possibilita diferentes maneiras de trabalhar os objetos e imagens, instigando a criatividade e pode levar ao aprender fazendo.”

Agradecimentos

As autoras agradecem a colaboração da professora Daniela Couto e aos colegas e professoras, Bianca Martins e Bárbara Emanuel, da disciplina Tópicos especiais em teoria do design: Design e Escola, do PPGESDI, na UERJ.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

6 Referências

- CROSS, Nigel. **Designerly ways of knowing**. Londres: Springer-Verlag London, 2006. 138 p.
- DAVIS, Meredith *et al.* **Design as a catalyst for learning**. Alexandria: Ascd, 1997.
- DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, VERA. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, v. 21, p. 58-77, 2001.
- FONTOURA, A. M. **EdaDe: a educação de crianças e jovens através do design**. 2002. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.
- LOPES, Selva Paraguassu; SOUSA, Luzia Silva. EJA: uma educação possível ou mera utopia. **Revista Alfabetização Solidária (Alfasol)**, v. 5, p. 75-80, 2005.
- LUPTON, Ellen (org.). **Intuição, ação, criação: graphic design thinking**. São Paulo: G. Gili, 2013. 184 p.
- MARTINS, Bianca Maria Rêgo. **O Professor-Designer de experiências de aprendizagem: tecendo uma epistemologia para a inserção do Design na Escola**. Rio de Janeiro, 2016. 188 p. Tese de Doutorado – Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- NORMAN, Donald A. **Design do dia-a-dia**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006. Tradução: Ana Deiró.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar em Revista**, p. 83-100, 2007.
- PINHEIRO, Tennyson; ALT, Luis. **Design thinking Brasil: empatia, colaboração e experimentação para pessoas, negócios e sociedade**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2017. 229 p.
- SOARES, Leônicio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Autêntica Editora, 2020. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=QcnYDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT39&dq=Educa%C3%A7%C3%A3o+de+jovens+e+adultos&ots=nJKqxKU_RG&sig=UuSqv65ctwSznjs2horuVdBeHsE&redir_esc=y#v=onepage&q=Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20jovens%20e%20adultos&f=false. Acesso em: 5 abr. 2022.