

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**Texto, Discurso e Relações Sociais**



*Let's talk about **Betweena!***

**Design Thinking e o Ensino de Língua Inglesa na fronteira sul do Brasil**

**Sandra Beatriz Méndez Torres**

**Pelotas, 2021**

**Sandra Beatriz Méndez Torres**

*Let's talk about Betweena!*

**Design Thinking e o Ensino de Língua Inglesa na fronteira sul do Brasil**

Tese apresentada como requisito para a obtenção do título de Doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras.

Faculdade de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas, RS – Brasil.

Orientadora: Prof. Dra. Karina Giacomelli (UFPEL)  
Coorientador: Prof. Dr. Adail Sobral (FURG)

Pelotas, 2021

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas  
Catalogação na Publicação

M538l Méndez-Torres, Sandra Beatriz

Let's talk about Betweenal : Design Thinking e o ensino de Língua Inglesa na fronteira sul do Brasil / Sandra Beatriz Méndez-Torres ; Karina Giacomelli, orientadora ; Adail Sobral, coorientador. — Pelotas, 2021.

193 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, 2021.

1. Ensino de língua inglesa. 2. Design Thinking para educadores. 3. Repertórios identitários. I. Giacomelli, Karina, orient. II. Sobral, Adail, coorient. III. Título.

CDD : 420

Elaborada por Aline Herbstrith Batista CRB: 10/1737

*Let's talk about Betweena!*

**Design Thinking e o Ensino de Língua Inglesa na fronteira sul do Brasil**

Tese apresentada como requisito para a obtenção do título de Doutora em Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras. Faculdade de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas, RS – Brasil.

Data da Defesa: 26 de fevereiro de 2021

Banca Examinadora:

---

Orientadora Profa. Dra. Karina Giacomelli – Universidade Federal de Pelotas.

---

Coorientador Prof. Dr. Adail Sobral - Universidade Federal do Rio Grande.

---

Prof. Dra. Christiane Heemann – Universidade do Vale do Itajaí – Santa Catarina.

---

Prof. Dra. Camila Lawson Scheifer – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

---

Prof. Dra. Letícia Cao Ponso – Universidade Federal do Rio Grande.

## Resumo

MÉNDEZ-TORRES, Sandra Beatriz. *Let's talk about Betweena! Design Thinking e o Ensino de Língua Inglesa na fronteira sul do Brasil*. fls. 182. 2021. Projeto (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Pelotas, 2021.

O presente estudo, com o título “*Let's talk about Betweena! Design Thinking e o Ensino de Língua Inglesa (LI) na fronteira sul do Brasil*”, propõe integrar a abordagem do Design Thinking para educadores (DTe) ao trabalho da LI, para a construção de um inglês “glocalizado”. Esta proposta está fundamentada no anseio do público específico da comunidade escolar da rede pública de ensino do Chuí (RS) de alcançar alguma habilidade discursiva na oralidade da língua estrangeira (LE) que é lá estudada. Em função disso, o presente estudo foi por mim dirigido à experimentação de instrumentos para a possível elaboração de um repertório linguístico-discursivo identitário, numa perspectiva de gênero discursivo, que contemple os componentes referenciais mais característicos da cultura do local. Dessarte, o objetivo geral foi identificar e experimentar formas de trabalhar com o público da pesquisa (cuja identidade coletiva passou a estar representada pela *persona* Betweena) de maneira empática, colaborativa e experimental, tendo como objetivos específicos identificar a quais gêneros discursivos são maiormente vinculados os enunciados proferidos por aquele público; explorar algumas das marcas enunciativas e mapear os componentes discursivos referenciais em seus enunciados. A pesquisa-ação realizada filia-se à Linguística Aplicada, na sua postura mais crítica, e às pedagogias (cri)ativas, especialmente dialógicas do pós-método. Para isso, fazem parte do embasamento teórico, entre outros: Alt e Pinheiro, 2012; Bakhtin, 2006; Bhabha, 2010; Bardin, 2016; Brown, 2010; Bruner, 1991; Gardner, 2004; Gil, 2017; Goleman, 2017; Kumaravadivelu, 2009; Lopes, 2006; Molina, 2015; Morin, 2011; Nespor, 2016; Rajagopalan, 2003; Robinson, 2015; Rosenberg, 2019; Sobral, 2009; e Thiollent, 2011. Suas principais características refletem uma pesquisa qualitativa, com observação estruturada ativa. A problematização da pesquisa radicou na seleção assertiva dos instrumentos (ferramentas) que permitissem seguir os objetivos supracitados, além de buscar algumas respostas para a pergunta que acompanhou todo o percurso do presente estudo: - “o que exatamente o estudo da LI agrega à vida de Betweena? Os dados coletados ao longo do processo de utilização do DTe configuram o corpus da pesquisa, cujas análises se dividem em uma análise de conteúdo própria do DTe e uma análise qualitativa das marcas enunciativas das relações dialógicas estabelecidas durante a Oficina de DTe, com o público-alvo, analisadas à luz de pressupostos bakhtinianos. Logo, a conclusão do presente texto refere-se à usabilidade, à praticabilidade e às condições de particularidade/identibilidade dos instrumentos (ferramentas) experimentados com vistas ao seu uso na LI, na fronteira de Chuí (RS), Brasil.

**Palavras-chave:** Ensino de Língua Inglesa; Design Thinking para educadores; Repertórios identitários

## Abstract

MÉNDEZ-TORRES, Sandra Beatriz. *Let's talk about Betweena! Design Thinking e o Ensino de Língua Inglesa na fronteira sul do Brasil*. Fls.182. 2021. Projeto (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Pelotas, 2021.

The present study, entitled “Let’s talk about Betweena! Design Thinking and English Language Teaching (LI) on the southern border of Brazil”, proposes to integrate the Design Thinking approach for educators (DTe) to the work of LI, for the construction of a “glocalized” English. This proposal is based on the desire of the specific public of the school community of the public school system in Chuí (RS) to achieve some discursive ability in the orality of the foreign language (LE) that is studied there. As a result, this study was directed by me to experiment with instruments for the possible elaboration of an identity linguistic-discursive repertoire, in a perspective of discursive genre, which includes the most characteristic referential components of the local culture. In this way, the general objective was to identify and to experiment ways of working with the research public (whose collective identity came to be represented by the *persona* Betweena) in an empathic, collaborative and experimental way, with the specific objectives of identifying which discourse genres are most linked to the utterances by that audience; explore some of the enunciative marks and map the referential discursive components in their statements. The action research carried out is affiliated with Applied Linguistics, in its most critical stance, and with active (cri) pedagogies, especially dialogical ones of the post-method. For this, they are part of the theoretical basis, among others: Alt and Pinheiro, 2012; Bakhtin, 2006; Bhabha, 2010; Bardin, 2016; Brown, 2010; Bruner, 1991; Gardner, 2004; Gil, 2017; Goleman, 2017; Kumaravadivelu, 2009; Lopes, 2006; Molina, 2015; Morin, 2011; Nespôr, 2016; Rajagopalan, 2003; Robinson, 2015; Rosenberg, 2019; Sobral, 2009; and Thiollent, 2011. Its main characteristics reflect a qualitative research, with active structured observation. The problematization of the research was rooted in the assertive selection of instruments (tools) that would allow to follow the aforementioned objectives, in addition to seeking some answers to the question that accompanied the entire course of the present study: - “which values does the study of LI exactly add to Betweena’s life? The data collected throughout the process of using the DTe configure the research corpus, whose analyzes are divided into an analysis of DTe’s own content and a qualitative analysis of the enunciative marks of the dialogical relations established during the DTe Workshop, with the public-target, analyzed in the light of Bakhtinian assumptions. Therefore, the conclusion of the present text refers to the usability, practicality and conditions of particularity / identity of the instruments (tools) experienced with a view to their use in LI, on the border of Chuí (RS), Brazil.

**Keywords:** English Language Teaching; Design Thinking for educators; Identity repertoires.

## Resumen

MÉNDEZ-TORRES, Sandra Beatriz. *Let's talk about Betweena! Design Thinking e o Ensino de Língua Inglesa na fronteira sul do Brasil*. fls.182. 2021. Projeto (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Pelotas, 2021.

El presente estudio, titulado “¿Hablemos sobre Betweena! Design Thinking y la enseñanza de la Lengua Inglesa (LI) en la frontera sur de Brasil”, propone integrar el enfoque Design Thinking para educadores (DTe) al trabajo con la LI, para la construcción de un inglés “glocalizado”. Esta propuesta parte del deseo del público específico de la comunidad escolar del sistema educativo público de Chuí (RS) de lograr alguna habilidad discursiva en la oralidad de la lengua extranjera (LE) que allí se estudia. En consecuencia, este estudio fue dirigido por mi para experimentar instrumentos para la posible elaboración de un repertorio identitario lingüístico-discursivo, en una perspectiva de género discursivo, que incluye los componentes referenciales más característicos de la cultura local. Entonces, el objetivo general fue identificar formas de trabajar con el público investigador (cuya identidad colectiva pasó a ser representada por la persona Betweena) de manera empática, colaborativa y experimental, con los objetivos específicos de identificar qué géneros discursivos son más relevantes. vinculado a las declaraciones de aquel público; explorar algunas de las marcas enunciativas y mapear los componentes discursivos referenciales en sus manifestaciones. La investigación realizada se enmarca en los parámetros de la Lingüística Aplicada, en su postura más crítica y, por ende, a las pedagogías (cri)activas, especialmente las dialógicas del posmétodo. Para ello, formaron parte de la base teórica, entre otros: Alt y Pinheiro, 2012; Bakhtin, 2006; Bhabha, 2010; Bardin, 2016; Brown, 2010; Bruner, 1991; Gardner, 2004; Gil, 2017; Goleman, 2017; Kumaravadivelu, 2009; Lopes, 2006; Molina, 2015; Morin, 2011; Nespor, 2016; Rajagopalan, 2003; Robinson, 2015; Rosenberg, 2019; Sobral, 2009; y Thiollent, 2011. Sus principales características reflejan una investigación cualitativa, con observación estructurada activa. La problematización tuvo su raíz en la selección asertiva de instrumentos (herramientas) que permitieran seguir los objetivos antes mencionados, además de buscar algunas respuestas a la pregunta que acompañó todo el transcurso de dicho estudio: - “¿Qué valores le agrega el estudio de la LI a la vida de Betweena, exactamente? Los datos recogidos a lo largo del proceso de utilización del DTe configuran el *corpus* de investigación, cuyos análisis se dividen en un análisis del contenido propio del DTe y un análisis cualitativo de las marcas enunciativas de las relaciones dialógicas establecidas durante el Taller de DTe, analizadas según algunos postulados bakhtinianos. Por lo tanto, la conclusión del presente texto se refiere a la usabilidad, practicidad y condiciones de particularidad/identidad otorgada por los instrumentos (herramientas) colocados a prueba con miras de integración al trabajo de la LI, en la frontera de Chuí (RS), Brasil.

Palabras-clave: Enseñanza de Lengua Inglesa; Design Thinking para educadores; Repertorios identitarios

## Lista de Figuras

Figura 1 - Utilidade do Design Thinking na organização do pensamento .....	38
Figura 2 - Diagrama de Venn - Conhecimento .....	69
Figura 3 - Conceito de underpinning: sustentabilidade de uma estrutura composicional multidimensional. ....	88
Figura 4 - Seminário pré-oficina de Design Thinking para educadores.....	95
Figura 5 - Convite virtual - Oficina de Design Thinking: proposta de ação da pesquisa.....	97
Figura 6 - Confirmação de participantes para a Oficina de Design Thinking para educadores no Chuí (RS), Brasil. ....	98
Figura 7 - Planilha de controle de Tempo da Oficina de DTe.....	99
Figura 8 - Slide 1 da Oficina de DTe - Geolocalização da pesquisa. ....	101
Figura 9 - Slide 2 da Oficina - Proposta de pesquisa-ação para o componente de LI.....	102
Figura 10 - Slide 3 da OFDTe- Pontos de contato: pesquisa e município de Chuí, RS .....	103
Figura 11 - Slide 4 da OFDTe- Articulação organizacional da proposta de pesquisa.....	104
Figura 12 - Slide 5 da OFDTe - Facilitadoras responsáveis e currículos .....	104
Figura 13 - Slide 6 da OFDTe - Conceito de Design Thinking.....	105
Figura 14 - Slide 7 da OFDTe - Disponibilização do kit DTe como REAs.....	105
Figura 15 - Slide 11 da OFDTe - FASE 1 - DESCOBERTA - EMPATIA. ....	106
Figura 16 - Slide 12 da OFDTe - Empatia em relação à comunidade de Chuí, RS. ....	107
Figura 17 - Slide 13 OFDTe - Vídeo: empatia e linguagem .....	108
Figura 18 - Vídeo colaborativo: empatia em contexto. ....	109
Figura 19 - FERRAMENTA DE DESIGN THINKING: <b>Mapa de Polaridades</b> . ....	110
Figura 20 - Mapa de Polaridades: elaboração própria da/na comunidade do Chuí.....	112
Figura 21 - Sintetização e de produção de dados a partir do uso do Mapa de Polaridades....	113
Figura 22 - Personificação do protagonista do Mapa de Polaridades - responsável das ações no Chuí. <b>Base de Protótipo - Personagem Betweena</b> .....	115
Figura 23 - FERRAMENTA DE DESIGN THINKING: <b>Mapa de Empatia</b> - modelo.....	116
Figura 24 - Mapa de Empatia real - elaboração própria - Comunidade Chuiense .....	119

Figura 25 - Categorização de dados do Mapa de Empatia: Matriz SWOT .....	122
Figura 26 - Matriz SWOT adaptada ao português: FOFA .....	122
Figura 27 - Categoria <b>F</b> de dados do Mapa de Empatia (ME): fortalecem as ações. ....	123
Figura 28 - Categoria <b>O</b> de dados do ME: portunidades de ações pedagógicas. ....	123
Figura 29 - Categoria <b>F</b> do ME: das fraquezas e vulnerabilidades socioeducativas - Chuí... 124	
Figura 30 - Categoria <b>A</b> do ME: ameaçam e limitam as ações pedagógicas no Chuí.....	124
Figura 31 - Primeira Análise - Quantitativa dos dados da matriz SWOT com base no Mapa de Empatia da Comunidade Chuiense. ....	126
Figura 32 - DESCOBERTA DO DESAFIO CHUÍ: .....	128
Figura 33 - BRAINSTORMING - regras de aplicabilidade.....	129
Figura 34 - Prática de duas equipes de trabalho durante a OFDTe, Chuí.....	132
Figura 35 - Prática com docentes de duas línguas estrangeiras no Chuí.....	132
Figura 36 - Processo de aplicabilidade do DTe - movimento espiralado .....	138
Figura 37 - Categorização: nuvem semântica a partir da categoria FORÇAS (F) de dados coletados na matriz F.O. F.A. por meio do uso do aplicativo Word Cloud.....	141
Figura 38 - Configuração de nuvem semântica a partir da categoria FRAQUEZAS (F) de dados coletados na matriz F.O. F. A. por meio do uso do aplicativo Word Cloud. ....	141
Figura 39 - Configuração de nuvem semântica a partir da categoria OPORTUNIDADES (O) de dados coletados na matriz F.O. F. A. por meio do uso do aplicativo Word Cloud. ....	144
Figura 40 - Configuração de nuvem semântica a partir da categoria AMEAÇAS (A) de dados coletados na matriz F.O. F. A. por meio do uso do aplicativo Word Cloud. ....	145

## Lista de Quadros

Quadro 1 - Resumo comparativo entre os propósitos da equipe escolar que me recebeu como proponente do projeto de pesquisa e os propósitos de uma pesquisa seguida de uma ação.....	96
Quadro 2 - Lista de manifestações da categoria FORÇAS (F) de dados – transcritas da matriz F.O.F.A. ....	139
Quadro 3 - Lista de manifestações da categoria FRQUEZAS (F) de dados – transcritas da matriz F.O.F.A. ....	140
Quadro 4 - Lista de manifestações da categoria O (oportunidades) de dados – matriz F.O.F.A. ....	143
Quadro 5 - Lista de manifestações da categoria AMEAÇAS (A) de dados – matriz F.O.F.A. ....	144

## Sumário

1 Introdução .....	12
1.1 A problemática da pesquisa .....	14
1.2 O território da pesquisa.....	15
1.3 A escola EMEF General Artigas: espaço da Oficina de Design Thinking para educadores. .....	23
1.4 A inspiração para a pesquisa-ação em forma colaborativa.....	24
1.5 Diretrizes (hipóteses) .....	27
2 Tema e justificativa da pesquisa-ação .....	30
2.1 Design Thinking e Design Thinking para educadores: utilidade para a resolução de desafios a partir das demandas do público da LI .....	38
2.2 Origem e significado da expressão Design Thinking .....	39
2.3 O Design Thinking para educadores na elaboração de práticas educativas em sistema remoto .....	44
3 Fundamentação teórica .....	60
3.1 O ensino da língua inglesa como componente curricular - LI.....	60
3.2 O trabalho da LI articulado com pressupostos da Linguística Aplicada Crítica .....	67
3.3 O ensino na LI articulado com outros saberes .....	75
3.4 Alguns pressupostos da Teoria Dialógica do Discurso que convergem com o construto do conhecimento pretendido para com o processo de “educação linguística” do docente da LI ..	76
3.4.1 Educação dialógica (alteritária) .....	82
3.5 conceito de nexos para o ensino da LI .....	84
4 Procedimentos metodológicos - Concepção e organização da pesquisa .....	93
4.1 Fase exploratória.....	93
4.2 Formulação do problema .....	94
4.3 Realização do seminário .....	95
4.4 Oficina de Design Thinking para educadores no Chuí - Logística.....	96
4.5 Oficina de Design Thinking para educadores no Chuí - Realização: extrato de dados.....	99

4.5.1 Design Thinking para educadores e ao público da pesquisa - Atividade Prática .....	100
4.5.2 Design Thinking para educadores e pesquisa científica .....	101
4.5.3 Design Thinking para educadores - Chuí - Contextualização geográfica e conceitual .	102
4.5.4 Design Thinking para educadores - Pontos de contato com o processo educativo escolar - Atividade Prática .....	103
4.6 FASE DA DESCOBERTA NO PROCESSO DE DTe - Atividade Prática .....	110
4.6.1 DTe - Exercício de empatia .....	112
4.6.2 Interpretação no processo de DTe. Atividade prática .....	114
4.6.3 SEE - O que a <i>persona</i> Betweena observa/vê no seu contexto? .....	116
4.6.4 HEAR - O que a <i>persona</i> Betweena escuta .....	116
4.6.5 THINK AND FEEL - O que Betweena (a <i>persona</i> ) pensa e sente?.....	117
4.6.6 SAY AND DO - O que fala e faz? .....	117
4.6.7 PAIN - Quais são as principais dores da <i>persona</i> Betweena? .....	118
4.6.8 GAIN - Quais são as necessidades da Comunidade Chuiense (Betweena) que devem ser atendidas com prioridade? .....	118
4.7 Subprocesso de reflexão, análise e sintetização de dados.....	119
4.8 FASE DA INTERPRETAÇÃO NO PROCESSO DE DTe .....	125
4.9 FASE DA IDEIAÇÃO DO PROCESSO DE DTe - Atividade prática .....	128
4.10 EXPERIMENTAÇÃO - Prototipagem - Atividade prática .....	130
5 Análise qualitativa de dados .....	134
6 Considerações finais .....	151
Referências .....	158
Anexo A – Plano Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental General Artigas – Município do Chuí, Rio Grande do Sul, Brasil. ....	161
Anexo B - Evolução do processo de criação do protótipo da personagem Betweena.....	180
Registro imagens Oficina de Design Thinking para educadores com o público da pesquisa...	192

## 1 Introdução

Neste trabalho mobilizo um conjunto de escolhas teóricas vinculadas aos princípios epistemológicos de natureza mais transgressiva e problematizadora da Linguística Aplicada (LOPES, 2006) com algumas práticas colaborativas do Design Thinking para educadores, com vistas à construção de um ensino de inglês propositalmente glocalizado. Ou seja, com base na postura crítica da LA (LAC) direciono este estudo para um processo de práticas que toma por objeto de análise algumas ferramentas hipoteticamente úteis para o desenvolvimento do trabalho pedagógico da língua inglesa, que mantêm as características estruturais próprias da língua anglo-saxônica e cria, no decorrer do processo de estudo, repertórios linguístico-discursivos identitários da cultura de cada público que se torna usuário da língua inglesa. Esses repertórios contemplam aspectos sociais e culturais intrínsecos à cultura dos públicos/usuários específicos e geocalizados, como é o público estudante do componente de Língua Inglesa (LI) do currículo escolar brasileiro. Dentro desse conceito, faço referência especificamente a uma LI pensada para e a partir de um contexto de fronteira(s) do extremo sul do Brasil. Nessa escolha, o termo “glocalizado” faz referência a uma relação de diálogo entre a língua inglesa, cujo status é o de primeira língua para as culturas inglesas, e a língua inglesa que é estudada por outros públicos como língua estrangeira, neste caso específico, com status de língua franca. Aponto assim, para um processo de construção de sentido que contempla as vozes do (extremo) Sul (LOPES, 2006b) do Brasil, imbricado no componente curricular de Língua Inglesa do sistema escolar educativo público da rede municipal de ensino do Chuí - RS, que pretende se manter em conexão com os usos multimodais, em contato com as tecnologias e com as linguagens emergentes na sociedade contemporânea do mundo globalizado. Por sua vez, entendo que os estudos glocalizados devem permitir ao público da LI (que é o público da escola brasileira) fazer uso da língua inglesa<sup>1</sup> que é utilizada em diferentes países, ou até mesmo dentro

---

<sup>1</sup> O uso dos termos “língua inglesa”, com iniciais minúsculas, faz referência ao inglês utilizado pelas pessoas naturalmente e culturalmente vinculadas a esa língua, enquanto a LI faz referência ao inglês que é objeto de estudo dentro da escola pública brasileira.

de um mesmo país, e por grupos identitários distintos. Logo, as competências adquiridas na LI precisam estar em consonância com a diversidade linguística identitária de cada grupo geolocalizado e com os usos híbridos emergentes na sociedade global. Nesses termos, “glocalizado” exprime o uso do conceito de “glocal” (global e local), que se vincula com a relação expressa pelo binômio espaço-poder de democratização do uso do inglês ou ainda com o conceito de “reterritorialização” e fenômenos culturais dos povos e das línguas (cf. Haesbaert, 2004).

Ao longo do texto, serão abordadas as características do território da pesquisa, assim como, será abordada a emergência da *persona* Betweena, que é um protótipo, resultado do processo de uso das ferramentas de DTe com o público da pesquisa e representará a comunidade chuiense. Também são apresentados os tópicos da LAC que outorgam o devido embasamento teórico do presente estudo, as características e a dinâmica das práticas colaborativas supracitadas e o conceito de Design Thinking para educadores (DTe).

O processo de colocar em prática dinâmicas de produção de sentido em conjunto com o público escolhido para a pesquisa, que são aqui contempladas como práticas de “mão na massa”, seguiu o objetivo geral de experimentar algumas formas de trabalhar no componente escolar da Língua Inglesa, de maneira empática, colaborativa e vivencial. Dentro disso, este estudo seguiu os objetivos específicos de garantir o uso de cada uma das ferramentas do DTe pré-selecionadas para a experimentação por parte de cada um dos integrantes do público da pesquisa para nutrir o intra-processo de criação de sentido do estudo para o grupo todo; explorar os resultados obtidos com o uso de tais ferramentas (que correspondem às manifestações do público da pesquisa e suas marcas enunciativas) e mapear os componentes discursivos maiormente referenciados dentro daqueles resultados obtidos pelo uso das ferramentas do DTe, que neste trabalho são categorizados como componentes discursivos que refletem aspectos identitários significativos para aquele grupo específico. Logo, os mesmos aspectos identitários acrescentam um valor agregado pelo interesse da LI de contemplar esses aspectos no seu processo pedagógico.

Destarte, houve uma intenção imbricada em cada momento do mencionado processo de pesquisa de contribuir com o DTe para sublimar alguma das práticas pedagógicas que o corpo docente integrante do público da pesquisa já vem desenvolvendo naquele espaço. Por tratar-se de uma região de fronteira – logo, de entrecruzamentos das mais diferentes ordens e de muitas

convergências – é um contexto altamente complexo que demanda a busca por inovações incrementais e constantes.

Paralelamente, existe o anseio, de minha parte, de contribuir, em algum grau, com o professor de LI no seu processo de adaptação de documentos curriculares à Base Nacional Comum Curricular e na evolução do trabalho com o público do Inglês<sup>2</sup> no acompanhamento do movimento mundial de Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), traçados pela Organização das Nações Unidas (ONU) na agenda para 2030.

O mencionado conjunto de saberes e de práticas colaborativas é passível de ser organizado conforme algumas demandas de cada grupo de estudantes para que o/a professor/a possa entregar a cada um dos seus públicos um trabalho dotado de flexibilidade, (cri)atividade, autoria e espaço para os próprios alunos traçarem seus caminhos de aprendizagem, autorias e publicações. A proposta desta pesquisa tem como base a minha jornada na área de Letras, que transitou do método para o pós-método. Fundamentada nessa jornada, reforço o pensamento de que “são as pessoas que constroem suas ideias sobre o funcionamento do mundo, assim como, elas próprias constroem seus aprendizados” (BRUNER, 1993, p 13.) e o público de LI é igualmente caracterizado por essa premissa, a meu ver.

Em tese, a identificação de interesses próprios de cada público e de suas preferências sobre componentes referenciais discursivos específicos, que é possível de alcançar a partir dos diálogos do público da pesquisa transcorridos durante uma prática colaborativa/oficina, contribui para delinear um repertório linguístico de base e para identificar os eixos temáticos de maior referencialidade daquele público a fim de serem contemplados pela LI no mencionado território de fronteira.

## **1.1 A problemática da pesquisa**

O problema da atual pesquisa está relacionado à escolha e experimentação de ferramentas, assim como ao preparo das pessoas (docentes e alunos) para o uso delas, a fim de incrementar o trabalho pedagógico da LI na construção de sentido desse trabalho e na busca por um impacto construtivo à sociedade chuiense a través do trabalho pedagógico da LI. Isso

---

<sup>2</sup> A utilização da palavra “Inglês”, com maiúscula, faz referência ao componente curricular de ensino da língua inglesa (LI) na rede pública de ensino.

significa a problematização do processo de planejamento e o delineamento de práticas na LI com o intuito de que seja, cada vez mais, contemplado o desenvolvimento de competências de autoconhecimento e valorização identitária com dito público, para a descoberta de capacidades e talentos de enfrentamento às vulnerabilidades do mesmo público. Assim, tanto a abordagem quanto os instrumentos utilizados para este trabalho de pesquisa colaborativo devem respeitar a trajetória de cada integrante e apenas buscar uma forma de constelar os repertórios já construídos com as novas leituras do mundo mais atualizado para nutrir os diálogos globais, pois o cerne da problemática da pesquisa está na valorização da cultura do local e para isso se faz necessário um processo de visualização e de reconhecimento do público sobre seus atributos.

Dentro dessa problemática, que se configura em distintos desafios (de logística, de acesso aos materiais etc.), emergiu, como alternativa de resolução, apresentar ao público da pesquisa o processo de Design Thinking para educadores. Com isso, o público da pesquisa conheceu algumas ferramentas do DTe fazendo uso delas e trabalhou durante uma oficina com o propósito de refletir sobre o impacto do estudo da LI na sua comunidade, ao mesmo tempo que vivenciou práticas de autorreconhecimento de sua cultura. A atividade colaborativa proposta pela pesquisa em formato de oficina foi lançada para oportunizar àquelas pessoas um processo de desenho pedagógico para o ensino da LI com o *status* glocalizado.

Conforme mencionado, o *status* glocalizado para a LI que busco construir junto ao público da pesquisa contempla o conjunto de conhecimentos específicos da língua inglesa e dos aspectos sociais mais relevantes naquele território de fronteira, que é território da *persona* Betweena, conforme será explicado. Nesse conjunto, está a intencionalidade de um processo de ensino delineado a serviço do seu público na criação de repertórios linguístico-discursivos de utilidade e sentido para aquele público específico.

## 1.2 O território da pesquisa

O território onde opera a LI referida pelo presente texto é, conforme expressado, o município do Chuí, na fronteira do extremo sul do Brasil com o Uruguai <sup>3</sup>, no Estado do Rio

---

<sup>3</sup>Disponível em: <<https://www.google.com/maps/d/u/0/embed?mid=12sHT9BKaqZ3Z4WvJ22PmzUbu-7k&ie=UTF8&msa=0&output=embed&ll=-55.37962076666018%2C-29.358746840978768&z=2>>

Grande do Sul. Dessarte, utilizo o termo fronteira a partir da forma metafórica que contempla não apenas um limite entre dois países, se não um espaço de convergência configurado por “diversos tipos de cruzamentos” (ANZALDÚA, 2012. p. 6), por deslocamentos sociais, por geopolíticas e transgressões culturais e linguísticas necessárias para uma fronteira existir como tal. Assim como na fronteira demarcada pelo Río Grande, limite fluvial entre o México e o Estados Unidos, que é referida no livro “Borderlands/La frontera - The New Mestiza”, neste trabalho utilizo o termo fronteira para me referir ao processo linguístico-educativo no terceiro espaço que se configura pelos diversos cruzamentos entre os municípios de Chuí Brasil e Chuy Uruguai, na América do Sul.

Dessa forma, o termo fronteira aqui representa um lugar de contato pacífico de duas comunidades, de países e de políticas educacionais com semelhanças, onde se encontram e se relacionam múltiplos elementos sociais e culturais sem conflitos de convivência.

Nessa fronteira referida pela atual pesquisa, tal contato é facilitado pelo encontro de dois territórios com limites naturais de fácil acesso, chamado de fronteira seca, com apenas uma avenida representando a linha divisória entre os dois países. Os limites territoriais determinam o fim de uma nação (a brasileira) e o começo de outra (a uruguaia), caso fosse simplificada a observação do lugar em uma descrição minimalista dos fenômenos que sucedem naquele espaço. Entretanto, o lugar fronteiriço referido pode ser observado sob perspectivas diferentes, a partir da necessidade de compreender como se relacionam as partes que o integram e quais suas perspectivas linguístico-educacionais.

Uma possibilidade é percebê-lo como um espaço de convergência, um interstício, ou ainda, como um espaço de *in-between* (“entre-lugar”), onde se preparam estudantes para atuar na espacialidade local, regional, nacional e global. Trata-se, portanto, de um espaço onde alunos se preparam para desempenhar seus talentos para além do conceito de limite geográfico.

O território brasileiro tem pontos de contato geográfico com outros países, a saber: Argentina, Paraguai, Bolívia, Peru, Colômbia, Venezuela, Guiana, Suriname e Guiana Francesa, além da fronteira com o Uruguai. Esta, especificamente, representa um conjunto de 12 municípios brasileiros e de cinco departamentos uruguaio que, juntos, somam 6,8% do total da linha divisória brasileira com outros países sul-americanos. Nesta extensão territorial, somente seis cidades fronteiriças têm acesso direto ao outro lado da fronteira, com as chamadas

“cidades gêmeas”. São elas: Santana do Livramento (Rivera), Quaraí (Artigas), Jaguarão (Rio Branco), Barra do Quaraí (Bella Unión), Aceguá (Aceguá) e Chuí (Chuy).

O município de Chuí é o ponto geográfico localizado mais ao extremo sul do território brasileiro, no estado do Rio Grande do Sul. A fronteira está formada por esta cidade/município, do lado do Brasil, e pela cidade uruguaia chamada Chuy. A comunidade do Chuí, por representatividade, é o lugar que acolheu a presente pesquisa e que representa a cultura de imersão para a análise.

O município do Chuí foi emancipado do município vizinho de Santa Vitória do Palmar, ao qual pertencia até 1995, tendo atualmente uma população estimada em 6.635 habitantes, conforme os dados do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2018. Entre as atividades econômicas, como a plantação de arroz e outras, o comércio é a principal fonte de renda, empregando centenas de pessoas e envolvendo mais da metade da população no setor terciário. Vale ressaltar que este comércio depende diretamente do fluxo de turismo de compras e da circulação de estrangeiros, vendo-se esporadicamente favorecido pelas oscilações do mercado cambiário, uma vez que o território, como foi dito, está em situação de fronteira seca, sem rios, sem pontes, nada além de uma avenida divisória com o município de Chuy – Departamento de Rocha, Uruguai.

O Departamento de Rocha representa o leste do território uruguaio e é formado pela chamada “Costa de Oro” da República Oriental do Uruguai, devido à variedade de praias e ao sol naquela região. Em termos de proposta turística, o departamento rochense organiza-se em cinco eixos temáticos distintos, oferecendo uma proposta amigável de lugares e de serviços estacionais que atendem a diferentes demandas, diversos gostos, níveis de poder aquisitivo e culturas; por exemplo: pessoas que viajam para descansar, para provar a culinária regional ou para ter vivências em espaços de silêncio e menor urbanismo do que suas cidades de origem.

Ditas algumas características do território fronteiriço, remarca-se o aspecto linguístico da pesquisa como mais um dos elementos observáveis naquele espaço de *in-between*, seguindo nomenclatura de Bhabha para referir-se a uma cultura de convergência (2014).

Já com o intuito de empatizar com as singularidades do processo de ensino da língua inglesa naquele espaço do “*in-between*”, considerou-se importante olhar para a arte do presente e observar como funciona o ensino dessa língua hoje no interstício configurado pela

convergência de ambas as culturas e comunidades (BHABHA, 2014, p. 19) enquanto elementos constitutivos da arquitetônica que configura a identidade da LI na fronteira sul.

Bhabha sugere olhar para o trânsito em que o espaço e o tempo se cruzam e produzem figuras complexas de identidade em situações sociais que ele chama de “entre-lugares” (2014, p. 20). Esses entre-lugares a que o autor faz referência são lugares reconfigurados a partir da interseção e da justaposição das subjetividades das pessoas integrantes de uma comunidade, que carregam seu repertório cultural para cada evento social em comum, como a convivência na rua, no trabalho e na escola. Quando Bhabha conceitua entre-lugar como o lugar onde se cruzam duas ou mais culturas, entende-se que ele se refere à estrutura complexa formada por necessidades em comum, crenças, percepções e pontos de vista singulares em contato (e seu entrelaçamento), como uma teia que nasce da justaposição das individualidades em convivência e em convergência.

Na cultura específica de entre-lugares que é aqui abordada, entre as línguas mais expressivas da comunidade, pode-se constatar o uso de língua portuguesa como língua materna, de espanhol como segunda língua para os brasileiros, e também de árabe. Nesse contexto linguístico, o inglês é ensinado como mais uma língua, assunto sobre o qual deixo em aberto o debate – se, nessas circunstâncias, a LI deverá ser considerada como uma língua estrangeira (LE) ou como uma língua adicional, debate que não entra no escopo do atual estudo.

Conforme mencionado, o interesse deste trabalho está direcionado para as formas possíveis de edificar um repertório identitário, e isso remete a um construto de linguagem, que será explicado mais adiante. Na intencionalidade que acompanhou (e segue acompanhando) o desenho das atividades, como um pano de fundo do cenário da pesquisa, está o intuito de iterar as ações pedagógicas colaborativas para a alimentação e aprimoramento dos resultados, em virtude de coletar dados e encontrar formas de criação de um repertório linguístico-discursivo identitário. Esse modo de edificação de conhecimentos (e de sentidos) significa, para mim, uma das formas possíveis de trabalhar na LI para adquirir junto com o estudante alguma competência, ainda em nível básico de proficiência, que contemple a resolução de desafios do programa de ensino da LI e algumas dificuldades com o uso dos conteúdos programáticos trabalhados em sala de aula da LI em situações reais que se estabeleçam com a utilização da língua inglesa.

Trazendo esse pensamento para o papel do professor de línguas estrangeiras (LE) em um espaço de fronteira, cabe refletir também sobre o seu modelo de pensamento, sobre seu *mindset* e sobre o conceito que esse profissional haverá apreendido na sua formação acadêmica acerca de seu compromisso para atender às demandas das comunidades de “*in-between*”. Necessito lembrar que o sistema educativo (Secretaria de Educação, direção pedagógica, coordenação e professores de línguas) é o responsável por identificar as necessidades de seu público e por traçar um plano de atuação, na intenção atendimento de demandas sociais, as quais vão articular-se entre demandas locais e demandas globais; logo, uma obra colaborativa oferece mais oportunidades de participação.

O profissional das Letras, enquanto mediador no processo de ensino linguístico-educacional no interstício social da fronteira, não poderá, por exemplo, desconsiderar a base linguística nem a base multicultural do público (bilíngue) daquela fronteira (quem no final do trabalho passa a ser representado pela *persona* Betweena), nem mesmo deixar de ter em conta que estará trabalhando com o inglês como uma terceira opção de idioma. Assim, naquele cenário fronteiriço, outro dos desafios intrínsecos é encontrar uma forma possível para melhor entender a formação adequada para o papel de docente desse terceiro espaço e para “transgredir” a fronteira de um ensino conteudista e passar para um processo de educação linguística, voltado para o linguístico-discursivo (LOPES, 2006, p. 20), acompanhando algumas das mudanças da história e sendo propositalmente responsivo às demandas linguístico-discursivas significantes dentro da obra da LI, prioritárias para as pessoas do lugar.

Em termos de política educacional, a fronteira acompanha a legislação nacional. Até o ano de 2018, o ensino de inglês estava (e ainda está) regulamentado por duas instâncias decisórias, articuladoras das normas para a Educação Básica brasileira: a Constituição Federal, na forma da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com apoio nas esferas estaduais e municipais por meio da atuação das Secretarias de Educação.

A Constituição Federal, sem diferenciar a fronteira, garante o acesso à educação e a universalização do Ensino Básico no Brasil e regula a oferta somente de material didático, por meio do Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) (2015), com o qual também contempla o ensino da língua inglesa, atualmente ainda como língua estrangeira obrigatória, e não mais opcional, nem tampouco, por enquanto, como língua franca. Já os conteúdos programáticos

para a disciplina ou componente de Inglês são orientados pelos PCNs, indicando aqueles mais relevantes para cada ano letivo, sem os limitar.

As Secretarias estaduais e municipais mantêm a autonomia sobre a escolha dos eixos temáticos, bem como sobre o método e as metodologias seguidos para o desenvolvimento dos programas, que vieram a ser adaptados, em 2019 e 2020, ao Currículo Regional e à Base Nacional Comum Curricular, contemplando as 10 competências socioemocionais sugeridas pela ONU e os 17 objetivos para um desenvolvimento mundial sustentável.

À guisa de curiosidade, observei que um estudo sobre o “Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira” como língua estrangeira, elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE de São Paulo, em 2015, mostrou que 100% dos entrevistados (1.269) tinham formação superior. Dentro desse percentual, aproximadamente um quarto correspondia à formação em Letras - Língua Portuguesa e Língua Estrangeira, sendo 13% na Licenciatura em Letras - Língua Estrangeira. Apenas 20% tinham outros cursos específicos na língua que lecionavam e com base em recursos próprios.

Outros aspectos curiosos e significativos para a qualidade do ensino na LI são os resultados obtidos desse estudo com referência à natureza linguística das dificuldades expressas pelos professores, em que um grupo de 55% representa o professor com mínimas oportunidades de conversação em língua inglesa; 9% têm dificuldades de ler materiais em inglês; e 4% têm dificuldades na escrita. Destaca-se que, em alguns casos, professores de outras áreas lecionam inglês por falta de professores especializados.

Os relatos de tal estudo salientam a escassez de materiais tecnológicos e/ou complementares, como aparelhos de som, projetores, dicionários, jogos ou livros paradidáticos. A Internet estava presente em menos de um quarto das salas de aula. Para quase a metade dos casos observados, o livro didático era mais avançado do que o nível de conhecimento que os alunos tinham do idioma, fato que faria com que muitos professores não conseguissem usá-lo como base para o ensino, obrigando-se a organizar algum material complementar para o desenvolvimento do conteúdo programático.

A maioria dos professores previa que a tecnologia seria uma ferramenta de resolução para os desafios do processo pedagógico e para a motivação dos alunos. Entretanto, não estava claro como seria possível articular, de fato, suas ações com a tecnologia, quais seriam as

posturas emergentes e quais as necessidades identitárias que estariam sendo referidas nos usos da linguagem em contextos globais via redes sociais.

Da mesma forma, mais da metade dos professores apontavam a distância entre a proposta do ensino na LI e a realidade de vida dos alunos, considerando que a vulnerabilidade social dos alunos muitas vezes faz com que eles não percebam como o ensino de inglês pode ser relevante para sua formação”. Conforme depoimento de um dos gestores consultados, “muitos alunos vão para a escola porque não têm comida em casa. O fato de concluir o Ensino Fundamental já é uma vitória, do ponto de vista deles e de suas famílias, que questionam ‘aprender inglês para quê? – Se vai puxar uma carroça. A perspectiva de futuro desses alunos é quase zero, segundo o gestor. Entretanto, 84% dos entrevistados defenderam maior presença do inglês, em concordância com a possibilidade de obrigatoriedade de estudo da língua inglesa a partir do Ensino Fundamental I, que se confirmaria em 2018.

Paralelamente, emergiu a inquietude docente, aquele descontentamento inerente à vocação de mediar processos de ensino e de aprendizagem para a vida do aluno: qual seria, então, o propósito daquele estudo de inglês? Para que era/é ensinado inglês aos alunos do Ensino Fundamental, neste caso específico, no território de fronteira?

A formação acadêmica que eu tinha (mestrado *latu sensu* em Letras UCPel – 2003) e a proficiência em língua inglesa (TOEFL, 2000), durante minha atuação em sala de aula de Inglês no Chuí, constituíram o conhecimento, as competências e as habilidades de um docente apto e habilitado para atender ao compromisso de ensinar inglês aos alunos do Ensino Fundamental II, sem distinção do território.

Em 2018, estava determinado o ensino de ao menos uma língua estrangeira no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, sendo da livre escolha de cada comunidade escolar e/ou das Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação qual a língua a ser oferecida, bem como o número de aulas por semana, a duração de cada aula, a grade curricular e as habilidades a serem trabalhadas, adaptadas à realidade regional (não se orientava como fazer a adaptação).

As demandas do calendário escolar e a carga horária de Inglês (dois encontros de 50 minutos semanais) pareciam comprometer a condição de possibilidade de desenvolvimento de um processo “bem-sucedido” de consolidação de um ensino significativo, bem como de alguma aprendizagem para a utilização dos conhecimentos apreendidos das aulas da então língua estrangeira. Concomitantemente, o ensino responsivo às reivindicações do público configurava-

se em uma estrutura de natureza cada dia mais complexa, que aparentemente não tinha chance de acontecer naquele cenário. Com um público em convivência com o espanhol do Uruguai (contexto em que a maioria dos alunos da escola brasileira domina a fala em espanhol, embora nem sempre domine a escrita), que gostava cada vez menos de aulas “convencionais”, que demandava aulas motivadoras (que denotassem os motivos pelos quais valeria a pena o aluno estar ali presente) e, sobretudo, que não tinha clareza quanto à intencionalidade da língua inglesa, tornavam-se cada vez mais desafiadoras as atividades de planejamento e da prática daquele ensino. Por muitos momentos, o planejamento de atividades pedagógicas era atravessado pelas mesmas questões: para que ensinar inglês no município do Chuí? Qual é o motivo real que levou à escolha da língua inglesa como língua estrangeira naquele lugar? Quem são as pessoas envolvidas no processo de tomada dessa decisão? Quais são as suas percepções, seus pensamentos, suas experiências e visão de mundo? Como era organizado o programa de ensino da língua inglesa naquela fronteira?

Paralelamente a isso, dar “vencimento” do conteúdo programático da disciplina de Inglês, assim como do fechamento de avaliações quantitativas, mensurando o teor do conhecimento adquirido pelo aluno de maneira uniforme, com um mesmo padrão de prova para todos, e omitindo a avaliação da curva de evolução do aluno, representava a prioridade da agenda escolar. Não havia disponibilidade de tempo para questionamentos e para pesquisar sobre o Inglês.

Estava, assim, instaurada a prática de “martelar” e de insistir nas aulas com exercícios de fixação de conteúdos programáticos isolados em ilhas de códigos linguísticos, que precisavam da memória do aluno para a internalização de regras gramaticais (necessárias também) e de vocabulário aleatório. Isso sem olhar para um propósito maior, sem olhar para o sentido que aquele ensino faria na vida do aluno como ser humano em desenvolvimento, em um território com demandas socioculturais tão significativas como as do espaço em questão.

Logo tal prática se transformou em rotina. E tal rotina não representou mais do que uma escolha malsucedida. Aparentemente mais confortável, porém igualmente trabalhosa – como o são outras práticas mais empáticas –, aquela geralmente levava a resultados insignificantes (sem impacto) para o dia a dia do aluno. Os resultados não significavam muito além de uma nota na média do boletim (e ousarei aqui classificá-los como medíocres, com desperdício de tempo e de espaço).

Tal trabalho estava, então, acomodado dentro da zona de conforto: aquele trabalho docente que atende às demandas do sistema administrativo escolar e passa pela vida do aluno sem impactar no conhecimento, nem na percepção da diversidade social e cultural que constitui o mundo vulnerável, complexo e acelerado onde se vive. Isso se dá no momento histórico em que se faz necessária a conscientização das pessoas sobre o conceito de sustentabilidade em todos os seus aspectos: ecológico, social, educativo, político e econômico. O Inglês estaria “solto”.

Acredito, em relação ao poder da integração dos trabalhos colaborativos, que uma sala de aula, uma escola e até mesmo uma cidade, quando há a vontade de engajar-se em práticas de sustentabilidade, descobrirá um caminho para alcançar maior qualidade de vida a seus alunos e habitantes, minimizando o impacto no meio natural e em seus recursos, mantendo as funções urbanas e procurando garantir um maior grau de responsabilidade sobre os ganhos. Na cidade de Chuí, os resultados atingidos nas distintas áreas de atuação são muito pouco cuidados e respeitados.

Com base nessa realidade, penso que o processo de ensino da LI deve usar o espaço de seu componente curricular para tornar o seu público mais consciente de seu papel e de sua responsabilidade na conjuntura da escola pública, no município do Chuí, o que se traduz em um ensino mais crítico. Nesse aspecto, acompanho a mesma linha de pensamento de Rajagopalan, de que “a saúde de uma disciplina se mede pela presteza com a qual ela consegue responder a novas realidades que surgem no mundo em que vivemos e pelo interesse que ela evidencia em atender aos anseios e preocupações típicos de cada época” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 39).

Ainda dentro das características do território, seguem também algumas da escola que acolheu a proposta de realização de uma prática colaborativa de apresentação do DTe para educadores no Chuí.

### **1.3 A escola EMEF General Artigas: espaço da Oficina de Design Thinking para educadores.**

A Escola Municipal de Ensino Fundamental General Artigas é a instituição que acolheu a presente pesquisa. Ela está localizada na Avenida Mauro Silva, 274, no município de Chuí

(RS), Brasil. A EMEF General Artigas é a única unidade responsável pelo funcionamento do Ensino Fundamental de 1º a 9º ano da rede municipal de educação no município da pesquisa, desde 1991. Situada em um bairro de periferia e inserida em uma comunidade de baixa renda, com famílias em situação de extrema pobreza, lá estudam seis turmas no turno da manhã e sete turmas no turno da tarde, com um total de 215 estudantes, entre 6 e 17 anos de idade, de nacionalidade brasileira, na grande maioria, mas alguns são uruguaios ou filhos de famílias uruguaias, segundo dados validados até o ano de 2020.

As famílias apresentam características diversas de organização, entre elas, as de pais separados, dependentes químicos e desempregados ou trabalhadores em atividades informais. Em consequência, algumas das crianças apresentam dificuldades de aprendizagem, agressividade, níveis baixos de nutrição e problemas de adaptação social.

O domínio do espanhol caracteriza as pessoas daquela comunidade como bilíngues, devido ao contato direto com o outro lado da fronteira, que corresponde ao Uruguai. O Espanhol é mais um componente do currículo escolar.

O espaço físico da escola comporta, além das salas de aula, uma sala de recursos multifuncionais para o atendimento educacional especializado de alunos com necessidades educacionais específicas; um espaço específico destinado a computadores, com instalação de internet; biblioteca; espaço para a concretização de uma quadra esportiva; sala de leitura; sala de direção; sala de coordenação pedagógica; secretaria; e sala de professores. A antiguidade do prédio, que se manteve todo em madeira até 2019, exigiu que a escola passasse por reformas, o que modificou sua estrutura, mas mantendo-se sua forma.

Para os fins deste trabalho, interessa destacar dados que descrevem a natureza do lugar, cujas características se relacionam com o perfil dos alunos e da comunidade escolar, que irão ser referências identitárias da *persona* Betweena para considerar no trabalho da LI.

#### **1.4 A inspiração para a pesquisa-ação em forma colaborativa**

As leituras no curso de doutorado em Letras contribuíram com informações sobre trabalhos realizados com a utilização de metodologias colaborativas no campo da educação linguística. São trabalhos que têm alcançado resultados estimulantes para o desenvolvimento

de propostas dentro dos estudos de processos de ensino, embora nem todos sejam voltados para o ensino da língua inglesa, e sim para o ensino como processo colaborativo, com a necessidade de entender a escola (e a sala de aula) como espaços plurais, de variáveis, que convergem.

Nesse sentido, destaco um título de Nesper, *Tangled Up in School. Politics, Space, Bodies, and Signs in the Educational Process* (1997), e outro de Ken Robinson e Lou Aronica, *Creative Schools. The Grassroots Revolution. That's Transforming Education* (2016). A partir de tais títulos, que referem processos educativos em convergência de variáveis “inextricavelmente” conectadas (NESPOR, 1997, p.xi), emergiu a questão sobre a forma com a qual podia, de fato, ser entrelaçado o ensino da LI na comunidade de Chuí com alguns processos de resolução de problemas de tal comunidade. Uma das questões norteadoras do presente trabalho é: “qual é o nexa que pode articular o trabalho da LI com o público da pesquisa de forma construtiva, isto é, que agregue sentido ao estudo da língua inglesa para aquele público específico?”

De fato, a escola do estado da Virgínia (EUA) onde foi desenvolvido o trabalho publicado por Nesper (1997) tem uma trajetória maior e uma jornada mais longa de vida escolar, distinta da jornada da EMEF General Artigas, que é a escola que acolheu a presente pesquisa. Essa experiência maior leva à tomada de decisões e à busca de resoluções, pesquisas etc., como o trabalho supracitado. Dificilmente um/a professor/a terá “planos” prontos para alcançar mudanças na sua aula se não for pela revisão da teoria, do método, da metodologia e da abordagem utilizada com seus próprios alunos (hiperconectados), como aconteceu nas comunidades escolares citadas por ambos os autores. Nesse sentido, a comunidade escolar do Chuí tem uma trajetória mais jovem, o que interpreto como uma possibilidade de atuação dentro da investigação científica no futuro.

O desafio atual está mais em alcançar alguma mudança no pensamento das pessoas do que em encontrar estratégias de inovação, lembrando que a inovação à que fiz referência aqui significa o conjunto de melhorias para algum aprimoramento possível nos resultados do ensino obtidos no ensino da língua inglesa, por meio do uso de algo que não é necessariamente novo, e sim visto de outra forma, mais consciente e mais produtiva. A inovação à que faço referência tem a ver com dar-se conta da natureza complexa do processo de construção de sentido, que pouco tem a ver com encontrar fórmulas novas. Por exemplo, o mote utilizado na prática colaborativa, em formato de oficina de Design Thinking para educadores, que será abordada

mais adiante, contemplou o *status quo* do ensino de inglês público até 2017. A utilização de ferramentas cognitivas permitiu ao grupo integrante da pesquisa que se colocasse em um estado de presença, no aqui e agora da prática docente/discente, de forma empática e experimental, e percebesse algumas das conexões que propiciam a construção de sentido, que erguem as “pontes”, que criam os nexos entre o código linguístico da língua e a enunciação na LI. Essa percepção é significativa para o presente estudo e precisa migrar para a obra de um repertório linguístico e de um construto de linguagem dentro do processo de ensino e de aprendizagem no ensino da LI.

Por sua vez, a possibilidade de implementar uma intervenção curricular, com algumas intervenções no programa de ensino da LI, na fronteira do Chuí, desenhadas para a inovação incremental no planejamento de ações pedagógicas colaborativas, dependerá fundamentalmente dos futuros diálogos com os gestores daquele sistema educativo.

A questão principal era encontrar a forma de abordar essa realidade na cultura do lugar. Disso emergiu a necessidade de começar o trabalho de pesquisa por um ato de empatia com o grupo e para o grupo de pessoas em contato com o sistema educativo a que faz referência este estudo, com inspiração em alguns textos de Nespor (1997), fundamentalmente em termos organizacionais. Como destaque, o ponto de contato a partir dessa inspiração é que, para a realização da atividade proposta, o foco de atenção esteve centralizado no papel das pessoas, em seus diversos processos humanizadores e em algumas das principais demandas socioeducativas daquele público no que se refere ao impacto da LI como processo educativo na vida dos estudantes, o que configura o acesso às chamadas pedagogias (cri)ativas do pós-método.

A saber, as pedagogias (cri)ativas do pós-método, assunto que será abordado adiante, são caracterizadas como pedagogias que utilizam metodologias de ação, por parte dos estudantes, professores e comunidade, apropriadas para a aquisição de competências e formação de habilidades. São pedagogias que facilitam a participação e integração dos estudantes ao ponto de permitir-lhes o desenvolvimento do protagonismo durante o processo de ensino e de aprendizagem para a resolução de desafios, sejam linguísticos ou outros (DEWEY, 2010). Ditas metodologias manifestam, fundamentalmente, a necessidade de inovação no sistema educativo, de conhecer e de implementar distintas formas de ensinar e de aprender ou de aprender e ensinar, assim como a importância de desenhar (projetar) e executar

projetos que proponham alguma mudança metodológica na prática docente e na sociedade, para a configuração, por exemplo, de currículos chamados “abertos” (MOLINA, 2015), nos quais a clientela escolar e as famílias têm alguma participação na escolha das temáticas.

Todos os propósitos das metodologias no trabalho da inspiração citada estão fundamentados na inovação e na pesquisa educativa sobre a realidade dos espaços da escola, das aulas e dos usos que os corpos das pessoas fazem dos ambientes escolares. Dentre as práticas pedagógicas (cri)ativas que já acontecem no Brasil, podem ser lembrados os trabalhos com o Ensino Híbrido, o sistema da Sala de Aula Invertida e o uso de abordagens colaborativas para a elaboração conjunta entre professores e estudantes dos programas de estudo, como é o propósito da abordagem do Design Thinking para educadores, a ser desenvolvida neste trabalho.

Na oportunidade da prática colaborativa no Chuí, a atenção esteve voltada para a realização em grupo de um processo de reflexão sobre aspectos epistemológicos da linguagem em LI, de maneira a contribuir para repensar qual é o significado e qual o sentido do ensino de inglês no lugar da pesquisa, além de comparar tal significado com as necessidades do público naquela fronteira. Será abordada no capítulo da metodologia a forma distinta do convencional pela qual foi vivenciado esse processo. Em outras palavras, o processo colocado em prática de desenho de protótipos pedagógicos vinculados ao componente da LI contribui com a edificação de fios condutores no pensamento do público da pesquisa, direcionando o foco de atenção para um estado de LI mais reflexivo acerca do “que” exatamente os alunos daquele município precisam aprender por meio do trabalho da LI para construir um repertório identitário.

A inspiração da organização da pesquisa a partir do trabalho supracitado, organizado por Nespor (1997), teve seus resultados tangibilizados na elaboração e na apresentação de protótipos do público da pesquisa, assunto esse que será tratado no capítulo das análises de dados.

### **1.5 Diretrizes (hipóteses)**

- a. As pessoas vinculadas à Oficina de Design Thinking para educadores (*thinkers*) precisam manifestar, exteriorizar e socializar suas percepções subjetivas de suas experiências com aquele processo de ensino e aprendizagem para depois revisar os

- objetivos específicos e as metas para o processo de ensino de inglês atual, com algum propósito específico e coletivo;
- b. Há, nos grupos de trabalho entre educadores da fronteira sul, desconhecimento da complexidade da natureza epistemológica da linguagem enquanto o processo de construção discursiva, e esse desconhecimento está interferindo no processo de ensino da LI no seu resultado qualitativo;
  - c. O traçado de objetivos e de metas para o ensino da LI no contexto da pesquisa está desacompanhado de práticas de elaboração colaborativa, logo, não contempla as necessidades enunciativas daquela comunidade escolar na LI;
  - d. A experiência de vivenciar um processo de descoberta de desafios e de identificação de prioridades articulada com as demandas enunciativas da comunidade, em referência à LI, mostraria uma direção para o ensino de uma língua outra, o inglês, pensada para aquela fronteira multicultural e bilíngue. Nesse aspecto, esse processo colaborativo de descoberta significa um ponto de partida para o ano letivo, indicador de onde começar a organizar e a “desenhar” as práticas docentes da LI, especificamente aquelas de enfrentamento de ameaças e de fortalecimento diante de vulnerabilidades mais significativas para aquele grupo, ou o que fosse de resultados mais significativos nas análises dos dados da pesquisa.
  - e. O exercício de traçar novas metas mediante um processo de desenho colaborativo promove também a conscientização de que haverá novos pontos de chegada, isso pensado também em termos de ganhos discursivos para os estudantes; por conseguinte, poderia ser alcançado um impacto social de melhor qualidade, com menor intensidade de atendimento à quantidade de conteúdo programático para mero registro curricular;
  - f. O traçado de novos objetivos e metas em sistema de cooperação, em que todas as pessoas do grupo de uma prática participam ativamente, em convergência com o atendimento de demandas da própria comunidade escolar, contribui também com ganhos em conhecimento para o/a professor/a. O fato de percorrer um mesmo caminho de crescimento, articulado com o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, com o compartilhamento de necessidades mútuas, agrega o valor de autoconhecimento (individual e coletivo), um melhor engajamento do professor com seus alunos e vice-versa, assim como o benefício da convergência de interesses, que poderá provocar maior

participação das partes e potencializar a possibilidade de gerar um legado de repertório identitário, em grupo e para o grupo manifestar ao mundo;

- g. A atividade de desenho colaborativo de uma intervenção curricular para a LI, voltada para práticas pedagógicas de aquisição de competências linguístico-discursivas e de habilidades de comunicação, em favor do autoconhecimento (individual e coletivo), contribui com o processo de criação de sentido e de ressignificação do programa de LI da escola pública. Isso significa pensar no jovem de hoje como agente de inovação em potencial, capaz de modificar o cenário atual do seu contexto, no enfrentamento de algumas vulnerabilidades prioritárias, com criatividade e atitude crítica no campo educacional.

Estruturalmente, a presente tese está organizada em seis capítulos. A Introdução traz as características gerais do trabalho. O Capítulo I apresenta características do contexto da pesquisa. O Capítulo II expõe pontos de contato entre o ensino da língua inglesa e alguns pressupostos da Linguística Aplicada Crítica (LAC). Já o Capítulo III trata da problematização da pesquisa. O processo metodológico utilizado na pesquisa é apresentado no Capítulo IV, com os dados específicos sobre o uso das ferramentas do Design Thinking para educadores (DTe). A metodologia de pesquisa foi escolhida para provocar o raciocínio humano-reflexivo do público-alvo, aquele raciocínio que leva à distinção da função e da necessidade de cada uma das “peças” dentro de uma conjuntura tão complexa quanto é um enunciado. O Capítulo V constitui-se da análise de dados, e, no Capítulo VI, estão registradas as considerações finais. Seguem, por último, as referências bibliográficas e os anexos, podendo ser alguns desses dados igualmente consultados por outras formas de acesso, como *links* de Recursos Abertos.

## **2 Tema e justificativa da pesquisa-ação**

A gênese da escolha do tema da presente pesquisa está nas experiências de minha jornada discente e docente de LI no território de fronteira abordado por este estudo. Envolve um percurso vivenciado com sucessos e insucessos, capazes de provocar um deslocamento para fora da zona conhecida, em busca de melhorias qualitativas passíveis de serem implementadas.

Com base em meu território de origem, entendo que algumas situações características do município do Chuí contribuíram para a necessidade de pensar em práticas pedagógicas de impacto social, de enfrentamento das principais problemáticas e de atendimento às crenças limitantes que podem ter imposto o sistema social de “fim de mundo”, de “terra de ninguém” ou de “submercado de trabalho” entre crianças e adolescentes do lugar. Dentre tais situações, encontram-se, por exemplo, a estrutura familiar afetada pela situação econômica de até 1,8 salários-mínimos; 2.138 pessoas ocupadas em empregos formais no total de 5.917 habitantes em 2018; uso e tráfico de drogas; prostituição de adultos e jovens. É fato a necessidade de trabalhar um ensino para além das crenças limitantes de escassez, paralelamente ao domínio de conteúdo e conhecimento específico de cada área e da língua inglesa, tendo em vista um impacto regenerativo, de valorização das oportunidades locais e de reconhecimento do que é positivo naquele lugar.

Tal necessidade foi abraçada aqui como meta profissional, o que justifica a realização da pesquisa-ação, de natureza propositiva, para a programação/projeção de um processo linguístico-educativo mais empático. Trata-se de uma busca pelo atendimento, em conjunto com outros responsáveis pela educação, das demandas identitárias daquele público específico que poderão permear as práticas docentes e projetos educativos em mais de um componente curricular.

Igualmente, a decisão de convidar representantes da comunidade do território em questão para fazer parte de uma prática colaborativa, de somar identidades singulares de mais de uma área de atuação em uma mesma reflexão e de exercitar a visualização das demandas da identidade coletiva justifica, por sua vez, a projeção de alguma ação, da investigação. Considero

importante refletir em grupo sobre o significado do estudo de outra língua, com o potencial de conectar aquela comunidade com o mundo, a partir do ponto de vista de cada um como sujeito que pertence a uma mesma coletividade de características fronteiriças específicas.

Ao lado disso, é possível pensar em um processo de ressignificação dos propósitos que levaram (ou ainda levam) aquela comunidade a oferecer o estudo de inglês naquele ambiente culturalmente desigual. Também vale verificar qual é a relação de alguns membros da comunidade, que atualmente desempenham o papel de adulto/familiar, adulto/professor, adulto/gestor etc., com os resultados na aprendizagem da língua inglesa alcançados a partir de sua experiência discente, caso tenham sido clientes de Inglês.

Fundamentalmente, a pesquisa aponta uma forma processual de trabalhar com o público, a qual coopera para a formação plena do aluno e para a formação continuada do professor, a partir da noção de que ambos, aluno e professor, se encontram na fase de aprendizagem das habilidades que demanda o século XXI. Este é um processo que, embora pareça linear, acontece em simultaneidade de atividades.

Assim, o presente estudo começa a configurar-se em uma estrutura de conexão entre a LI e algumas demandas da comunidade socioescolar. Cabe lembrar que são as pessoas que atribuem sentido aos usos dos materiais, dos recursos e dos conteúdos para determinado contexto. Começa a ser mais nítido o movimento pendular, sem hierarquia, a partir do contexto social para a aula e a partir da aula para o contexto, simultâneo, sistêmico (não linear), mutante, complexo, flexível, convergente, espacial etc., em avanço rumo à adaptabilidade, à criatividade e à resiliência dos aprendizes do inglês do pós-método.

A educação linguística pensada para a utilidade do contexto social local (e global) demandará do docente a mobilidade para fora da chamada zona de conforto (zona conhecida) no ensino de LI. Entre a zona conhecida, de caráter conteudista, e a zona convergente, das características últimas mencionadas, existe um percurso amplo, um *gap*, que deverá ser visitado com intenção e propósito de superação. Trata-se de entendimento do pensamento do pós-método, o que implicará mudanças na práxis da LI e de outros componentes curriculares, principalmente no exercício do planejamento pedagógico, inspirado em práticas de alfabetização linguística, em que a realização do trabalho inicia com alunos leigos (para a LI) e professores em processo de aprendizagem em alguma das inteligências acessadas por tal planejamento.

Tornou-se necessário, então, pensar em ambos os personagens, aluno e professor, aprendendo juntos por meio de um programa desenhado para aqueles aprendizes e para a resolução de problemas, com metas de curto, médio e longo prazo, o que deveria resultar em algum grau de aprendizagem distinto e distanciado do ponto de partida. Contudo, a proposta não implicava a criação de algo novo. Envolvia, isso sim, a valorização de práticas de inovação incremental, aquela que recicla, reutiliza materiais e agrega a oportunidade de experienciar um processo significativo. Os resultados concretos, desse modo, viriam junto com o processo de construção de conhecimento para a LI.

Se olharmos para a linha do tempo do ensino de inglês, há alguns anos atrás, durante as últimas décadas do século XX, quando algumas gerações anteriores procuravam proporcionar um curso de inglês aos seus filhos, geralmente o propósito era ajudá-los no desafio de "abrir as portas para o mundo" por meio do estudo dessa língua estrangeira hegemônica. Esse estudo era considerado benéfico e significava, para os estudantes e suas famílias, alguma vantagem no *curriculum vitae* do aluno e uma oportunidade de aprendizagem de questões globais, de conhecimento de outras culturas e de uma possível comunicação com pessoas de outras partes do mundo.

Com semelhante propósito, foram elaborados documentos, ao longo do histórico do ensino de inglês no Brasil, como os Parâmetros Comuns Curriculares (PCNs), os quais sugeriram pensar a importância do ensino de uma língua estrangeira (ELE) em escolas públicas brasileiras (BRASIL, 1998). Nesse sentido, os Parâmetros seguiram uma visão sociointeracional da linguagem (e da aprendizagem da LE); com essa visão, indicou-se uma articulação social do significado da LE como algo de utilidade para todos e compartilhado no uso da língua-alvo. Sugeriu-se um ensino de língua inglesa como LE de utilidade em situações nas quais as pessoas se veem engajadas em processos discursivos em inglês. Entretanto, para alcançar a habilidade de utilizar a língua inglesa de forma dialógica, o estudante da LI utilizará, teoricamente, conhecimentos sobre o sistema linguístico do inglês e também elementos do seu contexto local e global; todos dentro de um mesmo projeto de discurso, simultaneamente. Por conseguinte, o usuário da LE estará utilizando, na organização desse projeto para a composição enunciativa, um conjunto articulado de componentes discursivos além de ter que aprender como usá-los para que façam sentido. É um projeto complexo!

Paralelamente, os programas de formação docente e alguns especialistas da área de Letras procuram constantemente identificar as formas de realizar tais sugestões, por vezes, com metas altamente complexas, nem sempre passíveis de serem concretizadas, escolhidas a partir de um leque de métodos e de abordagens que vão sendo experimentados. Em contrapartida, a multiplicação de oportunidades de utilização da língua inglesa, o que viria mais tarde com o avanço das tecnologias, está proporcionando o relacionamento do aprendiz da LI com o mundo, além de facilitar a relação de significado e sentido, em função das próprias práticas de utilização dos espaços conquistados pelas comunicações globais.

Na elaboração dos PCNs, linguistas e outros especialistas colaboradores refletiam certa preocupação com um ensino da LE com respeito à diversidade dos campos regional, cultural e político do Brasil (1998), ainda que com referenciais atrelados aos territórios de origem: o inglês britânico, o inglês americano e mais recentemente o inglês internacional etc., até a homologação do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017. A BNCC marca uma fase singular do sistema educativo brasileiro e, por sua vez, um ponto histórico-temporal do ensino de inglês na escola pública brasileira. A BNCC é o texto normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais para que todos os alunos possam desenvolver um processo de educação de qualidade no decorrer das etapas da Educação Básica. No dia 6 de março de 2018, a parte do texto homologado pelo Conselho Nacional da Educação no Brasil foi multiplicada para as escolas de todo o país, com as orientações sobre sua implementação. É um documento previsto no Plano Nacional de Educação (PNE), reunindo diretrizes pedagógicas para a Educação Básica brasileira e enfatizando direitos e objetivos de aprendizagem em convergência com as diversidades culturais regionais.

Em setembro de 2015, a ONU, com a participação de representantes de vários governos do mundo, lançou a Agenda 2030 com Objetivos para um Desenvolvimento Sustentável. Tal agenda representa um compromisso de todos os países que elaboraram os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), sendo esses objetivos um apelo global às ações para diminuir a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que a humanidade possa desfrutar de paz e de prosperidade.

Dentre tais objetivos, o de número 4 diz respeito à busca de uma educação integral, equitativa e de qualidade para todos. O 4º ODS contempla temáticas necessárias para a sociedade contemporânea, como: os direitos humanos e igualmente os de gênero; a promoção

de uma cultura de paz, e não de violência; a cidadania global; e a valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o almejado desenvolvimento sustentável.

Nessa mesma direção, estão pensadas ações para uma formação humana integral e um processo de formação de uma sociedade mais justa, mais democrática e mais inclusiva. Igualmente, foram pensadas as metas norteadoras para a Base Nacional Comum Curricular no Brasil.

Com esse intuito, o grupo responsável pela redação do texto da BNCC pôde definir as 10 competências gerais, cujo processo de desenvolvimento deve acontecer de forma integrada aos componentes curriculares. Algumas das 10 competências gerais podem ser elencadas como prerrogativas de uma prática educativa que utilize o Design Thinking para educadores como abordagem para a organização da articulação proposta.

Na BNCC, o ensino da língua inglesa está contemplado, no contexto do Ensino Fundamental da Educação Básica brasileira, no caderno das Linguagens, no ponto 4.1.4 (pp. 241-264), e normatiza uma mudança na abordagem da LI. O que era, até então, pensado como língua estrangeira (LE) ou língua das pessoas estrangeiras, aquelas com origem em países onde a língua é ensinada como língua materna (Inglaterra, Canadá, Estados Unidos etc.), muda na BNCC para um “*status*” de língua franca, que coloca o foco na função geopolítica e social. Essa perspectiva e o *status* da LI como língua franca legitimam os usos que os estudantes e os falantes do mundo inteiro possam fazer do inglês, com diversidade de repertórios linguísticos e culturais, legitimados nos contextos locais.

Entretanto, a ideia lançada pelo texto da BNCC (2018), que requer um novo “tipo” ou perfil de professor, aberto a novas e constantes aprendizagens, assim como exige ao professor orientar seus alunos para novas descobertas e para o desenvolvimento de uma série de competências significativas para os dias atuais, não apresenta o caminho a ser transitado para que se alcançar as metas da proposta. No lugar disso, sugere o uso do Design Thinking para educadores como abordagem facilitadora, ou seja, para encontrar esse caminho, mas ainda sem o preparo da classe docente para a colocação em prática a abordagem sugerida.

Essa sugestão veio ao encontro de algumas práticas de uso do DTe e, de alguma forma, validou a escolha do DTe. Emerge aqui um ponto de contato muito significativo entre uma sugestão da BNCC e a presente tese, envolvendo a perspectiva do ensino na LI almejado pela

normativa e pelo público, em consonância com um trabalho que propus anteriormente ao surgimento da BNCC (“Um terceiro professor para o terceiro espaço”).

A partir disso, esta pesquisa trabalha em concordância com a proposta da BNCC e agregando o passo a passo de como é utilizado o DTe com fins pedagógicos para o ensino da LI. Fundamentalmente, penso que a ideia da língua franca sugerida para o ensino de inglês no Brasil significa também uma mudança na atitude do professor e no estudante, em direção ao exercício de apropriação, de “agora” se ver mais como um “dono” de algo que já existia (e que tem se preocupado em colonizar várias culturas no mundo todo), sem isso representar nenhum inglês novo. Essa é uma visão mais próxima de uma conscientização de pertencimento, devendo ser relativizada aquela crença de o inglês “Xis” ser mais falado que outro inglês, em meio às chamadas abordagens dos “*World Englishes*” (RAJAGOPALAN, 2003).

O trabalho da língua inglesa, em situação de língua franca, representará a legitimação das diferentes formas de expressão naquela língua. Por exemplo, com o uso de *ain't* para fazer a negação, e não apenas formas “padrão” como *isn't* ou *aren't*, como publicado na página 242 dos cadernos da BNCC.

A partir dessas orientações, o *status* da LI trabalhada como língua franca evita optar pelo inglês americano ou pelo inglês britânico. Permite, ainda, modificações de acordo com os diferentes contextos culturais, com mais consciência sobre questões de interculturalidade e com vistas à elaboração de repertórios locais e globais.

O documento da BNCC também traz três implicações que orientam os eixos organizadores para o trabalho com a LI: escrita, leitura e oralidade. Conjuntamente, os “modos particulares de produzir a língua inglesa”, isto é, os modos com que cada sujeito constrói o discurso em referência às características identitárias, devem ser considerados. Passar-se-á, assim, a trabalhar com um inglês “sem dono”, ou de cada um. O inglês em estado de língua franca poderá ser pensado como um terreno pluricultural, pelos usos no mundo todo, adaptado à geopolítica. De acordo com minha interpretação, trata-se do trabalho com a língua inglesa, de origem anglo-saxônica, organizado pelos docentes para acolher as reivindicações dos contextos culturais nos quais a LI é estudada.

Paralelamente à formulação do texto da BNCC, foi elaborado um Referencial Curricular de cada região. Dentre eles, está o Referencial Gaúcho (RCG). É um documento estruturado em seis cadernos pedagógicos, nos quais, de forma geral, a Educação está pautada como um

processo de compreensão do desenvolvimento integral do sujeito, isto é, do desenvolvimento intelectual, físico, emocional, afetivo, social e cultural, que permite formas de inserção social nos processos escolares e fora da escola. As orientações do RCG para o ensino da língua inglesa aparecem descritas a partir da página número 153 do caderno de Linguagens, item 7, homologado em 18 de dezembro de 2018 pelo Conselho Estadual de Educação e pela União Nacional dos Conselhos Municipais da Educação.

O posicionamento para o trabalho com a língua inglesa aponta que, se pensada como uma língua franca, as competências por meio dela trabalhadas favorecem a educação linguística voltada para a interculturalidade, para o respeito às diferenças e, principalmente, para a compreensão de como as diferenças são referenciadas nas diversas práticas sociais de linguagem.

Dessarte, eu escolhi trazer para o presente trabalho alguns extratos de texto que anunciam as competências específicas delineadas na BNCC, as quais foram traçadas para os estudantes da LI do Ensino Fundamental no Brasil, e reafirmo essa escolha com base na sua utilidade como parte do fio condutor que guiou o pensamento e a arquitetura da proposta de pesquisa, pois o texto integral da BNCC ainda não está lido e integralmente conhecido por todos os docentes, por diversos motivos. Com base nisso; ainda que listados e tratados superficialmente, os itens apresentados a seguir, escolhidos a partir da BNCC, exemplificam várias das conexões pretendidas para o atual trabalho de pesquisa e de tese. Eles são:

- Identificar o lugar de si e do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
- Comunicar-se na língua inglesa, por uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades de compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
- Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.

- Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito a valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes na sociedade contemporânea.
- Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.
- Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.

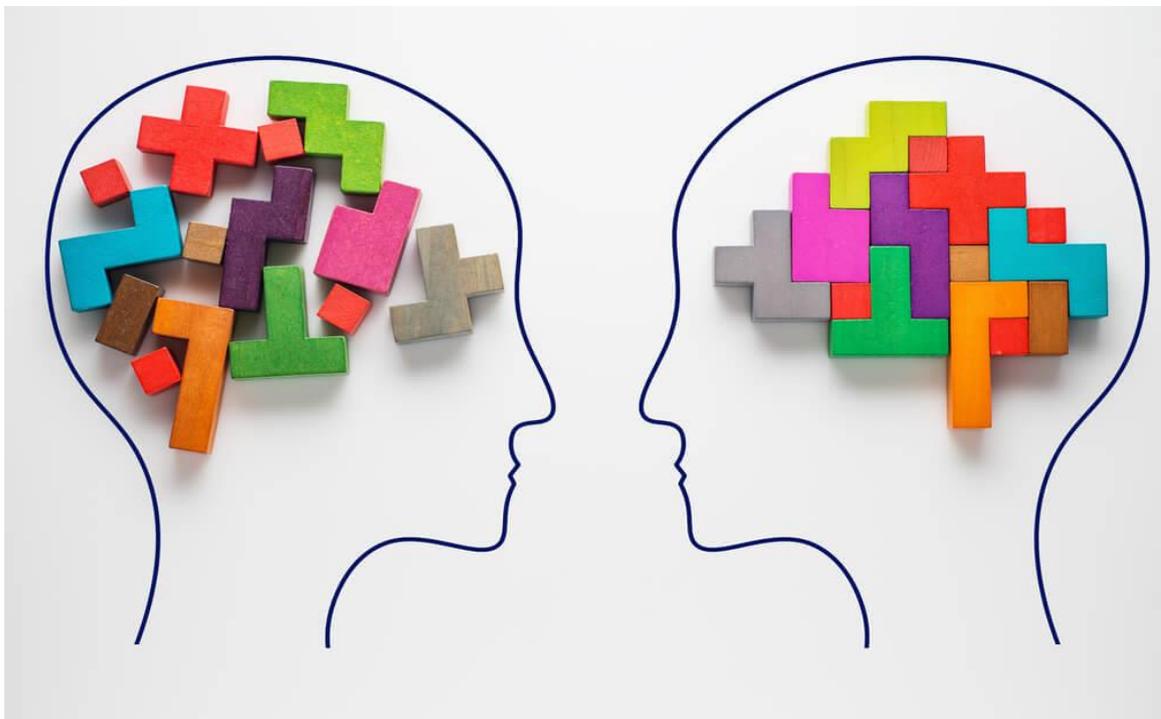
Esses objetivos propostos pela BNCC no caderno para a Língua Inglesa foram recebidos, lidos e analisados por mim e por algumas equipes de escolas da região sul (e de todo o país) em trabalhos conjuntos, durante mais de uma atividade de prática de adaptação curricular, em 2019, quando se notou que, com referência às mudanças entre o texto dos PCNs e o texto da BNCC, de forma geral, podem ser destacados os seguintes aspectos:

- Do estado do inglês como língua estrangeira para língua inglesa - LI, com *status* de língua franca;
- Dos eixos de conteúdo organizados em conhecimento cultural de mundo, conhecimento sistêmico da língua inglesa, tipos de texto e atitudes fundamentalmente escritas para os eixos de oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural: global e local;
- Das práticas comunicativas com ênfase na leitura e na escrita para o tratamento da língua de forma discursiva, incluídas as habilidades para o desenvolvimento da competência linguístico-discursiva dos alunos por meio da LI;
- Dos objetivos de letramento (aprender a ler textos escritos em inglês) para a visão de multiletramento com o aluno;
- Dos conteúdos de estruturas linguísticas e vocabulário aleatório para gêneros que aproximem os alunos de práticas reais do uso da língua inglesa, de acordo com necessidades locais, levando os alunos a descobrirem o funcionamento da língua de modo indutivo, voltado para o estímulo ao trabalho, por meio de várias fontes. Devem ser levadas em consideração as diferenças culturais e as variações linguísticas decorrentes dos diferentes usos e de distintas

comunidades de fala, acolhendo os diversos repertórios linguísticos presentes em sala de aula e fora dela.

Em virtude dessas mudanças de pensamento para o ensino da LI, reforço que as diversas formas de se comunicar com o mundo ou de comunicar algo ao mundo, tanto em contexto local quanto em contexto global, exigem a habilidade linguístico-discursiva. Para isso, é preciso participar e pertencer ao grupo de sujeitos autores da elaboração dos repertórios linguísticos, escolher as formas de uso desses repertórios e apropriar-se de algumas responsabilidades em relação ao que será enunciado. Sublinho a importância de ser compreendido (pelos docentes) que os resultados almejados e explicitados no texto da BNCC em relação às aprendizagens estão atrelados a processos de enunciação em LI. Isso implica a liberdade da construção de sentido para cada contexto.

## 2.1 Design Thinking e Design Thinking para educadores: utilidade para a resolução de desafios a partir das demandas do público da LI



**Figura 1 - utilidade do Design Thinking na organização do pensamento**

Fonte: Disponível em: <<https://neilpatel.com/wp-content/uploads/2019/05/duas-silhuetas-humanas-com-pecas-de-montagem-1.jpeg>>

## 2.2 Origem e significado da expressão Design Thinking

Design Thinking (DT) é o nome dado a um modo de pensar e a certa forma de abordar uma problemática quando esta é enfrentada como desafio. O termo *design*, enquanto atividade, remete a uma área profissional específica e, paralelamente, a mais de um significado, de acordo com o contexto ao qual for vinculado. Dentro das mais variadas formas de utilização do termo *design*, existem *design* de *games*, *design* de moda, *design* de interiores etc. Nesse sentido, a palavra *design* remete a ações realizadas por profissionais *designers*, que estudaram para alcançar a formação acadêmica em alguma das escolas de desenho profissionalizante. Por sua vez, a expressão *to think* faz referência, fundamentalmente, ao infinitivo do verbo “pensar” do inglês, entre outras traduções aceitas, a depender do seu uso e do contexto. A partir disso, a expressão “Design Thinking” nomeia uma dimensão acessada por todas as pessoas que fazem uso do pensamento dos *designers* na construção de produtos e de serviços para algum público.

Ao mesmo tempo, o Design Thinking é entendido como um domínio (estágio) alcançado e utilizado pelos vários profissionais da área de Design e por todos os outros que decidem criar algo, seja um artefato, um serviço educacional etc., pois o processo de DT permite às pessoas agirem de forma empática, colaborativa e experimental em prol da resolução do desafio identificado. No DT, consideram-se numerosas variáveis, que atuam em convergência no âmbito de um mesmo sistema. O sistema analisado por meio do DT pode ser de qualquer área de atuação, como, por exemplo, um sistema linguístico-educacional. Com tal uso, o grupo de pessoas que usam o DT permite-se transformar a intenção de resolução de um problema em uma ação concreta de traçado de ações de resolução do seu desafio.

Dita expressão tem sido multiplicada com forte impacto mundial a partir do recesso econômico e da quebra da bolsa de valores em 1929, com base no reconhecimento da importância do processo de *design* na criação de um serviço ou de um produto. Especificamente, vê-se uma valorização de etapas dos processos de criação, com base na criatividade e centrados nas necessidades específicas de cada público. Essa corrente visionária alastrou-se a partir da Alemanha, da Staatliches Bauhaus, mais conhecida como a Escola de Arte Bauhaus, uma das maiores expressões do Modernismo no Design e na Arquitetura europeia, sendo a primeira escola de *design* do mundo.

O termo “Design Thinking” multiplicou-se até chegar aos Estados Unidos, aproximadamente no ano de 2000, mediante atividades de inovação no Vale do Silício, Califórnia. David Kelly é um dos nomes mais reconhecidos pela sua jornada na Escola D'SCHOOL<sup>4</sup> da universidade de Stanford (EUA), como fundador do Instituto de Design Hasso Plattner. Ele incorporou o conceito base do Design Thinking, combinando estética, funcionalidade e utilidade na criação de um serviço e/ou de um produto (GONSALES, 2018).

Brown (2010) faz referência ao DT como uma abstração emergente do modelo de pensamento utilizado pelos *designers* seguidores da arte da casa Staatliche Bauhaus. Atualmente, o DT representa uma forma de organizar-se, um *mindset* que integra um amplo número de variáveis passíveis de serem analisadas em um processo de construção, com o intuito de concretizar o pensamento, ou seja: “para dar vida às ideias”. Visto como uma abordagem, o DT está vinculado a um modo de olhar para o objeto de pesquisa em relação ao sistema em que opera, sob uma perspectiva “panorâmica” do objeto. Já sua forma de abordar o público se traduz em empatia, em colaboração e em experimentação, conforme mencionado, aspectos que serão abordados mais adiante, pois representam os pilares do pensamento do DT.

No Brasil, o DT começou a ser difundido em 2010 pelos professores Alt e Pinheiro, que inauguraram o primeiro curso sobre DT no Brasil, na Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM), em São Paulo. Paralelamente, eles são os autores do livro *Design Thinking Brasil*, que faz parte da bibliografia consultada para a construção do presente texto. Dentro dos conceitos mais relevantes do DT, conforme Alt e Pinheiro (2010), é relevante ressaltar alguns dos aspectos que contribuirão para a identificação do uso do DT na presente tese, com base na frequência com que esses conceitos têm apresentado dúvidas ou curiosidades durante as práticas de uso do DT em oficinas presenciais ou, até mesmo, virtuais.

Acontece, por vezes, confundir o conceito de invenção com o conceito de inovação. As duas definições entrelaçam-se, mas são distintas. A palavra “invenção” vem do latim *invenire*, que significa “por vir”. Isto é, uma invenção, por definição, é algo novo, que não existia anteriormente. O termo “inovação” vem do latim *innovare*, mas significa “alterar a forma de algo já estabelecido” (ALT & PINHEIRO, 2010, p. 17), algo que já existia, modificando uma parte para uma apresentação mais atualizada.

---

<sup>4</sup> Disponível em: <<https://dschool.stanford.edu/>>

Essa distinção merece atenção porque a inovação é um conceito muito utilizado nos processos de uso do DT e cabe explicar, mesmo que resumidamente, os tipos de inovação possíveis para aplicação a um serviço ou a um produto quando se percebe a necessidade de mudanças e demandas do público, o que será esclarecedor para os fins do presente trabalho. Compreender a delimitação do uso do DT e do tipo de inovação buscada nesta pesquisa é relevante para o entendimento da função do processo de desenho dentro do escopo do trabalho.

MacLean (2005) destaca as seguintes características da cultura que opta pelo uso do DT, que favorecem a inovação: “o encorajamento organizacional, o encorajamento do supervisor (facilitador), o encorajamento do grupo de trabalho, liberdade/autonomia e recursos” (p. 241). Segundo MacLean (2005, p. 241), “a cultura cria os parâmetros de um comportamento desejável e esse comportamento desejável pelo público é aquele que será encorajado. Assim, a cultura cria os parâmetros de qual comportamento é inaceitável ou indesejável, e este será censurado”.<sup>5</sup> Trazendo esse conceito para o ensino da LI, o público da pesquisa acolheu a proposta de realização de uma Oficina de DTe, incluindo os parâmetros para a utilização de suas ferramentas, tendo sido encorajado para a busca de formas de geração de um inglês glocalizado (em prol da aquisição de competências para resolução de desafios linguístico-discursivos do aluno fronteiriço). Esse comportamento traçou o rumo do processo íntegro de aproximação entre aquele público e o processo de DTe, até a criação de protótipos, característicos da liberdade e da autonomia daqueles professores e daqueles representantes da cultura local, em termos de criação de intervenções curriculares desenhadas pelo próprio público para o ensino da LI no Chuí.

Destaca-se que o tipo de inovação que emerge de um processo de DT será desenhado durante a evolução do próprio processo. A inovação não será criada. A inovação emerge da evolução do trabalho de criação do grupo de *thinkers* – a inovação acontece.

Como resultado do processo de utilização do DT, emerge a inovação, que será contextualizada no âmbito ao qual corresponda, para depois se identificar se ela caracteriza um tipo de inovação disruptiva, incremental etc., pois há mais de uma forma de inovar.

A inovação pode acontecer de maneiras distintas e causar impactos diferentes, de acordo com o tipo a ser implementado, dentre os seguintes:

- Inovação incremental – melhoria de um produto ou serviço já existente;

---

<sup>5</sup> As traduções de originais em inglês são de minha responsabilidade.

- Inovação disruptiva – criação ou surgimento de algo completamente inusitado, que rompe paradigmas estabelecidos ou oferece uma possibilidade até então não conhecida.

De modo bastante resumido, pode-se considerar que se trata de inovação quando as pessoas envolvidas (o público) de fato percebem uma mudança para melhor em suas vidas, provocada pela sua criação. “O produto ou o serviço criado precisa ser útil e apreciado por quem vai usufruí-lo”. Sem isso, não existe inovação, segundo o DTe (GONSALES, 2018, p. 13).

Um exemplo disso é a história da Post-it, a marca dos pequenos papéis coloridos para anotações, aqueles que grudam em diversas superfícies, com o objetivo de serem facilmente deslocados de um local para o outro. O produto Post-it não foi lançado imediatamente pela empresa 3M com essa finalidade; muito pelo contrário, surgiu de uma cola que “deu errado”, e levou um tempo até que as pessoas encontrassem uma utilidade para o item, que, então, se tornou algo inovador.

No caso do DT, a inovação não acontece apenas “fora do cubo ou fora da caixa”, como se ouve frequentemente, mas também “dentro da caixa”, pois nem sempre é possível estabelecer grandes mudanças de gestão ou de processos institucionais para que haja inovação, como é sabido pela classe de docentes de línguas. Logo, não adianta criar algo “fora da caixa” se os usuários a serem beneficiados pelo produto (plano de curso, projeto etc.) não forem contemplados e considerados durante o processo.

No campo de ensino de língua inglesa, é necessário lembrar que há uma geração de professores com uma formação acadêmica voltada para a motivação do aluno, porém sem muita abertura ainda para práticas de construção conjunta e/ou com o legítimo protagonismo dos estudantes. As práticas de construção colaborativas a que o DT faz referência são inovadoras nessa esfera educativa e ainda requerem cautela na sua apresentação, pois provocam, inicialmente, algum desconforto. Nesse sentido, a partir do pensamento do DT, considera-se necessário favorecer alguns processos inovadores dentro de modelos estruturais pouco flexíveis – sendo a escola um deles, um lugar merecedor de alguma flexibilização para a construção de seus projetos.

Quanto à natureza do processo de DT, trata-se de uma abstração baseada na junção de dois modelos de pensamento: o analítico, com base no conhecimento do passado para atender ao momento presente, e o abduutivo, baseado em hipóteses, que poderão ser validadas ou não.

Dentro da exposição das características principais do processo de DT, considero que seja útil a colocação de algumas conotações (distorcidas) que, por vezes, minimizam o potencial da abordagem e provocam equívocos no conceito. Elas são:

- 1) O DT é uma metodologia que reduz a uma forma única, padronizada e previsível de resolver os problemas.

Essa é uma afirmativa equivocada, pois o grande diferencial que oferece o uso do DT é justamente gerar variações, *remixes* e adaptações. Nesse sentido, pode-se afirmar que o DT é uma abordagem que permite criar diversas metodologias. Portanto, também não é uma “metodologia ativa”, mas possibilita criar diversas metodologias centradas no ser humano e promove o ativismo com o protagonismo dos estudantes, quando utilizada para a criação de projetos educativos.

- 2) O DT é uma caixa de ferramentas.

Certamente, o DT utiliza ferramentas, como a construção do mapa de empatia, a construção da persona etc., ferramentas essas que não são de domínio exclusivo da área do Design, e sim de uso de várias áreas de trabalho. Outros exemplos das ferramentas que o DT utiliza são a etnografia, técnica emprestada da Antropologia, usada para vivenciar a fase da empatia, e a observação comportamental, que vem da Psicologia. As ferramentas escolhidas para o trabalho com o DT são adaptadas conforme a necessidade de utilização durante cada processo.

- 3) É o mesmo que metodologia de projeto.

O ensino baseado na metodologia de projetos está difundido no mundo educacional e visa a propiciar ao estudante uma aprendizagem significativa, gerar motivação e integrar disciplinas. Por esses motivos, não é adequado chamar a abordagem de DT de metodologia de projetos, pois tem origens em áreas diferentes e enfoques bem distintos, embora apresentem algumas semelhanças relacionadas ao processo, como as explicitadas a seguir.

No trabalho com o DT, a análise do problema e a definição dos objetivos são denominadas de descoberta do desafio, cujas características serão detalhadamente abordadas na apresentação das fases do processo de DT.

Por sua vez, para o planejamento do projeto a ser desenvolvido com o uso do DT, buscase conhecer o contexto e os seres humanos envolvidos em tal processo de resolução do desafio.

Logo, em ambas as modalidades de familiarização com o público-alvo, há uma ou várias ações a serem concretizadas, de forma e de natureza talvez distintas, porém, a ação é necessária.

Visto a partir desses conceitos, o DT pode ser mais bem compreendido como o pensamento que facilita que os usuários identifiquem (percebam) o que fazer com as metodologias no desenvolvimento dos projetos, mas não é a própria metodologia de projetos.

Portanto, não se deverá fazer referência ao DT como uma “metodologia ativa”, não apenas porque o DT não é uma única metodologia singular, mas também porque “em qualquer boa prática educativa se considera o estudante como sujeito ativo no processo de aprendizagem”, conforme Gonsales (2018, p. 16).

### **2.3 O Design Thinking para educadores na elaboração de práticas educativas em sistema remoto**

Dentre os aspectos histórico-temporais da presente proposta de pesquisa, cabe destacar que o cenário social, educativo e político do mundo inteiro está impactado pela pandemia sanitária do coronavírus e está vivenciando as correspondentes consequências das medidas adotadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), como o isolamento social e o ensino remoto. As medidas de isolamento e de distanciamento social implicaram uma mudança abrupta no sistema educativo quanto ao calendário escolar e à modalidade das aulas. Os sistemas de ensino presencial precisaram reinventar-se e migrar para o sistema remoto. Com isso, as redes de educação pública e particular precisaram organizar-se e criar formas de acesso ao programa do ano letivo aos seus alunos, cada uma ao seu tempo e respectiva condição de logística. Esse processo de adaptação tem sido complexo e desafiador para todos – gestores, professores, alunos e familiares –, pois não havia preparo para enfrentar essa

Entre muitas outras dificuldades que se enfrentam todos os dias durante a pandemia, uma das mais significativas para os professores tem sido o trabalho de planejamento para o ensino remoto, a partir de seus próprios espaços domiciliares, e por meio do uso de dispositivos próprios, que nem todos tinham à sua disposição. Tais dificuldades emergentes no processo de adaptação do ensino presencial ao ensino remoto está sendo um claro exemplo da necessidade de preparo para processos de resolução de desafios, como oferece o DT com referência à cultura

digital e à facilitação de construção de processos de resolução e criação de práticas educativas adaptadas às necessidades das pessoas.

Para além dos Post-its coloridos utilizados presencial ou virtualmente no processo de uso do DT, alerta-se para o movimento principal que emerge dele: o processamento cognitivo. Cada movimento no processo de DT, presencial ou virtual, está vinculado à percepção, à inteligibilidade, à conscientização, à criticidade e à construção de competências e habilidades de resiliência.

A força que concretiza cada deslocamento de um Post-it, assim como de uma peça de protótipo, dentro de um processo de uso do DT, é a força da conscientização e da percepção da necessidade de atitude e de ação por parte de cada usuário dentro do grupo (*thinkers*): conceito que remete à ideia de rede distribuída, em que todos os pontos de conexão se conectam entre si (BARAN, 1960), com base em uma construção dialogada para fazer sentido.

Uma cultura de construção em conjunto também implica alguns princípios, que são chamados de princípios da ética *hacker*. Notadamente, a ética *hacker* abrange as ações favoráveis aos sistemas e não inclui as práticas criminosas. O termo *hacker* faz referência a uma pessoa que estuda profundamente um tema, conhece bem um sistema e utiliza esse conhecimento para gerar melhorias. Dentre os *hackers*, existem aqueles antiéticos e criminosos, que utilizam o conhecimento de forma negativa e não seguem os princípios da ética *hacker*.

Os princípios da ética *hacker*, listados a seguir, são também sinalizadores de uma possibilidade de convergência entre a cultura de uso do DT para criações digitais e a criação e desenho de práticas educativas (virtuais e presenciais) para o ensino da língua inglesa:

Entre os princípios de ética *hacker*, destacam-se aqueles com maior grau de conexão com a educação linguística:

- Liberdade de escolha e de expressão
- Conhecimento gerado por todos
- Consumo ativo de informações
- Criatividade, capacidade de inovar, capacidade de fazer diferente e beneficiar o coletivo
- Reconhecimento pela autoria dos trabalhos, tanto do professor quanto do aluno
- Entrega de valores à comunidade.

Esses princípios da ética *hacker* resumem as características pós-fordistas do capital cognitivo atual. A aprendizagem contínua, a inovação intelectual e a criatividade produtiva configuram a nova fase do capitalismo: a fase do chamado *knowledge capitalism* (JONES, 2007, pp. 89-123).<sup>6</sup>

Os estudantes atuais são os *brainworkers* do século XXI, o que supõe a rede de competências de *technoworkers*, *networkers* e *knowledge workers*, todos com base no saber sobre o saber do ser humano. Dessa forma, nasce e se estabelece o capitalismo cognitivo, possibilitado e favorecido pelas infraestruturas das tecnologias da informação e da comunicação. Logo, os chamados ativos intangíveis da nova economia mundial, como, por exemplo, os repertórios linguísticos e o saber humano individual (*wetware*) ou coletivo (*netware*), assim como as novas propriedades, como os direitos de autor e propriedade intelectual, serão indispensáveis para o novo normal do contexto global.

Com base em todas essas afirmações, entende-se que os alunos da LI e de outros componentes curriculares, assim como os professores e todas as pessoas diretamente vinculadas ao sistema escolar são candidatos em potencial a desenvolverem o papel de *hackers* no sentido positivo e produtivo em favor do sistema educativo, pelo fato de serem conhecedores de tal sistema e estarem imersos nele.

A analogia com a ética *hacker* permite reafirmar a possibilidade de aplicabilidade do DT para fins organizacionais nas práticas de ensino da língua inglesa, na construção de projetos e de processos de planejamento pedagógico. Isso porque traz consigo a possibilidade de fomentar a cultura da colaboração, o que converge com uma das necessidades da Educação e da sociedade do século XXI.

Nesse aspecto é importante, para este trabalho, ressaltar que a cultura da colaboração que promove o DT abre espaço para a inovação aberta. Isto quer dizer que, por meio de processos colaborativos de produção do conhecimento, é possível que as ideias de otimização de um sistema de ensino de línguas (ou de outros) possam surgir a partir de qualquer um dos integrantes de tais processos, sem a necessidade de controle das pessoas que vão participar. Durante a época da inovação dita “fechada”, pode-se dizer que havia um controle de quais as pessoas específicas que participariam de um processo de criação e de tomada de decisões, pois somente a partir delas poderia ser esperado um resultado de sucesso, com base em seu título,

---

<sup>6</sup> Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.12795/Argumentos>>

sua experiência ou seu cargo. Com o decorrer do tempo e do uso de tecnologias, favoreceram-se a interatividade e os processos de criatividade, mediante a percepção de valores, de significação e de sentido por públicos variados.

Na educação, tanto o DT quanto a inovação aberta fazem ainda mais sentido no contexto cultural digital. Quanto mais pessoas de diferentes perfis estiverem reunidas para poder resolver um problema ou desafio, especialmente pessoas diretamente envolvidas no problema, melhor o processo de uso do DT.

Conforme Gonsales (2018), a questão essencial da aprendizagem, dentro da cultura digital, está relacionada com experiências, isto é, com a elaboração de produções diversas que façam sentido para quem cria e também para quem usa. Nesta pesquisa, defendo que a aprendizagem no campo linguístico não seja diferente disso.

A modo de exemplo de trabalho construído a partir dessa ótica, pode-se apontar o RExLab, Laboratório de Experimentação remota criado e mantido por docentes e estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina – Campus Araranguá, Brasil. Sua produção ganhou diversos prêmios internacionais, incluindo o de melhor laboratório remoto do mundo, pelo Global On-line Laboratory Consortium.

Contudo, cabe sinalizar que usar o DT significa romper com estruturas prontas e meramente instrucionais. Aqueles profissionais da Educação que decidem adotar o DT devem lembrar que a imprevisibilidade do processo é um fator fundamental para a qualidade do trabalho e invalida o engessamento de um resultado final pretendido. Isso poderá impactar o alcance das metas traçadas para o processo de ensino de língua inglesa, mas sempre haverá ganhos quando da vivência de experiências práticas projetadas para a construção colaborativa do conhecimento, e esses ganhos precisam ser contemplados pelo sistema de avaliação.

No ano de 2011, o DT foi apresentado em uma conferência TED no Rio de Janeiro, e em 2012 a IDEO (americana) lançou um material sobre DT especialmente pensando em seu uso na área da Educação: o *Design Thinking for Educators*, que foi traduzido e adaptado para o contexto brasileiro pelo Instituto Educadigital em 2014.

O Design Thinking para educadores resgata o espaço e o tempo, para tratar de forma assertiva da resolução de problemas em comum dentro dos grupos vinculados ao sistema de ensino. Sua utilização gera a necessidade de manter o foco no desafio durante o processo de criação de uma resolução, favorecendo o aproveitamento de ambos os elementos, mas

principalmente do tempo disponível de um grupo de professores para um processo de construção de respostas, por exemplo, sobre como podemos propiciar a troca e a colaboração entre o corpo docente e profissionais e pessoas com experiências digitais para o planejamento das aulas remotas. Outro exemplo de utilização do DTe pode ser a descoberta de formas de preparar o estudante para o novo normal de profissões e para o perfil de mercado de trabalho que emergirá sob o impacto da crise devido à pandemia de Covid-19.

A essência do DT e, por conseguinte, do DTe, vai ao encontro dessas concepções por trabalhar com valores e promover habilidades e competências para além do tradicional movimento de aprender conteúdos e responder perguntas prontas de respostas fechadas. Em essência, o processo de DTe propicia autonomia e criatividade, estando relacionado a vários preceitos teóricos da Educação.

Em função disso, ao conhecerem e vivenciarem as fases do DT, muitos educadores reconhecem-se em práticas dinâmicas que já vivenciaram nas suas experiências de sala de aula. Por isso, o DT na educação, conforme Gonsales (2018), remete a uma “ritualização” de boas práticas que normalmente são pouco sistematizadas, reconhecidas e valorizadas.

Destaco que outro dos conceitos frequentemente utilizados no ambiente do DTe é o de impacto, que se refere ao ganho qualitativo do aprimoramento de antigos e novos processos de práticas educativas. Nesse sentido, para o DTe, considera-se impacto de qualidade aquele em que se torna perceptível o engajamento do estudante na atividade pedagógica desenhada (projetada), assim que o estudante assume o papel ativo na construção de repertórios discursivos sobre as experiências em grupo para a resolução de desafios apresentados em Inglês.

Segundo Gonsales (2018), além de favorecer a ritualização de boas práticas educativas, facilitando que sejam sistematizadas, registradas e disseminadas, o DTe ainda pode fortalecer as relações intra e interpessoais no contexto escolar. Daí o interesse da proposta de vincular a prática de utilização do Design Thinking para educadores à prática de planejamento e criação de projetos para o processo de ensino de Inglês.

O processo do DTe, dependendo da literatura, pode ser encontrado com alguma flexibilidade quanto à organização, envolvendo cinco fases fundamentais, a começar pela “Descoberta”. Na fase chamada de Descoberta vivencia-se o início do processo de utilização do DTe, com três subfases. Elas se caracterizam pela organização de conhecimentos prévios, pela imersão do líder do projeto no contexto a ser analisado para fazer a coleta de informações

e, na sequência, pela realização das análises dos dados coletados e dos dados produzidos. Isto é, todos os integrantes de uma oficina de DTe (*thinkers*) fazem um levantamento de tudo aquilo que sabem e que for relevante no desafio a enfrentar. Identificam, dessa forma, qual será de fato a parte a trabalhar dentro do problema encontrado.

Na sequência, segue a fase da “Interpretação” de dados, aqueles levantados na descoberta do desafio. Depois, é preciso pesquisar e explorar (ouvir) as pessoas mais interessadas ou diretamente afetadas pelo problema tratado no processo de DTe. Pode ser construído um plano de coleta de dados (entrevistas, documentação etc.) para a observação de condutas do público impactado pelo problema. As pessoas integradas a um processo de uso do DTe, mencionadas como *thinkers*, precisarão entrar em contato com a parte da problemática identificada como desafio. Para isso, podem organizar-se em pequenos grupos, dividindo-se o grande grupo em subgrupos menores e garantindo que todos tenham acesso à mesma informação, interajam e se familiarizem com as pessoas impactadas pelo desafio, durante todo o processo. Aqui é fundamental ouvir histórias, necessidades específicas e expectativas das pessoas. Esta é uma das características mais significativas dentro do processo do DTe, constituindo-se no uso da empatia, conceito esse que será trabalhado de forma específica mais adiante, conforme sua significação para o processamento das fases do DTe.

Seguidamente, será necessário interpretar os dados de forma conjunta, dentro do seu subgrupo, com a ferramenta escolhida para esse momento do processo de DTe. A etapa da interpretação focalizará fundamentalmente as estratégias que colaboram com os *thinkers*, facilitando-lhes a ação cognitiva de perceber (enxergar) o problema sob a perspectiva de quem sofre tal vulnerabilidade; dessa forma, é possível aproximar-se do conceito e imaginar os anseios, as necessidades de resolução, as perdas e os ganhos em relação ao desafio.

Depois, se alcança a fase da “Ideação” sobre soluções (em potencial) para o desafio: cabe permitir que surjam as ideias. Os pares de pessoas a trabalho dentro do subgrupo terão a oportunidade de vivenciar a alteridade na projeção de possíveis soluções. Esse momento do processo é marcado pelo uso de expressões do tipo “como podemos”, permitindo-se que os *thinkers* manifestem seus repertórios e criem repositórios de ideias para serem compartilhadas, categorizadas e analisadas. Essa fase de chuva de ideias, ou *brainstorming*, dará início a uma prática de análise e seleção criteriosa, com o intuito de selecionar aquelas ideias ditas melhores, que possam encaminhar-se, via redefinição e refinamento, para uma solução potencialmente

inovadora. A definição propriamente dita de qual será a ideia final a ser adotada como solução daquele problema ocorre ao longo do processo de Human Centered Design (HCD), no uso de ferramentas e de procedimentos, nas decisões dos grupos conforme seus anseios, praticidade (técnica, funcional e organizacional) e viabilidade de implementação no contexto. Destaca-se aqui que os conceitos de praticidade e de viabilidade ecoam algumas ideias de Kumaravadivelu (2009).

Logo, acontece a fase da experimentação e criticidade: trata-se da experimentação da ideia potencialmente inovadora, o que deve ser realizado mediante a criação de protótipos. Em função disso, alguns autores chamam essa fase de “*prototyping*”.

A prototipagem pode ser elaborada com o uso de mais de uma modalidade de amostra, dentre elas, um desenho, um cartaz, uma maquete com brinquedos ou peças de lego, uma teatralização etc.; será uma representação de forma tangível da ideia (abstrata) que cada subgrupo tiver construído, com dois momentos subsequentes: criação dos protótipos e defesa e qualificação da proposta. A oportunidade de participar no momento de prototipar ideias que, até então, já estarão classificadas como possíveis soluções, é de extrema riqueza quando o processo de DT está sendo vivenciado no ambiente de ensino e aprendizagem presencial, em ambientes virtuais ou mesmo em espaços corporativos. A prática da prototipagem exige a organização das ideias de forma clara e requer a comunicação empática. De forma geral, a prototipagem permite a utilização de múltiplas linguagens, o que “facilita a comunicação das partes de um projeto para as partes interessadas”. É vista como forma de testar artefatos (CAVALCANTI & FILATRO, 2017, p. 128).

Já a fase da Evolução, que é pertinente para usar em processos educativos (envolve o acompanhamento constante das soluções e/ou projetos criados) não foi experimentada na jornada de contato com o DTe com o público da pesquisa. Na etapa de evolução, as soluções e as propostas das etapas anteriores precisam estar prontas para serem colocadas em prática. Para isso, é necessário um plano de implementação que abrange as ações e os prazos para cada uma delas. Os *thinkers* escolhem as pessoas que se envolverão na manutenção e implementação e as que serão afetadas pela proposta. Também definem os recursos tecnológicos, materiais e possíveis parceiros a serem convidados a envolver-se na implementação ou manutenção da solução. Os *thinkers* devem fazer um levantamento das reais possibilidades de implementação e da aceitação dos gestores, decidindo até que ponto cada solução criada poderá ser mantida.

Existem estratégias do DT que orientam na elaboração do plano do projeto piloto, o que permite o teste da solução em grupo.

Segue aqui um exemplo de utilização do DT por educadores que pode ser interessante para argumentar sobre o uso dessa abordagem na área de Letras. Encarando temas e problemas cotidianos como desafios, é possível pensar em oportunidades que levem a soluções criativas, como foi o caso dos professores de Educação Infantil da Escola da Associação de Servidores da Universidade de Brasília, que, durante uma oficina de formação em DT, propuseram criar o “*Fail Festival*”, um dia especial durante o ano letivo em que os educadores poderiam expor seus erros e compartilhar o que aprenderam com eles (GONSALES, 2018).

Dito modelo de pensamento (*mindset*) pode ser adotado pelas escolas para descobrir ou construir artefatos que colaborem na resolução dos principais desafios junto aos seus alunos ou para organizar a logística do trabalho de sala de aula, organizar as atividades pedagógicas de coordenação com os professores etc. Pode ser útil em outros momentos de organização com a comunidade escolar, para facilitar a visualização de um pensamento, a colocação de ideias etc., sobretudo daquilo que estiver vinculado a uma tarefa de grupo com várias pessoas ao mesmo tempo.

Basicamente, o DTe é um processo de pensamento apoiado na ideia de que, antes de iniciar o desenvolvimento de suas etapas ou antes mesmo de começar a criar um serviço, é preciso ter clara a intenção do projeto: trata-se da clareza do propósito de tal processo para a criação de um serviço. Isso quer dizer que é preciso pensar para que o processo vai servir e qual dificuldade exatamente ele poderá atenuar.

De acordo com a forma de pensar da área do Design, um processo que envolva a criatividade (de criar algo) estará indissolúvelmente ligado ao entendimento de um conceito. Significa que, antes da iniciação de um processo de criação (seja ele de ensino, de programa de ensino etc.), é necessário construir o seu mapa conceitual.<sup>7</sup>

Alguns *designers*, como Viana, da equipe Grupo Criativo, acreditam que o caminho para alcançar um resultado está nas respostas de “o que” estaremos criando e “para que” criar tal elemento. Nas mesmas respostas, poderá ser identificado o caminho a seguir com o grupo de interesse naquela criação, para a construção do conceito que todos precisam ter em mente

---

<sup>7</sup> Pensamento do *designer* Thiago Viana, da Equipe Grupo Criativo. Porto Alegre, 2019. Disponível em: <<https://www.grupocriativo.com/equipe/>>

sobre o que será construído, cooperativamente. Na criação intencional e construtiva em conjunto, o DTe permite a organização do processo e das tarefas a serem realizadas durante a dita criação, para várias áreas de atuação na sociedade.

Para os campos da Educação e da Educação Linguística, o Design Thinking empresta o uso de ferramentas que levam a desenvolver a capacidade de percepção, de visualização e de criação cooperativa de conceitos e de práticas capazes de minimizar a complexidade de algumas demandas escolares, como pode ser o caso da elaboração de um programa de ensino de inglês voltado para as demandas específicas de sua comunidade, o que seria um desafio (BROWN, 2014).

Por esse motivo, as práticas de uso do DT vêm sendo utilizadas como modelo de pensamento, com a proposta de gerenciamento do pensamento em distintos campos de atuação. Nas Artes (música, dança, pintura, escultura, teatro, literatura, cinema, fotografia, digitalização, gamificação etc.) e nas áreas de Arquitetura, Lógica e Desenho de Serviços, são usadas para a organização das ideias durante a elaboração de projetos.

No campo da Educação, embora não seja uma novidade trabalhar com projetos, é inovadora a estratégia de articulação e de integração das partes que interagem nesse construto. A utilização do Design Thinking para educadores modifica a forma de olhar para os desafios, e torna-se possível perceber o que está ao alcance do grupo no processo de resolução.

A partir da visualização das reais possibilidades de resolução, evidenciam-se os caminhos e os destinos/metapas para cada processo de concretização de trabalho em grupo. Vale lembrar que será construído o projeto que a turma de Inglês decidir abraçar: o Design Thinking colabora na organização do projeto, e o ensino da língua acontece em convergência com cada passo do projeto, cuja organização é de responsabilidade do Design Thinking para educadores. O vocabulário, a gramática e o conhecimento sobre a língua estarão conectados ao desenvolvimento do projeto. Juntos, em convergência, favorecem a construção do significado e a construção de sentido, fundamentalmente pela experiência de acertos e erros. Para isso, o DT se apoia no pilar da empatia, da colaboração e da experimentação, além de se manter em contato com alguns saberes para a educação do século XXI.

De certo, são muitas as definições do conceito de empatia, em virtude de ele ser considerado em várias áreas de atuação. Entretanto, esse leque de opções pode ser organizado em seis grupos, que definem a empatia de maneira distinta. Em poucas palavras, um desses

grupos considera que a empatia seja uma capacidade, habilidade, aptidão ou destreza. Nesse grupo, encontram-se todas as definições em que a empatia é uma qualidade do ser humano: qualidade que lhe permite realizar a tarefa de conectar-se com outras pessoas com sucesso, compreendendo o estado de ânimo do outro. Logo, as pessoas poderiam ter o talento empático inato ou este poderia ser adquirido, pois, com sessões de treinamento, seria possível emitir condutas empáticas de forma automatizada pela prática. A destreza, a habilidade e a perícia seriam qualidades vinculadas à inteligência e à aprendizagem.

Outro grupo define a empatia como sendo uma reação ou uma resposta a um estímulo. Nesse grupo, encontram-se as reações emocionais que supõem uma comoção orgânica, resultante da impressão que se tem de determinadas ideias ou lembranças, acompanhadas de sentimentos e sensações. As reações manifestam-se por meio de atitudes e gestos variados. Também serão incluídas aqui as definições em que a empatia é uma sensibilidade espacial: uma reação a estímulos (externos) originados em outra pessoa.

Um terceiro grupo considera que a empatia seja um processo ou um conjunto de fases sucessivas de um fenômeno, envolvendo a ação de ir avançando e também o transcurso do tempo. Conforme esse grupo de definições, a empatia é uma sucessão de acontecimentos de caráter fisiológico-afetivo (reações ou sensações que se produzem em consonância com a natureza de cada pessoa), seguidos de operações de caráter cognitivo. Tais reações permitem dar uma resposta em forma de ação.

Ainda, veem-se as definições que colocam a empatia no lugar de uma variável de intervenção ou de um instrumento. São definições que a consideram uma parte integrante de um relacionamento terapêutico, ou relação de ajuda orientada ao crescimento e desenvolvimento da pessoa ajudada.

Também há o grupo das definições em que empatia se trata de um aspecto peculiar da personalidade, que diferencia e distingue as pessoas umas das outras. O conceito de aspecto na Psicologia resume as condutas com as quais os seres humanos operam em distintas situações e contextos. Essas definições aproximam o conceito de empatia a um padrão de comportamento ou de funcionamento social, construído a partir de qualidades inatas e mediante diferentes processos de socialização e interação social.

Dentro de um sexto grupo, existem as definições que apresentam a empatia como uma atitude ou disposição perante algo ou alguém. O conceito de atitude elaborado por Fishbem e

Ajzen (1980) estabelece a existência de componentes cognitivos, percepções, crenças e pensamentos direcionados a um objeto ou a uma pessoa: componentes afetivos ou sentimentos em torno do objeto ou da pessoa e componentes comportamentais, implicando uma tendência de reagir de uma forma determinada frente aos objetos ou às pessoas.

Além desses agrupamentos, já considerando a empatia a partir de um ponto de vista afetivo ou emocional, ela também é definida como um “afeto compartilhado” (STRAYER, 1992, p. 250), em que o processo empático representa uma sucessão de quatro fases: uma atividade imitativa inata, a introjeção da outra pessoa no próprio “eu”, a ressonância entre os sentimentos internalizados e a experiência de cada um, e o distanciamento e a diferenciação. Dentre essas afirmativas, resta entender em qual medida o afeto prepara a cognição ou emerge dela, pois, segundo Strayer (1987), a empatia poderia ser definida como uma tomada de perspectiva, assumpção de rol, sensibilidade social ou percepção pessoal. Entretanto, não basta assumir tal papel, pois essa é uma habilidade cognitiva que poderá intervir (ou não) na empatia: o reconhecimento das emoções que emergem ao assumir o rol interfere na empatia.

Para Moya (2014), não existe nenhuma definição consensual de empatia. Ele defende que são dois os componentes: o cognitivo (capacidade de compreender a mente do outro) e o emocional (capacidade de aproximar-se das emoções do outro). Trata-se de um complexo processo psicológico de dedução no qual “a observação das demais pessoas, a memória, o reconhecimento e o raciocínio se combinam para permitir a compreensão dos pensamentos e dos sentimentos dos outros” (MOYA, 2014, p. 15-19). O autor entende a empatia como um produto entre fatores biológicos e ambientais em constante mudança, sendo esse produto um elemento-chave para a teoria da inteligência emocional, uma vez que se caracteriza em uma atitude que define o comportamento, podendo dar pé à colaboração.

Concomitantemente, existem elos a ser considerados para a construção de significado e de sentido nas práticas pedagógicas, vinculados às competências e às habilidades discentes de resolução de problemas, em função dos quais o processo de DTe busca respaldar suas práticas em postulados da Educação para o século XXI de autores como Edgar Morin. Dentre os pensadores contemporâneos, Edgar Morin ([1927] 2011), com seus estudos sobre o pensamento complexo, é uma das referências importantes, para os diálogos entre as vozes presentes neste texto. Ao considerar os (muitos) novos problemas da sociedade atual, como, por exemplo, a sustentabilidade planetária, Morin (2011) propõe uma transformação profunda na maneira de

ensinar e aprender, enfatizando a importância da transdisciplinaridade, de modo que a educação não mais fragmente conhecimentos, mas os apresente de forma contextualizada, abrangente e completa. Para o autor, o estudante deve entender-se como parte de um sistema.

Especialmente em seu livro *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, Morin relaciona algumas reflexões fundamentais que transcendem as disciplinas curriculares tradicionalmente organizadas na escola e por isso irão ser abordadas aqui, num exercício de complementaridade, pensadas em relação aos valores do Design Thinking (DT). Com os termos de “cegueiras do conhecimento, o erro e a ilusão” o autor afirma que “cabe à educação o preparo para lidar com os erros e as ilusões do conhecimento, incentivando o questionamento e o aprendizado com os erros” (MORIN, 2011, p. 19) ao passo que todo o processo de DT se baseia em informações, vivências e tentativas que inevitavelmente podem levar ao erro, mas só assim é possível o constante aprimoramento.

Outrossim, sobre o conceito de revisitação dos princípios do conhecimento pertinente, Morin defende a aprendizagem significativa, buscando a integração e “a não fragmentação de conhecimentos”. Deve-se equilibrar realidade local com realidade global (MORIN, 2011, p. 33).

**Relação com o DT:** por ser um processo “mão na massa” investigativo, o DT na educação promove a postura ativa do educando com seu aprendizado, incentivando a análise integral do problema a ser resolvido.

Ensinar a condição humana: “olhar para o ser humano em sua totalidade: física, biológica, psíquica, cultural, social e histórica” (MORIN, 2011, p. 43).

**Relação com o DT:** por ter a empatia como um valor fundamental, o DT visa a colaborar com a educação focada no desenvolvimento humano.

Ensinar a identidade terrena: “conectar localidade com totalidade”, ou seja, mostrar que tudo está interligado, que decisões e atitudes de um local podem atingir a todos, já que a humanidade é uma imensa comunidade (MORIN, 2011, p.55).

**Relação com o DT:** incentiva a cultura da colaboração, a somatória de ideias para um projeto ou ideia comum, e foca na melhoria da vida das pessoas envolvidas.

Enfrentar as incertezas: “lidar com incertezas, limitações, imprevistos e mudanças constantes” (MORIN, 2011, p. 69).

**Relação com o DT:** a principal diferença entre o DT e a metodologia de projetos é a administração do imprevisto, das hipóteses, associando conhecimento do passado com as vivências e experiências do presente.

Ensinar a compreensão: “comunicação e compreensão mútua nem sempre estão relacionadas, o que pode gerar confrontos culturais, falta de respeito à liberdade e egocentrismo” (MORIN, 2011, p.81).

**Relação com o DT:** a empatia e a alteridade estão no cerne do conceito do DT, buscando sempre compreender o outro e também ser compreendido.

A ética do gênero humano: Morin ressalta a ética como um “valor social e humano” para valorizar a democracia e a consciência da cidadania (MORIN, 2011, p.93).

**Relação com o DT:** uma das várias possibilidades do DT é o uso voltado para a intervenção social, na busca de melhoria para a comunidade em que os participantes vivem.

Em suma, os conceitos supracitados, que são extratos de pensamentos de Morin (2011) e trabalhados por Gonsales (2018) foram trazidos para o texto porque dialogam, desde a área da Educação, com o funcionamento do DTe e, por sua vez, eles reproduzem as vozes que emergiram nas marcas enunciativas da pesquisa, como será abordado mais adiante.

Concomitantemente, as relações dialógicas estabelecidas durante o processo de DT, se observadas à luz dos postulados do círculo bakhtiniano de estudos sobre linguagem, reafirmam que o emprego da língua é efetuado em forma de enunciados, orais e/ou escritos, concretos e únicos, proferidos pelos integrantes de algum campo de atividade humana (BAKHTIN, 2016, p. 11), como poderá ser o campo de Letras. Tal obra enunciativa, que poderá ser processada em língua materna ou em língua inglesa, envolve, entre outros componentes, um significado, um sentido e um nexos com as práticas da vida, que é o que a BNCC está normatizando. A partir disso, entendo que esse nexos pode estar imbricado em algum componente discursivo compartilhado por cada grupo de estudo: o que une o grupo? O que é comum a todos e os torna uma unidade coletiva?

Essa coletividade poderá escolher por meio de quais gêneros textuais e de quais temáticas irá trabalhar a LI, em concordância com a normativa. No processo de construção dos enunciados na LI, será inteligida a reivindicação de cada grupo (ou de cada sujeito individual também), além do sentido que ali será construído, na convergência da interpretação e da

alteridade do grupo. Serão respondidas as questões básicas sobre o que, como, a quem e para que foi “projetado” aquele determinado enunciado, lembrando que será um construto de componentes de referencialidade, endereçabilidade e expressividade (SOBRAL & GIACOMELLI, 2016, p. 1080) que naturalmente ocorre dentro de um período de tempo bem menor que a demora para explicar esse evento. Dessa forma, alguns desses componentes virão a funcionar como nexos conceitual, identitário, entre os interlocutores.

Dito isso, tais conceitos de referencialidade, endereçabilidade e expressividade passam a ocupar o lugar de conceitos nucleares para o desenvolvimento do presente trabalho, como elementos interdependentes e significativos para a o projeto discursivo e para a criação de sentido na LI pretendida para a fronteira sul. São conceitos que norteiam, também, a ação desse projeto. Propositamente, prezo pela criatividade e pela criação de práticas pedagógicas colaborativas para gerar o espaço, o tempo e a arquitetura referentes a esse compartilhamento de temáticas, de conceitos e de dados sobre o mundo atual, comum aos estudantes, aos professores, à escola e à própria comunidade escolar e social.

Esse conjunto de características é o que aproxima este trabalho do conceito de *World English*, do inglês adaptado à geografia global, que atende a questões de políticas socioculturais e identitárias das pessoas que o utilizam, conforme um dos conceitos da LA. A expressão *World English* ou *World Englishes* refere-se a um *status* da LI distinto daquele do inglês da língua materna e também distinto de qualquer outro *status* colonialista: remete a uma LI enculturizada, identitária e glocalizada.

“*it belongs to everybody who speaks it but is nobody's mother tongue*”. (RAJAGOPALAN, 2004, p. 112).

Nessa linha de pensamento, entendo que, dentro do campo linguístico-educativo, apontar um caminho a ser percorrido com o trabalho pedagógico (que poderá percorrer desde o signo linguístico até o sentido e a enunciação) significa ter uma finalidade que orienta a prática pedagógica: um “para quê?” do estudo de inglês na escola pública do Chuí, RS. A finalidade da prática pedagógica expressa os aspectos a serem alcançados ao longo do processo de ensino, que, quando bem definidos, permitem maior clareza sobre a complexidade do propósito, sobre o ponto de partida ideal (ou necessidade de encontrar esse ponto de partida) para ancorar o processo pedagógico e sobre o ponto de chegada almejado. Dessa maneira, ter-se-á mais claro

o que ensinar, para que ensinar e como desenvolver o processo, com vistas a um ensino menos frustrante que aquele no qual o aluno apenas passa pelo conteúdo programático.

Um propósito estruturado, a meu ver, permite ter maior clareza sobre o sentido do que será transmitido ao público: como já mencionado, responde ao “para quê?” do trabalho pedagógico com tal conteúdo ou com tal tema e marcará um destino no percurso dos estudos até alcançar alguma aprendizagem desejada. Afirmações essas são frisadas aqui com o intuito de argumentar para a tomada de decisão de realizar um evento vivencial, de apresentação e de prática da abordagem metodológica da pesquisa com o público a ser observado. Com um propósito estruturado, podem ser tomadas em consideração as demandas sociolinguísticas reais dos estudantes e assim se aproximar do conceito de praticabilidade, de particularidade e de possibilidade do ensino da LI, tentando ir além daquilo que é estudado no espaço da sala de aula e aproximando-se da pedagogia do pós-método de Kumaravadivelu (2009).

Todavia, todos esses pensamentos devem ser organizados para o desenvolvimento de um estudo com análises inteligíveis para a compreensão dos aspectos da linguagem a ser edificada no espaço da LI e para a conscientização sobre a “arquitetônica” que significa ensinar e aprender a LI (BAKHTIN, 2010b, p. XXXIV) como espaço da interação humana, observando a linguagem como algo relacional: da ética do domínio dos signos e da estética da enunciação. Alguns dos elementos constitutivos da linguagem em inglês conectar-se-ão com alguma das demandas do público e atenderão ao propósito de construção de um legado: que o aluno da LI possa desenvolver-se como agente transformador daquele cenário geopolítico. O cuidado com cada uma das dimensões linguísticas que compõem a linguagem otimizará a produção de repertórios linguísticos com potencial para atingir os resultados almejados (ou mais próximos) do uso do inglês da escola em situações interacionais.

Quando a prática é acrescida de um propósito específico, como o de gerar repertórios em inglês para aquela fronteira, catalisam-se as possibilidades de esculpir um legado para a comunidade escolar e social. Embora ensinar a língua inglesa dotada de um propósito específico, responsivo às demandas de uma comunidade específica, possa ser mais complexo do que proposto na normativa, mantém-se aqui como primeiro desafio a abordagem ao público. Isto é, poderá ser complexo, para algumas esferas do sistema de ensino, trabalhar a LI como língua franca, considerando que será necessário olhar para as diversas variáveis dessa

arquitetônica de forma consciente e organizada, partindo do pressuposto de que “aprender a falar significa aprender a construir enunciados” (BAKHTIN, 2006, p. 283).

A habilidade de colocar a língua inglesa em uso como língua estrangeira não tem se mostrado possível por meio do estudo de frases aleatórias e desconectadas de sentido. Essa realidade pode ser lida como marco histórico na jornada da formação docente para multiplicar conhecimentos, e será a vez de inovar de forma incremental as próximas gerações.

A estrutura do conhecimento para a construção da linguagem em LI precisará ser entendida como um processo de aprendizagem para além das estruturas gramaticais (necessárias), tendo a significação e o sentido como elos de um todo.

### **3 Fundamentação teórica**

#### **3.1 O ensino da língua inglesa como componente curricular LI**

Este capítulo está estruturado a partir das escolhas sobre os tópicos e as informações que mais contribuem com o pensamento integral do trabalho no entendimento da evolução e da percepção do papel da LI no processo de educação do estudante, embora ainda a normativa não explique claramente como alcançar tais propósitos e sim sugere o uso de determinada abordagem como o DTe.

De acordo com o texto da Base Nacional Comum Curricular, no trabalho da LI articulado com um desenho próprio do seu contexto, o aluno deverá ser capaz de distinguir os componentes gramaticais, conectar as formas linguísticas e identificar as estruturas necessárias para atuar, por meio das funções comunicativas (emotiva, referencial, conativa, fática, metalinguística) com as quais decida se engajar na sociedade local do seu município ou região e na sociedade global, com capacidade de manifestar sua identidade cultural por meio do repertório linguístico-discursivo próprio do lugar da sua cultura. Na convergência de tais estruturas, notadamente complexas, a linguagem, que opera como nexos entre os comunicadores, terá um sentido construído em conjunto com os pares que perfazem a identidade cultural e social.

Destaco que, ao mesmo tempo em que o estudante do Ensino Básico estiver acompanhando os estudos da LI e de outros componentes curriculares, vivenciará a fase da descoberta do seu estilo de aprender. Acessará as “inteligências específicas” a que sua personalidade terá tendência (naturalista, intrapessoal, interpessoal, musical, corporal-cinestésica, espacial, lógico-matemática, linguística etc.). (GARDNER, 2004, p. 73-299). Logo, será importante para esse aluno a aquisição de um conjunto de competências nucleares que lhe ensine a aprender e que lhe permita descobrir verdades sobre si mesmo e sobre o mundo, e não somente em relação à competência linguístico-enunciativa, mas também para o desenvolvimento de uma autonomia de gestão de suas fortalezas e de suas vulnerabilidades.

Cabe lembrar aqui que aprender a usar a palavra, em qualquer língua, pode servir tanto de ponte quanto de muro entre os interlocutores. Porém, a missão da escola é estruturar pontes entre os alunos e a sociedade. Para isso, deverá ser pensado um acesso ao aprendizado de inglês como meio para uma comunicação pacífica entre os intercomunicadores: aluno x aluno, aluno x professor, aluno x mundo interior e exterior (ROSENBERG, 2020). Conforme mencionado, a fase de vida do aluno de Inglês de Ensino Fundamental é também a etapa de se experimentar como ser humano (em formação), processo que pode ser enriquecido com o conhecimento e o autoconhecimento, mediados em espaços de Inglês. Dessa forma, afirmo que o estudo da língua inglesa no ambiente escolar fará sentido se o estudante adquirir a competência de ler e escrever os códigos linguísticos apresentados pelo conteúdo programático e a competência de colocá-los em prática, organizadamente, em práticas discursivas, ainda que isso aconteça, conforme supracitado, em nível básico de proficiência.

Paralelamente, ao fazer-se referência às bases do conhecimento da língua inglesa e à construção de sentidos implicados na linguagem, também é preciso compreender a natureza da produção enunciativa: “é o enunciado que se apropria da significação e cria algum sentido para o contexto” (BAKHTIN, 1981, pp. 63 e 64). De qual forma poderá ser, então, organizado o trabalho didático/pedagógico para atender a esse processo de edificação do aspecto enunciativo na LI (componente curricular), para que seja um processo dotado de significado e de oportunidade de criação de sentido para o público específico que estiver sendo atendido?

Dito processo incluirá “a percepção da língua inglesa e seus significados em um contexto comunicativo” (KUMARAVADIVELU, 2009, p. 117) como um conjunto de atos de fala, mais do que como uma sequência de itens linguísticos acumulados na memória de curto prazo e/ou para a prova do bimestre escolar. Vale dizer, os atos de fala remetem às ações realizadas por meio da linguagem para informar, para descrever, para instruir etc., sobre si mesmo, em relação ao mundo e em relação a como o mundo de hoje é visto por cada um. A teoria dos atos de fala, elaborada por Austin (1911-1960) e desenvolvida por J.R. Searle, partiu da teoria pragmática de Wittgenstein, defendendo que o uso das palavras, em diferentes interações linguísticas, é que determina o seu sentido.

Daí que busco identificar quais bases discursivas (gêneros e componentes referenciais) sustentam os projetos enunciativos durante a prática colaborativa realizada junto ao público da pesquisa (em forma de oficina de Design Thinking para educadores) e quais dessas bases podem

operar como nexos (aderentes) na construção da linguagem na LI. Ao meu juízo, não há como prever essa resposta de forma integral e acabada antes mesmo de vivenciar o processo de percepção que implica a possível conexão. Com isso, quero expressar que a convergência do modo “pós-método/metodologia-criativa” de organizar o processo de ensino linguístico-educativo (e outros) permite a cada sujeito, individual ou coletivo, empenhar seus esforços junto a seus talentos no percurso da busca por resultados, isso, naturalmente, com iterações, acertos e errâncias que conduzem a inovações autogeridas para os processos próprios de aprendizagem. Por sorte dessa postura pedagógica construtiva, crítica e ativista, de valorização do processo de edificação enunciativa, aquela que o efetivo domínio de uma língua distinta da materna requer, emergiu o traçado da presente pesquisa-ação, em busca de alguma imersão possível na estrutura complexa que dá base à linguagem do público da pesquisa.

A escolha da utilização da abordagem do DTe levou-me a acolher as manifestações do público, a organizar o espaço e o tempo para observar a construção desse público e a fornecer-lhe o material necessário para ele desenhar, em conjunto, alternativas de práticas pedagógicas prototipadas para o ensino da LI. Essa é uma forma de entregar ao meu público de LI algumas oportunidades espaço-temporais de reflexão sobre a natureza complexa do ensino e da aprendizagem, com metas direcionadas para a conquista de uso da língua inglesa no território do cotidiano.

Busquei, fundamentalmente, exercitar a reflexão conjunta sobre a natureza complexa que constitui, de fato, a arte de ensinar e a arte de aprender uma língua diferente da materna, indo além de um estudo cartesiano e da formação de ilhas de conhecimento gramatical da língua em questão. Posto que a Linguística Aplicada permite ultrapassar algumas fronteiras e “dialogar com teorias que estão atravessando o campo das Ciências Sociais e das Humanidades” (LOPES, 2006, p.14), a articulação experimentada neste estudo perpassa o território do signo linguístico e o da forma gramatical da língua (indispensável) como única possibilidade de resposta, saindo em busca de um aspecto mais humanizador, simbólico e vivo do plano enunciativo, menos mecanicista, para a prototipagem coletiva e colaborativa de repertórios linguístico-discursivos na LI.

Há de observar-se aqui o movimento de percepção imbricado nessa construção do conhecimento pretendido para com o público específico da pesquisa. Esse movimento promoveu o exercício de reflexão e de conscientização sobre a natureza abstrata e complexa da

linguagem, que deverá ser levada em consideração para poder traçar metas pedagógicas alcançáveis na realidade da LI, no extremo sul do Brasil e em todos os lugares que se sentirem chamados pelos usos dos mesmos artefatos. Para o planejamento pedagógico, poderá pensar-se na relevância de provocar diálogos reais que produzam insumos linguísticos e tópicos temáticos conectores e colaborativos para a composição da linguagem no componente curricular da LI. Isso significa descobrir formas de ativar o raciocínio abduutivo (que percebe e descobre a informação durante o desenvolvimento de uma prática, sem previsões estrategicamente calculadas) e identificar as bases da composição linguística mais próxima do foco de interesse e as temáticas mais plausíveis de engendrar o conteúdo linguístico programático para um aprendizado da LI gestante de códigos utilizáveis na enunciação em inglês. Dito em outras palavras, penso em um processo de ensino que leve o estudante de LI a percorrer desde a palavra, no sistema da língua (nível da significação), até o enunciado (aquilo que o estudante consiga dizer). Nesses processos, referenciar-se-ão motivações, empatias, intencionalidades e talentos, além de tudo aquilo que faça alguma conexão com a identidade dos estudantes, assim como o público da oficina de DTe fez referência às potencialidades do estudante fronteiriço, aquele sujeito potencialmente capaz de adaptar o inglês às suas necessidades comunicativas específicas, conforme suas práticas em seu contexto, como sonho daquele público.

Seguindo a linha de pensamento do pós-método, existe o conceito dos diversos “*englishes*” que cada cultura pode construir mediante a apropriação do inglês anglo-saxônico pela própria cultura do usuário. Rajagopalan tem desdobrado o conceito de *englishes* em algumas oportunidades de palestras e congressos e tem explicado que, dentro do leque dos *englishes* passíveis de serem adaptados no atual mundo pluricultural, é possível pensar na apropriação por parte do aluno brasileiro, e essa ferramenta auxiliará na comunicação de sua cultura ao mundo. Dito conceito é espelhado também pelo texto da Base Nacional Comum Curricular, conforme a proposta político-educacional para o trabalho da língua inglesa em estado de língua franca, o que será abordado nos capítulos seguintes deste texto.

De acordo com o relato introdutório, no trabalho de pesquisa proposto, trata-se de questões vinculadas à linguagem, pensada a partir do componente de LI, da escola pública de fronteira, onde o público é abordado com técnicas em que a linguagem tem um papel central, conseqüentemente, o foco está voltado para as manifestações daquele público. Com esse interesse na abordagem mais empática possível, desenvolveu-se um trabalho de observação direcionado para a busca de pontos de contato que operassem como nexos entre os interesses da

comunidade/público e as ações pedagógicas de Inglês para serem logo considerados em futuros planejamentos e em projetos para a resolução de problemas daquela comunidade escolar. Nessa ação de pesquisa, procurava identificar, por meio da realização de uma oficina de Design Thinking para educadores (OFDTe), se existia alguma convergência entre as temáticas de interesse do público e as temáticas passíveis de serem abordadas nas práticas pedagógicas de LI e, além disso, em quais componentes referenciais essas duas realidades da comunidade escolar convergiam, se havia convergência.

Junto com isso, interessou observar se havia sinais de algum grau de percepção, por parte das pessoas, da utilidade da convergência de saberes e temáticas mencionadas. A percepção à qual faço referência neste momento representa um exercício cognitivo, complexo e de difícil mensuração. Perceber a relevância do passo a passo em qualquer obra implica “se dar conta” dos fatores que contribuem para o resultado satisfatório. “O exercício da percepção implica uma atividade do cérebro” (MANES & NIRO, 2019, p. 86) na qual as informações do mundo exterior são traduzidas em objetos e em eventos que nutrem os repertórios internos, configurando uma das práticas mais criativas, complexas e sofisticadas do ser humano. Por esse motivo, a percepção e a inteligibilidade de componentes da linguagem, assim como de fatores contribuintes para a aprendizagem e de qualquer outro fenômeno ou de subprocessos de construção do conhecimento, dependem de cada participante da oficina de DTe, e tal percepção em sala de aula, por sua vez, depende de cada aluno quando está em processo de ensino e de aprendizagem da LI.

No desenvolvimento da pesquisa, a busca de informação detalhada e específica foi sempre para que pudesse aprimorar o conhecimento das características (temáticas e suporte linguístico) principais que poderiam compor uma proposta de ensino de um inglês adaptado às demandas mais significativas de seu público e do seu contexto. Trabalhei com as seguintes questões: com quais assuntos está ocupado o foco de atenção daquele público? Com quais demandas socioeducativas aquele grupo de educadores vincula a prática da criatividade, da reflexão e da produção de repertórios linguísticos, se vincula? Retomava, com isso, o intuito de que o ensino da LI contribuísse na criação de condições para a aquisição de competências do estudante como ser humano e no desenvolvimento de habilidades para a resolução de desafios próprios naquele espaço, no caso de esse modelo de ensino ainda não existir, ou, do contrário, na sua lapidação, se tal proposta já fosse uma realidade no município do Chuí.

Esse processo da investigação das convergências (ou da necessidade delas) está posicionado a favor de tudo aquilo que o trabalho com a língua inglesa pode colaborar com o sujeito da fronteira sul-brasileira e de algumas contribuições que podem ter resultado do trabalho com os educadores durante a Oficina Design Thinking para educadores. Isso considerando que está sendo vivenciado o início de uma década de crise de valores sociais, de caos e de complexidade, em que o *modus operandi* de alguns seres humanos, desconectados de suas reais competências e habilidades identitárias, se tornou obsoleto para a convivência no planeta e com o planeta.

Acredita-se que nem sempre o ser humano dito globalizado se conecta com o mundo a partir dos seus próprios valores, com senso crítico e atitude construtiva. Ao contrário disso, vários “adeptos” do conceito de globalização, por exemplo, que não foram alfabetizados para o uso responsável de ferramentas tecnológicas, nem educados para a utilização consciente, produtiva e autoral dos meios de comunicação atuais, geram *fake news* e danos irreparáveis na sociedade, confundindo, por vezes, tal falta de preparo com questões de domínio da língua inglesa. Isto é, o decoro do que é lançado nas redes virtuais depende da alfabetização de cada usuário, independentemente do idioma que utilize, em confronto com aquela crença de que basta saber inglês para comunicar-se com o mundo. Em outras palavras, existe uma espécie de confusão de papéis entre uma habilidade e outra: a habilidade de utilização da língua inglesa e a habilidade de comunicação global, enquanto as duas partes podem contribuir para um conhecimento único mais sofisticado. O conhecimento sobre a língua inglesa enquanto ferramenta de uso comum facilita a comunicação; já o domínio da comunicação está vinculado ao desenvolvimento da habilidade para a linguagem e precisará de competências e habilidades que configuram a capacidade de dialogar presencial ou virtualmente – de aprender a aprender questões globais, de aprender a fazer uso das ferramentas, de aprender a conviver nas redes e de aprender a ser autor – por parte de cada usuário dos meios de comunicação global. Um falante de inglês terá uma comunicação mais fluente com o mundo quanto mais alfabetizado estiver em relação ao seu processo de educação midiática, o que vale também para outras arenas de comunicação distintas das redes sociais.

Com essa convicção, defendo a ideia de que talvez seja necessário um processo de educação linguística, ou de educação para o uso da língua inglesa etc. Algum outro subprocesso de educação imbricado no ensino da língua que opere de mediador para a articulação das mais

de uma competência, desencadeando a habilidade da prática na linguagem e ações de uma comunicação menos violenta com o mundo.

Alguns aprendizes de inglês acreditam que basta aprender as regras gramaticais e determinado vocabulário da língua hegemônica para comunicar-se com o mundo globalizado. Não têm, portanto, consciência da complexidade do processo enunciativo que demanda o ato da comunicação e do dialogismo para o ativismo do resgate das responsabilidades e da empatia com a sociedade e com o mundo no qual interagem.

Nesse sentido, é de meu interesse manifestar a crença de que o conhecimento da língua inglesa poderá contribuir para práticas de comunicação e para os diálogos locais e globais almejados pelo público somente se o usuário souber o que dizer e souber arquitetar o discurso que o identifica como ser humano com identidade própria, seja de fronteira ou outra. Tudo isso tem a ver com um construto de linguagem, tanto em língua inglesa quanto em língua materna; tem a ver com repertórios identitários, com o saber cultural e com o autoconhecimento que permitirá ao usuário posicionar-se. Esse discurso gerado em língua inglesa poderá estar vinculado às necessidades humanas, por exemplo, de diálogo, de afeto, de alimento, de saúde, de moradia etc.

De maneira geral, tal crença espelha-se no pensamento bakhtiniano sobre a língua: “ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. (BAKHTIN 2006 [1979], p. 265). É nessa ótica bakhtiniana sobre a relação entre a linguagem e a vida do ser humano que a presente pesquisa busca provocar algum deslocamento conceitual junto ao seu público sobre o impacto social das horas de aula de Inglês de Ensino Fundamental no Município do Chuí (RS), para entender como elas se encaixam na vida dos aprendizes, isto é: de qual forma a vida dos alunos está entrelaçada com as temáticas abordadas no processo de ensino de Inglês? Como as aulas de Inglês impactam a vida dos fronteirços?

A partir de um olhar sistêmico sobre o ensino da língua inglesa, que é um sistema complexo e com distintas variáveis, procura-se ancorar o estudo analítico “na esfera em que emergem as interações e as relações dialógicas” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1077), mais especificamente, aquelas passíveis de serem alcançadas em aula de Inglês de escola pública, teoricamente úteis, conforme dito, para a formação de um sujeito com competências e com habilidades para a transformação do cenário em que se move. Tratar-se-á de um Inglês

pretendido para a fronteira sul do país, com foco em elementos da criação de sentido no estudo da LI e nas pessoas do estudo da LI, assim como na possibilidade de multiplicação de estratégias, desenhos e práticas colaborativas com autoria dos estudantes e com a possibilidade de eles se integrarem a sistemas de elaboração de Recursos Abertos de Educação Linguística de outros cantos do país, por meio das práticas incrementais.

Assim, este trabalho de pesquisa está atrelado à geração de sentido de um processo de criação de protótipos sobre algo complexo, como é um protótipo para ensino de LI, que no produto representará o projeto do discurso próprio da identidade coletiva: será o produto final enquanto protótipo identitário que sustentará os enunciados daquele público específico em referência aos seus anseios com o inglês.

Seguidamente, poderá ser pensada a possibilidade de multiplicação das práticas de uso do DT para educadores, que é tão significativa quanto sua realização para a transformação do ensino de forma geral, indo além do ensino de inglês. Junto com a realização da pesquisa, o intuito é engajar os trabalhos de inovação linguístico-educativa da fronteira sul de maneira mais abrangente, em contato com o que está sendo feito em outras comunidades, por exemplo, do norte do país. Este é um trabalho pensado para que a abertura de diálogos entre alunos, professores e representantes da cultura do local sobre o ensino da língua inglesa contribua no enfrentamento de alguns desafios do Chuí (RS) e, talvez, de outras brechas geopolíticas das extremidades do Brasil, com vistas à comunicação com o mundo via construção do próprio repertório identitário, fazendo uso dos conhecimentos adquiridos durante o estudo da língua inglesa.

### **3.2 O trabalho da LI articulado com pressupostos da Linguística Aplicada Crítica**

Aqui, são abordados alguns pontos de contato entre o processo de ensino de língua inglesa centrado no aprendiz e alguns pressupostos da Linguística Aplicada Crítica (LAC), incluindo aspectos discursivos da linguagem. O objetivo é fundamentar teoricamente o propósito da elaboração colaborativa (dialógica) de um protótipo responsivo à construção de repertórios linguísticos identitários em LI no contexto da fronteira.

A Linguística Aplicada Crítica (LAC) representa uma área nas ciências que estuda as diversas práticas de linguagem implicadas em seus campos de atuação, como, por exemplo, no

ensino de línguas estrangeiras, na atividade de tradução, em diferentes análises textuais e discursivas etc. Porém, ela tem atravessado algumas dificuldades para explicar o propósito de seus estudos, bem como para manter seus pressupostos. Percebe-se uma tentativa constante de alguns linguistas críticos de “fazer com que os seus avanços científicos sejam postos ao alcance da população” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 7), indo além dos centros de pesquisa e do Ensino Superior.

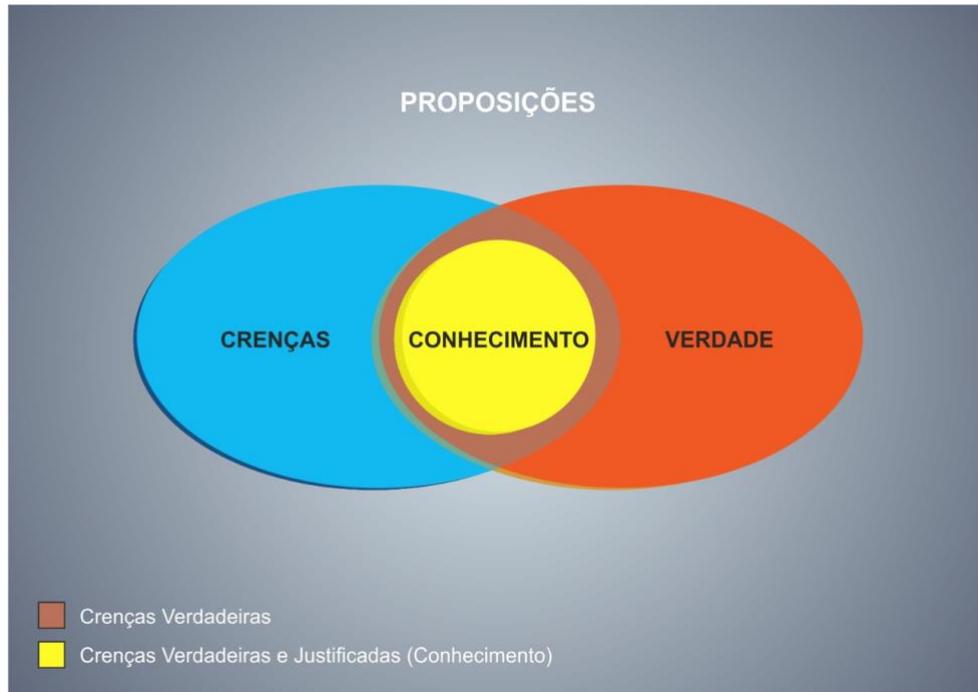
Entretanto, acredita-se que está diminuindo a distância conceitual existente entre o professor da sala de aula da Educação Básica das extremidades do sistema linguístico-educativo no Brasil (o/a *teacher*) e os linguistas, cuja prática tem sido desafiadora na multiplicação das experiências, principalmente para a classe docente das redes públicas de ensino. O distanciamento que ainda se faz presente entre ambas as realidades (escola e universidade) torna difícil a reflexão sobre os resultados dos estudos linguísticos, a não ser quando eles são oferecidos em seminários e congressos, sendo os últimos planejados para reunir docentes de uma região ou, atualmente, contando com a abundância de *lives* nas diversas plataformas virtuais. Igualmente, é sempre mais difícil deslocar-se presencialmente da fronteira para as cidades onde acontecem os eventos. Dentro da realidade das redes públicas de ensino, talvez demore mais algum tempo para se alcançar o legítimo interesse em organizar eventos com base tecnológica que, de fato, atendam a todos. Por enquanto, o acompanhamento de congressos *on-line* se reduz, basicamente, à capacidade financeira e à logística de cada docente.

Nesse aspecto, com uma atitude mais empática para com os professores da linha de frente do Inglês – os *teachers* do país –, Rajagopalan (2003, p. 9-10) expressou a necessidade de se ter respeito por aquele “estado de comprometimento” com o componente de Inglês, cuja prática rotineira dentro das turmas provoca a distância entre os docentes e outros trabalhos que ocorrem além de sua graduação em Letras. Com isso, o distanciamento entre o trabalho das salas de aula e o trabalho da ciência sobre língua e sobre linguagem, por vezes, limita o professor do Ensino Fundamental e o do Ensino Médio à condição de leigo no domínio de conhecimentos epistemológicos, metodológicos e outros sobre língua, linguagem e discurso.

Cuidar do conhecimento é tarefa necessária, por parte de um professor ou de qualquer outro profissional, para melhor beneficiar o público, dentro do possível. A partir dessa afirmativa, o diagrama de Venn, a seguir, é utilizado aqui para ressaltar a importância de cuidar do conhecimento (com base em Platão), que, neste caso específico, é o conhecimento sobre o

processo de construção da linguagem em uma língua distinta daquelas outras duas dos alunos da fronteira bilíngue do Chuí, Rio Grande do Sul, Brasil.

Considero que esse conhecimento seja necessário para cuidar do ensino da LI, tendo a cautela de não apoiar o trabalho pedagógico apenas em cópias de outros contextos. Ressalto que é pouco provável que algum professor encontre todas as respostas imediatas para as reivindicações dos seus públicos em formato de verdades absolutas.



**Figura 2 - Diagrama de Venn sobre o conhecimento com base na teoria de Platão.**

Fonte: CABRAL, João Francisco Pereira. "Epistemologia ou Teoria do conhecimento em Platão"

Como pode ser observado no diagrama acima, o conhecimento, que aqui se refere ao conhecimento sobre a linguagem em LI, deverá ser também edificado por experiências científicas, por crenças justificadas em práticas de pesquisas e pela experiência de cada escola. Será preciso incluir as extremidades geopolíticas para elaborar roteiros de práticas colaborativas de ensino de língua inglesa, sem mais discursos político-educacionais vazios de verdades identitárias e contextuais.

De fato, não haverá outra maneira de evoluir na ciência dos estudos linguísticos que não seja olhando para a condição de "leigos" de alguns docentes, pois nem todos eles têm as mesmas possibilidades de trilhar os caminhos da pós-graduação e de acessar postulados sobre o plano enunciativo. De forma similar, outras pessoas de fora do grupo acadêmico, como os pais,

desconhecem a relação intrínseca entre o processo de aprendizagem de língua inglesa e o construto da linguagem.

Com base nisso, emergem algumas das reclamações eventualmente fundamentadas (do tipo: “ninguém aprende inglês na rede pública”) em relação ao resultado do ensino da LI na escola. Ainda fazendo referência à dita ingenuidade da comunidade escolar para com a complexidade da estruturação discursiva, entendo que poderá ser esclarecedor, para a pesquisa proposta, compartilhar com o público alguma informação sobre o histórico dos estudos linguísticos. Isto implicaria manter algum contato com as memórias dos estudos prescritivos e descritivos da língua e honrar a constelação da Linguística com a Linguística Aplicada (LA) e com a percepção da LA contemporânea, para facilitar o acompanhamento da evolução das concepções de linguagem e, por sua vez, das modificações nos pressupostos do ensino.

Pode, inclusive, ser trabalhada e compartilhada a fase mais recente da percepção linguística, com a contribuição dos estudos aplicados contemporâneos, que sugerem pensar o processo de ensino da LI como a simultaneidade de práticas potencialmente humanizadoras e vinculado a outros processos nele imbricados, que não somente os intrassistêmicos. Alguns programas de ensino de LI estão indo além das questões internas do sistema da língua e coexistem com outras questões dos processos de vida do aluno como ser humano, sempre envolvendo a linguagem como território de interação. Há exemplo disso nos “estudos de Inglês sobre a mestiçagem e o processo de colonialismo, sobre os deslocamentos geopolíticos, sobre as ideologias na globalização e outros, que permeiam suas práticas linguísticas com questionamentos sociais” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 70).

Dessa forma, da importância de melhor entender a natureza complexa dos processos de ensino e de aprendizagem de língua inglesa, emerge a justificativa de refletir sobre aquilo que surge como inovador nas metodologias e nas opções de abordagem para com o público da LI. A Linguística Aplicada contemporânea permite descer na arena da língua inglesa e de suas variáveis mundanas, a ponto de linguistas e *teachers* estarem mais atentos às reivindicações das pessoas, dos alunos e das comunidades nas suas práticas, e, com base nas tendências ditadas pela contemporaneidade, abre-se aí um leque de possibilidades de métodos, estratégias e atividades inovadoras.

Tais propostas inovadoras vêm ao encontro das demandas da política educacional do país, que teoriza sobre contemporaneidade no seu traçado de objetivos e metas. No extremo

disso, encontra-se o professor, aquele que foi referido acima como o *teacher*, na busca pela resolução de vários desafios, abrumado pelas demandas do sistema e pela realidade do território onde opera, além da oferta multiplicada de promessas de metodologias de inovação disruptiva e ditas fora da caixa, do início do século XXI.

Neste último aspecto, minha experiência tem mostrado que, quando as demandas do presente (por exemplo, a normativa para implementação e para adaptação obrigatória de documentos escolares à Base Nacional Comum Curricular [2017]) se apresentam desafiadoras, é possível voltar às práticas já conhecidas, àquelas bem-sucedidas e a outras, para somente depois olhar com calma para as inovações, que poderão ser incrementais (complementares). As inovações nos currículos podem ser disruptivas e referir algo novo para o texto do documento, e as práticas podem agregar alguns usos novos, reciclados ou remixados de metodologias e de ferramentas cognitivas já existentes, sem necessariamente descartar a experiência pedagógica anterior. A inovação está no dar-se conta das possibilidades de utilizar métodos combinados para a resolução de desafios.

Com base nesse pensamento, tenho estimulado os colegas (*teachers*) a manterem a calma perante o conceito de adaptação curricular à contemporaneidade: a adaptação de documentos é uma atividade teórica, e a inovação acontecerá na prática da descoberta de outros caminhos e de algumas outras formas de ensinar o inglês, sem ter de inventar algo mirabolante. Por vezes, o professor já desenvolvia projetos e práticas pedagógicas que somente agora aparecem contempladas na normativa. Isso significa que nem tudo é tão novo que não tenha contato algum com o passado, a meu ver. À luz do pós-método, vale olhar para as necessidades reais dos aprendizes e edificar respostas em conjunto. A exemplo disso, pode ser observado o trabalho que realiza o grupo Criativos da Escola, em São Paulo (SP), Brasil, que se empenha na construção do conhecimento colaborativo, com a utilização de jogos com cartas, como as cartas conhecidas do baralho.

As inovações não precisam ser pretensiosas ou ansiosamente pensadas como a invenção de algo que jamais existiu (disruptivas). Ao contrário disso, em alguns casos, elas emergem de mapas conceituais elaborados de formas incrementais e complementares, lembrando, neste momento, que mapa e território são conceitos distintos. Conforme será abordado mais adiante, o mapa de empatia de uma turma descreve as características das pessoas que integram uma determinada atividade, enquanto o território (a sala de aula) contém a energia viva: a

oportunidade de experimentar, com todos os sentidos do ser humano, a diversidade de suas turmas. Logo, descrever e experimentar são atividades distintas.

Assim, nada impede que uma nova normativa da política pública seja lançada com o intuito de modernizar o ensino da língua inglesa (o que geralmente acontece “de cima para baixo” no mapa e até mesmo “cai em salas de aula” da rede pública do ensino). Entretanto, acredito que não será a intervenção isolada no currículo escolar que modificará a vida do público, sem que antes se promova algum exercício de capacitação, de deslocamento conceitual, de co-criação de sentido, na percepção e familiarização com as mudanças pretendidas, naquilo que tem a ver com o significado e com a percepção do sentido das mudanças propostas, para que os envolvidos na pretendida inovação, como professores nas extremidades geopolíticas do sistema, se integrem ao conceito da proposta. Defendo, com isso, que eles possam inteirar-se, experimentar-se e conscientizar-se dos postulados.

Também é necessário considerar as diferenças geracionais entre o repertório do professor de LI e o repertório do estudante hoje, notadamente em um período cronológico em que o desenvolvimento tecnológico acelerou significativamente, com a virada do século XXI e o salto da tecnologia. Rajagopalan também manifestou algo de caráter geracional, dizendo: “creio que há uma necessidade urgente de aprender a lidar com os alunos de hoje (de graduação na universidade), que tiveram uma formação diferente da nossa”. “Não estou dizendo com isso”, diz o linguista, “que devemos voltar a ensinar a gramática tradicional” (referindo-se à prescritiva); “longe disso, estou dizendo que precisamos urgentemente [texto escrito em 2003] pensar em novas estratégias de abordar a linguística, já que a velha tática de apresentar a linguística moderna, discutindo as limitações da gramática tradicional, não funciona mais pelos motivos expostos” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 11). E os motivos expostos pelo autor levam a depreender que os críticos da gramática tradicional tiveram uma formação distinta, que lhes permitiu formular a crítica da gramática estruturalista. Entretanto, os estudantes de graduação de hoje, futuros professores das salas de aula da Educação Básica, nem sempre chegam à graduação com esse conhecimento prévio sobre a língua que vão lecionar. Logo, esbarram em críticas, dificuldades e frustrações, pois desconhecem, por exemplo, a relação intrínseca entre linguagem e relações dialógicas (enunciados, inter-relações sociais, signos ideológicos e gêneros discursivos), abordadas adiante.

Junto com essa defasagem por parte de alguns professores de línguas no conhecimento sobre aspectos constitutivos da comunicação por meio da linguagem, há de se considerar que o desconhecimento epistemológico pode comprometer o exercício de examinar os pilares nos quais se apoia o processo de ensino. Em outras palavras, a consciência epistemológica sobre a linguagem pode contribuir com o ensino de língua (inglesa e outras) em prol do traçado dos objetivos e das metas de um ano letivo, assim como em benefício das expectativas discursivas dos públicos. Essa mesma consciência, igualmente, será responsável por direcionar as diversas práticas autorais que encaminham alunos e professores à criatividade, à geração do conhecimento e a uma maior assertividade nas escolhas metodológicas, já remetendo, com isso, às práticas de facilitação de abordagens colaborativas na escola por mim promovidas.

Cabe ainda mencionar que, para que os professores possam alcançar as metas da adaptação curricular propostas, por exemplo, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), abordada mais adiante, acredito que haverá critérios de adaptação da Língua Inglesa à geografia de cada público, em cada contexto cultural. Deverá também ser identificado até que ponto a língua em questão permitirá apropriações e aculturações, sem perder a genética inglesa na sua identidade. Sobre essa possibilidade, há quem fale em termos de “glotofagia” (CALVET, 1974), “linguicídio”, “matança linguística”, “canibalismo linguístico” (PHILLIPSON e SKUTNABB-KANGAS, 1995) e “genocídio linguístico” (DAY, 1980), etc., termos que, por si sós, contribuem para desenhar um quadro macabro e desolador (RAJAGOPALAN, 2003, p. 61), conforme teriam manifestado tais autores, referindo-se à permissividade que o inglês “suportará” como língua globalizada.

De forma resumida, neste trabalho, diante do que se apontou, defendo que, para aprender inglês, é preciso estudar a gramática da língua inglesa. Contudo, é imprescindível ensiná-la de forma contextualizada e entrelaçada com outros saberes e outros assuntos convergentes com a realidade de vida do aluno (um aluno de um mundo vulnerável, complexo e acelerado [VUCA]), sem nos prendermos à concepção mais antiga da língua como expressão do pensamento de um “eu” isolado do mundo, típica da gramática prescritiva. Nesse sentido, é importante relembrar que a concepção da língua tem vivenciado um processo de evolução, e esses avanços devem ser acompanhados pelo ensino.

Para Rajagopalan, em 2003, já era possível pensar em uma simultaneidade entre o trabalho da linguística teórica e o da linguística aplicada, ambos vinculados à prática de ensino

de língua inglesa, em convergência com processos sociais, ciente ele da necessidade de “complementaridade”. Também era possível pensar em teoria e prática sem a hierarquia de nenhuma das duas, pois, para o autor, não há necessidade de colocação linear: primeiramente, um conhecimento teórico e, depois, o outro, o prático. Trata-se de objetos de estudo distintos, que se completam. Novamente, defendo aqui uma convergência entre a cientificidade teórica (colaborando com a prática) e a prática nutrindo e desafiando a teoria. Isso torna o processo de ensino de língua mais produtivo na criação de um legado para o aluno. Em referência a uma linguística crítica, trata-se, antes de mais nada, de uma linguística voltada para questões práticas. Conforme Rajagopalan, “não é a simples aplicação da teoria para fins práticos, mas pensar a própria teoria de forma diferente, nunca perdendo de vista o fato de que o nosso trabalho tem que ter alguma relevância” – e isso significa “relevância para as nossas vidas e para a sociedade de um modo geral” (2003, p. 12). Depreende-se, dessa afirmação do autor, uma consciência das demandas do século XXI quanto ao *status* da língua inglesa – ela deverá fazer sentido para o estudante. Em outras palavras, “quem utiliza a linguagem passa necessariamente por certas escolhas conscientes, ou seja, o ser cognoscente e o ser ético estão sempre presentes no mesmo ato e de forma inseparável” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 33), e isso alerta para a importância de compreender o que promove e favorece tais escolhas.

No poder de fazer escolhas, que remetem à identidade cultural e contextual, emerge o potencial de um programa desenhado colaborativamente a partir do próprio público para o componente de Inglês, pensado como arena de práticas de formação de competências, autoconhecimento, autogestão, inteligência emocional, empatia, flexibilidade cognitiva e adaptabilidade social, além de muitos outros usos com os quais o ensino de língua inglesa pode contribuir.

Tais competências levam o estudante ao desenvolvimento de habilidades além da inteligência intelectual. Em conjunto com o conhecimento específico da forma da língua inglesa, quando traçadas como metas linguístico-educacionais, ainda que no nível básico de inglês, estarão redundantemente conectadas com outros saberes que implicam a “arquitetônica” discursiva, mesmo que tal premissa pareça repetitiva. Na verdade, o intuito é colocar da forma mais clara possível minha concepção da proposta da tese, em sentido espiralado e crescente. Embora já tenha sido mencionado esse conceito de conexão entre as partes e entre distintos saberes para a identificação do significado e para a concepção de sentido do estudo da língua inglesa (para a vida do estudante), ele é reafirmado aqui e evolui a cada conceito do referencial

teórico escolhido para a pesquisa. A “complementaridade” de saberes permite a produção de repertórios linguísticos aos quais professores, alunos e pessoas da comunidade escolar fazem referência quando expressam seus anseios para que o aluno use o inglês que viu em sala de aula.

### **3.3 O ensino na LI articulado com outros saberes**

A proposta da presente tese para o ensino na LI no contexto de fronteira do extremo sul apoia-se, especialmente, nos postulados da Linguística Aplicada. Seus pressupostos “indisciplinados”, defendidos por Moita Lopes (2006), são entendidos neste trabalho como atributos de complementaridade e de postura crítica e transgressiva. Nesse sentido, afirma o autor que é necessária “uma Linguística Aplicada, dotada de criticidade, com uma agenda que, em consonância com sua vocação metodológica interventiva, rompa o monopólio do saber das universidades e outras instituições que reúnem grupos de pesquisadores e intelectuais” (LOPES, 2006, p. 41- 42), tomando como um de seus objetivos elaborar currículos que favoreçam, por um lado, a apropriação desse saber por grupos na periferia dos centros hegemônicos e, por outro, a legitimação dos saberes produzidos por estes grupos.

Notadamente, é feita referência a uma linguística de contato, de complementaridade, indisciplinar, isto é, Lopes remete a estudos que têm como objeto de análise a linguagem em contato com outras disciplinas e distintas áreas do saber. Trata-se da sugestão de complementar o estudo da língua inglesa, na construção da linguagem, em contato com outras disciplinas curriculares ou até mesmo com outros campos de pesquisa, como podem ser a Sociologia, a Filosofia, a Psicologia, a Política etc.

Isso lembra, para citar um exemplo dentre os trabalhos com características da LA indisciplinar e transgressiva que acontecem no Brasil, o trabalho desenvolvido pela escola Cultura Inglesa no Rio de Janeiro, vinculando o ensino da LI a estratégias de comunicação para o desenvolvimento da Comunicação Não Violenta (CNV), baseada em conceitos da obra *A linguagem da paz em um mundo de conflitos*, do psicólogo Marshall Rosenberg (2019). De fato, a partir de “uma LA dotada de uma perspectiva sócio-histórica”, é possível direcionar o ensino da LI para um propósito de impacto socioeducativo, que contemple as reivindicações da população em contexto (cf. LOPES, 2006, p. 104-105).

Assim, com essa referência sucinta à obra de Lopes, que inclui conceitos de uma LA contemporânea e crítica, “relevante para a vida na terra” (p. 158-159), há de se explorar de forma exaustiva o legado dos estudiosos, e não só com vistas a um melhor engajamento conceitual, que alavanque os estudos linguísticos por mais docentes de línguas, como também para fortalecimento do senso crítico. Mais ainda, cabe repensar metodologias e abordagens, de pesquisa e de ensino, que facilitem a tarefa de dignificar a vida e a educação linguística das pessoas e das comunidades a quem serve a disciplina de Inglês, em contexto de fronteira e outros.

Decerto, em todas as colocações teóricas sobre os estudos linguísticos e sobre o conhecimento da linguagem, mantém-se presente a característica dos seres humanos como seres de contato, de interação social e dialógica, viabilizada pelo uso das línguas. Logo, será importante, para este trabalho, revisar determinados pressupostos da Teoria da Enunciação, a partir dos estudos bakhtinianos, que “dialogam” (também) com o ensino de línguas estrangeiras.

### **3.4 Alguns pressupostos da Teoria Dialógica do Discurso que convergem com o construto do conhecimento pretendido para com o processo de “educação linguística” do docente da LI**

Para este trabalho, que tem como propósito vincular o ensino da LI da rede municipal a algumas necessidades específicas da comunidade chuiense, é importante considerar a contribuição dos chamados estudos bakhtinianos (BAKHTIN, 1995 [1929]). Isso porque eles fazem referência à forma como cada sujeito (individual ou coletivo) escolhe os enunciados com base nas relações dialógicas, em determinado contexto social e em determinado momento temporal, para comunicar-se oralmente ou por escrito.

O Círculo de Bakhtin, como deve ser de conhecimento de muitos, é o nome dado ao grupo de estudiosos, de distintas áreas profissionais, que se reuniam com frequência em São Petersburgo, na então União Soviética, entre os anos de 1919 e 1929, com Mikhail Bakhtin, filósofo de origem russa (1895-1975), para estudos sobre linguagem, artes etc. O grupo tinha o intuito de, por um lado, fazer uma reflexão filosófica e, por outro, colaborar na formulação de uma teoria da criação ideológica. O trabalho do grupo direcionou seus textos para as polaridades do mundo da teoria e do mundo da vida nas práticas em que a linguagem se faz presente. Nessa

polaridade de conceitos, não havia lugar, até então, para alguma comunicação entre esses mundos distintos. Tal dualidade, ao ver de Bakhtin, poderia ser resolvida ao evitar a hierarquia da teoria sobre a prática e experimentar teorizar a partir das experiências e do interior das práticas da vida. Dessa forma, o grupo vai referir-se à “realidade fundamental da língua” como os atos verbais efetivamente realizados (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 127), referência ancorada na concepção de linguagem como atividade de comunicação social.

Antes de tudo, observe-se que, quando se faz referência à linguagem, concomitantemente, ecoa algum conceito sobre língua, e vice-versa. Acontece que, ao mesmo tempo que se faz referência à língua, também há referência a todo o processo histórico, dentro do qual a concepção primeira de língua era como forma de expressar o pensamento de cada sujeito etc., o que possibilitou à língua ser de fato uma língua em virtude do seu uso, e aí se entra na linguagem como território de uso da língua, como arena de “vozes”. Nessa linha do tempo e do pensamento, destaca-se o primeiro postulado bakhtiniano: o conceito da interação verbal como a capacidade de comunicar algo edificado historicamente no “eu” em relação ao “outro”, isto é, a um interlocutor distinto de mero receptor. A comunicação, tomada como realidade fundamental da língua, significa, para Bakhtin, o processo de expressar-se na alteridade, não simplesmente para o outro, mas “com o outro” (2009, p. 117). Trata-se de um interlocutor ativo. A partir dessa percepção, o eu bakhtiniano só consegue existir em relação ao outro eu e somente a partir dessa existência pode expressar-se, constituindo o processo de interação verbal/discursiva, no qual se percebem as características heterogêneas da linguagem como “arena” da atividade responsiva entre sujeitos reflexivos.

Não obstante, ao longo do tempo, a gramática da língua vinha sendo vista como prescritiva ou normativa, sem ainda estudar o aspecto enunciativo. Isso significou que todas as regras deveriam ser seguidas normativamente na colocação das línguas em uso, isto é, na linguagem; dessa forma, por anos, a unidade de análise tinha sido a frase. Já o texto, entendido como conjunto formado por frases, era visto como algo acabado, pronto, percebido com sentido único do que nele estava escrito, limitando-se a atividade de leitura à decodificação do código escrito e sem dar lugar a outras interpretações do plano discursivo, que é mais recente. Acresce-se que as variedades linguísticas eram consideradas como desvios linguísticos e não eram objeto de análise.

Nesse repertório histórico sobre a fase prescritiva da língua e, portanto, do ensino de línguas estrangeiras, é possível lembrar as chamadas fórmulas gramaticais, escritas no quadro e nos livros didáticos nas aulas. Lembrar dessas fórmulas gramaticais atualmente é um convite à reflexão sobre os avanços nos estudos linguísticos e no conhecimento e, principalmente, sobre a sua multiplicação.

Na concepção enunciativa, língua e linguagem têm a ver com a interação social, agora como atividade humana de comunicação entre os sujeitos, e não apenas de expressão do pensamento de cada eu nas formas gramaticalmente corretas da língua. Em referência a esse período da percepção sobre língua e linguagem, pode ser dito, resumidamente, que os estudiosos formalistas, como Ferdinand de Saussure (1925) e Noam Chomsky (1965), assim como os funcionalistas consideraram uma gramática descritiva, do objetivismo abstrato e da comunicação do eu para um receptor.

Mais tarde, com os estudos linguísticos avançando para o final do século XX, emerge o conceito de metalinguagem, assim como emergiu o conceito de função (ou funções) do sistema linguístico, sendo ele um modelo de linguagem modificado pela interação social. Dentro de uma evolução epistemológica com referência à linguagem, os estudos da Linguística Aplicada irão constelar com a prática interacionista, ainda que com objetos de estudos distintos. Emerge, assim, um conceito de gramática como estudo que descreve as regras da língua da sociedade, isto é: os estudos da linguagem compreendem o vínculo entre as línguas e as suas comunidades. A unidade de análise passou a ser a frase. A construção textual acompanhou a descrição, a narração e a dissertação ainda com um sentido único, o da superfície do texto. Com essa concepção descritiva da língua, iniciaram alguns estudos teóricos (sincrônicos) das variantes linguísticas. Somente mais adiante, nas últimas décadas do século XX, a linguagem é percebida como processo de interação entre indivíduos sociais, constituídos pela história, pelo contexto, na história e no contexto, muito embora Benveniste tenha dado passos em uma linguística da enunciação, o mesmo ocorrendo com Bakhtin e o Círculo, como se veio tardiamente a saber.

Para Bakhtin, a vida do ser humano define-se basicamente pela oposição entre ao menos dois centros de valores, como se existissem, para o ser humano, ao menos dois universos. Eles são: a relação do eu consigo mesmo e a relação do eu com o outro, sendo que o outro não é mais um ser passivo; pelo contrário, é reflexivo, crítico e responsivo, e participará ativamente

nas interações, seja na chamada situação imediata de produção do discurso, seja em outros tempos e lugares.

Outro aspecto importante para os fins deste trabalho é que a relação “eu/outro” se configura, para Bakhtin, como uma contraposição axiológica valorativa. Isso significa que haverá diferentes valorações e diferentes percepções do mundo quando observado pelo eu e quando observado pelo outro, o que terá incidência sobre o ponto de vista (PDV). Dessa forma, para Bakhtin, o mundo é percebido a partir dessas valorações axiológicas, e as valorações do eu e do outro são significativas para a arquitetura dos projetos enunciativos para colocar em consonância o pensar, o fazer, o sentir e o falar, o que interessa à pesquisa, na forma de estruturação de enunciados. É na contraposição de valores que os atos (de fala) concretos se realizam. É no plano da alteridade que cada um orienta seus atos, como a formação dos enunciados, que interessa entender para o ensino de “inglês de contato” na fronteira escolhida para análise.

Esse é o plano do dialogismo, “constituído pelas relações entre os discursos e nas relações entre os valores sociais, que constituem os enunciados. Dessa maneira, o emprego de uma língua é realizado na forma desses enunciados” (BAKHTIN, 2010 [1992], p. 11), na oralidade ou na escrita, sendo eles concretos e únicos, proferidos pelos integrantes das diversas atividades humanas. Conforme a terceira concepção da linguagem, “o enunciado é a unidade de análise, e os processos de ensino de línguas precisam acompanhar a concepção enunciativa e discursiva dos usos das línguas”.

Na obra *Discurso na vida e discurso na arte* (VOLOCHINOV/BAKHTIN, [1926] 2011, p. 154), é defendido que “a vida completa a palavra, e por sua vez, a palavra não pode ser separada da vida nos processos de análise”. Com essa perspectiva de complementaridade, o enunciado é definido como compreendendo três fatores, a saber:

a) O horizonte espacial comum dos interlocutores, que faz referência à unidade do visível – no caso deste trabalho, à sala de aula, à escola, à comunidade socioescolar, ao bairro e a tudo aquilo que é perceptível da realidade do contexto fronteiriço;

b) O conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores, considerando-se aqui o repertório de experiências “*in-between*”;

c) A avaliação comum dessa situação, um dos momentos mais significativos para a presente proposta de trabalho, pois aí se configuram a conjuntura e a geometria de poder às quais se faz referência na abordagem colaborativa.

Na mesma linha de pensamento, na explicação de “*Os gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2016, p. 12), os enunciados reverberam a finalidade de cada campo de atuação, e esse reflexo não acontece somente pelo seu conteúdo temático, nem tampouco pelo estilo com que se utiliza a língua, senão pela construção composicional dos enunciados proferidos. Um enunciado é constituído por três componentes: um vinculado à referencialidade, um componente ligado à expressividade e um componente conectado à endereçabilidade, em consonância com a explicação anterior dos elementos constitutivos a, b, e c, supracitados, que, por sua vez, serão espelhados com as análises das marcas enunciativas, no capítulo V, da análise qualitativa dos dados da pesquisa.

Nesses termos, um enunciado é, para a Análise Dialógica do Discurso (ADD), um conjunto formado por referencialidade (aquilo de que se fala), expressividade (o ponto de vista de que se fala) e endereçabilidade (aquele a quem se fala), tendo o estilo, o conteúdo temático e a forma de composição, em discursos proferidos oralmente ou escritos, como recursos materiais da produção de enunciados. A fusão inevitável e indissolúvel de todos esses elementos é determinada pela especificidade de um campo particular de ação/comunicação, ou esfera de atividade. Esse conjunto de elementos que constituem os enunciados determina os gêneros discursivos, que poderão ser primários (mais simples) ou secundários (mais complexos).

A partir dessa concepção, a língua cumpre funções nas interações de enunciados e entre sujeitos sociais e constitui-se em relações dialógicas. As funções são ações sobre o outro nas inter-relações que estabelecem os sujeitos na sociedade local e global, em referência a si mesmos, ao outro e ao mundo. “Todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau” (BAKHTIN, 2003, p. 272), assim como “a palavra na língua é metade de outro alguém” (BAKHTIN, 1981, p. 293), e a composição dialógica de cada um é nutrida por outras vozes. Os estudos da linguagem do Círculo de Bakhtin postulam que não há linguagem sem sujeitos, sendo eles que impregnam a linguagem com suas crenças, ideologias e experiências na vida social. Tais estudos levaram a área de conhecimentos e análises da língua além da sua gramática formativa e estrutural, possibilitando as análises dos usos da língua em contextos específicos e em momentos históricos e sociais também específicos.

O pensamento basilar da teoria bakhtiniana focaliza dois conceitos, que são o de polifonia e o de dialogismo, como destaques para, de alguma forma, começar a mencionar o *iceberg* de conceitos que representam a obra desse autor. Polifonia, de forma sucinta, refere-se à existência de muitas vozes que constituem um sujeito e a própria linguagem, enquanto dialogismo diz respeito à constituição do ser humano pela alteridade, em que o ser humano é visto como sujeito de contato social; a partir dessa premissa, defende-se que somente há língua manifesta na interação social, ação de colocação da língua em sua condição de uso, ou seja, na linguagem.

Dado o propósito desta pesquisa, tornam-se necessários o contato e a familiarização com termos e conceitos específicos da área da Análise Dialógica do Discurso (ADD) para que seja possível manter algum grau de equilíbrio entre o *status* de inglês proposto na tese e a base teórica discursivo-dialógica que brinda adaptabilidade a tal proposta. Considerando minha trajetória cognitivista, não tenho a pretensão (nem a competência) de explanar a concepção bakhtiniana em sua maior profundidade e rigor científico, por tratar-se de uma primeira “visita” à ADD.

Dito isso, cresce constantemente a importância de trabalhar com atenção especial na análise do corpus da pesquisa aqui proposta, pois os nexos potencialmente existentes entre os elementos constitutivos da referencialidade e os conteúdos temáticos, abordados pelo público durante a Oficina de DTe, podem ser reverberados no planejamento das práticas pedagógicas da LI. Essa convergência é considerada assertiva para o trabalho de perfil empático na LI. Para isso, deverão ser desenhadas, colaborativamente, estratégias e práticas linguístico-educativas que façam convergir as variáveis dos projetos discursivos da LI na comunidade específica, neste caso, na comunidade de Betweena.

Nesse sentido, os conceitos do Círculo de Bakhtin estão para os aspectos discursivos do ensino da LI como os conceitos de Morín estão para os aspectos educativos, numa mesma relação de correspondência. Os trabalhos do Círculo marcaram o período dos estudos linguísticos caracterizados como interacionistas. Seus efeitos ecoam em diversas áreas da ciência, como Educação, Filosofia, Psicologia da Linguagem etc., e também no surgimento de teorias mais “jovens”, como as de Análise do Discurso, Semântica e Pragmática, entre outras que contribuem com o conhecimento sobre as línguas, com seus efeitos de ação, e que, por conseguinte, geram impacto nos processos de ensino.

Por isso, falarei sobre o projeto do discurso e sobre a composição discursiva da linguagem, tendo em conta meu interesse em identificar elementos composicionais no discurso do público-alvo que possam operar como nexos conceituais para a composição discursiva em língua inglesa. Para essa possível identificação de elementos composicionais discursivos, foi proposta a abordagem do público por meio da utilização do DTe. Algumas ferramentas e algumas técnicas passíveis de serem adotadas pelo processo de DTe facilitaram, de fato, a percepção do público para além dos objetivos da pesquisa. Assim, o público teve a chance de refletir sobre o conceito que tem do processo de ensino na LI em seu contexto, isto é, os participantes da Oficina de Design Thinking para educadores (OFDTe) puderam também experimentar um processo de reflexão sobre como a LI é estudada naquele município e por que (?) e para que (?) está integrada ao processo de educação naquela fronteira. Também é produtor, para este trabalho, articular o conceito de convergência de saberes em benefício da criação de um delineamento de práticas pedagógicas colaborativas para a LI, levando em consideração algumas colocações da área da Linguística Aplicada sobre educação dialógica, abordadas no item a seguir.

### **3.4.1 Educação dialógica (alteritária)**

Sobral (2017, 2019) manifesta-se sobre a pedagogia do pós-método, com referência aos princípios da “particularidade, da praticabilidade e da possibilidade” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 185-214). Tais princípios vão ao encontro de “professores de língua estrangeira específicos, que ensinam alunos específicos, que têm um conjunto particular de objetivos em um contexto institucional específico inserido num ambiente social particular” (KUMARAVADIVELU, 2009, p. 171), assunto que será abordado mais adiante. Nesse cenário, a dicotomia teoria/prática se desfaz por não se manter nenhum grau de hierarquia de uma sobre a outra que possa haver sido estabelecido historicamente. A sugestão do pós-método é a de que os professores produzam suas próprias teorias (teorias pessoais) com base nas suas práticas pedagógicas, devidamente fundamentadas pelas teorias profissionais. Com isso, evitar-se-ão teorias que não consideram a especificidade da prática e, concomitantemente, a fragilização da teoria.

Aqui, trata-se de possibilitar, por meio da criação de práticas pedagógicas específicas, a expansão do ensino da língua inglesa para fora das salas de aula, sob uma perspectiva mais empática e conectada com outras realidades da vida do aluno, que não somente (mas também) as da sala de aula, ou ainda, por meio do uso de palavras da Geografia Espacial: no sentido da espacialidade e além do espaço que ocupa aquele lugar. Isso significa ir além dos aspectos funcionais da língua e dos aspectos interacionais restritos ao ambiente de aula (presencial ou remoto) e criar formas de provocar a reflexão sobre a realidade social e mesmo política que configura o repertório discursivo e identitário docente e discente.

Desse modo, não haveria, para Sobral (2017), uma teoria de ensino e aprendizagem generalizada a ser aplicada por todos os professores, em todos os contextos. Haveria, em lugar disso, um conjunto de princípios gerais e flexíveis que permitiriam aos docentes adaptar propostas de acordo com as necessidades do contexto, em vez de adotá-las.

Acresce Sobral (2017) que, se toda língua exibe inúmeras variantes, tanto no nível lexical quanto no sintático e no enunciativo, passíveis de serem identificadas na forma das escolhas de recursos linguísticos de cada sujeito (individual ou coletivo), por sua vez, vinculadas entre si e ao sistema da linguagem de cada contexto, o processo de ensino de línguas pode (e deve) experimentar (empaticamente) colaborar com o aluno. Essa identificação ocorreria por meio do delineamento e uso de estratégias (e/ou com o uso de ferramentas cognitivas) que ajudassem o aluno e o próprio professor a perceberem essas variantes e o impacto que elas causam na geração de repertórios linguísticos identitários.

Os posicionamentos expostos acima ecoam com a intencionalidade desta pesquisa, que está em concordância tanto com as colocações de Sobral quanto com os postulados de outros linguistas do pós-método supracitados. Igualmente, há concordância no que tange à concepção dialógica da linguagem (que, conforme mencionado, contempla o enunciado como unidade de análise e como a base da relação dialógica, na qual a avaliação social é inevitável e edificada ao longo da história e do tempo de forma complexa).

Dito isso, é chegado o momento de ultrapassar a fronteira do território do saber sobre o dialogismo para entrar no terreno da educação dialógica. Sabe-se que na interação os locutores usam signos ideológicos, que são as marcas e as formas de mostrar a postura de cada um. Os signos ideológicos são a base da criação de sentido, indo além do signo linguístico. Trata-se de marcas enunciativas que recorrem às marcas linguísticas presentes em alguma materialidade

textual. Assim, o signo ideológico representa a presença de tudo aquilo que mostra o conhecimento, o entendimento e o posicionamento do sujeito, lembrando que, para Bakhtin e o Círculo, “cada sujeito é o agente de seu discurso, alterado pelo outro, pelo tempo e pelo meio contextual”. Logo, os signos são usados em enunciados de acordo com os gêneros do discurso. Estes últimos, segundo Bakhtin, “são formas relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2016, p. 12).

Considerando esses elementos, é substancial, para a atual pesquisa, entender como o discurso, na vida do aluno da LI, se relaciona com a situação extra verbal (fundamentalmente contextual) que o engendra, para vincular esse relacionamento à criação do projeto do discurso em LI. Em relação a esse desafio, procurou-se primeiramente entender aspectos do processo de edificação da linguagem, para depois lançar ao público da pesquisa o desafio de elaboração (em conjunto) de protótipos com metas pedagógicas vinculadas ao desenvolvimento de competências comunicativas (oral e verbal) para a LI no Chuí (RS), Brasil.

Com base nesse propósito, aqui e agora está sendo referido outro conceito, que é o da educação dialógica alteritária, ao qual Sobral (2019; cf. tb SOBRAL & GIACOMELLI, 2020) faz referência. Assim, logicamente, há presença de alguma convergência. Parece haver uma região de “*in-between*”, retomando Bhabha (2014), em que os pressupostos da Análise Dialógica do Discurso (ADD) convergem com muitos dos pressupostos da Educação. Para a ADD, a língua (inglesa e outras) tem significação, que é o significado das palavras e das expressões no sistema próprio da língua (como algumas distinções de gênero entre feminino e masculino no português e no espanhol, diferentes no inglês), enquanto que “o sentido é criado no discurso” (SOBRAL e GIACOMELLI, 2016, p. 1078). Dessarte, a criação desses projetos discursivos deve estar em convergência com o projeto educativo do estudante a fim de que ele compreenda a sua identidade terrena (MORIN, 2011, p. 55)

### **3.5 O conceito de nexos para o ensino da LI**

Para falar sobre a perspectiva do pós-método em referência ao ensino da língua inglesa aqui proposto, é importante destacar que a mudança de foco de atenção, de uma pedagogia centrada na estrutura da língua-alvo ou centrada na atuação do professor, orienta para um conjunto de práticas de ensino centradas no aprendiz. Esse é um deslocamento cognitivo-

comportamental, de conscientização e de mudança de atitude, que ainda não alcançou respostas acabadas, conforme Kumaravadivelu (2009).

Dito deslocamento conceitual é um movimento marcado pelo ceticismo crescente em referência ao conceito de habilidade linguística. Refere-se àquela habilidade linguística da utilização cognitivamente automatizada da gramática e da forma correta das estruturas requeridas pela língua-alvo. Vale lembrar que tal habilidade pode ser uma parte integrante do universo da linguagem, que poderá ser desenvolvida durante o processo de estudo para o uso da língua em questão.

De maneira geral, neste trabalho, o aprendiz é visto como sendo capaz de erigir a obra do conhecimento em inglês com base na sua natureza de ser dotado de cognição humana, mas tendo a interação como mediadora comportamental entre aquilo que ele recebe e a sua responsabilidade por escolhas linguístico-discursivas para dar conta de sua atuação na sociedade. A proposta do pós-método é de um método alternativo, voltado para uma pedagogia articulada e de convergência entre as distintas variáveis do saber sobre o inglês.

A título de informação, a partir de 1971, o Consulado da Europa comissionou um grupo de linguistas aplicados para a tarefa de delinear uma forma de ensinar línguas estrangeiras. Com base nisso, emergiram os métodos de ensino de línguas caracterizados como comunicativos e também as abordagens comunicativas, cujos lemas têm sido a comunicação para informar, perguntar, instruir etc. Tanto os métodos quanto as abordagens comunicativas são passíveis de diversas interpretações dentro de um amplo grupo de pressupostos teóricos que vão ao encontro do sentido para cada público.

Nesse aspecto, os princípios teóricos do pós-método, a didática e a prática com os estudantes, em convergência com pressupostos da enunciação, ainda que estejam em estágio prototípico (em fase experimental), são um conjunto de conceitos que evidenciam a assertividade em prol da implementação de práticas pedagógicas inovadoras, sejam disruptivas ou incrementais. Dentre esses conceitos, o princípio da particularidade, citado *a priori*, conecta-se com a pedagogia pretendida para Inglês na fronteira referida, que deve considerar professores culturalmente articulados que ensinam alunos bilíngues (português e espanhol) e que têm um conjunto de objetivos compartilhados com a própria comunidade escolar e social em ambiente específico. Assim, não haverá uma teoria de ensino e de aprendizagem geral a ser aplicada por todos os professores em todos os contextos, mas princípios gerais flexíveis que permitem aos

professores adaptarem suas propostas em consonância com as necessidades do contexto, em vez de adotá-las sem criticidade.

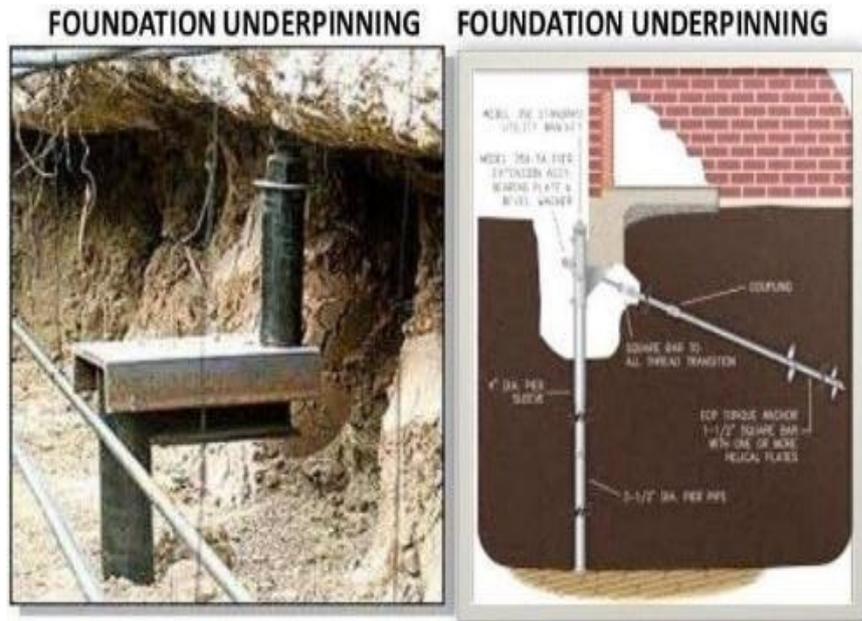
O segundo princípio do pós-método a considerar é a praticabilidade. Este princípio recusa a dicotomia teoria/prática (ou pelo menos recusa a ordem em que são referidas geralmente) e sugere que os professores criem seus pressupostos com base em sua prática e, claro, em procedimentos teóricos, suas próprias abordagens e teorias, em um sentido específico. Evidentemente, uma teorização da prática que não tenha componentes teóricos não é uma teoria. Antes, é uma descrição da prática, sem relação com outras descrições e práticas, tendo tão pouca utilidade quanto uma teoria que não considere as práticas.

O terceiro princípio é a possibilidade de uma função crítica da língua, cuja base pode ser conectada com a proposta de Paulo Freire, embora trate-se aqui da arena da língua inglesa. Trata-se da proposta de o ensino de LI ir além da sala de aula, além dos aspectos funcionais da língua e além mesmo dos aspectos interacionais restritos a esse ambiente, e incorporar ao ensino (e à aprendizagem) a “consciência sociopolítica que os participantes trazem para a sala de aula, de modo que possa funcionar também como um catalisador para uma busca constante de formação de identidade, criticidade e transformação social” (FREIRE, 2011, p. 10-32).

Esses princípios são compatíveis com elementos da teoria bakhtiniana, notadamente o princípio da heterodiscursividade (BAKHTIN, 2015), ou pluridiscursividade, no interior das línguas e entre línguas, que sustenta a ideia de haver um repertório linguístico-enunciativo no qual o sujeito escolhe o que for mais adequado ao contexto específico em que se ache (incluindo o interlocutor) e ao seu propósito enunciativo (o que ele pretende fazer ao dizer algo). Nesse sentido, segundo Sobral e Bohn (2011, p. 7), “num mundo globalizado, em que as línguas marcam encontros cotidianos com outros idiomas, cabe fazer que os falantes sejam linguisticamente preparados, não no domínio de regras linguísticas específicas, mas para que se sintam usuários competentes da linguagem tal como exigida em determinadas situações”. “É preciso assim reconhecer a competência linguística como um *repertoire* ao qual o falante pode recorrer nas diferentes oportunidades de contato social”.

O exato ponto de contato entre o conceito exposto por Kumaravadivelu e este texto passa a existir no momento em que se torna possível tratar de abordagem e de métodos de ensino para a produção colaborativa do inglês da fronteira, com vistas à capacidade de gerar estruturas enunciativas que representem a cultura daquela fronteira. Dentre as estruturas

enunciativas a produzir junto com os estudantes fronteiriços, destaca-se a utilização do termo “*underpinning*” (p. 130), escolhido por Kumaravadivelu. Refere-se a um conceito sobre estratégias de sustentação da linguagem, quando da construção do conhecimento linguístico. Na figura 3 pode-se observar a utilização de uma imagem simbólica sobre o termo *underpinning* para a área da arquitetura, que facilita a visualização da importância das distintas variáveis e dos vários pontos de apoio que tornam uma estrutura concreta sustentável. Também pode ser observada a importância dos pontos de contato e de convergência para a sustentação da estrutura toda. Neste caso, da obra concreta na área da arquitetura, o conjunto de todos esses aspectos da estrutura de base e da estrutura de convergência de variáveis sólidas e visíveis operam, para o seu sistema, com um papel primordial na sustentabilidade da obra toda. Já na realidade discursiva e no processo de construção enunciativa, embora abstratos, os componentes do projeto discursivo operam com papéis igualmente constitutivos e de sustentação, comprometendo até mesmo o resultado. A utilização de uma imagem sólida, com elementos concretos, como o ferro que aparece na figura seguinte, provoca uma percepção endurecida, por momentos, até mesmo divergente das características da linguagem. Note-se, entretanto, que Kumaravadivelu utilizou esse conceito do campo da construção e da arquitetura no seu discurso sobre a linguagem. Ao leitor, chega um recado: a arquitetura da linguagem é um conjunto de elementos; alguns podem ser flexíveis e variáveis, e outros precisam conservar-se autênticos para manter a língua com sua identidade, e não a modificar ao extremo de ela deixar de ser essa língua.



**Figura 3 - Representa simbolicamente o conceito de underpinning: de sustentabilidade de uma estrutura composicional multidimensional.**

A analogia com a utilização de uma imagem concreta, na Figura 3, está sendo feita com o intuito de tornar mais visível o conceito de *underpinning*, utilizado por Kumaravadivelu. Trata-se da representação da solidez necessária na base discursiva e na justaposição de variáveis, fundamentais para sustentar a estética de qualquer obra de arte, inclusive a linguístico-enunciativa, que vier a ser proferida, isto é, que vier a ser construída a partir dessa base. Na obra da linguagem, até mesmo para o conceito de pós-método, continua sendo fundamental a base do conhecimento sobre a língua inglesa, sua gramática e tudo aquilo que a diferencia de outras línguas. No universo do ensino de línguas e dos processos de ensino, muito se fala hoje em flexibilidade, em liquidez, em fluidez etc. Ademais, a flexibilidade e a fluidez são características muito fortes nas relações sociais em geral, não somente no uso da linguagem verbal ou escrita.

O presente trabalho está firmado em uma postura positiva e a favor da flexibilidade, e é importante esclarecer aqui a diferença entre flexibilidade e desleixo. Penso que é possível trabalhar o ensino de língua inglesa com flexibilidade em alguns aspectos da construção da linguagem, respeitando as regras da gramática da língua em questão. Esse o pensamento que permeia toda a pesquisa. Já para a concepção do sentido da língua, aquela parte da linguagem que pode ser imaginada graficamente acima da estrutura de base, é necessário olhar para as

variáveis identitárias e para tudo aquilo que faz a cultura de cada aluno ser singularmente diversa de outras culturas.

A partir desse reconhecimento, o melhor resultado passível de ser alcançado em termos de obra linguística e de habilidades comunicativas, isto é, em termos de aquisição de competências de articulação dos componentes linguísticos, em forma assertiva para a língua inglesa, pode estar na conexão entre todas essas partes. Tal conexão significa, para este trabalho, descobrir e usar formas de compreender os elementos culturais que constituem a identidade da comunidade-alvo. Compreender os elementos culturais que constituem a identidade do público de Inglês contribui para fortalecer o nexo identitário do estudante e o estudo da LI. Deve-se pensar na convergência entre esses saberes e as variáveis identitárias de cada público quando do processo de estudo da língua e de desenvolvimento da habilidade para a linguagem em inglês. Essa convergência indica algo que se aproxima de algum grau de resiliência linguística, neste caso, da língua inglesa.

Notadamente, dentro do pensamento de construção do conhecimento para a língua inglesa, cabe, então, propor um ensino de LI que busque atender às necessidades interativas dos sujeitos (SOBRAL, s. d.). Nesse caso, parte dos seus saberes da primeira (do português) ou da segunda língua (espanhol) pode ser explorada para desenvolver o ensino e promover alguma aprendizagem. Seguindo essa linha de pensamento, na análise dos dados desta tese, interessa corroborar a natureza constitutiva do pilar que dá sustentabilidade à variável identitária e cultural do ensino na LI da fronteira, conforme proposto pelo pós-método.

Cabe salientar também que a pedagogia centrada no aluno/estudante se caracteriza como multidisciplinar ou até mesmo como “indisciplinar”. Seus pressupostos teóricos sobre a natureza da linguagem, sobre o processo de aprendizagem da linguagem e sobre o ensino da linguagem são nutridos por várias áreas da ciência (Linguística, Psicologia, Antropologia, Sociologia, Etnografia, Etnometodologia, Pragmática, Semiótica e Análise do Discurso). Essa condição colabora nas diversas fontes de acesso à cultura e à identidade do público para delinear processos de ensino.

Acredita-se que sejam tais conexões as que o pós-método sugere à pedagogia do nexo, ou seja, uma pedagogia que observa os pontos de contato entre as áreas do saber, daqueles que configuram a natureza complexa do conhecimento linguístico-discursivo, para atender a algumas demandas do século XXI. Para Kumaravadivelu (2009), não há dúvidas de que as

disciplinas se conectam na produção do saber da LI, assim como se conectam os vários elementos da habilidade de aprender e de ensinar, e da formação do professor no ato de ensinar inglês a falantes de outras línguas.

Entretanto, tais conexões – ou, mais especificamente, a natureza daquilo que opera como conector – não aparecem visivelmente na superfície das práticas pedagógicas. Pelo contrário, são componentes intrínsecos à prática de ensino que remetem ao exercício da percepção por parte do professor. Nesse aspecto, o presente trabalho conecta-se novamente com tal perspectiva teórica, acreditando-se que, por meio do uso de uma abordagem empática para com a realidade do estudante, possam emergir naturalmente componentes discursivos passíveis de serem identificados e reutilizados como nexos para a escolha de temáticas no processo de ensino do inglês. De certa forma, não importa tanto que os conectores sejam identificados e decodificados, mas sim que sejam indispensavelmente acessados pelas partes que integram um ato de uso de linguagem, isso para que faça sentido um estudo empático, colaborativo e experimental, de construção do conhecimento da língua inglesa pelo grupo de aprendizes.

Com base nisso, defendo que, no processo de ensino de língua inglesa, quando centrado nas demandas socioeducativas do aprendiz, as unidades de linguagem não precisam ser necessariamente gramaticais e estruturais, mas também funcionais e conceituais (nocial). Acredito também que o principal propósito da linguagem é a comunicação; por sua vez, “a comunicação está sustentada por normas socioculturais de interpretação compartilhadas pela comunidade de fala” (KUMARAVADIVELU, 2009, p. 118). Assim, a pedagogia centralizada no estudante atende ao sistema da língua-alvo e aos seus aspectos discursivos.

Trata-se, então, da capacidade cognitiva do estudante, mediada pelo estímulo do professor e da retroação (réplica por parte do aluno); nesse sentido, é significativo observar o processo mental vivenciado pelo aluno, mais importante do que o resultado da atividade a ele proposta. Emerge aqui mais um ponto de contato entre tal pensamento do pós-método e o presente trabalho: na utilização de uma abordagem empática de ensino, são possibilitadas condições de trabalho e de reflexão que permitem ao aluno dar-se conta (cognitivamente) do caminho percorrido até alcançar o resultado almejado. Fundamentalmente, esse processo permite refletir sobre os erros para considerá-los e corrigi-los até se alcançar a meta.

Para promover essa ação de significação e criação de sentido na sala de aula, devem ser propostas atividades de elaboração em grupo (em pares ou grupos), chamadas de co-criação

(*co-working*). A exemplo delas, é possível: propor um processo de desenho (projeção) com a utilização de informações e de variáveis culturais; oferecer opções de respostas e/ou exercícios semiestruturados (para o aluno completar com dados reais em contexto próprio do projeto); cobrar respostas que demandem justificativa; debater sobre erros e sobre equívocos gramaticais e divergências de conceito (como acontece naturalmente em qualquer processo); e realizar atividades que integrem a escuta, a fala, a leitura e a escrita. “Todas são práticas que contribuem na estimativa do sentido da linguagem utilizada naqueles pares ou grupos” (KUMARAVADIVELU, 2009, p. 120).

A caminhada da aprendizagem em língua inglesa vivenciada dessa forma colaborativa, mediante um processo de ensino pensado para criar repertórios linguísticos identitários e exposto a componentes referenciais conceitualmente próximos ao público, favorece a transferência do conhecimento da sala de aula para fora dela, e vice-versa, facilitando a criatividade. Alguns desses aspectos linguístico-discursivos serão tratados mais adiante.

De maneira geral, está sendo proposto um ensino de língua inglesa que busque atender a alguma das necessidades interativas dos sujeitos e que parta de seus saberes da primeira ou da segunda língua (do português e do espanhol, no caso desta pesquisa). Esses saberes serão, então, explorados, para colocar em prática alguma transferência de componentes referenciais para a LI, em prol de mais facilmente gerar sentido na língua nova (inglês) por parte do público de Inglês.

Tal dinâmica de geração de sentido tem como alicerce o fato de a linguagem ser utilizada para executar um grande número de atos de fala: comandar, ordenar, descrever, concordar, informar, instruir etc. (BAKHTIN, 1981). Sabe-se que “a função específica de um ato de fala pode ser entendida somente se o enunciado for colocado em um contexto comunicativo governado por normas de interpretação comumente compartilhadas” (KUMARAVADIVELU, 2009, p. 117). A partir dessas premissas, é possível pensar que oportunizar e multiplicar as práticas de compartilhamento de normas, de percepções e de interpretações da língua em um contexto específico, acrescidas de diversos atos de fala, contribui para a geração do sentido na língua inglesa. O entendimento da importância dessas práticas é crucial nessa conjuntura da pedagogia do pós-método e é a força enunciativa. Ainda, o significado no lugar da forma gramatical que tal enunciado pode assumir reforça o estudo sobre a escrita da língua, que continua sendo uma prática necessária.

Conforme Kumaravadivelu (2009, p. 162), havendo ele “testemunhado como os métodos passam por ciclos intermináveis de vida, morte e renascimento”, a profissão de professor de idiomas parece ter

atingido um estado de maior conscientização – uma conscientização de que, enquanto estivermos presos na teia do método, continuaremos a nos enredar em uma busca interminável por uma solução indisponível; uma consciência de que essa busca nos leva a reciclar e reembalar continuamente as mesmas ideias antigas; e uma consciência de que “nada além de romper com o ciclo é que poderá salvar a situação”. (KUMARAVADIVELU, 2009, p. 162).

Essas considerações sinalizam alguns aspectos importantes para trabalhar sobre a concepção do sentido do enunciado, que podem ser categorizados como metas pedagógicas (como ponto de chegada) para a jornada de ensino na LI. Agora, retomando o início desse processo e olhando para o ponto de partida, isto é, observando a base da criação do processo de ensino, com um propósito crítico e humanizador, a opção mais evidente é aquela que evita cair no círculo vicioso de práticas desprovidas de oportunidades de criação de sentido para o aluno.

## **4 Concepção e organização da pesquisa - Procedimentos metodológicos**

Neste capítulo, abordo o conjunto de ações metodológicas que classificam o trabalho aqui proposto como uma pesquisa aplicada, com propósitos descritivos (próximos de objetivos explicativos), cujos dados para análise conterão informações qualitativas e quantitativas sobre o campo operacional do objeto de análise e sobre o próprio objeto. Especificamente, trata-se de uma pesquisa propositiva, com delineamento voltado para a pesquisa-ação, que requer a observação participante de quem é responsável pela investigação e a integração de participantes de modo cooperativo e participativo. A pesquisa aplicada concentra-se nos problemas presentes nas atividades das instituições, organizações, grupos ou atores sociais. Ela está voltada à elaboração de diagnósticos, à identificação de problemas e à busca de soluções. De acordo com as colocações do capítulo primeiro do presente texto, as ações metodológicas para este trabalho também seguem a busca pela descoberta, a identificação e a compreensão de elementos culturais, territorializados no discurso do público da pesquisa, que constituem a identidade da cultura do local. Esses elementos culturais são considerados aqui conectores em potencial com a criação de sentido para os gêneros da língua inglesa que aquele público estudará, a partir do delineamento do repertório discursivo que almeja. Tal pensamento responde a uma demanda formulada por “atores sociais ou instituições” (THIOLLENT, 2009, p. 36) e é acrescida, neste trabalho, do devido compartilhamento do conhecimento com os grupos que deram origem à pesquisa em forma de evento após a defesa da tese.

### **4.1 Fase exploratória**

O conjunto de ações para a identificação de elementos culturais que constituem a identidade coletiva da comunidade escolhida para a pesquisa devia dar início ao seu processo operacional por uma fase exploratória, por meio de contato via *e-mail* com a direção e com a coordenação pedagógica da Escola Municipal de Ensino Fundamental General Artigas, escolhida para receber a investigação, no Chuí, RS. Nesse primeiro momento, foi sugerido à

escola o agendamento de um encontro para a apresentação da proposta de pesquisa em formato de seminário, que foi realizado no próprio ambiente escolar em data escolhida pelos membros representantes da equipe da escola. Durante o seminário proposto, foram recolhidas as principais necessidades dos participantes, assim como as contribuições, especificamente em termos de logística e funcionamento do calendário do corpo docente, de representantes da comunidade escolar e de membros da sociedade chuiense a serem convidados. O encontro contou com a participação de um especialista na utilização do DTe na área da Educação.

Cabe ressaltar que, concomitantemente à realização do seminário, dei início ao uso do Design Thinking para educadores na prática; isto é, a própria oficina lançada ao público para a definição de um desafio referente ao Inglês no Chuí foi abordada mediante o uso do DTe. Isso significa que o processo do DTe foi utilizado para apresentar a abordagem de DTe ao público da pesquisa.

As diretrizes da pesquisa e das ações encaminhadas na oficina proposta no seminário deveriam sempre ser um resultado da percepção de algum problema significativo para os componentes do seminário.

## **4.2 Formulação do problema**

Nesse cenário, existiam duas situações por mim escolhidas para serem atendidas pelo trabalho, e o foco de atenção deveria multiplicar-se em duas células. Por um lado, era do meu interesse identificar quais ferramentas do DTe poderiam ser úteis para abordar o público escolhido para a pesquisa, com base na discussão do seminário com os membros representantes da escola. Concomitantemente, interessava-me atender à problemática da pesquisa, procurando saber quais tópicos referenciais poderiam ser identificados nas manifestações discursivas daquele público durante a realização da oficina de DTe proposta no seminário.

Vale lembrar que, ao público do seminário, interessaria conhecer a abordagem do DTe para educadores, enquanto que o objetivo geral da pesquisa estaria vinculado a um grande grupo, maior que aquele do seminário, com o objetivo geral de verificar a estrutura composicional dos enunciados proferidos durante a mencionada oficina de DTe, para logo seguir os objetivos específicos de: identificar a natureza ontológica dos tópicos referenciados; criar categorias de acordo com tal natureza; comparar essas categorias entre elas e avaliar qual

das categorias emergiria com maior expressividade para propor a referencialidade na esfera do conteúdo temático dos diálogos educativos em Inglês, mediante ações desenhadas para o Plano Político Pedagógico escolar e o programa de ensino da Língua Inglesa naquele contexto. Tais situações deveriam ser atendidas de forma simultânea, conforme mostra o quadro a seguir, utilizado com o intuito de registrar de maneira mais gráfica a natureza do seminário de apresentação da proposta de pesquisa para a escola.

### 4.3 Realização do seminário

O seminário, portanto, representou o momento de meu encontro e diálogo com as partes representativas da escola. Nele, foram apresentados os aspectos fundamentais da proposta de pesquisa pretendida para aquele público e a justificativa dessa escolha. Esse encontro reuniu os principais membros da equipe escolar e membros interessados na pesquisa para tratar do calendário, do espaço, dos materiais e dos participantes que seriam convidados.

A figura a seguir representa a dinâmica do seminário, de natureza dialógica, em que os propósitos de cada uma das partes são colocados para, a partir de discussão e aprovação, serem elaboradas as diretrizes da pesquisa e das ações que seguem a natureza do processo qualitativo.



**Figura 4 - Dinâmica do seminário, de natureza dialógica.**

Destaca-se que ambos os propósitos (meu e da equipe escolar) estavam constituídos de forma distinta, apesar de acontecerem de modo concomitante. Na figura acima, os interesses da equipe escolar estão representados na cor azul, enquanto os meus interesses como proponente aparecem representados na cor amarela, para registrar de forma gráfica esses propósitos e facilitar sua visualização, lembrando que as duas intencionalidades convergem no uso de ferramentas do DTe escolhidas para gerar possibilidades de espaço e circunstâncias de diálogo.

**Seminário com membros da equipe escolar.**

Propósitos da equipe escolar	Propósitos da pesquisa-ação
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encontrar formas de colocar algumas ideias em prática nas aulas de Inglês;</li> <li>• Envolver os alunos de Inglês em práticas colaborativas;</li> <li>• Criar projetos de utilização do inglês em atividades práticas de interesse dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encontrar oportunidades de delineamento da pesquisa;</li> <li>• Integrar o público em ações pedagógicas que favoreçam à construção da linguagem em LI;</li> <li>• Identificar as principais variáveis para prototipar um programa de Inglês flexível, adaptável e prático, responsivo às reivindicações da clientela.</li> </ul>

**Quadro 1 - Representa um resumo comparativo entre os propósitos da equipe escolar que me recebeu como proponente do projeto de pesquisa e os propósitos de uma pesquisa seguida de uma ação.**

#### **4.4 Oficina de Design Thinking para educadores no Chuí - Logística**

Na sequência do processo de articulação da oficina de DTe como campo de atuação para a pesquisa, foi delimitado o universo da pesquisa-ação, que nesta proposta específica mobiliza uma população heterogênea, multidisciplinar, de representatividade de mais de um segmento da comunidade. Tal representatividade reforça a percepção e a consciência de pertencimento social. Assim, a partir da intencionalidade de realizar uma atividade colaborativa para um debate sobre o significado e o sentido do ensino da língua inglesa naquela fronteira, foi elaborado um convite virtual. O convite foi enviado a cada um dos contatos, selecionados por ambas as partes, ou seja, a equipe escolar e eu. A pessoa de cada um dos convidados foi considerada como um agente social mobilizador em potencial dentro de sua comunidade e na

espacialidade em que cada um atua. Logo, o convite, que é apresentado a seguir e cuja distribuição coube à secretaria da escola, foi distribuído por *e-mail* ou por WhatsApp.



**Figura 5 - Representa o convite virtual enviado à população sobre a proposta de ação da pesquisa.**

Em seguida, já visando à melhor organização possível do espaço e dos materiais a serem utilizados pelo público durante as atividades propostas na OFDTe, tornou-se necessário confirmar a presença dos participantes. Esse passo está representado na tabela que segue abaixo. O modelo de tabela criado contempla cada participante da oficina com uma letra, descreve a disciplina que cada participante (*thinker*) leciona ou a atividade que reproduz na comunidade chuiense e o lugar físico onde atua naquele lugar de *in-between*.

Também é importante dizer que as pessoas responsáveis pelo processo de facilitação se caracterizavam por trajetórias distintas; portanto, teriam percepções diferentes do lugar. Uma das facilitadoras nasceu, cresceu e lecionava naquela comunidade fronteiriça, enquanto a outra é paulista e visitaria a fronteira pela primeira vez. Essa característica última contribui para um olhar mais neutro e desapegado de pertencimento social em referência ao espaço do público-alvo. Buscou-se, com isso, o equilíbrio da objetividade para fins investigativos, bem como condições de possibilidade para nutrir os diálogos com informações que se tornassem necessárias para alguém de fora do contexto (em ações de alteridade) e, por sua vez, reforçassem tudo aquilo que pudesse parecer óbvio para o locatário, mas que, de fato, lhe pertencia e constituía seus repertórios linguístico-identitários.

Thinker A	Thinker B	Thinker C	Thinker D	Thinker E	Thinker F	Thinker G	Thinker H	Thinker I	Thinker J	Thinker K	Thinker L	Thinker M	Thinker N	Thinker O	Thinker P	Thinker Q	Thinker R	Thinker S	Thinker T	Thinker U	Thinker V	Thinker W	Coluna 1
Comunidade	Coordenação	Coordenação Pedagógica	Direção	Direção Pedagógica	Educação	Espanhol	Física	Química	História	Matemática	Matemática	Matemática	Orientador	Português	Português								
Logos	EMEF Artiga	SME	EMEF Artiga	SME	EMEF Artiga																		
Chuí	Chuí	Chuí	Chuí	Chuí	Chuí	Chuí	Chuí	Chuí	Chuí	Chuí	Chuí	Chuí	Chuí	Chuí	Chuí	Chuí	Chuí	Chuí	Chuí	Chuí	Chuí	Chuí	Chuí

**Figura 6 - Representa a confirmação de participantes para a Oficina de Design Thinking para educadores no Chuí (RS), Brasil.**

Cabe observar que as pessoas que participam de um processo de Design Thinking são consideradas *thinkers* dentro daquele processo, conforme mencionado no embasamento teórico desta tese. Na Figura 6, cada um dos *thinkers* está representado por uma letra, de A até X, no total de 22 *thinkers* e duas facilitadoras de DTe na versão para educadores, registrando os confirmados para a realização da Oficina Fonte de Design Thinking para educadores com a comunidade-alvo da pesquisa-ação.

Do mesmo modo, são necessários, para o bom andamento de qualquer processo de DTe, o planejamento e o cronograma de realização das ações. A planilha a seguir mostra o passo a passo do processo planejado (sugiro visualizar essa planilha no link disponibilizado por causa de sua extensão) e realizado com aquele público da pesquisa, nos eixos do tempo e das atividades, dos objetivos e do uso dos recursos durante a OFDTe concretizada.

Oficinas DT para Educadores - CHUR - Projeto Tese							
2018 - 2019							
BLOCO	Horário	Atividade	Duração	Quem	Objetivo	Descrição da atividade	Materiais / Layout
Dois blocos	8:00:00	Recepção	0:10:00	Facilitadoras	Receber os participantes. Elaboração de crachás e socialização.	Os participantes são recebidos e convidados a elaborar o próprio crachá com material para desenhar.	Água à disposição no ambiente. Folha A4, canetinhas coloridas, revistas para recortes e cordão nas mesas. Será permanente o Recurso Humano (RH).
	8:10:00	Introdução	0:05:00	Facilitadoras e todos os participantes	conectar.	Com os crachás prontos "brincam" de forma muito similar ao balle da cadeira. No momento que para a música cada um desenha mais uma parte do rosto do colega até "desenhar" esse rosto por completo.	Crachás, folha A4, pranchetas para desenhar "caminhando"
	8:15:00	Check-in	0:05:00	Todos os participantes menos a facilitadora que precisará controlar a música.	Apresentar - se os participantes a partir dos desenhos dos rostos, afixados e mantidos na parte superior do quadro branco da oficina.	É colocada uma música no ambiente, os participantes circulam por toda sala até a música parar cada um com um início do desenho pelo contorno do rosto. Cada vez que a música para intercambia a folha de desenho com quem "toar" em frente e vai completando o desenho com os detalhes de olhos, boca, nariz e 1 acessório.	Folhas A4, pranchetas, lápis, música.
	8:20:00	Introdução sobre DT	0:20:00	Grupo Educadigital	Apresentar conceito do Design Thinking a partir de 1 vídeo	É acessado o vídeo <a href="http://vimeo.com/69135606">http://vimeo.com/69135606</a> na TV smart conectada ao notebook.	Smart TV, Notebook, Slides PPs, Rede WiFi
	8:40:00	Construção do Desafio de Design	0:40:00	Todo o grupo da oficina, individualmente.	Aprender com os participante sobre o contexto.	Com base no tópico do evento trabalhar as polaridades: sonhos e pesadelos do campo da educação no Chuí. Fase 1 - Passo 3 ( <a href="https://www.dparaeducadores.org-br/site/material/">https://www.dparaeducadores.org-br/site/material/</a> )	cartulhas e canetas
	9:20:00	Descoberta	0:40:00	Todo o grupo a partir percepções individuais.	Entender o desafio, preparar a pesquisa do público, reunir inspirações.		

Figura 7 - Planilha de controle de Tempo da Oficina de DTe

<https://documentcloud.adobe.com/link/review?uri=urn:aaid:scds:US:2aab4d8e-ecd8-4c50-a923-a5255d47f1bb>>

#### 4.5 Oficina de Design Thinking para educadores no Chuí - Realização: extrato de dados

Na metodologia utilizada para a pesquisa-ação, foram consideradas diversas técnicas que permitem sua adoção para o uso integrado durante um mesmo processo de investigação. Dentre elas, destaca-se uma sequência de *slides* que incluiu um depoimento de outra área do saber distinta de Inglês, para a apresentação do DTe ao público da pesquisa. A sequência de *slides* funcionou, por um lado, como roteiro de apresentação e, por outro, como espaço em comum e ponto de encontro/foco da atenção do grande grupo, no sentido de manter o elo condutor e um terreno de pertencimento em comum entre os participantes da oficina de DTe. Assim, o uso dos *slides* com depoimentos de colegas docentes de outra região geográfica é considerado, neste trabalho, mais um recurso metodológico que colabora também com a

percepção de pertencimento ao sistema educativo brasileiro por parte de cada sujeito individual em relação ao sujeito coletivo da comunidade escolar em geral e da comunidade chuiense.

Cada uma das técnicas adotadas para o desenvolvimento do processo de pesquisa é agora apresentada aqui no presente texto, acompanhada pelo *slide* correspondente à apresentação realizada para o público-alvo na oficina de Design Thinking para educadores. Acrescem-se a descrição e a argumentação de cada uma das atividades práticas programadas e realizadas na oficina.

Na sequência, após a descrição de cada prática, é apresentado o conjunto de dados coletados em formato de amostra, porém, disponibilizando acesso à totalidade dos dados coletados e dos produzidos. Dessa forma, dá-se início aqui à parte da tese que interage com o público da pesquisa, indo além do público do seminário inicial, a continuar pela apresentação da abordagem do Design Thinking para educadores ao público-alvo.

#### **4.5.1 Design Thinking para educadores e ao público da pesquisa - Atividade Prática 1**

Atribuição de tarefas para os *thinkers* do grande grupo:

- Acomodar-se aleatoriamente nos lugares (cadeiras e mesas) disponibilizados na sala de eventos da Escola General Artigas em dia e hora combinados, depois de ter acompanhado a dinâmica de recepção e de integração.

- Seguir as orientações para acompanhar a apresentação das duas facilitadoras da abordagem do DTe. A facilitadora de origem paulista fez a sua apresentação pessoal e colocou informações e algumas experiências com o DTe na Educação em São Paulo, na rede pública municipal; eu, facilitadora fronteiriça, apresentei dados básicos da fronteira e do público para a facilitadora de São Paulo, juntamente com a argumentação e justificativa do convite ao público do Chuí (RS), Brasil.

Propósito das tarefas: informar à facilitadora em DTe de São Paulo sobre o cenário a ser trabalhado durante a pesquisa, com vistas a provocar, principalmente, a conexão conceitual do público com aquele espaço de *in-between* ao qual ele pertence. Trata-se de um exercício de reconhecimento contextual. A meu ver, a vida da comunidade de *in-between* difere daquilo que é percebido pelos visitantes que chegam de um lado ou de outro da fronteira do Chuí. Essa

realidade, que pertence ao fronteiroço, deveria ser evidenciada para melhor apreensão da pesquisa por parte do público.

- Praticar uma escuta ativa, em princípio.



**Figura 8 - Representa o slide 1 da apresentação da abordagem de DTe ao público da pesquisa.**

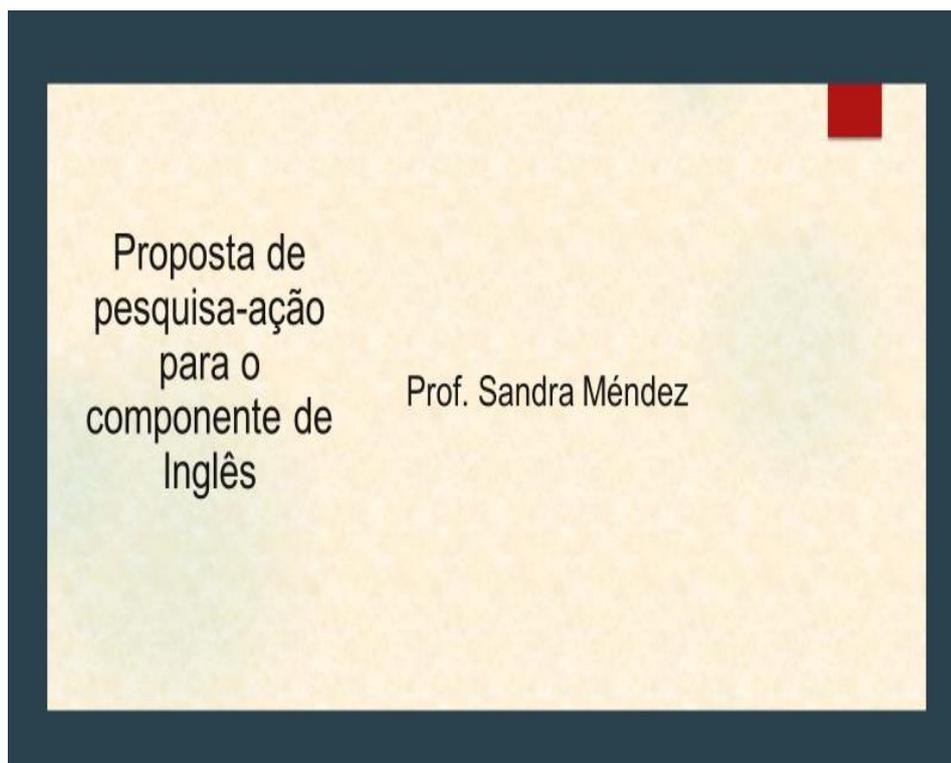
#### **4.5.2 Design Thinking para educadores e pesquisa científica**

##### Atividade Prática 2

Atribuição de tarefas para o público e para as facilitadoras:

- Informar o público da oficina de DTe de que as atividades desenvolvidas durante a apresentação do DTe para educadores eram partes constituintes de uma pesquisa acadêmica. Mencionar também que a proposta por mim articulada tinha como objeto de análise alguns aspectos do construto da linguagem na LI. Tais informações foram repassadas ao público com clareza para estabelecer critérios de utilização de imagens e dados.

Propósito da tarefa: a Prática 2 tinha como meta cuidar da transparência da proposta feita ao público e esclarecer que estava sendo vivenciado um processo de reflexão sobre o papel do Inglês no currículo escolar e na comunidade do Chuí, embora o processo de trabalho fosse desenvolvido em português.



**Figura 9 - Representa o slide 2 da apresentação do DTe ao público da pesquisa.**

#### **4.5.3 Design Thinking para educadores - Chuí - Contextualização geográfica e conceitual**

##### Atividade Prática 3

Atribuição de tarefas para realizar no âmbito de cada subgrupo:

- Identificar as imagens do *slide* 3 e mencionar o lugar que dá origem a cada figura.
- Trabalhar a espacialidade dos conceitos de cada imagem, oralmente.
- Visualizar, a partir do mapa, o evento da apresentação do DTe no Chuí (ponto extremo sul no mapa) em relação à extensão do mapa do Brasil.
- Lembrar a identidade coletiva na representação dos símbolos do escudo.
- Reconhecer as palavras da figura elaborada a partir do aplicativo Word Art. Ela representa o conjunto de palavras-chave utilizadas pelos integrantes da equipe escolar no seminário realizado antes da oficina de DTe.

Propósito das tarefas: provocar, no público-alvo, alguns acessos à inteligência emocional, como a percepção de pertencimento ao espaço fronteiriço em questão, além de contribuir para que cada um dos *thinkers* se percebesse como sujeito coletivo a partir do Município de Chuí, no Rio Grande do Sul, Brasil, para o mundo.



Figura 10 - Representa o slide 3 da apresentação do DTe ao público da pesquisa.

#### 4.5.4 Design Thinking para educadores - Pontos de contato com o processo educativo escolar - Atividade Prática 4

Atribuição de tarefas para todo o público:

- Acompanhar a explicação sobre a modalidade do pensamento do DTe e associar os benefícios de tal abordagem com o trabalho do componente curricular LI, como, por exemplo, a facilitação dos processos de criação de projetos comunitários ou interdisciplinares.

Propósito das tarefas: diagnosticar as principais dificuldades dos professores em colocar suas ideias em prática, conforme foi conversado durante o seminário com a equipe escolar, anterior à apresentação do DTe, e mostrar que o caminho proposto pela abordagem do DTe poderia atender a alguma de suas necessidades didáticas.

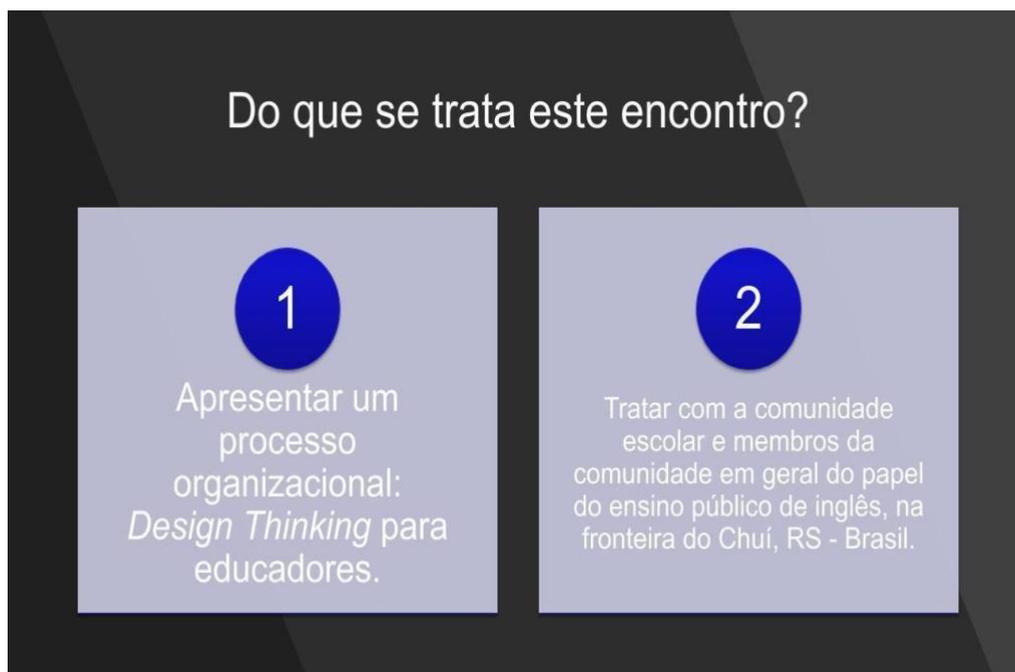


Figura 11 - Representa o slide 4 da apresentação do DTe ao público da pesquisa.

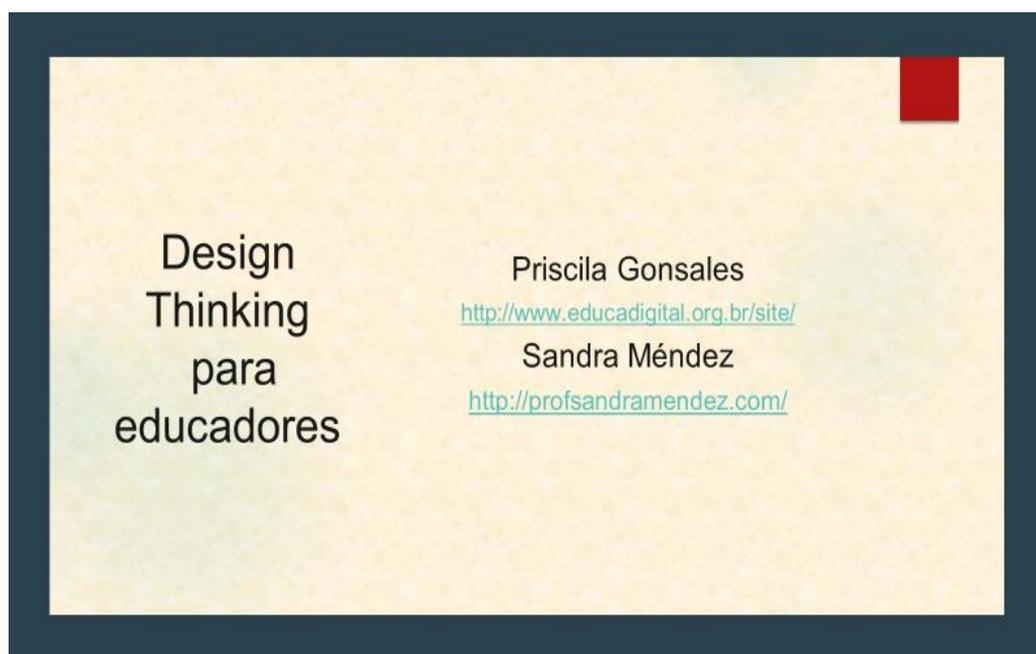


Figura 12 - Representa o slide 5 da apresentação do DTe ao público da pesquisa.

# O Que é Design Thinking?

Como definição, **Design Thinking** é um jeito de pensar e abordar problemas ou, dito de outra forma, um modelo de pensamento centrado nas pessoas.

**Design?**

Termo de várias traduções no Português:  
Projeto - Criação - Plano  
Pode ter significados diferentes conforme o propósito de uso: webdesign, design de interiores, design gráfico...

**Thinking?**

do verbo em Inglês to think: pensar ou achar em alguns casos.

**Design Thinking?**

No tradutor online: "Pensamento de Design".

**Maneira como os designers abordam os desafios e como propõem resoluções.  
Significa promover uma experiência integral para as pessoas.**

**Figura 13 - Representa o slide 6 da apresentação do DTe ao público da pesquisa.**  
Fonte: Disponível em: <<https://youtu.be/hF8nDPxm3eE>>

## Design Thinking

PARA EDUCADORES

### Toolkit + caderno de atividades

FERRAMENTAS > LIVRO DESIGN THINKING PARA EDUCADORES (PORTUGUÊS)







Disponível para baixar na íntegra ou por capítulos

[www.dtparaeducadores.org.br](http://www.dtparaeducadores.org.br)

**Figura 14 - Representa o slide 7 da apresentação do DTe ao público da pesquisa.**

Fonte: Disponível em: <<https://www.dtparaeducadores.org.br/site/>>

<https://vimeo.com/89135808>

O vídeo inserido no *slide* traz uma das respostas para a definição de Design Thinking para educadores, em forma de depoimentos de professores.

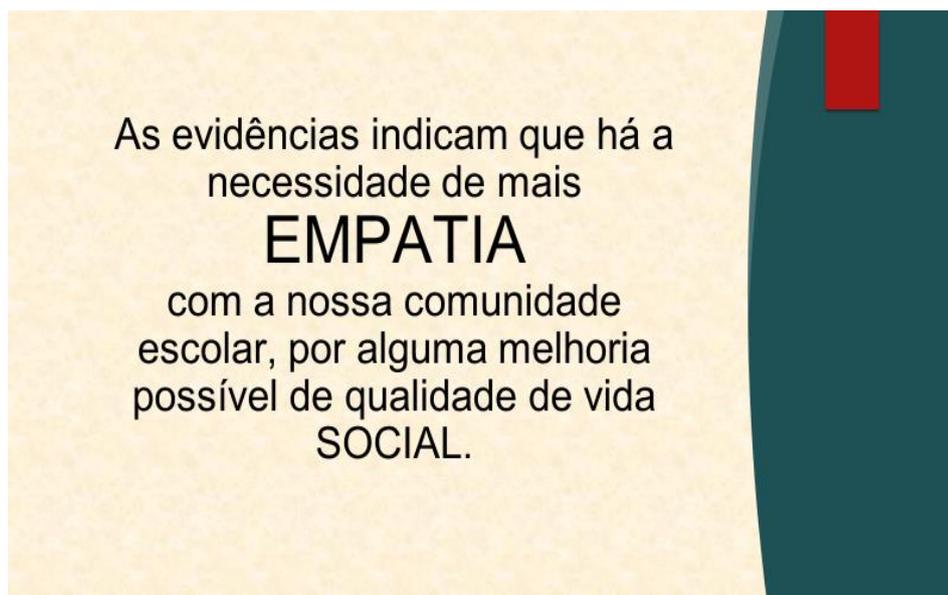
Dentre os propósitos das tarefas colocadas até aqui, era importante contribuir com o público para que ficasse claro que a LI estava sendo pensada como um dos processos que constituem a educação integral do aprendiz, a partir de sua natureza linguístico-educativa.

Considerava-se, ainda, o potencial do processo de ensino de língua inglesa para a construção de conhecimentos gerais que representam o saber sobre a linguagem enquanto atividade humana que permeia as relações sociais.

A partir da diversidade das técnicas e das distintas ferramentas adotadas para a coleta de dados, o presente texto mostra cada uma delas em uma sequência útil para sua leitura e acompanhamento do pensamento. Porém, no uso de artefatos da abordagem do DTe, as ações acontecem de forma simultânea na grande maioria dos eventos, o que caracteriza uma abordagem naturalmente dialógica, em que a natureza dos acontecimentos não é tão linear quanto aparece na escrita do texto. Diferentemente dessa linearidade, algumas das ações no processo de resolução de um desafio são atendidas de forma simultânea.



**Figura 15 - Representa o slide 11 da apresentação do DTe ao público da pesquisa.**



**Figura 16 - Representa o slide 12 da apresentação do DTe ao público-alvo.**

Dito isso, deu-se seguimento à apresentação do DTe ao público, que concomitantemente trabalhava na percepção do processo de ensino de língua inglesa como processo passível de críticas construtivas e como objeto de análise. Com o propósito de pensar o conceito de empatia, dois conteúdos temáticos diferentes deram início à prática da empatia. O primeiro vídeo mostrou o papel da linguagem em diálogos em inglês, com uso em contatos interpessoais de refugiados na Europa (vídeo inserido no *slide* 13). O segundo vídeo provocava uma reação empática no público a partir do depoimento de uma professora de outra comunidade contextual, que colocava sua visão sobre seu contexto, e essa realidade espelhava algumas constatações na comunidade de Chuí.



**Figura 17 - Representa o slide 13 da apresentação do DTe na oficina com o público da pesquisa.**  
Disponível em: <<https://www.amnesty.org/en/latest/news/2016/05/look-refugees-in-the-eye/>>



**Figura 18 - Representa o vídeo colaborativo para reflexão e a prática da empatia.**

Fonte: Disponível em:

[https://drive.google.com/file/d/0B9Xjeq\\_JSzKckM2OWxnYzFKNIFkRlp5YnhIMnpWOXZJdIRN/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/0B9Xjeq_JSzKckM2OWxnYzFKNIFkRlp5YnhIMnpWOXZJdIRN/view?usp=sharing) Exercício da Empatia

#### 4.6 Fase da Descoberta no Processo de DTe - Atividade Prática 5

Atribuição de tarefas:

- Seguir as orientações das facilitadoras e manifestar dúvidas e dificuldades de ação.
- Elaborar, a partir do material disponibilizado, um Mapa de Polaridades (MP) em cada um dos quatro minigrupos.

O Mapa de Polaridades (MP) é uma ferramenta do DTe utilizada para melhor entender o cenário em que está sendo inserido o projeto de uma pesquisa-ação e para refinar as ideias e os conceitos levantados por meio de um seminário inicial. Os valores opostos que emergem do pensamento dos *thinkers* são escritos em *post-its* e colados em pontos contrários em um gráfico em forma de cruz, na cartolina de cada minigrupo.

A matriz que aparece a seguir mostra como foi estruturado o mapa de polaridades, de acordo com os dados do público:

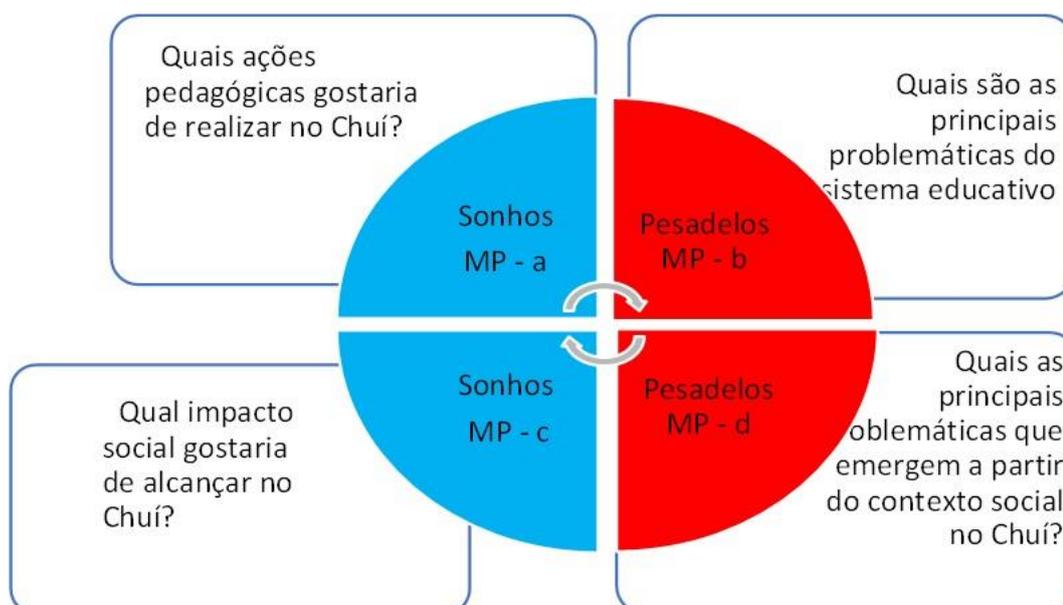


Figura 19 - Representa o gráfico do mapa de polaridades.

- Agrupar as palavras-chave em famílias de palavras, conforme o conceito que denotam.

MP - a) Refletir, discutir com os colegas e identificar quais são as ações dentro do sistema educativo que mais almejam concretizar. Essas ações almeçadas pelo público devem ser escritas em *post-its* e coladas no MP no quadro com título de **SONHOS MP - a.**

MP - b) Praticar e refazer a ação anterior; desta vez, são registradas as ações didático-pedagógicas do sistema educativo que o público percebe como mais desafiadoras de serem concretizadas; identificar e registrar quais são as problemáticas que os impedem de concretizar seus sonhos. Essas ações específicas são registradas no MP no quadro com título de **PESADELOS – MP - b.**

MP - c) Identificar e escrever sobre o impacto social que gostariam de atingir com suas ações pedagógicas almeçadas: quais são os resultados educativos que almejam obter para a comunidade? Os dados são escritos em *post-its* e colados no quadro com título de **SONHOS MP – c.**

MP - d) Identificar e escrever quais problemáticas da comunidade (social) os impedem de alcançar seus objetivos. Os dados devem ser escritos em *post-its* e colados no quadro com título de **PESADELOS MP – d.**

O propósito das tarefas na atividade 5 está relacionado ao processo reflexivo pretendido para com o público, assim como com a possibilidade de provocar algum acesso à sua inteligência emocional. Mediante a elaboração do MP, em que os participantes (*thinkers*) executavam os passos de 1 a 3 da fase da descoberta do desafio, no uso do DT para educadores, concomitantemente, atendiam a alguns interesses do processo da pesquisa linguístico-discursiva proposta na tese.

Neste momento, deve ser ressaltado novamente que o eixo das polaridades educativas e sociais é utilizado aqui para reforçar aqueles conceitos abordados durante o seminário para aproximar o público (passo a passo) do conceito fundamental desta proposta, que é o da retomada ou reforço de consciência de pertencimento para com o contexto educativo-social no Chuí, diferentemente de quando um mapa de empatia é utilizado para criar cenários. O cenário a ser atendido por este trabalho era o natural daquela comunidade fronteiriça.

A partir daí, é possível perceber que começavam a surgir alguns dados do público da oficina, como é mostrado adiante.

#### 4.6.1 DTe - Exercício de empatia

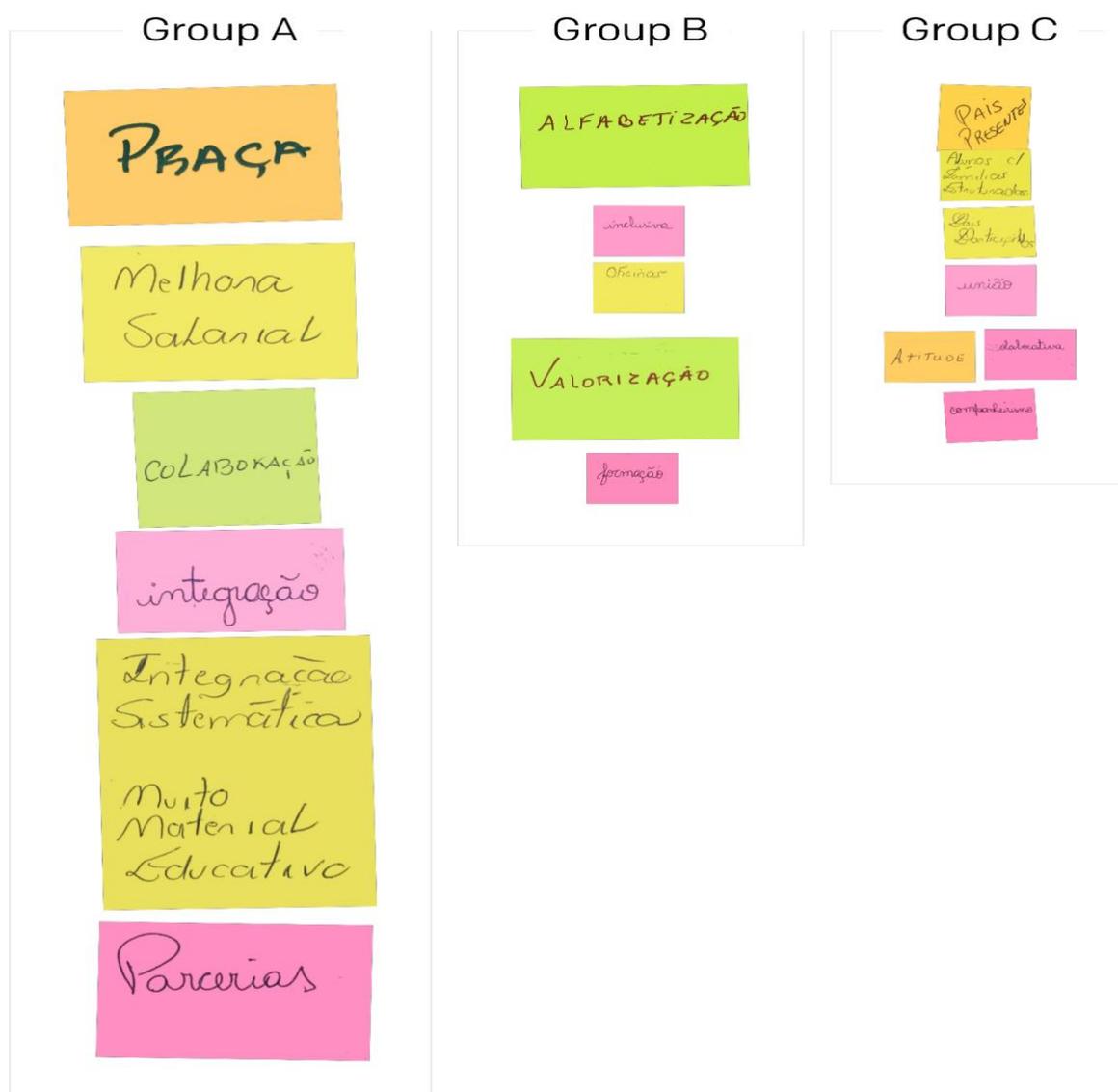
Com base na atividade prática 5, de elaboração do mapa de polaridades, emergiu a coleta de dados, analisados adiante.



**Figura 20 - Representa a atividade de elaboração do Mapa de Polaridades da comunidade do Chuí.**

Nota: Este momento da OFDTe representa o espaço e o tempo em que os *thinkers* estão construindo seus Mapas de Polaridades, de acordo com sua percepção da realidade do sistema educativo do município do Chuí e da realidade social daquela fronteira.

A coleta de dados da prática número 5 requeria sintetização, criando-se grupos de palavras-chave em famílias de palavras que denotassem os conceitos levantados na prática de reflexão sobre o sistema educativo e sobre a comunidade chuiense. A técnica de agrupar os conceitos possibilita organizar o pensamento do público e direcionar o foco de atenção dos *thinkers* para o conteúdo temático dos diálogos em andamento, o que difere de focar a atenção no processo de DTe. A técnica permitiu que se recolhessem (em fotos) cada uma das palavras-chave escritas pelo público da pesquisa em papéis coloridos e pequenos. Com uso do aplicativo Post It, que é gratuito, acessado no Play Store, transferiu-se cada manifestação para *post its* virtuais, realizando-se um processo migratório do território presencial da pesquisa para o território textual da tese. Esse processo migratório pode ser acompanhado nas imagens que seguem.



**Figura 21 - Representa o processo de sintetização e de produção de dados, criando núcleos semânticos, a partir das manifestações do público da pesquisa, no uso do Mapa de Polaridades.**

#### 4.6.2 Fase da Interpretação no processo de DTe. Atividade prática.

Atribuição de tarefas:

- Após sintetizar os dados coletados na atividade anterior, interpretar (visualizar) qual é a pessoa ou qual é a *persona* central das ações do processo desenvolvido ao longo da oficina.

- Escolhida a *persona*, que neste processo específico se trata da “Comunidade Chuiense”, convidar um participante do público (*thinker*) para contar uma história sucinta com alguma experiência referente à *persona*, ou seja, alguém do público deveria dar um depoimento sobre sua experiência com a Comunidade Chuiense. O depoimento consta nos anexos da presente tese. A imagem que segue representa a *persona* escolhida pelo público para ser atendida pelo processo do desafio; o depoimento é direcionado ao aspecto educacional da *persona*.

Paralelamente, a Comunidade Chuiense pode ser chamada de *Betweena* nesta tese. Dessa forma, *Betweena* é a *persona* que representa aquela comunidade fronteira que o público da pesquisa escolheu para atender durante o processo de uso do Design Thinking para educadores na reflexão sobre o Inglês naquele contexto.

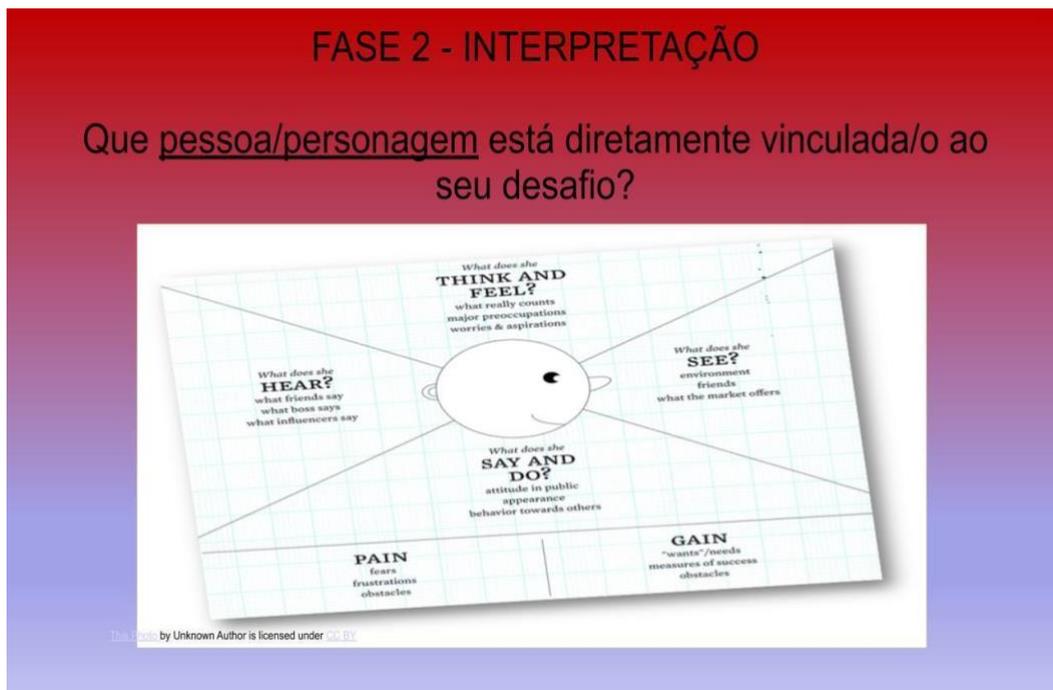


**Figura 22 - Desenho feito por um dos grupos de professores/thinkers na identificação do agente mobilizador das ações emergentes no Mapa de Polaridades, que representa a personificação da comunidade chuiense.**

Respeitam-se, aqui, todas as características da *persona* manifestadas e desenhadas pelo seu público, colocando-lhe apenas o nome de BETWEENA, cuja representação é mostrada no desenho da Figura 22, realizado pelos docentes/*thinkers*.

Elaborar um Mapa de Empatia sobre Betweena em cada um dos grupos de trabalho, seguindo as orientações das facilitadoras em DTe.

A saber, o Mapa de Empatia (ME) é uma ferramenta que permite visualizar aspectos comportamentais da *persona*/personagem para quem são traçadas as ações em um processo de reflexão e de busca de soluções para um desafio. No campo da educação, o ME, que foi criado por Scott Matthews, pode ser utilizado para visualizar de forma mais clara as necessidades dos alunos, dos professores e da família em referência ao serviço da escola ou de qualquer parte do público que se pretenda atingir com o traçado de ações pedagógicas.



**Figura 23 - Modelo de Mapa de Empatia.**

Registrar em palavras-chave em papéis coloridos tipo *post-its* todos os conceitos possíveis inferidos sobre as situações que seguem.

**4.6.3 Atividade prática SEE?** - No primeiro quadrante, são registradas informações sobre duas situações: o que ela/ele vê no seu dia a dia e o que ele/ela consome de conteúdo visual. Focalizar em perguntas como:

- O que vê no seu ambiente profissional?
- O que vê as pessoas fazendo e ouve as pessoas falando?
- A que assiste na televisão ou na internet de modo geral?
- Como percebe o mundo em que vive?
- Quais assuntos costuma pesquisar ou pelos quais se interessa?

**4.6.4 Atividade prática HEAR?** - O que a *persona* Betweena escuta?

✓ Não somente registrar o que a *persona* Betweena ouve através de seu sentido auditivo, como pessoas conversando, mas também identificar e escrever sobre a influência, meios de comunicação, ídolos ou autoridades em algum assunto de impacto sobre a realidade dela.

Responder, por exemplo:

- Quais frases ele ouve desde criança de familiares e amigos?
- Quais pessoas influenciam suas decisões políticas e educacionais?

#### 4.6.5 Atividade prática THINK AND FEEL - O que Betweena (a *persona*) pensa e sente?

✓ Observar, pensar e escrever quais são seus pensamentos e sentimentos a respeito do mundo, suas dores, seus medos, seus desejos.

Experimentar responder perguntas como:

- O que Betweena espera do futuro para o Chuí?
- Quais são seus sonhos profissionais?
- O que a tem preocupado ultimamente?
- Como ela se sente em relação ao que o sistema de educação oferece?
- O que ela pensa que a escola precisa fazer por ela?

#### 4.6.6 Atividade prática SAY AND DO - O que fala e faz?

✓ Analisar algumas das suas ações e seu discurso.

Aqui, pode-se avaliar de uma forma mais abrangente em relação ao seu comportamento e também por uma ótica mais centrada no que a escola oferece. Por exemplo:

- Sobre quais assuntos a *persona* Betweena mais gosta de falar?
- O que costuma dizer sempre?
- Como costuma agir quando precisa tomar uma decisão? Ela consulta especialistas ou consulta alguém com experiência?
- Quais atividades costuma fazer?
- Costuma falar bem ou mal das pessoas e dos serviços que utiliza?

#### **4.6.7 Atividade prática PAIN - Quais são as principais dores da *persona* Betweena?**

Analisar tanto sua relação com o mundo de forma geral, quanto a relação que ela (a comunidade chuiense) tem com a escola.

Considerar, por exemplo:

- Do que tem medo?
- Quais são suas maiores frustrações?
- O que atrapalha sua vida?
- O que ela gostaria de mudar em sua vida?
- O que impede que ela faça um bom uso do trabalho da escola?
- Qual problema da vida dela a escola pode pensar em resolver?

#### **4.6.8 Atividade prática GAIN - Quais são as necessidades da Comunidade Chuiense (Betweena) que devem ser atendidas com prioridade?**

- ✓ Analisar:
  - O que tornaria a vida de Betweena (Comunidade Chuiense) melhor?
  - Onde deseja chegar em aspectos profissionais?
  - O que é sucesso para a *persona* Betweena?
  - O que diminuiria seus problemas?
  - O que o Inglês pode oferecer de bom para facilitar sua rotina?
  - Como o trabalho da sala de aula de Inglês traria mais felicidade e soluções para a Comunidade Chuiense?

Essa prática é justificada com base no impacto conceitual que provoca no público, pois, ao responderem todas essas questões, os *thinkers* (integrantes da oficina de DTe) conseguiriam desenhar o perfil da *persona* e entender o que a motivava a colaborar com a escola e com o



- Decifrar as descobertas do ME e organizar o pensamento a partir das informações coletadas até encontrar um ponto de vista condensado (coeso) e uma direção clara que norteie o processo criativo. Esse ponto de vista responde à pergunta: qual é o conceito geral (coletivo) alcançado pelo público sobre as necessidades da persona *Betweena*, que representou a própria comunidade chuiense? Tal ponto de vista coletivo guiou o traçado das ações depois prototipadas pelo público neste processo de DTe.

- Evoluir nas manifestações: buscar significados, categorizar os dados do mapa de empatia e registrar *insights*.

Para encontrar significados a partir dos conceitos apreendidos sobre a *persona*, foi utilizada a técnica de categorização de dados. Neste trabalho específico, utilizou-se uma matriz de análise SWOT (sigla em inglês), que organiza os dados em quatro categorias. Elas são: Forças, Oportunidades, Fraquezas ou Vulnerabilidades e Ameaças.

Nesta fase da interpretação e de categorização de dados a partir do mapa de empatia, foi importante, para esta tese, ressaltar o processo de evolução na dimensão atribuída aos dados. O primeiro estágio da categorização devia acontecer a partir das palavras-chave registradas pelos *thinkers*, e elas denotavam aprendizados do público da pesquisa com referência à *persona*, neste caso, *Betweena*, ou seja, a comunidade chuiense.

Entretanto, a partir do momento em que cada palavra-chave foi incluída em uma das quatro categorias proporcionadas pela ferramenta de análise (a matriz SWOT), formou-se um conjunto de conceitos que evoluiu para a criação de unidades temáticas. Com base nas unidades temáticas que emergiram do conjunto de palavras-chave, seria possível, para o público da pesquisa, manifestar-se sobre a *persona* em forma de *insights*; por fim, também haveria a possibilidade de transformar (evoluir) as expressões dos *insights* em perguntas do tipo “como podemos”, formulando-as em forma de resposta direta a um dos *insights*.

Como exemplo prático dos passos evolutivos da palavra-chave para a frase interrogativa e para o enunciado, podemos acompanhar o seguinte processo, no exemplo a seguir:

Exemplo de palavra-chave do mapa de empatia: desvalorização

Exemplo de categorização da palavra “desvalorização dentro da matriz SWOT: quadrante de Fraquezas/Vulnerabilidades na categoria **F**

Transformação da categoria **F** em eixo temático: Vulnerabilidade(s) da Comunidade Chuiense

***Insight: A desvalorização do professor, na comunidade chuiense, torna aquela classe vulnerável.***

Pergunta (CP): Como podemos delinear ações na LI, que valorizem o trabalho de alunos e professores no Chuí?

As respostas devem ser sempre elaboradas dentro do processo colaborativo, o que constitui a próxima fase do DTe para educadores: a ideação. Porém, não pode ser iniciada a fase da ideação sem que antes se olhe com total atenção para o resultado da matriz SWOT. Cada quadrante da matriz SWOT mostra a importância de cada categoria de dados analisados. Na Figura 25 está, apresenta-se uma matriz de análise de dados na versão em inglês que mostra o significado de cada categoria da sigla SWOT. O quadrante S da matriz SWOT acolheu todos os dados coletados a partir do Mapa de Empatia que denotem forças favoráveis ao processo para atingir os objetivos dos *thinkers*. O quadrante W acolheu todos os dados coletados a partir do Mapa de Empatia que denotem vulnerabilidades e entraves ou forças desfavoráveis ao processo de resolução de desafios que impedem o alcance dos objetivos dos *thinkers*. Ambos os quadrantes, das forças favoráveis e das vulnerabilidades, fazem referência às variáveis internas do sistema educativo neste processo específico. Na mesma matriz, o quadrante O acolheu todas aquelas manifestações que emergiram no mapa de empatia referentes a situações e circunstâncias de oportunidades para desenvolver práticas de acordo com os objetivos do público da pesquisa. Por último, o quadrante T acolheu as manifestações que representam algum tipo de ameaça para os planos, objetivos e metas do público da pesquisa.

# SWOT ANALYSIS



Figura 25 - Representa uma matriz SWOT escrita em inglês.



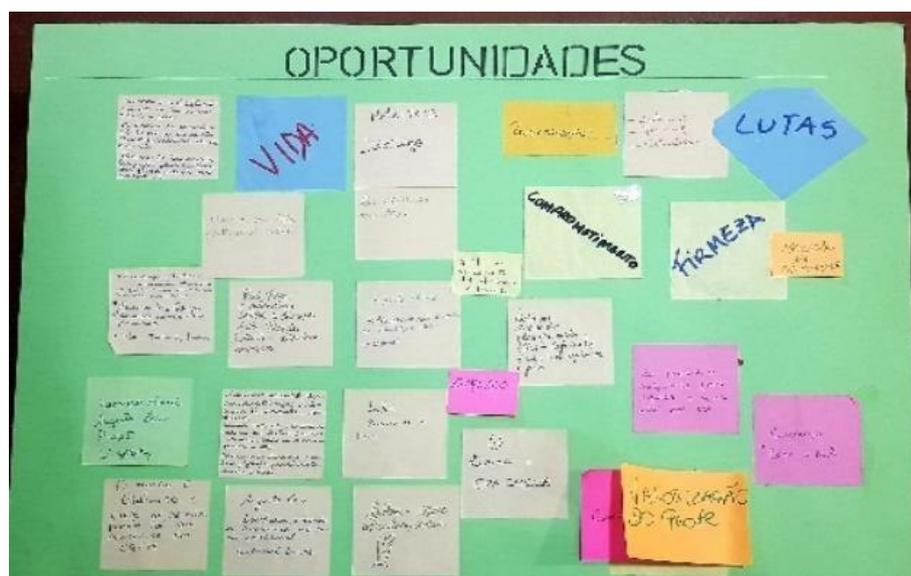
Figura 26 - Representa a matriz SWOT adaptada ao português

A mesma matriz SWOT é utilizada com o público da pesquisa na versão adaptada em português, para fins de uma melhor aproximação conceitual em cada uma das categorias trabalhadas com o público-alvo.

#### Coleta de dados da atividade prática 6.



**Figura 27 -** Representa o conjunto de aspectos positivos da categoria F que fortalecem e potencializam as ações no espaço de atuação do público-alvo da pesquisa.



**Figura 28 -** Representa o conjunto de atitudes que o público-alvo da pesquisa percebe como espaços e oportunidades de atuação pedagógica para o componente de Inglês e outros.



de dados. Também coloco que todas as manifestações registradas nos *post-its* aparecem de forma clara e legível (listadas) no próximo capítulo, junto às análises qualitativas, no intuito de facilitar a leitura que não foi possível melhorar mesmo com o uso do *scanner*.

Dito isso, dar-se-á sequência ao processo de uso do DTe, com a devida análise e interpretação dos dados coletados e produzidos.

#### **4.8 Design Thinking para educadores - INTERPRETAÇÃO**

Conforme mencionado, é necessário dar andamento ao processo de DTe com o cuidado de olhar para os resultados da análise da matriz FOFA, comparando as quatro categorias que organizam os dados coletados no mapa de empatia. Os dados constituem as categorias que são destacadas a seguir.

A categoria F está formada pelo conjunto de palavras-chave que o público da oficina considerou representativo de características positivas da Comunidade Chuiense. Dito de outra forma, para a categoria F de dados da matriz de análise, foram selecionados (pelos *thinkers*) todos os aspectos positivos e pontos a favor do perfil da *persona* – Comunidade Chuiense.

Depois, para formar a categoria O de dados da mesma matriz de análise, foram selecionados todos os dados que representavam as oportunidades que aquele contexto oferece à *persona* – Comunidade Chuiense – para desenvolver seus talentos.

Da mesma forma, categorizam-se alguns dados novamente como categoria F, porém estes representam as fraquezas ou as vulnerabilidades mais marcantes no perfil da *persona*. A categoria das vulnerabilidades remete a características da própria *persona*, como aspectos internos ligados a comportamentos, atitudes, condições de saúde física e emocional de Betweena.

Por fim, os dados que restam na totalidade da coleta representam todas as ameaças externas à *persona* que caracterizam o contexto.

O trabalho do público continua, e, dentro do processo de uso do DTe, deve ser atribuído um valor ao resultado da análise dos dados da matriz utilizada. Cabe esclarecer que, para os fins da Oficina de DTe, é atribuído um valor quantitativo como resultado da SWOT. Contudo, para fins da pesquisa-ação, analisa-se o dito resultado com outras formas de análise e com outra

valoração, com base em aspectos qualitativos, de acordo com a natureza da pesquisa e com os objetivos mencionados no início do presente trabalho.

Seguem, então, os dados do valor quantitativo mostrado pela matriz SWOT de análise de dados do Mapa de Empatia da *persona* Comunidade Chuiense (Betweena). No gráfico que aparece a seguir, pode ser observada a representação das categorias de Forças, Oportunidades, Vulnerabilidades e Ameaças, que configuram a *persona* da oficina de DTe, enquanto obra da comunidade escolar, na sala da Escola General Artigas, Chuí, RS.



**Figura 31 - Representa a análise quantitativa dos dados da matriz SWOT, com base no Mapa de Empatia da Comunidade Chuiense.**

O diagrama apresentado acima representa o conjunto de dados quantitativos necessários para o desenvolvimento do processo de uso do DTe, ainda que a proposta de pesquisa se mantenha no perfil qualitativo. Assim, na cor laranja, está representado o núcleo semântico da categoria das Forças (F) e das ações positivas, aquelas a favor da produtividade na comunidade da fronteira em questão. Na cor verde, estão representadas as oportunidades (O) que o público da pesquisa percebe para a atuação das pessoas daquela comunidade naquele espaço. Paralelamente, a cor amarela representa o conjunto de condutas e acontecimentos que fazem com que aquele grupo de pessoas se sinta ameaçado (A) de alguma forma. Já a cor vermelha agrupa o conjunto de manifestações sobre atitudes presentes naquele espaço fronteiriço cujo

impacto fragiliza (F) de alguma maneira as ações pedagógicas a que se encontra atrelado o ensino de inglês.

Os dados analisados no processo de DTe mostram que mais da metade das palavras-chave que caracterizam o perfil da Comunidade Chuiense percebido pelo público da pesquisa se vinculam às vulnerabilidades daquela *persona*. Com isso, somente a partir desse momento, a descoberta do desafio para o público configura-se em um processo consciente e de impacto para os *thinkers*, pois os dados quantitativos mostram, anteriormente aos qualitativos, a necessidade de pensar no aluno de Inglês como sujeito que se desenvolve naquele cenário. Propositamente, a categorização dos dados e sua quantificação contribuem para a conscientização da realidade por parte do público.

Esse é um momento vital para dar continuação ao processo de construção do conhecimento, cuja entrega de informação e de metainformação configura um dos eventos de maior riqueza dentro da investigação toda. É nesse momento que, notadamente, acontecem alguma percepção e conscientização da real condição socioeducativa do grupo de participantes da Oficina de Design Thinking para educadores. Esse momento deve ser acolhido e celebrado mediante o maior aproveitamento possível dos dados que emergiram. Com base nisso, a oficina continuaria *underpinned* nessa realidade, isto é, toda ideação do público da OFDTe estaria sustentada nas variáveis mostradas pela análise dos dados do Mapa de Empatia, fundamentalmente pensadas para atender às vulnerabilidades da *persona* por meio do trabalho de Inglês.

Dessa maneira, emerge o desafio desse grupo de *thinkers*, conforme é mostrado na próxima figura.

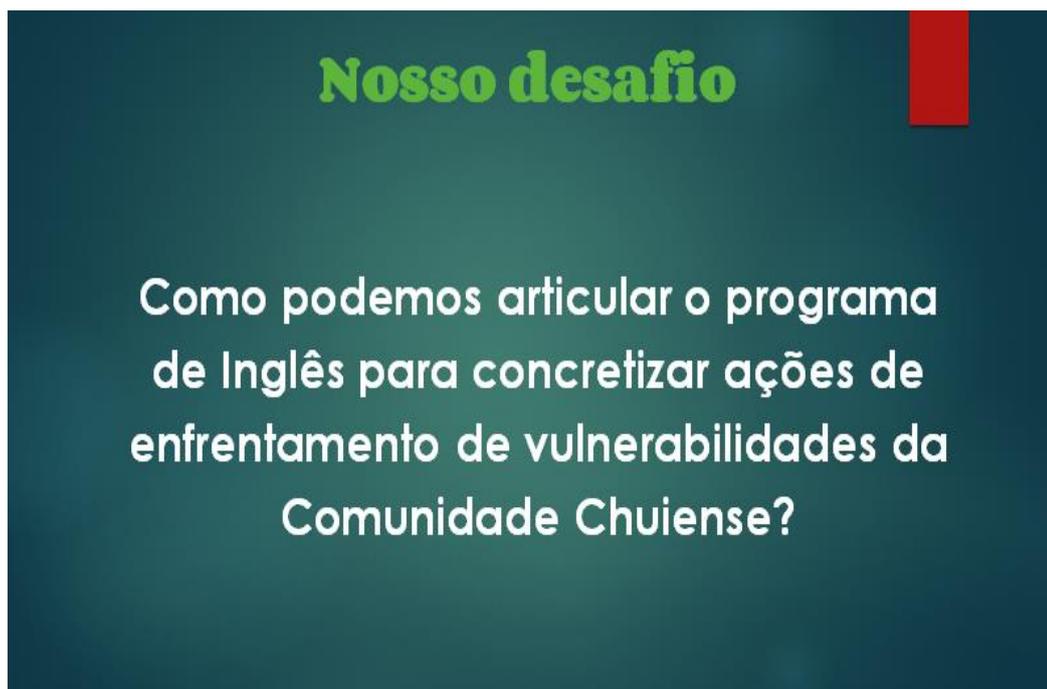


Figura 32 - Representa o slide 17 da Oficina de DTe, da descoberta do desafio.

#### 4.9 Atividade Prática 7 – IDEIAÇÃO

Atribuição de tarefas:

- Experimentar a prática do *brainstorming*, que significa geração de ideias.
- Esboçar uma lista ou rascunho para anotar o pensamento de cada um e acolher ideias dos *thinkers* do minigrupo.
- Definir, em cada minigrupo, um tópico para desenvolver o trabalho de enfrentamento a partir da coleta de dados.
- Utilizar todos os espaços da escola para trabalhar confortavelmente no debate de cada minigrupo.
- Providenciar ferramentas para documentar ideias.
- Escolher e convidar um *thinker* de outro minigrupo para acompanhar o desenvolvimento das ideias com outra perspectiva.
- Cuidar do tempo dessa prática, acompanhando-o no quadro.
- Manter a prática dentro das regras para *brainstorming*.

A prática número 7 tem como propósito oferecer ao público da pesquisa a oportunidade e o espaço para o debate centrado no aluno. A experiência com a técnica de *brainstorming* entre pessoas de várias áreas contribui, por um lado, para ampliar o conhecimento sobre determinada problemática, com base na soma de experiências, assim como na diversidade de perspectivas que convergem organizadamente naquele momento e espaço do debate. Por outro lado, a técnica de *brainstorming* provoca um choque de realidade no público da pesquisa em referência ao tópico definido por cada equipe e determina um exercício autorreflexivo sobre as próprias competências e habilidades comunicativas para expor, explicar e demonstrar uma ideia. Sabe-se que nos grupos de professores e gestores existem, por vezes, adultos com experiência e *background* para estar naquele papel, mas a comunicação deixa a desejar. Esse será um momento de treinamento e poderá servir para a autocrítica sobre essas habilidades.

As técnicas visuais são úteis para manter as regras do *brainstorming* presentes e ao alcance de todos os participantes para reforçar conceitos básicos de convivência que a equipe escolar colocou como problemáticos no momento do seminário inicial. Salienta-se que as regras de *brainstorming* lembradas com o público da pesquisa igualmente tiveram utilidade para multiplicação pelo próprio público em seus espaços de atuação na comunidade.

Dito isso, são trazidas abaixo cinco das principais regras apresentadas no quadro para estabelecer alguma organização durante o *brainstorming* em um debate dialogicamente sustentável, ainda que o público fosse adulto.

EVITE JULGAMENTOS: até este momento do processo de utilização do DTe, não há más ideias. As ideias serão selecionadas por cada equipe no próximo momento da prática.  
 ESCOLHA E ENCORAJE AS IDEIAS DE QUE GOSTAR MAIS: mesmo que algo pareça pouco passível de ser estruturado, pode estimular uma ideia de outra pessoa.  
 CONSTRUA COM BASE EM IDEIAS DE COLEGAS: acrescente às ideias e evite usar a expressão “mas”.  
 LEMBRE QUE PODERÁ SER VISUAL: desenhe suas ideias ou utilize técnicas que domina para transmitir conceitos.  
 ERROS SÃO ACEITOS: aceite falhas por parte da equipe e explique por qual motivo e com base em qual experiência considera uma ideia equivocada. Argumente organizadamente.

**Figura 33 - O quadro acima representa os critérios escolhidos para a prática de debate de ideias – Brainstorming.**

A atividade de debate de ideias pode ser facilitada por uma pessoa da equipe, que colabora com o controle do tempo e, principalmente, mantém o foco do debate. Dessa forma, o minigrupo prepara-se para concluir o debate e passar para a fase de experimentação com o consenso sobre o tópico e a ideia que virá nortear o trabalho de montagem do protótipo.

#### 4.10 Atividade Prática 8 – EXPERIMENTAÇÃO

Atribuição de tarefas para o público:

- Criar uma representação tangível da ideia trabalhada nas tarefas anteriores em cada minigrupo.
- Escolher a forma que mais se adapta à ideia definida pelo minigrupo na lista abaixo e utilizar o material à disposição, além de criar recursos junto ao grupo.
- Compartilhar e usar talentos.
- Receber e entregar *feedback* entre todos os minigrupos, em formato de seminário com o grande grupo: defender cada protótipo.

O propósito da prática 8 é proporcionar às equipes de trabalho a oportunidade de criar representações visuais e tangíveis que expliquem as ideias e, principalmente, que as coloquem à disposição para críticas construtivas, que muitas vezes são propostas pelos professores, em formatos similares, aos alunos em sala de aula. Por sua vez, a prática de elaboração de protótipos, conforme dito no embasamento teórico desta tese, permite aprender durante o processo de elaboração e reforça a empatia entre colegas. Além disso, a prototipagem ajuda a desenvolver a competência de lidar com erros, a refinar ideias e a desapegar de crenças de perfeição ou de razão absoluta, distintas de experiência e de liderança, a favor do trabalho colaborativo.

Para a elaboração dos protótipos, é possível escolher a forma pela qual cada equipe pretende mostrar suas ideias, pois há uma variedade de opções e ainda podem ser criadas novas formas. São colocadas algumas das formas já conhecidas de prototipagem, a partir das quais o público-alvo pode escolher e criar suas apresentações.

**Storyboard:** neste tipo de protótipo, a equipe visualiza a experiência completa de sua ideia ao longo do tempo, podendo fazer uso de imagens, rascunhos, anotações, história em quadrinhos etc., qualquer tipo de recurso que represente o processo a partir da ideia da equipe, permitindo reorganizar a ordem do relato. Não é uma estrutura fixa.

**Diagrama:** mapear os momentos do processo realizado junto com a equipe de trabalho ao longo do encontro e mostrar a ideia da equipe de forma criativa, de acordo com o consenso do minigrupo.

**História:** as equipes podem criar uma história a partir das suas ideias. Por exemplo: como se estivesse sendo publicado seu processo no *site* da escola ou no *site* construído e posto à disposição da Comunidade Chuiense para multiplicação de atividades futuras: [www.designthinkingportalsul.com.br](http://www.designthinkingportalsul.com.br).

**Modelo:** criar modelos de ferramentas digitais e *sites* com esboços de telas no papel e mostrar o modelo criado colado na tela do computador ou do celular. Isso pode servir como estratégia de prototipagem para o público adolescente, como alunos etc. (Em aberto o processo de animação da *persona* Betweena.)

**Maquete:** o público tem à disposição muitas peças de Lego e brinquedos pequenos, que permitem a montagem de alguma representação da ideia da sua equipe de forma visível e multidimensional. A elaboração de uma maquete com brinquedos é uma prática divertida e descontraída que atrai o público adulto.

**Encenação** (*role play*): encenar a experiência da ideia da equipe (minigrupo) é um desafio construtivo, pois exige dos participantes a exteriorização de seus talentos e o enfrentamento de suas dificuldades comunicativas.

A escolha da forma como cada minigrupo cria sua apresentação está vinculada ao tempo disponível para a atividade prática número 8. Vale lembrar que um processo de execução de tarefas práticas é vivenciado paralelamente à apresentação de aspectos teóricos sobre a abordagem do DTe escolhida para abordar o público da pesquisa-ação. É possível pensar que há necessidade de transitar pelo processo de DTe no compasso do relógio em vários momentos e que é preciso apressar as equipes em outros momentos da mesma oficina. Essa é uma característica da utilização do DTe, pois as equipes se entusiasmam em determinadas práticas e se prendem à sua elaboração mais do que a alguns outros pontos do processo. Tais momentos de entusiasmo são de utilidade para o/a facilitador/a – para o/a professor/a, neste caso –, uma vez que mostram o perfil das turmas e proporcionam informações sobre preferências, virtudes e talentos dos próprios alunos a serem consideradas em outras atividades pedagógicas.

À guisa de conclusão da apresentação e do processo de experimentação de conceitos do DTe, é possível identificar fontes de *feedback*, elaborar um roteiro de perguntas, identificar as necessidades de melhorias nos processos etc., tudo isso com base no que cada um dos *thinkers* precisar aprender. Penso que é produtivo permitir aos participantes que criem espaços alternativos e fora do processo experimentado, a fim de desenvolver seus trabalhos com maior

poder de observação em detalhes. Essa possibilidade traz o benefício de criar momentos e espaços para observar comportamentos verdadeiros do público (professores, alunos etc.). Nesse sentido, geralmente acontece de o público alcançar o fechamento do processo com motivação para dar continuidade e ver suas ideias colocadas em ação, o que é ótimo, porém, precisa do tempo de uma oficina customizada, no mínimo.

Junto à conclusão da sequência das práticas, são acrescentadas, a seguir, algumas das imagens que documentam as construções (protótipos) do público da pesquisa aqui proposta, cuja análise constitui o próximo capítulo desta tese.



**Figura 34 - Representa as defesas dos protótipos de duas equipes de trabalho durante a OFDTe, Chuí.**



**Figura 35 - Apresenta dois protótipos elaborados durante a OFDTe no Chuí com o público da pesquisa.**

Com isso, encerra-se aqui a amostra da coleta de dados, de acordo com o nível metodológico. Igualmente, todos os dados são passíveis de análise sob a ótica do Dialogismo e do metanível, apresentados no Capítulo IV, último momento em que prática e teoria se fundem na presente tese.

## 5 Análise qualitativa de dados

Este capítulo apresenta a análise e os resultados da experiência de utilização do processo de Design Thinking (BROWN, 2010) para educadores (DTe), que foi vivenciada ao longo de uma prática colaborativa, em forma de Oficina básica (OFDTe), junto ao público da pesquisa (*thinkers*). Com o objetivo geral de “identificar formas colaborativas e empáticas de trabalhar aspectos enunciativos da LI com o público específico” de uma escola pública na fronteira sul-brasileira (KUMARADIVELU, 2009. p. 171) dita análise seguiu alguns pressupostos da Análise Dialógica do Discurso e conceitos bakhtinianos. Dessarte, os objetivos específicos nortearam a observação do corpus para identificar as marcas enunciativas que caracterizam o(s) discurso(s) daquele público e, por sua vez, mapear os componentes discursivos referenciais de maior presença nas relações dialógicas estabelecidas na OFDTe entre os *thinkers*. O uso de determinados instrumentos, que foram escolhidos a partir da proposta de abordagem do DTe, deveriam possibilitar esse mapeamento para depois apropriar o processo de pesquisa da identificação de características da cultura do local, que são consideradas problematizadoras e significativas para a construção de um repertório linguístico-discursivo (BHABHA, 2014. p. 48) na LI, assim como, para alicerçar a criação de ações pedagógicas de enfrentamento aos desafios daquele contexto, que é território de Betweena.

À par desses objetivos, ditas análises transcorreram acompanhadas do intuito maior de promover algum aprofundamento no conhecimento sobre a arquitetura da linguagem, que exige observação, reflexão e percepção, para um melhor entendimento das necessidades específicas a serem atendidas pelo processo de ensino de uma língua estrangeira (LE). Nesse ponto, compreendo que a literatura da Linguística Aplicada, na sua postura mais crítica (LAC) consta de um arcabouço teórico vasto, cujos trabalhos poderão ressoar (ou fazer falta) na presente entrega, por ser uma área que tanto contribui com a inteligibilidade do processo de ensino da LE e que constitui o caleidoscópio (em uso metafórico) para a apreensão, não somente do processo de ensino de línguas estrangeiras e adicionais, se não também das análises críticas de seus usos. Destaco, a partir desse *iceberg* teórico, um dos conceitos da LA que mais dialoga com o pensamento desenvolvido ao longo do presente trabalho: do cuidado a se ter com as

ideologias de cada público da LE, em referência a tudo aquilo que é legitimado como norma culta nas práticas orais e escritas, cuidado esse fundamental para manter o capital simbólico e o *status quo* de certos grupos sociais, (BORDIEU, 1991).

Dentro disso, existiu a autocobrança de consultar autores como Vera Lucia Menezes de Oliveira Paiva para referir o cuidado com o extralinguístico incluído nas particularidades discursivas do corpus desta pesquisa. A possibilidade de utilizar um termo “guarda-chuva” (MENEZES, 2018. p.73) enriqueceria meu percurso. Ao seu ver, tal termo inclui texto e discurso e outros modos semióticos e não exclui gêneros textuais, gêneros do discurso ou gêneros discursivos; pelo contrário, os acolhe no guarda-chuva e contempla gêneros não verbais, que conforme a linguista, também são ações de linguagem. Essa é uma perspectiva de linguagem a considerar nas possíveis análises dos protótipos criados pelos mesmos *thinkers-público-alvo*, durante a utilização do DTe: cada um dos protótipos significa, enuncia e “semiotiza”, por assim verbalizar as condições reais de semiotização, como corpus linguístico-semiótico, a serem futuramente pensados.

Entretanto, ressalto o interesse específico do presente trabalho em identificar, a partir de uma perspectiva de gênero, as marcas linguístico-discursivas que emergem em função de uma situação enunciativa como é o caso de uma oficina de DTe (OFDTe). Com isso, as manifestações dos *thinkers* são, enquanto marcas enunciativas, são significativas como marcas identitárias potencialmente constituintes de um repertório sociolinguístico identitário em LI, naquele contexto. Tais marcas enunciativas incitam à construção de sentido e à aquisição de competências dialógicas para uma postura crítica e problematizadora de professores, de estudantes e de outras esferas da comunidade chuiense. Aliás, o aspecto dialógico está presente entre as áreas de estudo e entre os autores e postulados. A exemplo disso, menciono Pennycook para especificar termo crítico, quem o distingue cuidadosamente em quatro significados. A saber, “crítico no sentido de desenvolver distância crítica e objetividade do objeto de estudo; crítico no sentido de ser relevante socialmente; crítico seguindo a tradição neomarxista de pesquisa e crítico como prática pós-moderna problematizadora” (PENNYCOOK, 2006. p. 67). Seu pensamento refere uma prática transgressiva e transformadora. Transgressiva, apoiado em Hooks (1994), que demarca os instrumentos políticos e epistemológicos que visam romper as fronteiras do pensamento e da política tradicionais para pensar “o que não deveria ser pensado” e “fazer o que não deveria ser feito” para então transgredir, se “opor, resistir e atravessar os limites opressores da dominação pela raça, gênero e classe” (PENNYCOOK, 2006, p. 75) a

través das práticas docentes que mencionei, *a priori*, como flexíveis, identitárias e de espaço para a criação do sentido na LI. Basicamente, na sugestão de Pennycook, de olhar para um currículo baseado na colocação de problemas, que implica na leitura do contexto e na problematização da realidade social e do universo do sujeito, é que mais percebo pontos de contato sólidos e motivadores, que estimulam também a experimentação das ferramentas que trago do DTe, para facilitar a trilha docente na colocação em prática de tais conceitos teóricos, assim como, na resolução dos problemas e dos desafios que emergem da problematização.

Notadamente, os conceitos supracitados carregam muito da pedagogia freiriana, embora Paulo Freire (1987 [1970]) não tenha focado o ensino de línguas estrangeiras no seu repertório. Sua filosofia e contribuições teórico-metodológicas têm sido incorporadas nas reflexões sobre a pedagogia crítica e o ensino de leitura crítica em LE, na busca de resgatar a valorização do contexto social e cultural dos estudantes. Igualmente poderia citar Freire e Macedo (1987) e seguidores, em relação a incorporação da realidade vivencial do aprendiz de LE no contexto de ensino e, a partir desses postulados, observar minhas experiências com o DTe como práticas de interpretação situada.

Fairclough (1989, 1992, 1995) é autor, também, de experiências igualmente enriquecedoras de acordo com seu conceito de Consciência Crítica da Linguagem. Ele defende a linguagem e o discurso como elementos intrínsecos daquilo que chama de engenharia social, que também conecta com a articulação pretendida neste trabalho no sentido de olhar para o ensino de línguas estrangeiras como uma estrutura atravessada, necessariamente, por práticas de letramento crítico, pelo uso de várias linguagens e saberes, que colocam o estudante da LE em situação de agente no processo de aprendizagem. Para Fairclough (2012), o mundo e a construção das ideias que se associam a certos grupos (e se multiplicam dentro deles) é um conceito colocado como circunstância primeira para depois referir às formas criadas por essas ideias de mundo, para transmiti-las e refazer, mudar cenários e evoluir no mundo (e com o mundo), com consciência política e social, com possibilidade de transformação de cenários em que os polos entre teoria e prática, como entre política e crítica, polarizam e politizam ainda as práticas pedagógicas com distância separadora.

Logo, encontrei em trabalhos de Kumaravadivelu (2009) parâmetros de particularidade (identitários), de praticidade e de possibilidade de embasamento teórico sobre um modo de ensino da LE que acolhem a minha proposta de forma específica, no cerne de uma pedagogia

de convergência, de foco no nexos, para o uso sustentável (ou sustentado) de ferramentas cognitivas, de parâmetros, de saberes e de práticas que “se entrelaçam, se retroalimentam e interagem entre si em uma relação sinérgica onde o todo é mais do que a soma de suas partes” (KUMARAVADIVELU, 2009, p. 171).

Assim como, a escolha pelos postulados bakhtinianos, que emergiu no cerne dos trabalhos de grupo com orientação de SOBRAL (2017) em Análise Dialógica do Discurso, e do contato com o embasamento teórico apropriado (ou passível de apropriação) para o delineamento (*design*) de práticas linguístico-educativas para LI no território de Betweena. A propósito, o território-alvo da pesquisa está caracterizado por uma “hibridização cultural, a qual (por vezes) impede o reconhecimento de identidades claramente definidas” (HAESBAERT, 2004. p. 35). Nesse aspecto, concordo em que as principais características do contexto (geográfico e sociopolítico) em questão, precisam ser observadas como marcas enunciativas identitárias de um espaço de referência para a construção da identidade coletiva chuiense e de repertório um linguístico-discursivo identitário que ajude a coletividade a utilizar a LE que estuda na escola em práticas dialógicas que se faça necessário o uso de tal língua.

Dessarte, busquei formas e ferramentas que pudessem facilitar esse processo de configuração de um repertório linguístico identitário e destaco três das práticas experimentadas junto ao público-alvo, ao longo da apresentação do DTe em terra de Betweena. Elas são:

- A utilização do Mapa de Polaridades;
- A utilização do Mapa de Empatia e
- a construção do protótipo com o nome Betweena.

As três práticas acima destacadas foram abordadas no processo metodológico do presente trabalho e estão sendo colocadas em xeque na análise discursiva de acordo com seu potencial evidenciado de maior adequação e utilidade para o desenvolvimento do pensamento reflexivo individual e coletivo, nas formas colaborativas, alteritárias e/ou dialógicas que buscava identificar. Conforme mencionado, o presente trabalho trata sobre como se organizar e quais ferramentas utilizar para poder trazer para a superfície da aula de LI algumas problematizações acrescidas por um caminho de resolução da forma mais colaborativa e empática possível.

Por isso, faço referência de forma específica à contribuição do Mapa de Polaridades, cuja análise de resultados é abordada agora em termos dialógico-discursivos. A experimentação

do MP permitiu mergulhar na cultura do público da OFDTe e esmiuçar alguns campos semânticos que definem a postura e as leituras de mundo daquele público, assim como, o mesmo MP permitiu descobrir e contactar com micro-organizações de dados, que articulam aqueles o(s) discurso(s) específicos de professores singulares (KUMARAVADIVELU, 2006) para atingir os objetivos traçados pela pluralidade, dentro do processo espiralado do DTe. À guisa de esclarecimento, o processo espiralado de construção de conhecimento a que me refiro é vivenciado ao longo do processo prático característico do DTe. Esse deslocamento conceitual espiralado iniciou pela superfície mais visível da realidade do público específico da pesquisa e gradualmente aprofundou-se em manifestações enunciativas dos *thinkers*. Isto é, partiu da socialização e do compartilhamento de experiências e anseios pedagógicos na fase 1 do DTe, seguindo para a externalização e para a conversão do conhecimento tácito em explícito durante a elaboração do MP, como mostra a figura 36, a seguir.



**Figura 36 - Representa processo analítico realizado sobre o movimento espiralado vivenciado no uso do DTe. Fonte: criação própria em Power Point.**

Dentro desse processo, a meu ver, espiralado do DTe, o uso do MP foi acompanhado da combinação e da sistematização dos conceitos emergentes, passando pela internalização e pela incorporação do conhecimento explicitado a través das manifestações compartilhadas no grande grupo, que incorporaram o conhecimento tácito, para depois ir para a próxima prática destacada, sempre seguindo o fio condutor do DTe, na sequência das três práticas destacadas pelo presente texto. Visto assim, parece mais um percurso em círculos, não é? No entanto, não é um movimento apenas em círculos: é um processo que vai agregando conhecimento. Nesse

percurso de forma espiralada não há como parar ou se deparar com o mesmo ponto de partida mais de uma vez. Pelo contrário, a cada nova circulação (volta) no pensamento e na prática dos usuários emergem outros novos pontos de partida, de acordo com o grau de aprendizagem do conteúdo e apreensão do modo. Se trata de uma dinâmica que agrega ao público-alvo a experiência da alteridade e da complementaridade almejada (por mim) para uma educação dialógica.

Nesse sentido, o uso do MP criou as condições de espaço e modo para o surgimento dos dados categorizados nos núcleos/nuvens semânticas representativas das FORÇAS (F) docentes, assim como, dos dados da categoria das FRAQUEZAS e vulnerabilidades do sistema socioeducativo em que opera a LI, que é objeto de análise. Os quadros 2 e 3 (a seguir) mostram as listas com os resultados obtidos do MP, com algumas das manifestações emergentes no uso do mencionado mapa. Dessa forma, em lista, poderá verse-se facilitada a leitura dos dados que anteriormente apareceram em fotos de *posts its*, agora mais legíveis.

#### **Manifestações emergentes DTe – categoria Forças (F)**

149 – VITÓRIA, 150 – VIDA, 151 – SERES HUMANOS – VONTADE DE MUDANÇA, 152 – CREDIBILIDADE – ESTÍMULO ENTRE COLEGAS, 156 - REFLEXÃO E ATITUDE, 157 – REFLEXÃO, OBJETIVOS E IDEAIS, 160 – VISUALIZAÇÃO, 164 – VITÓRIA dos ALUNOS, 161 – SUCESSO DO ALUNO – ALCANÇAR OBJETIVOS, 162 – LIDERANÇA, 172 – FOCO, 173 – PERSEVERANÇA, 175 – GARRA, 175 – CONSCIÊNCIA DE LUTA, 179 – PERSISTÊNCIA, 181 – DEDICAÇÃO, 171 – ALGUM COLEGUISMO, 163 – RECONHECIMENTO POR PARTE DO ALUNO, 162 – RESILIÊNCIA, 50 - ALUNO RECEPTOR, 47 – BOA VONTADE DOCENTE, 48 – DEDICAÇÃO, 153 – ATITUDE POSITIVA PERANTE NECESSIDADES EMERGENTES.

**Quadro 2 - Lista de manifestações da categoria FORÇAS (F) de dados – transcritas da matriz F.O.F.A.**

### **Manifestações emergentes DTe – categoria Fraquezas (F)**

62 - Crença de poder passar conhecimento aos alunos; 62- crença de poder viver em paz; 62 – crença de poder solucionar problemas; 63 – crença de que podemos ajudar em alguma mudança; - 63 crenças de que a educação de qualidade esteja ao alcance de todos; 64 - crença de que podemos mudar o mundo; 64 – crença de que podemos sempre resgatar a educação; 65 – crenças de superação das dificuldades; 66- crenças de realização pessoal no magistério; 67 - crença de felicidade ao final do dia; 68 – ser mais ouvinte (o professor); 69 – ser valorizada pela minha profissão; 70 – alcançar a boa vontade de todos; 71 – superar as dificuldades; 72 – união de todos por um mesmo objetivo; 73 – vencer as barreiras; 74 – mostrar a responsabilidade que devemos ter; 75 – mostrar a que viemos; 76 – maior valorização na educação com plano de carreira; 77 – ter mais contribuição do governo com a Educação; 78 – promessas não cumpridas; 79 – mentiras; 80 – agir somente diante dos problemas; 81 – a Educação está cada vez mais desvalorizada; 82- todos os setores da sociedade valorizam e priorizam cada vez menos a Educação; 83 – violência, desrespeito e desvalorização; 84 – condições de trabalho e valorização; 85 – salários dignos; 86 – valorização da nossa profissão; 87 – maior preparo e valorização dos professores; 88 – busca de informações; 89 – as vezes penso que não faço parte deste mundo, desta natureza. As preocupações referem-se à prática educacional e à disciplina dos alunos (à minha prática de maneira geral). Sonho com uma Educação melhor e ser melhormente reconhecido; 90 – ser influenciada por TV, internet, celular; 91 – necessidade de reforma total na Educação; 92 – falta de interesse dos alunos em relação ao conteúdo; 93 – preocupação com o futuro da classe docente; sociedade mais igualitária; desmotivação quanto educador; 94 – ver o declínio da escola; 95 – competição; 96 – a forma como somos vistos e tratados são minhas dores; 97 – reconhecimento; 98 – mais respeito com relação às pessoas como um todo; 99 – não conseguir atingir minhas metas; 100 – competência; 101 – frustração; 102 – falta de confiança; 103 – falta de apoio familiar; 104 – sem perspectivas; 105 – ausência da família; 106 – decepcionada e frustrada com a Educação.

#### **Quadro 3 - Lista de manifestações da categoria FRQUEZAS (F) de dados – transcritas da matriz F.O.F.A.**

Com base nas manifestações categorizadas em FORÇAS (F) e em FRAQUEZAS (F), criamos as quatro nuvens de valor semântico, por meio do Word Cloud. Esse aplicativo permite criar nuvens de conceitos, de etiquetas etc., e assim formamos uma representação visual das marcas linguístico-discursivas emergentes nas produções dos *thinkers*. As nuvens, com valor semântico para os integrantes da pesquisa, são apresentadas adiante, nas figuras 37, 38, 39 e 40.



Neste momento é importante, para a presente análise, destacar algumas características da criação das nuvens como núcleos semânticos que facilitam a percepção e a conexão do pensamento e são importantes para seguir o fio condutor deste trabalho. O usuário do aplicativo Word Cloud pode fazer algumas escolhas sobre o formato da figura final na qual pretende apresentar os dados inseridos (que aqui escolhemos uma nuvem), assim como, a cor (que aqui segue as cores já utilizadas na categorização dos dados – matriz F.O.F.A.). Entretanto, a organização, a ordem em que irão ser disponibilizados os dados e o tamanho da letra são automaticamente regidos pela relevância dos dados para cada figura gerada. Geralmente essa relevância trata da contagem das ocorrências das inserções. Por exemplo, um conceito citado mais de uma vez no mesmo processo de inserção de dados irá apresentar maior tamanho de letra comparado a outro conceito que aparecer uma única vez. Para este trabalho, o aplicativo Word Cloud, que é de uso gratuito, foi baixado do Google Play Store, que é o espaço virtual da loja oficial para aplicativos e mídia digital lançado em 2012 para *smart phones*, tablets e outros dispositivos com sistema operacional Android.

Analicamente, os dados mostram que eles não se definem unicamente pelo que está escrito no dicionário. De certo, as manifestações se definem em relação ao cotidiano docente daquele grupo no Chuí, espelhados com valores subjetivos e com objetivos coletivos daquela comunidade, a partir de um olhar reflexivo e crítico, que emergiu na interação dialógica do uso das ferramentas do DTe.

Destarte, as manifestações números 149 e 164 podem ser lidas como uma ação ou efeito de vencer, de derrotar o inimigo, de sair triunfante numa briga ou numa competição e, por extensão, qualquer sucesso, êxito ou vantagem alcançada, triunfo ou conquista, de acordo com o dicionário Aurélio da língua portuguesa. Entretanto, essas mesmas manifestações foram justificadas (interpretadas) “dentro do horizonte espacial comum dos *thinkers*/interlocutores” como enunciados referentes à união por eles conquistada perante um evento escolar esportivo. Na “avaliação comum de dita situação” (VOLOCHINOV/BAKHTIN, [1926] 2011, p 154.) configurou-se um momento significativo para os *thinkers* e para a pesquisa. Ou seja, o termo vitória está conectado à capacidade de integração conquistada pelos próprios professores das escolas daquele município, além da afetividade e do sentimento de pertencimento ao grupo ganhador no tal evento.

Por sua vez, o resultado do uso do MP foi acrescido de um outro instrumento adotado pelo processo do DTe, que gerou o destaque da segunda prática colaborativa mais adequada à facilitação do percurso percorrido para alcançar os objetivos da pesquisa e está vinculado ao uso do Mapa de Empatia. O resultado da utilização em conjunto de um Mapa de Empatia (ME) se configurou em um dos momentos mais significativos para a presente pesquisa. Por meio desse mapa emergiram as manifestações categorizadas nos grupos das OPORTUNIDADES (O) para implementação de projetos e práticas pedagógicas pensadas naquele contexto, assim como, da categoria de dados das AMEAÇAS (A) do contexto em referência aos planos pedagógicos. Os quadros 4 e 5, a seguir, mostram tais emergências.

**Manifestações emergentes DTe – categoria oportunidades (O) para desenhar ações pedagógicas sociotransformadoras**

59- decepcionada, 53 – ausência de valorização, 32 – desvalorizado – desmotivado, 16 – desrespeito, 14 – plantar e não colher, 27- confusa, às vezes, 11 – competição, 18 – valorização dos direitos (falta), 20 – as pessoas vivem para si, cheios de medos e egoísmo, 10 – desacreditar valores, 24 – falta de amizade, coleguismo, ética e compreensão, 19 – desrespeito, 23 – incomodado com as atitudes com o próximo, 22 – esperar o que não vou ter resultado; medos de não alcançar o que planejo, 9- falta de valorização da sociedade em geral, 25 – incentivo (falta), 33 – incentivo total (falta), 7 – valorização do profissional da Educação (falta), 6 – desvalorização, 36 – o entrosamento com os alunos (conflito), 39 – amor e dedicação (falta), 12 – medo do mundo que vamos deixar/preparar uma aula e não atingir os objetivos, 8 – ter desistido de alguns projetos, 34 – estímulo (falta), 37 – realização (falta), 21 – temos que mudar nossas atitudes em relação ao outro, 43 – egocentrismo, 60 – cursos de formação fracos, 4 – desvalorização, 44 – lealdade (falta), 3 – desvalorização, 26 – sinceridade (falta), 13 – insegurança: planejar e não atingir objetivos e metas, 17 – indignação, 15 – respeito (falta), 31 – perderam-se os valores, 38 – renegada (abandono)/falta de interesse geral, 30 – vida/família (ausência) submissão, 61 – reuniões pedagógicas criativas (falta), 29 – tristeza, falta de solidariedade, olhar mais para o próximo, 28 – rotineiro – monótono, 1 – Escola defasada sem material, 40 – ficar pior do que está, 35 - satisfação (ausência), 2 – angústia, 52 – valorização (falta), 46 – competição, 45 – ambição, 42 – individualização, 41 – valorização do educador (falta), 55 – medo do mundo que o futuro nos reserva/faltam valores 56 – desigualdade/indiferença.

**Quadro 4 - Lista de manifestações da categoria O (oportunidades) de dados – matriz F.O.F.A.**





**Figura 40 - Configuração de nuvem semântica a partir da categoria A de dados coletados na matriz F.O. F. A., por meio do uso do aplicativo Word Cloud.**

Nisso tudo, existiu sempre uma pergunta, que foi sendo respondida em convergência com as práticas colaborativas: Por qual motivo escolher o DTe para abordar o público da LI na fronteira do Chuí? Porque uma oficina de DTe funciona de tal forma, específica para cada público, que significa um processo de familiarização profunda com a problemática levantada por aquele público. Isto é, por vezes é notória a falha no resultado de um sistema educativo, seja da escola toda ou seja dentro da realidade de um componente curricular específico, mas nem sempre é encontrada a causa da problemática. O presente trabalho enfocou a problemática do uso do inglês (na verdade do não uso dele) por parte dos estudantes dessa LE, que não desenvolvem a habilidade discursiva almejada por aquela comunidade em relação à LI. Nesse sentido, acredito que focar a causa pode contribuir para encontrar soluções sustentáveis em qualquer problemática que emergir, neste caso específico, em referência aos resultados do ensino da LI numa escola municipal.

A utilização de ferramentas em processo de DTe, realizada com a representação de vários segmentos da comunidade do público-alvo trouxe para a superfície perceptível e evidente os focos de interesse daquelas pessoas, dentro dos diálogos ocasionados nas relações estabelecidas durante a OFDTe. Esses focos de interesse direcionam os gêneros de linguagem,

as formas de interlocução, os temas, os estilos etc., que são, por sua vez, movidos pelo projeto enunciativo, que é a base de suas manifestações. De certo, a proposta de apresentar ao público da fronteira o funcionamento do DTe resultou em uma prática na qual se concretizam e se materializam, de forma tangível, vários postulados dos estudos da linguagem, a partir do momento que a Oficina de Design Thinking realizada é por mim percebida como mais uma prática social de produção de significados e sentido para os integrantes. A exemplo disso, um dos protótipos elaborado em um dos grupos na OFDTe defendia, desde seu lugar de “leigo” (RAGAGOPALAN, 2003. p.7) e com outras palavras, que “na língua materna, sua composição vocabular e sua estrutura gramatical, não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciados concretos que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam” (BAKHTIN, 2016. p. 38), o que, de fato, não foi aberto ao debate naquele momento enquanto à real condição de aplicabilidade desse conceito no campo da LE. No entanto, concordo que aprender a falar significa aprender a construir enunciados, pois falamos por enunciados e não por orações isoladas ou por palavras isoladas e, por isso, a diversidade de gêneros discursivos é muito grande: de acordo com a flexibilidade, plasticidade e liberdade das formas do gênero nas quais moldamos o nosso discurso, que diferem das formas normativas da língua para um falante (BAKHTIN, 2016. p. 39).

Com base nessa percepção, nas quatro categorias de dados sintetizados nas nuvens de valor semântico foi possível apreciar informações linguístico-identitárias de referencialidade, expressividade e endereçabilidade dos *thinkers* que são próprias da comunidade escolar, a mesma comunidade vinculada ao ensino da LI no Chuí. Com isso proponho utilizar as mesmas formas que já foram experimentadas na OFDTe para o processo de ensino da LI para, ao menos, diminuir a pobreza vocabular e contribuir com algum dos elementos do construto necessário para desenvolver a habilidade de dominar o repertório dos gêneros da conversa mundana, que ajudem a moldar de forma descontraída o discurso de *Betweena* nas formas estilísticas que a própria *Betweena* definir ou precisar para suas práticas sociais; e coloco essa proposta em conexão ao conceito de que “quanto mais dominamos os gêneros, maior é a desenvoltura com que os empregamos e mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (auto-conhecimento), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação e mais plena é a forma com que realizamos o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2016. p. 41), neste caso no espaço da LI.

As nuvens de manifestações (figuras XX, XX, XX e XX) reverberam uma relação enunciativa com algum destinatário para o qual referenciam todos os aspectos positivos que aqueles integrantes da OFDTe percebem como características próprias da classe docente, que fortalecem e sustentam as ações pedagógicas naquele território de fronteiras. Notadamente, nas nuvens de manifestações há um reflexo das condições específicas, assim como, há referência à finalidade das práticas pedagógicas que concretizam e as que não conseguem concretizar, marcadas não somente pelo conteúdo linguístico das manifestações se não pelo estilo da linguagem que expressa uma intencionalidade reivindicativa que denuncia algumas circunstâncias daquele espaço.

Igualmente, o uso dos MP e ME trouxeram para a superfície do debate uma situação própria da classe docente da fronteira do extremo sul que não diferente da situação do país todo, porém, permitiu expressar uma situação, uma postura e um posicionamento próprio daquela cultura, que configura um dos gêneros mais evidenciados dentro daqueles discursos, e facilitou o compartilhamento de uma mesma arquitetura de linguagem, cuja principal contribuição, no meu ponto de vista, está na relação subjetiva emocionalmente valorativa de cada *thinker* com o conteúdo do objeto tratados por eles e com o sentido e o valor no enunciado coletivo alcançado colaborativamente. Essa expressividade alcançada pelos usuários dos mapas do DTe supracitados não pertence às palavras da língua utilizadas nas manifestações como tais, mas ao gênero em que essas manifestações funcionaram como micro-estratégias (KUMARAVADIVELU, 2009. p. 208) durante o tempo e o espaço ocupado por aquele processo de construção de conhecimento. Daí que o sentido foi produzido no “eco da totalidade do gênero” (BAKHTIN, 2016. p. 53) que ressoava naquelas manifestações de interlocutores específicos.

Logo, a terceira prática de uso do DTe em destaque neste capítulo é a construção do protótipo com o nome *Betweena* (fig. 22). A *persona* *Betweena*, conforme mencionado, “nasceu” do uso das ferramentas do DTe, representando toda a comunidade chuiense, no papel de personagem central e destinatário das ações socioeducativas reivindicadas nas manifestações entre o público da pesquisa. Dessarte, a fase de prototipagem do DTe trouxe um resultado inovador para aquele grupo de trabalho. Isto é, através do consenso no desenho de um/a personagem foi possível representar o construto discursivo polifônico composto não apenas por todas as vozes daquele encontro, mas também por todos os seus corpos. Na obra da *persona*

Betweena convergem as variáveis e os valores mesmos da arquitetura da linguagem que aquele público busca enunciar na LI.

A partir dessa experiência, o resultado da prática de prototipagem no processo de DTe mostrou ser uma das alternativas significativas para a construção do conhecimento e para a produção de sentido nos grupos com o traçado de objetivos e metas em comum. Essa é um aspecto positivo da prática de prototipagem de aplicabilidade a mais de uma área de trabalho como o ensino da LE. Ela mostrou ser apropriada para outros componentes curriculares também. Pois, durante a prototipagem de um “produto” final, em relação ao resultado do processo de todas as dinâmicas e das práticas desenvolvidas na OFDTe, todos os trabalhos (protótipos) convergiram na mesma conclusão, por unanimidade, havendo desenvolvido fases do trabalho em forma independente. Os quatro subgrupos de *thinkers* prototiparam uma proposta de intervenção curricular para a LI. De certo, a complexidade e extensão da análise de cada um daqueles protótipos não permite ser realizada dentro desse único texto de tese. Entretanto, está aí mais uma oportunidade de continuação do presente trabalho de pesquisa para o crescimento do projeto sobre Betweena ou outros.

A *persona* Betweena enuncia aspectos territoriais no seu nome, que emergiu do conceito de hibridismo que se configura na condição do *in-between* ou entre-lugares (BAHBHA, 2014). De acordo com sua natureza, Betweena representa um processo de mimese construído pelo público da pesquisa, baseado no emprego do discurso direto e na imitação das vozes próprias da comunidade chuiense, assim como, na identidade do fronteiro, em contato com o pressuposto de identibilidade do pós-método. Paralelamente, o resultado da prática de prototipagem da *persona* Betweena é especificamente a escolha por mim destacada como prática de convergência teórico-prática e prática-teórica.

O protótipo elaborado pelo grupo de trabalho na pesquisa (*thinkers*), no qual trabalhou a professora da LI da escola que acolheu a presente pesquisa mostrou que o processo de DTe e o uso das ferramentas por mim escolhidas para experimentação com aquele grupo tinha sido uma escolha assertiva, que confirmou a hipótese (a) do presente trabalho. De fato, as pessoas vinculadas ao ensino da LI, naquele contexto específico, precisaram refletir e manifestar suas percepções para inteligir os pressupostos teóricos abordados e perceber a convergência com o conceito de “World English”, de língua franca, de inglês glocalizado, entre outros. Nesse aspecto destaco o extrato de dados que evidencia tal entendimento, ao final da oficina, durante

a fase da prototipagem (figs. 28 e 35), transcrito aqui: - “Trazer o dia a dia do aluno para a sala de aula de inglês e refazer os objetivos e metas junto com os conteúdos”. Dito deslocamento conceitual e ganho atitudinal, que permitirá uma aproximação dos eixos temáticos da LI com a identidade do estudante converge com o conceito de particularidade de Kumaravadivelu, 2009; ademais de colocar o estudante local em uma condição de possibilidade de valoração da sua realidade social por meio da LI, em um exercício de apropriação da língua que estuda, conforme as colocações teóricas de Rajagopalan, 2003.

Em consequência, as marcas enunciativas emergentes no protótipo supracitado também confirmam a hipótese (b), que suscita a condição de leigos em referência aos aspectos de linguagem abordados com *thinkers*, conforme Rajagopalan, 2003. Visto assim, o estudo realizado e a experiência de uso dos mapas de polaridade e de empatia representam um outro ponto de partida, que corroboram as diretrizes (d) e (e), pois a articulação de práticas pedagógicas que permitiram a descoberta de desafios e de prioridades sociais para os *thinkers* mostrou uma direção e um caminho possível de ser pensado para aquele contexto durante o traçado de práticas para o ensino da língua inglesa no componente escolar de LI. O fato de enunciar (e denunciar) vulnerabilidades e ameaças próprias do território pertencente aos estudantes da LI, assim como, à mesma comunidade escolar, torna significativo o arcabouço linguístico que foi trabalhado na LI e contribui para a construção de sentido quando dos atos de fala propiciados na LI e nos diálogos da LI entre aqueles interlocutores, que compartilham um horizonte espacial e uma compreensão comum das marcas enunciativas, configurando-se aí um nexos entre o conhecimento do repertório linguístico compartilhado e a arquitetura exigida pela composição da linguagem na LI, conforme Bakhtin, 2011.

Logo, as hipóteses ou diretrizes (c) e (g) alcançaram um menor grau de presença nos resultados obtidos, que, a meu ver, não poderia dizer que estão confirmadas. Ao contrário disso, sugiro revisão e maior prática e familiarização com as ferramentas do DTe para aqueles *thinkers*, considerando, por um lado, que a oficina constava de muitas informações e, por outro, a experiência daquele público específico com práticas concretamente colaborativas é recente, motivo pelo qual não há evidências sobre uma ideia coletiva elaborada para a ressignificação e para a implementação uma intervenção curricular. Uma intervenção curricular deverá ser construída, por meio da utilização do processo de DTe, colocando o currículo da LI como personagem central e com maior participação do corpo discente junto à comunidade escolar e

junto de *Betweena*, o que indica a multiplicação e ampliação das práticas vivenciadas neste estudo.

Por fim, considero que o objetivo geral da pesquisa apresentada se confirma na configuração da *persona Betweena*, enquanto representação elaborada pelo próprio público-alvo. Por meio da existência conceitual e talvez virtual da *persona* criada nasceu uma “criatura”, nesse sentido da criação e da criatividade, cujo nome de *Betweena* se originou no conceito de “in-between”, de Bhabha, 2014. *Betweena* corporiza as características, as particularidades, as culturalidades, as marcas linguísticas e as marcas enunciativas da identidade fronteiriça, cujo proprietário é o cidadão do Chuí, Rs.

Junto com a criação dessa *persona*, emergiu o nexos que buscava a traves dos objetivos específicos já corroborados e fundamentalmente o objetivo geral do presente estudo. Em convergência com o referencial teórico consultado, mais destacadamente, com os conceitos de Kumaravadivelu, 2006. A partir desse protótipo específico e em contato com ele (com *Betweena*) podem ser criadas inúmeras ações pedagógicas na LI pensadas em conjunto pelos professores e pelos alunos daquela fronteira para “ajudar à *persona Betweena* a falar sobre o lugar onde mora, o espaço escolar onde estuda, como é morar e estudar naquele contexto do extremo sul do país: o que sente, ouve, vê e pensa etc.

Em suma, penso que “*Betweena*” poderá abraçar as ações pedagógicas colaborativas nas quais for integrada, sendo ela capaz de facilitar o entendimento da complexa dinâmica entre os gêneros e seus estilos que, de acordo com os pressupostos bakhtinianos, refletem (ou possam vir a refletir) a vida e as mudanças de vida que transcorrem no tempo de cada comunidade específica representada pelo processo de criação que originou a *persona Betweena*, no seu espaço e a partir desse lugar para outros espaços, nos quais se estabeleçam relações dialógicas, com o uso da língua inglesa ou com os ganhos do estudante por meio da educação dialógica conquistada a través do trabalho no componente curricular de Língua Inglesa.

## 6 Considerações finais

Neste trabalho fiz referência ao processo de pesquisa realizado em contato com alguns pressupostos teóricos da Linguística Aplicada Crítica e com determinadas práticas da abordagem do Design Thinking para educadores (DTe), colocando esse conjunto de aspectos em convergência com algumas categorias de variáveis socioeducativas do público e do território da fronteira (ANZALDÚA, 2012) que acolheu a pesquisa. A proposta teve como objeto de estudo a possível aplicabilidade de ferramentas de uso no DTe (BROWN, 2010) no processo de delineamento de práticas pedagógicas do componente curricular de Língua Inglesa (LI) do ensino público brasileiro na fronteira em questão.

Dessarte, o interesse fundamental da pesquisa esteve focalizado em corroborar a assertividade dos instrumentos escolhidos para a experiência, a partir do DTe, para delinear especificamente práticas pedagógicas que contemplem os aspectos culturais do público da região da fronteira do extremo sul na elaboração de repertórios linguístico-discursivos identitários (RAJAGOPALAN, 2003).

O problema da pesquisa esteve relacionado à criação de um espaço e de um momento de reflexão acerca do sentido do estudo de inglês no município do Chuí – RS enquanto processo de educação linguística e pensado como oportunidade de construção de conhecimento, que potencialmente pode incluir um intra-processo de valorização da identidade social-comunitária fronteiriça através do trabalho pedagógico do componente curricular da LI.

Fundamentalmente, interessava, a alguns integrantes do público e para a minha trajetória docente, corroborar a utilidade e aplicabilidade de algumas das práticas de uso de ferramentas do DTe na LI com o intuito de que seja, conforme mencionado, cada vez mais significativamente contemplado o desenvolvimento de competências e habilidade que favoreçam o autoconhecimento dos estudantes e da (auto)valorização identitária por aquele público.

Com base nisso, o grupo participante de proposta de pesquisa colocou em prática a elaboração do Mapa de Polaridades, do Mapa de Empatia e o exercício de prototipagem dentro

do processo de quatro das fases do DTe: a descoberta do desafio, a interpretação dos dados, a ideação de possíveis resoluções e a experimentação da construção colaborativa de protótipos. Assim, a evolução enquanto quinta fase do mesmo processo de DTe está determinada à colocação em prática e adoção do protótipo nomeado *Betweena*, por parte da escola no município chuiense.

Paralelamente, a observação, as análises e os resultados das análises de tais práticas me permitem afirmar que a elaboração do Mapa de Polaridades (MP) é uma atividade que estimula à emergência de manifestações enunciativas com dados que contribuem para as práticas de compreensão e de produção oral, sugeríveis para o trabalho com a LI; o que acontece a partir da criação de repertórios de falas e de enunciações próprias de cada público, conforme o andamento de sua aplicabilidade e desempenho.

Dentro disso, o uso compartilhado dos repertórios linguísticos gerados por um mesmo público configura repertórios identitários que favorecem e reforçam a construção de laços afetivos em benefício do convívio social presencial ou virtual, da LI e de outros componentes curriculares, que vivenciem o pertencimento e o interesse por eixos temáticos e problemáticas pares. O mesmo processo de construção do MP, que colabora para a interação discursiva dos integrantes do processo de DTe (*os thinkers*), auxilia no processo de compreensão oral quando são trabalhados textos em convergência de eixos temáticos; pois as estratégias de compreensão de textos orais podem ser amparadas pelas marcas enunciativas previamente identificadas pelos estudantes/leitores ou ouvintes, aquelas representadas pelas marcas enunciativas emergentes do MP. Assim, as marcas enunciativas que emergem do uso do MP servem de pistas para a compreensão oral e/ou escrita quando são produzidas a partir de um mesmo contexto discursivo. Da mesma forma, esse exercício de criação do MP, que pode ser planejado em convergência temática com as práticas de eixo de leitura da LI, contribui com a compreensão geral e, até mesmo, específica (*skimming/skanning*) do texto com base na relação de nexos temático e de conhecimento prévio do repertório lexical dos textos escolhidos no planejamento de trabalhos com temáticas em comum.

Nesse sentido, o uso do MP representa uma das atitudes e disposições favoráveis do leitor, que pode ser alcançada por meio da utilização da abordagem do DTe, conforme sugere a Base Nacional Comum Curricular para o componente da LI.

Outrossim, a utilização do Mapa da Empatia (ME) facilita a coleta de informações do grupo de estudantes que podem ser da LI e favorece, como exemplo, os trabalhos pedagógicos sobre a família, sobre os amigos, a escola e a comunidade, promovendo o compartilhamento de dados entre integrantes de um mesmo grupo e entre grupos distintos. A construção do ME alicerça a construção de repertórios lexicais que podem ser de caráter identitários quando focados na cultura própria do estudante, ou seja, com o estudante da LI como agente protagonista de ações delineadas pelo ME, em consonância com os pressupostos do pós-método (KUMARAVADIVELU, 2009).

Dessa forma, o uso do ME nutre o desenvolvimento de habilidades como a de construir repertórios relativos às expressões discursivas usadas para o convívio social em que a língua inglesa (e outras línguas) é utilizada em práticas de linguagem dentro e fora da sala de aula (SOBRAL, 2017). Em forma similar, a prática de utilização do ME auxilia na identificação da presença da língua inglesa na sociedade brasileira e em cada comunidade a través de palavras, expressões, suportes e esferas de circulação e consumo, cuja informação emerge com os dados desse instrumento chamado ME.

Intrinsicamente, a construção do ME favorece o desenvolvimento da habilidade de entrevista, seja aos próprios colegas ou outros entrevistados, para conhecer suas histórias de vida e compor narrativas orais e/ou escritas sobre fatos, pessoas etc., preparando os estudantes da LI para práticas de pesquisa, de elaboração de textos etc.

De certo, os resultados das análises realizadas me permitem afirmar também que ambas as ferramentas (o MP e o ME), contribuem para a habilidade de antecipar o sentido global de textos, de utilidade também em LI, pois catalisam as inferências com base na leitura rápida de palavras-chave recorrentes no texto e nos dados dos mapas (de polaridades e de empatia) previamente trabalhados, assim como, ajudam a identificar a(s) informação(ões) - chave de partes de um texto em LI e em outras línguas que sejam utilizados.

Destaco ainda, como um dos aspectos mais positivos dos resultados obtidos, a utilidade do MP e do ME para explorar o caráter polissêmico de palavras, de acordo as unidades de sentido e ao contexto de uso, que pode ser alcançado a través da utilização de ambas as ferramentas para exploração de dados obtidos com um grupo de trabalho/estudantes de LI. A exemplo disso, destaco os acontecimentos com as manifestações enunciativas produzidas pelo público da pesquisa durante a oficina de DTe com base no conceito da palavra-chave “família”. A mesma palavra-chave, que integrou a categoria F das forças, que em determinado momento da prática

representou à família do estudante de LI no Chuí como variável favorável às ações pedagógicas naquele município, também emergiu em outro momento do mesmo processo em representação de aspectos negativos, de condutas desfavoráveis e atitudes limitantes, como a mesma palavra-chave (família) porém integrante da categoria F de dados, das fraquezas e das vulnerabilidades do sistema educativo chuiense. Isto é, a mesma família que para alguns estudantes significa apoio em outros casos significa uma ameaça, sendo esses aspectos extremamente significativos para o desenvolvimento do trabalho do professor da LI na construção do sentido e reconhecimento de implícitos da língua em uso por determinado público específico.

Já em relação à prática de prototipagem, foi possível corroborar que ela permite utilizar recursos e repertórios linguísticos apropriados para informar, comunicar, defender, expressar ideias, apresentar projetos etc., dentro de um grupo e entre diversos grupos, em situações presenciais e virtuais, de estudantes da LI e até mesmo de todos os demais componentes do currículo escolar. Nesse sentido, destaco a prática de prototipagem alcançada pelo público da pesquisa na construção da personagem *Betweena* (figuras 22, 23 e 24). Através da criação do personagem *Betweena*, o público da pesquisa gerou um recurso de comunicação intercultural, que promove o impacto de aspectos culturais fronteiriços na comunicação das características identitárias desse personagem, como alguém representante das características identitárias da comunidade chuiense e adaptável como objeto de conhecimento da LI. Com a construção de um protótipo representativo da identidade social do público é possível construir um repertório cultural, vinculando a criação de *Betweena* às artes plásticas, à elaboração de um aplicativo virtual, à construção de narrativas em LI etc., valorizando, assim, a diversidade cultural do fronteiriço e fortalecendo a produção de textos com autonomia do público da cultura do local (BHABHA, 2005).

A partir desses fatores, que são favoráveis às práticas linguístico-educativas, corroborados na experimentação do uso do Mapa de Polaridades, do Mapa de Empatia e do processo de Prototipagem (imbricados no decorrer do desenvolvimento de quatro fases do DTe junto aos *thinkers*), considero alcançado o objetivo geral da atual pesquisa de experimentar essas formas específicas de produzir sentido também na entrega didático-pedagógica do componente curricular LI. A experiência da construção de sentido e significados próprios para o público da pesquisa, junto a esse público, trouxe a certeza, fundamentalmente, da necessidade do preparo prévio por parte dos facilitadores em DTe (professores, gestores, etc.) para a familiaridade e para o domínio necessário dos mapas utilizados, para depois se apropriar dos seus benefícios,

que são assertivos para o planejamento de práticas que busquem promover uma Educação Dialógica em LI (SOBRAL, 2017) ou em outros componentes. Dentro disso, os objetivos específicos foram igualmente alcançados, pois foi possível explorar os resultados obtidos com o uso das ferramentas colocadas em experimentação com o público da pesquisa, que no presente trabalho foram coletados, categorizados e analisados com base nas manifestações emitidas pelos *thinkers* e analisadas sob a perspectiva enunciativa bakhtiniana. Assim, foi possível explorar as manifestações enunciativas dos integrantes da oficina de DTe, mapear os componentes discursivos referenciais, criar categorias semânticas e criar famílias de manifestações-chave, de aspectos socio-identitários, do público e do seu contexto, por meio das propostas de utensílios do DTe, como a planilha F.O.F.A., que complementa o uso dos mapas explicitados.

Destarte, me parece importante lembrar, nesse momento de considerações finais, que a decisão de experimentar as construções do Mapa de Polaridades, do Mapa de Empatia e da Prototipagem na área de Letras, foi tomada com vistas à construção de repertórios identitários para a LI por que tal construção é defendida por autores referenciais para o ensino de línguas estrangeiras do pós-método (KUMARAVADIVELU, 2009) da LAC (RAJAGOPALAN, 2003), assim como, pelas demandas dos processos educativos planejados como desafios globais nos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), delineados pela Organização das Nações Unidas, com metas para até o ano de 2030. Com tal experiência, o público da pesquisa foi integrado à uma das opções de inovação que contemplou, assim, vários outros componentes curriculares a partir do mote da LI.

Nesse sentido, os *thinkers*, pessoas que representaram o município do Chuí – RS na OFDTe na Escola Municipal de Ensino Fundamental General Artigas, constam atualmente de algum conhecimento característico da condição de pós-método, se afastando da condição de leigo (RAJAGOPALAN, 2003) em relação de alguns postulados teóricos da LAC. Com base nesse cenário alcançado com as práticas junto ao público da pesquisa, os postulados de particularidade, aplicabilidade e praticabilidade (KUMARAVADIVELU, 2009) que alicerçaram a presente tese, constituem uma condição que valoriza a convergência entre a empatia, a colaboração e a experimentação no ensino da LI, processo no qual professores e alunos podem (e devem) privilegiar suas identidades e suas tradições locais e se valer de recursos linguísticos e pedagógicos próprios, para atender seus interesses, conforme expressado anteriormente. Dessa forma, reafirmo também, que as práticas experimentadas valorizam as

vivências específicas de cada público, dentro da conjuntura teórico/prática ou prático/teórica nos processos de ressignificação identitária, por meio do ensino de línguas distintas à língua materna, o que opera no papel de nexos com as demandas de valorização e de reconhecimento manifestadas pelo público da pesquisa, em ressonância com valores do pós-método.

Por sua vez, para este trabalho, que teve o propósito de vincular algumas práticas do ensino da LI com desenhos de atendimento de algumas necessidades específicas da comunidade chuiense, foi enriquecedor considerar a contribuição dos estudos bakhtinianos. Isso porque, conforme mencionado, eles fazem referência à forma como cada sujeito (individual ou coletivo) escolhe os enunciados com base nas relações dialógicas (SOBRAL, 2016) em determinado contexto social e em determinado momento temporal, para comunicar-se oralmente ou por escrito e o processo de construção colaborativa de nuvens semânticas com as manifestações do público e o encaminhamento para a criação de repertórios linguísticos, também em forma colaborativa e empática, auxilia na utilização e reaproveitamento dos componentes referenciais discursivos, de escolhas lexicais e na construção de sentido para as construções discursivas que permeia as relações dialógicas daquele grupo. Dessa forma, cada sujeito individual que pertence aos grupos de estudo na LI, estabelece relações dialógicas preñhas de culturalidades que configuram o construto da identidade social dos seus grupos de contato. Esses princípios, que são compatíveis com elementos da teoria bakhtiniana, como o princípio da heterodiscursividade e de pluridiscursividade, com ocorrência no interior das línguas e/ou entre as diversas formas geolocalizadas das línguas que dialogam com o mundo globalizado como a língua inglesa, permitem que os interlocutores se sintam usuários apropriados e competentes de tal língua por meio desse *repertoire* ao qual o falante pode recorrer nas diferentes oportunidades de contato social, na LI e outras.

Em geral, atento para a prática de construção do protótipo alcançada com nome de *Betweena*. O personagem *Betweena* foi construído pelo público da pesquisa a partir da utilização do Mapa de Empatia. Assim, *Betweena* é a *persona* que ganhou o papel central de protagonismo no delineamento de ações a serem concretizadas de atendimento às demandas da comunidade escolar do município do Chuí. Com isso, o público demonstrou ter entendido que o principal agente inovador no atendimento de suas demandas é a própria comunidade escolar, ou seja, o próprio público da pesquisa deslocou-se conceitualmente para o papel de responsável pelas ações necessárias para alcançar algumas mudanças em benefício próprio. De fato, o sistema escolar precisa de mudanças, que o público escolar reivindica, e a partir do trabalho

com os Mapas de Polaridades, o Mapa de Empatia e o processo de elaboração do Protótipo do personagem chamado *Betweena*, as mesmas demandas foram conceitualmente transformadas em desafios a serem atendidos pela própria comunidade, em iniciativas de inovação incremental e em articulação de ações pedagógicas em conjunto com práticas de vários componentes curriculares, para além da LI. Com base nesse construto, a *persona Betweena* será atribuído o repertório discursivo identitário da comunidade escolar do Chuí como ponto de partida na evolução da construção desse protótipo; além de que *Betweena* destaca e valoriza todas as características identitárias para além dos aspectos linguísticos do público da pesquisa. Com essa criação o público da pesquisa mostrou a inteligibilidade e aproveitamento do uso das ferramentas do DTe, tangibilizando na *persona Betweena* o conceito de Educação Dialógica para o componente curricular da LI e para todos os futuros trabalhos possíveis de ser pensados como construções de conhecimento e de sentido glocal. Por isso, escolhi dar início a uma nova fase do mesmo trabalho e encaminhar essa *persona* colaborativa, empática e identitária para um processo de evolução na sua criação. O protótipo que emergiu em formato de desenho atualmente está sendo trabalho em formato digital, por enquanto em 2D, para ser disponibilizado à rede municipal de ensino do município do Chuí. Esse processo de evolução pode ser acompanhado no Anexo B do presente texto de tese. Dentro desse processo de evolução pretendido para o melhor aproveitamento e valorização possível da criação do público da pesquisa, *Betweena* deverá alcançar o formato 3D e participar de práticas pedagógicas da LI criadas pelos responsáveis do processo linguístico-educativo da comunidade chuiense.

Em suma, entendo que a adoção de práticas do Design Thinking para educadores oferece caminhos para atender aos desafios da escola do século XXI e do mundo que exige novas habilidades e aprendizagens, assim como, sugiro estudos mais aprofundados para aprimorar, por exemplo, os aspectos metodológicos, que, a meu ver, ainda precisam maior dedicação daquela que foi possível no presente trabalho, para além da satisfação dos resultados obtidos.

## Referências

ANZALDÚA, G. **Borderlands/La Frontera. The New Mestiza**. Aunt Lute Books; Edición 4th ed. San Francisco. Estados Unidos, 2012.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso** (1952-1953). Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34 Ltda, 2016.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem** (1929). Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. Cap. 7: Tema e significação na língua. Editora São Paulo, 2004. p. 90 - 136.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem** (1929). Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. Cap. 5: Língua, fala e enunciação. Editora São Paulo, 2004.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução Myriam Ávila, E. L. de L. Reis e Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BROWN, T. **Design thinking. Uma metodologia poderosa para decretar o fim de velhas ideias**. Elsevier Editora Ltda. Rio de Janeiro. Brasil, 2010.

BRUNER, J. **The act of Discovery**. Harvard Educational Review, 1964.

CAVALCANTI, Carolina; FILATRO, A. **Design Thinking – na educação presencial, à distância e corporativa**. Saraiva, 2017.

DÍAZ, D. M. Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva. Acceso en <http://.cuadernosie.info>. 2005. 11 p. 10 abril 2011.

Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrageira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrageira.pdf)>. Acesso em: 02 jun. 2020

Disponível em:

<[http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/Professor\\_de\\_linguas.pdf#page=21](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/Professor_de_linguas.pdf#page=21)>

Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/chui/panorama>>. Acesso em: 19 mar. 2019.

Disponível em:

<[https://issuu.com/dtparaeducadores/docs/dt\\_livro\\_cap01\\_descoberta\\_024a037](https://issuu.com/dtparaeducadores/docs/dt_livro_cap01_descoberta_024a037)>

Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Fronteira\\_Brasil%E2%80%93Uruguai](https://pt.wikipedia.org/wiki/Fronteira_Brasil%E2%80%93Uruguai)>

Disponível em: <<https://www.chui.rs.gov.br/pagina/id/2/?historia-do-municipio.html>>. 24 mai. 2020.

Disponível em: <<https://www.escol.as/248937-escola-municipal-ensino-fundamental-general-artigas>>. 11 jun. 2020.

Disponível em: <[https://www.estudo\\_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira](https://www.estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira)>

Disponível em: <<https://youtu.be/D9Xv46yqUjE>>

EISENBERG, N; STRAYER, J. **La empatía y su desarrollo**. Biblioteca de Psicología Desclée De Brouwer; Edición: 1. España: S.A. Editorial, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARDNER, Howard. *The New Smart: How Nurturing Creativity Will Help Children Thrive*. Ashville, Turner Publishing Company, 2019. (Este título será publicado em e-book a partir do 10 de dezembro de 2019. Verificar dados de editora etc.)

GIL, A.C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GONSALES, P. **Design Thinking e a ritualização de boas práticas educativas**. São Paulo, Instituto Educadigital, 2018.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding Language Teaching**. From Method to Postmethod. New York: Routledge, 2009.

MANES Y NIRO. **Usando el cerebro**. Editorial Planeta. Montevideo, Uruguay. 6.ed. 2019.

MASSEY, D. **Space, place and gender**. In: Association with BlackWell Publishers [1994] 2009.

MCLEAN, L. D. **Organizational culture's influence on creativity and innovation: a review of the literature and implications for human resource development**. *Advances in Developing Human Resources*, 7(2), 226-246. 2005. doi: 10.1177/1523422305274528 Acesso em: 16 jul. 2020.

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.; L. e RAMOS, R.C.G. (Orgs.). *Reflexão e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas*. 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, Luiz Paulo da (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. 2018. p. 85 – 105.

MOLINA MORAN, E. **La experiencia Freinet en Guayaquil: Un Análisis del Currículo actual como base para una propuesta de pedagogía popular**. *CIENCIA UNEMI*, v. 5, n. 8, p. 36-45, 16 jun. 2015.

PINHEIRO, Tennyson; ALT, Luis. **Design Thinking Brasil**: empatia, colaboração e experimentação para pessoas, negócios e sociedade. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma Linguística Crítica: linguagem, identidade, e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SOBRAL, GIACOMELLI. **Observações didáticas sobre a análise do discurso**. Domínios da Linguagem. Uberlândia. Vol. 10 n.3. 2016.p. 1076-1094.

STANDFORD UNIVERSITY. “**Speaking of teaching**”, Stanford University Newsletter on Teaching, Vol. 11, No. 1. 2001;

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

# **ANEXOS**

## **Anexo A**

**Plano Pedagógico da Escola Municipal de Ensino  
Fundamental General Artigas – Município do Chuí,  
Rio Grande do Sul, Brasil.**

**Dados de Identificação**

**Nome da Escola:** Escola Municipal de Ensino Fundamental General Artigas

**Localização:** Avenida Mauro Silva, 274

**Diretor:** Professor Rudimar Mendes Pereira

**Coordenadora Pedagógica:** Professora Carla Janete Cotta de Mello Pereyra

**Orientadora Educacional:** Professora Carla de Lima Maximila

**Cidade:** Chuí

**Estado:** Rio Grande do Sul

**CEP:** 96255-000

**Telefone:** (53) 32651730

Email: [escolaartigas@hotmail.com](mailto:escolaartigas@hotmail.com)

**Grau de Ensino:** Fundamental

**Séries de Funcionamento:** Ensino Fundamental de 1º a 9º ano.

**Clientela a ser atendida em 2017:** 218

## **Ensino Fundamental**

Manhã: 6º ano a 9º ano

Tarde: 1º ano ao 5º ano

Número de Turmas: 6

Número de Turmas:7

Alunos: 102

Alunos:116

### **Introdução**

O presente Projeto Político Pedagógico tem por finalidade enfatizar os princípios de uma educação ativa voltada para o desenvolvimento da autonomia, do senso crítico, sociabilidade, solidariedade e construção do saber, orientando a tarefa educativa para a formação do aluno: sujeito de sua educação, participativo e apto a assumir responsabilidades, consciente de seu valor e dignidade como pessoa.

Diz-nos a lei federal nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional - que a educação deve ser inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana; mais ainda, que se desenvolva plenamente no educando, preparando para o exercício da cidadania e qualificando – o para o trabalho.

Cabe – nos a responsabilidade de organizar nosso Sistema Municipal de Ensino oferecendo Educação Básica, tanto em sua etapa inicial, seguindo – se ao fundamental e outros processos que permitam o desenvolvimento do cidadão, dentro dos direitos constitucionais que lhe são assegurados.

Ao cumprir essas diretrizes, nas quais acreditamos, devemos consignar como princípios filosóficos para o alcance dos objetivos algumas considerações:

1 – O oferecimento de uma educação universal e abrangente, que alcance a todas as pessoas necessitadas de luz do saber; que seja gratuita e de qualidade, propiciando o direito do crescimento do cidadão pelos seus próprios métodos; que se realize por intermédio de ações concretas e não apenas por palavras e se formalize como único caminho que leva à construção da democracia e dos direitos à cidadania.

2 – A oportunidade para que todos os cidadãos tenham acesso à escola, com a finalidade de minorar o grave problema do analfabetismo, através de uma escola democrática, onde cada

um possa desenvolver sua consciência crítica da livremente pensar, crescendo como pessoas e cidadão.

3 – O preparo de profissionais da educação com qualidade, instrumentalizando – os, apoiando – os e oferecendo condições permanentes de autodesenvolvimento. Que sejam profissionais comprometidos com o processo educativo e que entendam que educar é um privilégio único do ser humano.

4 – A comunidade também deverá cumprir sua tarefa de educar, pois esse processo não é exclusivo da escola e sim da integração de todos.

Somente com o desenvolvimento poderemos criar uma força suficiente que irá impulsionar o crescimento de todos.

Acredita, sobretudo, que o combate à evasão e a repetência deverão estar sempre em todas as ações para que se possa construir uma sociedade mais justa que fique banida para sempre a expressão “excluídos”.

Baseado nesses conceitos é desejo desta instituição que os alunos tenham acesso a conteúdos utilizados, que os interessem e sejam sentidos como um auxílio ao seu próprio esforço para viverem e se realizarem plenamente como seres humanos, tendo em vista a transformação da realidade em busca de uma sociedade mais justa, mais fraterna e conseqüentemente democrática.

## HISTÓRICO DA ESCOLA

No dia 19 de junho de 1991, dia em que o Uruguai comemorava o aniversário de seu herói Nacional, o General Artigas, a comunidade chuiense recebia sua primeira escola municipal, cujo nome presta homenagem ao país “hermano”. A escola recebe o nome de Escola Municipal de Primeiro Grau General Artigas em retribuição a uma homenagem prestada pelo Uruguai, quando inaugurou sua primeira escola na cidade de Chuy, República Federativa de Brasil - Escuela 28. Alguns anos depois passa a ser chamada Escola Municipal de Ensino Fundamental General Artigas.

A cerimônia marcou mais uma etapa do processo de integração da fronteira. Na época o Chuí ainda era distrito de Santa Vitória do Palmar. A escola era constituída por dois pequenos prédios pré-fabricados, de madeira, que ainda hoje estão em uso, porém a escola se estendeu ao redor dos mesmos. No futuro eles serão desarmados, assim que a última parte de alvenaria for concluída, tornando este espaço o pátio interno da escola. Está localizada na Avenida Mauro Silva, número 274, no bairro Luís Maria Gomes, na cidade do Chuí, no estado do Rio Grande do Sul. Em dezembro de 2009 iniciou-se a construção do Ginásio de Esportes, mas ainda não foi concluída.

Participaram da inauguração da escola, o Prefeito Sr. Artur Fernando Rocha Correa, o Intendente de Rocha Sr. Irineu Riet Correa, além de diversas autoridades dos dois países. Segundo o Sr. Rubem Dario Rota Azevedo, Secretário de Educação do Município, a preocupação do prefeito era construir uma escola no Chuí que funcionasse em turno integral, esta foi sua principal característica.

## NOME DA ESCOLA

"José Gervasio Artigas es el Prócer Nacional", para que vocês conheçam um pouco sobre ele:

**José Gervasio Artigas** (Montevideú, 19 de junho de 1764 — Ibiray 23 de setembro de 1850) foi um político e militar, sendo o herói nacional do Uruguai.

Filho do capitão de milícias Martín José Artigas e de Antônia Pascual, Artigas era o terceiro filho dos seis que teve o casal.

Estudou no Colégio dos Padres Franciscanos e no Convento de São Bernardino em Montevideú, sendo depois mandado pelo pai para o interior, onde passou a juventude entre gaúchos, índios e tropeiros. Dedicou-se ao comércio de couro e gado, percorrendo todo o Uruguai e adquirindo influência junto à população rural.

Em 1797 ingressou no *Regimento de Lanceiros* como tenente. Durante a guerra hispano-portuguesa, combateu os ingleses no Prata, aliados dos portugueses. Nessa época iniciou-se o movimento de libertação das colônias espanholas e Artigas juntou-se aos insurretos, sendo nomeado tenente-coronel pela junta de Buenos Aires.

Em 1803 foi nomeado "*Guardia Geral de la Campaña*". No mesmo ano casou-se com sua prima, Rafaela Villagran, com quem teve um filho de nome José Maria.

Seu espírito revolucionário inicia-se em 1810 quando passa a defender o ideário da Revolução Americana, em especial, a dos "*Orientais*" (habitantes da margem oriental do Rio Uruguai). Neste ano, também, iniciou-se, no interior do país (na campanha) o movimento liberal contra o Governo Hispânico Conservador instalado em Montevideú.

A Revolução Oriental começa em 28 de fevereiro de 1811 com o chamado “*Grito de Ascênsio*”.

Também, em 1811, Artigas comandou as tropas que derrotaram os espanhóis na *Batalha de San José*, obrigando o chefe da guarnição espanhola a retirar-se com suas tropas para Montevidéu. Derrotou novamente os espanhóis na *Batalha de Las Piedras* e sitiou a cidade.

Na assembleia da “*Quinta da la Paraguaya*”, no dia 10 de outubro de 1811 o povo armado elege Artigas como General em Chefe dos Orientais. Neste período de 1811 a 1812, sob o comando de Artigas, avança a chamada constituição da nacionalidade oriental e o surgimento do Uruguai como a pátria dos orientais.

No dia 5 de abril de 1813 realizou-se o Congresso de Abril em Três Cruzes de onde saíram as “*Instruções do Ano XIII*”. Estas instruções sintetizam o pensamento político de Artigas e dos orientais. Nelas temos três ideias principais: 1) Independência dos Territórios do Rio do Prata; 2) Governo Republicano; e 3) Confederação das Províncias baixo um governo supremo.

De 1815 a 1817 a influência de Artigas era tão grande que sob sua liderança forma-se a “*Liga Federal*”. Ela contava com seis províncias que aclamaram Artigas: "o protetor dos povos livres".

Em Paysandu, sede do seu Quartel General, Artigas dirigiu a Província Oriental Autônoma e iniciou a criação do sistema republicano uruguaio.

Após as resoluções do *Congresso de Tucumán*, Artigas uma vez mais entrou em guerra contra o exército luso-brasileiro que invadira a Banda Oriental (cabe notar que na época o Brasil era colônia portuguesa). Derrotado na *Batalha de Catalán*, em 1817, Artigas iniciou movimentos de guerrilha que duraram três anos. Não podendo mais resistir, asilou-se no Paraguai, onde morreu trinta anos depois, sem haver retornado a seu país.

<http://www.portalconsular.mre.gov.br/mundo/america-do-sul/republica-oriental-do-uruguai/artigas/informacoes/jose-gervasio-artigas>

Como puderam observar a escola foi fundada no mesmo dia e mês do nascimento de José Gervasio Artigas, 227 anos após seu nascimento!

# BANDA MARCIAL CATEGORIA ESPECIAL

## GENERAL ARTIGAS

Fundada em 11 de outubro de 1998, começou como Banda Mirim. Em setembro de 2006 nossa banda foi apadrinhada pela Banda Marcial FURG CTI de Rio Grande. Todos os anos o número de componentes é diferente, pois alguns alunos terminam o Ensino Fundamental e saem da banda quando vão para outras escolas, ainda assim temos componentes que são ex-alunos da escola. Os alunos podem participar da Banda a partir do sexto ano. O primeiro uniforme, da Banda Mirim, era azul claro, depois quando a Banda passou a ser Tradicional, o uniforme era composto por calça vermelha, jaqueta branca com botões e galões dourados, sapatos pretos, e barretina branca com galões dourados, o símbolo da banda e a aba da barretina azul marinho, em 2007 muda novamente sendo inspirado no uniforme da guarda do General Artigas composto por calça azul marinho, jaqueta azul marinho com botões e galões dourados e quepe branco com galões dourados e o símbolo da banda. As cores do uniforme são as mesmas cores da Bandeira da escola, branco, vermelho e azul, essas cores são em homenagem a bandeira do estado (departamento) de Artigas (Uruguai). O símbolo da Banda é uma pantera. Atualmente o uniforme é o seguinte: calça branca com jaqueta vermelha, o Pelotão usa calça branca e jaqueta azul para se destacar.

O objetivo da Banda é proporcionar aos alunos uma atividade extraclasse, pois os ensaios são no contraturno do horário escolar, oferecendo uma alternativa aos nossos alunos para que se mantenham afastados das ruas e das drogas. Antigamente a Banda tinha o seguinte “grito de guerra”: Artigas Vem que tem!

Sua música: A Pantera está na toca,

Está querendo descansar.

Não cutuca, não provoca

Que ela pode se zangar!

Atualmente seu “Grito de Guerra” é: Força, garra, determinação

Pantera vem mostrar

Nossa Banda com emoção.

A banda se apresentou em praticamente todas as atividades da escola, como também em Santa Vitória do Palmar e, convidada, apresentou-se inúmeras vezes em eventos pátrios e sociais na cidade do Chuy (Uruguay). Já participou de vários campeonatos na cidade de Santa Vitória do Palmar. Sua primeira participação foi em agosto de 2007, onde consagrou-se vice-campeã na categoria e ganhou troféus de melhor pelotão de bandeiras, melhor naipe de escaletas e melhor melodia. O segundo foi em 26 de outubro de 2008, consagrou-se campeã da categoria especial marcial e ganhou troféus de melhor corpo coreográfico, destaque em corpo coreográfico e segundo lugar de melhor mor. Participou também do Festival de Bandas em São Lourenço do Sul em outubro de 2007, em agosto já havia se apresentado no sexto batalhão do exército na cidade de Rio Grande, e no festival de Canguçu em 15 de agosto de 2008. Nos anos seguintes ganhou vários prêmios.

No ano de 2008 foi inaugurada a Sala de Recursos Multifuncional e em 2009 foram adquiridos vários brinquedos didáticos para a futura inauguração da Brinquedoteca.

Durante os anos de 2013, 2014 e 2015 a escola aderiu ao Programa Mais Educação do Governo Federal. Assim os alunos tinham diversas atividades no contraturno escolar e passavam o dia na escola, inclusive almoçando. Nesse período a escola funcionou em turno integral.

No ano de 2016 por diversos motivos a escola não participou do programa, aderindo em 2016 para ser desenvolvido no ano de 2017.

## ESTRUTURA FÍSICA

A estrutura física da escola é composta por uma secretaria dividida em quatro salas (secretaria, direção, coordenação e orientação), uma sala dos professores, uma sala para brinquedoteca, dez salas de aula, um mini auditório, cozinha, refeitório, sala multifuncional de recursos, sala de estudos, sala de informática, laboratório de ciências, sala da psicóloga, sala da banda, dois banheiros masculinos, dois banheiros femininos, dois banheiros unissex (professores e funcionários), um banheiro masculino e um feminino adaptado para alunos com deficiência física, e um banheiro novo para cadeirantes com outra peça com chuveiro.

O espaço físico da construção, atualmente está dividido da seguinte maneira:

- 01 Laboratório de Ciências (2 TVs, 2 microscópios com câmera para as TVs, um esqueleto, tubos de ensaio, DVDs, CDs, centrífuga, fogareiros etc.).
- 01 Laboratório de Informática (com 15 computadores (windows XP) com suas respectivas mesas, uma impressora laser etc.).
- 01 Sala de Leitura - Biblioteca (com aproximadamente 3000 exemplares entre literatura, dicionários, gramáticas, coleções, DVDs, CDs, fitas de vídeo, 03 computadores com internet etc.).
- 01 Brinquedoteca (com grande variedade de jogos didáticos)
- 01 Consultório Dentário (completo)
- 01 Sala da Psicóloga (com material para testes atualizado)
- 01 Sala de Recursos Multifuncional (Equipada com recursos pedagógicos que atendem a clientela matriculada na rede pública de ensino no presente momento.

- 01 Mini Auditório (50 cadeiras plásticas, um notebook, dois datashows, uma casa/fantoches, um palco, um telão).
- 01 Sala de Material de Limpeza
- 01 Sala que antecede a cozinha (uma geladeira duplex, uma geladeira simples, um freezer grande, e um armário)
- 01 Cozinha (01 fogão industrial, 01 forno industrial, 01 mesada com 2 cubas, o1 mesa grande, dois armários e um armário aéreo)
- 01 Despensa de Alimentos (com estantes para armazenar alimentos).
- 01 refeitório (uma geladeira, um microondas, uma pia, mesas/bancos para 60 pessoas).
- 01 Sala de Material Escolar (cartona, cartolina, E.V.A., TNT, folhas A4 e A6, papel microondulado, lápiz, canetas, lápis de cor, temperas, tintas, 01 fotocopidora etc.).
- 01 Sala da Banda (instrumentos de sopro, percussão, percussão musical, uniformes, sapatos etc.).
- 01 Sala de Material de Educação Física (bolas de volei, basquete, handbol, futebol, colchonetes, uniformes, cordas etc.).
- 01 Secretaria (02 computadores com internet, uma impressora laser, dois armários, 4 arquivos etc.).
- 01 Sala de Recepção
- 01 Sala da Direção (dois armários, um computador com internet, uma impressora jato de tinta, um notebook etc.).
- 01 Sala do Orientador Escolar – SOE.
- 01 Sala da Coordenação (dois armários, um notebook com internet etc.).
- 01 Sala de Professores, blocos de armários individuais, 01 computador com internet etc.).
- 10 Salas de Aula
- 01 Mini depósito

## DIAGNÓSTICO DA ESCOLA

A Escola Municipal de Ensino Fundamental General Artigas situa-se em um bairro da periferia, na zona urbana do município do Chuí. A clientela atendida abrange do 1º ano até o 9º ano do Ensino Fundamental, no turno da manhã com 100 alunos e no turno da tarde com 115 alunos com faixa etária de 6 a 17 anos.

O Ensino Fundamental está dividido em 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos. Estando a escola inserida numa comunidade de baixa renda e algumas famílias em situação de extrema pobreza, dentro dessa realidade encontramos uma demanda heterogênea com diferentes estruturas familiares, como: pais separados, desempregados, dependentes químicos etc. Devido a essa bagagem sociocultural o aluno reflete em seu comportamento, muitas vezes, agressividade e dificuldades de aprendizagem. Em parte, essa agressividade é consequência da estrutura familiar e pelo risco e acesso a drogas que a zona oferece. Devido a tudo isso, muitos alunos apresentam carência afetiva, problemas nutricionais e falta de hábitos necessários à convivência familiar e escolar. Sendo uma cidade fronteiriça apresenta uma peculiaridade em termos de adaptação dos alunos oriundos do Uruguai, sendo que alguns casos são temporários, pois para atendê-los em sua realidade exige – se uma dinâmica educacional diferenciada. Por isso, a escola se depara constantemente com novos desafios para alcançar um nível de desenvolvimento educacional compatível com a demanda do conhecimento e com as exigências do ambiente.

A escola possui uma sala de recursos multifuncionais, que oferece um atendimento educacional especializado, que abrange alunos com necessidades educacionais específicas, desde o 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Esta clientela comporta famílias de diferentes classes sociais, que abrangem alunos com carência afetiva, pais pouco comprometidos com a realidade do educando quanto a sua limitação e comprometimento social e emocional. Precisando ser trabalhado esses conceitos em conjunto com a comunidade escolar, valorizando assim, as particularidades de cada aluno, elevando sua autoestima, visando os aspectos qualitativos e quantitativos.

A escola busca desenvolver propostas pedagógicas que atendam a heterogeneidade que caracteriza os grupos de alunos, encaminhando didáticas variadas apoiadas nos contextos nos quais os alunos estão inseridos seus conhecimentos e nível de aprendizagem em que se encontram, objetivando **construir** uma leitura de mundo que qualifique a formação da cidadania.

Neste ano de 2017, desenvolveremos nesta escola projetos voltados para a prática educativa, projetos que envolverão a participação da comunidade escolar, sendo eles: Mostra Cultural de Geografia, História e Artes, Feira de Ciências e Matemática, Mostra de Leitura e Pedagógica, Sorrindo para o Futuro (SESC), Pesquisa de Campo, Jogos Estudantis do Rio Grande do Sul (JERGS), Rede de Multiplicadores de Esporte Educacional (Petrobrás), programa Novo Mais Educação entre outros.

Os projetos citados são de suma importância para o âmbito escolar, pois abordam temas relacionados à vida diária dos educandos.

Atualmente, a escola conta com a equipe pedagógica composta de professores com curso superior em todas as áreas de atuação.

Os professores procuram oportunizar aos alunos situação de observação e interpretação no cotidiano escolar como mediadores do saber, visam melhoria da qualidade da educação; mas vivencia-se nesta escola a desestrutura da família da maioria dos alunos, sendo que poucas famílias atuam de maneira cooperativa, por isso a escola pretende compartilhar questões relacionadas aos aspectos de aprendizagem e educação dos alunos, buscando resgatar mais a participação dos pais.

A escola conta com um espaço físico bem amplo e estruturado, para atender a demanda da globalização, como fonte de informação. Possui um Laboratório de Informática, possui dois computadores na secretaria, três na sala de leitura, mas não funcionam, um na direção e um na sala dos professores, todos com relativo acesso à internet. Possui ainda dois Datashow, uma máquina de xerox, dois telões e uma lousa digital.

A escola possui uma quadra poliesportiva em estado degradado para a realização de atividades esportivas e culturais, também possui uma sala de leitura com acervo em média de 2667 livros, sendo 270 livros pedagógicos, 150 livros de assuntos gerais, 279 livros de literatura, 198 livros de literatura infantil, 700 livros didáticos, 900 livros de professor, 115 dicionários, 22 dicionários de Inglês, 27 dicionários de espanhol, 390 DVD's, 35 CD's, 186 fitas cassete, 3 globos e 44 mapas.

Para uma melhor reflexão e compreensão do fazer pedagógico no processo ensino aprendizagem, a escola conta com o trabalho da psicóloga escolar que visa avaliar e diagnosticar o comportamento de alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou relacionamento e orientar a família e professores.

Conforme foi recomendado ao município do Chuí pelo Ministério Público do Estado do Rio Grande do Sul, por meio da Promotoria de Justiça de Santa Vitória do Palmar – RS, será regularizada a aplicação dos artigos 26 – A e 79 – B, da lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação que dispõem sobre a inclusão nos conteúdos programáticos das diferentes disciplinas, os estudos sobre História e Cultura Afro – Brasileira e Indígena. Estes estudos devem incluir as especificidades regionais do patrimônio artístico e cultural relativos às contribuições do indígena e do negro na história do Rio Grande do Sul, bem como das suas contribuições sócio – econômicas, interagindo com todo currículo e dialogando com todas as áreas de conhecimento de forma transversal e interdisciplinar.

Sendo a música uma linguagem artística organizada e fundamentada culturalmente, ela é inserida na escola com uma prática social e a **construção** do conhecimento musical. A escola possui uma banda musical, despertando no aluno suas potencialidades e ajudando a desenvolver os aspectos sensoriais e afetivos.

Na organização da educação especial na perspectiva de educação inclusiva, apresentam-se as seguintes diretrizes de política educacional que fundamentam sua organização e oferta o disposto na Constituição Federal do Brasil (1988), no artigo 205, a educação como um direito de todos e, no artigo 208, III, o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008), tem como objetivo garantir o acesso, a participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola regular,

orientando para a transversalidade da educação especial, o atendimento educacional especializado, a continuidade da escolarização, a formação de professores, a participação da família e da comunidade, a acessibilidade e a articulação intersetorial na implementação da políticas públicas.

A resolução CNE/CEB nº4/2009, institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, dispondo, no artigo 3º, que a educação especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades, tendo esse atendimento como parte integrante do processo educacional.

A escola conta com um profissional com 40 horas, que apresenta capacitação em AEE e Educação Especial, assim como diversos cursos, palestras, seminários e artigos publicados, sobre o assunto, pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Pós – Graduação em Mídias na Educação, Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, habilitação profissional plena para Magistério Educação Infantil, e Anos Iniciais e Mestrado em Educação.

Esse atendimento visa complementar ou suplementar a formação dos alunos no ensino regular. Sendo que, a elaboração e a execução do plano de AEE são de competência do professor que atua na sala de recursos multifuncionais, em articulação com os demais do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento. Sendo que o atendimento será feito em turno inverso, num período mínimo de 45 minutos por aluno, que podem ser atendidos da maneira individual, dupla ou grupos. Deverá ocorrer reuniões pedagógicas semanais entre o profissional da sala de recursos multifuncionais e os professores do ensino regular, para que possam em conjunto definir estratégias e metodologias para suprir com eficiência a demanda dos alunos de AEE.

Na atualidade a sala de recursos multifuncionais está atendendo uma clientela composta por alunos com deficiência intelectual, deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiências múltiplas e transtornos globais do desenvolvimento. Os quais estão matriculados nas salas regulares e na sala de recursos multifuncionais no turno inverso.

O atendimento na sala de recursos multifuncional é realizado através de um plano de AEE, que se baseia no estudo de caso do aluno, que parte de intercâmbios com professores da sala regular e da família, porém contando com o auxílio da análise de exames clínicos e pareceres de especialistas.

As atividades propostas no AEE são realizadas, visando a socialização, a autonomia e as habilidades da clientela, potencializando estas últimas. Os objetivos propostos no plano de AEE para os alunos com TGD é proporcionar uma melhor integração e desenvolvimento com o meio, assegurando – lhes o direito ao acesso e permanência no ambiente escolar de maneira participativa, buscando desenvolver sua autonomia e habilidades. Para os alunos com deficiência intelectual deve ser voltada para privilegiar o desenvolvimento e a superação de seus limites intelectuais, exatamente como ocorre com as demais deficiências, como por exemplo: para o cego a possibilidade de ler Braille, para o surdo, a forma mais conveniente de se comunicar, para pessoas com deficiência física, o modo mais adequado de se orientar e locomover, para os alunos com deficiência visual e auditiva, usar materiais e mobiliário adaptados de acordo com as suas necessidades.

Foi implementada, uma sala de Brinquedoteca, que é um dos planos de ação do PDE, que contará com jogos pedagógicos, CD's de música, coleções de fantoches e livros de histórias infantis. É um espaço lúdico na escola, que propiciará um aprendizado divertido para os alunos.

## **OBJETIVO GERAL**

Esse Projeto Político Pedagógico tem como finalidade preparar e capacitar cidadãos para uma nova sociedade mais justa e humana, preparando assim seres humanos mais críticos, criativos e capazes de preparar as condições que tornarão possíveis novas estruturas sociais pautadas na fraternidade, na solidariedade, na justiça social e na verdadeira cidadania para todos.

# PLANEJAMENTO PROPOSITAL

## METAS

Hoje muito se fala no desenvolvimento de competências, que se pressupõe assumir uma pedagogia ativa e cooperativa, trabalhar por resoluções e problemas com tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a despertar seus conhecimentos. A escola é o lugar onde o aluno tem direito a ensaios e erros, onde possa expor suas ideias, sanar suas dúvidas, explicitar seus raciocínios e tomar consciência do aprender a aprender, dos modos de pensar e de agir cada um em seu ritmo, através das suas interações educativas. Por isso, esta escola visa:

- Desenvolver o Projeto Político Pedagógico, envolvendo toda comunidade escolar;
- Refletir sobre a prática pedagógica e metodológica, selecionando os conteúdos que venham ao encontro das necessidades da clientela. E também, sobre a indisciplina e sobre o coletivo na análise e replanejamento de regras e normas nas salas de aula e em toda escola, no preparo para o exercício da cidadania;
- Sustentar uma relação saudável e agradável nas relações interpessoais, em todo o ambiente escolar, priorizando o diálogo entre alunos, professores, funcionários, pais e a comunidade;
- Otimizar o ensino aprendizagem na expectativa de melhorar o desempenho dos alunos, aproveitando suas vivências pessoais;
- Evitar a evasão e a repetência;
- Alfabetizar em todas as áreas;
- Providenciar a obtenção de recursos físicos necessários para o bom funcionamento da escola e para privilegiar a aquisição do saber vinculado às realidades sociais;

- Promover o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional para os membros da comunidade escolar, qualificando o envolvimento e compromisso com a tarefa de educar;
- Otimizar o ensino aprendizagem na expectativa de melhorar o desempenho dos alunos, aproveitando suas vivências pessoais;
- Evitar a evasão e a repetência;
- Alfabetizar em todas as áreas;
- Estimular a leitura e utilização da biblioteca pela comunidade escolar;
- Disponibilizar o laboratório de Ciências para descobertas científicas para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental;
- Utilizar o laboratório de Informática para a pesquisa e construção do conhecimento em computação e pesquisas em geral;
- Avaliar e controlar a qualidade do ensino aprendizagem;
- Promover a conscientização dos pais sobre sua importância na construção do caráter de seus filhos;
- Palestras dirigidas aos alunos para que através de informações pertinentes ao interesse deles, percebam que elas são necessárias para melhorar a qualidade de vida;
- Envolver através de reuniões pedagógicas, os professores para manter um contato direto, transparente e participativo, na concretização das normas regimentais e disciplinares na construção de uma escola democrática e qualitativa;
- Compreender e apreciar o valor da diversidade tomando decisões baseadas nos valores, respeito, tolerância, solidariedade e responsabilidade.

## METAS ESPECÍFICAS E METODOLOGIA

A escola tem por finalidade ministrar o ensino de acordo com as normas legais vigentes e “desenvolver o educando, assegurando – lhe a formação pessoal comum indispensável para o exercício da cidadania e fornece – lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Os objetivos propostos concretizam as intenções educativas em termo de capacitação de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, tendo em vista uma formação ampla que deve ser desenvolvida pelos alunos ao longo da escolaridade, oportunizando o desenvolvimento de sua comunicação, avaliando situações, tomando decisões, tendo atuação positiva e crítica em seu meio social.

- Ampliar o domínio da língua e da linguagem;
- Desenvolver o raciocínio lógico e o conhecimento matemático, bem como a vivência do método científico;
- Estudar as questões regionais naturais e mundiais, dando destaque às questões locais e salientando as diferenças e semelhanças entre culturas;
- Compreender o espaço geográfico não somente como produto de forças ou de formas de adaptações entre o homem e a natureza, mas também dos fatores culturais;
- Integrar – se na cultura corporal do movimento, com a finalidade de lazer, de expressão de sentimentos, afetos e emoções, de manutenção e melhoria da saúde;

Observações:

Dentro da visão em que educar é formar, e aprender é construir o próprio saber, a avaliação assume dimensões mais abrangentes. Ela não se reduz apenas a atribuir notas.

A avaliação do aproveitamento escolar do aluno tem por objetivo a verificação da aprendizagem, seja no âmbito qualitativo e/ou quantitativo, com a preponderância da primeira sobre a segunda.

Os resultados da aprendizagem serão aferidos através de avaliação sistemática e contínua de trabalhos individuais e grupais, pesquisas, experiências, exercícios, leituras e provas.

Para a turma do primeiro e segundo ano, os alunos serão avaliados através de conceitos (pareceres) os do terceiro ano os alunos serão avaliados de nota e conceitos e a partir do quarto ano através de notas expressas de zero a cem pontos.

Para os alunos de AEE (Atendimento Educacional Especializado) deve ser valorizado na avaliação o processo de aquisição do conhecimento e não apenas os resultados, sendo assim deve – se adequar as avaliações ao processo de ensino – aprendizagem, possibilitando formas diversas de expressão do que foi aprendido, verificando – se assim as aprendizagens que foram adquiridas.

Além disso, a avaliação dos alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação deve ser elaborada através de parecer descritivo pelo professor da classe regular e do professor do atendimento educacional especializado, considerando todos os aspectos do desenvolvimento da aprendizagem desses alunos. A avaliação final deve conter a indicação de permanência ou avanço nos diversos níveis de ensino, estabelecendo consenso entre os professores, a equipe diretiva e a família dos alunos envolvidos.

Neste ano de 2017, a escola adotará o Exame Final (provão), para alunos que reprovaram no ano letivo em duas disciplinas. Ele será feito na primeira semana de aula do ano subsequente, exceto alunos do 9º ano que será realizado na última semana do ano letivo, se for aprovado o novo regimento.

O conteúdo será cumulativo estipulado pelo professor da disciplina e coordenação.

A nota será de zero a cem, devendo atingir a média de 50% (cinquenta por cento) para ser aprovado.

# AVALIAÇÃO

Os desafios serão atendidos de forma que os alunos apresentem bom desempenho nas atividades realizadas na escola.

Cabe ao professor possibilitar ao aluno uma educação libertadora, capaz de se tornar sujeito de sua própria história.

As ações e propostas estão sendo desenvolvidas aos poucos, pois sabe-se que um Projeto Político Pedagógico não pode dar-se como algo pronto, mas sim contínuo. Os resultados da avaliação servem de base à elaboração do PPP da Escola para o ano letivo seguinte e para o replanejamento de suas ações.

Desta maneira o processo de construção de conhecimento é essencialmente ativo, pois só a educação pode transformar o homem, humanizando-o.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ANTUNES, C. Como desenvolver as competências em sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Marco Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/Secretaria de Educação Especial – Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. Pag.72.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: 1997 – 1998.

PERRENOUD, P. et all. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre, RS: Artmed.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Globalização e Interdisciplinaridade: o Currículo integrado. Trad. Cláudia Schiling. Porto Alegre. RS. Editora Artes Médicas. Sul Ltda. 1998.

VEIGA, Ilma P.A. (org) O Projeto Político Pedagógico da Escola: Uma construção possível. 11ª ed. Campinas, Papirus, 2000.

## **DA HOMOLOGAÇÃO**

O presente Projeto Político Pedagógico, elaborado em Três vias originais, num total de 21 (vinte e uma) páginas por mim lido e assinado, depois homologado pelo Conselho Municipal de Educação, entrará em vigor.

---

Rudimar Mendes Pereira - Diretor da E.M.E.F. General Artigas

---

Litz Corrêa Mirapallete - Presidente do Conselho Municipal de Educação

## **Anexo B**

**Evolução do processo de criação do protótipo da  
personagem Betweena.**

O desenho que segue representa a primeira fase de criação da *persona* Betweena, durante o primeiro contato do público da pesquisa com o modelo do Mapa de Empatia.

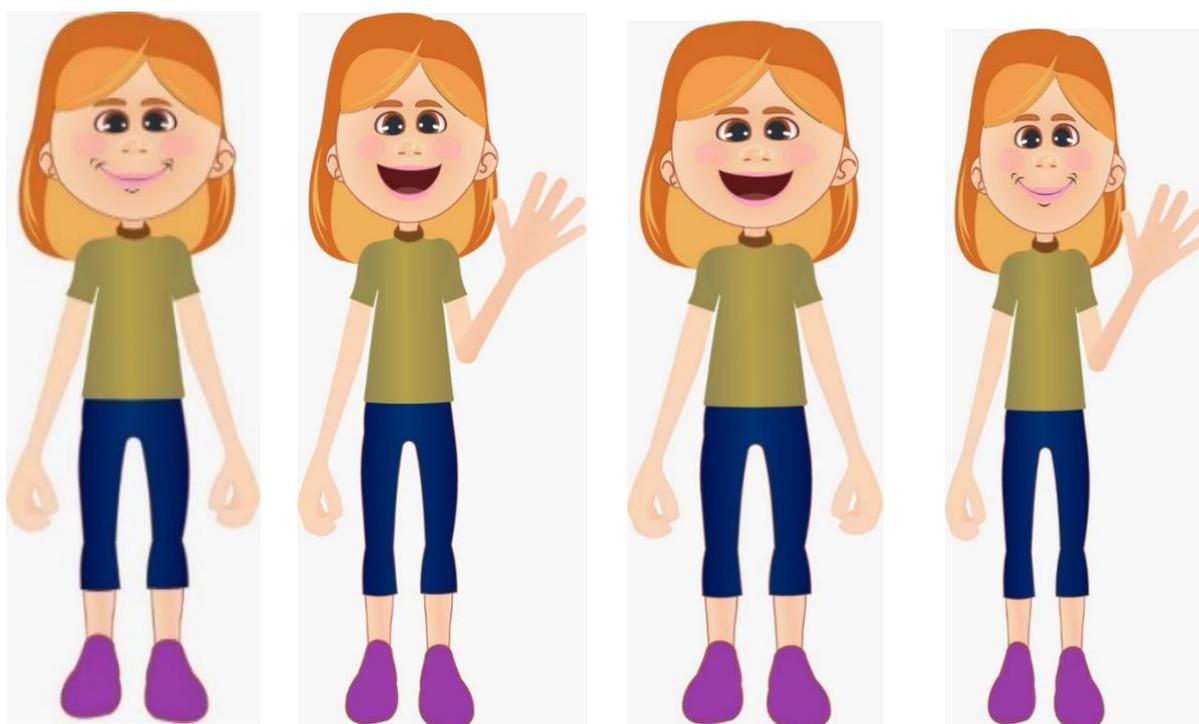
## Etapa 01



Figura 22 do texto da tese– Base de protótipo da *persona* Betweena



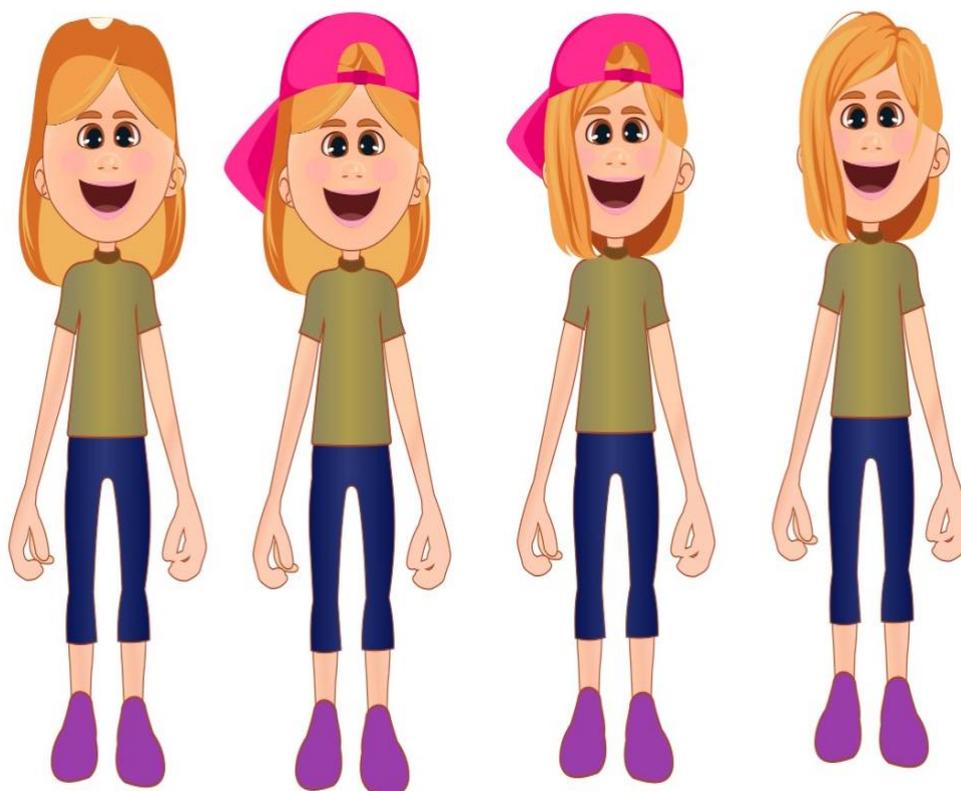
## Etapa 03



Adaptação do protótipo de Betweena em desenho 2D

**CONTINUAÇÃO ETAPA 03 – 2D**

REGISTRO DA EVOLUÇÃO DO DESENHO 2D DO PROTÓTIPO BETWEENA COM  
OPÇÕES DE TROCA DE VESTIMENTA, GESTOS, ETC. PARA ATIVIDADES COM O  
COMPONENTE DA LÍNGUA INGLESA.



## Etapa 04

Animação da persona Betweena para intervenção do personagem em práticas de ensino de Língua Inglesa.

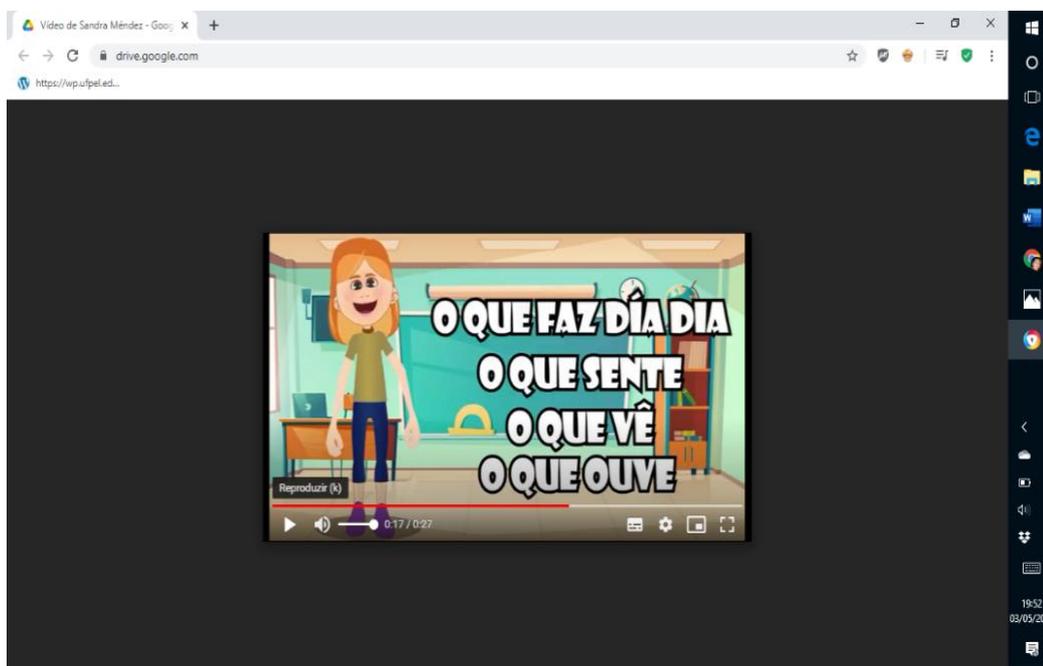
### VIDEO COM ANIMAÇÃO 3D DA PERSONA BETWEENA PARA UTILIZAÇÃO NO COMPONENTE DE LÍNGUA INGLESA EM ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE REPERTÓRIOS IDENTITÁRIOS



VID-20210311-WA0  
003.mp4

<https://drive.google.com/file/d/1D9IRG4MzK8SwmfQMO08WPdcig9GQDg0C/view?usp=sharing>

CAPTURA DE TELA COM IMAGEM DO VÍDEO  
COM O PROTÓTIPO BETWEENA – 3D PARA  
UTILIZAÇÃO EM ATIVIDADES DE  
CONSTRUÇÃO DE REPERTÓRIOS IDENTITÁRIOS  
NO COMPONENTE DE LÍNGUA ESTRANGEIRA



REGISTRO EM FOTO DO GRUPO DE  
INTEGRANTES DA OFICINA DE DESIGN  
THINKING PARA EDUCADORES, VINCULADO  
AO TRABALHO DA PRESENTE PESQUISA



REGISTRO DAS FERRAMENTAS UTILIZADAS A PARTIR DO PROCESSO DE  
DESIGN THINKING PARA EDUCADORES, NO DESENVOLVIMENTO DA PRESENTE

PESQUISA, PARA CRIAR FORMAS DE CONSTRUIR REPERTÓRIOS LINGUÍSTICOS DISCURSIVOS IDENTITÁRIOS NO COMPONENTE CURRICULAR DA LÍNGUA INGLESA NO CHUÍ, RS.



Mapa de Polaridades



Mapa de Empatia



Prototipagem