



PRODUÇÃO TEXTUAL COLABORATIVA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: SITUANDO UMA PRÁTICA DE LINGUAGEM COM O APOIO DO DESIGN THINKING

COLLABORATIVE TEXT PRODUCTION IN SPECIALIZED
EDUCATIONAL ATTENDANCE: SITUATING A LANGUAGE
PRACTICE WITH THE SUPPORT OF DESIGN THINKING

Isaiás dos Santos Ildebrand¹

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Resumo: Este artigo discorre sobre uma experiência pedagógica de um docente do Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado em uma escola na região sul do Brasil. Desse modo, com base no relato de experiência, descreve-se sobre como um professor articulou a abordagem do Design Thinking (DT) em uma prática de produção textual colaborativa, planejada e desenvolvida com o apoio do estudante do AEE. O detalhamento do relato mostra que foi possível se valer do DT no AEE, sendo que o repertório cultural do estudante foi o ponto de partida para a organização pedagógica na produção textual. Almeja-se que a abordagem possa integrar as tomadas de decisões e as dinâmicas envolvendo o AEE, evidenciando o potencial da colaboração, as aprendizagens e as interações neste serviço especializado pedagógico que podem ser repercutidas na sala comum. Para tanto, são apontadas as possibilidades e as produções vivenciadas com uso dessa abordagem no AEE.

Palavras-Chave: Colaboração; Design Thinking; Prática de linguagem.

¹ Endereço eletrônico: isaias.brand@hotmail.com.

Abstract: *This article discusses a pedagogical experience of a Specialized Educational Attendance (SEA) teacher in a school in southern Brazil. Thus, based on the experience report, it describes how a teacher articulated the Design Thinking approach in a practice of collaborative text production, planned and developed with the support of the student of SEA. The details of the report show that it was possible to use DT in SEA, and that the student's cultural repertoire was the starting point for the pedagogical organization in text production. It is hoped that the approach can integrate the decision-making and dynamics involving the SEA, highlighting the potential of collaboration, learning, and interactions in this specialized pedagogical service that can be reflected in the regular classroom. To this end, the possibilities and productions experienced with the use of this approach in the SEA are pointed out.*

Keywords: SEA; Collaboration; Design Thinking; Language practice.

INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta um relato de experiência a partir de um roteiro de tarefas organizado com o arcabouço do Design Thinking (DT) com vista a desenvolver uma produção textual em uma sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Desse modo, sugere-se que uma das lacunas que ainda se estabelece no AEE é a falta de pesquisas e experiências positivas nesse contexto, que podem ser úteis e orientadoras para o manejo das aprendizagens nesse espaço. O relato se trata de uma experiência entre um professor do AEE e um estudante atendido por esse professor. O professor do AEE é especialista em Educação Especial. Essa informação é importante, a fim de valorizar a formação dos profissionais para atuar na sala do AEE. Não serão descritas mais informações do estudante e do professor, de modo a não generalizar ou padronizar as práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva, conforme apontam Ziesmann e Guilherme (2020).

Relatar a experiência é uma forma de contribuir para uma área de pesquisa e profissional. Desse modo, o relato de experiência é uma “narrativa que legitima a experiência enquanto fenômeno científico”, como apontam Daltro e Faria (2019, p. 223). Para tanto, o objetivo deste relato de experiência é descrever os caminhos percorridos por um professor e um estudante do AEE a fim de desenvolver habilidades de linguagem com base em uma produção textual desenvolvida

durante 6 atendimentos e, posteriormente, compartilhada na sala comum. Além desse objetivo, espera-se responder, mediante a experiência relatada, se é possível elaborar uma proposta de produção textual de forma colaborativa com base no repertório do estudante do AEE e com o apoio do DT, abordagem inovadora e promissora na educação do Século XXI como apontam Ildebrand, Fronza e Luiz (2020).

A organização do trabalho se estabelece a partir de cinco partes. A primeira parte, a *introdução*, apresenta as considerações iniciais do trabalho, comentando sobre o relato de experiência e o objetivo desse, bem como sua organização. Na parte seguinte, *colaboração: uma forma de ampliar as experiências no atendimento educacional especializado*, recorre-se a autores que lidam com o tema colaboração em estudos interdisciplinares, mostrando o potencial do conceito quando inserido nas práticas escolares e nas ações pedagógicas de professores.

Para delimitar a organização do estudo, na terceira parte é apresentada a seção *produção textual colaborativa no AEE: situando abordagens e caminhos percorridos*. Para tanto, são especificados aspectos sobre a abordagem DT e como ela sustentou a prática de produção textual colaborativa entre o professor e o estudante do AEE. Na quarta parte, *descrevendo o relato de experiência no AEE: possibilitando envolvimento com a linguagem*, descreve-se sobre os trajetos percorridos entre o professor e o estudante do AEE para produção de uma História em Quadrinhos (HQ), recorrendo aos estudos sobre colaboração e as prescrições educacionais. Nas *considerações finais*, retorna-se aos objetivos e à pergunta de pesquisa, discutindo sobre as possibilidades de ampliar essa prática em outros cenários educacionais, bem como se valer do DT no AEE. Nesse sentido, indica-se que o estudo contribui com a formação de professores da Educação Especial, mostrando uma abordagem que pode ser repercutida na prática profissional de docentes que lidam com a inclusão. Espera-se, também,

que o relato fortifique ações abertas e ativas na aprendizagem do estudante, valorizando o seu protagonismo e o seu repertório cultural.

1 COLABORAÇÃO: UMA FORMA DE AMPLIAR AS EXPERIÊNCIAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

As práticas colaborativas são ações necessárias nas escolas brasileiras que fortalecem habilidades e competências como aponta a Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC ou Base (BRASIL, 2018). Além da BNCC, a Constituição discorre que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a *colaboração da sociedade*, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Dado que se entende a escola como parte da sociedade, logo, a escola e seus integrantes têm de colaborar para o desenvolvimento do outro como para o seu próprio desenvolvimento.

Para tanto, a colaboração é conceito presente nas orientações educacionais brasileiras como a BNCC e a Constituição Federal de 1988. Autores como Lowry, Curtis e Lowry (2004) e Pinheiro (2011) destacam que as práticas colaborativas envolvendo a escrita são práticas sociais profícuas, necessárias e pertinentes à vida humana, porque cada vez mais lidamos com tecnologias e atividades que só são possíveis de serem realizadas pelo trabalho colaborativo. O trabalho colaborativo é uma ação comum entre pesquisadores e profissionais de diferentes áreas do conhecimento, os quais unem esforços e trabalham de forma interdisciplinar e colaborativa. Pinheiro (2011, p. 228) com base em Allen *et al.* (1987) destaca que “[...] a colaboração é um processo de produção compartilhada: dois ou mais sujeitos, com habilidades complementares, interagem para criar um conhecimento compartilhado que nenhum deles tinha previamente ou poderia obter por conta própria”.

Sobretudo, vale considerar que uma prática de produção textual colaborativa é um processo de produção compartilhada, onde o professor e o estudante unem saberes, ideias e conhecimentos com o intuito de aprimorar, fortalecer e desenvolver habilidades e competências. Dessa maneira, a prática de produção textual colaborativa pode ser uma alternativa para potencializar habilidades e competências, em específico, aquelas que se valem das práticas de escrita e fortalecem os saberes essenciais na escolarização dos estudantes das escolas brasileiras (BRASIL, 2018).

A colaboração tem se mostrado como um pilar nas práticas que exploram linguagens, favorecendo cenários inclusivistas como aponta Ildebrand (2020) que, com o uso da Libras, provocou estudantes a pensarem e produzirem protótipos acessíveis, em formato de esquemas textuais, para propor alternativas, ideias de recursos capazes de minimizar barreiras e percalços na experiência de vida das pessoas surdas. Nesse estudo, alunos ouvintes do Ensino Médio tiveram contato com a Libras mesmo não dependendo dela para as interações diárias, ampliando as possibilidades inclusivas, já que, normalmente, quando se apresenta a Libras na escola dos ouvintes, essa tem em seu quadro de estudantes aqueles com surdez, que não foi o caso na experiência pedagógica promovida pelo professor do estudo de Ildebrand (2020).

Desse modo, a formação de uma escola que contemple e respeite a diversidade de identidade e estudantes prevê a necessidade de mudanças culturais para minimizar os efeitos excludentes de práticas de ensino, acolhendo as características específicas de aprendizagens dos estudantes. Portanto, a escola inclusiva “[...] é aquela que conhece cada aluno, respeita suas potencialidades e necessidades, e a elas responde, com qualidade pedagógica” (BRASIL, 2004, p. 8).

Sobre a escola inclusiva, Ziesmann e Guilherme (2020) destacam serem fundamentais práticas pedagógicas contextualizadas. Além disso, para que os

estudantes sejam contemplados em suas necessidades pedagógicas é preciso que o professor, em especial o que atua no AEE, assuma uma postura flexível e atenta às pistas que o estudante apresenta nas interações com seus pares. Os autores apontam que:

É preciso ter consciência que cada criança possui desenvolvimento e necessidades diferentes de cuidado na organização para que efetivamente ocorra uma aprendizagem de qualidade. Assim sendo, além de ter um diagnóstico em suas mãos, o profissional do atendimento educacional especializado precisa conhecer a história de vida do seu aluno, suas particularidades, seus desejos e diferenças, para que possa traçar um planejamento/caminho para auxiliar nesse processo de aprendizagem. (ZIESMANN, GUILHERME, 2020, p. 99)

O olhar atento para as interações e as pistas que o estudante revela podem ser nortes para as ações pedagógicas nas realidades escolares. Tal postura precisa estar diante da prática do professor do AEE, porque os atendimentos são repletos de diferentes identidades, já que cada aluno apresenta características específicas do desenvolvimento. Como aponta Bandeira (2020), para que o trabalho colaborativo tenha maior significância e pertinência na escola, é fundamental os elos entre o professor do AEE e da sala comum, porque o “aluno desenvolve-se por meio de um processo que envolve colaboração e troca mútua. Sempre há nessa relação uma evolução, quando se compara o aluno com ele mesmo” (BANDEIRA, 2020, p. 97).

Conforme as considerações e os apontamentos destacados, vale considerar o potencial da colaboração nas práticas pedagógicas, sendo que é uma forma de ampliar o repertório de aprendizagens do estudante mediante uma perspectiva interativa e fortalecer seu protagonismo frente a suas experiências na escola.

2 PRODUÇÃO TEXTUAL COLABORATIVA NO AEE: SITUANDO ABORDAGENS E CAMINHOS PERCORRIDOS

Este estudo possui caráter exploratório e descritivo com base nas considerações trazidas por Gil (2008, 2010). Com vistas a explorar e a descrever uma prática de produção textual colaborativa no AEE, recorreu-se ao acervo pedagógico de um professor desse serviço especializado na escola. O acervo pedagógico do professor contemplou planejamento, registro dos atendimentos e fotografias de algumas etapas das práticas realizadas. O contexto da prática de produção textual no AEE ocorreu em uma escola localizada no sul do Brasil. Conforme a prática realizada, envolveram-se na proposta colaborativa um professor do AEE, um estudante público-alvo desse atendimento especializado, a professora da sala comum desse estudante e os colegas da turma.

Vale ressaltar que o foco deste estudo não se estabelece em olhar especificamente para os professores e os estudantes, mas sim para os movimentos realizados de forma colaborativa que contribuiriam para fortalecer o trabalho com a produção de textos no AEE. Para organizar o roteiro de etapas necessárias para elaboração da produção textual, o professor do AEE recorreu à abordagem Design Thinking (DT). O DT é uma abordagem que vem sendo discutida e utilizada nos espaços escolares, favorecendo habilidades e competências na Educação Básica (ILDEBRAND, FRONZA, LUIZ, 2020; HASHIM, ARIS, FOOK, 2019; NOEL, 2018; SPAGNOLO, 2017; MELLO, 2014). Para a prática de produção textual, o professor se valeu dessa abordagem para sistematizar os passos dos atendimentos, de modo a oportunizar experiências e linguagens pertinentes conforme a cultura de referência do alunado.

Por falar na cultura de referência do alunado, Ildebrand (2020) salienta que a interação entre professor e estudantes pode revelar pistas para o manejo das práticas e propostas pedagógicas nas aulas de língua materna conforme as referências que o estudante anuncia na sala de aula. Nesse sentido, com base no

DT, a etapa da descoberta é um momento oportuno para mapear pistas que fortificam o planejamento de práticas de aprendizagem. Com base nos estudos de Ildebrand (2020) e Ildebrand, Fronza e Luiz (2020), as etapas do DT são organizadas em 5 fases: a descoberta, a interpretação, a ideação, a interpretação/prototipação e a evolução.

Ildebrand (2020) e Ildebrand, Fronza e Luiz (2020) destacam que as etapas da abordagem DT precisam estar alinhadas e seguir encadeamentos para significar as experiências de aprendizagem. A descoberta pode ser o momento onde o professor propõe uma temática de estudo, encontra pistas para problematizar conteúdos e situações de aprendizagem. Para sintetizar as etapas e situar sobre o processo de DT apresenta-se a Figura 1, que detalha sobre essa abordagem com potencial para transformar as experiências nos contextos escolares.

Figura 1: Informações adicionais sobre o DT

O processo de Design Thinking

Conforme Tenny Pinheiro e Luis Alt, o DT deve ser considerado uma abordagem e, portanto, não pode ser confundido com uma metodologia, porque a abordagem DT não é uma receita de bola, mas etapas que podem se valer de diferentes significações, realidades e aprendizagens, conforme a primeira etapa que é a descoberta.



Etapas	Comentários adicionais
<p>01 Descoberta Eu tenho um desafio Como posso abordá-lo?</p> <p>02 Interpretação Eu aprendi alguma coisa Como posso interpretá-la?</p> <p>03 Ideação Eu vejo uma oportunidade Como posso criar?</p> <p>04 Experimentação Eu tenho uma ideia Como posso concretizá-la?</p> <p>05 Evolução Eu experimentei uma coisa nova Como posso aprimorá-la?</p>	<p>Design Thinking é um modelo de pensamento.</p> <ul style="list-style-type: none">• Design Thinking significa acreditar que podemos fazer a diferença, desenvolvendo um processo intencional para chegar ao novo, a soluções criativas, e criar impacto positivo.• O Design Thinking faz com que você acredite em sua própria criatividade e no propósito de transformar desafios em oportunidades.• O processo de design é o que coloca o Design Thinking em ação. É uma abordagem estruturada para gerar e aprimorar ideias.• Cinco fases ajudam em seu desenvolvimento, desde identificar um desafio até encontrar e construir a solução.• É uma abordagem profundamente humana, que depende da habilidade de ser intuitivo, de interpretar o que se observa e de desenvolver ideias que são emocionalmente significativas para aqueles para quem se está trabalhando [...].

Fonte: Elaborada pelo autor com base no Design Thinking para Educadores (GONSALES *et al.*, 2014)

A Figura 1 explica as considerações pertinentes para o uso dessa abordagem na educação. Criatividade, flexibilidade, dialogismo e intenções estão presentes na abordagem, seja no planejamento ou na execução de tarefas para solucionar problemas ou experienciar aprendizagens. Sobre o planejamento e a execução das tarefas com base na abordagem, o Quadro 1 destaca os caminhos

percorridos entre o AEE e a Sala Comum para provocar e promover a prática de produção textual. A organização do Quadro 1 segue conforme as etapas do DT. Na coluna interagindo e planejando, é apresentada a descrição do que foi tratado e combinado entre professor e estudante do AEE até a etapa da experimentação. Na etapa da evolução, o planejamento ocorreu com a participação da professora da sala comum. A terceira coluna descreve o que foi feito para cumprir com o planejamento realizado.

Quadro 1: Etapas percorridas para planejamento e prática de produção textual no AEE

Etapas	Interagindo e planejando	O que foi feito?
Descoberta	No atendimento, o estudante comenta sobre seus gostos pelo Pokémon.	Inseriu-se o gosto apresentado pelo estudante, a fim de trazer à tona a cultura do alunado.
Interpretação	Estudante e professor conversam sobre as possibilidades de produzirem uma história para um personagem elaborado por eles.	Professor e estudante confeccionam um Pokémon com o uso de massinha de modelar.
Ideação	O professor orienta para a produção textual, utilizando os recursos concretos produzidos no atendimento.	Com orientação do professor, o estudante elaborou um texto dividido em 8 partes para compor uma história em quadrinhos (HQ).
Experimentação	Professor e estudante planejaram as etapas da história em quadrinhos.	A história em quadrinhos foi confeccionada e compartilhada com a professora da sala comum.
Evolução	Professor do AEE e Professora da sala comum discutem sobre a possibilidade de repercussão da dinâmica na sala de aula.	A prática de produção textual com o apoio de recurso concreto é repercutida na sala comum do estudante.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Quadro 1 permite sintetizar as interações e tarefas realizadas pelos professores e estudante. Esse primeiro resumo sobre as interações é uma alternativa para situar as etapas do DT em relação às etapas percorridas para a produção textual colaborativa.

Adiante, apresentam-se descrições mais detalhadas sobre as etapas da produção textual, fundamentando a prática com perspectivas teóricas e as prescrições educacionais trazidas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

3 DESCRREVENDO O RELATO DE EXPERIÊNCIA NO AEE: POSSIBILITANDO ENVOLVIMENTOS COM A LINGUAGEM

Gil (2008, 2010) destaca que a pesquisa exploratória e descritiva é cara aos contextos que detalham sobre processos executados na busca de um objetivo. Dessa forma, detalhar a experiência de uma prática pedagógica no atendimento educacional especializado é uma maneira de compartilhar as perspectivas voltadas às abordagens utilizadas no trabalho com os estudantes desse serviço contemplando a inclusão. Também é necessário dizer que o conceito inclusão é abrangente, mas para que ela “aconteça efetivamente em todos os setores da sociedade, mais precisamente nos espaços em que acontecem os processos de ensino e de aprendizagem, que é direito de todo o cidadão, é necessário que haja, urgentemente, uma mudança de paradigmas”, como realçam Ziesmann e Guilherme (2020, p. 100). Tais paradigmas sustentam um ideal padronizado de educação, distanciando o protagonismo do estudante e a atenção ao outro, conforme suas características específicas de aprendizagem.

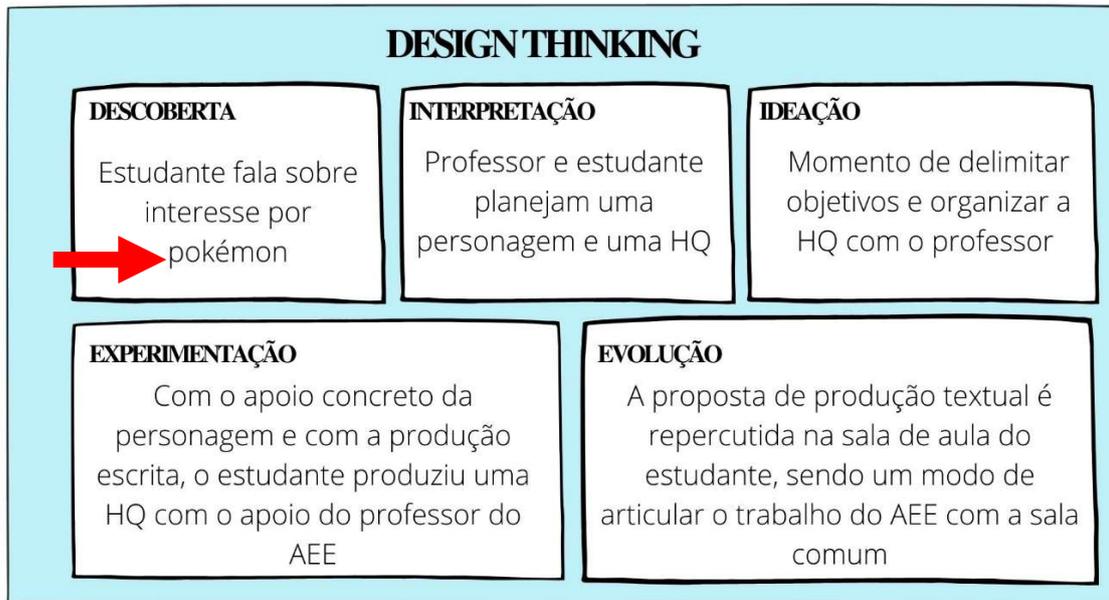
Desse modo, o Design Thinking, sendo arcabouço de uma prática pedagógica no AEE, pode ser uma forma de minimizar tal paradigma, já que é uma metodologia aberta e colaborativa de aprendizagem. Junior *et al.* (2018) revelam que o DT foi uma potência para fortalecer aprendizagens e habilidades com base na comunicação aumentativa e alternativa. Explorando diversas linguagens, foi possível facilitar caminhos para que os estudantes pudessem melhor compreender e comunicar-se com vistas a diminuir implicações de

expressões gestuais, faladas ou escritas, para tanto foi proposta uma ferramenta capaz de maximizar a comunicação no AEE para os estudantes desse cenário.

Conforme o DT utilizado neste estudo, com base no Quadro 1, que resgata brevemente as ações realizadas na prática de produção textual colaborativa no AEE, pode-se saber que a *descoberta* foi a primeira fase da abordagem. Para encontrar pistas e dicas na interação com o estudante, o professor conversou com esse sobre seus gostos e preferências numa perspectiva geral. Na interação, o estudante revelou gostar de jogos e filmes da narrativa Pokémon. Nisso, o professor encontrou uma pista para organizar uma sequência de tarefas para significar os processos de aprendizagem no atendimento educacional especializado seguindo o arcabouço do DT. Como dito na introdução, para realizar a produção textual, foram necessários 6 atendimentos. A descoberta contou com um atendimento, a interpretação contou com dois atendimentos, a ideação com um, a experimentação com dois atendimentos. A evolução da prática se deu na sala comum, logo, não ocorreu no AEE, mas teve o apoio desse serviço.

Na Figura 2, detalha-se sobre as ações delimitadas pelo professor e pelo estudante durante as etapas da abordagem DT.

Figura 2: Ações percorridas pelo professor do AEE e o estudante para elaboração produção textual



Fonte: Elaborada pelo autor com base nas etapas do DT.

Visto que a descoberta possibilitou identificar um interesse do estudante, foi o momento de prosseguir. Logo, na segunda etapa do DT, a *interpretação*, o professor do AEE e o estudante decidiram construir uma personagem Pokémon de massinha de modelar e organizar um texto em quadrinhos sobre a personagem, sendo que o professor precisaria construir, também, um Pokémon. A Figura 3, a seguir, mostra como foi feita a construção das personagens com massinha de modelar.

Figura 3: Produções das personagens realizados no AEE



Fonte: Arquivo pessoal.

Na prática, a valorização do recurso concreto foi uma forma de estimular a oralidade e a produção escrita. Nesse sentido, Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam ser fundamental a escola ofertar diversas experiências com vistas a ampliar as contingências de leitura e escrita, significando as práticas de linguagem, tornando-as mais interessantes e profícuas ao estudante. A construção da personagem com o uso de massinha modelar é uma possibilidade para favorecer as etapas da escrita e da leitura, porque pode auxiliar e situar o estudante na produção das ideias apresentadas em um determinado texto com um recurso de fácil acesso.

Ainda na etapa da interpretação, seguindo o aprofundamento de habilidades e aprendizagens, o professor propôs uma prática de uma produção textual, a fim de o estudante explorar a imaginação e se valer de habilidades linguísticas, sociais e emocionais. Para organizar as tarefas da produção textual com base no DT, o professor selecionou habilidades da base de acordo com o ano do estudante, sendo que o caminho para a produção contou com processos de relações de ideias, correção e reescrita.

No Quadro 2, destacam-se as habilidades selecionadas e uma descrição de como ela foi desenvolvida no percurso da produção escrita antes de ser concretizado o texto HQ.

Quadro 2: Habilidades selecionadas para contemplar a proposta de produção textual colaborativa

Código da habilidade	Habilidade selecionada	Como foi desenvolvida
EF15LP05	Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.	Professor e estudante planejaram as etapas da produção textual. O gênero textual selecionado foi a HQ. A produção de uma personagem com o uso de massinha de modelar foi uma forma de facilitar o processo de escrita, sendo uma referência concreta para situar e articular as ideias durante o planejamento e a produção do texto. A organização do texto escrito foi a terceira parte da produção da HQ. O professor e o estudante organizaram as partes textuais da história em quadrinhos. Definiram ideias centrais e o professor comentou sobre a estrutura da HQ.
EF15LP06	Rer e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.	O processo de escrita contou com o auxílio e a correção textual por parte do professor, seguindo uma etapa de reescrita, ampliando as ideias e a coerência da produção escrita.
EF15LP04	Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.	O estudante e o professor iniciaram a construção da HQ. Utilizaram uma folha A3 e com base nas partes escritas, elaboraram as representações visuais da história em quadrinhos. A produção da personagem Pokémon facilitou o processo de representação visual da HQ.
EF15LP07	Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.	Os ajustes finais foram realizados e a HQ recebeu uma moldura. Professor e estudante realizaram uma leitura final e comentaram sobre o processo de construção, identificando as dificuldades e facilidades.

Fonte: Elaborada pelo autor com base no acervo pedagógico e na Base (BRASIL, 2018, p. 95)

Após essa etapa, foi a vez de seguir para a etapa da *ideação*, conforme o Quadro 1. Com vistas a produzir uma história em quadrinhos, o professor e o estudante decidiram que a HQ teria 8 quadros, contando a história dos dois personagens elaborados por eles. Como salientado, antes de iniciar a HQ, o professor orientou o estudante a produzir o texto escrito, que decidiu elaborar uma história sobre amizade. Ao fim do registro escrito, o professor fez a correção, apresentando algumas dicas de escrita ao estudante.

Na etapa da *experimentação*, o estudante organizou a história em quadrinhos com base na produção escrita. A produção teve 8 quadros. Uma leitura atenta e a retomada de ideias ao final da produção foi realizada pelo professor e pelo estudante, situando o que foi mais fácil e mais difícil durante a prática. Denota-se que a HQ também é um produto concreto evocado na prática de linguagem, contando com elementos visuais capazes de ampliar a leitura e a interpretação do estudante com base em sua produção.

A produção textual elaborada de forma colaborativa entre o estudante e o professor do AEE foi compartilhada com a professora da sala de aula comum que decidiu trabalhar com essa proposta na sala com os colegas do estudante, sendo essa ação considerada a *evolução*, quinta etapa do DT.

Os detalhes das ações para a produção textual colaborativa mostram ser possível se valer do Design Thinking no atendimento educacional especializado, favorecendo habilidades e oportunidades de aprendizagens significativas com base na cultura do alunado. Desse modo, essa prática pode sustentar o fazer da colaboração em sociedade trazido pela Constituição (1998), já que professor e estudante colaboraram e se engajaram, tanto para o desenvolvimento do próprio aluno quanto para as ações pedagógicas do professor. Nesse sentido, assim como Lowry, Curtis e Lowry (2004) destacaram que as práticas colaborativas com o uso da escrita favoreceram cenários de aprendizagem, o processo de produção

textual colaborativa e a troca entre o estudante e o professor, estabelecendo diálogos e tomadas de decisões em conjunto, mostram o potencial da colaboração, significando e modificando os sentidos da escrita no AEE e na escolarização do estudante.

Desse modo, é pertinente retomar Pinheiro (2011) e Allen *et al.* (1987), salientando que a colaboração é um processo fundamental na experiência educacional, sendo que ela pode fornecer interações pertinentes aos estudantes, possibilitando uma aprendizagem mais dinâmica e proveitosa com o(s) par(es) mais experiente(s). Claro que isso não limita olhares para além, fortalecendo e potencializando o desenvolvido e os conhecimentos diversos.

Dado que a colaboração é uma potência nas aprendizagens (ILDEBRAND, 2020, PINHEIRO, 2011), a produção textual colaborativa desenvolvida no AEE com base nas etapas do DT percorreu caminhos com o uso de recursos concretos, facilitando o engajamento do estudante para projetar a escrita de uma HQ.

O roteiro de etapas para situar os caminhos para se chegar ao produto final, a HQ, foi pertinente com a abordagem do DT. Possibilidades de aprendizagens e soluções de problemas foram executadas e resolvidas com o apoio da abordagem, não só neste relato, mas em outras práticas pedagógicas de diferentes realidades educacionais (ILDEBRAND, FRONZA, LUIZ, 2020; HASHIM, ARIS, FOOK, 2019; NOEL, 2018). Outro olhar atento à prática, se estabeleceu na evolução, quando a professora da sala comum decidiu trabalhar com a produção em sala de aula. Vale destacar que a regência dessa classe comum é realizada por uma professora.

Em geral, quando os professores da sala comum buscam alinhar objetivos de aprendizagem com os professores do AEE, os processos de aquisição de saberes podem ser melhor pensados, sendo uma forma de auxiliar na aprendizagem do estudante público-alvo da Educação Especial. Alinhar um objetivo em comum entre AEE e sala comum pode ser uma maneira de antecipar

o envolvimento do estudante com uma prática de linguagem, favorecendo o seu desenvolvimento e desempenho na sala de aula frente aos colegas.

Assim como Ziesmann e Guilherme (2020, p. 87) realçam serem necessárias práticas inclusivas contextualizadas, que requerem engajamento e participação, é importante estar atento e entender que a “inclusão, porém, não pode ser vista como uma proposta de algo que se almeja ou um lugar onde se quer chegar, tampouco pode ser resumida em uma simples inserção em sala de aula”. Processos e práticas inclusivas precisam ultrapassar os muros da escola e atingir diferentes esferas sociais.

Para tanto, considera-se que a prática de produção textual foi significativa ao estudante, já que contou com uma abordagem ativa e aberta de aprendizagem, o Design Thinking. Além disso, o professor estabeleceu habilidades a serem desenvolvidas ao longo da prática, sendo que foi flexível na elaboração do roteiro de tarefas e, em determinados momentos, teve de guiar o estudante e apresentar nortes para aprofundar conhecimentos, como é o caso da produção textual. Sugere-se que o DT pode guiar e situar etapas flexíveis e envolventes no processo de atendimento ao estudante do AEE. A abordagem pode fortalecer cenários de aprendizagens, bem como indicar pistas para o professor realizar tomadas de decisões de forma colaborativa, considerando o repertório do estudante.

A seguir, apresentam-se as considerações finais deste estudo. Retorna-se a pergunta inicial e aos objetivos trazidos nas considerações iniciais. Por fim, apontam-se as limitações e as forças deste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se propôs a descrever as etapas vivenciadas por um professor e por um estudante do AEE de modo a desenvolver uma produção textual de forma colaborativa no atendimento educacional especializado. Professor e

estudante se mobilizaram para concluir etapas necessárias que resultaram em uma história em quadrinhos. Para situar e organizar as etapas, o docente se valeu do Design Thinking, abordagem colaborativa e promissora, capaz de desenvolver habilidades, soluções de problemas e desafios, colocando o estudante como protagonista de sua aprendizagem.

Com base no relato de experiência, nota-se ser possível planejar com o uso do DT, valorizando o repertório cultural do estudante e provendo conhecimentos e saberes no AEE. A seleção de habilidades da BNCC para fomentar o trabalho no AEE é uma forma de orientar e embasar o trabalho do professor desse serviço especializado pedagógico. Além disso, o relato com o uso do DT como arcabouço para os processos de aprendizagem se mostrou possível, revelando que as práticas de linguagem, quando situadas e organizadas, favorecem ampliar, desenvolver e explorar as habilidades da BNCC.

Mediante o processo de aprendizagem com o uso do DT, vale dizer que a abordagem é uma alternativa para fortalecer práticas de escrita e leitura na escola, ampliando as possibilidades de envolver os estudantes em processos de leitura e escrita, engajá-lo nas demandas escolares e provocar a criatividade.

A maior limitação deste estudo foi encontrar referências que explorassem o DT no AEE, utilizando como base no processo de planejamento ou atendimento aos estudantes. O único estudo encontrado descreveu o uso do DT para construção de uma ferramenta a fim de minimizar implicações com a linguagem, como apontam Junior *et al.* (2018). Logo, este relato pode inspirar e motivar outros docentes da Educação Especial e educadores a utilizar a abordagem nos processos de aprendizagem, ampliando o engajamento entre o professor e o estudante, bem como fortalecendo aprendizagens com base no repertório e nos conhecimentos do alunado.

Por fim, espera-se que este estudo contribua com narrativas e práticas realizadas e desenvolvidas no AEE. Também almeja-se que esse seja uma forma

de estimular outras escritas, para amparar os relatos e as práticas exitosas no atendimento educacional especializado.

REFERÊNCIAS

ALLEN, N. et al. What experienced collaborators say about collaborative writing. **Iowa State Journal of Business and Technical Communication**, v. 1, n. 2, 1987. p. 70-90.

<https://doi.org/10.1177/105065198700100206>

BANDEIRA, V. S. “[...] Ele precisa um espaço pra falar do jeito dele, né?”: A Sala de Recursos Multifuncionais e seu papel no desenvolvimento da linguagem de alunos indicados para atendimento educacional especializado. Dissertação de Mestrado.

Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada - UNISINOS, 2020. Disponível em <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9335>

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação – MEC, 2018.

Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da educação. **Programa educação inclusiva: direito a diversidade**.

Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>

DALTRO, M. R.; FARIA, A. A. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estud. pesqui. psicol.**, v. 19, n. 1, 2019. p. 223-237.

<https://doi.org/10.12957/epp.2019.43015>

FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. **Psicogêneses da língua escrita**. Porto Alegre: 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONSALES, P. et al. **Design Thinking para Educadores**. Versão em Português:

Instituto Educadigital. Tradução: Bianca Santana, Daniela Silva e Laura Folgueira.

2014. Sob licença Creative Commons Attribution – Non Commercial – Share Alike 3.0 Unported (CC BY-NC-SA 3.0). Disponível em:

<https://www.sedies.com.br/downloads/2017/textos/tema7.pdf>

HASHIM, A. M.; ARIS, S. R. A.; FOOK, C. Y. Promoting Empathy Using Design

Thinking In Project Based Learning And As A Classroom Culture. **Asian Journal of University Education**, v. 15, 2019. p. 14-23. Disponível em:

https://ir.uitm.edu.my/id/eprint/29763/1/K_ADILA%20MD%20HASHIM%20MEDC%20B%2019.pdf

ILDEBRAND, I. S. **Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa no Ensino Médio**: uma proposta de ensino com foca na língua e cultura surda. Dissertação de Mestrado.

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – UNISINOS, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9333>

ILDEBRAND, I. S.; FRONZA, C. A.; LUIZ, S. W. Quando a Libras visita a Língua Portuguesa: explorando o design thinking e o contato entre línguas no Ensino Médio. **Linguagem & Ensino**. 2020. <https://doi.org/10.15210/rle.v23i4.18563>

JÚNIOR, G. C. et al. Design Thinking & Comunicação Aumentativa e Alternativa como ferramentas para o ensino e auxílio de professores do Atendimento Educacional Especializado. In: **Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE)**. 2018. p. 1173-1182. <http://dx.doi.org/10.5753/cbie.sbie.2018.1173>

LOWRY, P.; CURTIS, A.; LOWRY, M. Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice. **Journal of Business Communication**, v. 41, 2004. p. 66-99. <http://dx.doi.org/10.1177/0021943603259363>

MELLO, D. **Contribuições do Design Thinking para a educação**: um estudo em escolas privadas de Porto Alegre/RS. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Design – Universidade do Vale do Rio dos Sinos / UNISINOS, 2014. Disponível em <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3628>

NOEL, L. **Teaching and Learning Design Thinking through a Critical Lens at a Primary School in Rural Trinidad and Tobago**. ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation, North Carolina State University. 2018. Disponível em: <https://repository.lib.ncsu.edu/handle/1840.20/35744>

PINHEIRO, P. A. A escrita colaborativa por meio do uso de ferramentas digitais: ressignificando a produção textual no contexto escolar. **Calidoscópio**, v. 9, n. 3, p. 226-239, 2011. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2011.93.07>

SPAGNOLO, C. **A formação continuada de professores**: o design thinking como perspectiva inovadora e colaborativa na educação básica. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul / PUCRS, 2017. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10923/10396>

ZIESMANN, C. I., GUILHERME, A. A. Inclusão no Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica: um estudo de caso. **Revista Contexto & Educação**, v. 35, 2020. p. 86-104. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2020.110.86-104>

Nota do editor:

Artigo submetido para avaliação em: 01 de outubro de 2021.

Aprovado em sistema duplo cego em: 28 de março de 2022.