

Um terceiro professor para o terceiro espaço: uso de design thinking e o ensino de inglês no Chuí

Sandra Beatriz Méndez Torres¹
PPGL | UCPel

Lorena Oliveira Py²
PPGL | UCPel

Resumo: Este trabalho é direcionado à atividade de planejamento para a disciplina de Língua Inglesa no ensino fundamental no município de Chuí, RS – Brasil. Assim, é lançada a proposta para a criação de um projeto de intervenção no Plano de Ensino. Constata-se, para esse local, a necessidade de um complemento na prática docente, de articulação em atividades complexas, com objetivos pedagógicos que vão além do ensino do código linguístico (indispensável) e do conteúdo programático. É necessário que o professor consiga articular seu pensamento crítico com a prática, que problematize a sala de aula na construção de significado e que ultrapasse a fronteira do estudo da língua para o uso da linguagem em múltiplos contextos. Trata-se aqui de um trabalho criativo, de criar e dar sentido à exposição dos alunos e professores à língua em questão. São propostas práticas didáticas centradas no aluno, como sujeito capacitado a desenvolver habilidades para a solução de problemas de sua comunidade, organizando-os em eixos temáticos. Com esse intuito, utilizar-se-á o Design Thinking para educadores como abordagem facilitadora na projeção. Paralelamente,

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas.

² Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas.

o arcabouço teórico escolhido permite atuar na construção dessa perspectiva, com vistas à promoção de alguma mudança naquela cultura, lugar em que o desafio principal é provocar deslocamentos na percepção da função do ensino de inglês como meio e não como fim. Dessa forma, promover-se-á o intercâmbio de experiências, valorizando suas práticas coautorais, e o desenvolvimento de algum grau de competência em inglês.

Palavras-chave: design thinking; ensino de inglês; fronteira.

Title: A third teacher for the third space: use of design thinking in the planning process for teaching English in Chui

Abstract: This study proposes a reflection on the English School Curriculum intentionality in the municipality of Chui – RS, Brazil, from the perspective of Critical Applied Linguistics. Having as purpose such a reflection, the proposal of creating a curricular intervention is launched based on the belief that it is necessary to create ways of articulating the teaching of the programmatic linguistic contents with the development of student's skills and competences for basic level learning and for the use of English in practical actions. The school community is interested in using English in their daily lives in a practical way. This community interest represents a challenge to think about an innovation in the English Curriculum from real demands. Design Thinking for Educators (DT) is the approach chosen to guide the process of reflection in order to identify with what intentions that community studies English. The DT process facilitates to create more intentional and assertive educational practices, so that the student is able to appropriate the knowledge of the English language studied in class.

Keywords: design thinking for educators; english curriculum; intentional teaching.

Introdução

Neste trabalho, interessa voltar atenção para o Plano de Ensino de Inglês³, doravante PEI, da rede pública municipal de ensino fundamental na fronteira sul do país. O público-alvo do projeto piloto são os integrantes da comunidade escolar da *Escola Municipal de Ensino Fundamental General Artigas*, no município do Chuí, RS. Será reestruturado o processo de elaboração do PEI, com foco em sua intencionalidade.

A experiência em sala de aula na EMEF Artigas (de 2009 a 2012) mostrou a necessidade de reflexão sobre o enfoque da disciplina de Inglês trabalhado em tal escola. A mencionada experiência justifica a escolha do arcabouço teórico deste artigo, com base em autores de áreas como a Linguística Aplicada: a Linguística Aplicada Crítica e a Pedagogia. Entre eles, Moita Lopes (2003), Pennycook (2006), Paulo Freire (2016) e Piaget (1996) – os quais fazem referência ao ensino no processo de ensino de línguas. Também faz parte desse arcabouço teórico a obra do autor Homi K. Bhabha (2014) na experiência da observação da “cultura do local” cujos conceitos capturam a percepção de fronteira aqui adotada. Por sua vez, outros saberes como o de Ken Robinson (2015), Díaz (2005), Carolyn (AMI, 2013) e Brown (2010) agregam neste texto outras perspectivas mais articuladas que a convencional, enquanto aos aspectos organizacionais de práticas docentes, ancoradas na “Aprendizagem Baseada em Problemas, da Standford University, na Califórnia – EEUU.

Tal metodologia de aprendizagem baseada em problemas, daqui em diante ABP, integra os alunos no processo de resolução de problemas: como pensar sobre o problema e encontrar possíveis soluções. “O foco da ABP está no desenvolvimento da capacidade dos alunos de pensar de forma crítica, criativa e produtiva sobre um desafio”, ao mesmo tempo em que nutre as habilidades do grupo enquanto equipe. O interesse das autoras deste texto é alcançar melhor adequação da práxis de ensino de Inglês, almejando que ela seja responsiva, dentro do que é possível, às demandas da comunidade escolar e da sociedade contemporânea e que

³ A palavra “Inglês”, escrita com letra maiúscula, neste texto, representa a disciplina de ensino da Língua Inglesa.

atenda, ao mesmo tempo, em grau plausível, à inserção da cultura local na global, fazendo uso dessa metodologia, resgatando e multiplicando tais habilidades no público escolhido. Este artigo é a primeira parte do processo de elaboração de um trabalho científico direcionado àquele contexto. Interessa às autoras teorizar as ações desse planejamento estratégico pretendido para a mencionada região fronteiriça.

Cabe salientar que a escolha do público tem como base a condição natural de cidadãos fronteiriços. O fato de ter nascido e crescido na fronteira fortalece a valorização pela integração, assim como desenvolve o senso pela diversidade cultural, a empatia e a prática do diálogo com outros saberes. A partir dessa postura, interessa transitar pelo campo da Educação Linguística e do Ensino de Línguas Estrangeiras com o cuidado de “não deslocar os alunos dos seus talentos natos” (ROBINSON, 2015, p.xvi), mas de resgatar e valorizar suas habilidades e potencialidades para somar com o estudo da língua inglesa. A educação linguística pode ser pensada como processo de construção colaborativa e de trabalho *com* os alunos e não somente *para* eles, assim como o ensino no geral. Isso implica trabalhar em conjunto – docentes, discentes e comunidade escolar, atentos às oportunidades de interação com o mundo real e complexo para o qual se pretende ensinar-lhes o inglês. A partir dessa visão, fez-se necessário escolher uma abordagem, de caráter organizacional, para “desenhar” ou projetar esta opção articulada do PEI, em convergência com a vida da comunidade.

Para fins de organização estrutural do projeto, foi escolhido o Design Thinking para educadores. É uma abordagem cujo nome ainda está em língua estrangeira no mercado brasileiro, e integra-se à construção do projeto como uma das formas possíveis de organização flexível, porém planejada, que permite a construção coletiva de soluções para um desafio. O Design Thinking, a seguir referenciado como DT, representa o lado arquitetônico do projeto, facilita a maneira de “orquestrar” todos os saberes envolvidos no planejamento dessa atividade. As principais características do DT são apresentadas ao final do artigo, onde consta a sequência de tópicos de áreas e saberes integrados à projeção. Entre eles, o conceito de fronteira aqui adotado e, na sequência, aspectos

epistemológicos sobre ensino de línguas estrangeiras. Igualmente, seguem os respectivos pressupostos teóricos, tais como o Construtivismo e Aprendizagem Baseada em Problemas, que traduzem o ensino de línguas pretendido pelas autoras para aquele contexto escolar.

Ressalta-se, ainda, que a proposta de elaboração do projeto colaborativo para o ensino de Inglês referido anteriormente consta do cunho acadêmico, enquanto objeto de investigação científica, para o doutoramento em Letras de uma das autoras. Ou seja, em virtude dos fatos mencionados, este artigo promove uma abertura ao diálogo com as diversas esferas e segmentos interessados na elaboração do projeto de inovação no ensino de Inglês na comunidade escolar do Chui, cujas especificidades não são nem exclusivas nem diferentes de outras realidades do sistema de ensino público do país. Logo, é um trabalho aberto à expansão e multiplicação.

A fronteira

Esta parte do texto define o conceito de fronteira adotado para este trabalho. Do ponto de vista geográfico e urbano, o termo “fronteira” representa um lugar de contato, de duas ou mais comunidades, em que se encontram múltiplos elementos, como é o caso da cidade de Chuí, ao sul do Rio Grande do Sul, no Brasil. Nesse sentido, pode ser observada a seguinte citação, na qual a fronteira é percebida como oportunidade de recomeço, diferentemente da impressão que se tem dela – por vezes, de ponto final ou de limite:

Uma fronteira não é o ponto onde algo termina, mas, como os gregos reconheceram, a fronteira é o ponto a partir do qual algo começa a se fazer presente (HEIDEGGER).

Nessa perspectiva, começa a se notar a necessidade de atender mais reflexivamente um dos processos internos daquela comunidade fronteiriça: aeducação linguística do aluno do Chuí. Especificamente, o processo de ensino de línguas estrangeiras e, nesse campo, o ensino de Inglês. Na área dessa disciplina existe uma outra fronteira, imbricada na

primeira, caracterizada aqui como fronteira conceitual. Ela se configura entre a comunidade da sala de aula de Língua Inglesa (alunos e professores – comunidade “A”) e a comunidade escolar (todas as demais pessoas vinculadas à escola – comunidade “B”). O convívio permanente entre as comunidades A e B corporifica um espaço de junção, chamado aqui de terceiro espaço ou o espaço da convergência, que pode ser observado na representação gráfica a seguir, no quadro da figura 1.

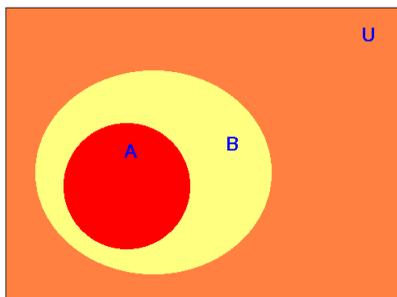


Figura 1: Diagrama de Venn (2000)
Representa o espaço de convergência alvo deste trabalho

O desafio será encontrar formas de a comunidade “A” ultrapassar a fronteira do âmbito da sala de aula, fazendo uso do inglês tanto dentro como fora desse ambiente, na comunidade “B”, ou ainda, na “U” (Web), etc. Acredita-se realmente que seja construtivo olhar para a arte do presente nesse interstício (configurado por ambas as comunidades) no ato de preparar o futuro (BHABHA, 2014, p.20).

Como docentes, ao traçar estratégias de ensino de língua estrangeira que contemplem as características do futuro (imediato), será importante compreender que cada aula ministrada constrói o futuro desta geração. O intuito é ir além do ensino do conteúdo programático, no sentido em que Bhabha o interpreta: “O além não é nem um novo horizonte, nem um abandono do passado”. Pelo contrário, pretende-se tomar como ponto de partida a experiência com aquela comunidade para traçar um novo ponto de chegada em termos de ganhos em competência

linguística de impacto social. Isso implica olhar para o trânsito em que tempo e espaço se cruzam e produzem figuras complexas de identidade, por exemplo, de inclusão e exclusão, como é o caso do fronteiroço (BHABHA, 2014, p.20). Nesse sentido, entende-se que o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e o PEI devam refletir algum grau de empatia com essas identidades complexas e para com as suas demandas.

Nesse universo, o professor é o responsável por capturar as necessidades de seu público e elaborar o plano dotado de uma intencionalidade convergente. Na personagem desse espaço, de “entre-lugares”, o fronteiroço descreve-se com características próprias. Ele é quem ganha e adquire a posição de sujeito de uma localidade geográfica multicultural. É o sujeito intersticial, que estuda Inglês supostamente para se comunicar com o mundo. E faz isso a partir do seu hábito de uso do Português e do Espanhol, que por vezes apresenta determinada sensibilidade na base linguística, já que tal hibridismo nem sempre caracteriza o pleno conhecimento de uma ou de outra língua, para sustentar a chegada de uma terceira. O “portunhol” poderá contribuir com a aprendizagem de Inglês ou não, e isso diz respeito a outros estudos e a outras narrativas.

Sociopoliticamente, o crucial agora é a necessidade de ir “além das narrativas de subjetividades iniciais e focalizar aqueles processos da articulação de diferentes culturas em convergência”. Lembrando aqui que o aluno de Inglês do Chuí é considerado, neste trabalho, representante de uma cultura de convergência e interessado em utilizar o Inglês que estuda na escola também em outros contextos. Desde esse enfoque, entende-se que o momento histórico-social do sistema educativo na fronteira do Chuí-Chuy seja merecedor de atenção diferenciada, voltada ao resultado qualitativo. Deverão ser identificados os caminhos possíveis de serem construídos e transitados na realidade do local. E construir é diferente de sonhar. Para identificar um caminho possível de ser transitado, no vetor da otimização, será imprescindível verificar as circunstâncias em que o trabalho estará sustentado e futuramente, na sequência, traçar metas. Cabe às autoras deste artigo a responsabilidade de trabalhar na perspectiva de “tocar o lado de cá desse futuro” (BHABHA, 2014, p.45).

Isto é, de começar a partir das reais condições de trabalho com Inglês e traçar passo a passo outras estratégias de acesso à distância entre os pronomes pessoais e o presente do indicativo do verbo *to be* e a capacidade de elaboração de frases do tipo “*We are responsible for creating one of the card board recycling prototypes to our community*”.

Atendendo à mensagem contida nesse deslocamento, do legível ao inteligível, importa refletir sobre o sentido que faz aquilo que se estuda na aula e se leva para a vida de cada um. Logo, o conceito de fronteira adotado tem a ver com a identificação ea construção de caminhos para avançar do conhecimento do código linguístico do inglês para a função metalinguística, na construção de sentido e de significados da língua em uso. A criação de um protótipo, como poderá ser a criação de um aplicativo ou a transformação do espaço da sala de aula de Inglês em um *makerspace* (espaço que disponibiliza o acesso a ferramentas e tecnologias e potencia a partilha de conhecimento com foco na criatividade e inovação). O desenvolvimento do projeto mostrará qual será o produto final, sem importar isso agora. O importante será vivenciar o processo de construção de algum produto, como resultado final de um trabalho colaborativo, em favor do uso do estudo em Inglês, onde há fronteiras a serem transcendidas.

Especificidades da cultura do local

Emancipado do município de Santa Vitória do Palmar em 1995, a história do município do Chuí tem início nos primórdios da civilização ibero-americana, tendo atualmente população estimada em 6.413 habitantes, conforme dados do censo do IBGE de 2016. Economicamente, atividades agrícolas como a plantação de arroz, a pecuária e o turismo são as principais exercidas no município. Entre elas, o comércio tem predominância, empregando centenas de pessoas e envolvendo mais da metade da população no setor terciário. Vale ressaltar que o comércio depende diretamente do turismo de compras, com a circulação de estrangeiros, e é esporadicamente favorecido pelas oscilações do mercado

cambiário. Pode-se dizer que a região, portanto, não apresenta desenvolvimento econômico forte.

Uma das maiores dificuldades na localidade é a falta de mão de obra qualificada dos jovens para ocupar as vagas de empregos do comércio de ambos os lados da fronteira. O jovem que termina o ensino fundamental na cidade de Chuí nem sempre cursa o ensino médio ou superior e “opta” por ficar para trabalhar na própria comunidade. Entretanto, ele precisa contar com alguma qualificação e habilidade que o torne competente em seu meio. A abrangência do Inglês poderá alcançar o desenvolvimento de um projeto de ensino e aprendizagem baseado na resolução de problemas. Isto é, que o Inglês que o aluno vê na escola seja planejado, em forma de projeto, vinculado a temas da vida real e do cotidiano.

Segundo o pensamento bhabheano⁴, esses “entre-lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação, neste caso, coletiva, que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração no ato de definir (e reivindicar) a própria ideia de sociedade. Bhabha também questiona o modo pelo qual chegam a ser formuladas estratégias de aquisição de poder (*empowerment*) e se formam sujeitos nesses espaços de “*in-between*” (2013, p.20-23). Com esse pensamento, o desafio das autoras tem sido o de identificar o tipo de intervenção possível de ser realizado no PEI daquele contexto, paralelo ao desafio final de alcançar um impacto social que permita ao aluno se comunicar com o mundo, fazendo uso do seu conhecimento de inglês em nível básico, a partir de sua coautoria em experiências de resolução de problemas na comunidade. Acredita-se que isso possa ser motivador para os alunos e benéfico para o ensino.

Tornou-se necessário o direcionamento da proposta para a intencionalidade do PEI, tendo como ponto de partida um dos problemas possíveis de serem abordados: a necessidade de articulação entre áreas, saberes e segmentos na esfera municipal. Atualmente, o Inglês é trabalhado desde o 5º ano até o 9º do fundamental, da mesma forma que

⁴ Com base no pensamento de Homi K. Bhabha.

o Espanhol. Diferentemente da situação anterior, até 2014, em que a mesma escola oferecia o estudo da língua inglesa por dois anos, em 7ª e 8ª séries. Significa que há deslocamentos. Existem avanços e percepções significativas em favor do processo de ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras no local.

Para este trabalho, tornam-se significativos tais sinais de empatia da instituição com a problemática da disciplina de Inglês. Esses sinais de empatia e a abertura ao diálogo, a aceitação de elaboração de projetos, etc., tornam a EMEF Artigas um solo fértil para a área de pesquisa e para a tentativa de inovação no ensino das línguas estrangeiras. O ponto de partida para a elaboração de um projeto de intervenção no ensino de Inglês poderá ser o próprio desejo e as necessidades educativas dos professores e/ou dos alunos, que pretendem utilizar o Inglês “da escola” na vida cotidiana. Trata-se de uma comunidade fragilizada pelas carências socioeconômicas, cuja voz deveria ser potencializada desde a fase escolar.

A comunidade escolar do Chuí precisará pensar, por exemplo, no direito de o aluno se expressar a partir da periferia do poder, o que não depende da “persistência da tradição” (BHABHA, 2013, p.21) de apenas reclamar, mas de se reinscrever pelas condições de contingência, da reformulação de estratégias de ensino, neste caso, de Língua Inglesa, que fortaleçam a condição desujeitos competitivos, preparados com habilidades, com capacidade de intercâmbio de valores, em condições de troca de experiências com o mundo, apropriados de conteúdos com significados e empoderados pela vivência da participação num processo de ensino e aprendizagem construtivo que precisa do conjunto de percepções e saberes do grupo. O quanto um aluno pode aprender em Inglês e o quanto o inglês pode ser útil para sua vida não depende somente do trabalho do professor da disciplina de Inglês. E a cultura do local está demonstrando-se receptiva às iniciativas propostas de reflexão e inovação.

Aspectos pedagógicos do ensino de Inglês pretendido para Chuí

De acordo com o construto teórico da Linguística Aplicada Crítica (LAC), é possível pensar no desafio de conquistar efetivamente um diálogo entre áreas diferentes do saber e na diversidade das disciplinas escolares, necessárias ao trabalho educativo integral (mais holístico), como algo já bem mais próximo de se concretizar também no ensino de Inglês na cidade do Chuí. A LAC dialoga com as outras teorias que perpassam o campo das ciências sociais e das humanidades (MOITA LOPES, 2006, p.14), provocando abertura de fronteiras interessante para o ensino de línguas. Esse movimento da LAC, com características de interdisciplinaridade e de uma Linguística Aplicada mais problematizadora, captura o movimento pretendido para aquele local.

Por exemplo, na postura de autores como Pennycook (2003, p.15), pode-se observar um sentido mais crítico da LAC ao tentarem criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem papel central. Tais pressupostos são de fundamental importância para a sustentabilidade do projeto de elaboração de um PEI. Inteligibilidade e significação na construção do conhecimento de inglês são traços epistemológicos da LAC contundentes para articular o alinhamento dos alunos com o estudo do código linguístico e o uso do inglês no mundo real. Existe a necessidade de atentar para teorizações relevantes nas ciências sociais e nas humanidades que precisam ser integradas em forma de diálogo e experimentar a coconstrução com outros saberes (Inglês, TDICs, Design, Arte, etc.). O ensino de Inglês, no contexto observado, vive ainda certo estado de isolamento referente ao trabalho em conjunto com outras disciplinas do currículo escolar, diminuindo, com isso, seu potencial para a construção de sentido no aprendizado da língua. Para as autoras deste artigo, o trabalho da sala de aula de Língua Inglesa significa a oportunidade de politizar o ato de ensinar, com conteúdos programáticos vinculados à vida social do aluno. Podem ser traçadas metas pedagógicas de impacto social para que a disciplina de Inglês contribua na vida do estudante.

Em termos de estrutura composicional, o trabalho aqui pretendido também pode ser representado na figura do Diagrama de Venn (2000),

mas agora de acordo com as três dimensões convergentes a serem consideradas na estrutura composicional do projeto: O conteúdo programático na dimensão 1, o eixo temático conforme a problemática apontada pela comunidade escolar (grupo A+B) na dimensão 2 e a realidade do Inglês (carga horária semanal, etc.) na dimensão 3:



Figura 2: Diagrama de Venn (2000)
Dimensões 1, 2 e 3 do projeto para PEI

Entende-se que essa seja a convergência necessária entre as dimensões que perpassam o processo de ensino e aprendizagem de Inglês na intenção de criar condições para a utilização da língua inglesa em comunicação, argumentação e intercâmbio de percepções, a partir de experiências em atividades complexas, construtivistas, baseando-se em problemas, para o contato com o mundo. Nesse sentido, o resultado esperado do projeto para Inglês deverá emergir como produto da convergência, representado na área central do diagrama, na cor cinza da figura 2.

É do interesse das autoras deste artigo atender às “novas” demandas do aluno do Chuí, como sujeito social de cultura híbrida, o que representa compreender que esse sujeito de cultura híbrida está, ao mesmo tempo, consolidado na persona (pessoa e papéis sociais) do fronteiro e encontra-se homogeneizado pela necessidade de resolução de problemas idênticos (tem laboratório de informática na escola mas não consegue fazer uso dele, convive com lixo em situação extrema na rua, enfrenta tráfico de drogas e criminalidade facilitada pela condição de fronteira seca, etc.) independentemente de sua cultura de origem (brasileira, uruguaia ou árabe). Se essa identidade de fronteiro puder ser

atendida desde o processo de ensino fundamental por teorias e práticas que auxiliem na educação linguística, que nutra os talentos diversos de todas as crianças (ROBINSON, 2015, p.118), e contribua no desenvolvimento de competências, ela poderá ser fortalecida, empoderada desde o conhecimento, para a ação e reivindicação por políticas de resolução. Ao mesmo tempo, será algum avanço para o processo de ensino de Inglês naquela fronteira.

Se o aluno de Inglês do oitavo ou nono ano do ensino fundamental conseguir ir, novamente como exemplo, para os espaços da mídia com a autonomia de se posicionar, de dizer algo do que fez (ou faz) na escola pela sua comunidade, e trocar com o mundo o significado de alguma de suas experiências (seu nome, a qual cidade pertence, qual é sua escola e com qual projeto está comprometido), será um ganho significativo como resultado qualitativo do processo de construção do conhecimento da língua inglesa que viu na escola.

O construtivismo

O construtivismo defende que o saber não é algo concluído, terminado, mas processo em incessante construção e criação. Sustentado em obras como a *Epistemologia Genética de Piaget* (1982) e os estudos do laboratório de *Vygotsky* (1962), entre outros, o método construtivista parte da crença de que o conhecimento é um construto edificado por meio da ação, da elaboração e da geração de um aprendizado, produto da conexão do ser com o contexto material e social em que vive e interage na sociedade (PIAGET, 1996, p.13). Assim, entende-se a perspectiva construtivista como a soma de algumas correntes pedagógicas atuais que compartilham entre si o descontentamento com os sistemas educacionais tradicionais.

Diferente daqueles sistemas em que os alunos ainda decoram e repetem algum conhecimento transmitido em quadros ou listas de verbos e regras gramaticais, no construtivismo, ainda que com defeitos, mestres e aprendizes atuam juntos na construção do saber. Um aspecto fundamental

no construtivismo é a quebra de paradigmas e a troca de repasse da informação “pronta e acabada” para a busca da formação do aluno em papel de agente e de sujeito autônomo no processo de aprendizagem, mas precisa de conscientização da classe docente. Para o construtivismo, colocado de forma muito sucinta, as salas de aula devem proporcionar um ambiente onde os estudantes confrontam-se com problemas cheios de significados e vinculados ao contexto de sua vida real. Os debates entre alunos e professores ou membros da comunidade (*storytellings*) são considerados como oportunidades para o desenvolvimento e organização do pensamento (*design thinking*).

Para o construtivismo o foco não está mais no que o estudante sabe para responder em provas ou marcar em respostas fechadas, mas valoriza suas percepções, suas convicções e seus processos de pensamento diante da necessidade de atuação e de resolução de problemas.

[...] um problema deve surgir, que não possa ser solucionado a não ser que pela formação de um novo conceito (VYGOTSKY, 1962, p.55).

Os pressupostos do construtivismo são vinculados a este trabalho na perspectiva de pensar um ensino de inglês que aposte no uso do conhecimento adquirido na escola, para a escola, para a vida do aluno e para o mundo.

Aprendizagem Baseada em Problemas – ABP

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) é uma metodologia apoiada nos pressupostos construtivistas. Ela permite ao aluno aprender a partir da vivência ou da existência de um problema, que até pode ser simulado, entretanto, os melhores resultados têm sido percebidos em situações reais (DÍAZ, 2010). É uma prática de ensino de sucesso fortemente estabelecida e multiplicada a partir da região de Palo Alto, na Califórnia, na perspectiva acadêmica da Universidade de Standford, nos Estados Unidos. A principal proposta do grupo, como ação fundamental de qualquer processo de aprendizagem, é que um problema deve ser

apresentado aos estudantes no início do processo de ensino, antes de “*outros inputs educacionais*”, de modo que os alunos comecem a se familiarizar e a despertar seus interesses e empatia por aquilo que vai ser estudado no momento de começar as atividades (STANDFORD UNIVERSITY, 2001). Nesse caso, os estudantes tornam-se responsáveis por definir alguns dos objetivos educacionais, os meios que vão utilizar, parte do que vão aprender em termos de eixos temáticos, com o que irão trabalhar, porém, cabe ressaltar que é o professor o responsável por organizar os conteúdos programáticos a serem estudados para alcançar os objetivos definidos em grupo.

Há aí uma mudança de foco de atividades de ensino de curto para o de longo prazo, assim como de atividades isoladas e centradas no professor para atividades integradas e centradas nos discentes. Muito resumidamente, tais atividades: a) são de longo prazo, como projetos ao longo do ano letivo; b) são interdisciplinares; c) são centradas nos estudantes, que se tornam corresponsáveis pelo processo; d) são integradas ao mundo real; e) transformam o modo de ensinar do professor, que passa a ser um facilitador; f) ensinam e desafiam os alunos a pensarem pelas próprias mentes e se preocuparem em se manter ou tornar tecnologicamente alfabetizados (o que demanda bastante pesquisa e intercâmbio de informação) e colocar em prática a autoconfiança. Os discentes são engajados como intervenientes ativos diante do problema-desafio, os currículos são organizados holisticamente (integrados) em torno de um problema a ser estudado e resolvido.

A base do referencial teórico sobre a ABP é o material gerado no Center for Teaching and Learning da Stanford University, para o qual convergem pesquisas e material de diversas fontes. Eles remetem a conclusões a serem seguidas por docentes interessados nesse tipo de aprendizagem. Como exemplo disso, pode-se observar o trabalho da Fundação Lemann, em São Paulo, Brasil, ou ainda o trabalho dos professores Ma. Ángeles Andreu Andrés, Miguel García Casas, Beatriz Fernandez Grandez e Miguel Diaz na Espanha (Universidad Politécnica de Valencia e IES La Morería), cujos projetos são desenvolvidos em turmas de

escolaridade fundamental e também em cursos de formação de professores, baseados na ABP.

No Brasil, a ABP tem sido aplicada com mais frequência à área da saúde. Paralelamente, o Currículo de Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) elaborado pela UNESCO (2008) para formação de professores apresenta (unidade 4 do Módulo I) uma orientação para o ensino e aprendizagem na perspectiva do grupo de autores de diversas áreas do conhecimento, entre eles Carolyn (2007). Esse módulo orienta os professores sobre as abordagens pedagógicas possíveis de serem adotadas para o processo da AMI, entre elas, a Aprendizagem Baseada em Problemas (p.73). A ABP é referida pelo documento como um sistema de desenvolvimento curricular, que atende simultaneamente as bases do conhecimento, as habilidades interdisciplinares dos alunos, o raciocínio crítico e as estratégias de resolução de problemas.

Atualmente, várias áreas do conhecimento defendem e utilizam a ABP em contato com seus grupos de estudos e com resultados sedutores. Nesse sentido, para melhor compreensão da ABP, podem ser observadas outras características, como as mudanças envolvidas para sua implantação num sistema escolar, a importância da familiarização do corpo docente e discente com o funcionamento da mesma, formas de avaliação e a mobilização e mudança de pensamento que isso implica, sendo elas assuntos outros que poderão ser tópicos de futuros trabalhos por parte das mesmas autoras deste.

Design Thinking para educadores

O Design Thinking para educadores (DT) não é metodologia pedagógica, mas ferramenta que pode ser apropriada pela escola, seja na sala de aula, seja na sala dos professores ou em outros ambientes da comunidade escolar para facilitar a organização de um projeto. O DT permite a organização de tarefas que levam a resolver um problema (BROWN, 2014, p.4) e, por isso, vem sendo utilizado como proposta de gerenciamento do pensamento em distintos campos: Artes (música, dança,

pintura, escultura, teatro, literatura, cinema, fotografia, digitalização, gameficação, etc.) e nas áreas de Arquitetura, Lógica, Negociação, Serviço e outras para a elaboração de projetos. E “trabalhar em projetos não é novidade, o que muda é forma de fazê-los”.

Desde o lugar do facilitador em DT, uma das autoras do presente artigo explica que na fase da inspiração aprende-se como melhor compreender o grupo de pessoas para o qual se estará projetando. Observam-se alguns aspectos significativos desse grupo de pessoas. Ouvem-se suas crenças e percepções, identifica-se algum grau de empatia com o desafio. Na perspectiva do DT, a empatia é a capacidade de se colocar no lugar do outro, de entender sua vida e de começar a trabalhar na resolução de um desafio a partir da perspectiva e ponto de vista do outro, do grupo para o qual estará se projetando. Significa “calçar o sapato do colega” como ponto de partida para traçar um projeto de melhorias do sistema. Dialoga-se com uma variedade significativa de pessoas com diversos perfis. É colaborativo. A soma de percepções e de várias mentes é sempre mais forte que uma só ao resolver um desafio. O DT apresenta vantagens por considerar as múltiplas perspectivas e a criatividade dos integrantes do grupo para reforçar a própria criatividade do organizador do projeto.

Em referência à projeção de um plano de ensino, a soma de percepções é de fundamental importância para definir os papéis de cada aluno dentro no processo de resolução do desafio, pois o aluno poderá apresentar uma postura em uma disciplina do currículo escolar e apresentar outra atitude na de Inglês, embora seja o mesmo aluno. Percebe-se isso com clareza nos conselhos de classe, em que um professor coloca seu parecer sobre o desempenho de tal aluno e outro professor, de outra disciplina, coloca um parecer diferente, de atitude outra, do mesmo aluno. Daí que criar ferramentas pode ser essencial para apoiar o desenho de melhorias no processo. Poderá utilizar-se, por exemplo, um mapa conceitual ou poderá utilizar da construção em grupo de uma persona para repensar o aluno de hoje. Basicamente, a elaboração do mapa da empatia do aluno ou do professor, utilizado como ferramenta no planejamento do

curso ou, até mesmo, de planos de aula, diminui o distanciamento conceitual entre corpo docente e discente (FREIRE, 2016, p.25).

Normalmente, faz sentido seguir os passos do DT de maneira linear para a resolução do desafio, porém, cada grupo tem total liberdade de fazer o melhor uso da abordagem e, até mesmo, escolher as combinações com outras abordagens, metodologias e teorias que julgar úteis para desenvolvimento de suas ideias. Algumas etapas do planejamento com o uso do DT permitem conhecer melhor o público. Também é importante delimitar o impacto que se deseja obter.

Posteriormente, a ideação é a fase da utilização do DT em que se considera toda a informação recebida. Isso gera quantidade significativa de ideias (*brainstorming*) a partir das quais serão identificadas algumas oportunidades de projeção, testar e aperfeiçoar as soluções alcançadas. Fundamentalmente, é a fase em que o facilitador vai compartilhar o aprendizado com toda a equipe. Com a utilização de *post-its* coloridos, por exemplo, várias das ideias são ressaltadas e levadas em consideração no processo, e, por sua vez, outras começam a ser descartadas. Daí que o DT ficou popular como o “método dos *post-its*”, o que é um equívoco, conforme a colocação publicada na revista *Nova Escola* (p.32). O uso dos papéis coloridos é uma das formas de organizar o pensamento e ordenar as ideias, mas não é a única forma de facilitar a construção coletiva de soluções para um problema. O conjunto de dados recebidos poderá estar formado por relatos ou por fotos, etc. Trata-se da significação da informação recebida.

É muito importante para quem forneceu os informes que o facilitador compreenda o valor social e cultural dos dados naquela comunidade. Logo, irá compartilhar essas ideias com a mesma população com a qual elas surgiram, e, além disso, deve obter o retorno dessa população. Esse processo contribui para identificar como interpretar os dados recebidos e de qual forma poderá transformar essa aprendizagem em oportunidades de projeção.

É na ideação, também, que poderá aprender a elaborar um protótipo. Porém, cabe ressaltar que o protótipo a que se faz referência

poderá ser imitado em termos de procedimentos para a sua construção e aspectos técnicos, mas será exclusivo de cada população nas suas especificidades. Na área da Educação Linguística, um projeto de intervenção pedagógica, um plano de ensino ou um plano de aula pode ser considerado um protótipo e logo um produto resultante do processo de construção.

A redefinição do PEI pode ser a solução para a comunidade escolar com problemas de ensino na língua inglesa. Por último, será organizado de maneira a lançar a ideia para maximizar seu impacto na comunidade, isto é, multiplicar os efeitos do projeto para beneficiar o contexto. A ideia prototipada ganha percentual alto de chances de alcançar bons resultados, pois mantém o foco nas necessidades apontadas pela própria comunidade alvo da pesquisa. O intercâmbio de informação e experiências com outras culturas fortalece a motivação para dar continuidade às atividades do grupo e, ainda que com outro foco de interesse, acontece o contato com a língua inglesa, em textos, em diálogos, em base de dados de consultas, etc., que é o que interessa para as autoras: que a língua inglesa seja utilizada como um meio e não um fim.

Considerações finais

É de conhecimento geral que há falhas no sistema de ensino público e no ensino de Inglês na escola pública brasileira. Elas são consideradas como situação *a priori* neste trabalho. Também é fato que o estudo de Língua Inglesa operacionalizado na escola pública fundamental é de nível básico, em conformidade com a legislação. Para alcançarsua utilização em situações reais de vida diária ou rotina com habilidade discursiva de fato, o aluno precisará ter seu estudo complementado em outros ambientes, por exemplo, nas instituições particulares. Mas o que interessa às autoras deste trabalho é encontrar uma forma de otimizar o trabalho de ensino de Inglês na sala de aula da rede escolar para a qual foi atribuída sua responsabilidade em concurso público. O fato de haver a predisposição de autoavaliar e refletir sobre o processo de ensino da Língua Inglesa se torna um elemento catalisador na busca por melhorias contextuais e na

atualização da prática docente, que, somados à receptividade por parte da gestão e da comunidade escolar, tornam aquele ambiente um terreno fértil para a ação da pesquisa.

O estudo do “mercado” em busca de ferramentas e estratégias de inovação no ensino de línguas estrangeiras favorece também a atualização do próprio docente, mobilizando-o para além da “zona de conforto” do planejamento didático tradicional para um novo olhar e entendimento sobre a geração de alunos para os quais estará planejando suas aulas. As especificidades da sociedade contemporânea demandam tal mobilidade que, antes de se tratar de uma inovação no planejamento didático, trata-se de mudança na postura e no pensamento do professor, pois dificilmente se encontrarão “receitas” prontas para efetuar mudanças na sala de aula que não sejam pela revisão da teoria, do método, da metodologia e da abordagem utilizada com seus alunos da era digital. Quando da busca de novas estratégias de ensino, o sucesso do processo de implantação de novas ferramentas dependerá crucialmente da mentalidade de cada população, nos diversos campos, e o ensino de línguas estrangeiras não difere disso.

O Design Thinking para educadores consta de características promissoras como estratégia de organização de ações colaborativas, que poderá ser utilizado no planejamento de um projeto de intervenção no Plano de Ensino de Inglês, tanto na EMEF General Artigas como em outros centros educativos de características semelhantes, desde que haja o consenso na comunidade escolar e abertura ao diálogo para a criação de condições de possibilidade de desenvolvimento de um trabalho sob a luz do construtivismo, com o devido dialogismo entre as diversas áreas do saber e a partir da convicção de estarem unidos pelas mesmas intenções didático-pedagógicas e de impacto social. O desafio está mais em alcançar a mudança no pensamento docente do que em encontrar estratégias de inovação.

Referências

- ALT, L.; PINHEIRO, T. *Design thinking Brasil*. Rio de Janeiro: Elsevier Editora Ltda., 2012.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- BHON, H. I. Maneiras inovadoras de ensinar e aprender: a necessidade de des(re)construção de conceitos. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras – construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.
- BROWN, T. *Design thinking*. Uma metodologia poderosa para decretar o fim de velhas ideias. Rio de Janeiro: Elsevier Editora Ltda., 2010.
- DÍAZ, D. M. *Cambio de paradigma metodológico en la educación superior*. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1420707>>. Acesso em: 9 mai. 2017.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 54.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- IBGE. *Estimativas de população*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2016/estimativa_dou.shtm>. Acesso em: 09 abril 2017.
- IDEO (Org.). *The field guide to human centered design*. Canada, 2011.
- MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; RAMOS, R.C.G. (Orgs.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Lisboa: Mercado de Letras, 2004. p.29-57.
- MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.85-105.
- PENNYCOOK, A. Critical and alternative directions in applied linguistics. *Australian Review of Applied Linguistic*, vol.33, n.2, 2010.
- PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- PROBLEM BASED LEARNING – Teaching Commons. Disponível em: <<https://teachingcommons.stanford.edu/resources/learning/learning-activities/problem-based-learning>> acesso em 19 de abril de 2017.
- STANFORD UNIVERSITY. Speaking of teaching. *Stanford University Newsletter on Teaching*, vol.11, n.1, 2001.