

O USO NOS ANOS INICIAIS DE ROTINAS DE PENSAMENTO PARA ENGAJAMENTO E COMPREENSÃO NA LEITURA DE O MENINO NO ESPELHO

THE USE OF THINKING ROUTINES FOR ENGAGEMENT AND UNDERSTANDING IN
O MENINO NO ESPELHO IN THE ELEMENTARY SCHOOL

Marthina Scardua Ferreira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
marthinasf@gmail.com

RESUMO

Este artigo é um relato de experiência que se propôs o uso de rotinas de pensamento para uma melhor compreensão da literatura e engajamento, utilizando *O menino no espelho* de Fernando Sabino em uma turma de 5º ano de uma escola bilíngue privada na cidade de Niterói (RJ). Para isso, utilizaram-se práticas que trabalham com movimentos de pensamentos em prol de desenvolver os processos que envolvem a literatura a partir dos eixos de leitura/escuta da disciplina de língua portuguesa. Essas práticas se deram por meio de rotinas de pensamentos, que são estruturas simples e que instigam e motivam os alunos a pensar de maneira visível para o eu e para/com o outro, contribuindo assim na aprendizagem e na visibilidade desse processo.

Palavras-chave: Aprendizagem visível; Rotinas de pensamento; Ensino de literatura; Compreensão.

ABSTRACT

This article is an experience report that proposed the use of thinking routines for a better understanding of literature and engagement, using *O menino no espelho* by Fernando Sabino in a 5th Grade in the early years of a private bilingual school in the city Niterói (RJ). For this, practices were used that work with movements of thinking in order to develop the processes that involve literature based on the reading/listening axes of the Portuguese language discipline. These practices took place through thinking routines, which are simple structures that instigate and motivate students to think in a way that is visible to the self and to/with others, thus contributing to learning and the visibility of this process.

Keywords: Visible Learning; Cultures of thinking; Thinking routines; Teaching literature; Understanding.

1. INTRODUÇÃO

Façamos uma reflexão do que foi a escola ao longo dos séculos e o que ela é hoje: seu sistema, sua estrutura, quem a compõe. Se a escola é um local, antes de tudo, de pessoas e não só um prédio (Pacheco, 2016)¹, necessitamos pensar nas pessoas que a compõem, no que se propõe para construir a educação. E o interesse, aqui, é em uma educação transformadora. Para isso, “Será preciso passar de um sistema de ensino para um sistema de aprendizagem, numa nova construção social de educação.” (Pacheco, 2021). Todavia, ao adentrarmos no espaço escolar atualmente, mesmo após um período de confinamento com aulas online e/ou remotas, percebe-se um conflito entre o que é praticado hoje nas salas de aula e quem são os alunos deste século, mesmo já com o advento e a disseminação de novas tecnologias, sobretudo as de comunicação. Segundo Rojo (2013), diante das novas tecnologias, os sujeitos necessitam de um processo mais colaborativo, com menos hierarquia, de hibridização dos papéis (consumidor/produtor; leitor/autor), de criatividade.

Sabemos que a cultura escolar hoje, por diversos fatores políticos e sociais, tem se preocupado — e os professores têm sofrido, por isso, pressão — em cobrir todo o currículo; e, como consequência disso, a sua prática docente é focada em dar avaliações tradicionais e atividades muito mais do que na compreensão, na aprendizagem do estudante. Isso direciona o que esses alunos devem saber, para depois praticar uma habilidade ou um conhecimento. Muito se transmite, muito se treinam modelos prontos, pouco se compreende o que se aprendeu ou, ainda, como ficou visível o processo da aprendizagem. Porém, quando falamos de aprendizagem, os alunos precisam “pensar na coreografia geral, pensar em onde estavam no processo, e não apenas ter um repertório dessas estratégias de pensamento. Eles precisam pensar como um gerente, um autogerenciamento.” (Perkins, 2011, tradução pessoal)².

Ritchhart, Chuck e Morrison (2011) consideram que aprender é um processo quase invisível, contudo, ele acontece e, para isso, é preciso primeiro pensar - e não o contrário aprender → pensar. Parece óbvio, porém muitas vezes não é o que acontece em sala de aula. Quando estamos nela, nós, professores, fazemos perguntas como “O que você pensa sobre esse texto?”, mas não deixamos claro o que queremos com isso - embora seja nossa intenção ali apoiar e orientar os estudantes. Então temos alunos confusos e que não entendem sua própria aprendizagem. Nem mesmo os professores.

Eles pedem a seus alunos que pensem o tempo todo, mas nunca param para considerar o que desejam especificamente que seus alunos façam mentalmente. No entanto, se quisermos tornar o pensamento visível nas nossas salas de aula, então o primeiro passo será nós, como professores, tornarmos visíveis para nós próprios as várias formas, dimensões e processos de pensamento.³ (Ritchhart; Chuck; Morrison, 2011, p. 5, tradução pessoal)

Nesse contexto, o Português, assim como outras línguas, possui um extenso vocabulário para “pensar” (exemplos: imaginar, evidenciar, racionalizar, entre outros) e seu uso constante ajuda os alunos a entender as facetas que os “pensares” representam.

1 TOKARNIA, M. “A escola não é um edifício, são as pessoas”, diz idealizador da Escola da Ponte. Agência Brasil. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-04/escola-nao-e-um-edificio-sao-pessoas-diz-idealizador-da-escola-da-ponte> Acesso em 10 de ago. de 2024.

2 WALSH, C. What makes a thinker. **The Harvard Gazette**, 29 de setembro de 2011. National and World Affairs. Disponível em: https://news.harvard.edu/gazette/story/2011/09/what-makes-a-thinker/?utm_source=SilverpopMailing&utm_medium=email&utm_campaign=09_30_11%2520%281%29&utm_content= Acesso em 10 de ago. de 2024.

3 Original: “They ask their students to think all the time, but they have never stepped back to consider just what it is they specifically want their students to do mentally. However, if we are going to make thinking visible in our classrooms, then the first step will be for us as teachers to make the various forms, dimensions, and processes of thinking visible to ourselves.”

Foi, então, oportuno para este artigo, a partir dessas reflexões sobre o trabalho com o texto em sala de aula, observar e analisar como o uso de uma linguagem de pensamento (Tishman; Perkins, 1997) pode auxiliar nos resultados no trabalho de ensino e aprendizagem com o texto literário nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) nos diz, em uma das dez competências específicas de língua portuguesa para o Ensino Fundamental, que os alunos precisam

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2018)⁴.

Dessa forma, percebendo-se cada vez mais o distanciamento dos estudantes em relação ao texto literário em decorrência das mudanças nas formas de comunicação, não só por sua característica veloz, mas também que parecem muito mais se incorporar nas personalidades dos seus usuários tais quais o fazem as redes sociais, necessitou-se de abordagens que pensassem nos processos de aprendizagem dos alunos e que, ao mesmo tempo, fossem capazes de trazer o aluno junto ao texto literário.

Diferentemente de como via de regra as concepções tradicionais de aprendizagem entenderem o ensino como algo que passivamente se transfere do professor ao aluno (Jonassen, 1996, p.70), o texto não é um produto acabado, portanto a passividade é infundada. Ao contrário: o texto está em construção sob o olhar da história e também dos mais variados leitores. Além disso, lembremos que “compreender [um texto] não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura ou sociedade.” (Marchuschi, 2008, p. 230). Por isso, a leitura e a escuta de textos ficcionais (orais, escritos, verbais e não-verbais) vão ser referenciadas dentro da aprendizagem de linguagens, pois podemos perceber seus usos, suas funções, seus efeitos, suas ações na relação do indivíduo com a sociedade, o que ajuda a compreender alguns contextos culturais e sociais, dando-nos um leque de experiência pedagógica sobre a aprendizagem.

Uma das ferramentas que encontramos e descreveremos aqui neste artigo para evidenciar os movimentos de pensamento que possam revelar o trabalho do texto literário para a sua compreensão, mas também para o engajamento no seu tecer com alunos dos Anos Iniciais, são as rotinas de pensamento⁵: “estruturas simples, por exemplo, um conjunto de perguntas ou uma pequena sequência de etapas que podem ser usadas sozinhas ou com um grupo. Foram projetadas para serem fáceis de lembrar, práticas e instigam uma ampla gama de processos mentais.” (Catalisador, 2022)⁶. São ferramentas, estruturas e padrões de comportamento de fácil manejo que permitem a visibilidade no pensamento, além de viabilizar um trabalho colaborativo com outros leitores, bem como com o próprio texto, o que, para a concepção deste artigo, auxiliará atingir nosso objetivo de compreensão e engajamento.

4 Base Nacional Curricular Comum.

5 Do inglês: *Thinking routines*

6 Catalisador traduz Rotinas de Pensamento do Agency by Design – Project Zero – Harvard. Blog do Instituto Catalisador, 30 de março de 2022. Disponível em: <<https://www.catalisador.org.br/catalisador-traduz-rotinas-de-pensamento-do-agency-by-design-project-zero-harvard/#:~:text=As%20Rotinas%20do%20Pensamento%20s%C3%A3o,ampla%20gama%20de%20processos%20mentais>>. Acesso em 10 out 2022.

Ao usar as rotinas de pensamento com textos, não queremos criar uma finalidade neles mesmos; em vez disso, queremos que eles sejam objetos para partirmos para uma aprendizagem que atravessasse estruturas e discursos superficiais e que venham movimentados por um pensamento metacognitivo. Esse, então, seria um jeito mais “fácil” da sua apropriação para o processo de aprendizagem do e com o texto literário.

Abrir caminhos para um ensino e uma aprendizagem centrados no pensamento é dar disposições e habilidades do pensar com estratégia, autorreflexão e também de colaboração. Além disso, é ser:

(...) um centro de um projeto político-pedagógico comprometido em garantir uma aprendizagem profunda dos estudantes. Investigar e buscar conexões autênticas é muito mais que ganhar vocabulário e conhecimentos declarativos em uma área: é construir significados, é refletir sobre conhecimentos prévios, é documentar reflexivamente a aprendizagem, é reconhecer mudanças conceituais que vão se desenvolvendo no estudo, é ganhar disposição de continuamente visitar suas certezas, questioná-las, descartá-las e ampliá-las. (Pinheiro, 2021, p.18)

2. O PENSAMENTO VISÍVEL

Através do olhar cuidadoso e estudado na minha experiência como professora, pude perceber, durante as aulas de língua portuguesa, a dificuldade na leitura de textos literários. Essas dificuldades passavam por interpretação, compreensão, referenciação, inferência e até mesmo conexão e afetividade com o texto como atividade. Por isso, foi preciso entender formas de aula que atentassem para ou sanassem esses empecilhos, porém que estivessem em sua base um ensino organizado e planejado que privilegiasse também as experiências e os conhecimentos escolares para assumir formas significativas para o estudante.

Enquanto seres humanos, estamos expostos desde o nascimento aos textos e trabalhamos com eles de diversos jeitos ao longo da vida, por isso algumas perguntas, como “O que é pensar?”, “Quais tipos de pensamentos estamos querendo dos nossos alunos ao se ler um texto?”, “Por que promover o pensamento nas nossas aulas de literatura?” deveriam fazer parte do comportamento autorreflexivo como docente, pois, por vezes, pegamo-nos aplicando atividade com o objetivo de apenas completá-la ou avaliá-la; no entanto o pensamento, a compreensão, não estão acontecendo e, portanto, é bem possível que a aprendizagem não esteja também. Questões que estão ligadas ao ensino e à aprendizagem começam a surgir em cima de práticas tradicionais do nosso sistema escolar.

Na contramão disso, há o questionamento sobre os objetivos da aula de literatura (trazidas também pelo alunos), quais alinhamentos no planejamento para pensar em uma aula em que o aluno se reconhecesse no seu processo de aprendizagem e também que o texto literário fosse instrumento de compreensão e valores de colaboração e criticidade. Portanto, o objetivo final é ter uma sala de aula em que seja levado em consideração que o pensar dispõe de atributos de reflexão, criatividade, curiosidade, imaginação, entre outros, e que esses atributos sejam um motivador para impulsionar o comportamento de um aprendiz. Esses dispositivos nos definem como pensadores e como aprendizes (Ritchhart, 2015). Desejamos, pois, um ambiente escolar onde haja a aprendizagem centrada no pensamento. O psicólogo russo Lev Vygotsky, em *A formação social da mente* (1978), enfatiza que uma criança se desenvolve intelectualmente acostumada quando a colocamos dentro de uma cultura onde há atividades mentais e processos de aprendizagem direcionados para os quais queremos que ela cresça. Isso quer dizer que é muito mais no que estamos relacionados com outro do que a nós mesmos como indivíduos. Por isso, a importância de uma autorreflexão sobre as práticas em sala para uma cultura de pensamento a fim de incuti-las nos estudantes.

Objetivando aprofundar os conhecimentos de como se desenha uma sala de aula baseada em uma cultura de pensamento, o artigo se apoia em estudos sobre cultura de pensamento e aprendizagem visível propostos pelos autores Ron Ritchhart, Mark Church, Karin Morrison através da literatura disponibilizada dentro do site do *Project Zero*⁷, assim como os produzidos nas obras deles em *Creating cultures of thinking: the 8 forces we must master to truly transform our schools* (2015) e *Making thinking visible: how to promote engagement, understanding, and independence for all learners* (2011). O *Project Zero* começou seus estudos há mais de 50 anos na Faculdade de Educação da Universidade de Harvard, e sua proposta inicial foi a de investigar como se dá a aprendizagem em artes e por meio das artes.

Bem como utilizamos os estudos de John Hattie em *Aprendizagem visível para professores: como maximizar o impacto da aprendizagem* (2017) e sua análise de dados (2021) sobre as formas que mais impactam a aprendizagem, nas quais a autoavaliação e o trabalho colaborativo são as mais impactantes. Nesse sentido, é importante dentro desse estudo que “Professores olhem a aprendizagem pelos olhos dos alunos e quando alunos se veem como seus próprios professores.” (Hattie, 2017, p.14).

Para ajudar professores a colocar em prática abordagens e metodologias que incentivem o hábito de se pensar e, por consequência, compreender, pesquisadores do *Project Zero* trouxeram como um dos seus estudos o pensamento visível. Ali identificaram seis “movimentos de pensamento” (*thinking moves*) que são essenciais para que a compreensão aconteça: 1) observar de perto e descrever o que está lá; 2) construir explicações e interpretações; 3) raciocinar com evidências; 4) fazer conexões; 5) considerar diferentes pontos de vista e perspectivas; e 6) capturar o alvo e formar conclusões. São formas que desenvolvem não só as capacidades cognitivas, mas também as perceptivas, sensoriais e motivacionais dos estudantes. Compreender não é um tipo de pensamento, mas sim um objetivo dele.

Ou seja, dentro dos estudos das pesquisas desenvolvidas pelos autores citados, a premissa encontrada foi a de que promover o pensamento visível nas salas de aula é valorizar o pensamento individual em conexão com o coletivo, é torná-lo visível e ativo, bem como é trazer experiências de aprendizagem de curiosidade, de empatia, de motivar indivíduos mais criativos e também críticos.

2.1 O TEXTO LITERÁRIO E O ENSINO PELA PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM VISÍVEL

Ao desenvolver a abordagem da aprendizagem visível, os pesquisadores do *Project Zero* queriam, acima de tudo, firmar um compromisso com o estímulo ao pensamento do aprendente, não importa a área em que isso seja trabalhado.

Pensando nisso, o uso de rotinas de pensamento, ferramentas desenvolvidas pelo projeto como uma maneira de dar forma ao pensamento e torná-lo visível aos professores e estudantes fazem-se interessantes pois elas tornariam visível o percurso do pensamento sobre o texto literário, além de que, através do aprofundamento do olhar e da colaboração de ideias, seria esse mais um jeito de aproximar a conexão entre leitor e texto.

O texto literário é um artefato no qual estão intrínsecos fatos linguísticos, discursivos, pragmáticos, bem como os fatos sociais, culturais e históricos. Conforme aponta Leite (1988, p. 12):

O texto literário [...] não só exprime a capacidade de criação e o espírito lúdico de todo ser humano, pois todos nós somos potencialmente contadores de histórias, mas também é a manifestação daquilo que é mais natural em nós: a comunicação.

7 Cf. <http://www.pz.harvard.edu>

Antunes (2015) analisa que o ensino de literatura atualmente tem o texto literário, sobretudo os cânones, como um mero instrumento de obrigação e avaliação, tratando-o com recusa ou indiferença, por consequência, tornando-se uma leitura difícil e que pouco desperta seu valor estético ou aproximação com seu universo afetivo ou intelectual que possa abrir o leque para a compreensão de si e do mundo onde se vive.

Embora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não se relate a historização da literatura, com a abordagem das escolas literárias, como se faz em demasia nos Anos Finais e no Ensino Médio, conforme aponta Cosson (2014), nesta etapa escolar já acontece o que, como Galvão e Silva (2017) descrevem, é a predefinição das análises literárias pelo professor. A centralização faz os alunos se afastarem do texto.

Nesse contexto, ao trazer abordagem da aprendizagem visível no ensino e no trabalho com o texto, quer-se o efeito contrário: sua compreensão através do estabelecimento e do entendimento do processo do pensar para que a aproximação e o usufruto do texto literário sejam maior entre os estudantes.

A professora de literatura Jaqueline Fiorelli (2022), atenta às evidências deixadas no sistema de ensino pela pandemia da COVID-19, iniciou em suas aulas as propostas com uso de rotinas de pensamento para a leitura de textos literários clássicos, como o de Machado de Assis. Percebeu nessa utilização que se tratava de uma contribuição para avaliar o pensamento, portanto aprendido, dos seus alunos: “Nesse momento, me dei conta das potencialidades das rotinas. Por meio de uma atividade que parecia simples, foi possível coletar evidências e replanejar as aulas para que a aprendizagem profunda realmente acontecesse.” (2022). Também percebeu que, por meio das rotinas de pensamento, foi possível evidenciar não só uma compreensão profunda, mas também um grande “engajamento em relação à leitura”, como aponta:

É claro que houve aqueles que, mesmo com todas as discussões e atividades, ainda se mantiveram alheios. Por outro lado, o fato de todo processo tornar visível o próprio pensamento dos estudantes, sem a preocupação em querer a validação do professor, do que poderia estar “certo” ou “errado” foi um convite a uma participação e a um buscar atribuir sentidos ao que leram e aprofundaram.

Ao aliar especificamente o pensamento visível como texto literário, espera-se que, por meio do uso de rotinas de pensamento, possa se fazer com que o aluno se sinta motivado a participar dele, colaborar com o outro, visualizar seus movimentos de pensamento para, então, compreender aquele texto literário e, portanto, aprender significativamente.

3. PROCESSOS METODOLÓGICOS: O USO DA ROTINA DE PENSAMENTO

O uso das rotinas de pensamento no trabalho com o texto literário aconteceu em uma turma de 5º ano de uma escola bilíngue privada na cidade de Niterói cujo público é situado na classe B do mesmo município.

Esta é uma turma que passou a pós-alfabetização durante a pandemia. Percebe-se pelos apontamentos dos outros professores que trabalham com esses alunos que lhes faltam autonomia. Os discentes possuem pouco interesse pela cultura tradicional. Também são poucos alunos que buscam a biblioteca para reservar livros voluntariamente; é preciso levá-los até lá e exigir deles a reserva. Além disso, são estudantes que precisam de uma rotina rígida para que os objetivos propostos sejam, em grande parte, cumpridos.

Ainda que o gosto pela leitura seja baixo na turma, nesta escola, em todo trimestre é proposto um livro paradidático⁸ para ser trabalhado dentro de um projeto literário da turma, o que, quando bem elaborado e executado, é de grande sucesso entre os alunos.

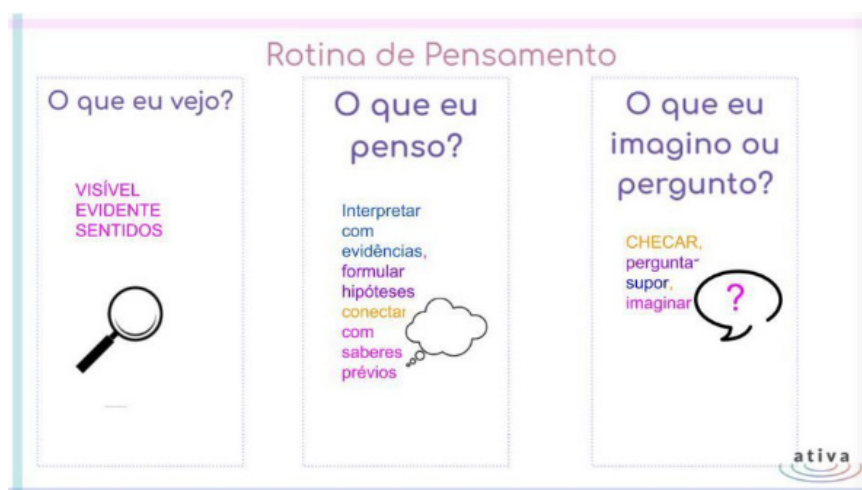
Em relação às rotinas de pensamento, ao longo dos outros trimestres, foram usadas, mas neste artigo os resultados serão baseados apenas no trabalho com o livro *O menino do espelho*, de Fernando Sabino.

Este livro infantojuvenil é um romance que está dividido em dez capítulos, escritos em formas de conto. O protagonista, um narrador-personagem que recebe o mesmo nome do autor, Fernando, conta as peripécias e as aventuras de quando era criança. As histórias ali narradas poderiam ser facilmente vividas por outras crianças, cheias de aventuras, sonhos e sentimentos atrelados à infância, trazendo, assim, uma memória afetiva e uma descrição bonita dessa fase. A obra também traz ilustrações de Carlos Scliar que complementam e dão imagem às narrações.

Para o uso de rotinas de pensamentos, utilizaremos as já traduzidas pelo grupo Ativa Edu, uma das referências em aprendizagem visível no Brasil.

Como início da leitura do livro, por se tratar de uma introdução/disparador de ideias, foi proposta aos alunos a rotina “Ver/pensar/imaginar” (ver imagem 1) a partir da leitura da capa e da quarta capa, onde havia alguns trechos dos capítulos.

Imagem 1 — Rotina de pensamento: “Ver/pensar/imaginar”



Fonte: Site Ativa Educacional

O objetivo dessa rotina é o de evidenciar sentidos, interpretar as evidências ou formular hipóteses e checar/supor o pensamento. Nessa fase, não foi solicitado o registro escrito pois entendemos que, dentro da aprendizagem visível, vale muito mais um debate oral bem guiado e feito do que um registro sem fins pedagógicos significativos. O importante na atividade era compartilhar e colaborar com os pensamentos entre os colegas.

A atividade, através dessa rotina de pensamento que dispara ideias, é interessante; pois, como toda rotina de pensamento, não há um “certo” ou “errado”, o que faz com que o aluno, do mais engajado ao mais tímido, tenha vontade de participar. Há também, no caso, um compartilhamento de ideias que vão sendo alimentadas entre os colegas e complementadas pela escuta ativa sobre o outro, que corrobora ao que Hattie (2017, p. 37) fala sobre a aprendizagem, que “é colaborativa e exige

⁸ Livro paradidático aqui é entendido como aquele material não estruturado e organizado para fim pedagógico de uma disciplina; porém possui cunho importante no ensino e aprendizagem já que ele trabalha temas transversais. (Cf. <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/paradidaticos>)

diálogo, o que demanda professores atentos a todos os aspectos da construção da mediação entre colegas (particularmente na discussão com toda a turma, ao estimular e criar espaços para todas as visões, comentários e críticas).”. Mas também é um aprofundamento do processo de organização do próprio pensamento, porque, a partir do passo a passo dessa rotina, é possível dar visibilidade a como as “peças” do pensamento vão se encaixando para ganhar compreensão. E se temos compreensão, temos aprendizagem, portanto.

Na leitura do primeiro capítulo, “Galinha ao molho pardo”, foi apresentado aos alunos o curta-metragem que adaptava as cenas do texto. Foi proposta aos alunos a rotina “Antes eu pensava que../Agora penso que...” (ver imagem 2), que “favorece um balanço metacognitivo sobre as aprendizagens desenvolvidas de um tópico ou conceito” (Ativa Educacional, 2021, p. 99).

Imagem 2 — Rotina de pensamento: “Antes eu pensava que../Agora penso que...”



Fonte: Site Ativa Educacional

Para que ela funcionasse, os alunos viram a primeira cena do curta-metragem baseado neste capítulo onde a galinha está prestes a ser morta para ser servida no almoço oferecido ao chefe do pai do menino. Após uma pausa, algumas perguntas aos alunos foram feitas de predição e inferência, tais quais: **Em qual local se passa a história e como se explica; o que aconteceria com a galinha; por que aquela cena já no começo.** Em seguida, apesar de o curta-metragem utilizar 100% do texto, continuou-se a história através da leitura do livro para que eles tivessem contato contínuo com a parte discursiva e linguística e outras perguntas guiadas pudessem ser feitas para que eles compreendessem as nuances do que liam.

Ao final, o quadro foi dividido em duas partes para que discutíssemos o caminhar do pensamento ao longo da leitura do capítulo. De um lado, ao assistir o início da história, o que eles pensavam antes de chegar ao final; e do outro, o que eles passaram a pensar após o fim do capítulo. Foram usadas duas aulas de 50 minutos para todo o trabalho.

Já para os capítulos II e III de **O menino no espelho**, foram utilizadas rotinas de pensamento, respectivamente Conecto/Estendo/Amplio⁹ e Ponte 3-2-1¹⁰. Porém, uma forte chuva atingiu a cidade e trouxe danos aos materiais dos alunos onde estavam registradas as respostas desses pensamentos. Em suma, essas são rotinas para sintetizar e explorar ideias do pensamento. Foram explicados os objetivos esperados dos alunos na atividade e lhes foi dada a autonomia na tarefa (leitura individual seguida do registro),

9 Cf. https://pz.harvard.edu/sites/default/files/Connect%20Extend%20Challenge_0.pdf

10 Cf. <https://pz.harvard.edu/resources/3-2-1-bridge>

sem interferência da professora. Porém, notei que os alunos tiveram bastante dificuldade para entender seus próprios pensamentos sem um direcionamento para como eles aprendiam aqueles capítulos.

Até por isso, no capítulo IV “O mistério da casa abandonada”, mais uma vez utilizei a rotina de pensamento “Ponte 3-2-1”, adaptada aos objetivos para a turma. Na original, há três passos: 3 palavras - 2 perguntas - 1 metáfora ou expressão. Nela, o *Project Zero* indica usá-la no começo de uma introdução de um tópico e quase ao final da experiência de aprendizagem, usa-a novamente e faz-se então uma comparação dos pensamentos. Na Ativa Edu, que elaborou, traduzindo em português, uma versão de um livreto onde há explicações e indicações de diversas rotinas de pensamento, há uma sugestão de variação de usar a “Ponte” em um só momento. Tendo em vista que os alunos já tinham se deparado com a rotina no capítulo anterior e o curto período de tempo que há das aulas de língua portuguesa nesta escola, optei por utilizá-la ao final do capítulo, registrada por trabalho em grupo, e compartilhar os registros em uma roda de conversa.

As escolhas das rotinas não se deram de maneira aleatória e nem o devem ser, pois cada uma delas tem uma “função”, como a de sintetizar, aprofundar ideias, conectar. Vale lembrar, como já mencionado neste artigo, que nossa compreensão de algo está relacionada aos nossos movimentos de pensamento, os quais podem ser, como identificados pelo *Project Zero*, o de observar e descrever; de explicar e interpretar; de raciocinar com evidências; de fazer conexões; de considerar diferentes pontos de vista e perspectivas; e de concluir. Para cada uma dessas rotinas aqui, havia um objetivo de aprendizagem planejada, pois o importante no estudo era que a atenção fosse dada a *como* o aluno aprende e não *ao que* ele está aprendendo (Hattie, 2017) naquele momento.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na primeira rotina de pensamento, no processo do “Ver/pensar/imaginar”, os alunos não tiveram dificuldades para evidenciar a parte do “veja”, dando como respostas “A capa branca”, “letras metalizadas”, “trechos do livro”, “o sobrenome grande do autor”, pois é o que está aos sentidos primeiro: da visão. Na parte do “pensar” e “imaginar”, eles já apresentam uma certa dificuldade em diferenciar, por vezes acreditam ser a mesma coisa. É nesta hora que eu, como professora, oriento para diferenciar. Em “penso”, os alunos responderam a partir do que eles viram anteriormente. Assim, eles refletiram bastante sobre o que eles pensavam sobre a capa: “um menino imaginário que apareceria no espelho”, “a pergunta ‘O que você quer ser quando crescer?’ pode ser que tenha a ver com sonhos dele”, “os trechos são *pra, tipo*, apresentar o que vai ter no livro”, “a letra metalizada faz pensar no espelho refletindo”. Já em “imagino”, os alunos devem pressupor seu pensamento a partir do que eles pensaram anteriormente: “a capa toda branca pode ser que é pra a gente ter que imaginar o que tem dentro”, “a letra refletida pra gente poder imaginar o menino refletindo no espelho e falando com ele próprio”.

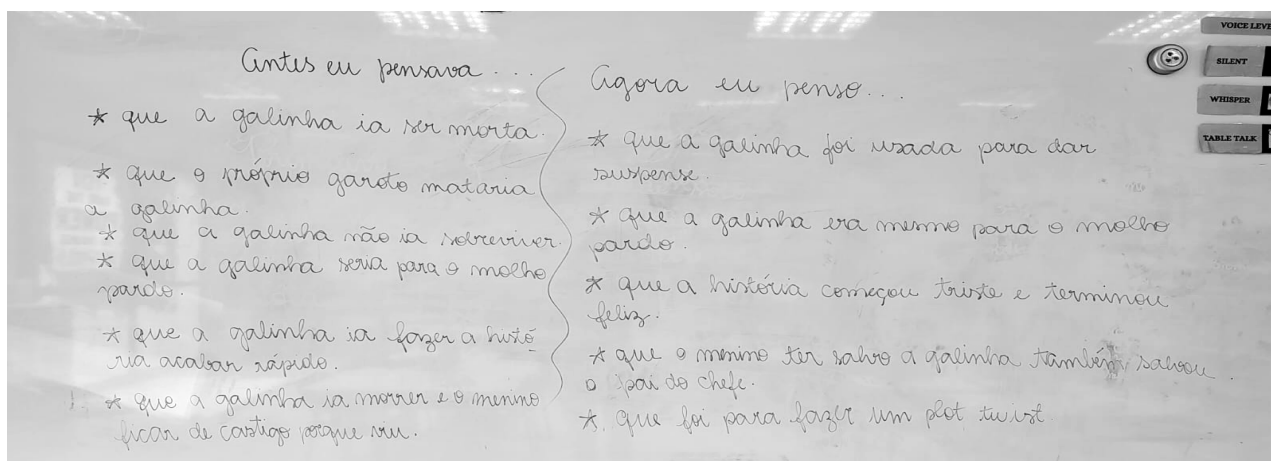
Percebe-se que o processo é feito como se fosse um quebra-cabeça, onde cada peça tem seu papel, mas só se completa a partir do outro. É assim que se dá o pensamento. Os alunos foram processando sua aprendizagem a partir do conhecimento prévio juntamente às percepções do que viram, pensaram e imaginaram. É uma rotina que não ajuda só a compreensão daquilo que se lê, mas ela foi e é muito importante para o engajamento e a curiosidade sobre o texto literário trabalhado em sala de aula.

Na segunda rotina utilizada, “Antes eu pensava que.../Agora penso que...”, pretendeu-se pensar através das conexões e considerar pontos de vista diferentes do mesmo pensante, pois o objetivo era analisar como e o que nosso pensamento fazia depois de um aprofundamento de leitura e de guias, tais quais os professores costumemente o fazem por meio de perguntas e reflexões acerca do texto literário.

No capítulo “Galinha ao molho pardo”, o primeiro do livro, houve uma pequena sessão para assistir ao curta-metragem de mesmo nome e, em seguida, a leitura compartilhada das páginas do livro. Eles assistiram a uns poucos minutos do vídeo e foram orientados com perguntas. É uma primeira cena que choca, porque trata-se de uma suposta morte de um animal, situação com o qual eles não estão acostumados a lidar no seu cotidiano. Porém, no caminhar da história, com a leitura do livro, a cena toma outro rumo. Por ser uma cena chocante, os alunos tendem a querer expor suas opiniões e responder às reflexões.

Ao final da leitura, fiquei como escriba para registrar no quadro os pensamentos visíveis compartilhados por cada aluno a toda a classe (ver imagem 3). Os estudantes partiram para o uso da rotina em pensamento em questão “Antes eu pensava que.../Agora penso que...” - divididos visualmente no quadro branco. Eles seguiram, na primeira parte da rotina, pensando que a galinha, umas das personagens principais do capítulo e participante da cena clímax inicial, iria morrer (“que a galinha ia ser morta”; “que o próprio garoto mataria a galinha”; “que a galinha não ia sobreviver”; “que a galinha seria usada para o molho pardo”, etc). A cena da galinha prestes a ser degolada já no começo no livro os fez direcionar o pensamento apenas para aquele momento ali, deixando outras discussões, atreladas ao texto literário, de lado.

Imagem 3 — Registro das respostas com a rotina “Antes eu pensava que.../Agora penso que...”



Fonte: Arquivo pessoal

Após o registro no quadro, foi-se direcionando o pensamento dos alunos para o questionamento do porquê eles pensarem nessa cena e se esquecerem de outras importantes que aconteceram ali. Eles responderam que por ser início de capítulo e uma cena de aflição, isso deixa o pensamento voltado para isso.

Diante dessas respostas, eu, como professora, direcionei para que eles usassem os movimentos de pensamento, trazidos na abordagem do pensamento visível do **Project Zero**, como o de explicar e interpretar outras situações do capítulo, o de raciocinar com evidência, o de fazer conexões, para que assim o início do capítulo chegasse conectado ao final do capítulo. Perguntas como o motivo de a cena já estar no início do texto, conectar o título ao conteúdo descrito, mostrar evidências do que eles falavam.

Assim, depois disso, fizemos a parte do “Agora eu penso”, em que os alunos conseguiram melhor depreender outras questões para além da suposta morte da galinha. Aqui eles disseram aspectos mais discursivos do texto (“que a galinha foi usada para dar suspense” (ao capítulo e provocar interesse); “que a história começou triste e terminou feliz”; “que [a galinha] foi

[usada] para fazer um *plot twist*”), conectando à importância de se pensar um começo de um texto literário; aspectos também mais nítidos (“que a galinha era mesmo para o molho pardo”; “que o menino ter salvo a galinha também fez salvar o pai do chefe”). O que se notou, apesar das respostas ainda serem simples - tratando-se de alunos com fácil acesso à literatura e de incentivo da própria escola -, foi que os alunos se sentiram à vontade para participar e, durante a discussão, envolveram-se nela para além das inferências e perguntas guiadas: escutaram os colegas, complementaram uns aos outros através dessa escuta, fizeram piadas em relação ao texto de maneira respeitosa, bem como compartilharam experiências de vida com situações similares. Para além do pensar o texto, por meio da visibilidades, eles se aproximaram, tornando esse processo mais afetivo.

A última rotina, a “Ponte 3-2-1”, foi utilizada para ler o capítulo de “O Mistério da Casa Abandonada”. É uma estrutura mais exploratória em que os alunos começam do pensamento mais amplo e vão reduzindo ao reflexivo. Para ela, foi proposta uma parte escrita e outra oral, a fim de que se pudesse compartilhar e colaborar com seus processos de pensamentos.

O capítulo gira em torno de um suspense e uma aventura de três crianças que se imaginam detetives de uma sociedade secreta. Um dos seus planos era ir até uma casa abandonada, em uma noite. A partir da entrada na casa, outros eventos importantes acontecem na história.

Após terem lido uma parte individualmente, seguimos com uma leitura interativa do restante do capítulo, para que pudéssemos fazer as perguntas guiadas. Ao final da leitura, foi explicada a rotina de pensamento e o que era esperado dos alunos naquela atividade. Na “Ponte” adaptada, escolhi os seguintes passos: 3 palavras - 2 frases - 1 pergunta (ver imagem 4).

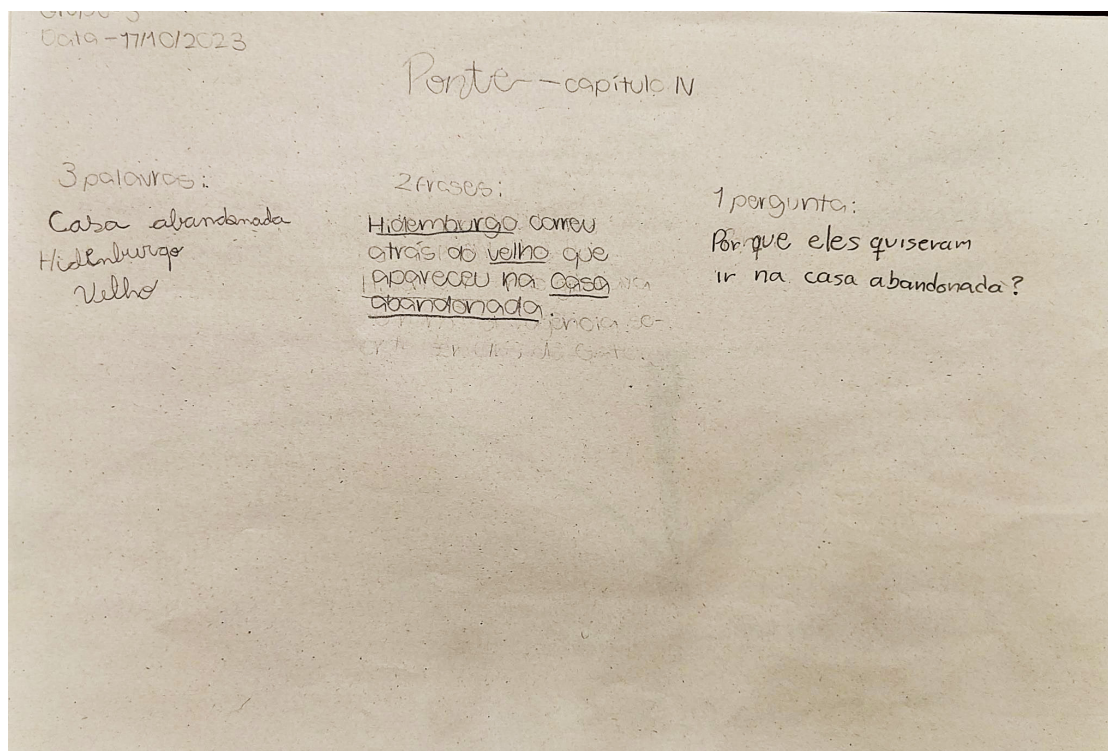
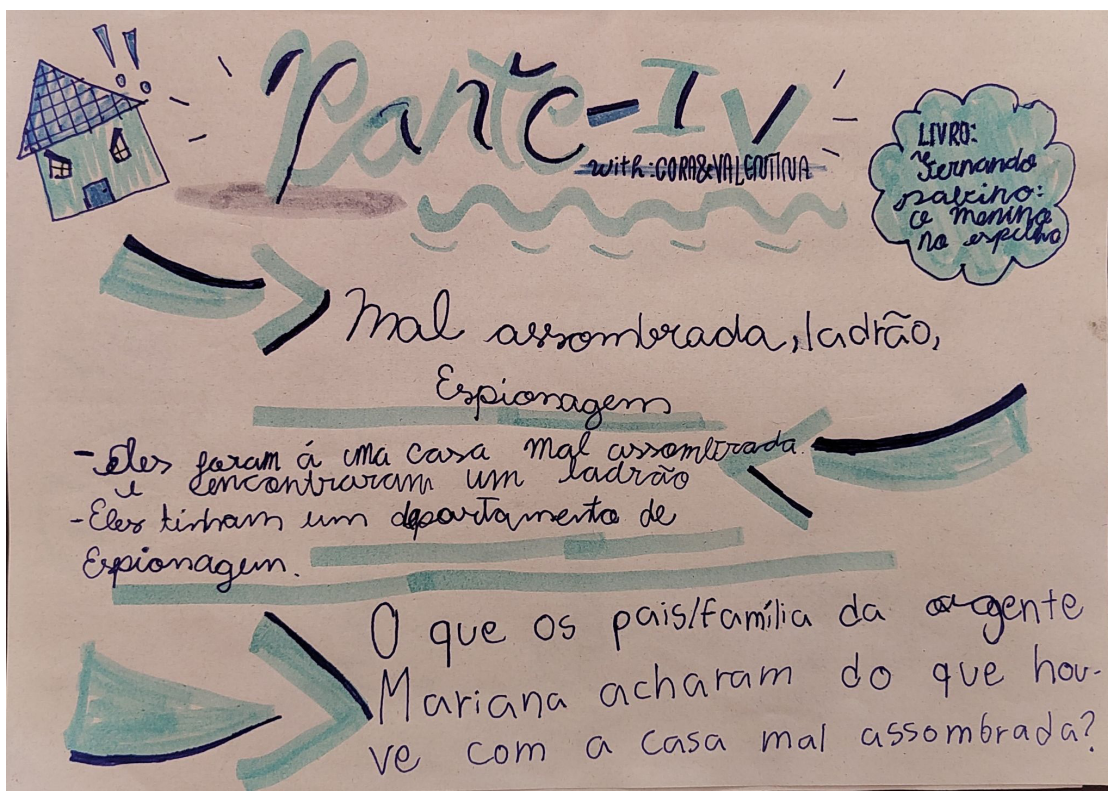
Durante a realização da tarefa, pude perceber que a maior parte se mostrava engajada: com o debate de quais palavras escolher, como cada uma faria a frase e qual seria a pergunta. Eles a realizaram entre 10 e 15 minutos. Em seguida, em uma roda, organizaram-se para que focassem, uma vez que se trata de uma turma que se dispersa com facilidade. Nela, eles compartilharam suas respostas (como podem ser vistas abaixo) oralmente e abertas para uma discussão sobre elas.

No primeiro passo, três palavras, eles deram umas similares (“casa assombrada”; “ladrão”; “espião”); nas frases, formaram também similares já que as palavras eram quase as mesmas. Esses fatos permitiram refletir por que isso aconteceu e o que isso tinha a ver com o pensamento. Eles relataram porque essas palavras têm a ver com o tema central do capítulo, então nosso pensamento focaria mais nisso. Além disso, outras duas crianças, que normalmente são mais engajadas e comprometidas com a aprendizagem de forma autônoma, trouxeram a questão de que elas nos dão um direcionamento para entendermos o texto.

Da mesma forma, ao compartilharem suas perguntas, elas foram confrontadas: por que, na opinião deles, as palavras e as frases eram similares, mas as perguntas não? Muitas responderam: “porque temos pensamentos diferentes”, “pontos de vista diferentes”, “cada um tem uma teoria”, “cada um vê de uma forma”, mostrando que eles entendem que cada um pensa de maneira diferente, gancho para que fosse explicado que o texto literário, em suas várias vozes e no jogo entre leitor, texto e autor, dá margem para que o pensamento de cada um processe informações comuns a todos pois estavam à nossa vista, como na parte das palavras e frases, mas a partir delas também, ao processar todas essas informações - do linguístico ao pragmático -, gerassem-nos dúvidas, pois, ao encaixar “as peças” visíveis, montamos nosso pensamento e compreendemos o texto. No entanto, ainda assim, algumas lacunas são deixadas para que reflitamos outros compassos de pensar.

Após, foi solicitado que eles respondessem as perguntas registradas uns dos outros através da reflexão por evidência no texto ou conexão com o que já conhecemos. Nesta parte, o engajamento foi alto e eles começaram até a responder um em cima do outro para participar. Eles tiveram uma certa dificuldade em evidenciar suas respostas pelo texto, quando possível, contudo isso fez com eles percebessem que o pensamento deles não é aleatório e estava atrelado a algo que eles já haviam experienciado (a leitura do texto).

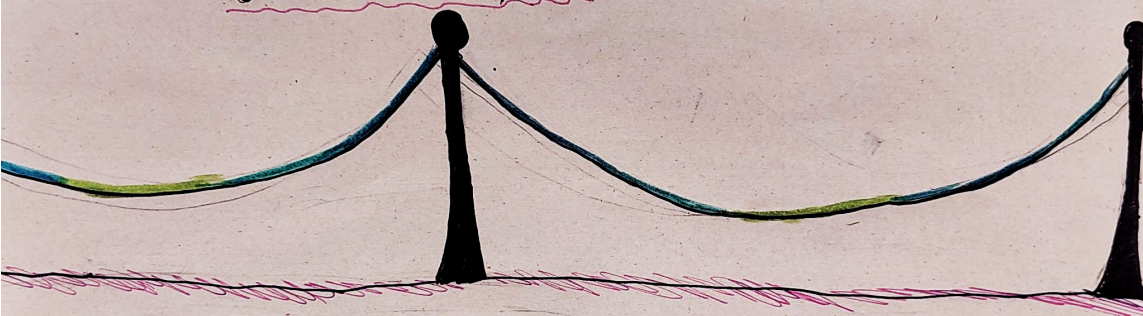
Imagem 4 — Registro da rotina “Ponte”



Alfabetização da

ponte

O menino no espelho



frases

- Casa mal arrombada do ladrão e o espião foi lá.
- O menino é um espião de casa abandonada um ladrão.

palavras

- casa abandonada
- Espião
- Ladrão

pergunta

- Era tudo imaginação?

frases

- ~~frases~~
- ~~frases~~
- ~~frases~~

ponte - IV

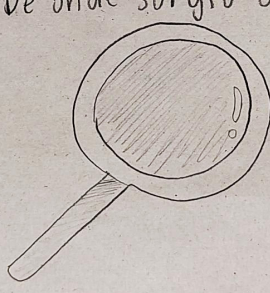
Livia e Cecilia

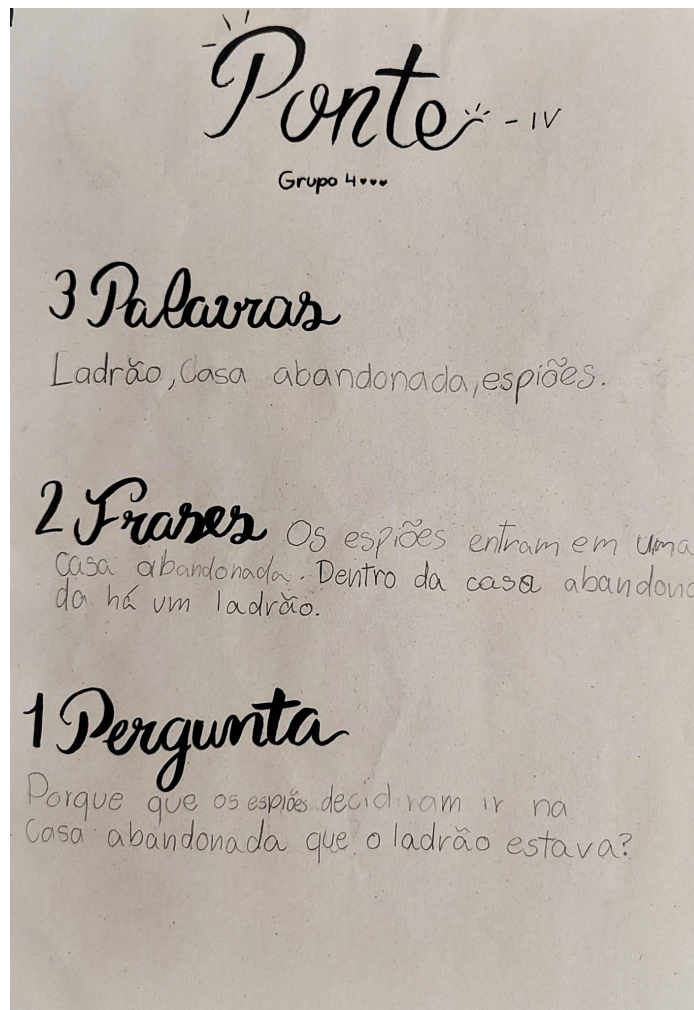
3 palavras: Agente, ~~estragão~~ ^{incêndio} e casa abandonada

2 frases: A vela que derrubei causou o incêndio

Os agentes causaram um incêndio na casa abandonada.

1 pergunta: De onde surgiu a casa abandonada?





Fonte: Arquivo pessoal

5. CONCLUSÕES

Com o trabalho efetuado no 5º ano dos Anos Iniciais com o texto literário de Fernando Sabino, *O menino no espelho*, queria refletir se, com o trabalho contínuo orientado em uma cultura de pensamento através da rotina de pensamento no texto literário, era possível fazer o aluno perceber as várias nuances do texto e sua própria percepção de como aconteceu o processo de aprendizagem; bem como se, com o uso das rotinas de pensamento, traria os estudantes para a compreensão e, portanto, para o aprendizado deles, e, por consequência, tornasse o texto literário mais como um artefato afetivo do que normativo de obrigação ou nota. O que percebi foi que, com o trabalho usando essas estruturas de pensamento, os alunos puderam refletir melhor sobre como eles “pensam” o texto literário. O não ter “certo” e “errado” naquela leitura os deixa muito mais abertos a participar não só na hora do compartilhamento, mas do querer colaborar com o outro a partir da escuta do pensamento do colega para registrar por escrito ou pela oralidade.

Além disso, ao comparar com as leituras mais recentes de outros capítulos em que não foram utilizadas rotinas de pensamento, os alunos mostraram menos engajamento e pouco se “afetaram” com o texto literário, isto é, o conteúdo foi esquecido facilmente e não se trouxe um sentimento positivo sobre ele, tal qual ainda o é quando os alunos lembram da “Galinha ao molho pardo” ou “O mistério da casa abandonada”. Isso pode se relacionar ao que Richhart, Church e Morrison (2011, p. 7) afirmam

quando, ao em vez de nos preocupar com diferentes tipos de pensamento (por exemplo, ao fazermos diversos direcionamentos com perguntas diferentes), deveríamos melhor focar nossa atenção em vários níveis para um mesmo tipo de pensamento. As rotinas são ferramentas, estruturas e também padrões de comportamentos, e quando os alunos as usam, conseguimos visualizar suas ações do pensar em cima do texto literário, revelando sobre qual tipo de pensamento queríamos naquele momento de reflexão e compreensão literária. Quando eles não as usam, parecem estar em um labirinto, tentando encontrar a saída — ainda que sejam orientados por perguntas pertinentes.

Por outro lado, também é relevante frisar que houve uma diferença nos comportamentos de compreensão e engajamento dos alunos quando a atividade era por participação escrita e quando era por participação oral. Como se trata de uma escola elitizada e o tempo encurtado das aulas de língua portuguesa, os alunos usam bastantes ferramentas digitais e têm contato com a escrita por registro de respostas livro ou fichas impressas e em produções textuais.

Nesse contexto, percebi que os alunos conseguiram melhor se desenvolver nas rotinas de pensamento de forma autônoma nas quais a proposta era de fazê-las oralmente; quando era de forma escrita, eles tinham certa dificuldade de desenvolver, então foi preciso orientação maior sobre o que era esperado ou o que era exatamente para fazer. Atribuo isso à pouca ou à falta da cultura do pensamento à qual eles não estão habituados, sobretudo na maneira individual e até solitária para fazer algo novo, e à introdução recente dessa cultura dentro das minhas práticas pedagógicas. Entretanto, segundo os pesquisadores do *Project Zero* em *Making Thinking Visible* (2011), a cultura de pensamento é muito mais um lugar onde o pensamento coletivo e individual é válido, visível e ativamente promovido como parte de um processo, experienciado no cotidiano por todos do que algo que será um dia alcançado de forma perfeita. Por isso, é cabível dizer que estamos em processo e um processo sem fim.

Apesar do pouco trabalho, foi perceptível que o uso das rotinas de pensamento auxiliaram na compreensão daquilo que os alunos liam do texto de Fernando Sabino e quanto mais aprofundando foi seu uso, maior era a afetividade com ele. Isso se comprovou com o engajamento e participação escrita e oral dos alunos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para uma maior efetividade do uso das rotinas de pensamento em prol da compreensão e do engajamento colaborativo, além de promover o pensamento visível e ativo, é necessário que essa cultura dê continuidade durante as aulas com textos literários, sobretudo os de projeto, pois é uma forma não só de dar visibilidade à aprendizagem para o professor e para o aluno, mas de dar significado a esse aprendizado.

Referências

ANTUNES, Benedito. O ensino da literatura hoje. *Fronteira Z*. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária, [S. l.], n. 14, p. 3–17, 2015.

ATIVA EDUCACIONAL. *Rotinas de Pensamento Visível* - Síntese e Exemplos. 2021. Disponível em: <https://read.bookcreator.com/cLurUIYlpHXH9nS0URBqzYoSiLu1/vA89w9VsR-iXp3Sb9puXWg> Acesso em 25 jul 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018

- CATALISADOR, I. Catalisador traduz Rotinas de Pensamento do Agency by Design – Project Zero – Harvard. *Catalisador*. 2022. Disponível em: <https://www.catalisador.org.br/catalisador-traduz-rotinas-de-pensamento-do-agency-by-design-project-zero-harvard/> Acesso em 10 de ago. de 2024.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014
- FIORELLI, Jaqueline. Aprendizagem Visível e as práticas de leitura e escrita em sala de aula. *Ativa Edu*, 2022. Disponível em: <https://ativaedu.com.br/2022/08/10/aprendizagem-visivel-e-as-praticas-de-leitura-e-escrita-em-sala-de-aula-2/> Acesso em 5 de out. de 2023.
- GALVÃO, André Luis Machado.; SILVA, Antônio Carvalho. A motivação para a leitura na escola: Contribuições do ensino de literatura. *A Cor das Letras*, 18 (3), p. 27-42, 2017.
- HATTIE, John. *Aprendizagem visível para professores: Como Maximizar o Impacto da Aprendizagem*. Porto Alegre: Penso Editora, 2017.
- JONASSEN, David. O uso das novas tecnologias na educação a distância e aprendizagem construtivista. *Em aberto*, v. 16, n. 70, p.70-88, 1996.
- LEITE, Lígia Chiappini Moraes. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- PACHECO, José; PACHECO, Maria de Fátima. *A escola da ponte sob múltiplos olhares: palavras de educadores, alunos e pais*. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.
- PERKINS, David. *Making thinking visible*. Disponível em: <<http://www.pz.harvard.edu/resources/making-thinking-visible-article-0>> Acesso em: 21 set 2022.
- RITCHHART, Ron. *Creating Cultures of Thinking: The 8 Forces We Must Master to Truly Transform Our Schools*. São Francisco: Jossey-Bass, 2015.
- RITCHHART, Ron; CHURCH, Mark; MORRISON, Karin. *Making thinking visible: How to Promote Engagement, Understanding, and Independence for All Learners*. São Francisco: Jossey-Bass, 2011.
- ROJO, Roxane. *Entrevista: Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens*. Universidade Federal do Ceará/Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia; 2013. Disponível em: <http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=80:entrevista-com-roxane-rojo-multiletramentos-multilinguagens-e-aprendizagens&catid=8:publicacoes&Itemid=19> Acesso em 18 set 2022.
- TISHMAN, Shari; PERKINS, David. The language of thinking. *Phi Delta Kappan*, n. 78, v. 5, p. 368-374. Disponível em <<https://www.semanticscholar.org/paper/The-Language-of-Thinking.-Tishman-Perkins/24a71c9f558598e0c01c5a127533b3ec6ef370e5>> Acesso em 30 set 2022.
- TOKARNIA, Mariana. A escola não é um edifício, são as pessoas”, diz idealizador da Escola da Ponte. *Agência Brasil*. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-04/escola-nao-e-um-edificio-sao-pessoas-diz-idealizador-da-escola-da-ponte> Acesso em 10 de ago. de 2024.
- VYGOTSKY, Levy. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WALSH, Colleen. What makes a thinker. *The Harvard Gazette*, 29 de setembro de 2011. National and World Affairs. Disponível em: https://news.harvard.edu/gazette/story/2011/09/what-makes-a-thinker/?utm_source=SilverpopMailing&utm_medium=email&utm_campaign=09_30_11%2520%281%29&utm_content= Acesso em 10 de ago. de 2024.

Recebido em: 14/11/2023

Aceito em: 19/08/2024