

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO  
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS  
CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS

SILVIO ANDRADE MOREIRA REZENDE

**UMA ABORDAGEM DE LEITURA UTILIZANDO O *DESIGN THINKING***

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

CURITIBA  
2021

SILVIO ANDRADE MOREIRA REZENDE

**UMA ABORDAGEM DE LEITURA UTILIZANDO O DESIGN THINKING**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação, apresentado à disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso Superior de Licenciatura em Letras Português/Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Letras Português/Inglês.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Fernando de Lima

CURITIBA  
2021



SILVIO ANDRADE MOREIRA REZENDE

## UMA ABORDAGEM DE LEITURA UTILIZANDO O DESIGN THINKING

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação, apresentado à disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso Superior de Licenciatura em Letras Português/Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Letras Português/Inglês.

Data de aprovação: 16 de novembro de 2021.

Prof.<sup>a</sup> Ana Paula Pinheiro da Silveira, Doutorado – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Cristiano Sales, Doutorado – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Evandro de Melo Catelão, Doutorado – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Marcelo Fernando de Lima, Doutorado – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 16/11/2021.  
A folha de aprovação assinada encontra-se na Secretaria do curso.

## RESUMO

REZENDE, Silvio A. Moreira. **Uma Abordagem de leitura utilizando o *design thinking***. Trabalho de Conclusão de Curso Superior de Licenciatura em Letras Português/Inglês. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2021.

Este trabalho pretende analisar o ato de leitura do texto literário pelos jovens, a partir do histórico de abordagens e metodologias utilizadas para promover a leitura no decorrer do século XX e das implicações surgidas na era digital, especialmente com o avanço da tecnologia, proporcionando diferentes suportes e possibilidades de apresentação dos textos. Inicialmente, apresenta-se um breve histórico das metodologias aplicadas no decorrer do século XX até o presente. Analisando observações identificadas em pesquisas recentes sobre o comportamento do leitor e sua relação com o texto literário e indicando dificuldades no ato de leitura, propomos a utilização da abordagem do *design thinking* aliada às metodologias e abordagens até então utilizadas, no sentido de promover a leitura de textos literários e, desta maneira, trazer o leitor de mídias diversas, potencializar suas práticas, torná-lo um sujeito que se identifique com o texto e desenvolva o sentido de pertencimento no contexto do conteúdo literário. De forma a tornar estes alunos protagonistas da atividade de leitura e (re)significar teorias e métodos que perduram nos currículos, muitas vezes causando estranheza e afastando o aluno da atividade de leitura. A proposta de aplicar a abordagem *design thinking* estende o repertório de mecanismos e instrumentos à disposição do docente, proporcionando práticas didáticas que permitam promover e integrar a relação dos estudantes com o processo de leitura por intermédio de uma dinâmica que proporcione um cenário no qual o aluno possa se tornar protagonista da sua leitura e promover sua aproximação com as obras literárias.

**Palavras-chave:** leitura, era digital, *design thinking*, texto literário.

## ABSTRACT

REZENDE, Silvio A. Moreira. **Uma abordagem de leitura utilizando o *design thinking***. Trabalho de Conclusão de Curso Superior de Licenciatura em Letras Português/Inglês. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2021.

Based on the approaches and methodologies used to promote reading throughout the 20th century and implications arising from the digital age -- especially with different supports and possibilities provided by technology --, this study analyzes the young people's act of reading literary texts. Initially, this research presents a brief history of those methodologies from the 20th century until nowadays. After analyzing the reader's behavior and its relationship with the literary text discussed in recent research, it was possible to discover difficulties in reading. Because of that, this study proposes using the design thinking approach combined with other methodologies and approaches to promote literary reading. In this sense, the idea is to bring readers to different media, enhance their practices, make them a subject who identifies themselves in the text, developing the sense of belonging in the context of literary content. Furthermore, making these students protagonists of the reading activity and (re)signify theories and methods that persist in the curricula often causing strangeness and distancing the student from the reading activity. The proposal of applying the design thinking approach extends the repertoire of mechanisms and instruments available to the teacher, providing teaching practices that promote and integrate the students' relationship with the reading process through a dynamic that provides a scenario in which the student can become the protagonist of their reading and promote their approach to literary works.

**Keywords:** reading, digital era, design thinking, literary text.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>A EVOLUÇÃO DO PROCESSO COGNITIVO E A LEITURA NO MUNDO DIGITAL.....</b>	<b>11</b>
<b>3</b>	<b>O ATO DE LEITURA OU PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....</b>	<b>14</b>
<b>4</b>	<b>LETRAMENTO LITERÁRIO — PROCESSOS E MUDANÇAS .....</b>	<b>21</b>
4.1	AGREGAR AOS MÉTODOS EXISTENTES NOVAS POSSIBILIDADES.....	27
4.2	UMA PROPOSTA PARA ATENDER ÀS MUDANÇAS.....	28
<b>5</b>	<b>A ABORDAGEM <i>DESIGN THINKING</i> .....</b>	<b>31</b>
<b>6</b>	<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>37</b>
<b>7</b>	<b>UMA PROPOSTA DE PROJETO DE LEITURA .....</b>	<b>38</b>
<b>8</b>	<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>42</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>44</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A leitura na escola e a formação do leitor tem sido um objeto de estudo que perpassa as metodologias e currículos escolares, sempre buscando aproximar o leitor do texto literário. Estudos sobre a leitura remontam ao século XVII quando “Williams James apresenta um repertório cronológico de procedimentos para ensinar a leitura, visto sob o ângulo dos progressos técnicos (CHARTIER, 2011, p. 52)”.

Não é objeto deste trabalho fazer uma cartografia da leitura e da formação do leitor, mas a partir de um panorama recente, tomando por referência estudos e pesquisas realizados ao longo do século XX, apresentar uma proposta para aplicar uma abordagem utilizada em diferentes áreas para a solução de problemas — *design thinking* — aliada às metodologias existentes, de maneira a fomentar possibilidades de trabalhar a leitura na escola. Neste caso o problema em questão refere-se ao distanciamento dos estudantes, especialmente a partir do Ensino Médio, da leitura de textos literários (cânone).

A questão da leitura é frequente em debates e eventos, motiva pesquisas (como no caso da série histórica *Retratos da Leitura no Brasil – 5ª edição realizada em 2019*), é pauta de autoridades da educação e cultura, assim como de pais e professores. Promovem-se atividades e estratégias na tentativa de aproximar [capturar] o leitor, porém as estatísticas apontam o declínio do número de leitores, quando consideramos, no geral, a leitura de literatura (texto literário).

Mas, há divergências quanto a “leitura” deste cenário. Contrariando os números e resultados apontados pelas estatísticas, está a visão do doutor em Letras e Professor de Literatura Brasileira na Unesp João Luís Ceccantini quando afirma que “se tem alguém que lê no Brasil são os jovens, e não só porque estão na escola”. No seu entendimento a escola incentiva a leitura nos primeiros anos do ensino fundamental e no decorrer outras disciplinas e conteúdos vão ocupando o espaço da leitura, justificando a redução da leitura com o aumento da faixa etária, o que reflete no declínio do percentual de leitores.

Ao considerarmos as interpretações dos resultados das pesquisas somos conduzidos ao entendimento de que vem se estabelecendo um cenário onde o texto literário e a leitura precisam se reencontrar com o leitor, seja em razão da multimodalidade, multiplicidade, semioses etc. que os textos são tratados dentro do conceito de multiletramentos, seja pela exigência de novas abordagens no ambiente escolar e mudanças do ato de ler na era digital.

Entende-se que a leitura não é um ato isolado de um indivíduo diante do escrito de outro indivíduo. No ato de ler, está imbricada não apenas a decodificação de sinais gráficos, mas,

sobretudo, a compreensão do signo linguístico como fenômeno social. Nesse sentido, a leitura define o encontro de um leitor com um escrito que foi oficializado como texto (e como criação literária) em determinada situação histórica e social e “nessa relação complexa interferem as histórias de leitura do texto e do leitor, bem como os modos de persuasão aprendidos como normas, em determinada época e por determinado grupo” (ORLANDI; GUIMARÃES, 1985 citado por MORTATTI, 2018, p. 19).

Olhando para a série histórica, ainda que dados obtidos através da pesquisa realizada em 2016 indiquem um crescimento da população leitora no Brasil de 50% para 56%, quando comparados com o resultado anterior (2011) (FAILLA, 2016), é comum ouvir, de diferentes agentes escolares, a discussão que envolve a precariedade de leitura nos alunos e a necessidade de se ampliar seu repertório leitor, incluindo não só leituras contemporâneas em grande evidência na mídia, como também a leitura de livros considerados clássicos, cujo contato, não só por solicitação escolar, pode promover a cidadania por intermédio da formação de um leitor que possui discernimento para escolher suas leituras e que constrói valores sólidos a ponto de saber por si o motivo de sua seleção (LOPES; ARANTES; KLEIN, 2016).

Na 5ª edição da pesquisa – Retratos da Leitura no Brasil 5 –, realizada em 2019, foi identificada uma queda de 4,6 milhões de leitores, entre 2015 e 2019, considerando leitor toda pessoa que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos 3 meses precedentes à sua realização. Para a coordenadora da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil 5*, Zoara Failla, surpreende a queda em leitores de classe A e B e de ensino superior, grupo historicamente com maior percentual de leitores. A pesquisadora ressalta, ainda, que a faixa de leitores de 11 a 17 anos, cujos patamares vinham se mantendo nas três últimas edições, também registrou queda no percentual (FAILLA, 2021).

Assim, no geral as estatísticas apontam para um horizonte de consolidação e queda dos índices de literariedade e leitura entre os jovens em idade escolar no Brasil; embora nos anos iniciais do ensino fundamental os resultados sejam um pouco divergentes desse comportamento.

Outro fato apontado pela pesquisa mostra como os leitores estão envolvidos com as diferentes mídias, utilizando o tempo livre para assistir à televisão, filmes, vídeos, ouvir música ou rádio, usar a internet, *WhatsApp* e redes sociais (FAILLA, 2021, p.27).

Esses dados apontam para algumas hipóteses, dentre elas, as enunciadas por Lopes, Arantes e Klein (2016): (1) os alunos do ensino médio não leem livros; (2) os alunos do ensino médio somente leem o que está no circuito comercial; (3) os alunos do ensino médio não consideram (ou consideram) importante a leitura dos clássicos da literatura; (4) os alunos do ensino



médio não apresentam motivos reais para justificar suas escolhas literárias; e acrescenta-se a essa lista: (5) os alunos chegam à universidade com um letramento literário fragilizado (reper-tório escasso de textos ficcionais), comprometendo a capacidade de reflexão complexa dos co-nhecimentos teóricos e sua interdisciplinaridade.

A esta conjuntura de desafios do ato da leitura somam-se outros surgidos a partir da revolução digital, mais propriamente com as mudanças trazidas pela internet — despertar para a leitura uma geração quase entorpecida pela comunicação em meio digital. “Essa mudança de suporte tem impacto nas relações (dos leitores) com os textos, fazendo, inclusive, surgir novos gêneros” (TERRA, 2021, p. 14).

Nesse sentido, muitos dos textos escritos a partir do surgimento da internet são conce-bidos de uma forma altamente visual, e o significado é transmitido tanto multimodalmente quanto pelo formato de palavras e sentenças tradicionais.

Os desafios da era digital se impuseram a todas as áreas do conhecimento humano e das atividades desenvolvidas pelos indivíduos, com impacto direto nas nossas práticas e nossa con-duta, seja em atividades puramente de rotina como também naquelas de formação, de profissi-onalização, de convívio social *etc.* De modo particular, essa mudança de paradigma impacta no desenvolvimento e no estudo de ferramentas e metodologias para atender à demanda emergente das gerações posteriores à revolução digital, no sentido de proporcionar possibilidades e meca-nismos com linguagens apropriadas às novas práticas linguísticas e educacionais, consolidadas sob o guarda-chuva do letramento, espaço no qual emerge o multiletramento<sup>1</sup>.

O processo de letramento em curso envolve não apenas o conhecimento de convenções em vários modos, mas também uma comunicação eficaz em diversas configurações, bem como o uso de ferramentas de construção de texto que são multimodais, em vez de depender apenas do modo escrito. Depreende-se deste cenário que formas tradicionais de letramento literário precisam ser complementadas com um aprendizado rigoroso sobre a construção multimodal de textos, considerando “a leitura um processo interativo pelo qual o leitor constrói o sentido [...] por não deter o saber, busca pelo texto alcançá-lo (TERRA, 2021, p. 12)”.

Tendo em vista a conjuntura histórica das metodologias de ensino-aprendizagem, ob-serva-se que até a década de 1960 a escola adotava um discurso que preconizava “a leitura lenta, atenta, exaustiva de um *corpus* fechado, de textos escolhidos com cuidado e relidos de geração em geração” (CHARTIER, 2011, p. 59). Com a difusão da televisão houve uma mudança nas

---

<sup>1</sup> Nesta pesquisa, adotamos o conceito de multiletramentos proposto por Roxane Rojo (2012), que aponta para dois tipos específicos de multiplicidade presentes em nossas sociedades: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

práticas de leitura, desencadeando o incentivo [pelos professores] a todo tipo de leitura, temendo a leitura ser abandonada em proveito das imagens:

Tanto a leitura extensiva — leitura do jornal popular, das novelas, de tudo o que se lê rapidamente, por curiosidade ou por prazer, de tudo que se esquece assim que se lê—, quanto às leituras “funcionais” — leituras de uso diário —; ambas antes proibidas na sala de aula, por não fazerem parte das finalidades escolares, não se pensava em encaminhar os alunos a elas. A partir disso a definição cognitivista da leitura como “tratamento de informações” passa a ser aplicável (CHARTIER, 2011, p. 59).

Assim, a valorização de outras leituras, que não frequentavam as salas de aula provocadas pela revolução da televisão, exigiu uma (re)organização no ambiente escolar e despertou o aspecto cognitivo decorrente do envolvimento, convivência e utilização [consumo] pelos leitores do conteúdo televisivo. Impunha-se à escola uma nova concepção do espaço escolar e recursos educacionais para atendimento às mudanças advindas da leitura, do texto e do leitor.

De maneira análoga, as mudanças impostas pela era digital impõem modificações no ato da leitura e no letramento, convocando o comparecimento aos espaços de letramentos, recursos, abordagens, metodologias que proporcionem o encontro dos leitores com os textos nas suas diferentes modalidades — multiletramento. Embora o termo tenha sido utilizado a partir do colóquio realizado em 1996 pelo *New London Group* (Grupo de Nova Londres), diversos entendimentos quanto a seu significado vêm sendo adotados por diferentes autores, como é o caso da professora Kleiman (2014, p. 81), que o compreende como “a inclusão no currículo de todas as formas de representar significados dos diferentes sistemas semióticos — linguístico, visual, sonoro ou auditivo, espacial e gestual — inter-relacionados no texto multimodal contemporâneo”.

Naturalmente, evoluções tecnológicas causam mudanças nas sociedades e no comportamento das pessoas. Como observa Perrone-Moisés (2016), os leitores talvez tenham mudado mais do que os escritores e jovens leitores, a partir da década de 1980, pois não herdaram quase nada de seus pais: poucos livros e nenhuma orientação de leitura.

Além disso, a geração nascida a partir do final do século XX, comumente denominada *millenium* (*millennials*), mudou a forma como estuda, consome produtos e se relaciona (por meio da internet e das redes sociais). Algo inimaginável para seus pais. E, pelo andar da carruagem, os filhos dessa geração lidarão com uma realidade ainda mais diferente e disruptiva. Seja pela mudança de paradigmas socioeconômicos, seja pela inovação tecnológica que trará benefícios, mas também problemas graves advindos de grandes transformações estruturais. Imbricada na corrente destas mudanças está a necessidade de olhares atentos para atender à dinâmica

das diferentes mudanças que exigirão novas abordagens e práticas de leituras, não somente do ato de leitura propriamente dito, como também da realidade que permeia a vida dos sujeitos leitores.

É notória a influência das mídias (televisão, internet, redes sociais *etc.*) nos gostos dos jovens, de modo que, ao se observar este fenômeno, torna-se necessário identificar os vetores que provocam e exercem tal influência. Desse modo será possível fazer uso destas práticas através de uma abordagem que converta mecanismos multimodais em resultados transformadores, cujo objetivo seja promover aos alunos o aprimoramento [inovação] das práticas de leitura como condição de cidadania e compreensão/entendimento de mundo. Conforme observa Oswald e Alves da Rocha (2013) a relação cotidiana, cada vez mais intensa, dos jovens tanto com as mídias massivas – como a TV e o cinema, quanto com as mídias de função pós-massiva, como a internet e suas diversas ferramentas (*blogs, twitter, podcast*, entre outros aplicativos de redes sociais), os aproxima da leitura –, no entanto, é preciso enfatizar que essa aproximação ocorre por intermédio de preferências e de práticas diversas daquelas valorizadas pela escola.

Nesse sentido há que se atentar ao modo como a mídia digital está afetando as práticas em que nossos alunos estão engajados, especialmente a leitura de materiais digitais *versus* impressos, com atenção às implicações dessas mudanças para a pedagogia, englobando processos conscientes, inconscientes e não conscientes (HAYLES, 2012).

A separação do tempo escolar do mundo caracterizado por redes e comunicação sem fronteiras pode parecer bastante alienante para os jovens. A escola, isolada em seu ambiente, parece avançar em um ritmo que não ajuda um processo de mudança que incremente a inovação da educação e da aprendizagem. Nenhuma instituição moderna muda apenas internamente, mas sim em reação ou interação com um ambiente que continuamente desafia seus processos e saídas. Assim, as mudanças se originam pelas mãos dos sujeitos e pelos recursos de que estes dispõem do seu entorno e do cenário no qual se inserem.

As tecnologias, consideradas em todas as suas variantes, perpassam a e transitam pela diversidade de mídias e processos comunicativos, não sendo diferente na relação ensino-aprendizagem, particularmente no que diz respeito ao letramento literário — ressignificado como multiletramento —, para atender a objetos digitais de aprendizagem, leitura semiótica, entre outras manifestações da linguagem. É tal presença, massiva e intrínseca, que imbrica a vida de grande parte dos leitores das gerações nascidas a partir do final do século XX.

Esta transformação no cenário e nas relações de conteúdos literários requer, portanto, inovações nas abordagens utilizadas para promover a interação do leitor com o texto literário.

O pensamento arqueológico, por vezes perpetuado por alguns educadores arraigados nas

tradições acadêmicas, promove segregação nos leitores, fragilizando as possibilidades de leitura ao insistirem que há necessidade do leitor “decodificar” a linguagem de textos literários para a compreensão da narrativa. Essa ideologia faz com que o leitor olhe para o texto literário, na sua forma original, como uma peça em exposição no museu, gerando um comportamento e atitude que acabam por provocar um distanciamento do leitor da obra literária.

Assim, a premência pelo engajamento da leitura na formação dos estudantes – enquanto cidadãos e pensadores críticos – caracteriza-se como elemento motivador para estudar uma abordagem de leitura que dialoga com o *design thinking*. Tal proposta busca viabilizar uma alternativa para mitigar problemáticas como as relatadas anteriormente, bem como desenvolver um modelo apto à implementação na realidade escolar, conforme Lopes, Arantes e Klein (2016). Ou seja, trazer o leitor de mídias diversas, potencializar suas práticas, torná-lo um sujeito que se identifique com o texto, desenvolver o sentido de pertencimento ao contexto do conteúdo literário, pode ser o fio condutor para o propósito de se aplicar a abordagem *design thinking*.

Utilizar seus mecanismos aplicados ao processo de recepção do texto literário pode representar uma opção para aproximar o aluno do texto e relacioná-lo ao processo de leitura, ao promover um ambiente ou cenário que (re)organize as perspectivas dos alunos em relação ao processo de leitura. Com isso, tornando estes alunos protagonistas da atividade de leitura e (re)significando teorias e métodos que perduram nos currículos e, muitas vezes, causam estranheza e afastam o aluno da atividade de leitura.

Com tanta heterogeneidade de elementos pertinentes ao cenário da leitura, consoante à diversidade de mídias e formatos de conteúdo envolvidos no multiletramento, o processo de leitura tem natureza dinâmica, ao considerarmos que

(...) não se faz leitura como se fosse sobre um objeto sem vida, também o texto, que não é neutro, não existe sem a leitura, e o conjunto desse fenômeno se caracteriza como lugar de contradições e de possibilidade de ação, de transformação (...) de uma relativa pluralidade de significados previstos para (e não por) um texto, mas que não são nem únicos, nem infinitos (MORTATTI, 2018, p. 19).

Diante de desafios que surgem na trajetória do multiletramento, particularmente no letramento literário, é oportuno entender algumas mudanças percebidas na cognição quando associada ao ato da leitura, cujas raízes surgiram antes mesmo da revolução digital, a partir da qual o universo digital, especialmente a internet, está impactando e modificando o ato da leitura.

## 2 A EVOLUÇÃO DO PROCESSO COGNITIVO E A LEITURA NO MUNDO DIGITAL

Para a neurocientista cognitiva americana Maryanne Wolf como “o nosso modo de ler vai mudando está longe do fim (WOLF, 2019, p. 89). A explicação, segundo a pesquisadora da Universidade da Califórnia Los Angeles (UCLA), é que o excesso de tempo em telas — celulares, *tablets*, *iPod*, *gadgets* em geral, desde a infância até a vida adulta — e os hábitos digitais associados a isso estão mudando radicalmente a forma como muitos de nós processamos a informação que lemos. Segundo Wolf, o fato de lermos cada vez mais em telas, ao invés de papel, e a prática, cada vez mais comum, de apenas “passar os olhos” superficialmente em múltiplos textos e postagens online podem estar fragilizando nossa capacidade de entender argumentos complexos, de fazer uma análise crítica do que lemos e até mesmo de criar empatia por pontos de vista diferentes do nosso. Fatores esses que podem impactar tanto nosso desenvolvimento individual quanto profissional, bem como nas decisões políticas e na vida em sociedade.

Ao explicar o funcionamento da leitura, Wolf afirma que, ao contrário da visão e da linguagem oral, a habilidade de ler e interpretar letras e números não é algo com que nascemos: a leitura é resultado de um circuito que os seres humanos começaram a criar no cérebro cerca de 6 mil anos atrás, quando nossos antepassados passaram a contar animais e fazer os primeiros registros escritos. Essa capacidade evoluiu, até a que temos hoje, de processar argumentos, sutilezas e emoções impressos nos textos. Conforme Wolf (2019, p. 92) “o circuito de nosso cérebro leitor é a soma de muitos processos que, muitas vezes, estão sendo continuamente moldados pelas demandas ambientais que recaem — ou não — sobre eles”.

Para a pesquisadora, a habilidade da leitura precisa ser criada no cérebro. Esse circuito é moldado pela forma como lemos e pelo tempo dispendido com leituras.

É oportuno pontuar que “o texto apresenta dois planos interdependentes: a expressão e o conteúdo; enquanto o primeiro remete ao nível superficial o segundo concerne ao nível profundo” (TERRA, 2021, p. 18). Nesse sentido, a leitura digital parece não avançar além do nível superficial, quando considerada no seu contexto mais amplo e usual, aquela realizada de forma habitual pelos leitores digitais, cuja interação com o objeto de leitura é reduzida e fracionada; consequentemente, desenvolvendo um hábito de leitura nestes leitores.

Segundo essa perspectiva preocupada com os hábitos da leitura digital, Wolf (2019, p. 103) aponta para o fato de que “os estudantes se tornaram cada vez mais impacientes com o tempo exigido para compreender a estrutura de sentenças mais difíceis em textos mais densos e mais avessos ao esforço necessário para ir a fundo em sua análise”.

Tendo em conta que o texto exige um aprofundamento, no sentido da dedicação de tempo do leitor para ultrapassar a leitura rasa, essa impaciência e superficialidade parecem se distanciar da afirmação de Perrone-Moisés (2020, p. 28) de que “uma obra literária é um texto que faz pensar e sentir de modo mais profundo e duradouro e que, por isso, tem de ser lido mais vagarosamente.”

É nesse aspecto que a leitura rápida pode reduzir a nossa capacidade de sentir empatia pelos demais ou de superar limites de conhecimento. Esse fenômeno também dificulta o nosso entendimento sobre o que está acontecendo no mundo (política, economia, trabalho, educação etc.) ou em qualquer outro aspecto social complexo que exija uma leitura cuidadosa e que tenha causas — e soluções — não simplistas.

Por consequência, haverá uma redução na nossa capacidade de pensar mais criticamente e de levar em conta diferentes perspectivas. Estamos diante de uma realidade que parece inevitável: as pessoas leem cada vez mais *online* e de modo rápido, e isso certamente não mudará em um futuro próximo, haja vista que a leitura em meios digitais é inevitável nas nossas vidas e cada vez mais frequente na educação escolar.

Apesar disso, não se pode negar a democratização e a agilidade da informação proporcionada pela internet, além de alguns benefícios da leitura digital, visto a disponibilidade e facilidade de acesso a conteúdo (livros digitais, textos multimodais etc.), a semiose presente na multimodalidade e a pluralidade linguística da representação, da expressão de conteúdo, literários ou não, propiciam o acesso e a conexão com a diversidade do público leitor. Mas Wolf nos lembra de quanto a consciência da nossa capacidade de leitura, nesse cenário, está se modificando em função dessa relação da leitura com o digital, na qual o leitor é o protagonista.

Todas essas influências, por sua vez, mudarão a formação dos leitores e o hábito, em adultos, de processos cognitivos "mais lentos" como pensamento crítico, reflexão pessoal, imaginação e empatia, que compreendem a leitura profunda e influenciam tanto a maneira como pensamos e como vivemos nossas vidas.

Estudos e pesquisas emergem, embora nem sempre acompanhem a dinâmica e mobilidade comportamental dos leitores, buscando ampliar possibilidades para atender a diferentes necessidades e exigências desses leitores da era digital. A exemplo do *What Works Clearinghouse* (WWC)<sup>2</sup> — um banco de dados mantido pelo governo norte-americano que fornece

---

<sup>2</sup> IES WWC. Página inicial. Disponível em: <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/>. Acesso em 20 ago. 2020.

análise de pesquisa sobre o que funciona na educação para melhorar o desempenho dos estudantes —, o programa READ 180<sup>3</sup> resultou em um ganho médio de 12 pontos percentuais para o desempenho da leitura, e 4 pontos para compreensão da leitura entre alunos adolescentes. Através de instruções personalizadas para auxiliar o processo de leitura, o programa fornece experiências digitais individualizadas, de maneira a envolver os alunos a desenvolver habilidades de leitura crítica. A ferramenta é voltada para estudantes de ensino fundamental e médio, cujo desempenho da leitura está abaixo da proficiência, orienta-se os professores a iniciar e terminar cada sessão da aula com uma discussão que envolva toda a turma (HORN, 2015, p. 59).

Além do programa READ 180, outros programas<sup>4</sup> de intervenção de leitura, plataformas e tecnologias digitais desempenham um papel fundamental para o desenvolvimento do leitor e sua interação com o texto.

De acordo com Hayles (2012) é possível avaliar o impacto das tecnologias digitais no processo de leitura, desde o nível de mensagens de correio eletrônico, acesso a websites, pesquisas na *Web*, mensagens de texto, criação de arquivos digitais, salvando e divulgando-os, e assim por diante. Talvez o mais significativo a este nível seja o sentimento de que o mundo está na ponta dos dedos. A capacidade de acessar e recuperar informações em uma escala global tem um impacto significativo sobre como se pensa sobre um lugar e o mundo.

Apesar de toda essa disponibilidade e facilidade de acesso à informação [digital] deveria promover o aumento de leitores, o que se observa é que, com o avanço tecnológico dos dispositivos pessoais (*gadgets*) as pessoas em geral, e os jovens em particular, estão fazendo mais leitura de tela de materiais digitais, mas não de texto literário propriamente dito. Enquanto isso, a leitura de livros impressos e de gêneros literários (romances, peças e poemas) tem vindo a declinar ao longo dos últimos vinte anos. Para Hayles (2012) as habilidades de leitura (capacidade de identificar temas, fazer inferências etc.) têm vindo a declinar no ensino médio, na universidade, e, até mesmo, nas escolas de pós-graduação, o que encontra ressonância nas colocações de Wolf (2019), Terra (2021) e Perrone-Moisés (2016).

---

<sup>3</sup> WWC SUMMARY OF EVIDENCE FOR THIS INTERVENTION. Disponível em: <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/intervention/742>. Acesso em 20 ago. 2020.

<sup>4</sup> KELLY, Corrie. Reading Intervention Programs: A Comparative Chart. **LD Online**, All about learning disabilities and ADHD, s/d. Disponível em: <http://www.ldonline.org/article/42401/>. Acesso em 20 ago. 2020.

### 3 O ATO DE LEITURA OU PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Indubitavelmente, no ato de leitura está intrínseco um processo de aprendizagem, e, nesse sentido, Freire (2018, p. 114) define o conceito de aprendizagem como: “um pensar que percebe a realidade como processo, que o capta em constante devenir e não como algo estático. Não se dicotomiza a si mesmo na ação. Banha-se permanentemente de temporalidade cujos riscos não teme”.

Ao concebermos a relação existente entre leitura e aprendizagem, é possível depreender aprendizagem como uma atividade intelectual complexa, que requer dialogismo e, por vezes, alteridade, além de que percebemos a leitura como um dos mecanismos da aprendizagem e estratégia de reflexão que permite aos alunos aprender o sentido de textos complexos, padrões acadêmicos e conteúdos literários.

Essa iniciativa não quer significar a desautorização das leituras com as quais se vai estabelecer interlocução. Um texto, quando publicado, sai do controle de seu autor, ficando disponível para diferentes tipos de leitura, não fazendo sentido, portanto, pensar-se em leituras autorizadas e leituras não-autorizadas.

O juiz soberano de cada leitura é o próprio leitor, não sendo admissível qualquer forma de interdição, ao menos no que concerne às regras que se convencionou adotar numa comunidade de intelectuais no contexto histórico em que nos encontramos. É claro que essas mesmas regras implicam o respeito à fala do outro, o que significa que deverão ser observados os requisitos técnicos de leitura e citação que evitem o máximo possível eventuais distorções dos textos lidos, o que se impõe exatamente para garantir a plena liberdade de leitura, não devendo, em hipótese alguma, servir de pretexto para qualquer tipo de interdição (SAVIANI, 2008, p. 76).

Aceito o fato da soberania do leitor em relação ao processo de leitura, respeitadas as condições da alteridade, também é necessário atentar-se à significação imbricada no texto literário. O significado do texto literário — bem como da própria crítica que a ele fazemos — se estabelece num fluxo em que tradições são seguidas, quebradas ou reconquistadas, e as formas de interpretação e apropriação do que se fala permanecem em aberto. Ignorar essa abertura é reforçar o papel da literatura como mecanismo de distinção e hierarquização social, deixando de lado suas potencialidades como discurso desestabilizador e contraditório (DALCASTAGNÈ, 2017).

Se, por um lado, somos obrigados a reconhecer que todo texto é político, como dizia Eagleton (1994 [1983], citado por DALCASTAGNÈ, 2017), por outro, cada leitor continua interpretando-o a partir de seus preconceitos e valores — como já lembrava Jean-Paul Sartre



(citado por DALCASTAGNÈ, 2017).

Ao concebermos a leitura como um plano para a aquisição de ideias, este só é bom se nos tenta continuamente a abandoná-lo, se nos convida a nos desviar dele, a farejar à direita e à esquerda, a nos distanciar, a girar em círculos, a divagar, a nos deixar levar pela obtenção e pelo tratamento de ideias. Aferrar-se com rigor a um plano de busca de ideias é anestesiar a intuição (WAGENSBERG, citado por MORIN, 2003). Por este raciocínio, a leitura se revela como uma experiência que se desenvolve no pensamento complexo. Nesse cenário de preparar terreno fértil para florescer práticas de letramento, especialmente aquelas inerentes ao universo do literário e da leitura em sua multimodalidade, a abordagem do *design thinking*, apresenta uma seara propícia para germinar práticas que possam sedimentar o ato de leitura pelo qual emerge o pensamento complexo, a reflexão, a empatia, entre outras capacidades humanas.

Na concepção de Morin (2003), o pensamento complexo engloba a experiência do ensaio — como expressão escrita da atividade pensante e da reflexão, é a forma mais adequada para a forma moderna de pensar, o que nos leva a olhar para o leitor.

Acerca do leitor, Virginia Woolf estabelece, em seu ensaio “O Leitor Comum”:

(...) o leitor comum é guiado pelo instinto de criar para si, com base em eventuais fragmentos dos quais venha a aproximar-se, algum tipo de todo — o retrato de um homem, um esboço de uma época, uma teoria sobre a arte da escrita. Nunca deixa, enquanto lê, de construir alguma estrutura frágil e desengonçada que lhe dará a satisfação provisória de ser bastante parecida com o objeto real para admitir emoções, risos, argumentação (WOOLF, 2015, p. 88 ... 110).

Noutro ensaio, “Como se deve ler um livro?”, a autora é enfática na resposta à questão: “Ainda que eu pudesse responder para uso próprio à pergunta, a resposta só se aplicaria a mim, não a você (WOOLF, 2015, p. 110)”. E reforça sua resposta ao afirmar que o único conselho sobre leitura que uma pessoa pode dar a outra é não aceitar conselho algum, seguir os próprios instintos, usar o próprio bom senso e tirar suas próprias conclusões.

Ainda, na visão de Woolf, já que os livros têm classes — ficção, biografia, poesia —, deveríamos separá-los e tirar de cada um o que é certo que cada um nos dê. Poucas, porém, são as pessoas que aos livros pedem o que os livros são capazes de dar. É mais comum que os abordemos com a mente toldada e dividida, pedindo à ficção que seja verídica, à poesia que seja falsa, à biografia que seja lisonjeira, à história que ela reforce nossos próprios preconceitos. Na concepção de Woolf ler é um processo mais complicado e mais longo do que ver. Quando o leitor se acha na presença de um autor, não é tão só que nos achemos em presença de uma

diferente pessoa, mas também que estamos vivendo num mundo diferente. Não nos relacionamos com pessoas, mas com a Natureza e o destino. No entanto, por mais diferentes que esses mundos sejam, todos eles, cada qual a seu modo, são coerentes.

Certamente, a partir do cenário construído pela escritora inglesa podemos entender que o processo de leitura requer do leitor uma postura, um raciocínio, um ato de adentrar ao texto literário. Decorre desse processo a manifestação da escolha, da seleção de um recurso, de um mecanismo que permita estabelecer a conexão do leitor com o texto.

Num texto literário, há essencialmente um aspecto que é a tradução de sentido e outro que é tradução do seu conteúdo humano, da mensagem através da qual um escritor se exprime, exprimindo uma visão do mundo e do homem. Ao estudo do texto importa considerá-lo da maneira mais íntegra possível, como comunicação, mas, ao mesmo tempo, e sobretudo, como expressão. O que o artista tem a comunicar, ele o faz na medida em que se exprime (CANDIDO, 2006).

Cabe estabelecermos um paralelo com o ensino da medicina, em que se os alunos têm uma compreensão pobre de anatomia, eles não serão capazes de "pensar" seus procedimentos e diagnósticos de uma doença e, portanto, tentarão confiar na memória/lembrança de maneira a aplicar seus conhecimentos (COPE; KALANTZIS, 2016). A mesma analogia pode ser aplicada à leitura. Se os estudantes-leitores não tiverem compreensão do processo de leitura, eles não serão capazes de “pensar” a leitura como um processo de aprendizagem.

Segundo Cope e Kalantzis (2016), precisamos de pessoas que possam ler e interpretar cuidadosamente várias fontes de informação, equilibrar as perspectivas, articular seus valores individuais, bem como o *Ethos* social, que possam moderar o julgamento pessoal com interesses mais amplos e divergentes, e que o façam criticamente.

Devemos lembrar, a respeito disso, das considerações anteriores sobre leitura rápida e superficial, que interferem na relação dialógica e reflexiva que o texto requer do leitor.

O pedagogo estadunidense Schön (2007) defende que a experimentação prática está, assim como a pesquisa, intimamente conectada ao desenvolvimento profissional dos educadores. Para ele, a ação e a reflexão associada a essa atividade promove um novo comportamento, modifica o modo como se lida com problemas da prática profissional, e cria a possibilidade de a pessoa aceitar um estado de incerteza e estar aberta a novas hipóteses, dando assim, forma a esses problemas, descobrindo novos caminhos, construindo e concretizando soluções. No viés da experimentação prática proposta por Schön, a abordagem do *design thinking* parece preencher essa lacuna ao permitir que o leitor se deixe “testar e descobrir” suas possibilidades de encontro com o texto, por intermédio do processo de experimentação e experenciação proposto

na abordagem.

Abrindo um parêntese, é propício o relato de Shön (2007, p. 35) se considerarmos que o processo de leitura “lembra a descrição de Edmund Carpenter do escultor esquimó, esculpindo pacientemente um osso de rena, examinando a forma que emerge gradualmente e, finalmente, exclamando, ‘Ah, foca!’”. Assim, no processo de leitura deve ocorrer uma interação que vai lapidando, transformando o leitor.

Nesse percurso, também a interdisciplinaridade proposta pelo pensador francês Edgar Morin — referência no estudo do pensamento e de sistemas complexos, temática que apoia ações interdisciplinares — defende que essa forma de ensino transforma a interação do indivíduo com o conteúdo, levando-o a novas descobertas e a novas formas de aprendizados.

Além disso, a recente configuração que os textos assumiram, derivada do deslocamento do contexto discursivo de origem, quanto a sua nova forma de circulação, propõe novos modos de ler, que podem sugerir novos sentidos (MORTATTI, 2018).

Assim, ensinar a ler, ou seja, atuar na formação do gosto, demanda a opção por um trabalho centrado na leitura de uma diversidade de configurações textuais e, em especial, do texto literário como um dos mediadores e, simultaneamente, um dos objetos privilegiados para esse ensino (MORTATTI, 2018).

Porém, o que pode gerar o tão temido “fracasso do aluno” não é a qualidade do texto, mas a precariedade das práticas de leitura baseadas em geração artificial e programada de “estímulos”. Sobretudo esses textos “difíceis” — visão que os leitores iniciantes comumente têm dos textos do cânone literário — precisam ser lidos na escola. Uma vez que integram um repertório desconhecido — ao qual ou os alunos não teriam acesso fora da escola ou, mesmo tendo acesso em situação escolar, talvez não conseguiriam ler sozinhos —, a orientação do professor e a colaboração dos colegas tornam possível o “primeiro encontro”, a descoberta dessas configurações textuais e avanços na formação do gosto (MORTATTI, 2018).

Desta maneira, o papel do professor no processo de letramento assume seu protagonismo na descoberta e no encontro com a leitura do texto pelos seus alunos:

sempre que fizermos acreditar que a literatura pode ser uma proponente de verdades provisórias, de certezas racionais (características do conhecimento científico), ou uma espécie de explicação do mundo e das relações mundanas, estaremos desperdiçando parte da doação de material humano que os estudantes trazem para a sala de aula. Tão mais aproveitado o texto literário pode ser quanto maior for a dúvida, incerteza, paixão que ele desperta em nós (CECHINEL; SALES, 2017, p. 299).

À leitura feita pelos professores Cechinel e Sales, nos faz a(s)cender alertas para as práticas de leitura e diversidade trazidas pelos alunos e utilizadas pelos educadores no contexto escolar onde, normalmente, são apresentados aos alunos o texto literário, quando afirmam que:

Colocar os elementos do texto literário em movimento, articulando aspectos formais e de conteúdo entrelaçadamente, e não hierarquicamente, pode permitir que o estudante de literatura instale-se, encarne-se, na linguagem que está sendo articulada. E nisso talvez consista o "acordar" a que se referia Deleuze, criar situações para que o estudante perceba que a literatura não está falando de coisas distantes dele no mundo. E que ele, muito provavelmente, é, junto à literatura, a matéria-prima trabalhada (SALES, 2017, p. 301).

Entretanto, como nos diz os professores, soma-se à premência por abrir novas páginas [possibilidades] para o ato de leitura o “desafio para o profissional que se compromete com o ensino de literatura está em encontrar as maneiras possíveis para lidar com esse movimento que, não nos esqueçamos, tem a ver mais com instabilidade do que com certezas.” (SALES, 2017, p. 299).

Mesmo sendo opinião comum no âmbito da escola, dos educadores e de diferentes autores, Camargo (2012, p. 69) nos lembra: “torna-se cada vez mais difícil apresentar, no período de formação dos alunos na escola, a apreciação de obras literárias de modo a reconhecer nelas um legado capaz de condensar experiência humana”.

Depreende-se dessa analogia o entendimento da leitura como um catalizador de transformações do indivíduo e da sociedade, motivando, assim, a busca por aproximar o leitor do texto literário, contemplando as mudanças culturais, sociais e tecnológicas.

Esforços para articular metodologias que, de alguma forma, pudessem contribuir no processo de letramento literário remontam ao já longínquo século XIX, quando Rudolph Steiner (1861-1925), pai da antroposofia, estabeleceu as Escolas Steiner com o objetivo de educar qualquer criança. As escolas de Steiner, de acordo com Kirkham e Kidd (2015, citado por LOR, 2017), focalizam mais o artístico-imaginativo, dramático e criativo, com o objetivo de promover um desejo intrínseco de aprender através da estimulação de sentimentos e sentidos. A pedagogia da educação Steiner enfatiza o papel da imaginação na aprendizagem, esforçando-se para integrar de forma holística o desenvolvimento intelectual, prático e criativo dos alunos. O objetivo primordial é desenvolver indivíduos livres, moralmente responsáveis e integrados, que sejam socialmente competentes (LOR, 2017).

Por volta da mesma época de Steiner, outro método foi desenvolvido por Maria Montessori (1870-1952), que visa a ajudar os alunos a desenvolver fortes habilidades de resolução de problemas e estimular a criatividade. A abordagem de Montessori enfatiza a independência,

a liberdade dentro dos limites e o respeito pelo desenvolvimento psicológico, físico e social natural da criança (LOR, 2017).

Em ambos os casos, observa-se a valorização e o estímulo da criatividade, pensamento abdutivo, como abordagem para desenvolvimento das habilidades intelectuais e sociais dos indivíduos. No transcorrer do tempo, outras abordagens apresentaram novas possibilidades de trabalho com o texto literário no sentido de torná-lo mais flexível, aberto, e verificar se o texto motiva, de alguma forma, os adolescentes, como observado na década de 1960, quando um grupo de professores preparou uma antologia de textos literários (Literatura Brasileira em Curso) organizados por temas (RIEDEL, LEMOS, BARBIERI e CASTRO, 1968, p. 9, citado por CAMARGO, 2014). Na proposta dos autores “o livro era desmontável, podendo ser armado de muitas maneiras a critério de quem lesse ou estudasse”.

Na esteira da evolução e aplicação de novos métodos, diferentes abordagens, buscando aproximar o leitor do texto, aplicando metodologias, organizando currículos, como no caso da BNCC, PCNs e PNL, perpassam pelo processo de desenvolvimento da leitura e da percepção do papel do leitor neste processo. Diferentes paradigmas e desafios emergiram e continuam a surgir neste fluxo evolutivo. Nesse sentido o processo de leitura, considerado um processo de aprendizagem, quando analisado sob a luz da modernidade elenca elementos com impacto nos letramentos textuais e apontam para necessidade de se fazer uma ‘nova leitura’ deste cenário, adotando abordagens e recursos que atendam as demandas [dos leitores] do *ethos* digital – eixo no qual identificamos a oportunidade para aplicação do *design thinking*, ao abrir as páginas para uma proposta de leitura empática, criativa etc., que parte do leitor, não do sistema que define a aprendizagem.

Segundo Lemke (2010, citado por ROJO, 2017), existem dois paradigmas de aprendizagem. Assim, um está ligado à modernidade e outro à modernidade tardia. O paradigma de aprendizagem curricular, dominante em instituições — tais como escolas e universidades —, assume que alguém decidirá o que o aluno precisa saber e planejará para que ele aprenda tudo em uma ordem fixa e em um cronograma fixo; por parte dos alunos, há ampla recusa e resistência, e seus resultados promovem pouco mais de utilidade demonstrada no mundo não acadêmico do que promovem alguns letramentos textuais e certificados de membro da classe média.

Por outro lado, no paradigma da aprendizagem interativa, assume-se que as pessoas determinam o que elas precisam saber, baseando-se em suas participações em atividades, nas quais essas necessidades surgem, e em consulta a especialistas conhecedores; eles aprendem na ordem que lhes cabe, em um ritmo confortável e em tempo para usarem o que aprenderam. É o

paradigma mais do acesso à informação do que da imposição à aprendizagem. É o paradigma de como pessoas com poder e recursos escolhem aprender. Esse tipo de aprendizagem exige uma mudança nas relações entre professores e alunos — que deixam de ser de transmissão e passam a ser de colaboração —, designando ao professor um papel mediador de aprendizagens autônomas e colaborativas. Exigindo assim, outra pedagogia.

Cope e Kalantzis (2006) chamam essa pedagogia de “pedagogia dos multiletramentos”, que definem como sendo uma pedagogia por *design*, na qual os estudantes precisam se apropriar dos *designs* digitais disponíveis, isto é, precisam, é claro, ter conhecimento prático e competência técnica para ser um “usuário funcional”, mas somente isso não basta: é preciso também ser um leitor, um analista crítico desses *designs* disponíveis (textos, infográficos, vídeos de diversos tipos, esquemas, imagens estáticas, games etc.). Embora uma pedagogia dos multiletramentos não se esgote nos *designs* disponíveis: ela busca conhecê-los e analisá-los criticamente para, a partir deles, chegar ao *redesign*, isto é, a uma produção que se apropria do disponível conhecido para criar sentidos transformados e transformadores.

Ainda que diferentes metodologias e abordagens tenham buscado uma aproximação entre leitor e texto literário, o descompasso entre eles parece ter aumentado na medida em que as (r)evoluções tecnológicas se estabeleceram na sociedade, introjetando comportamentos no leitor e mudanças no seu ato de leitura.

Emerge, nesse cenário, a concepção de que os estudantes, quando envolvidos com a abordagem do *design thinking*, podem encontrar um espaço propício para escolher ou desenvolver um método de leitura com que mais se identifiquem, provocando, assim, uma mudança nas suas atitudes de leitor.

#### 4 LETRAMENTO LITERÁRIO — PROCESSOS E MUDANÇAS

A análise de Camargo (2014), sobre como se formou o atual modelo de ensino de literatura no nível médio, pode nos ajudar a compreender determinados problemas e, sobretudo, a buscar práticas mais efetivas, tendo em vista a formação do leitor. Nesse sentido, ao retomarmos a história da educação no Brasil, verificamos que os primeiros modelos de ensino de literatura brasileira — pautados no historicismo literário, nascidos no final do século XIX — permanecem nos livros didáticos até hoje, sobretudo, a teoria dos gêneros (épico, lírico e dramático), bem como os estudos de metrificacão, que durante décadas compareceram em livros didáticos da oitava série — hoje nono ano do ensino fundamental.

No contexto curricular da escola brasileira, a leitura torna-se um fator de base para o ensino da Língua Portuguesa, merecendo destaque nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BRASIL, 2017, p.72).

Ao primeiro exame, constatamos a aderência da BNCC com os conceitos aninhados nos multiletramentos. Porém, ao adentrarmos nas perspectivas e abordagens relacionadas às atividades de leitura, percebemos as atividades relacionadas à leitura como utilitárias para ensino da Língua Portuguesa, o que reforça uma apropriação do significado do ato de ler e formação do leitor, além de refutar o entendimento de que o eixo norteador se afasta da preocupação em formar leitores e desenvolver hábitos de leitura, afastando-se, portanto, de uma perspectiva de buscar promover a empatia com o leitor.

O mesmo documento, ao definir que o eixo de leitura “compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação (BRASIL, 2017, p. 71)”, sedimenta sua percepção na utilidade da leitura dentro do viés dos recursos linguísticos, visando à construção de um sujeito habilitado ao uso da produção de textos adequados às diferentes situações de interação e apropriação de conhecimentos que concorram para o uso adequado da língua oral e escrita.

Quando mencionamos que a escola perpetua práticas que parecem afastar o leitor que transita e vive na “modernidade digital” e consome suas semioses, estamos nos referindo a estas

práticas, que contribuem com a alegoria de ambientes onde as possibilidades de leitura e práticas não valorizadas parecem que ficam fora das salas de aula – uma única porta de entrada e janelas quase sempre fechadas.

Ainda que os PCNs e a BNCC preconizem os processos educacionais, há propostas de mudança dentro deste cenário. Cosson (2006) afirma que a escola ensina a literatura sob um cunho tradicional, restringindo a apenas ler, escrever e informar as épocas e biografias dos autores literários; apresenta os problemas do ensino de literatura e, ao mesmo tempo, propõe uma metodologia de ensino adequada para as faixas etárias e para os níveis de escolaridade, com a finalidade de tornar o ensino de literatura produtivo. Uma proposta do autor — a sequência básica — requer fatores como a “motivação”, um meio de preparação para a realização da leitura, como estratégia de antecipação; ao promover a “interpretação” da leitura de forma coletiva com os demais alunos constitui uma forma de compartilhamento do texto. Um dos objetivos da sequência proposta é desenvolver a aptidão da leitura pelos alunos, despertando sua criticidade.

Camargo (2014) chama a atenção para como se ensina literatura, quando afirma que, de fato, ensina-se um saber sobre literatura, e não se propicia uma vivência com o texto de modo mais livre, em que o leitor possa fazer inferências, questionar o que está sendo lido e questionar-se, ter, enfim, uma atitude de sujeito.

Mesmo com a presença dos PCNs a partir das últimas décadas do século XX, não se conseguiu imprimir ao ensino de literatura um caráter mais voltado para a formação dos leitores, consoante à afirmação de Camargo (2014, p. 21), para quem “os modelos de livros didáticos que temos não têm contribuído para formar leitores”.

É importante destacar a contribuição dos PCNs ao “repensar sobre o ensino da leitura e da escrita considerando não só o conhecimento didático acumulado, mas também as contribuições de outras áreas, como a psicologia da aprendizagem, a psicologia cultural e as ciências da linguagem (BRASIL, 1997, p.20)”, embora esta competência [aquisição da leitura e formação do leitor], como mencionamos, quer adotar a leitura como instrumentação [de valia] ao numeramento (letramento matemático).

Ainda assim, há outros contribuintes que frequentam o cenário dos letramentos, particularmente no tocante a leitura, cujo suporte pode ser reconhecido no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) que tiveram um papel fundamental ao promover a democratização do acesso ao livro e à leitura em nossas escolas e entre os estudantes (FAILLA, 2016).

Se, por um lado, a burocracia curricular pouco contribui para a formação do leitor, também concorre para este cenário as escolhas feitas pelas editoras, que, ao obedecer a critérios



específicos, acabam por restringir os textos conforme o olhar de quem os produz, ainda que sejam estruturados sob critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), materializados pelo PNLD e na elaboração dos livros didáticos.

Ainda que o livro didático inclua o currículo apresentado na escola, ou seja, a cultura selecionada para a reprodução escolar, as perguntas que fazemos em relação a esse fato podem ter diferentes abordagens, estabelecendo um confronto com as tendências atuais, com a ideia do leitor (aprendiz) como construtor ativo do conhecimento. Tais práticas apontam para uma aprendizagem que leva quem aprende a refletir, a compreender e a atuar, se for preciso, aplicando o conhecimento a situações concretas ou a contextos nos quais as soluções devem ser construídas de acordo com as circunstâncias, partindo dos conhecimentos prévios. Essa nova perspectiva sobre o ensino implica uma mudança na aprendizagem e obriga a busca de outras formas inovadoras, visto que, segundo Sacristán (2013, p. 302):

se a aprendizagem, como apontam as pesquisas epistemológicas e curriculares socio-cognitivas recentes, exige participação e construção ativa de significados por parte de quem aprende em contextos específicos, as fórmulas tradicionais anteriores já não valem mais. O que o aluno deve colocar em prática são as competências próprias da aprendizagem autônoma e que lhe dão autonomia (que por isso é relevante e significativo) e que podem ser ativadas graças ao conhecimento adquirido.

Também há que se considerar entre práticas que concorrem para a deficiência do processo de leitura, especialmente nas universidades, a utilização de cópias (xerox) de capítulos isolados, textos curtos (por vezes obtidos na internet) que comprimem a informação e desestimulam o ato da leitura (CANCLINI, 2008).

Ao refletir sobre a problemática do ensino de literatura, a professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) Neide Luzia de Rezende entende que considerar a heterogeneidade, as experiências diversas, as particularidades culturais dos jovens e com elas dialogar, não significa abandonar as obras universais da literatura nem os clássicos nacionais, tampouco esquecer o conhecimento e o refinamento da sensibilidade que tais obras propiciam, significa que o preenchimento de sentido suposto em todas essas atividades exige que se reconheça a voz dos jovens e que esses jovens já não aprendem apenas por meio da escola, mas que esta é apenas uma das formas de aquisição do saber contemporâneo (CAMARGO, 2014).

Sendo assim, para “reconhecer a voz dos jovens”, faz-se necessário buscar metodologias que favoreçam um diálogo efetivo do leitor com o texto, e que revejam o lugar do professor no processo de ensino da leitura literária. Nesse sentido, deve-se buscar um papel mais de mediador de leitura, de quem suscita questões que possam levar o outro a se envolver com o texto. Como

propõe Paulo Freire: o professor deve se portar como um *facilitador* na relação do estudante com o texto literário. Trata-se de uma postura mais democrática, tanto no que se refere ao respeito ao ponto de vista do outro — o que não significa aceitação passiva de tudo que se afirmar sobre o texto — quanto ao exercício da capacidade de aprender com a experiência de leitura do outro, conforme nos diz Camargo (2014, p. 22).

A partir disso, estruturar e aplicar uma metodologia é pensar em posicionamentos e ações. Além disso, as contribuições do estudo da atividade de leitura para o próprio estudante dizem respeito à forma como ele a utiliza, podendo valer-se dela para melhorar sua compreensão de diferentes assuntos e conteúdos.

Dentre as múltiplas abordagens possíveis, o estudo sociointeracionista de Vygotsky torna-se basilar neste trabalho, ao considerar que as trocas interpessoais são essenciais para o desenvolvimento dos indivíduos e, acredita-se, da instituição escolar como um todo. A colaboração é, por natureza, um processo dinâmico que tira partido da diferença e da diversidade de vivência dos atores nele envolvidos, valorizando as suas experiências e os seus conhecimentos. Veremos adiante que esta dinâmica entre colaboração e vivências se articulam diretamente com as práticas do *design thinking*, no processo de construção das soluções para os problemas não-estruturados.

Considerando que o conhecimento se constrói e a aprendizagem é um processo de criação de significado pessoal a partir das informações que chegam ao sujeito que aprende e atua sobre a base de conhecimentos que ele já possui, a avaliação que deriva desses princípios implica o fomento do debate sobre as novas ideias e o pensamento divergente, criativo, autônomo, crítico (análise, elaboração de hipóteses, contraste de fontes de informação, distanciamento da imediatez das fontes), com possibilidades de estabelecer relações variadas e soluções diferentes (SACRISTÁN, 2013).

Estabelece-se como atendimento a essa exigência a utilização de múltiplos recursos e formas de pensamento, donde comparece a alternativa da aplicação do *design thinking*, ao proporcionar o debate de novas ideias, trabalhar com o pensamento divergente, criativo, entre outros elementos que coadunam com essa expectativa e com as relações que se criam entre o texto e o leitor (ISER, 1996).

Diante de tantas evidências, é oportuno buscar alternativas metodológicas para o ensino de literatura e, ao mesmo tempo, articulá-las para influir mais diretamente nas políticas públicas de leitura em todos os níveis, apontando a necessidade de uma maior reflexão sobre a relação de causa e efeito entre o surgimento de novas tecnologias e sua integração ao processo de leitura dos estudantes, além de adequações nos currículos vigentes.

Diferentes demandas, em todos os segmentos da sociedade, revelam o distanciamento entre a escola necessária e a real. No contexto em que as mudanças nos paradigmas da educação, tanto na forma de ensinar quanto de aprender solicitam métodos e abordagens que permitam professores e alunos articular recursos e tecnologias para o processo de aprendizagem, faz-se relevante e pertinente o estudo de mecanismos para atender às exigências que aparecem nesta realidade.

À medida que o mundo se torna cada vez mais complexo, é necessário preparar as gerações atuais e futuras com letramentos mais adequados às necessidades do aluno do século XXI, que incluam processos e habilidades para coletar evidências, dar sentido à informação, resolver problemas desafiadores e aplicar conhecimento, não apenas contribuir para novos desenvolvimentos e inovações em nossa economia global, mas também como uma maneira de lutar pela igualdade e progresso social.

A realidade é que as iniquidades nos ambientes educacionais contemporâneos e os ambientes de sala de aula existem em um nível que continuará a aumentar devido ao acesso a escolas orientadas por interesses que prometem preparar os alunos com oportunidades de aprendizado do século XXI, usando as mais recentes tendências educacionais, incluindo áreas de trabalho, tecnologias de computação e currículos STEM<sup>5</sup> (WOOD, 2018).

Rojo (2017) sintetiza este cenário ao evidenciar que a escola precisa reaprender a ser uma organização efetivamente significativa, inovadora e empreendedora. A previsibilidade e burocracia da escola pouco estimula professores e alunos. Essa escola está envelhecida nos seus métodos, procedimentos, currículos. A maioria das escolas e universidades se distanciam veementemente da sociedade e suas demandas atuais. Sobrevivem porque são os espaços obrigatórios e legitimados pelo Estado. A pesquisadora nos alerta, ainda, que não basta mais a escola enfatizar os letramentos da letra ou do impresso e os gêneros discursivos da tradição e do cânone. É urgente focar os multiletramentos e os novos letramentos que circulam na vida contemporânea de nossos alunos.

O multiletramento, segundo a autora, consiste nas práticas de trato com os textos multimodais ou multissemióticos, nas capacidades de leitura e produção que vão muito além da compreensão e produção de textos escritos, pois incorporam a leitura e (re)produção de imagens e fotos, diagramas, gráficos e infográficos, vídeos, áudio etc.; enquanto os novos letramentos ou letramentos digitais, adotados pela “nova” tecnologia (digital), são um novo *ethos*, isto é, uma

---

<sup>5</sup> Acrônimo em inglês, usado para designar o campo do conhecimento composto por ciências, tecnologia, engenharia e matemática (*science, technology, engineering, and mathematics*).

nova maneira de ver e de ser no mundo contemporâneo, que prioriza a interatividade, a colaboração e a (re)distribuição do conhecimento, ao invés da hierarquia, da autoria e da posse controlada e vigiada do conhecimento por diversas agências, como a escola, as editoras e a universidade.

Nesse entremeio, que parece materializar um espaço entre o texto literário e o novo *ethos*, está o leitor, que, ao voltar-se para o texto literário, pressente uma “resistência” gerada pelo distanciamento ou estranhamento nupcial que surge nesta relação. Por outro lado, este mesmo leitor, ao olhar para seu entorno social e midiático, encontra-se (identifica-se) representado com certa “naturalidade” nas narrativas escritas no seu “tempo”, disponíveis em diferentes mídias, “ofertadas”, quando não “sugestionadas”, além de “agregar” um valor — *status quo* — para o leitor no seu grupo social. Para um entendimento amíúde deste cenário, que parece consolidado, é necessário retornar ao momento histórico no qual o texto literário recebe atenção e motiva o estudo da relação dialógica com seu leitor.

O texto literário tem sido objeto de estudo, ganhando notoriedade no século XX através de teorias como a Estética da Recepção, proposta de Jauss (1994) [1974], fundada na efetiva recepção histórico-literária. A história Cultural, proposta por Chartier (1990), entende que a leitura deve ser analisada numa perspectiva relacional para que não se incorra no erro de considerar que existe apenas uma forma de leitura. Neste sentido afirma Oswald (2013), cada teoria, a seu modo e por certos princípios, trata o processo de leitura como pensar um sujeito (o leitor) que através de uma prática (a leitura) em que se manipula um objeto (o livro) promove a recepção do texto literário, formando ou tornando-se parte de uma comunidade de leitores.

Em particular, na visão de Chartier (1997), a diferença entre comunidades de leitores e tradições de leitura ensejam diferenças nas relações com a mensagem do texto, para não se restringir apenas ao livro impresso, da mesma forma como com os diferentes significados que livros e leituras têm para leitores diversos. O que nos coloca em sintonia com os impactos causados pelas (r)evoluções tecnológicas na sociedade. A quarta revolução da escrita, denominada por Chartier — a cultura digital —, põe por terra todo o edifício de práticas letradas cultuadas e perpetuadas pela escola. O autor menciona que a ideia kantiana, segundo a qual cada um deve poder exercer seu juízo livremente, sem restrição, encontra seu suporte material e técnico com o texto eletrônico.

Seguindo nessa direção do leitor como sujeito ativo e interativo, a abordagem *design thinking* pode contribuir como elemento agregador, aliando-se às metodologias existentes, expandindo as possibilidades de interação e acesso na relação leitor x texto.

#### 4.1 AGREGAR AOS MÉTODOS EXISTENTES NOVAS POSSIBILIDADES

Dentre várias propostas para tratar a questão do letramento literário, pode-se dizer que duas correntes estabeleceram um viés teórico para as abordagens utilizadas no ensino de literatura: a estética da recepção e a estética do efeito. Na primeira, estruturada por Hans Robert Jauss, o fundamental é recobrar a historicidade do fenômeno. Na segunda, pela visão de Wolfgang Iser, o foco é estabelecer o tipo de interação que a obra mantém com o leitor durante a leitura. Enquanto no primeiro, observa-se a preocupação com a recepção, no segundo, o foco está no efeito.

O processo da leitura busca evidenciar as operações elementares que o texto provoca na conduta do leitor, mas o sentido do texto precisa ser constituído por meio de uma relação, na qual leitor e situação se ligam, e à qual o texto reage. A própria relação necessita de impulsos para se realizar (ISER, 1996).

Um viés de pesquisa sobre ensino de literatura inspirado em alguns conceitos da Estética da Recepção (ER) busca, através de pressupostos teóricos, respaldar uma metodologia mais participativa, ao considerar a obra como “uma partitura”, reforçando a ideia de que as obras estão abertas a diferentes possibilidades de preenchimento. Nesse sentido, um conceito central da ER — o horizonte de expectativa — ajuda a pensar um caminho diverso para o ensino de literatura. A partir do conhecimento desse horizonte é possível escolher livros cujos temas e linguagens estejam mais próximos do centro de interesse dos leitores. Metaforizando este cenário teríamos, a exemplo de um sistema planetário, os livros vistos como satélites, que estariam mais próximos do conhecimento manifestado pelo leitor, facilitando seu alcance.

Outro conceito da maior importância que pode ser acionado na construção de uma metodologia que favoreça a aproximação do leitor com as obras é o de vazios que estão postos nas obras e se abrem a diferentes preenchimentos. Iser (1999) afirma que todas as posições manifestas no texto devem ser transformadas e o leitor é induzido a descobrir a condicionalidade daquilo que lhe parecia familiar.

Se o conhecimento do horizonte de expectativa contribui para uma escolha que possa estar mais afim aos leitores, os vazios a serem preenchidos podem garantir o envolvimento efetivo do leitor. E aqui a postura do professor é essencial: ao leitor deve ser dado o direito de manifestar suas percepções e a justificativa de seu modo de ver, conforme aponta Camargo (2014).

Ao buscarmos uma amplitude na relação entre o leitor e o texto literário, recorreremos à definição de Umberto Eco (2015, p. 10) ao propor o “modelo teórico” de obra aberta:

que não reproduza uma presumida estrutura objetiva de certas obras, mas represente antes a estrutura de uma relação frutiva, isto independentemente da existência prática, fatural, de obras caracterizáveis como “abertas”. Ele não nos oferece o “modelo” de um dado grupo de obras, mas sim de um grupo de relações de fruição entre estas e seus receptores.

Na fruição proposta por Eco, visualizamos um caminho promissor para a aplicação do *design thinking* como facilitador nas relações que se estabelecem entre as obras e os leitores, configurando possibilidades móveis e intercambiáveis mais adaptadas às condições com as quais o leitor moderno desenvolve suas atividades, com maior plasticidade intelectual e de comportamento, inclusive articulando e complementando as propostas de Iser e Jauss.

Assim, à proposta de Eco (2015), segundo a qual “mesmo uma leitura crítica é sempre conjectural ou abdutiva, [...] daí a individuação da matriz estratégica que o torna suscetível de muitas interpretações semânticas nunca poderá ser única e definitiva”, articula-se o pensamento, também abduativo, do *design thinking*. O pensamento abduativo ou criativo — um dos pilares na abordagem do *design thinking*, constitui a seara na qual surgem as possibilidades dentro do universo cultural do leitor para criação de propostas de leitura.

#### 4.2 UMA PROPOSTA PARA ATENDER ÀS MUDANÇAS

De acordo com Cavalcanti e Filatro (2016), *design thinking* é uma abordagem que des-centraliza a prática do *design* das mãos de profissionais especializados ao permitir que seus princípios sejam adotados por pessoas que atuam em áreas profissionais variadas. Quando aplicado à educação, inverte-se o papel de estudantes e docentes no sistema educativo, promovendo a chamada reinvenção da educação — a mudança no papel dos professores, que deixam de ser detentores do conhecimento e passam a ser mediadores do processo de aprendizagem. Coloca o estudante no centro do processo de aprendizagem, com um papel ativo na construção e criação de conhecimentos, em vez de deixá-los ocupar um papel passivo nas salas de aula tradicionais, enfileirados e olhando para frente, aguardando a transmissão de conhecimento de seus professores. A este movimento pedagógico a autora denomina "metodologias ativas de aprendizagem", assentada no construtivismo e no trabalho de autores como John Dewey, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Seymour Papert e do brasileiro Paulo Freire – todos precursores de movimentos que buscam ressignificar a educação.

Assim, a abordagem do *design thinking* parte do princípio de que há quatro etapas envolvidas na sua aplicação: compreender o problema (1), projetar soluções (2), prototipar (3) e

implementar a melhor solução (4). Os resultados são expressos primeiramente na forma de protótipos (de produtos, processos, serviços, soluções educacionais etc.) que permitem que ideias sejam transmitidas rapidamente.

Historicamente, a noção de *design* como um modo de pensar tem sua origem traçada a partir de 1969, nas ciências, especialmente com o livro *The Sciences of the Artificial*, de Herbert A. Simon, no qual o autor conceitua *design* como tudo o que tenha sido planejado ou interferido pelo ser humano, conforme nos aponta Cavalcanti (2016).

Um dos princípios relacionados à noção fundamental de design parte da premissa de que sem formas analíticas de pensamento não seríamos capazes de decompor problemas complexos a fim de compreendê-los melhor.

Como observa Cavalcanti e Filatro (2016), no passado, o objetivo da educação estava voltado a sedimentar e multiplicar modelos de mundo já existentes e fazer com que os alunos os absorvessem e os replicassem. A modernidade e a pós-modernidade geraram mudanças culturais e sociais que também podem ser observadas na educação, no sentido de olhar para o presente e buscar o futuro. Nesta direção, o pensamento de *design* tem muito a contribuir para o cenário educacional por estimular que a resolução de problemas, a inovação e a adoção de estratégias de ensino-aprendizagem, centradas nos estudantes, sejam adotadas e tragam vigor às práticas educacionais tradicionais.

No *design thinking* em particular, faz-se necessário adotar um tipo de pensamento diferente, chamado abdução (criativo ou produtivo). Trata-se de uma postura que introduz algum tipo de ideia nova, pela formação de uma hipótese explicativa e desenvolvimento de uma espécie de conhecimento intuitivo ou palpite (CAVALCANTI; FILATRO, 2016).

Como mencionado anteriormente, os multiletramentos abarcam tratativas com textos multimodais ou multissemióticos e diferentes possibilidades de leitura que visam a acolher a pluralidade e multiplicidade de suportes e a semiose dos textos que circulam e se apresentam aos leitores sob o viés da interatividade e da colaboração.

Embora a raiz dos multiletramentos seja identitária com a semiótica de Gunther Kress na semiótica de Charles Sanders Peirce vamos encontrar as raízes do modo de pensar abdução. Para Peirce a dedução prova que algo deve ser; a indução mostra que algo é realmente operativo (ou funcional); e a abdução sugere que algo pode ser. Por essa razão, em vez de pensamento abdução, alguns autores preferem chamar essa capacidade de pensamento criativo ou produtivo (CAVALCANTI; FILATRO, 2016).

Cabe salientar, contudo, que uma educação prospectiva, que estimula a criatividade e gera inovação, não é óbvia, pois pressupõe que estudantes, professores, gestores e outros atores

educacionais, sejam capazes de propor e lidar com problemas complexos e conceber soluções inovadoras. Para corresponder a essa demanda, faz-se necessário adotar práticas diferenciadas, e uma destas pode encontrar respostas na abordagem *design thinking*.



## 5 A ABORDAGEM *DESIGN THINKING*

O *design thinking* é, na verdade, uma abordagem sistemática para a solução de problemas. Não requer poderes sobrenaturais. A internet e a chegada das redes sociais, seja pela quantidade, velocidade e disponibilidade de informações, dentre outros fatores, vem provocando impactos na retenção do conhecimento. Nossa visão sobre criatividade está se ampliando: estamos aprendendo coisas novas sobre o cérebro todos os dias, reconhecendo modos cognitivos diferentes e como operam em diferentes contextos. *Designers* esperam repetir suas propostas para chegar a respostas cada vez “melhores”. Criam modelos e protótipos que conferem realidade e viabilização às ideias.

A esse respeito, é bastante reveladora uma das célebres citações de Tim Brown, considerado um dos percussores da aplicação da abordagem *design thinking*:

a maior barreira é precisar saber a resposta antes de começar. É comum isto se manifestar como o desejo de ter uma prova de que sua ideia vale a pena antes de você, de fato, dar início ao projeto [...] antes de começar a explorar algo, mata um bocado de inovação (BROWN, 2010, p. 47).

No mesmo caminho, a visão do *Chief Executive Office* (CEO) da IDEO — empresa considerada o berço do *design thinking* —, aponta para a necessidade de rompimento com as barreiras que se edificam no universo criativo e da inovação. Nesse sentido, a premissa para adotar novas possibilidades deve conceber que há uma necessidade de explorar e entender como novas perspectivas e abordagens de educação podem criar futuros inovadores que possam gerar e desenvolver ideias, e efetivamente usar letramentos e tecnologias para informação e comunicação (WOOD, 2018, p. 11).

A proposta de utilizar o *design thinking* conduz ao desenvolvimento da inspiração, curiosidade e criatividade nos estudantes, como um resultado direto de um trabalho escolar, dos educadores e dos ambientes de sala de aula.

A ênfase do *design thinking* é desenvolver possibilidades em vez de satisfazer restrições. A proposta não é ser uma sequência linear simples, de definição de problema (análise) e solução de problema (síntese); em vez disso, busca-se promover a capacitação dos estudantes — visualizando o possível — ao entender novas perspectivas e práticas de letramento relacionadas à forma como os professores envolvem os estudantes em novas maneiras de construção de significado no contexto da sala de aula, adotando princípios de *design thinking*.

Como afirma Rocha (2018, p. 272):

Mais do que atuar como um instrumento para resolução de problemas, o *design thinking* é um processo centrado nas pessoas, que busca aproximá-las para pensarem juntas nos desafios cotidianos e em formas possíveis de superá-los.

O foco do *design thinking* está na busca pelo entendimento de comportamentos, atitudes, aptidões, motivações, ambientes, ferramentas e desafios enfrentados pelos usuários.

Por uma perspectiva pedagógica, o *design thinking* promove o envolvimento dos estudantes como seres críticos em processos de mudança social, agindo como catalisador para a colaboração, a inovação e a capacitação — enfatizando a observação, visualização.

Algumas características da aprendizagem integrativa, presentes no *design thinking*, permitem que o estudante se envolva na crítica de si e dos outros, desenvolva a capacidade de usar o conhecimento de uma maneira única para entender os problemas não-estruturados (problemas para os quais as informações são incompletas, para os quais não existe solução normativa ou previamente conhecida, não possuem uma única definição ou representação), contribuindo para a conscientização da vida no mundo, de modo empático, conectado, socialmente responsável, preparado para se envolver.

Tornar-se criticamente reflexivo é fundamental para o sucesso em ambientes multidisciplinares. Na tradição habermasiana, a reflexão é um processo dialético, exigindo tanto um olhar interno de nossos pensamentos e processos de pensamento quanto uma visão externa da situação.

Ao promover a reflexão crítica e habilidades fundamentais de colaboração, o *design thinking* contribui para a formação humana dos estudantes. A aplicação do *design thinking* para criar uma experiência de aprendizado centrada no humano apresenta um potencial que não se esgota no envolvimento e transformação dos estudantes. Ao influenciar na formação e aprimoramento do aprendizado individual e institucional, ele também pode revitalizar o corpo docente e construir capacidade pessoal e institucional. Pensar através do *design* oferece maneiras poderosas de reenviar e revigorar o potencial da educação (WELSH; DEHLER, 2013).

As mudanças nos processos de ensino-aprendizagem, a exemplo da proposta de multiletramentos (*New London Group*, 1996), procuram apresentar abordagens que atendam às demandas e comportamentos que emergiram no cenário das evoluções tecnológicas, educacionais e sociais. Nesse contexto, ao se aplicar o *design thinking* e, se estimular o pensamento crítico-reflexivo, é proporcionada aos estudantes a chance de aplicar processos de (auto)conhecimento, improvisar e inovar.

O *design thinking* gira em torno da empatia e da compreensão de quem ou do que esta-

mos projetando, questionando o problema, as suposições e as implicações; contempla prototipagem, testes, avaliação e experimentação contínuas, experimentando conceitos e ideias (CAVALCANTI, 2016). Em contextos educacionais, é descrito como uma mentalidade, um processo e uma abordagem que enfatiza a solução criativa de problemas e a inovação. Quando incorporado à sala de aula, a ênfase é colocada no ensino e aprendizagem concentrando-se em ajudar os estudantes a desenvolverem mentalidades criativas, possibilidades inovadoras e novas formas de pensar e ver estratégias alternativas e soluções para problemas e oportunidades. A partir dessa visão, entendemos ser possível utilizar as práticas do *design thinking* como ferramenta para proporcionar novas possibilidades diante do cenário atual de leitura, diante das mudanças radicadas a partir da revolução digital.

Dentre os vários modelos que delineiam as etapas do processo de *design thinking* no ambiente educacional (SIMON, 1969; BROWN, 2008 citado por WOOD, 2018), o Instituto Basso-Plattner de Design, em Stanford, também conhecido como “*d.school*”, sugere que os passos iterativos no processo de *design thinking* incluem: *Empatia* — envolve a compreensão de uma experiência ou problema através da observação e interação; *Definição* — sintetizar as descobertas do estágio de empatia que será abordado com o *design*; *Idealização* — explorar uma variedade de soluções possíveis; *Prototipação* — transformação (materialização) de ideias; *Testagem* — teste da solução e uso de observações e feedback para refinar protótipos.

Embora as etapas do processo de *design thinking* sejam flexíveis, é importante enfatizar que o processo inclui necessariamente a identificação de um problema, necessidade ou oportunidade, considerando opções e restrições, planejamento, prototipagem e testes através de iterações. É importante notar que o processo de design não é linear, mas sim iterativo, de modo a não seguir uma ordem específica ou uma sequência passo a passo.

No Quadro 1, podemos verificar três modos diferentes de se trabalhar com a abordagem do *design thinking*.

Quadro 1 — Mentalidades (*mindset*) do *design thinking*

<i>d. school Manual</i> (2015)	Brown (2010)	Carroll <i>et al</i> (2010); Lande (2010)
1. Mostrar, não falar Visão comunicativa de uma forma impactante e significativa ao criar experiências, contando histórias e usando recursos visuais ilustrativos.	1. Empatia Imaginar o mundo a partir de múltiplas perspectivas em detalhes minuciosos, adotando uma abordagem de “pessoas em primeiro lugar”, observando coisas que outros não viram.	1. Centrado no humano O foco é fazer das pessoas a fonte de inspiração e direção para resolver os desafios de <i>design</i> .
2. Foco em valores humanos Demonstrar empatia pelas pessoas envolvidas no processo para obter retorno ( <i>feedback</i> ) relevante.	2. Pensamento integrativo Capacidade de ver os aspectos salientes, por vezes contraditórios, do	2. Empatia Desenvolver a empatia através de um processo de “encontro de necessidades”; enfoque na descoberta

	problema, não confiando em processos analíticos.	das necessidades explícitas e implícitas das pessoas.
3. Clareza na proposta Produzir uma visão clara e inspiradora para alimentar a ideação.	3. Otimismo Assumir que ao menos uma solução potencial seja melhor do que as alternativas existentes, não importando quão desafiador seja o problema.	3. Atenção ao processo Ser atencioso, não só sobre o trabalho que se faz, mas também como irá melhorar os métodos utilizados.
4. Fazer experimentação Prototipar e construir, como parte integrante do processo, validar a ideia para pensar e aprender.	4. Experimentalismo Fazer perguntas e explorar as restrições, não em ajustes incrementais, mas em direções inteiramente novas.	4. Cultura de prototipagem Esforçar em ser altamente experimental, construir para pensar e envolver as pessoas com artefatos para obter retorno ( <i>feedback</i> ) para melhores soluções.
5. Ser consciente do processo Saber onde está o processo de design, métodos utilizados e objetivos definidos.	5. Colaboração Colaborar entusiasticamente com outras disciplinas (interdisciplinaridade) e ser multidisciplinar (experiências significativas com mais de uma disciplina).	5. Mostrar, não falar Expressar ideias de uma maneira não verbal para tornar as ideias atraentes e fazer com que a pessoa veja problemas e oportunidades que a discussão pode não revelar.
6. Preferência para a ação Preferência em fazer, fazer pensar e conhecer.		6. Preferência pela ação Concentrar-se no comportamento orientado para a ação em vez de no trabalho baseado em discussões.
7. Colaboração radical Reunir pessoas de diversas origens, conhecimentos e pontos de vista para trazer percepções e soluções inovadoras a partir da diversidade.		7. Colaboração radical Envolver equipes multidisciplinares, radicalmente diversas, levando a maiores inovações.

A partir da análise dessas três propostas, é possível ter uma visão das possibilidades ao utilizarmos a abordagem *design thinking* em diferentes situações educacionais. Para Cavalcanti e Filatro (2016), o *design thinking* se beneficia da capacidade que todos nós temos, mas que é negligenciada por práticas institucionalizadas de solução de problemas. Não se trata de uma proposta apenas centrada no ser humano; ela é profundamente humana pela própria natureza. Baseia-se em nossa capacidade de ser intuitivo, reconhecer padrões, desenvolver ideias que tenham um significado emocional além de funcional, expressar-nos em mídias diversas, além de usar palavras ou símbolos.

Esse envolvimento com a diversidade de expressão em mídias e o emocional pode ser o elemento catalisador para apresentar uma possibilidade de leitura que favoreça a proximidade do leitor com o texto, estabelecendo, assim, uma estratégia educacional no trato com o ato da leitura. Pesquisas acadêmicas sobre *design thinking* no campo da educação revelam que essa abordagem tem sido adotada em instituições educacionais para inovar, resolver problemas e como estratégia de aprendizagem (CAVALCANTI; FILATRO, 2016).

Criatividade, reflexão, visão processual/holística e protagonismo se configuram, em meio a uma série de restrições e imposições, como inerentes ao contexto educacional. Novas

alternativas de ensino-aprendizagem, baseadas na produção cultural e comunicacional em grupo, viabilizam condições para a emancipação do indivíduo. As amarras e empecilhos institucionais são diluídos na conscientização e no conhecimento acerca dos potenciais de cada sujeito em sintonia.

Carroll, Goldman, Britos, *et al* (2010) simplesmente explicam o *design thinking*, quando aplicado na educação como uma abordagem de aprendizagem que se concentra no desenvolvimento da confiança criativa dos alunos, na qual os participantes se envolvem em desafios práticos que focam no desenvolvimento da empatia, promovendo uma tendência à ação, incentivando a ideação, desenvolvendo consciência metacognitiva e promovendo solução criativa de problemas.

Ainda no campo da educação, o *design thinking* é definido como “uma orientação para o aprendizado que engloba a solução ativa de problemas e o direcionamento da capacidade de criar uma mudança impactante. Baseia-se no desenvolvimento de confiança criativa que é ao mesmo tempo resiliente e altamente otimista (KELLY, 2012, citado por LOR, 2017, p. 225)”. Educadores que aplicaram o *design thinking* na educação argumentam que ele promove a inovação, a resolução de problemas, a criatividade e a colaboração. Também consideram o *design thinking* como uma estratégia de aprendizagem construtivista, ao permitir que o aluno seja motivado para a exploração e resolução de problemas, sendo aberto a ideias inovadoras e criativas (LOR, 2017).

Assim, o *design thinking* pode ser considerado como estratégia de ensino, pois utiliza o método de andaimes (*scaffolding*) e predispõe uma forma construtiva de aprendizagem: motivação para exploração, abertura a novas ideias, pensamento criativo e outras competências metacognitivas (NOWESKI, 2012, citado por LOR, 2017).

Outro ponto fundamental da abordagem *design thinking* reside na contribuição a algumas mudanças de paradigmas importantes para o fortalecimento dos sujeitos da educação na promoção de transformações que estão ao seu alcance. Entre essas mudanças, um novo olhar para a escuta e o diálogo, cujas raízes estão na obra de Paulo Freire (ROCHA, 2018).

A proposta de aplicar a abordagem *design thinking* em conjunto com outras metodologias conecta realidades de leitura que podem promover o desenvolvimento do leitor e sua aproximação ao texto, funcionando como um artifício de conexão do mundo digital, com o qual os estudantes se familiarizam, ao universo das letras, aderindo, assim, ao comportamento e às novas formas de leitura, cuja frequência e materialidade permeiam e conformam o ato de leitura, particularmente do leitor digital.

Nesse sentido, ao observar o desgaste de alguns modelos e abordagens tradicionais no

processo de letramento literário, a proposta de aplicar a abordagem *design thinking* pretende estender o repertório de mecanismos e instrumentos à disposição do docente, proporcionando práticas didáticas que promovam e integrem a relação dos estudantes com o processo de leitura, por intermédio de uma dinâmica que edifique um cenário no qual o aluno possa se tornar protagonista da sua leitura e aproximando-se intuitivamente das obras literárias.

Seguindo a premissa da Empatia do *design thinking*, entendemos que o aluno é o ator central do processo educacional. Esta pode parecer uma constatação óbvia, dado que ele é o aprendiz. No entanto, percebemos que o modelo tradicional da escola não estimula esse tipo de abordagem, seja pelo espaço das salas de aula, pelo número excessivo de alunos em cada uma delas ou pela falta de personalização do ensino, que, por sua vez, é gerada por diversos fatores do sistema e da estrutura educacional brasileira. Entender cada aluno como um aprendiz diferente, com particularidades, facilidades e dificuldades únicas é o ponto principal nesse contexto. A empatia, no entanto, não se limita apenas ao aluno.

Assim, ao utilizar a abordagem do *design thinking* no letramento literário, espera-se um aluno que saia da passividade de receptor e se torne agente executor da tarefa de leitura, cujo intuito mais seminal quer ser o consumo do texto literário, com pouco ou nenhum aproveitamento da ‘substância literária’; ao passo que o novo leitor protagonista da sua leitura vai ‘desenvolver e construir sua tarefa de leitura’, em consonância com suas aptidões, conhecimentos, habilidades linguísticas, e, principalmente, a definir a abordagem a ser utilizada para adentrar e alcançar a ‘matéria literária’ da qual o texto foi construído e constrói nesse leitor.

As ideias podem ter efeitos profundos sobre a forma como vemos o mundo ou como interagimos uns com os outros. Sem negar a importância da crítica e da análise, *design thinking* incorpora não apenas outros modos de pensar, mas modos de fazer e fazer com que o processo de mudança e inovação ocorra (KOH, 2015).

Em suma, o *design thinking* utiliza as sensibilidades ou mentalidades (*mindset*) e metodologias frequentemente utilizadas pelos designers para criar ideias, soluções, alternativas e escolhas que satisfaçam os desejos dos usuários finais ou das partes interessadas. Fundamentalmente, é de natureza abduativa, pois exige que se limpe a mente das soluções tradicionais que levem à resolução de problemas novos e criativos. Tendo como estratégia, o emprego do raciocínio abduativo, o *design thinking* é “empático, pessoal, subjetivo, interpretativo, integrativo, experimental, sintético, pictórico, dialético, oportunista e otimista” (LOR, 2017, p. 40).

## 6 METODOLOGIA

O desenvolvimento e o estudo do objeto foram feitos utilizando o método de pesquisa qualitativo (GIL, 2008), cujo foco está voltado para aspectos psicológicos que indicam o funcionamento das estruturas sociais, nesse caso, visa a identificar práticas de leituras nos sujeitos leitores.

A literatura, como prática de leitura de textos literários, está mais ligada à relação entre o texto e a forma como o leitor adentra nesse universo. Assim, pensar práticas e estratégias que estimulem a leitura literária na sala de aula pode partir de vários caminhos. Acreditamos, todavia, ao propor o *design thinking* como instrumento da prática de leitura literária, que, dadas as características dos estudantes no contexto atual, pode-se favorecer um contato mais próximo entre o aluno e o texto. Desta maneira, dentre vários caminhos, selecionamos um: o uso de tecnologias como instrumento de ensino da literatura (LEONARDO, 2017).

Este mapeamento pretende levantar percepções envolvidas com o processo de leitura de obras do cânone literário, a fim de identificar motivos que dificultam esse tipo de leitura. São apresentadas, aos alunos, questões que permitem relacionar as dificuldades e suas perspectivas, com o objetivo de estabelecer uma proposta diferenciada de leitura utilizando a abordagem *design thinking*.

Um segundo momento consiste em propor ao grupo, a partir da utilização da abordagem do *design thinking* o desenvolvimento de uma ‘nova’ proposta para realizar a leitura dos textos, elaborada com base nas dificuldades e alternativas para resolvê-las – apresentadas pelos próprios alunos. Uma vez definida a abordagem a ser utilizada, os estudantes devem aplicá-la no sentido de promover uma ‘nova leitura’ do texto literário.

A fase final consiste na aplicação de um questionário para avaliar a mudança no processo de leitura dos alunos, com relação a textos literários, após o emprego da abordagem *design thinking*.

A partir dos resultados obtidos, o processo de leitura proposto pode ser modificado de forma a atender às necessidades e expectativas de cada grupo ou mesmo indivíduo. Importante salientar que esse processo não se encerra, pois pode ser reutilizado, reaplicado, readequado, reajustado etc., a cada nova experiência com os *designers*-leitores.

## 7 UMA PROPOSTA DE PROJETO DE LEITURA

A proposta que ora apresentamos contempla atividades que devem se desenrolar durante um semestre, distribuídas ao longo de oito a dez aulas, conforme o desenvolvimento dos alunos.

Nesta proposta, para efeito de nomenclatura, todo o material de leitura — livros em seus diferentes formatos e textos em suas diversas apresentações — será identificado como texto literário (TL).

**Atividade 1** [*design thinking* — (etapa 1 - compreensão do problema) dificuldade de leitura de textos literários pelos alunos]

Duração: duas a quatro aulas de 50 minutos.

Ao iniciar o semestre, deverá ser feita a apresentação das opções de TL a serem trabalhadas, permitindo aos alunos tomar conhecimento deste conteúdo.

A apresentação do TL deve ocorrer de forma que os alunos possam ter ideia do eixo temático e temas com possibilidades de relacioná-los ao conteúdo do TL.

Propor aos alunos trazer para a próxima aula materiais (notícias, recorte de leituras realizadas, vídeo, imagem, charge etc.) que se relacionem com o conteúdo apresentado.

**Atividade 2** — [*design thinking* — (etapa 1 - compreensão do problema) ouvir, entender, observar]

Duração: duas a quatro aulas de 50 minutos.

A partir do material trazido pelos alunos, deve ser iniciada a reflexão dos temas.

Na medida em que as exposições individuais dos alunos, justificando a escolha do material selecionado, forem sendo feitas, devem ser sinalizadas aos alunos se há relações possíveis da exposição feita com o TL a ser lido.

No caso dos alunos não terem conseguido trazer materiais que se relacionem com o conteúdo apresentado, esta etapa deve ser repetida. Uma (re)apresentação do TL deve ser feita de forma a expandir as possibilidades e compreensão dos alunos para obtenção de materiais e conteúdos. Devemos ter em mente que nesta etapa do processo de leitura o objetivo é aproximar o leitor do TL, estabelecer a conexão entre ambos.

Observamos que nesta etapa utilizaremos tanto as primeiras etapas do método recepcional em conjunção às do *design thinking*, ao determinar o horizonte de expectativas dos alunos, identificar sua(s) dificuldade(s) em relacionar conteúdos conhecidos com o tema proposto e acolher diferentes propostas de leitura do TL para diferentes leitores. Uma vez identificada a



dificuldade dos alunos em estabelecer relações com o TL proposto, com base na apresentação que foi feita pelo docente, inaugura-se um momento oportuno para adotar práticas de *design thinking*, no sentido de procurar compreender o problema — estimular e provocar os alunos a fim de identificar suas dificuldades, observar como se manifestam e ouvir as colocações que podem conduzir às novas soluções para o problema. A depender das colocações expressas pelos estudantes pode ser escolhido outro TL que seja mais adequado ao grupo. Entenda-se ‘adequado’ no sentido da realidade de leitura e repertório do grupo, consoante a suas manifestações e colocações, diante da proposta de leitura feita.

Nesse sentido o *design thinking* surge como aliado do processo de letramento, ao possibilitar que o processo de leitura a ser desenvolvido com os alunos encontre alternativas (de leitura) que viabilizem o acesso ao TL, despertando o leitor de acordo com sua possibilidade de leitura. Na medida em que o aluno assuma seu papel de leitor, outras possibilidades de leitura podem ser sugeridas, ampliando o horizonte de expectativas, conforme propõe o método recepional e até mesmo rompendo com ele.

**Atividade 3** — [*design thinking* — (etapa 2 — Projetar soluções — criar — definir — idear)]

Duração: duas a quatro aulas de 50 minutos.

Uma vez que tenha sido feita a escolha do TL para a leitura e os alunos tenham identificado relações entre o conteúdo apresentado (TL) e os materiais trazidos, depreende-se que houve compreensão por parte deles.

Ao fragmentar o processo de leitura, considerando a possibilidade de conectar a realidade [de leitura] do aluno com o TL, estamos idealizando uma solução para o problema da leitura, procurando romper inicialmente com a resistência que os alunos-designers-leitores vêm apresentando com relação ao TL. Acreditamos que ao articularmos conteúdos familiares e presentes no universo destes leitores com o TL a ser lido, a possibilidade de estabelecer a conexão do leitor com o texto passa a se materializar.

Nesse momento, uma das características do *design thinking* — a empatia — passa a frequentar o processo de leitura, na medida em que os alunos possam encontrar fragmentos de suas realidades [leituras] no TL a ser lido, permitindo desenvolver a identificação e relações do conteúdo com a textualidade inerente ao mundo do qual fazem parte, aproximando, assim, o leitor do texto. Entendemos que, ao estabelecer essa relação dialógica [com o texto], o leitor, de alguma maneira, passa a sentir-se representado no texto, criando uma relação de pertenci-

mento com a narrativa, sentindo-se parte dela e, dessa forma, alimentando o pensamento abdu-  
tivo, criativo e ativo ao participar desta possibilidade da construção de um “relacionamento”  
entre o TL e o leitor.

Com isso, ocorre o avanço para a próxima etapa — iniciar a leitura do TL — na qual  
solicita-se aos alunos que iniciem o processo da leitura do TL, estabelecendo uma quantidade  
de páginas que possa ser discutida na próxima atividade, por exemplo, um capítulo.

É fato conhecido que as grades curriculares são apertadas para acomodar o desenvolvi-  
mento da atividade de leitura, porém devemos lembrar que o TL pode ser trabalhado em dife-  
rentes contextos para o desenvolvimento de diferentes conteúdos programáticos. A leitura é  
uma atividade de interdisciplinaridade e interseccionalidade de conteúdo, de modo que explorá-  
los é munir-se de recursos linguísticos que podem ser utilizados e contemplados no multiletra-  
mento.

**Atividade 4** — [*design thinking* — (etapas 3 e 4 — implementar a melhor solução e  
testar)]

Duração: duas a quatro aulas de 50 minutos.

Na abordagem do *design thinking*, é o momento de implementarmos a solução.

Tendo sido feita a apresentação do TL, estabelecida a conexão inicial e relações entre o  
texto e o leitor, iniciada a leitura do TL, é o momento de verificar os primeiros resultados.

Trata-se de uma boa oportunidade para avaliar como está o andamento da leitura, a  
compreensão e o relacionamento dos leitores com o TL. Entram em cena as etapas 2, 3 e 4 do  
método recepcional, permitindo estabelecer uma avaliação dos resultados alcançados. Lem-  
bre-mo-nos que a proposta do *design thinking* é aliar-se a outras metodologias e abordagens,  
cujo objetivo primordial é criar cenários nos quais os *designers*-leitores possam propor soluções  
para a dificuldade que tenham com a leitura.

Assim, o processo de leitura vai sendo construído de forma colaborativa. Quando os  
alunos demonstrarem dificuldades em prosseguir com a leitura do TL, é indicado que sejam  
feitos ajustes e estabelecidas novas estratégias para o grupo.

Cada grupo possui uma condição de letramento que interfere no aprendizado, conse-  
quentemente, no processo de leitura. A observação dessas evidências permite que as atividades  
sejam ajustadas para atender diferenças e deficiências que surjam no processo de leitura. Mas,  
para implementar as adequações é preciso utilizar recursos que permitam soluções colaborati-  
vas, no sentido de que os alunos participem e sejam protagonistas destas soluções. Seguindo a  
abordagem do *design thinking*, se o protótipo apresentou falhas é necessário compreender o

problema (falha, deficiência, dificuldade etc.) e reformular o processo aplicado.

Ao se perceber que há dificuldade ou resistência na leitura do TL, emerge a necessidade de identificá-la junto com os alunos e promover o (re)encontro com o material literário, retornando à atividade da busca por outras alternativas. Observa-se que ao adotar a abordagem *design thinking*, as propostas para mitigar qualquer problema sempre advém dos atores, no caso, os alunos-leitores.

Imaginemos uma situação na qual os estudantes proponham fazer a leitura de um texto literário a partir de uma versão em quadrinhos (*Graphic Novels — Graphic narratives*). Considerando a proposta dos alunos, o docente poderia acompanhar e orientar o adentramento ao texto original a partir do conteúdo ou da leitura feita pelo autor que desenhou os quadrinhos, selecionando partes que entender serem mais significativas para retratar e trazer para reflexão junto com os alunos. Este contexto poderia ser a ponte para conectar o leitor digital ao TL (BURGER, 2018).

Assim, nesse fluxo contínuo de aprimoramento das propostas utilizadas, mediante os resultados obtidos, está estruturada a abordagem do *design thinking*.

Aliado a outras metodologias, como no caso do método recepional, a abordagem do *design thinking* pode ser uma ferramenta que traz novas facilidades para estimular e aproximar alunos-*designers*-leitores do TL.

## 8 CONCLUSÃO

Nesse universo saturado de livros, onde tudo está escrito, você pode apenas ler, reler, ler de maneira diferente. Por essa razão, uma das chaves daquele leitor inventado por Borges é a liberdade no uso dos textos, a disposição de ler segundo seu interesse e sua necessidade. O leitor [encarado] como um criminoso, que usa os textos em seu benefício e os transforma em um uso desviante, que funciona como uma hermenêutica na selva. A esta concepção borgeniana acrescento a leitura de Piglia que trata o livro como um objeto transacional, uma superfície onde as interpretações são deslocadas, nas quais o leitor pode sentir-se representado, estabelecendo uma relação empática e de pertencimento ao ato da leitura.

Partindo do princípio geral da leitura, de que múltiplos sentidos sempre são possíveis, devemos pensar o emprego das novas tecnologias, não atendo-se apenas às vantagens técnicas ou as formas de sua incorporação às práticas pedagógicas, mas revendo mais profundamente qual é o papel da escola nesse novo quadro da realidade social, e essencialmente dar voz a esse aluno-*designer*-leitor.

Se os meios de comunicação se tornaram os lugares sociais da distribuição, da circulação das informações, direcionando-se à escola contemporânea a função supostamente sistematizadora destas informações, as inovações tecnológicas, particularmente a internet, oferecem informações organizadas, sistematizadas e acessíveis, de uma forma que jamais poderíamos imaginar possível, para qualquer prática pedagógica: praticamente todas as informações estão disponíveis — não só aquelas relativas a acontecimentos recentes no nível internacional, nacional ou regional; então, devemos considerar primordialmente a articulação desta multiplicidade de representações, semioses — abarcadas pelos multiletramentos — como possibilidades de leituras e articular este universo para dentro do processo de aprendizagem, inclusive o do ato de ler.

As possibilidades oferecidas pela internet nos permitem retornar à lógica da leitura: os sentidos são múltiplos, são construções e, portanto, mais do que certezas, dispomos de possibilidades. Os horizontes de mundos possíveis se ampliam à medida que nossas construções de sentidos se tornam mais polifônicas. No ambiente digital, o universo se saturou de textos, e sua acessibilidade nos permite multiplicar as compreensões possíveis. Por isso, hoje, mais do que nunca, devemos nos inspirar na lógica da leitura para assumir que, nesse contexto de textos, torna-se fundamental que a escola promova o tempo e o espaço para possibilidade de leituras transgressoras, proporcione o tempo para aprender a refletir sobre um cotidiano que nos assombra e em que vivemos a pressão do que se passa [em quantidade e numa velocidade além da

compreensão humana], sem transformar este fluxo [o que se passa] em experiência da qual se possa extrair lições, ensinamentos, aprendizados etc. É urgente que a escola busque se inspirar na lógica da leitura para reencontrar seus caminhos de reflexão sobre os acontecimentos vividos, tornando-os superfícies para a realização de aprendizagens.

Em nenhuma outra época parece ser tão essencial ensinarmos a compreensão do outro, a incerteza, o que é o ser humano, ou (re)descobrir o interesse da nossa identidade humana. Estas necessidades prementes da nossa sociedade apontam horizontes que exigem (re)leituras da nossa realidade, contemplando suas mudanças tecnológicas, sociais, comportamentais, dentre tantas outras que aconteceram, que estão em curso e que poderão ocorrer na existência humana. Um olhar para possibilidades de leituras que articulem uma abordagem alinhada a esses elementos aponta horizontes promissores para o desenvolvimento de leitores, sejam eles, nascidos ou não na era digital.

Afinal, se a leitura nos aproxima do que é humano nas suas diferentes manifestações de tempo, lugar, sentido, cultura, sentimentos *etc.* — permitindo aprendizagem, educação, alteridade, compreensão da realidade —, ela se torna condição essencial para o desenvolvimento de uma sociedade, a começar pelo indivíduo que interioriza o texto do outro (autor).

Há consenso no sentido de que pelo ato de ler, podemos conceber que, se a leitura é libertadora, a liberdade sem leitura pode se tornar uma prisão de apenas uma leitura.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2017.

BROWN, Tim. **Design thinking: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias**. Trad. Cristina Yamagami. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

BURGER, Alissa. *Teaching Graphic Novels in the English Classroom*. Springer, 2018.

CAMARGO, Flávio Pereira; VIEIRA, Miliane Cardoso; FONSECA, Vila Nunes da Silva (orgs.). Capítulos 1 e 3 *In: Olhares críticos sobre Literatura e Ensino*. - São Paulo: Fonte Editorial, 2014.

CANDIDO, Antonio. **O estudo analítico do poema**. 5. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

CAVALCANTI, Carolina Costa; FILATRO, Andrea Cristina. **Design thinking na educação presencial, a distância e corporativa**. 1.ed. - São Paulo: Saraiva, 2016.

CANCLINI, Néstor García. **Leitores, espectadores e internautas**. Trad. Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Ed.). **A pedagogy of multiliteracies: Learning by design**. University of Illinois, USA. 2016.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. 2ª ed. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, Anne-Marie. 1980-2010: Trinta anos de pesquisas sobre a história do ensino da leitura. Que balanço? *In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: uma história de sua história* (Org.). — São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.

DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea: um território contestado**. Vinhedo: Horizonte; Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2017.

ECO, Umberto. **Obra aberta**: formas e indeterminação nas poéticas contemporânea. Trad. Giovanni Cutolo. 10. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

ECO, Umberto. **Os limites da interpretação**. Trad. Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2015.

EPOCA, Revista. **Hábitos digitais estão ‘atrofiando’ nossa habilidade de leitura e compreensão?** Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Vida/noticia/2019/04/habitos-digitais-estao-atrofiando-nossa-habilidade-de-leitura-e-comprensao.html>. Acesso em 23 jul. 2019.

FAILLA, Zoara. **Retratos da leitura no Brasil 4**/ organização de Zoara Failla. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FAILLA, Zoara. **Retratos da leitura no Brasil 5**/ organização de Zoara Failla. São Paulo: Sextante, Instituto Pró-Livro, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** / Paulo Freire. 65. ed. - Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

HAYLES, N. Katherine. *How we think: Digital media and contemporary technogenesis*. Chicago: University of Chicago Press, 2012.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Explosão feminista**: arte, cultura, política e universidade [recurso eletrônico]. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather; CHRISTENSEN, Clayton. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2015.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético, vol.1. Trad. de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996. 192p.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético, vol. 2. Trad. de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999. 200p.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ed. Ática, 1994.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; CHAN, Eveline; DALLEY-TRIM, Leanne. **Literacies**. Port Melbourne, VIC, Australia: Cambridge University Press, 2016.

KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**, [S.l.], v. 9, n. 2, p. Port. 72-91, nov. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/19986>. Acesso em: 10 jan. 2019.

KUHL, Patricia; LIM, Soo-Siang ; GUERRIERO, Sonia; VAN DAMME, Dirk. ***Developing Minds in the Digital Age: Towards a Science of Learning for 21st Century Education, Educational Research and Innovation***. Paris: OECD Publishing 2019. Disponível em: <http://www.oecd.org/science/developing-minds-in-the-digital-age-562a8659-en.htm>. Acesso em 12 abr. 2019.

KOH, Joyce Hwee Ling; CHAI, Ching Sing; WONG, Benjamin; HONG, Huang-Yao. **Design Thinking for Education: Conceptions and Applications in Teaching and Learning**. Singapore: Springer, 2015.

LEONARDO, Estela da Silva. **Literatura e tecnologia na sala de aula: um diálogo mediado pelo professor na formação do de textos literários**. Viçosa, 2017.

LOPES, Raphael Gregory Bazílio; ARANTES, Priscila Barbosa; KLEIN, Ângela. **Design Thinking: estratégia para estímulo à literatura por alunos e professores**. Cadernos Cenpec| Nova série, v. 5, n. 1, 2016. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/322>. Acesso em: 29 ago. 2018.

LUCENA, Bruna Paiva de. **É fácil ver a chuva quando você não se molha: os gabinetes da historiografia literária e do cordel e as poéticas a céu aberto**. 2016. 180 f., il. Tese (Doutorado em Literatura) — Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

LOR, Rex. **Design Thinking in Education: A Critical Review of Literature**. 2017. **Asian Conference on Education & Psychology**, At Bangkok, Thailand. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/324684320\\_Design\\_Thinking\\_in\\_Education\\_A\\_Critical\\_Review\\_of\\_Literature](https://www.researchgate.net/publication/324684320_Design_Thinking_in_Education_A_Critical_Review_of_Literature). Acesso em: 13 maio 2019.

MORTATTI, Maria do Rosario Longo. **Entre a literatura e o ensino: a formação do leitor**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar para a era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

OSWALD, Maria Luiza; ALVES DA ROCHA, Sergio Luiz. Sobre juventude e leitura na "idade média": implicações para políticas e práticas curriculares. **Educar em revista**, n. 47, 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1550/155025722014.pdf>. Acesso em: 25 set. 2017.

PIGLIA, Ricardo. **O último leitor**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.



PLATTNER, Hasso; MEINEL, Christoph; LEIFER, Larry (Ed.). *Design thinking: understand—improve—apply*. Berlim: Springer Science & Business Media, 2010.

TRAGINO, Arnon. O leitor, a leitura, o livro e a literatura na estética da recepção e na história cultural. **Revista Mosaicum**, n. 18, 2013.

ROCHA, Julciane. *Design thinking na formação de professores: novos olhares para os desafios da educação*. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018.

ROJO, Roxane Helena R. Pedagogia dos Multiletramentos. In: **Multiletramentos na escola**. Eduardo Moura [Orgs.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: Novos multiletramentos em tempos de WEB2. **The ESpecialist**, v. 38, n. 1, 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

SALES, Cristiano de. A aula de literatura como gesto. In: CECHINEL, André; SALES, Cristiano de (orgs.). **O que significa ensinar literatura?** Florianópolis: EdUFSC, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAX, David. **A vingança dos analógicos: por que os objetos de verdade ainda são importantes**. Trad. Alexandre Matias. 1. ed. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2017.

SCHÖN, Donald A.. Educando o profissional reflexivo [recurso eletrônico]: um novo design para o ensino e a aprendizagem / Donald A. Schön ; tradução Roberto Cataldo Costa — Dados eletrônicos. — Porto Alegre: Artmed, 2007.

TERRA, Ernani. **Leitura e escrita na era digital** [recurso eletrônico]. São Paulo: Expressa, 2021.

WELSH, M. Ann; DEHLER, Gordon E. *Combining critical reflection and design thinking to develop integrative learners*. **Journal of Management Education**, v. 37, n. 6, p. 771-802, 2013.

WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era**. Trad. Rodolfo Ilari; Mayumi Ilari. São Paulo: Contexto, 2019.

WOOD, Christiane. *The Literacy of Play and Innovation: Children as Makers*. New York: Routledge, 2018.

WOOLF, Virginia. O Leitor comum e como se deve ler um livro? In: WOOLF, Virginia. **O valor do riso e outros ensaios** [recurso eletrônico]. Tradução e organização: Leonardo Froés. São Paulo: Cosac Naify, 2015.