



UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

CAMILA RONCOLI
JULIANA GOMES GREGOLIN

**TORNANDO O “PENSAMENTO VISÍVEL” NA PRÁTICA DE
LEITURA DE TEXTOS (E DO MUNDO), NO 1º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

SÃO PAULO - SP
2021

**CAMILA RONCOLI
JULIANA GOMES GREGOLIN**

**TORNANDO O “PENSAMENTO VISÍVEL” NA PRÁTICA DE
LEITURA DE TEXTOS (E DO MUNDO), NO 1º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Plena, em Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie, Campus Higienópolis, em cumprimento com os requisitos necessários, para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Élide Jacomini Nunes

SÃO PAULO - SP

2021

**CAMILA RONCOLI
JULIANA GOMES GREGOLIN**

**TORNANDO O “PENSAMENTO VISÍVEL” NA
PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS (E DO MUNDO),
NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie - Campus Higienópolis, em cumprimento aos requisitos necessários para obtenção do grau de Licenciado(a) em Pedagogia.

Aprovado em: ____/____/____

Banca examinadora

Profa. Dra. Élide Jacomini Nunes
(Orientadora)

Profa. Dra. Maria Elisa Pereira Lopes
(Examinadora)

Profa. Dra. Débora da Silva Cardoso
(Examinadora)

Dedico a Deus.

E aos meus queridos filhos, marido, pais, irmã e sobrinhos, os bens mais preciosos da minha vida.

Camila Roncoli

Aos meus alunos, que me despertam o desejo de ser, cada vez mais, uma melhor professora e pessoa para eles, e a todos os meus companheiros professores, que precisam ter muita garra para manter-se firmes e bem em um país que a educação ainda é colocada em segundo plano.

Juliana Gomes Gregolin

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a todos os professores do curso de Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie, em especial a nossa orientadora professora Élide Jacomini Nunes, pela competência e dedicação.

Às professoras Maria Elisa Pereira Lopes e Débora da Silva Cardoso, presentes na banca, pela disponibilidade e incentivo ao trabalho.

Agradeço a Deus, por me proporcionar esta oportunidade e pelo discernimento concedido nos momentos difíceis.

Aos meus bens mais preciosos, meus filhos Alice e Miguel, que mesmo tão pequenos conseguem me apoiar em tudo e me confortar com beijos e abraços quando mais preciso.

Ao meu marido Diogo pelo incentivo diário, por me orientar sobre os caminhos da vida e estar sempre ao meu lado.

Aos meus pais Osvaldo e Célia, minha irmã Giovana e meus sobrinhos Pedro e Lucas pelo apoio e carinho. Mesmo de longe, estão sempre perto e dentro do meu coração.

Em especial, agradeço a minha amiga e companheira de jornada Juliana Gregolin, pelo apoio e companheirismo. Não teria conseguido terminar esse curso sem sua ajuda. Pessoas como a Ju são raras e nunca cansarei de agradecer-lá por ter me escolhido como sua amiga de curso e de vida. Estará sempre em meu coração.

E por fim, a todos que colaboraram direta ou indiretamente para a construção deste trabalho.

Camila Roncoli

Agradeço ao meu esposo, Hugo Liberato, por me apoiar em todos os meus projetos e ser muito paciente em nossa relação, pois essa trajetória de ser professora em tempo integral e cursar uma faculdade tão completa de Pedagogia não foi nada simples.

À minha família, mãe, Raphael e Thiago, por sempre se mostrarem orgulhosos de mim e vibrarem pelas minhas conquistas. Eu sei que posso contar com vocês para tudo!

Aos meus melhores amigos-irmãos, Carla Faria, Pricilla Honorato e Caio Pereira, por sempre caminharem ao lado do meu coração.

À minha única amiga da faculdade e escolha mais que acertada para a escrita dessa monografia, Camila Roncoli, por me mostrar sempre doçura e companheirismo. Nunca tem tempo ruim com você, Cami! Obrigada por tudo!

Aos amigos de profissão com quem trabalhei, como a Karina Trindade, Bárbara Ribeiro, Iris Oliveira, Vitória Adati, Flávia Landucci, Stella Gomes, Gabriela Pires, Paula Siqueira, Cristiane Luz, Glauce Fuzo e tantos outros importantes, por sempre levantaram meu moral, nos momentos em que eu não me considerava uma professora boa o suficiente. Escutei tantas vezes a frase “Você nasceu pra isso” que, realmente, não me vejo mais fazendo outra coisa.

À professora Júlia Pinheiro Andrade, por ter me apresentado ao mundo das metodologias ativas e do “Pensamento Visível”, em um curso maravilhoso de extensão no Instituto Vera Cruz, em 2019.

E, por fim, a todos os alunos que já passaram pelas minhas turmas: Obrigada por deixarem os meus dias mais felizes (e cheios de emoção)!

Juliana Gomes Gregolin

Do mundo da leitura para a leitura do mundo, o trajeto se cumpre sempre, refazendo-se, inclusive, por um vice-versa que transforma a leitura em prática circular e infinita. Como fonte de prazer e de sabedoria, a leitura não esgota seu poder de sedução nos estreitos limites da escola.

(LAJOLO, 1997, p.109)

RESUMO

Com a presente monografia, tem-se como objetivo a apresentação de que tornar o “Pensamento Visível”, em sala de aula, pode auxiliar, de modo significativo, a leitura de textos e do mundo no contexto de alfabetização e letramento, especificamente no 1º ano do Ensino Fundamental. Para isso, foi realizada uma pesquisa teórico-bibliográfica, com abordagem qualitativa e exploratória. Compreende-se “Pensamento Visível” como uma abordagem baseada em pesquisa para ensinar disposições de pensamento, tendo como norte três práticas fundamentais: as rotinas de pensamento, a documentação do pensamento estudantil e a prática profissional reflexiva (PROJECT ZERO, 2016). O estudo teve como suporte, principalmente, os pressupostos teóricos de Soares (2003, 2018 e 2020), apontando a necessidade da não dissociação entre alfabetização e letramento, como procedimento imprescindível para o ensino de leitura e escrita com compreensão, além de Ritchhart et al. (2011) e Ritchhart & Church (2020), apontando caminhos e estratégias para tornar o “Pensamento Visível” em sala de aula. Os resultados evidenciam um claro alinhamento sobre a importância da compreensão em qualquer processo de aprendizagem. Enquanto Soares está focada no ciclo de alfabetização, a equipe do *Project Zero* mostra a necessidade de mudanças na postura de professores e alunos para que a aprendizagem torne-se ainda mais significativa. Como ambos estudos se complementam, as rotinas de “Pensamento Visível”, quadros com estratégias para tornar o “Pensamento Visível” nas mais diversas atividades, foram traduzidas e aplicadas em possíveis situações de aula no 1º ano do Ensino Fundamental, mostrando a versatilidade da proposta como ferramenta de um ensino com compreensão no ciclo de alfabetização.

Palavras-chave: “Pensamento Visível”. Rotinas de “Pensamento Visível”. Alfabetização. Letramento. Leitura.

ABSTRACT

This thesis aims at presenting how making “Visible Thinking” happen in the classroom might significantly help the reading process, both text and worldview reading, in the literacy context, specifically in the first grade Elementary. In order to achieve that, a theoretical and bibliographic research was conducted, comprehending qualitative, and exploratory methods. We understand “Visible Thinking” as an evidence-based approach which teaches thinking dispositions guided by three fundamental practices: thinking routines, documenting student thinking, and professional reflective practices (PROJECT ZERO, 2016). This study was supported mostly by the theoretical presuppositions of Soares (2003, 2018, and 2020), which points out to the importance of avoiding the dissociation between literacy and comprehension as an essential procedure to the teaching of reading and writing with comprehension, as well as Ritchhart et al. (2011), and Ritchhart & Church (2020), which pointed out ways to make thinking visible in the classroom. The results showed a clear alignment about the importance of comprehension in any learning process. While Soares is focused on the literacy cycle, the Project Zero team shows the importance of changes in attitude from teachers and students in order to make the learning process even more meaningful. Since both studies complement one another, the “Visible Thinking” routines, or boards with strategies to make thinking visible in a variety of activities, were translated and applied in specific situations on a 1st grade Elementary class, which shows how this approach is a diverse comprehension teaching tool in the literacy cycle.

Key words: Visible thinking. Visible thinking routines. Literacy. Reading. Comprehension.

LISTA DE SIGLAS OU ABREVIATURAS

ANA - Avaliação Nacional de Alfabetização

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

INAF - Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - ROTINA <u>EU VEJO, EU PENSO, EU ME PERGUNTO</u>	32
QUADRO 2 - ROTINA <u>ZOOM</u>	33
QUADRO 3 - ROTINA <u>PPP: PENSO-PERGUNTO-PESQUISO</u>	34
QUADRO 4 - ROTINA <u>LÁPIS FALANTE</u>	35
QUADRO 5 - ROTINA <u>PONTE 3-2-1</u>	36
QUADRO 6 - ROTINA <u>BÚSSOLA</u>	38
QUADRO 7 - ROTINA <u>O JOGO DA EXPLICAÇÃO</u>	39
QUADRO 8 - ROTINA <u>MANCHETE</u>	40
QUADRO 9 - ROTINA <u>CSI: COR, SÍMBOLO, IMAGEM</u>	41
QUADRO 10 - ROTINA <u>MAPAS CONCEITUAIS</u>	42
QUADRO 11 - ROTINA <u>CEP: CONECTE-EXPANDA-PROBLEMATIZE</u>	44
QUADRO 12 - ROTINA <u>3C'S + R: CONECTE-CONFRONTE-CONCEITUE + REFLITA</u>	45
QUADRO 13 - ROTINA <u>PROTOCOLO MICRO LAB</u>	46
QUADRO 14 - ROTINA <u>ANTES, EU PENSAVA... AGORA, EU PENSO</u>	47
QUADRO 15 - ROTINA <u>O QUE FAZ VOCÊ DIZER ISSO?</u>	49
QUADRO 16 - ROTINA <u>CÍRCULO DOS PONTOS DE VISTA</u>	50
QUADRO 17 - ROTINA <u>CALÇANDO OS SAPATOS</u>	51
QUADRO 18 - ROTINA <u>SEMÁFORO</u>	53
QUADRO 19 - ROTINA <u>DECLARE-EMBASE-QUESTIONE</u>	54
QUADRO 20 - ROTINA <u>CABO DE GUERRA</u>	55
QUADRO 21 - ROTINA <u>TRECHO-FRASE-PALAVRA</u>	56
QUADRO 22 - ROTINA <u>TROCA-TROCA DE IDEIAS</u>	57
QUADRO 23 - ROTINA <u>ESCADA DO FEEDBACK</u>	58
QUADRO 24 - ROTINA <u>MESA REDONDA</u>	60
QUADRO 25 - ROTINA <u>CPSA: COMPARTILHEI-PERGUNTEI-SUGERI-APRENDI</u>	61
QUADRO 26 - ROTINA <u>SIGNIFICANDO</u>	62
QUADRO 27 - ROTINA <u>+ 1</u>	63
QUADRO 28 - ROTINA <u>CLASSIFICANDO PERGUNTAS</u>	64
QUADRO 29 - ROTINA <u>DESCASQUE A FRUTA</u>	65
QUADRO 30 - <u>A ROTINA DA HISTÓRIA: PRINCIPAL-SECUNDÁRIA-ESCONDIDA</u>	67

QUADRO 31 - ROTINA <u>A BELEZA E A VERDADE</u>	68
QUADRO 32 - ROTINA <u>NDA: NOMEIE-DESCREVA-AJA</u>	69
QUADRO 33 - ROTINA <u>NOTA ANÔNIMA</u>	70
QUADRO 34 - ROTINA <u>PRE: PREVEJA-REÚNA-EXPLIQUE</u>	71
QUADRO 35 - ROTINA <u>EDQ+R: EXPERIÊNCIAS-DIFICULDADES-QUESTÕES + REFLEXÕES</u>	73
QUADRO 36 - ROTINA <u>EU TENHO CERTEZA</u>	74
QUADRO 37 - ROTINA <u>O QUE VOCÊ FEZ? O QUE TUDO SIGNIFICOU? O QUE FARÁ DEPOIS?</u>	75
QUADRO 38 - ROTINA <u>OS 3 PORQUÊS</u>	76
QUADRO 39 - ROTINA <u>E SE?</u>	77

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 LEITURA E LETRAMENTO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....	16
2 TORNANDO O “PENSAMENTO VISÍVEL” PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.....	23
2.1.1 ROTINAS PARA INTRODUÇÃO E EXPLORAÇÃO DE IDEIAS	32
2.1.2 ROTINAS PARA SÍNTESE E ORGANIZAÇÃO DE IDEIAS	40
2.1.3 ROTINAS PARA APROFUNDAMENTO DE IDEIAS	48
2.1.4 ROTINAS PARA ENGAJAMENTO COM OS OUTROS	57
2.1.5 ROTINAS PARA ENGAJAMENTO COM IDEIAS	64
2.1.6 ROTINAS PARA ENGAJAMENTO EM AÇÃO	71
3 SUGESTÕES DE USO DAS ROTINAS DE “PENSAMENTO VISÍVEL” EM SALA DE AULA.....	79
3.1.1 PLANO DE AULA COM ROTINA PARA INTRODUIR E EXPLORAR IDEIAS	79
3.1.2 PLANO DE AULA COM ROTINA PARA SINTETIZAR E ORGANIZAR IDEIAS	82
3.1.3 PLANO DE AULA COM ROTINA PARA APROFUNDAR IDEIAS	85
3.1.4 PLANO DE AULA COM ROTINA PARA ENGAJAMENTO COM O OUTRO.....	89
3.1.5 PLANO DE AULA COM ROTINA PARA ENGAJAMENTO COM IDEIAS	93
3.1.6 PLANO DE AULA COM ROTINA PARA ENGAJAMENTO EM AÇÃO	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS.....	102
ANEXOS.....	105

INTRODUÇÃO

Quando se fala em estudos sobre alfabetização no Brasil, um dos nomes mais expoentes e com mais de 50 anos dedicados à pesquisa é o de Magda Soares. Professora titular emérita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, entre tantas outras significativas atribuições, a autora afirmou, ao longo de sua carreira, a necessidade da não dissociação entre alfabetização e letramento (SOARES, 2020, orelha do livro).

Em sua obra mais recente, intitulada *Alfabetrar - Toda criança pode aprender a ler e a escrever*, ela une a função de alfabetização e letramento em uma única palavra. Para a autora, a alfabetização é a aprendizagem de um sistema de representação e não de um código de escrita. Os signos (grafemas), assim, representam os sons da fala (fonemas), não os codificando. Segundo ela, alfabetizar é “compreender o que a escrita representa e a notação com que, arbitrária e convencionalmente, são representados os sons da fala, os fonemas” (SOARES, 2020, p.11).

A Psicologia do Desenvolvimento vem estudando como esse processo de representação do sistema alfabético se dá progressivamente na criança - a psicogênese da língua escrita. Somam-se a esses estudos as pesquisas da Psicologia Cognitiva, a qual vem identificando as operações mentais que levam às crianças a essa compreensão (SOARES, 2020, p.11).

De forma contemporânea ao avanço dos estudos, foi nos anos 1980 que surgiu a compreensão de que a alfabetização, ou seja, a aprendizagem do sistema alfabético, por si só, não era suficiente para a formação de leitores e produtores de texto capazes. Como resultado dessa falha, observou-se, ao longo dos anos, crianças e jovens que avançavam nos estudos sem serem leitores e escritores proficientes, chegando à fase adulta sem esta autonomia (SOARES, 2020, p.11).

A partir dessa problemática, foi entendida a necessidade de aliar-se a alfabetização ao letramento, incluindo, assim, a língua em uso durante todo o processo de alfabetização. Soares entende o letramento como o “desenvolvimento explícito e sistemático de habilidades e estratégias de leitura”, para que, em união com o sistema alfabético, os estudantes possam conhecer e aprender os seus usos sociais: a leitura, a interpretação e a produção de textos (SOARES, 2020, p.11/12).

Dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), de 2016, apontam que mais da metade das crianças avaliadas no terceiro ano estão em um nível de alfabetização insuficiente, incapazes de ler e interpretar pequenos textos. Outro estudo mais recente, o Indicador Nacional

de Analfabetismo Funcional (Inaf), em 2018, verificou que 70% das pessoas entrevistadas que possuem os anos iniciais do ensino fundamental, permanecem em uma condição de analfabetismo funcional, ou seja, têm muita dificuldade em fazer uso da leitura e da escrita na vida cotidiana (SOARES, 2020, p.9/10).

Com esta monografia, portanto, tem-se o objetivo geral de apresentar aos professores novas estratégias para um estimular a leitura com compreensão em sala de aula, visto como tão necessária, a partir dos dados expostos. Para isso, será proposto o uso de rotinas de “Pensamento Visível” (RITCHHART et al., 2011 e RITCHHART; CHURCH, 2020), desenvolvidas pelo chamado *Projeto Zero* da Universidade de Harvard.

De acordo com os pesquisadores do *Project Zero*¹, o “Pensamento Visível” pode ser definido como um quadro conceitual flexível e sistemático baseado em pesquisa, que visa integrar o desenvolvimento do pensamento dos alunos com a aprendizagem de conteúdo entre os assuntos. O “Pensamento Visível” começou como uma iniciativa para desenvolver uma abordagem baseada em pesquisa para ensinar disposições de pensamento, tendo como norte três práticas fundamentais: as rotinas de pensamento, a documentação do pensamento estudantil e a prática profissional reflexiva (PROJECT ZERO, 2016).

Assim, esta monografia tem, como um dos objetivos específicos, a tradução livre das rotinas de “Pensamento Visível” compiladas pelo *Project Zero*, presentes em duas obras de referência sobre o tema: *Making Thinking Visible*² (RITCHHART et al., 2011) e no mais recente *The Power of Making Thinking Visible*³ (RITCHHART; CHURCH, 2020). O intuito é democratizar o acesso às rotinas de uma maneira de fácil consulta ao professor, já que as duas obras ainda não possuem tradução oficial no país.

Além disso, outro objetivo específico a ser alcançado é mostrar a possível aplicação das rotinas de “Pensamento Visível” em turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, com o intuito de estimular uma leitura de textos (e de mundo) com compreensão, desde o início do ciclo de alfabetização, com leitores que nem sabem ainda ler de forma autônoma. As rotinas de “Pensamento Visível” são "pequenos protocolos ou sequências de passos com simples perguntas, que convidam os alunos a pensarem de maneira “visível” para si, para seus pares e professores, criando o hábito de questionar, debater e refletir suas ideias”. Tais hábitos parecem dialogar com o conceito de letramento ativo, no qual ler, escrever, desenhar, falar, ouvir e investigar são elementos-chave para um ensino com compreensão (LENCASTRE, 2017, p.8;

¹ Em uma tradução livre, “*Projeto Zero*”.

² Em uma tradução livre, *Tornando o “Pensamento Visível”*.

³ Em uma tradução livre, *O poder de tornar o “Pensamento Visível”*.

GIROTTI & SOUZA, 2010, p.47).

As conexões de ideias e pensamentos propostas pelo uso das rotinas podem auxiliar os alunos a compreenderem, mesmo sem saber ler, aquilo que está ao seu redor. Como diria o grande patrono da educação brasileira, Paulo Freire (1987) “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” e é isso que espera-se estimular com a aplicação das rotinas em sala de aula, a partir do que é preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fomentando, assim, a aprendizagem da leitura com compreensão.

Dessa maneira, o primeiro capítulo desta monografia abordará algumas das principais teorias sobre o que é esperado em termos de alfabetização e letramento, principalmente o que foi discutido por Magda Soares (2003, 2018 e 2020), durante os anos iniciais do ensino fundamental.

Já o segundo capítulo mostrará a importância de se tornar o “Pensamento Visível” em sala de aula, como ferramenta potente para um ensino com compreensão. Além disso, em sua segunda seção, apresentará uma tradução livre das rotinas de “Pensamento Visível” compiladas até o momento pelos pesquisadores do *Project Zero*, da Universidade de Harvard.

Por fim, o terceiro capítulo trará planos de aula para o 1º ano do Ensino Fundamental, utilizando algumas das rotinas compiladas, com foco em uma leitura com compreensão.

1 LEITURA E LETRAMENTO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Neste capítulo, serão abordadas algumas teorias de alfabetização e de letramento, com um levantamento teórico do que é esperado na fase de alfabetização. O foco deste trabalho está no primeiro ano do ensino fundamental, série primordial para a aprendizagem da leitura e da escrita. As teorias podem servir como esclarecimento do que está sendo feito em sala de aula, já que os dados da Avaliação Nacional de Alfabetização, o ANA, de 2016 mostram que muitos alunos chegam ao último ano do ciclo de alfabetização, no terceiro ano do ensino fundamental, sem ler com compreensão. Assim, a escolha do primeiro ano do ensino fundamental com o intuito de que, desde o início do processo de alfabetização, os alunos sejam expostos a estratégias de leitura de compreensão, para que, ao chegar ao terceiro ano, possam ser considerados leitores competentes (SOARES, 2020, p.9/10).

A alfabetização é a aprendizagem e domínio do código alfabético, o reconhecimento das letras, ligação entre as sílabas e formação de palavras, utilizando-as para ler e escrever. O letramento, por sua vez, vai além da aprendizagem das letras e símbolos escritos, refere-se a compreensão, interpretação e a utilização da língua nas práticas sociais (SOARES, 2003).

Por serem complementares, é importante que a criança seja alfabetizada e letrada ao mesmo tempo. Vale salientar, que na sociedade atual, o letramento está inserido de alguma forma na vida das pessoas. Desde muito pequenas, as crianças interagem com a linguagem escrita, por meio de textos, livros, jornais, embalagens, etc., assim, o letramento começa muito antes de iniciarem a vida escolar, a partir de suas vivências familiares, sociais e culturais.

A escola tem a função de orientar a criança a ler e escrever, levando-a a conviver com práticas de leitura e escrita reais, trocando as tradicionais cartilhas por livros, jornais, tornando significativas as práticas de produção textual. Para que assim, os alunos possam exercer as práticas de leitura e escrita exigidas pela sociedade. (LUIZATO, 2003, p.71).

Apesar das atividades de alfabetização e letramento se diferenciarem tanto em operações cognitivas quanto, conseqüentemente, em relação aos processos metodológicos e didáticos que as direcionam, essas atividades devem se desenvolver integradamente; se são desenvolvidas de forma dissociada, ou se se desenvolve letramento e não desenvolve alfabetização, ou vice-versa, a criança terá certamente uma visão parcial e, portanto, incompleta do mundo da leitura e da escrita (SOARES, 2018, p.144).

Essencial para a inserção do sujeito na sociedade, o letramento ligado a alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, compreende práticas de leitura e escrita que estimulam,

além de aprender a ler e escrever, a capacidade de compreender o que está escrito, fazendo com que a criança consiga pensar e refletir a partir do que foi lido. Letramento é a capacidade de ler e escrever para atingir variados objetivos, como informar-se, interagir, expandir ideias, divertir-se, além de produzir e interpretar diferentes gêneros textuais e saber utilizar a leitura e escrita para obter ou fornecer conhecimento e informações (SOARES, 2003, p.80).

Portanto, Alfabetização e Letramento são dois processos diferentes que, no entanto, são inseparáveis. É importante salientar que ser alfabetizado vai além de ser capaz de reunir letras para fazer sílabas, sílabas para formar palavras, palavras para construir frases e frases para produzir textos, mas compreender o que se está lendo e escrevendo, com coesão e coerência.

Nesse contexto, Ferreiro (2001, p.5), sugere que:

Progredir alfabetização adentro não é uma jornada tranquila. Encontram-se muitos altos e baixos nesse caminho, cujos significados precisam ser compreendidos. Como qualquer outro conhecimento no domínio cognitivo, é uma aventura excitante, repleta de incertezas, com muitos momentos críticos, nos quais é difícil manter a ansiedade sob controle.

Talvez a importância do professor em levantar o moral do aluno nesse processo, valorizando seus conhecimentos prévios e os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem de cada um. É importante abraçar a heterogeneidade da sala de aula, compreendendo que ali cada um pode ter uma leitura de mundo diferente, já que todos possuem vivências de mundo diferentes.

Letrar vai além alfabetizar, é ensinar a ler e escrever em um cenário favorável, no qual a leitura e escrita contenham significado e sejam parte da vida do aluno. Desse modo, é essencial ter alguns cuidados para coordenar o processo de alfabetização. É necessário que as pessoas consigam fazer uso do conhecimento de leitura e escrita numa esfera social para que assim, o processo de ensino-aprendizagem seja efetivo (SOARES, 2018, p.23).

Aqui, vale lembrar o uso das cartilhas, totalmente descontextualizadas e focadas na alfabetização e não no letramento. O que interpretar de *O bule da bisa Bia é bonito?* ou *O cachorro do Caco comeu o casaco?*. As rotinas de “Pensamento Visível”, abordadas no segundo capítulo deste trabalho, podem ajudar o aluno a se conectar com leituras significativas, promovendo grandes reflexões. A leitura deve fazer o aluno pensar e tirar suas próprias conclusões, sem que todas as respostas sejam dadas pelo professor.

O ato de alfabetizar letrando, afirmado pela educadora e pesquisadora Magda Soares, tem sido muito utilizado pelos professores alfabetizadores. A escola é um dos locais responsáveis por colocar a criança em situações em que haja a prática de letramento, dessa

forma cabe criar condições de uso real da leitura e da escrita para assim desenvolver alunos capazes de se comunicar nas diferentes esferas da sociedade, de acordo com suas necessidades. No entanto, parece não ser um processo muito abrangente, pois os alunos estão chegando ao terceiro ano sem ler com compreensão. Conforme a autora:

Uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem “mecânica” do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem (SOARES, 2003, p.19).

Por isso, é importante salientar que a criança deve ser frequentemente colocada perante situações em que tenha a necessidade de ler. Ouvir o professor ler, ler por prazer, ler para fazer uma atividade, ler para adquirir conhecimento, ler com o objetivo de ressignificar o mundo real e também para diminuir seus medos e traumas.

Para formar uma criança leitora, o professor deve planejar, organizar e implementar atividades de leitura literária, ajudando assim, a estimular e construir os saberes dessa criança sobre leitura e escrita. Ao professor cabe o planejamento de atividades independentes que ajudem os alunos na interpretação e reflexão sobre o que foi lido (SOUZA et al., 2010, p.54).

Moll (2009, p.90), acredita que o professor tem o papel de facilitador no ensino e deve colocar à disposição do aluno materiais de leitura e escrita, sem intervir no ritmo de aprendizagem.

Ainda que todos possam colaborar na educação, o professor tem um papel central como mediador do processo de aprendizagem e cabe a ele buscar conteúdos que instiguem o interesse e o prazer do aluno em aprender. Além disso, não há como formar leitores competentes e interessados se não houver espaços na escola que estimulem o prazer pela leitura. A organização dos livros em que os alunos possam ter livre escolha, folheando, lendo o que lhe interessar, estimula uma visão diferente sobre o ato de ler.

Lajolo (1997, p.109) relata que, quando a leitura desperta, o interesse se expande para fora dos muros da escola:

Do mundo da leitura para a leitura do mundo, o trajeto se cumpre sempre, refazendo-se, inclusive, por um vice-versa que transforma a leitura em prática circular e infinita. Como fonte de prazer e de sabedoria, a leitura não esgota seu poder de sedução nos estreitos limites da escola.

Esse processo envolve, entre outras coisas, o aprendizado da leitura, que deve estar presente durante o desenvolvimento da alfabetização, como atividade permanente e em destaque no planejamento do professor. O professor deve ter disponibilidade para estimular a

sensibilidade e chamar atenção dos alunos para o material que está sendo utilizado, criando oportunidades para que consigam participar efetivamente com ideias e reflexões sobre o assunto (FRANCHI, 2012, p.206).

Analisando essa citação, pode-se verificar que a criança ao ser motivada consegue desenvolver sua aprendizagem levando em conta suas vivências, sem que pais e professores interfiram nos seus pensamentos e assim, criem suas próprias hipóteses. O professor compreende que o aluno é protagonista do seu próprio saber, cria diferentes oportunidades de aprendizagem, identificando possíveis dificuldades que venham a surgir.

As rotinas de “Pensamento Visível”, abordadas no segundo capítulo do presente trabalho, são formas de desenvolver o protagonismo do aluno, possibilitando que ele busque o seu próprio aprendizado e potencialize suas capacidades.

Na infância, a leitura é fundamental, pois provoca sentimentos, possibilita a conexão do mundo imaginário com as situações que as crianças vivem no dia a dia, além de estimular a criatividade. E o período da alfabetização/letramento é um dos momentos mais adequados para a formação do leitor, pois a criança tem contato com diferentes gêneros textuais, que oferecem muitos benefícios para o letramento do aluno, desenvolvendo a leitura em parceria com a realidade das crianças. Livros, quando adequados à idade, são grandes fontes de conhecimento e prazer. Estimular a leitura desde pequeno, será uma grande conquista para a vida (SILVA, 1992, p.57).

Nesse sentido, a leitura não deve ser obrigação ou a simples transmissão de conhecimentos em sala de aula. Se for inserida com encantamento, a criança vai sempre buscar aprender e compreender mais. Porém, se for estabelecida como tarefa a ser cumprida, castigo ou obrigatoriedade, a criança poderá perder o encanto por ela. Ler é ter a possibilidade de questionar o mundo e a si mesmo, encontrar respostas nos livros, ter aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita, construindo respostas a partir de novas informações conectando-as ao conhecimento prévio do sujeito (FOUCAMBERT, 1994, p.5).

Desse modo, para que a criança conquiste, tanto a escrita quanto a leitura, é necessário ter habilidades que são adquiridas no processo de alfabetização e no processo de letramento, já que saber ler e escrever engloba a habilidade para utilizar a variedade linguística adequada ao gênero de textos que o aluno produzirá. Ler é essencial, pois faz o aluno adquirir dados para escrever. Para aprender a ler, etapa considerada decisiva no processo de alfabetização/letramento, é necessário hábito contínuo de leitura de textos variados. No entanto, a criança deve ter liberdade de escolher a leitura com a qual se identificar. As vivências anteriores trazidas para a leitura possibilitam a conexão do aluno com o que será ensinado. Cabe

ao professor aproveitar essa oportunidade para incentivar as crianças a construir significados ao aprendizado, auxiliando-os a acionar seus conhecimentos prévios e conectá-los às novas informações, sendo fundamental para a compreensão do assunto (SOUZA et al., 2010, p.66/67).

Ler não é somente decodificação, mas sim a compreensão do que se está lendo. Esse trabalho gradativo vai formar o leitor competente. Dessa forma, a leitura deve fazer sentido para o aluno, se este não tem oportunidade de desenvolver sua autonomia leitora será muito difícil despertar o interesse pela mesma. Citando Lerner:

A leitura é antes de mais nada um objeto de ensino. Para que se transforme num objeto de aprendizagem, é necessário que tenha sentido do ponto de vista do aluno, o que significa - entre outras coisas - que deve cumprir uma função para a realização de um propósito que ele conhece e valoriza (LERNER, 2002, p.80).

Uma prática importante, durante a alfabetização/letramento, é a leitura compartilhada de bons textos literários, jornalísticos, publicitários etc., que encorajem o processo de ler e tornem a leitura mais prazerosa para a criança. Além disso, o aluno dentro da sala de aula precisa estar cercada de recursos que estimulem a prática da leitura, como cartazes e livros diversos proporcionando à criança a conhecer coisas diferentes, para que de fato se inicie a formação da linguagem, de ideias, da oralidade, de valores e sentimentos que auxiliarão em seu desenvolvimento pessoal (MACHADO, 2013, p.18).

Na sala de aula, é importante organizar leituras livres, em que o professor também leia. Além de planejar atividades diárias que coloquem a leitura com a mesma importância das demais atividades. Bons exemplos são a leitura de jornais, de gibis, parlendas, poesias, música etc. A forma que o professor conduz a leitura em aula, pode distanciar o aluno desse momento ao invés de aproximá-lo. Segundo Freire:

A memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto, é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala (FREIRE, 2006, p.17).

Os procedimentos de leitura pretendem que as crianças desenvolvam a linguagem, a compreensão dos escritos e a construção da habilidade cognitiva das pessoas, auxiliando no processo educativo. A importância da leitura conduz a novas perspectivas que incentiva a escola a dar condições que beneficie o desenvolvimento de bons leitores. É essencial que o ato de ler seja visto como um processo significativo para que os indivíduos sejam capazes de fazer a leitura do mundo através da leitura da palavra. Villardi (1999, p.11) ressalta a necessidade de ampliar o incentivo à leitura, para formar leitores para a vida toda.

A leitura tem como objetivo transformar o crescimento educacional do aluno. Saber ler

faz com que as pessoas tenham mais chances de conhecer inúmeros assuntos sem sair de casa. A leitura enriquece o indivíduo, gerando um vocabulário extenso e rico, motivando a escrita mais quantitativa e qualitativa, além de levar o leitor a diversos mundos. Grande parte dos problemas encontrados ao longo da vida acadêmica é pela falta de incentivo à leitura (CAGLIARI, 2001, p.51).

Para Zilberman (2006, p.24) não importa a idade, todo momento da vida é importante para estimular o imaginário através da leitura, fortalecendo assim, a identidade das crianças e ajudando-as a pensar melhor e a resolver problemas. É necessário que haja sempre planejamento e sensibilidade, por parte dos pais e professores, para tornar a leitura atraente aos olhos da criança. Ter imaginação é muito importante na vida da criança, dessa maneira a consciência infantil realiza o que vai entendendo de maneira intuitiva no mundo que a cerca. A leitura é parte essencial da educação, a leitura sucedendo a escrita é o meio para uma expansão educacional compromissada com a evolução pessoal do aluno, é o encontro para diminuir a desigualdade.

A leitura ajuda os indivíduos a organizar ideias vindas de assuntos e situações vividas, fazendo com que o leitor consiga compreender o sentido dos acontecimentos. E é necessário que o professor compreenda o significado do ato de ler para promover junto aos alunos o estímulo à aprendizagem (FOGOLARI, 2004, p.40).

Ensinar leitura é formar leitores críticos, competentes e atuantes, e, o período da alfabetização/letramento é um dos momentos mais propícios para esta efetivação. Souza et al. destaca que:

Os pequenos leitores de literatura infantil se formam como leitores porque aprendem a ler, não porque pronunciam as palavras, nem porque as veem, mas porque estabelecem ligações entre o conjunto de sentido por elas formado e o conjunto de sentidos que constituem suas experiências de vida (SOUZA et al., 2010, p.41).

Propiciar a familiaridade com os livros às crianças é criar oportunidades para o conhecimento e para a formação de futuros cidadãos conscientes, com capacidade de interpretar textos, de falar com facilidade e adequar seus discursos ou linguagem em diferentes situações de comunicação. De acordo com a BNCC (2018, p.42), a criança, desde muito cedo, tem curiosidade pela leitura e escrita, pois está envolvida nesse contexto diariamente, acompanhando leituras de textos e observando a utilização da escrita e leitura no meio familiar, escolar e comunitário e assim construindo sua visão sobre a língua escrita e seus diferentes usos sociais.

Esse capítulo objetivou trazer várias referências sobre a importância da leitura e do

letramento em contexto escolar, reconhecendo, primordialmente, a necessidade de se valorizar os conhecimentos prévios dos alunos. No próximo capítulo, serão discutidas as propostas de "Pensamento Visível" trazidas pela Universidade de Harvard, com o intuito de conectá-las a um ensino de leitura com compreensão, com estratégias significativas para uma transformação em sala de aula, com foco no protagonismo do pensar do aluno.

2 TORNANDO O “PENSAMENTO VISÍVEL” PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

O “Pensamento Visível” pode ser definido como um quadro conceitual flexível e sistemático baseado em pesquisa, que visa integrar o desenvolvimento do pensamento dos alunos com a aprendizagem de conteúdo entre os assuntos. O “Pensamento Visível” começou como uma iniciativa para desenvolver uma abordagem baseada em pesquisa para ensinar disposições de pensamento, tendo como norte três práticas fundamentais: as rotinas de pensamento, a documentação do pensamento estudantil e a prática profissional reflexiva (PROJECT ZERO, 2016).

As rotinas de “Pensamento Visível”, desenvolvidas por pesquisadores da Universidade de Harvard, no chamado *Project Zero*, em uma rápida definição, podem ser consideradas estratégias simples que têm a capacidade de impulsionar as diversas formas de pensar dentro de uma sala de aula. Desde 2005, e durante cinco anos, o grupo de pesquisadores explorou como cultivar a cultura do pensamento em ambiente escolar. O propósito era um só: como transformar a sala em um ambiente propício para tornar o “Pensamento Visível” (RITCHHART et al., 2011, prefácio - p.XVII).

A compilação dessa pesquisa transformou-se, em 2011, no livro *Making thinking visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners*.⁴ Refletindo sobre esse título proposto, o desejo de autonomia vinculado à compreensão e participação parece estar muito ligado com a função que um letramento ativo possui aliado à alfabetização. Para Hampton e Resnick (2009), Harvey e Goudvis (2008), Fisher, Frey e Lapp (2008),

(...) ler, escrever, desenhar, falar, ouvir e investigar são as pedras angulares do letramento ativo, uma vez que as crianças têm oportunidade de tornar os seus pensamentos “visíveis”, explicitados. Assim, o ensino para compreensão é mais efetivo quando acontece na estrutura do letramento ativo (...) as salas de aula que promovem o letramento ativo têm alunos entusiasmados e interessados, pois os professores não são os únicos a falar e dar opiniões. As ideias e pensamentos dos alunos são considerados. As crianças conversam entre si, dialogam com o texto, deixam pistas de seus pensamentos, questionando, fazendo conexões, inferindo, discutindo, debatendo. Portanto, aprendem inquirindo ativamente durante o dia a dia

⁴ Em uma tradução livre, *Tornando o “Pensamento Visível”: Como promover engajamento, entendimento e independência para todos os estudantes*.

na escola” (GIROTTI & SOUZA, 2010, p.47/48).

Os autores afirmam a relevância do letramento ativo para um ensino com compreensão. Ao tornarem-se protagonistas do seu processo de aprendizagem, falando, escrevendo, desenhando, ouvindo e investigando, os alunos são capazes de tornar os seus “pensamentos visíveis”, deixando pistas dos seus caminhos individuais de aprendizagem. Assim, vê-se que a importância de oportunizar o “Pensamento Visível” dentro da sala de aula é uma demanda essencial, para a formação de um aluno interessado e entusiasmado com o seu ensino, e que vem sendo pensado também além dos muros de Harvard.

Alinhando essa definição ao objetivo da monografia de discutir a necessidade do incentivo à uma leitura com compreensão, desde o 1º ano do ciclo de alfabetização, vê-se que as propostas de oportunizar um protagonismo do aluno, ao escrever, ler, ouvir e investigar os assuntos trabalhados em sala de aula, ou no caso, as leituras propostas, podem ser estratégias significativas para fomentar a reflexão e a compreensão sobre aquilo que o aluno lê, otimizando, assim, o surgimento de leitores mais competentes e engajados.

Moran (2017, p.37) afirma que as metodologias predominantes no ensino, atualmente, são aquelas de caráter dedutivo, na qual o professor transmite a teoria e o aluno deve aplicá-la de alguma maneira. A partir das pesquisas feitas, constatou-se que, para uma compreensão mais ampla e profunda, uma aprendizagem baseada em questionamento e experimentação é mais relevante. O resultado da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), de 2016, mostrou que metade das crianças avaliadas chegam ao 3º ano do Ensino Fundamental, sem conseguir ler com compreensão. Isso pode ser um resultado desse estilo de ensino transmissivo, que não incentiva os alunos a questionarem e pensarem sobre aquilo que leem (SOARES, 2020, p.9/10).

Por isso, é importante os professores entenderem o que realmente significa pensar. Ritchhart et al. (2011, p.5), afirmam que: “Se nós iremos tornar o *Pensamento Visível* em nossas salas de aula, então o primeiro passo para nós, como professores, é fazer com que as diversas formas, dimensões e processos do pensamento fiquem *visíveis* para nós mesmos”. Não faz sentido, portanto, aplicar-se algo como as rotinas de “Pensamento Visível” sem que o próprio professor consiga utilizar as estratégias em si mesmos.

Os autores ressaltam, ainda, a falta de sentido na reflexão sobre o pensamento sem um contexto ou um propósito (RITCHHART et al., 2011, p.7). Aqui, vê-se a importância e a necessidade da intencionalidade nas ações do professor e do aluno. Vale, portanto, que o professor sempre tenha em mente a intencionalidade da leitura proposta ao aluno do 1º ano. Essa é uma fase de introdução à leitura formal, na qual os alunos estão aprendendo e se apropriando dessa habilidade.

A compreensão sobre algo, assim, não é considerada como um tipo de pensamento, mas como um resultado dele. Então, como todo pensamento está ligado a um conteúdo, é necessária a reflexão sobre os propósitos do pensar. Algumas perguntas, dessa maneira, podem ser feitas a esse respeito: *Por que é isso que queremos que os alunos pensem?*, *Quando o pensar é útil?* ou *Qual o propósito desse pensamento?* Para os autores, “a compreensão é um dos maiores impulsionadores para as práticas educacionais atuais” e vê-se, dessa maneira, uma necessidade urgente de estratégias que coloquem isso em prática nas escolas (RITCHHART et al., 2011, p.8).

A pesquisa do *Project Zero* mostrou que, na maioria dos ambientes escolares estudados, os professores estavam mais focados em concluir o conteúdo programático e realizar avaliações sobre tais conteúdos, do que um verdadeiro desenvolvimento da compreensão sobre aquilo que estava sendo estudado (RITCHHART et al., 2011, p.9).

Dessa maneira, para que uma verdadeira compreensão aconteça, é necessário que o aluno se engaje em uma profunda atividade intelectual, ou seja, que ele seja instigado a resolver problemas, tomar decisões e desenvolver um novo entendimento sobre o assunto dado por meio de estratégias propostas pela disciplina (RITCHHART et al., 2011, p.10). Além disso, para Hattie (2011, p.17), quando o ensino e a aprendizagem estão *visíveis*, é grande a probabilidade de os alunos atingirem resultados melhores.

Para Ritchhart et al. (2011, p.11/13), há tipos de pensamento que são indispensáveis para que essa compreensão integral aconteça e que, sem eles, seria difícil afirmar que houve uma compreensão completa. Assim, eles selecionaram oito *movimentos do pensar* que consideraram essenciais (RITCHHART et al., 2011, p.11/13):

- a. observar atentamente e descrever o que vê;
- b. construir explicações e interpretações;
- c. raciocinar a partir de evidência;
- d. fazer conexões;
- e. considerar diferentes pontos de vista e perspectivas;
- f. entender os pontos principais e formular conclusões;
- g. imaginar e formular questões;
- h. desvelar complexidades e se aprofundar além da superfície dos assuntos.

Para que tais *movimentos do pensar* se realizem, é necessário um protagonismo do aluno em sala de aula. Portanto, os autores defendem a ideia de que o aluno deve estar no centro do processo de aprendizagem, em vez de no final, o que acontece com aqueles que seguem uma concepção mais tradicional de transmissão de conhecimento (RITCHHART et al., 2011, p.26).

Segundo Moran (2017, p.37/39), uma aprendizagem mais profunda requer o processo de aprender fazendo e ambientes que propiciam diferentes oportunidades de aprendizagem. Torna-se importante, então, o estímulo multissensorial e a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes para aquisição de novos conhecimentos. Ainda, para que a aprendizagem seja ativa, ela deve estar associada a uma experiência reflexiva, para tornar visíveis os processos, conhecimentos e competências aprendidas em cada atividade.

Domingues e Faria (2021, p.23), em recente artigo publicado sobre o uso das rotinas de “Pensamento Visível” em aulas de língua portuguesa, afirmam que o aprendizado, baseado nas metodologias ativas, acontece quando os alunos pesquisam, compartilham conhecimentos com seus pares, debatem, tomam atitudes, analisam situações com o intuito de refletir e solucionar problemas de maneira criativa. As metodologias ativas podem ser definidas como estratégias de ensino voltadas à participação central do aluno no processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida (MORAN, 2017, p.41).

Há, nesse contexto de educação, uma mudança no papel tradicional do professor, variando de um transmissor de conhecimento para um fomentador de alunos engajados com suas ideias. O objetivo de cumprir todo o currículo deve ser deixado de lado para que os professores, então, selecionem as ideias e conceitos principais que querem que os alunos se engajem, reflitam, questionem, explorem e, em consequência, construam conhecimento (RITCHHART et al., 2011, p.26).

O professor, portanto, deve estar consciente de suas funções. Para Hattie (2011, p.15), os *ingredientes-chave* para um ato de ensinar com qualidade é o professor estar consciente dos objetivos de aprendizagem, sabendo quando um aluno é bem-sucedido no objetivo proposto; conhecer o que os alunos já sabem sobre o assunto e também conhecer o conteúdo abordado de forma a proporcionar uma experiência significativa e desafiadora.

Além disso, o professor deve conhecer uma variedade de estratégias que alcance a pluralidade de aprendizagens possíveis em uma sala de aula, apoiando os diferentes perfis de aprendizagem dos alunos; saber como reorientar o caminho de aprendizagem do aluno, quando necessário, maximizando o poder do *feedback* e, por fim, saber também quando parar e deixar o aluno trilhar por um caminho que está progredindo rumo ao objetivo estabelecido (HATTIE, 2011, p.15).

Os alunos, ao entrarem em contato com algo que sintam que realmente vale a pena se aprofundar, atribuem ao conhecimento adquirido um impacto duradouro, tornando-se uma influência poderosa em curto e longo prazo. Ritchhart et al. (2011, p.26) afirmam que, nesse modelo, “os alunos não somente aprendem, mas aprendem a como aprender”. Assim, os

professores devem pensar, em suas aulas, em como criar oportunidades para os alunos pensarem e a como tornar esses *pensamentos visíveis*.

Hattie (2011, p.1) afirma que tornar a aprendizagem dos alunos “visível” aos professores é uma forma de identificar e assegurar quais são os atributos necessários e que fazem diferença no aprendizado dos alunos. É como super focalizar os processos que realmente dão certo em sala de aula para o desenvolvimento ativo do aluno. Dessa maneira, todos do ambiente escolar (professores, diretores e os próprios alunos) conseguem compreender melhor o processo.

Dessa forma, para o ensino e a aprendizagem se tornarem “visíveis”, a aprendizagem deve ter um objetivo explícito e transparente, sendo apropriadamente desafiador tanto para alunos quanto para os professores e, ambos, tentam assegurar que o objetivo será atingido, tendo controle sobre todo o processo. Para que isso aconteça, há a necessidade de constante *feedback* fornecido e recebido, além de pessoas apaixonadas e ativas no processo de aprendizagem (HATTIE, 2011, p.6).

Um ambiente seguro de aprendizagem, tanto para o professor quanto para o aluno, é aquele em que o erro é acolhido e estimulado, pois há muito aprendizado a partir dos erros e dos *feedbacks* propostos para tais erros. Além disso, os professores também precisam de um ambiente em que se sintam seguros para aprenderem sobre o sucesso ou fracasso de seus ensinamentos a partir do *feedback* dos outros. Para a criação de tal ambiente, torna-se necessária a presença de pessoas apaixonadas e dedicadas pelo que fazem. Para o autor,

(...) os professores precisam estar conscientes de quais das suas estratégias de ensino estão funcionando ou não, precisam estar preparados para compreender e se adaptar aos aprendizes e suas situações, seus contextos e sua aprendizagem anterior e precisam compartilhar a experiência da aprendizagem de modo aberto, franco e agradável com seus alunos e colaboradores (HATTIE, 2011, p.15).

Para ilustrar um exemplo de ambiente seguro, com foco na leitura com compreensão, o professor pode refletir se, por exemplo:

- a. disponibiliza textos acessíveis aos alunos, a partir do nível de compreensão de leitura e escrita para cada um;
- b. estimula o prazer pela leitura do aluno, com materiais que sejam atrativos, como uma gibiteca, por exemplo, e seu apelo visual;
- c. estimula a oralização de ideias, opiniões e histórias pelos alunos, mostrando que há diversas formas de se ler o mundo;
- d. consegue discutir planos de aula com outros professores ou coordenadores, ouvindo sugestões e refletindo sobre a própria prática;

e. percebe quando alguma atividade não atinge o objetivo definido e busca maneiras de entender como aprimorar sua estratégia;

f. os alunos, mesmo ainda não sendo leitores autônomos, gostam de participar das atividades de leitura, engajando-se com o que lhes é proposto;

g. os alunos se sentem confortáveis ao compartilhar seus conhecimentos prévios e adquiridos.

Ao deixar o “Pensamento Visível”, o professor abre uma janela não somente para aquilo que os alunos entenderam, mas também como eles entenderam aquilo. Além disso, tornar o “Pensamento Visível” ajuda os professores a planejarem qual será a próxima etapa de engajamento e as ideias que serão exploradas. É necessário o afastamento do conceito de que a escola baseia-se em respostas rápidas e corretas e a aproximação do processo mental de compreensão das novas ideias e informações (RITCHHART et al., 2011, p.27/28).

Esse, também, é um foco importante que deve ser dado nas atividades de compreensão de texto. O professor precisa refletir sobre a boa escolha de material, sobre a oportunidade de reflexão dos alunos sobre o assunto, sobre como eles relacionam o assunto consigo mesmos e com o resto do mundo. Assim, oportuniza-se a formação de leitores que pensam e não somente decodificam.

Além disso, ao passo que o aluno consegue enxergar o caminho de sua aprendizagem, ele se torna, de certa forma, o seu próprio professor e que, segundo Hattie (2011, p.1/6), é um atributo central para a aprendizagem e para a autorregulação ao longo da vida. A aprendizagem, aqui, vai além dos processos de conhecer e compreender, mas, sim, caminha à etapa de se fazer algo sobre o que conheceu e aprendeu. Os professores, também, se tornam alunos de sua própria aprendizagem, em um processo significativo para todos.

Ritchhart et al. (2011, p.30/38), apresentam algumas práticas essenciais para que os professores fomentem o ambiente para tornar a aprendizagem visível em sala de aula, ou seja, uma aprendizagem que viabilize que os alunos tornem o seu “Pensamento Visível” em suas mais diversas atividades:

a. perguntar: Os professores devem fazer boas perguntas a seus alunos. Uma boa pergunta deve ser aberta e promover diversas interpretações. As perguntas devem modelar o interesse do professor sobre as ideias que serão exploradas, ajudar os estudantes a construir o entendimento e facilitar que enxerguem seu próprio caminho de compreensão (RITCHHART et al., 2011, p.30/31).

As perguntas dos professores também devem ser autênticas, longe daquelas clássicas respostas que ficam “na ponta da língua”. Uma pergunta autêntica é aquela que também faz o

professor refletir, não somente os alunos. As perguntas autênticas devem tentar ir além da superfície do assunto, engajando, assim, outros conhecimentos. Ao discutir-se um texto, o professor pode perguntar: Sobre o que é a história? Há outras histórias, dentro dessa história? Como você conheceu a história? Por que conhecer ou contar essa história? Qual é a parte poderosa da história? (RITCHHART et al., 2011, p.32).

Os professores, também, devem pensar em perguntas construtivas, ou seja, aquelas que estimulam os estudantes a conectarem ideias, fazer interpretações, focar nos pontos principais, ampliar suas conclusões, entre outros. Como exemplo, os autores trazem uma aula em que o professor faz uma atividade em uma caixa misteriosa, na qual os alunos deveriam sentir o conteúdo da mesma sem enxergá-la. O professor, então, pergunta: *O que você já sabe, somente ao sentir isso? O que você não sabe, somente ao sentir isso? O que essa sensação faz você se perguntar?* (RITCHHART et al., 2011, p.33/34).

Por fim, mostra-se também importante o uso de questões que facilitem e clarifiquem o pensamento. Como exemplo, os autores apresentam a questão *O que faz você dizer isso?*, que até foi transformada em uma das rotinas de “Pensamento Visível”, pelo seu impacto positivo em sala de aula. Ao usar uma questão como essa, o professor tem como foco entender o modo de pensar de cada aluno, deixando sua linha de raciocínio mais “visível”. Dessa maneira, é feita a troca do paradigma tradicional de somente o professor transmitir seus conhecimentos para o aluno para, a partir das reflexões feitas pelos próprios alunos, encontrar os meios de avançar a sua aprendizagem (RITCHHART et al., 2011, p.35).

b. escutar: Os professores devem saber escutar, validar e valorizar o que os seus alunos dizem. Essa é a base da consagrada Pedagogia da Escuta, implementada nas escolas de Reggio Emilia. Os autores citam a poeta Alice Duer Miller (1915), que disse “escutar não é simplesmente não falar, embora mesmo isso esteja além da maioria dos nossos poderes; escutar significa demonstrar um vigoroso interesse humano àquilo que nos é dito”. Este interesse de todos os participantes do processo de aprendizagem, como mostrado até agora, é essencial no processo de tornar a aprendizagem “visível” (RITCHHART et al., 2011, p.37).

Além disso, cabe aos professores serem modelos do que realmente significa escutar. Como *feedback* ao próprio professor, é necessário que ele reflita se realmente escuta, absorve e movimenta aquilo que é trazido pelo aluno ou se, somente, responde com um *ok* e continua a sua própria linha de raciocínio. Em um modelo de aprendizagem “visível”, que torna o “Pensamento Visível”, é necessário que o aluno realmente sinta que tem poder e responsabilidade sobre a sua aprendizagem e, se o professor não valida seus pensamentos, isso dificilmente ocorrerá. Ritchhart et al. (2011, p.37), dizem que um bom modelo, por exemplo,

é, ao escutar uma contribuição dos alunos, o professor pergunte *O que fez você dizer isso?*, a rotina que já foi tão comentada nesse capítulo. Uma simples pergunta pode fazer o professor modelizar o seu interesse e ativar a busca de conexões pelo aluno.

c. documentar: A documentação é importante para o acompanhamento do processo de aprendizagem. Ela pode ser definida como “a prática de observar, gravar, interpretar e compartilhar, por meio de uma variedade de mídias, os processos e produtos do ensino para uma aprendizagem mais profunda”. Ao documentar-se o processo de aprendizagem, torna-se “visível” as etapas percorridas, sendo elementos essenciais de consulta, reflexão e definição das próximas etapas. O professor pode documentar o processo de aprendizagem dos alunos de diversas formas: Escrevendo na lousa, fotografar os alunos trabalhando, gravar as discussões em sala de aula, escrever notas com as ideias trazidas pelos alunos, guardar, para posterior consulta, atividades, desenhos e rascunhos dos alunos etc. (RITCHHART et al., 2011, p.38).

Continuando a reflexão sobre o papel do professor para uma aprendizagem significativa, Hattie (2009 apud HATTIE, 2011, p.18), aponta seis etapas necessárias na direção da excelência em educação:

- a. professores como uma das influências mais poderosas na aprendizagem;
- b. professores precisam ser diretivos, influentes, atenciosos, ativos e apaixonadamente engajados no processo de ensino e aprendizagem;
- c. professores precisam estar conscientes do conhecimento prévio de cada aluno, para construir novos significados e experiências, a partir desse conhecimento. Além disso, devem dominar os conteúdos de suas matérias, para que consigam fornecer *feedbacks* significativos adequados para cada aluno;
- d. professores e alunos precisam conhecer os objetivos de aprendizagem e os critérios para que os objetivos sejam alcançados, saber o quanto esses critérios estão sendo alcançados e para onde ir em seguida, qual é o próximo passo;
- e. professores não podem ficar presos a uma única ideia, mas transformá-la em múltiplas ideias e associá-las, para que os alunos tenham a oportunidade de construir e reconstruir o seu conhecimento;
- f. toda a comunidade escolar precisa acolher o erro como oportunidade de aprendizagem, com os professores sentindo-se seguros para aprender, reaprender e explorar o conhecimento e a compreensão.

Até o momento, foi apresentado o papel dos alunos, professores e mesmo do ambiente de ensino para que a aprendizagem seja mais significativa ao se tornar o “Pensamento Visível”. As rotinas de pensamento, que serão apresentadas na segunda parte do capítulo, foram

desenvolvidas para ajudar em todo esse processo de tornar o pensamento dos estudantes mais “visível”, estimulando assim, sua compreensão.

É notável, atualmente, uma escola já repleta de rotinas, seja para organização, comportamento, transição entre ambientes ou regras. Dessa forma, as rotinas de “Pensamento Visível” também podem ser aplicadas e usadas como ferramentas, estruturas ou padrões de comportamento (RITCHHART et al., 2011, p.45/49).

Se elas forem utilizadas como ferramentas, é necessário saber qual rotina se encaixa melhor ao tipo de pensamento que o professor quer promover, sendo úteis tanto ao professor quanto aos alunos. Se usadas como estruturas, as etapas de cada rotina auxiliam os estudantes a alcançarem níveis mais altos e sofisticados de pensamento. Por fim, se usadas como padrão de comportamento, os alunos internalizam sobre o que é aprendido e como isso acontece (RITCHHART et al., 2011, p.45/49).

Na próxima seção, serão abordadas as rotinas de pensamento já compiladas, tanto em 2011 quanto em 2020, no livro *The power of making thinking visible*⁵ (RITCHHART; CHURCH; 2020), com o intuito de ser um material de fácil consulta ao professor.

2.1 AS ROTINAS DE “PENSAMENTO VISÍVEL”

As rotinas de “pensamento visível” que serão aqui apresentadas estão divididas em seis seções, a partir do que foi apresentado nas duas obras de referência já citadas sobre o assunto (RITCHHART et al., 2011; RITCHHART; CHURCH, 2020):

- a. rotinas para introdução e exploração de ideias;
- b. rotinas para síntese e organização de ideias;
- c. rotinas para aprofundamento de ideias.
- d. rotinas para engajamento com os outros.
- e. rotinas para engajamento com ideias;
- f. rotinas para engajamento em ação.

Para apresentação de cada rotina, foram criadas tabelas informativas, a partir de uma tradução livre das duas obras de referência apresentadas, com o intuito de serem de fácil consulta ao professor. Em cada tabela, os professores encontrarão o nome original de cada rotina, os diferentes tipos de pensamento ativados durante o uso da rotina, os propósitos do uso da rotina, suas etapas e os procedimentos de avaliação que cada rotina pode dispor. Além disso,

⁵ Em uma tradução livre, *O poder de tornar o “Pensamento Visível”*.

ao final, será apresentada uma breve sugestão de uso de cada rotina com o objetivo de promover experiências de leitura com compreensão em sala de aula. No terceiro capítulo, estarão disponíveis seis planos de aula detalhados, com o uso de uma rotina de cada seção.

2.1.1 ROTINAS PARA INTRODUÇÃO E EXPLORAÇÃO DE IDEIAS

QUADRO 1 - ROTINA EU VEJO, EU PENSO, EU ME PERGUNTO

Nome original da rotina	Propósito
<i>See-Think-Wonder</i>	Enfatizar a importância da observação como base do pensamento e da interpretação. No início da rotina, os alunos olham atentamente a imagem escolhida. Essa primeira etapa oportuniza o uso de um olhar atento e a importância do notar, antes do interpretar. A etapa final ajuda os alunos a processarem as novas informações obtidas e adicionarem novos pensamentos. Essa rotina é tida como uma das preferidas, pelos professores, para iniciar uma nova unidade de investigação.
Tipos de pensamento utilizados	
Descrever, interpretar e imaginar.	
Etapas	
<p>1. <i>Organização</i>: Os alunos observam a imagem escolhida pelo professor, em silêncio. O professor deve escolher um formato que permita que os alunos observem o máximo de detalhes possível. Essa etapa pode durar de 2 a 3 minutos. Sugere-se que essa seja uma atividade oral.</p> <p>2. <i>Eu vejo</i>: Os alunos devem falar o que notaram. A ideia não é que eles interpretem, mas listem as coisas que viram. Nessa etapa, os alunos podem compartilhar primeiramente com uma dupla, antes de a discussão com a sala toda ser aberta.</p> <p>3. <i>Eu penso</i>: Os alunos devem falar o que acham que está acontecendo na imagem ou para que serve determinada peça do objeto, por exemplo. Esse é o momento em que eles criam interpretações para o que estão vendo. Eles devem ser encorajados a basearem suas declarações em evidências.</p> <p>4. <i>Eu me pergunto</i>: Os alunos devem compartilhar quais perguntas estão em suas mentes, a partir do que foi refletido, e o que eles estão imaginando ou se indagando sobre o assunto.</p> <p>5. <i>Compartilhando as ideias</i>: As ideias dos alunos são compartilhadas e discutidas a cada etapa. Se for de interesse do professor, as ideias compartilhadas a cada etapa podem ser documentadas e colocadas em algum local da sala, para encorajar os alunos a revisitar o que foi produzido e acrescentar novos pensamentos sobre o assunto.</p>	
Como avaliar?	
<p>Na primeira etapa, o professor pode notar se os alunos conseguem observar os detalhes contidos na figura/objeto, não ficando somente na “superfície” do que é mostrado. Já na segunda etapa, o professor pode observar se os alunos criam relações lógicas entre o que veem e o que pensam sobre o assunto. O professor deve refletir se eles estão baseando seus pensamentos em evidências ou apenas estão apoiando-se em suas crenças e opiniões. Por fim, durante a terceira etapa, o professor pode observar se os alunos produzem perguntas mais profundas, com respostas não tão fáceis de serem buscadas.</p>	

Fonte: Traduzido e adaptado de RITCHHART et al., 2011, p.51;55/59.

Essa rotina foi criada com o intuito de aproveitar o olhar atento dos alunos como base para grandes reflexões, interpretações fundamentadas, desenvolvimento de teorias baseadas em evidências e amplo alcance da curiosidade. O professor deve escolher uma imagem ou objeto que tenha certa ambiguidade, instigando os alunos a refletirem sobre ela. É interessante que a

rotina seja utilizada no início de uma nova investigação, pois permite o levantamento de questões que podem servir como guias durante o processo que se seguirá (RITCHHART et al., 2011, p.55/59).

Sugestão de uso no 1º ano: Um plano de aula detalhado pode ser consultado no terceiro capítulo desta monografia.

QUADRO 2 - ROTINA ZOOM

Nome original da rotina	Propósito
<i>Zoom in</i>	Mostrar a importância de ser flexível e ter uma mente aberta, adequando suas hipóteses de acordo com o que é apresentado. Essa rotina pede para que os alunos observem uma parte de uma imagem atentamente e desenvolvam hipóteses. A imagem vai sendo ampliada aos poucos e, a cada etapa, os alunos devem buscar novas informações. O processo de elaborar e redefinir hipóteses a cada etapa permite que os alunos percebam que tudo bem mudar de ideia sobre algo às vezes e também como isso pode ser necessário. Os alunos devem atuar como detetives para construir significados pessoais e coletivos.
Tipos de pensamento utilizados	
Descrever, inferir e interpretar.	
Etapas	
<p>1. <i>Organização</i>: Os alunos observam atentamente a parte da imagem selecionada pelo professor. Eles compartilham suas observações iniciais, principalmente o que notaram. Sugere-se que essa seja uma atividade oral.</p> <p>2. <i>Revelando</i>: O professor revela um pouco mais da imagem. Os alunos devem buscar por novas informações e relacioná-las com suas interpretações e hipóteses. Incentive os alunos a compartilharem o que estão se perguntando nesse momento. O professor deve repetir o processo, até que a imagem seja totalmente revelada.</p> <p>3. <i>Compartilhando as ideias</i>: O professor deve discutir cada etapa com os estudantes. Ele deve pedir para os alunos refletirem sobre como suas ideias mudaram a cada etapa do processo.</p>	
Como avaliar?	
O professor pode verificar se os alunos estão atentos aos detalhes da imagem revelada, ao formularem suas hipóteses; observar se os alunos estão conseguindo sintetizar as novas informações reveladas e relacioná-las às suas hipóteses anteriores; observar se os alunos estão construindo reflexões sobre suas próprias hipóteses ou se estão se baseando nas reflexões dos colegas; verificar se os alunos estão cientes da mudança de suas hipóteses ao longo da rotina.	

Fonte: Traduzido e adaptado de RITCHHART et al., 2011, p.51;64/67.

Essa rotina, assim como a *Eu vejo, eu penso, eu me pergunto*, foca em um olhar atento e o desenvolvimento de interpretações. A diferença é que, nessa rotina, a imagem é revelada em partes. A ideia é fazer uma metáfora de que, em muitas situações, as pessoas devem lidar com as informações que estão ao seu alcance e, ao passo que ampliam seus horizontes, devem ser capazes de agregar novas informações e rever antigas interpretações. O professor deve escolher uma imagem que seja significativa para o seu objetivo de ensino. A imagem deve ser rica em informações, capaz de oferecer diferentes perspectivas a cada revelação. Para melhor aplicação da rotina, o professor pode montar a apresentação em formato de slides, com cada

página contendo uma revelação do conteúdo (RITCHHART et al., 2011, p.64/67).

Sugestão de uso no 1º ano: Essa rotina pode ser feita com qualquer ilustração que o professor queira que os alunos reflitam sobre. Pode ser a ilustração da capa de um livro que será lido, para os alunos se engajarem com o assunto; a ilustração de alguma das páginas; uma foto jornalística ou histórica; uma pintura. Ao trabalhar a observação atenta e o levantamento de hipóteses baseadas em evidências, os alunos podem colher pistas sobre o texto a ser lido ou assunto a ser estudado, fomentando uma maior compreensão.

QUADRO 3 - ROTINA PPP: PENSO-PERGUNTO-PESQUISO

Nome original da rotina	Propósito
<i>Think-Puzzle-Explore</i>	Incentivar os alunos a se conectarem com os seus conhecimentos prévios, serem curiosos e se planejarem para uma pesquisa individual ou em grupo. Essa rotina pode oferecer um bom direcionamento ao professor sobre o que os alunos já sabem sobre um tópico e influenciar, assim, o desenvolvimento das próximas etapas. Por isso, normalmente a rotina é utilizada no início de uma unidade de investigação. No entanto, se utilizada ao final, pode ser uma ferramenta interessante de revisão de como a compreensão dos alunos aumentou sobre o assunto e como isso aconteceu.
Tipos de pensamento utilizados	
Ativar conhecimentos prévios, imaginar e planejar.	
Etapas	
<p>1. <i>Organização</i>: Como essa rotina pode ajudar a definir como será feita a nova unidade de investigação, é interessante que o professor decida como documentá-la. Os alunos podem escrever em pequenos grupos ou o professor pode ir anotando na lousa, utilizando, talvez, post-its com a contribuição dos alunos.</p> <p>2. <i>Penso</i>: Os alunos devem responder à pergunta: <i>O que vocês pensam que já sabem sobre esse assunto?</i> Eles devem ter tempo suficiente para pensar e relembra suas experiências passadas. Os alunos podem compartilhar oralmente seus pensamentos ou escrevê-los.</p> <p>3. <i>Pergunto</i>: Os alunos devem responder à pergunta <i>Quais perguntas ou dúvidas vocês têm sobre esse assunto?</i> O professor deve incentivar uma reflexão mais profunda ao pedir que os alunos busquem questões adicionais sobre o tema. Os alunos podem compartilhar oralmente seus pensamentos ou escrevê-los.</p> <p>4. <i>Pesquisa</i>: Os alunos devem responder à pergunta: <i>Como vocês podem explorar essas dúvidas?</i> Após os alunos identificarem dúvidas ou problemas surgidos na pesquisa, eles devem pensar como explorá-los mais profundamente, por meio de pesquisas. Eles devem pensar, por exemplo, quem eles podem consultar, onde procurar informações, como eles podem encontrar caminhos para a solução dos problemas.</p> <p>5. <i>Compartilhando as ideias</i>: As ideias dos alunos serão compartilhadas durante as etapas da rotina. Na etapa final, de planejamento da pesquisa, os alunos podem compartilhar suas estratégias com os outros alunos, comparando e buscando <i>feedback</i>.</p>	
Como avaliar?	
<p>Na primeira etapa, a partir da escuta ou leitura dos conhecimentos prévios trazidos pelos alunos, o professor pode verificar se há alguma compreensão inadequada sobre o tópico. Essa compreensão inadequada deve ser monitorada pelo professor durante as etapas, verificando se houve a percepção do erro e como ajudar o aluno a perceber que necessita de um estudo mais profundo. As perguntas ou dúvidas geradas podem mostrar as partes do tema que os alunos têm interesse em se aprofundar. Já na parte da pesquisa, o professor pode notar a habilidade dos alunos em planejar uma investigação, verificando suas ideias de onde investigar; como conduzir a pesquisa e quais serão os tópicos principais abordados.</p>	

Fonte: Traduzido e adaptado de RITCHHART et al., 2011, p.51;71/73.

Essa rotina foi idealizada para valorizar os conhecimentos prévios dos alunos e, a partir deles, construir uma possível linha de investigação. Sugere-se que o professor utilize a rotina

em temas que geram perguntas mais complexas, com conteúdos a serem pesquisados e explorados. A escolha da linguagem, ao ser perguntado *O que você pensa que já sabe?*, abre um escopo para os alunos compartilharem suas hipóteses, com a garantia de que não há um conhecimento consolidado, mas sim um espaço seguro para compartilhar pensamentos sobre o assunto (RITCHHART et al., 2011, p.71/74).

Sugestão de uso no 1º ano: Essa rotina pode ser utilizada facilmente em qualquer texto que o professor decida trabalhar em sala de aula. As três perguntas-chave da rotina podem ser adaptadas para: *O que vocês pensam que já sabem sobre essa história? Quais perguntas ou dúvidas vocês têm sobre essa história? Como vocês podem explorar essas dúvidas?* Dessa forma, os alunos podem expressar os seus conhecimentos prévios, engajarem-se com a história a ser lida e manterem a atenção, em busca das respostas das dúvidas levantadas.

QUADRO 4 - ROTINA LÁPIS FALANTE

Nome original da rotina	Propósito
<i>Chalk Talk</i>	Incentivar os alunos a refletirem sobre ideias, questões ou problemas, por meio de uma conversa silenciosa, utilizando a escrita. A rotina destaca a noção da construção da compreensão de uma maneira colaborativa por meio da apresentação de ideias, questionando uns aos outros e desenvolvendo as ideias de forma mais profunda. Por ser de natureza exploratória e que aceita respostas mais amplas, essa rotina se torna bastante acessível aos alunos. Além disso, como os comentários são anônimos, os alunos podem se sentir mais à vontade para expressar suas ideias, assumindo um risco maior.
Tipos de pensamento utilizados	
Ativar conhecimentos prévios e ideias, questionar.	
Etapas	
<p>1. <i>Organização:</i> Em grandes folhas de papel, o professor deve escrever o tópico (ou tópicos) que devem ser discutidos pelos alunos. O professor deve espalhar as folhas pela sala. Cada folha terá um conjunto de canetas para serem utilizadas nela. O professor deve decidir se a rotina será feita em grupos ou se os alunos podem andar livremente pela sala.</p> <p>2. <i>Lápis falante:</i> Os alunos devem refletir sobre o tópico apresentado, registrando suas ideias no papel. Eles devem ser encorajados a lerem as respostas dos colegas e as comentarem, escrevendo também. Lembre-se que todo esse processo deve ser silencioso. O professor deve fornecer um tempo adequado para que todos tenham chance de colaborar com a rotina.</p> <p>3. <i>Circulando:</i> De tempos em tempos, os alunos individualmente ou em grupos devem interagir com a folha escrita por outro grupo. O professor deve organizar a dinâmica até que todos tenham tido a chance de explorar todas as folhas.</p> <p>4. <i>Dicas:</i> O professor pode orientar os alunos sobre as respostas esperadas na rotina. Os alunos devem conectar as suas ideias com as dos colegas, elaborar novas ideias a partir da leitura, fazer comentários sobre as ideias escritas, pedir para que algo seja escrito com mais detalhes. O professor pode até mesmo modelizar nessa etapa, interagindo com a folha produzida pelo grupo.</p> <p>5. <i>Compartilhando as ideias:</i> Os alunos voltam à sua folha inicial e leem todas as contribuições escritas. O professor deve perguntar aos grupos se há um tópico que se destacou nas contribuições, se há problemas e reações em comum que foram destacadas e se há questões ou comentários que os deixaram surpresos. Ao final, o professor deve perguntar como a rotina ajudou os alunos na compreensão do tópico abordado.</p>	
Como avaliar?	
Durante as rotações, o professor pode acompanhar as contribuições dos alunos, verificando sua profundidade e	

originalidade. Ele pode notar também se os comentários são mais relacionados à ideia geral do assunto ou mesmo influenciados pelas interpretações dos colegas. Além disso, outra observação importante é se os alunos estão conseguindo incorporar as ideias dos outros e construir novos pensamentos ou rever ideias anteriores a partir dessa experiência.

Fonte: Traduzido e adaptado de RITCHHART et al., 2011, p.51;78/81.

A rotina *Lápis falante* é uma conversa conduzida silenciosamente no papel e pode ser uma ferramenta útil para tornar o pensamento visível, por meio de uma estrutura simples focada em reações, conexões e questões. O tópico para a rotina pode ser simples palavras ou frases relacionadas ao assunto de estudos. No entanto, a escolha de perguntas como ativadoras da rotina geram um nível mais rico de discussão e interatividade. Ao formular as questões, o professor deve considerar aquelas que convidam os alunos a refletirem sobre múltiplas perspectivas e reações (RITCHHART et al., 2011, p.78/79).

Para melhor acompanhamento da discussão, cada grupo pode ser designado a usar uma mesma cor de caneta ou, se for possível, cada aluno tenha uma cor diferente para destacar suas contribuições. Ou, se isso causar algum desencorajamento aos alunos, eles podem trocar as cores da caneta para manter o anonimato. O professor também deve distribuir bem o tempo necessário para cada reflexão e rotação. Com adultos, normalmente as trocas são feitas em cinco minutos. Alunos mais jovens, no entanto, podem precisar de mais tempo (RITCHHART et al., 2011, p.81).

As folhas produzidas na rotina *Lápis Falante* devem ser dispostas na sala de maneira que os alunos possam consultá-las durante a unidade de investigação, adicionando ideias se desejarem (RITCHHART et al., 2011, p.81).

Sugestão de uso no 1º ano: A rotina pode ser utilizada após a leitura de um texto realizada em sala de aula. O professor pode elencar uma parte ou problema a ser discutido e pedir para os alunos expressarem suas ideias no papel, por meio de frases, palavras ou mesmo desenhos, respeitando o nível de compreensão de leitura e escrita de cada aluno. É interessante, pois, sem a comunicação verbal, o aluno do 1º ano deverá fazer uma interpretação pessoal sobre o que o colega escreveu, fomentando, assim, sua própria compreensão sobre o assunto.

QUADRO 5 - ROTINA PONTE 3-2-1

Nome original da rotina	Propósito
<i>3-2-1 Bridge</i>	Durante a primeira etapa, ativar e trazer à tona os conhecimentos prévios. A segunda etapa tem como objetivo os alunos sintetizarem os seus conhecimentos adquiridos sobre o tema. Por fim, a terceira etapa ajuda os alunos a reconhecerem e nomearem sua própria trilha de aprendizagem e desenvolvimento. Esta etapa estimula o aluno a
Tipos de pensamento utilizados	
Ativar conhecimentos prévios,	

questionar, sintetizar e fazer conexões por meio de metáforas.	desenvolver suas habilidades metacognitivas, ao examinar seus pensamentos anteriores e compará-los com seus novos pensamentos.
Etapas	
<p>1. <i>Organização</i>: O professor deve decidir como os alunos irão registrar as suas respostas, de maneira que possa ser revisitado ao final da unidade de investigação. O professor apresenta o tópico a ser abordado, de uma maneira simples e direta.</p> <p>2. <i>3 palavras</i>: Os alunos devem escrever 3 palavras que vêm às suas mentes ao pensar rapidamente sobre o tópico abordado. Os alunos devem ser encorajados a não pensarem demais. O professor estará interessado nas associações rápidas que eles conseguem fazer com o assunto.</p> <p>3. <i>2 perguntas</i>: Os alunos deverão elaborar duas perguntas que vêm às suas mentes ao pensar rapidamente sobre o assunto.</p> <p>4. <i>1 metáfora ou comparação</i>: Os alunos deverão elaborar uma metáfora ou comparação sobre o assunto. O professor deve explicar o significado de metáfora e comparação. Aqui, talvez seja necessária a modelização de um exemplo para os alunos, usando o tópico escolhido. Se o assunto geral for “planetas”, você pode sugerir: “Planetas são corações cheios de vida (metáfora) / Planetas são como um corpo humano gigante (comparação)”.</p> <p>5. <i>Tempo de estudar</i>: Os alunos são apresentados a novos elementos sobre o tópico, por meio de vídeos, textos, imagens entre outros. Fica a cargo do professor decidir o tempo de instrução. A meta é que os alunos consigam, por meio dessa etapa, avançar sua compreensão inicial sobre o tópico.</p> <p>6. <i>Refazendo a rotina</i>: Os alunos refazem as etapas 2 à 4.</p> <p>7. <i>Compartilhando as ideias - Fazendo a ponte</i>: O professor deve convidar os alunos a compartilharem suas produções iniciais e finais sobre o assunto em pares. Eles devem compartilhar suas percepções sobre as mudanças de suas escolhas ao longo do processo de aprendizagem. Com todo o grupo, o professor deve realçar as principais mudanças de pensamento ocorridas.</p>	
Como avaliar?	
<p>A rotina Ponte 3-2-1, quando utilizada no início da unidade de investigação, pode mostrar o que os alunos pensam sobre o assunto e orientar o plano de aula do professor. Ao retomar a rotina durante a investigação, o professor pode observar como os alunos estão sintetizando e integrando as novas informações recebidas. O professor pode observar, também, o desenvolvimento das questões trazidas pelos alunos, notando se elas revelam curiosidade e engajamento, impulsionam o aprendizado e tratam de problemas que mostram uma tentativa de aprofundamento do tópico abordado.</p>	

Fonte: Traduzido e adaptado de RITCHHART et al., 2011, p.51;86/90.

A rotina *Ponte 3-2-1* ajuda o aluno a conectar-se com os seus conhecimentos prévios sobre o assunto que será abordado, por meio de associações em termos de palavras, questões e conexões. A parte final, quando a rotina é refeita após a aquisição de novos conhecimentos, ajuda os estudantes a conectarem as novas ideias com as anteriores. Esse processo os ajuda a entenderem-se como estudantes (RITCHHART et al., 2011, p.86).

Essa rotina funciona melhor quando o tópico selecionado é algum que os alunos já tenham algum conhecimento prévio. Um tema muito distante de suas realidades terá pouco efeito na primeira etapa da rotina. Durante a etapa de instrução, o professor deve descobrir meios de ativar a curiosidade dos alunos, escolhendo facetas interessantes do tópico para serem discutidas e incentivá-los a expandirem os seus conhecimentos (RITCHHART et al., 2011, p.87).

Sugestão de uso no 1º ano: Essa rotina pode ser considerada de fácil aplicação para a faixa etária, pois suas demandas não são tão complexas. O professor, primeiramente, apresenta

o assunto escolhido, como, por exemplo, "Conto de fadas". Em seguida, pede para os alunos escreverem três palavras que vêm às suas mentes sobre o assunto e também duas perguntas. Para a parte da metáfora ou comparação, é necessário que o professor modelize, para que não fique muito abstrato para os alunos. Por exemplo: *Um conto de fadas é como um sonho escrito* ou *Um conto de fadas é como um mundo de magia*.

QUADRO 6 - ROTINA BÚSSOLA

Nome original da rotina	Propósito
<i>Compass Points</i>	Ajudar os alunos a considerarem uma ideia ou opinião de diferentes ângulos, explorando problemas a partir de múltiplas perspectivas e identificando os assuntos que precisam ser mais estudados, auxiliando os alunos a evitarem o julgamento sobre algo que ainda não conhecem totalmente. Essa rotina valida a empolgação que os alunos podem sentir sobre determinado assunto, mas também convida-os a considerarem elementos que podem ser preocupantes, desse modo, ajudando na formação de uma compreensão mais balanceada.
Tipos de pensamento utilizados	
Tomar decisões, planejar e descobrir reações pessoais.	
Etapas	
<p>1. <i>Organização</i>: O professor deve apresentar o tópico escolhido aos alunos, gerando uma breve discussão e esclarecimento de dúvidas. Para a documentação, o professor deve separar quatro grandes folhas de papel, cada uma para um dos quatro pontos cardeais da rotina. Uma outra opção é o professor desenhar os pontos cardeais na lousa, como uma bússola. Os alunos devem receber post-its para interagirem durante a rotina.</p> <p>2. <i>Leste - Legal</i>: Os alunos devem responder à pergunta: <i>O que você acha legal ou interessante sobre este assunto?</i> Eles devem refletir e escrever suas respostas no post-it, colocando-o na posição Leste da bússola.</p> <p>3. <i>Oeste - Opinião</i>: Os alunos devem responder à pergunta: <i>O que te preocupa sobre esse assunto?</i> O processo é o mesmo que o anterior.</p> <p>4. <i>Norte - Necessidades</i>: Os alunos devem responder à pergunta: <i>O que você precisa aprender mais sobre esse assunto?</i> O processo é o mesmo que o anterior.</p> <p>5. <i>Sul - Seguindo em frente</i>: Os alunos devem responder à pergunta: <i>Quais são as próximas etapas da investigação? Quais são suas sugestões?</i> O processo é o mesmo que o anterior.</p> <p>6. <i>Compartilhando as ideias</i>: O professor deve pedir para os alunos lerem e comentarem as contribuições dos colegas, refletindo se todos tiveram as mesmas ideias, se alguma se destacou ou surpreendeu mais.</p>	
Como avaliar?	
O professor pode observar a flexibilidade dos alunos ao considerarem os diferentes aspectos de um problema, ao passo que avançam nas etapas da rotina.	

Fonte: Traduzido e adaptado de RITCHHART et al., 2011, p.51;93/96.

Essa rotina surgiu da necessidade do foco no processo de tomada de decisões. A proposta é que antes de se tomar uma nova decisão, há a necessidade de se refletir sobre os prós e os contras da situação e identificar quais áreas precisam ser mais analisadas e investigadas para uma melhor compreensão (RITCHHART et al., 2011, p.93).

A rotina *Bússola* funciona bem quando o tópico aborda dilemas, pontos de vista discordantes ou quando os alunos têm dificuldade de considerar diferentes perspectivas além da sua. Como sugestão de aplicação da rotina, o professor deve seguir a sequência Leste-Oeste-Norte. Após essas ideias iniciais serem desenvolvidas, os alunos podem partir para a etapa Sul

(RITCHHART et al., 2011, p.94).

Sugestão de uso no 1º ano: Essa também é uma rotina muito interessante para ser usada com a faixa etária, pois pode ser construída coletivamente, tendo o professor como redator, e também proporciona um grande apelo visual da trilha de aprendizagem que está sendo construída. O professor pode propor um problema a ser refletido ou resolvido pela sala, como, por exemplo, *Produção de lixo na sala de aula* ou *Quero aprender a escrever uma história de aventura*. A partir da motivação escolhida, o professor aplica a rotina e engaja os alunos, que terão uma visão mais clara dos objetivos a serem atingidos na atividade.

QUADRO 7 - ROTINA O JOGO DA EXPLICAÇÃO

Nome original da rotina	Propósito
<i>The explanation game</i>	Ajudar os alunos a construírem explicações causais sobre porque alguma coisa é do jeito que é e entender os objetivos e razões de algo funcionar de determinada maneira. A rotina ajuda os alunos a entenderem que um processo de investigação não está em adivinhar ou supor as respostas, mas sim em baseá-las em evidências que suportem as suas afirmações.
Tipos de pensamento utilizados	
Observar detalhes e construir explicações.	
Etapas	
<p>1. <i>Organização</i>: O professor deve apresentar aos alunos a imagem ou objeto escolhido. Eles devem observar atentamente e, depois, começar a especular sobre seus significados.</p> <p>2. <i>Nomeie</i>: Em duplas, os alunos compartilham várias características ou aspectos do objeto observado. É importante que os alunos escrevam tudo o que observaram. Essa etapa pode ser feita em post-its.</p> <p>3. <i>Explique</i>: Após os alunos terem acumulado uma lista com várias características, o professor deve pedir para que eles expliquem a função de cada uma delas, no sentido de qual é o papel disso que foi observado no todo. É importante lembrá-los que o nome da rotina é <i>O jogo da explicação</i>, então essa etapa é crucial para o desenvolvimento da proposta. Os alunos devem documentar suas explicações.</p> <p>4. <i>Dê motivos</i>: Os alunos devem explicar porque as explicações que criaram são plausíveis. Essa etapa incentiva a busca por evidências.</p> <p>5. <i>Dê alternativas</i>: Os alunos devem pensar em novas explicações para as preparadas anteriormente, a partir de suas novas reflexões. É importante que eles foquem em evidências ao elaborar uma nova explicação.</p> <p>6. <i>Compartilhando as ideias</i>: Os alunos compartilham as suas ideias a cada etapa da rotina.</p>	
Como avaliar?	
O professor pode escutar as explicações dadas pelos alunos e observar se as ideias trazidas por eles aproximam-se da resposta esperada, notando se as explicações são detalhadas ou superficiais e se eles estão relacionando suas ideias com conhecimentos prévios.	

Fonte: Traduzido e adaptado de RITCHHART et al., 2011, p.51;101/104.

Compreender algo normalmente significa reconhecer as partes de um todo, o que cada parte faz, como elas funcionam, seus papéis e propósitos. Essa rotina surgiu para que os estudantes olhassem atentamente às características e detalhes de um objeto ou ocorrência, gerando, a partir disso, múltiplas explicações de porque algo é do jeito que é. Dessa maneira, essa rotina é, em parte, um exercício de desconstrução de algo ou um exercício de entender o

tudo pela examinação de suas partes. Além disso, a rotina funciona bem com um conteúdo com diversas partes e características que requeiram uma examinação mais profunda, para que os alunos façam interpretações e raciocinem usando evidências (RITCHHART et al., 2011, p.101/102).

Sugestão de uso no 1º ano: Essa rotina deve ser adaptada para os alunos dessa faixa etária, pois possui muitas etapas e pode confundir os alunos. O professor apresenta a imagem escolhida (ilustração de livro, foto ou pintura, por exemplo). Em duplas, os alunos podem fazer uma lista de tudo o que estão vendo na imagem. Depois, oralmente, os alunos podem explicar a função de cada item listado. Por exemplo, se a dupla escreveu uma panela em uma ilustração de uma cozinha, eles devem explicar porque faz sentido ter uma panela no desenho. O professor pode explicar, logo no início, que eles irão fazer um jogo chamado *O jogo da explicação*, para que os alunos já fiquem mais alertas em criar conexões entre as palavras listadas e o todo da imagem.

2.1.2 ROTINAS PARA SÍNTESE E ORGANIZAÇÃO DE IDEIAS

QUADRO 8 - ROTINA MANCHETE

Nome original da rotina	Propósito
<i>Headlines</i>	Identificar o ponto principal de um assunto, por meio de reflexão e síntese. Essa rotina tem como objetivo mostrar que identificar a ideia principal de um assunto é essencial para o seu entendimento. Os alunos que não conseguem entender os pontos principais, provavelmente terão mais dificuldades em fazer conexões significativas com essas ideias ao longo do processo de aprendizagem.
Tipos de pensamento utilizados	
Sumarizar e encontrar o ponto principal do assunto.	
Etapas	
<p>1. <i>Organização</i>: Após os alunos terem tido algumas experiências de aprendizagem, eles devem pensar sobre algumas das ideias principais do assunto.</p> <p>2. <i>Manchete</i>: Os alunos devem escrever uma manchete, ou seja, uma frase que sumarie e mostre um ponto-chave do que consideraram signficante e importante sobre o assunto. Os alunos podem fazer essa tarefa individualmente ou em pares.</p> <p>3. <i>Compartilhando as ideias</i>: Após a escrita, os estudantes devem compartilhar as suas manchetes com os colegas ao redor, explicando suas motivações para criá-las e relacioná-las com as dos colegas. Esta etapa não deve ser considerada uma competição em busca da melhor manchete, mas, sim, criar um fórum com diferentes perspectivas e nuances que foram enxergadas por cada estudante.</p> <p>4. <i>Um compartilhamento mais profundo</i>: O professor pode criar uma coleção de manchetes escritas pela sala, para encorajar os alunos a procurar por temas e elementos em comum entre as criações.</p>	
Como avaliar?	
O professor deve prestar atenção às manchetes criadas pelos alunos, bem como às razões expostas para criá-la. Ele deve verificar se o aluno destacou um ponto importante sobre o assunto, que desperte o interesse dos colegas; se ele conseguiu sintetizar uma informação importante; se é possível enxergar a compreensão do aluno sobre o assunto, ao observar sua manchete. A manchete escrita do aluno deve ser mais reveladora sobre sua compreensão do que simplesmente uma “frase de efeito”.	

Fonte: Traduzido e adaptado de RITCHHART et al., 2011, p.51;111/115.

A rotina *Manchete* tem como objetivo revelar, de forma sucinta e rápida, a compreensão dos alunos sobre os pontos mais importantes sobre o assunto estudado. Ela trabalha as habilidades de síntese e identificação de pontos-chave. Sugere-se que seja feita individualmente ou em duplas. É ideal que o professor escolha um tema que ofereça diversas nuances, para que os alunos realmente reflitam sobre o que, dentro de todas aquelas informações dadas, deve ser guardado como informação principal (RITCHHART et al., 2011, p.111/112).

A rotina pode ser utilizada quando é necessário saber o que todos estão pensando sobre o assunto na sala, de uma forma rápida e sucinta. Ao documentar as manchetes criadas pelos alunos, os professores os ajudam a definir o que deve ser mantido no centro de seus pensamentos sobre o assunto. Para ajudar os alunos a identificarem o que é um ponto principal, o assunto a ser discutido deve oferecer diversas facetas e nuances, fazendo com que os alunos realmente reflitam sobre quais são os pontos-chave (RITCHHART et al., 2011, p.115).

Sugestão de uso no 1º ano: Essa é uma rotina que pode ser muito utilizada no 1º ano, pela sua simplicidade de aplicação. Ao terminar o estudo sobre um assunto, o professor pode pedir para os alunos resumirem o que estudaram em uma única frase, que será a capa de um jornal. Ele também pode ler uma história, sem contar o seu título, e pedir que, ao final, os alunos inventem um título que represente a história.

QUADRO 9 - ROTINA CSI: COR, SÍMBOLO, IMAGEM

Nome original da rotina	Propósito
<i>CSI: Color, Symbol, Image</i>	Identificar e desenvolver a essência de uma ideia, a partir de leituras, observações ou escuta, com meios não-verbais, usando cores, símbolos e imagens para representar as ideias principais que identificaram. Dessa maneira, os alunos são convidados a pensar metaforicamente. As metáforas são grandes ferramentas para o desenvolvimento e compreensão de ideias, ao conectar-se conhecimentos prévios com adquiridos, identificando similaridades e fazendo comparações.
Tipos de pensamento utilizados	
Identificar o ponto principal, por meio de metáforas.	
Etapas	
<p>1. <i>Organização:</i> A partir das ideias principais e temas importantes que foram lidos, observados ou ouvidos, os alunos deverão refletir sobre as ideias principais e fazer anotações sobre o que acharam importante, interessante ou significativo. Esta etapa pode ser uma atividade individual ou, se for a primeira vez que está sendo aplicada com a sala, os alunos podem gerar uma lista de ideias principais coletiva.</p> <p>2. <i>Cor:</i> Individualmente, cada aluno escolhe uma cor que considere que melhor define a essência do assunto explorado.</p> <p>3. <i>Símbolo:</i> Cada aluno deve criar um símbolo que considere que melhor defina a essência do assunto. O professor deve explicar que um símbolo é algo que serve como representante de alguma coisa. Por exemplo, uma pomba branca é o símbolo da paz.</p> <p>4. <i>Imagem:</i> Cada aluno deve desenhar uma imagem que considere que mostre a essência do assunto. A imagem pode ser comparada a uma fotografia ou ao desenho de uma cena.</p> <p>5. <i>Compartilhando as ideias:</i> Após a realização das etapas, em duplas ou em grupo, cada aluno compartilha suas escolhas, explicando por que pensaram naquilo e como as suas escolhas conectam-se com o assunto discutido.</p>	

Como avaliar?

O professor deve observar, na escolha de cores, símbolos e imagens, se o aluno conseguiu demonstrar a essência do tema discutido. Mesmo que seja uma interpretação individual, é necessário que seja possível enxergar uma relação com o todo apresentado. Os alunos devem ser incentivados a buscarem metáforas que fujam do óbvio e como eles podem mostrar sua singularidade em suas escolhas.

Fonte: Traduzido e adaptado de RITCHHART et al., 2011, p.51;119/122.

A rotina *CSI: Cor, Símbolo, Imagem* convida os alunos a utilizarem metáforas para expressar o seu entendimento e impressões sobre o assunto, por meio da escolha de cores, símbolos e imagens. Esta rotina pode ser utilizada como alternativa às atividades que sempre exigem a escrita. É uma atividade individual, capaz de mostrar o olhar singular de cada aluno sobre o tema estudado. As conexões feitas pelos alunos, nessa rotina, são bem pessoais e deverão ser entendidas a partir de uma explicação individual (RITCHHART et al., 2011, p.119).

O professor deve escolher um assunto que ofereça uma variedade de interpretações e significados. Ele não deve temer temas complexos, ambíguos e que ofereçam diferentes nuances. Isso ajudará a mostrar o que realmente os alunos aprenderam sobre o que foi dado, de acordo com suas experiências pessoais. Além disso, o professor deve evitar a escolha de conteúdos muito longos, pois dificultam o foco desejado na atividade (RITCHHART et al., 2011, p.120).

A ordem da rotina pode ser alterada, de acordo com o perfil de cada aluno. Alguns alunos podem preferir descrever as imagens, em vez de desenhá-las. A rotina também funciona bem em um computador, com os alunos preenchendo uma caixa com a cor escolhida, buscando símbolos na ferramenta *inserir símbolo* e pesquisando uma imagem na internet (RITCHHART et al., 2011, p.122).

Sugestão de uso no 1º ano: Um plano de aula detalhado com o uso da rotina está disponível no terceiro capítulo desta monografia.

QUADRO 10 - ROTINA MAPAS CONCEITUAIS

Nome original da rotina	Propósito
<i>Generate-Sort-Connect-Elaborate: Concept Maps (GSCE)</i>	Ativar o conhecimento dos alunos sobre um tópico e conectar as ideias de forma significativa. Os mapas conceituais ajudam os alunos a organizarem suas ideias e pensamentos, de uma maneira não linear. Essa ferramenta pode ajudar a solidificar o entendimento do aluno, além de revelar o pensamento dos outros. A rotina ressalta os tipos de pensamento necessários para criar um rico e revelador mapa conceitual.
Tipos de pensamento utilizados	
Desvelar e organizar conhecimentos prévios para identificar conexões.	
Etapas	

1. *Organização*: O professor deve verificar se os alunos sabem o que é um mapa conceitual. Ele pode explicar que um mapa conceitual é um modo de eles mostrarem o que pensam sobre um assunto para alguém.
2. *Criando uma lista*: Os alunos criam uma lista de ideias iniciais e principais sobre o assunto. A lista deve ter, pelo menos, cinco itens. É importante que esta etapa seja feita individualmente, para que o aluno mostre as suas percepções iniciais.
3. *Selecionando*: Os alunos selecionam quais são as ideias principais sobre o assunto, que devem ser posicionadas no centro de uma grande folha, em contraposição às ideias secundárias, que deverão ser escritas mais afastadas. Esta etapa pode ser feita em duplas ou grupos, pois gera um interessante debate.
4. *Conectando*: Os alunos devem conectar as ideias principais, utilizando setas ou linhas, escrevendo, embaixo de cada linha, uma frase que explique a conexão.
5. *Elaborando*: Os alunos devem elaborar novas ideias, a partir das ideias principais registradas, refinando as ideias em partes menores.
6. *Compartilhando as ideias*: Os alunos devem, em duplas ou em grupos, compartilhar o mapa conceitual criado. A discussão deve ser focada nas escolhas feitas na construção do mapa, proporcionando, assim, uma discussão com os colegas sobre o posicionamento e relação de cada ideia.

Como avaliar?

Os mapas conceituais são ótimas ferramentas para avaliar o que os alunos sabem sobre o assunto e como eles relacionam os conteúdos. O professor deve observar o posicionamento das ideias no mapa, notando se os alunos conseguiram propor conexões interessantes, diferenciar as ideias principais das periféricas e se as conexões feitas são óbvias ou mais profundas.

Fonte: Traduzido e adaptado de RITCHHART et al., 2011, p.51;125/128.

A rotina *Mapas Conceituais* proporciona aos alunos uma reflexão sobre o que pensam sobre um assunto, conectando conhecimentos prévios com adquiridos, relacionando as diferentes ideias sobre um tema, deixando visível, assim, o pensamento. É uma ótima ferramenta de avaliação, tanto prévia quanto ao final do tema de investigação (RITCHHART et. al, 2011, p.125).

Essa rotina pode ser utilizada no início de uma unidade de investigação, para que os alunos mostrem o que já sabem sobre o assunto e ser o pontapé inicial para a nova discussão ou ser usada ao final, como uma avaliação de como os alunos conectaram as novas ideias aos seus conhecimentos prévios, além de ser um ótimo instrumento de revisão. Os assuntos selecionados são, normalmente, aqueles que possuem um amplo leque de discussão, com muitas partes e componentes que possibilitam variadas respostas (RITCHHART et. al, 2011, p.126).

Sugestão de uso no 1º ano: A construção de um mapa conceitual pode ser um pouco complexo para os alunos dessa faixa etária. O professor, então, deve adaptar a rotina para algo que seja possível e que também ajude a desvelar os conhecimentos prévios dos alunos e os auxilie a fazer conexões. O professor pode começar com a prática de mapas mentais, esquemas mais simples nos quais o assunto a ser expandido é escrito no meio e tudo o que vier à mente do aluno, sobre aquele assunto, é escrito ao redor, conectado à ideia central por setas. O professor, também, pode fazer alguns cartões com comentários sobre o assunto estudado e pedir para os alunos relacionarem quais ideias estão conectadas.

QUADRO 11 - ROTINA CEP: CONECTE-EXPANDA-PROBLEMATIZE

Nome original da rotina	Propósito
<i>Connect-Extend-Challenge (CEC)</i>	Ajudar os alunos a fixar as ideias em conjunto e levantar questões sobre desafios que podem demandar mais atenção deles. Nessa rotina, as novas ideias e pensamentos adquiridos sobre o tema, tornam-se visíveis. O processamento ativo de uma nova informação pode ser facilitado por meio de conexões com conhecimentos prévios sobre o assunto, ao serem identificadas as novas ideias que expandem o pensamento e perguntando-se como essas novas ideias desafiam os alunos a pensarem em novos caminhos ou hipóteses. Ao notarem os potenciais enigmas que um assunto possui, os alunos ficam mais cientes e sensíveis às ideias necessárias para desenvolver um entendimento profundo.
Tipos de pensamento utilizados	
Fazer conexões, identificar novas ideias e levantar questões.	
Etapas	
<p>1. <i>Organização</i>: Antes da atividade começar, o professor deve contar qual será o tema e pedir para que reflitam sobre como o assunto os faz pensar em ideias diferentes e para eles ficarem atentos às perguntas que podem surgir, a partir de desafios notados durante a apresentação do tópico.</p> <p>2. <i>Conecte</i>: A partir do que foi lido, visto ou ouvido, os alunos devem se perguntar quais das ideias e informações apresentadas <i>conectam-se</i> com o que eles já sabem. Os alunos devem anotar, individualmente, suas conexões.</p> <p>3. <i>Expanda</i>: Os alunos devem se perguntar quais ideias conseguem <i>expandir</i> em novas direções. Novamente, a atividade deve ser feita individualmente.</p> <p>4. <i>Problematize</i>: Os alunos devem considerar quais <i>problemas ou dúvidas</i> surgiram durante a evolução do tópico que eles conseguiram notar ou que os incomodaram.</p> <p>5. <i>Compartilhando as ideias</i>: Após o término das rotinas, os alunos podem compartilhá-las em duplas ou pequenos grupos. É importante que os alunos expliquem o porquê de suas decisões. A discussão pode ser feita em três partes, de acordo com a divisão da rotina.</p>	
Como avaliar?	
O professor deve tentar notar como os alunos estão relacionando as suas próprias ideias com as compartilhadas pelos colegas. Ele pode verificar se eles estão conseguindo enxergar as ideias como uma grande teia que se conecta ou se tudo é uma novidade desconectada com o que haviam pensado. Ao fazer uma lista das conexões feitas por cada grupo, o professor pode discutir com a turma quais são as conexões mais poderosas.	

Fonte: Traduzido e adaptado de RITCHHART et al., 2011, p.52;132/136.

A rotina *CEP: Conecte-Expanda-Problematize* pode ser uma ótima ferramenta para conexão de conhecimentos prévios com os adquiridos após a apresentação de um novo assunto. Os alunos, também, devem elencar possíveis problemas ou questões que surgiram após a apresentação do assunto, discutindo-os com seus grupos (RITCHHART et al., 2011, p.132).

Sugere-se o uso da rotina ao final de uma leitura, aula ou mesmo ao final de uma unidade de investigação, pois, assim, eles terão uma gama maior de novos conhecimentos para relacionar com os conhecimentos que já possuíam. Essa rotina leva um certo tempo para ser aplicada, pois os alunos precisam estar confortáveis com a linguagem necessária para que seja realizada. Além disso, é importante que o professor modelize as etapas, para que fique claro o objetivo aos alunos (RITCHHART et al., 2011, p.133/135).

O professor pode coletar o material produzido durante a discussão dos pequenos grupos, para que seja compartilhado com toda a sala, deixando, assim, o novo pensamento adquirido

mais visível (RITCHHART et al., 2011, p.133/135).

Sugestão de uso para o 1º ano: Essa é uma rotina que pode ser um pouco complexa para os alunos dessa faixa etária. Como adaptação, após a discussão sobre o tema escolhido, o professor pode pedir para que, oralmente, os alunos compartilhem o que aquelas novas ideias os fazem lembrar, relacionando, assim, com seus conhecimentos prévios. Em seguida, pode perguntar se o tema estudado os fez pensar em coisas novas. E, por fim, refletir com os alunos se houve algum tema, durante o estudo, que os incomodou ou que deixou alguma dúvida.

QUADRO 12 - ROTINA 3C'S + R: CONECTE-CONFRONTE-CONCEITUE + REFLITA

Nome original da rotina	Propósito
<i>The 4C'S (Connections-Challenge-Concepts-Changes)</i>	Proporcionar aos alunos uma estrutura para discussões baseadas em textos de não ficção, construídas em torno de conexões, questões, pontos-chave e implicações. Essa rotina encoraja os alunos a lerem e revisar os textos com foco e propósito, possibilitando um entendimento mais profundo. A rotina 3C'S + R proporciona um leque de questões que encorajam os alunos a conectarem-se e destrinchar as informações de um texto não ficcional de uma maneira proposital e estruturada.
Tipos de pensamento utilizados	
Fazer conexões, identificar conceitos-chave, levantar questões e considerar implicações.	
Etapas	
<p>1. <i>Organização</i>: Os alunos devem fazer a leitura selecionada antes da rotina iniciar. O professor deve escrever os comandos da rotina em um lugar visível da sala: conecte, confronte, conceitue e reflita.</p> <p>2. <i>Conecte</i>: Os alunos encontram trechos do texto com os quais se identificam, seja relacionado a algo que já ocorreu com eles ou conectado a alguma experiência de aprendizado. O professor deve começar uma discussão em grupo, na qual os alunos leem os trechos selecionados e explicam suas conexões.</p> <p>3. <i>Confronte</i>: Os alunos destacam ideias ou posicionamentos do texto com os quais não concordam, se sentem incomodados ou gostariam de explorar mais profundamente. Após a seleção, os alunos discutem novamente, lendo os trechos escolhidos e explicando suas motivações ou perguntas suscitadas pelo trecho.</p> <p>4. <i>Conceitue</i>: Os alunos revisitam o texto e anotam os pontos principais, aqueles que devem ser discutidos com alguém que nunca leu o texto, para que ele compreenda o assunto.</p> <p>5. <i>Reflita</i>: Os alunos devem refletir sobre o texto como um todo, após as etapas anteriores, pensando em suas implicações. Os alunos devem se perguntar se o texto encoraja alguma ação ou posicionamento ou se o texto fez com que eles mudassem de opinião sobre o que pensavam após a leitura.</p> <p>6. <i>Compartilhando as ideias</i>: A cada etapa, os alunos compartilham suas produções e experiências. Outra sugestão é que, primeiramente, os alunos desenvolvam a rotina como um todo para depois compartilhá-la.</p>	
Como avaliar?	
As escolhas feitas pelos alunos em suas conexões, confrontamentos, conceitos e reflexões fornecem uma visão de sua compreensão sobre o assunto e de enxergar os temas tanto de forma minuciosa como mais ampla. O professor pode observar se os alunos estão fazendo conexões apenas com experiências pessoais ou com outras experiências de ensino; se eles estão indo além do óbvio; quais questionamentos eles estão levantando; se eles conseguem identificar os conceitos-chave do texto. O professor também pode perguntar quais mudanças de pensamento o texto proporcionou, explicando suas motivações.	

Fonte: Traduzido e adaptado de RITCHHART et al., 2011, p.52;140/144.

A rotina 3C'S + R: *Conecte-Confronte-Conceitue + Reflita* pode ser uma ótima ferramenta para a exploração de um texto não ficcional de maneira mais profunda. Cada etapa possibilita a ativação de diferentes tipos de pensamento, fazendo com que os alunos saiam da

superfície do texto e desenvolvam suas reflexões com propósito e de maneira mais significativa. Essa é uma importante rotina para os alunos praticarem o desenvolvimento de ideias tendo como referência um texto, por isso é importante que toda ideia desenvolvida parta de um trecho selecionado (RITCHHART et al., 2011, p.140).

A rotina funciona melhor com textos de não ficção, que tragam ideias e conceitos mais complexos, proporcionando um debate entre os alunos. No entanto, a rotina também pode ser aplicada em textos ficcionais, porém com algumas modificações: em vez de *confrontar* algumas ideias do texto, os alunos podem ressaltar atitudes de personagens que os desagradam; os *conceitos* podem estar relacionados com o tema do texto; as *reflexões* podem estar relacionadas às transformações vividas pelas personagens ou como o texto mudou a visão do aluno sobre algo (RITCHHART et al., 2011, p.141).

Sugestão de uso para o 1º ano: O professor, novamente, pode adaptar essa rotina para ficar mais acessível à faixa etária proposta. O professor, após a leitura e discussão de uma história ou outro tipo de texto, pode pedir para os alunos, oralmente, apresentarem as ideias que surgiram após conhecer mais sobre o tema e também quais partes eles não concordam ou não gostaram por algum motivo. Em seguida, o professor pode propor a criação de uma lista com os pontos principais da história, com o intuito de esclarecer alguns conceitos. Por fim, os alunos compartilham suas reflexões da leitura do texto como um todo.

QUADRO 13 - ROTINA PROTOCOLO MICRO LAB

Nome original da rotina	Propósito
<i>The Micro Lab Protocol</i>	Garantir uma participação justa dos alunos em uma discussão, fazendo com que todos tenham espaço para fazer suas contribuições. O Protocolo Micro Lab é uma estrutura simples que garante que todas as vozes e ideias serão ouvidas antes que o assunto seja discutido por todos. A rotina pode ser uma ótima ferramenta para os professores estruturarem uma discussão em grupo. O uso regular da rotina pode ajudar os alunos a tornarem-se melhores ouvintes e aprenderem como conectar com as ideias dos outros.
Tipos de pensamento utilizados	
Focar a atenção em um tópico, analisar e refletir.	
Etapas	
<p>1. <i>Organização</i>: Após a exploração de um assunto, por meio de leitura, escuta ou investigação, o professor deve informar aos alunos o tema da discussão a ser realizada e o que espera que surja nessas discussões. Em seguida, o professor fornece um tempo de reflexão individual sobre o assunto (entre 5 e 10 minutos). Os alunos fazem anotações sobre suas reflexões. Após a preparação inicial, os alunos são organizados em trios. Cada aluno recebe um número, de 1 a 3.</p> <p>2. <i>Compartilhe</i>: Na etapa de compartilhar, o aluno número 1 compartilha suas reflexões. Os demais alunos devem ficar em silêncio e fazer anotações de trechos que lhes chamaram a atenção. A etapa deve durar entre 1 e 2 minutos.</p> <p>3. <i>Silêncio</i>: Após o tempo de compartilhamento, todos devem ficar em silêncio, entre 20 e 30 segundos, absorvendo tudo o que foi dito. A rodada de repete, agora com o aluno 2 compartilhando.</p> <p>4. <i>Discuta</i>: Após todos terem passado pelo protocolo, é aberta uma discussão no grupo, com duração entre 5 e 10 minutos. O professor deve incentivar os alunos a fazerem conexões com o compartilhado pelos outros, fazendo questões quando necessário.</p>	

5. *Compartilhando as ideias*: Ao final, com todo o grupo, o professor deve perguntar como o uso da rotina pode ter facilitado na discussão em geral e como eles se sentiram utilizando-a.

Como avaliar?

O professor deve tentar, ao máximo, escutar as discussões nos trios. Ou é possível também escolher um trio e acompanhá-lo. Isto irá proporcionar um senso de como a conversa está se desenvolvendo e como as ideias de cada um estão sendo construídas. Durante a etapa de discussão geral, o professor pode verificar se os alunos estão conectando o que os outros dizem com suas próprias ideias; se estão fazendo perguntas para esclarecimento de pontos importantes; se estão aprofundando suas ideias a partir do compartilhamento dos outros; se conseguem identificar ideias similares e diferentes das próprias.

Fonte: Traduzido e adaptado de RITCHHART; CHURCH; MORRISON, 2011, p.52;147/150.

A rotina *Protocolo Micro Lab* pode ser uma ótima ferramenta para estruturar uma discussão em pequenos grupos, garantindo que todos sejam ouvidos. Com ela, os alunos podem se preparar para uma discussão com o grande grupo, com a experiência de uma reflexão prévia e escuta de outros pontos de vista sobre o assunto. O professor deve escolher um assunto significativo para a discussão, com possibilidade de diferentes perspectivas a serem encontradas. Além disso, para ter sobre o que compartilhar, os alunos precisam de um tempo anterior à rotina para refletirem sobre o assunto dado. Dessa forma, sugere-se que esta rotina seja aplicada após outra, como a *CEP* ou *Antes, eu pensava... Agora, eu penso...* (RITCHHART et al., 2011, p.147/148).

Sugestão de uso no 1º ano: Essa rotina pode ser interessante de ser adaptada para essa faixa etária por trabalhar a habilidade de escuta, a qual os alunos do 1º ano ainda podem apresentar certa dificuldade de utilizar nos momentos apropriados. Dessa forma, o professor pode propor a reflexão sobre um assunto e deixar que os alunos, individualmente, registrem as suas ideias. Em seguida, ele forma trios e entrega uma bolinha vermelha para um integrante de cada grupo. Com um timer disponível, somente os alunos que estão com a bolinha vermelha podem apresentar as suas ideias. Em seguida, os outros alunos comentam o que escutaram. A bolinha troca de aluno e o protocolo se repete.

QUADRO 14 - ROTINA ANTES, EU PENSAVA... AGORA, EU PENSO...

Nome original da rotina	Propósito
<i>I used to think..., Now I think...</i>	Ajudar os estudantes a refletir sobre as suas ideias sobre um assunto e explorar como essas ideias mudaram. Pode ser útil na consolidação de um novo conhecimento, ao passo que os alunos investigam como as suas ideias mudaram. Além disso, a rotina desenvolve as capacidades metacognitivas dos alunos, ou seja, a habilidade de identificar e falar sobre o pensamento em si. É importante notar que o foco é o entendimento que o desenvolvimento da compreensão sobre algo não é somente um acúmulo de novas informações, mas também o resultado de mudanças de ideias e pensamentos.
Tipos de pensamento utilizados	
Refletir e ativar a metacognição.	

Etapas
<p>1. <i>Organização</i>: O professor deve explicar aos alunos que esta é uma rotina que irá ajudá-los a refletir sobre suas ideias sobre o assunto e identificar como essas ideias se desenvolveram ao longo do tempo. É útil que os alunos possam consultar os seus registros e as documentações feitas durante o processo de investigação.</p> <p>2. <i>Refletindo</i>: O professor deve pedir para os alunos refletirem sobre o que pensavam inicialmente sobre o assunto, lembrando suas ideias iniciais. Eles devem escrever sobre isso, iniciando a frase com <i>Antes, eu pensava</i>.</p> <p>Depois, os alunos refletem sobre como essas ideias iniciais se transformaram ao longo do processo de estudo, escrevendo algumas linhas com <i>Agora, eu penso</i>.</p> <p>3. <i>Compartilhando as ideias</i>: Os alunos podem, inicialmente, compartilhar suas reflexões com o grupo todo, pois os alunos que encontram dificuldades para refletir sobre o próprio pensamento podem se inspirar. Quando os alunos estiverem mais habituados à rotina, o compartilhamento pode ser em pequenos grupos ou em pares, antes de ser compartilhado com a sala toda.</p>
Como avaliar?
<p>Pode ser útil ao professor tomar nota do que exatamente mudou na ideia inicial do aluno para a ideia final, pois isto pode revelar alguns equívocos pensados pelos alunos que ainda não tinham sido notados.</p> <p>O professor deve notar se os alunos conseguiram perceber mudanças em suas ideias iniciais ou se apenas refletiram sobre os novos conhecimentos adquiridos. O professor pode agrupar as reflexões feitas pelos alunos em temas possíveis, para traçar uma história da aprendizagem do assunto pelo grupo.</p>

Fonte: Traduzido e adaptado de RITCHHART; CHURCH; MORRISON, 2011, p.52;154/157.

A rotina *Antes, eu pensava... Agora, eu penso* é capaz de proporcionar uma profunda reflexão metacognitiva por parte dos alunos. Eles são convidados a recuperar suas ideias iniciais sobre o tópico e refletir como essas ideias se transformaram ao longo do tópico de estudo. O professor deve demonstrar uma curiosidade genuína sobre o desenvolvimento das ideias dos alunos ao longo do tempo, deixando claro que o foco não é que antes o aluno entendia algo errado e agora encontrou o erro (RITCHHART et al., 2011, p.154/157).

Sugestão de uso no 1º ano: Essa é uma rotina que pode ser de fácil aplicação para os alunos dessa faixa etária. Para tornar-se ainda mais acessível, a primeira parte da rotina pode ser feita antes da apresentação do tema, para que eles registrem seus conhecimentos prévios sem a interferência de novos conteúdos. Ao final da apresentação do assunto, eles retomam o papel e pensam o que mudou em seus conhecimentos da primeira escrita para a atual.

2.1.3 ROTINAS PARA APROFUNDAMENTO DE IDEIAS

QUADRO 15 - ROTINA O QUE FAZ VOCÊ DIZER ISSO?

Nome da Rotina	Propósito
<i>What makes you say that?</i>	Ajudar os alunos a identificar a origem de suas ideias ao pedir que eles reflitam sobre o porquê de suas respostas. Os estudantes devem compartilhar as interpretações, baseadas em evidências, de suas ideias, promovendo, assim, a oportunidade de serem considerados diversos
Tipos de pensamento utilizados	

Raciocinar utilizando evidências.	pontos de vista e perspectivas sobre determinado tópico. O professor, com esta rotina, é capaz de empoderar os alunos, para que descubram que as respostas estão nas evidências encontradas por eles e não somente com o professor.
Etapas	
<p>1. <i>Organização:</i> O professor deve escolher um momento apropriado para utilizar a rotina, principalmente quando os alunos fazem afirmações, dão explicações, estão interpretando ou opinando sobre algo.</p> <p>2. <i>Pergunta da rotina:</i> Enquanto os alunos estão formulando suas explicações, o professor faz a pergunta da rotina: <i>O que faz você dizer isso?</i> Os alunos, assim, são estimulados a buscar evidências para suas afirmações.</p> <p>3. <i>Compartilhando o pensamento:</i> A rotina já é feita em momentos que exigem o compartilhamento de ideias.</p>	
Como avaliar?	
O professor deve prestar atenção nas respostas dadas pelos alunos à pergunta da rotina, verificando se eles conseguem buscar evidências para as suas afirmações. O professor deve notar se os alunos insistem em provar que estão certos, mesmo sem evidências; se estão fornecendo explicações, sem evidências; se colaboram com as participações dos colegas, ajudando-os na busca de evidências.	

Fonte: Traduzido e adaptado de RITCHHART et al., 2011, p.52;165/168.

A rotina *O que faz você dizer isso?* pode ser uma ótima ferramenta ao estimular o aluno a elaborar mais profundamente as suas afirmações sobre algo, buscando evidências que as sustentem. O objetivo principal é ajudar o aluno a criar explicações, teorias e respostas sustentadas em provas. Ela pode ser utilizada, por exemplo, ao procurarem uma explicação mais profunda durante a observação de obras de arte, artefatos históricos, poesia, observações científicas, previsões durante a leitura ou temas mais amplos, como o racismo e a justiça (RITCHHART et al., 2011, p.165).

A rotina pode ser utilizada para reconhecimento das ideias iniciais dos alunos sobre novos tópicos ou durante uma unidade de investigação, para incentivar um olhar atento dos alunos, com suas explicações baseadas em evidências. É importante ressaltar que a pergunta da rotina deve ser feita com um genuíno tom de respeito, sem parecer um desafio ou um teste, convencendo o aluno do interesse do professor em seus pensamentos (RITCHHART et. al, 2011, p.166/167).

Sugestão de uso para o 1º ano: Essa rotina pode ser utilizada em diversas situações com essa faixa etária, pois estimula os alunos a buscarem evidências para suas afirmações. Quando mais novas, os alunos podem apresentar confusão em distinguir sua opinião com um fato. Ao fazer a pergunta da rotina, os alunos são estimulados a refletirem sobre suas declarações, buscando fatos que as fundamentam.

QUADRO 16 - ROTINA CÍRCULO DOS PONTOS DE VISTA

Nome original da rotina	Propósito
<i>Circle of viewpoints</i>	Ajudar os alunos no processo de identificar diferentes perspectivas e pontos de vista sobre um problema ou assunto abordado. Esta rotina ajuda os alunos a desenvolverem uma maior percepção sobre o que os outros podem estar pensando e sentindo, além de reforçar que as pessoas podem pensar e agir diferentemente sobre o mesmo assunto. Por fim, ao entenderem os diversos pontos de vista sobre algo, os alunos serão capazes de construir um conhecimento mais completo e profundo.
Tipos de pensamento utilizados	
Identificar e desenvolver diferentes perspectivas.	
Etapas	
<p>1. <i>Organização</i>: O professor deve escolher o material que será discutido, mostrá-lo aos alunos e reservar um tempo adequado para observação e reflexão. Após esta etapa inicial, o professor deve informar aos alunos o tópico (ou tópicos) de estudo da aula - o que eles estão procurando naquele material - e anotá-lo em algum lugar visível. O professor deve escolher, aqui, se a atividade será majoritariamente oral ou uma atividade escrita.</p> <p>2. <i>Identificação dos pontos de vista</i>: Os alunos devem começar a identificar os diferentes pontos de vista contidos naquele tópico. Os pontos de vista não precisam ser somente de humanos, os alunos podem identificar a perspectiva de um objeto ou outro elemento do contexto. O professor deve anotar as contribuições dos alunos em volta do tópico anotado na etapa anterior.</p> <p>3. <i>Escolha de um ponto de vista</i>: Os alunos, coletivamente ou em pequenos grupos, escolhem um ponto de vista para ser explorado. Se o trabalho for em pequenos grupos, é interessante que escolham pontos de vista diferentes uns dos outros.</p> <p>4. <i>Dentro do ponto de vista</i>: Os alunos devem descrever o ponto de vista do elemento selecionado. O que ele pensa da situação que está vendo? Qual é o seu ponto de vista?</p> <p>5. <i>Dúvidas dentro do ponto de vista</i>: O professor deve pedir aos alunos que reflitam sobre quais dúvidas, curiosidades ou problemas o elemento escolhido pode estar pensando, a partir do seu ponto de vista.</p> <p>6. <i>Compartilhando o pensamento</i>: O professor pode decidir se os alunos compartilharão nos pequenos grupos ou para a sala toda. Cada um deve falar sobre o ponto de vista adotado, compartilhando as etapas anteriores. É interessante que o professor documente os diferentes pontos de vista, para comparar com os alunos, futuramente, as diferenças notadas.</p>	
Como avaliar?	
O professor deve observar se os alunos conseguiram compreender que diferentes pontos de vista podem dar um panorama mais completo de uma situação do que um único ponto de vista. Quando os alunos tiverem mais habituados com a rotina, podem começar a fazê-la individualmente, tendo o professor a chance de notar o desenvolvimento singular de cada um. O professor deve perceber se as respostas dos alunos estão descrevendo o ponto de vista de acordo com o que o ponto de vista oferece, sem se influenciar por suas próprias ideias ou adotando um padrão de resposta estereotipado ou desrespeitoso. É necessário, também, observar o nível de complexidade das perguntas feitas por eles.	

Fonte: Traduzido e adaptado de RITCHHART et al., 2011, p.52;171/175.

A rotina *Círculo dos pontos de vista* pode ser uma interessante ferramenta para o professor estimular a reflexão dos alunos sobre diferentes pontos de vista existentes em uma mesma situação, no exercício de dissociar suas crenças pessoais em prol do que aquela perspectiva oferece (RITCHHART et al., 2011, p.171).

A efetividade desta rotina depende de um material que convide os alunos a explorarem os diversos pontos de vista. O professor pode usar uma imagem, história, problema ou assunto que sejam ricos em diferentes perspectivas que levem os alunos a explorarem além do óbvio. É importante que o próprio professor pratique a rotina, antes de aplicá-la com os alunos, para perceber, na prática, se o tópico escolhido realmente proporciona diferentes vozes sobre o

assunto (RITCHHART et al., 2011, p.172).

Ao aplicar a rotina pela primeira vez, o professor pode utilizar, por exemplo, uma série de fotos com diferentes ângulos de um local, vídeos esportivos mostrando a mesma jogada de diferentes ângulos, clipes musicais que mostram coisas acontecendo ao mesmo tempo, no mesmo espaço. É importante ressaltar que, nas primeiras vezes que a rotina for utilizada, os alunos podem escolher pontos de vista mais previsíveis. O professor, então, pode modelizar pontos de vista inesperados, mostrando aos alunos outras possibilidades (RITCHHART et al., 2011, p.174).

Para a aula ficar mais dinâmica, em vez de o professor chamar cada aluno individualmente para falar, ele pode, depois do compartilhamento de alguém, perguntar quem também desenvolveu um ponto de vista parecido ou oposto, para que os alunos fiquem mais atentos (RITCHHART et al., 2011, p.175).

Sugestão de uso no 1º ano: Essa rotina pode dar muito certo com essa faixa etária, estimulando-os a perceberem e refletirem sobre outras personagens e objetos da história, além da principal. Após a leitura e discussão de uma história, o professor pode selecionar uma cena e pedir para os alunos, em dupla, refletirem sobre o que alguns elementos daquela cena podem estar pensando sobre a situação exposta na história.

QUADRO 17 - ROTINA CALCANDO OS SAPATOS

Nome original da rotina	Propósito
<i>Step inside</i>	Ajudar os alunos no processo de identificar diferentes perspectivas e pontos de vista de alguém, além de desenvolver um grande senso de empatia. Ao pedir que os alunos criem hipóteses sobre o que o elemento escolhido observa, entende, acredita, se preocupa e questiona, eles se aprofundam ainda mais em uma perspectiva diferente.
Tipos de pensamento utilizados	
Identificar e desenvolver diferentes perspectivas.	
Etapas	
<p>1. <i>Organização</i>: O professor deve escolher o material que será discutido, mostrá-lo aos alunos e reservar um tempo adequado para observação e reflexão. Em seguida, os alunos devem elencar todos os pontos de vista possíveis que podem ser encontrados naquela cena. É interessante o uso da rotina <i>Círculo dos pontos de vista</i> aqui. Os alunos, então, escolhem um ponto de vista para ser explorado. O professor deve decidir se será uma atividade com a sala toda, em pequenos grupos ou individual.</p> <p>2. <i>O que esta pessoa ou objeto pode ver, observar ou notar?</i>: A partir do elemento escolhido, os alunos devem responder a questão feita pelo professor. Os alunos podem fazer uma lista simples ou, se a atividade for coletiva, falar em voz alta para o professor documentar.</p> <p>3. <i>O que esta pessoa ou objeto pode saber, entender ou acreditar?</i>: Os alunos respondem à pergunta, nos mesmos moldes da etapa anterior. Aqui, é interessante o professor utilizar a rotina <i>O que faz você dizer isso?</i>, para que os alunos baseiam suas afirmações em evidências.</p> <p>4. <i>Com o que esta pessoa ou objeto pode mais se importar?</i>: Os alunos respondem à pergunta, nos mesmos moldes da etapa anterior, baseando suas respostas em evidências.</p> <p>5. <i>O que esta pessoa ou objeto pode estar se perguntando?</i>: Os alunos respondem à pergunta, nos mesmos moldes da etapa anterior, baseando suas respostas em evidências.</p> <p>6. <i>Compartilhando o pensamento</i>: Se a rotina foi feita coletivamente pela sala, o professor deve documentar</p>	

cada etapa de compartilhamento, proporcionando um rastro visível do pensamento do grupo. O professor pode pedir para os alunos analisarem todo o trajeto mapeado e pensar qual é a imagem formada da pessoa ou objeto agora. Se a discussão for em pequenos grupos, cada aluno pode expressar os diferentes pontos de vista que desenvolveram.

Como avaliar?

O professor pode verificar se os alunos estão elaborando respostas mais óbvias ou se estão se esforçando em entender e desenvolver um ponto de vista mais profundo; se os alunos estão conseguindo dissociar suas próprias opiniões em crenças, ao refletir sobre o elemento escolhido; se eles estão baseando suas informações em evidências.

Fonte: Traduzido e adaptado de RITCHHART et al., 2011, p.52;178/182.

A rotina *Calçando os sapatos* pode ser uma ótima ferramenta para que os alunos desenvolvam o entendimento sobre diferentes perspectivas, assim como a rotina *Círculo dos pontos de vista*. Aqui, no entanto, as perguntas feitas orientam a uma reflexão mais empática ou profunda de um dos elementos (RITCHHART et al., 2011, p.178).

É importante a escolha de um material que proporciona uma profunda reflexão, para o desenvolvimento de uma resposta empática sobre o outro. O professor pode escolher um material que provoque uma resposta mais emotiva, que traga algum dilema ou questões que envolvam diferentes perspectivas. Como ideias para iniciar a rotina, o professor pode usar uma obra de arte, um problema social ou fotografia que saiu nos jornais ou mesmo uma história lida pela sala (RITCHHART et al., 2011, p.178/179).

Os alunos, no entanto, não devem ser convidados a fantasiar sobre o diferente ponto de vista, mas sempre basear suas hipóteses em evidências. Uma sugestão é que, primeiramente, o professor utilize a rotina do *Círculo dos pontos de vista*, para elencar todas as perspectivas possíveis para, em seguida, os alunos aprofundarem-se em um elemento (RITCHHART et al., 2011, p.179).

O professor deve se atentar ao uso da palavra *pode* nas perguntas da rotina. O uso dela amplia o leque de respostas, não delimitando o campo de exploração do aluno. Seu uso abre o caminho para um pensamento mais aberto, hipotético e aumenta o número de possibilidades de explicações (RITCHHART et al., 2011, p.181).

Sugestão de uso no 1º ano: Um plano de aula detalhado com uma sugestão de uso da rotina encontra-se no terceiro capítulo desta monografia.

QUADRO 18 - ROTINA SEMÁFORO

Nome da Rotina	Propósito
<i>Red light, yellow light</i>	Reconhecer ocasiões nas quais os alunos possam ser céticos e fazer questionamentos. Isto ajuda os alunos a serem melhores ouvintes e leitores, ao atentarem-se às ocasiões que podem e devem intervir. A luz verde do semáforo representa algo que os alunos consideram confiável; a luz amarela, algo que levanta dúvidas sobre sua veracidade; a luz vermelha, algo que sabem que não é embasado em evidências.
Tipos de pensamento utilizados	
Monitorar, identificar tendências e levantar questões.	
Etapas	
<p>1. <i>Organização</i>: O professor deve apresentar o material escolhido. Nesse momento, ele não deve dar explicações maiores, mas deixar com que os alunos analisem o material de maneira independente.</p> <p>2. <i>Procurando as luzes vermelhas e amarelas</i>: Individualmente, em duplas ou em pequenos grupos, os alunos devem procurar trechos do material que os deixam em dúvida sobre sua veracidade. Utilizando marcadores vermelhos, os alunos destacam os trechos que apresentam fortes sinais de falta de embasamento. Já com os marcadores amarelos, os trechos que levantam algumas dúvidas sobre sua veracidade. Tudo o que não for marcado, deve ser considerado como uma luz verde do semáforo - os alunos podem seguir sem maiores preocupações.</p> <p>3. <i>Coletando as luzes</i>: O professor observa e faz uma lista dos principais pontos destacados pelos alunos. Ele deve perguntar as motivações dos alunos para marcarem os trechos com as cores. Suas explicações devem ser documentadas também.</p> <p>4. <i>Compartilhando as ideias</i>: A partir da documentação feita pelo professor, do trabalho da sala, os alunos conseguem enxergar um panorama geral dos trechos considerados como <i>vermelhos</i> ou <i>amarelos</i>, discutindo sobre isso.</p>	
Como avaliar?	
O professor pode notar, com o uso da rotina, quanto os alunos estão mais atentos na identificação de trechos problemáticos daquilo que estão estudando. Além disso, deve perceber se os alunos estão conseguindo justificar suas escolhas de cores ou se conseguem ainda ser mais críticos com as próprias produções, usando os critérios da rotina.	

Fonte: Traduzido e adaptado de RITCHHART et al., 2011, p.52;185/188.

A rotina *Semáforo* pode ser uma interessante ferramenta para os alunos refletirem, com mais atenção, sobre as informações que lhes são dadas. Nem tudo o que as pessoas leem e ouvem é confiável, por isso, os alunos devem estar preparados para saber como identificar trechos de uma narrativa que devemos verificar o seu embasamento (RITCHHART et al., 2011, p.185).

Um bom material para ser usado nesta rotina são aqueles que apresentam posicionamentos, reivindicações, conclusões ou generalizações. O professor pode selecionar artigos de opiniões retirados de revistas ou mistérios não resolvidos, por exemplo (RITCHHART et al., 2011, p.186).

Se os alunos tiverem dificuldade em definir os trechos vermelhos ou amarelos, selecionando tudo o que veem, o professor deve orientá-los a somente destacar um trecho de cada para que, com mais calma, tenham argumentos plausíveis para a escolha de cada um. Outra maneira para o professor ajudar os alunos a encontrarem os trechos mais emblemáticos é

começar destacando os trechos confiáveis, com a cor verde (RITCHHART et al., 2011, p.188).

Sugestão de uso no 1º ano: Essa rotina deve ser adaptada para essa faixa etária, pois exige um nível de compreensão leitora mais avançado do que o esperado para os alunos. Para trabalhar essa noção de fontes que são confiáveis ou não, o professor pode apresentar uma leitura aos alunos e, depois, escrever algumas frases relacionadas ao texto. No entanto, algumas frases trarão fatos não muito adequados à história, e os alunos podem pintá-las de vermelho.

QUADRO 19 - ROTINA DECLARE-EMBASE-QUESTIONE

Nome da Rotina	Propósito
<i>Claim-Support-Question</i>	Ajudar os alunos a reconhecerem e analisarem declarações como verdadeiras ou não. Para isso, os alunos precisam saber procurar por padrões e generalizações. Nesta rotina, os alunos deverão encontrar evidências, que servirão como juízas para validação das declarações contestadas.
Tipos de pensamento utilizados	
Identificar generalizações e teorias, refletir sobre evidências e fazer contra-argumentos.	
Etapas	
<p>1. <i>Organização:</i> É necessário que o professor explique o que uma declaração pode ser. Ela pode trazer conjecturas, especulações, generalizações, afirmações, teorias, hipóteses etc., ou seja, é um conceito bem amplo. O professor deve explicar que o objetivo da aula é entender o que aquela declaração sustenta, o que realmente está acontecendo ali.</p> <p>2. <i>Identificando declarações:</i> Antes de iniciar o tema escolhido para estudo, o professor deve perguntar o que eles já sabem sobre o assunto, quais declarações, explicações ou interpretações eles já têm sobre o tópico. Ou, se o professor desejar, primeiramente os alunos analisam o tópico escolhido e, depois, eles trazem as declarações que já conhecem sobre o assunto. As declarações deverão ser documentadas para todos verem.</p> <p>3. <i>Embasando o conteúdo:</i> Os alunos devem ser estimulados a encontrar embasamento para as declarações levantadas. Quais evidências suportam a veracidade do que foi dito? Esta etapa também deve ser documentada e escrita próximo às primeiras declarações.</p> <p>4. <i>Questione:</i> Os alunos devem analisar tudo o que já pesquisaram sobre a declaração e pensar em alguma questão ainda não totalmente explicada, que possa ainda ter algum traço de não veracidade ou informação incompleta. Quais perguntas os alunos podem fazer para examinar a credibilidade do que está sendo estudado?</p> <p>5. <i>Compartilhando as ideias:</i> A documentação que deve ocorrer durante todo o processo torna visível o pensamento dos alunos e é uma ferramenta de comparação e identificação com as ideias dos outros. O professor pode pedir aos alunos para posicionarem-se em relação à uma declaração, ao final do estudo.</p>	
Como avaliar?	
O professor deve notar quanto os alunos estão identificando declarações e se também estão fazendo declarações. Os alunos estão procurando por generalizações ou conjecturas que maquiagem a verdade do assunto? O professor deve atentar-se às estratégias utilizadas pelos alunos ao fazer declarações, se eles estão se baseando em evidências ao declarar algo. É importante também que o professor note se os alunos conseguem elaborar boas perguntas que estimulem a compreensão total da declaração.	

Fonte: Traduzido e adaptado de RITCHHART et al., 2011, p.52;191/195.

A rotina *Declare-Embase-Questione* pode ser uma ferramenta útil para uma interpretação mais atenta e cética dos alunos sobre aquilo que leem ou escutam. A rotina faz com que os alunos busquem evidências que comprovem o que é declarado, trabalhando, assim,

as habilidades de interpretação e pesquisa. Ela também pode ser usada nos mais diversos assuntos que exijam interpretações ou explicações mais profundas para serem melhor entendidos (RITCHHART et al., 2011, p.191/192).

Sugestão de uso para o 1º ano: Essa rotina deve ser adaptada de acordo com a faixa etária dos alunos. Após a sugestão de um assunto ou o lançamento de um problema, o professor pede para os alunos compartilharem o que já sabem sobre o assunto. Na declaração, o professor estimula a busca por evidências, utilizando a rotina *O que faz você dizer isso?* Por fim, tudo de maneira oral, os alunos elencam quais questões ainda não sabem se são totalmente verdadeiras ou não, sendo palco para um outro momento de pesquisa.

QUADRO 20 - ROTINA CABO DE GUERRA

Nome original da rotina	Propósito
<i>Tug-of-war</i>	Ajudar os alunos a se posicionar sobre um assunto e embasar esse suporte. A partir do design de um cabo de guerra, os alunos poderão enxergar os complexos fatores de ambos os lados de uma situação. Isso ajuda os alunos a não escolherem um posicionamento rapidamente, mas entenderem o problema como um todo.
Tipos de pensamento utilizados	
Identificar e desenvolver diferentes perspectivas, raciocinar e identificar complexidades.	
Etapas	
<p>1. <i>Organização</i>: O professor deve decidir um tópico a ser discutido com os alunos (os alunos, também, podem ajudar nessa decisão). Em seguida, o professor traça uma reta vertical no quadro, representando o cabo de guerra. Os alunos nomeiam as duas pontas do cabo, com os dois pontos de vista que se contrapõem.</p> <p>2. <i>Refletindo sobre os pontos de vista</i>: O professor deve perguntar aos alunos “Deste lado do dilema, quais são as razões que embasam esse posicionamento?”. A atividade pode ser feita coletivamente, em pequenos grupos ou individualmente. Os alunos devem escrever os seus posicionamentos, usando post-its, por exemplo, e repetindo o procedimento para a outra ponta do dilema.</p> <p>3. <i>Posicionando os pensamentos</i>: Os alunos devem refletir como posicionar suas reflexões ao longo da corda. As explicações mais embasadas devem ficar mais próximas das pontas com as quais concordam; já as declarações mais frágeis, próximas ao centro da corda.</p> <p>4. <i>Questione os pensamentos</i>: Enquanto os alunos estão posicionando as suas reflexões na corda, levante questões que os ajudem a confrontar o ponto de vista colocado, aumentando as possibilidades de interpretação.</p> <p>5. <i>Compartilhando as ideias</i>: Se a atividade foi feita em grupos menores, o professor deve pedir para que compartilhem cada cabo de guerra. O professor pode perguntar se a rotina ajudou-os a enxergar o dilema de outra forma ou se eles conseguem explicar a complexidade desse dilema para alguém.</p>	
Como avaliar?	
O professor pode notar como os alunos percebem os problemas apresentados nos dois lados do dilema e se eles realmente estão vendo a necessidade de se olhar o problema por ambos os pontos de vista. O professor deve atentar-se também às justificativas dadas pelos alunos ao escreverem os seus posicionamentos. Eles conseguem, ao final da rotina, falar sobre o assunto com mais complexidade?	

Fonte: Traduzido e adaptado de RITCHHART et al., 2011, p.52;199/203.

A rotina *Cabo de guerra* pode ser utilizada em situações que abordem dilemas ou problemas com dois óbvios lados que se contrapõem. Os assuntos podem vir do próprio

ambiente escolar, eventos cotidianos ou mesmo problemas mundiais, problemas envolvendo personagens etc. Os alunos devem ser lembrados a aprofundar-se no debate e na análise de todas as perspectivas, antes de simplesmente escolherem um lado (RITCHHART et al., 2011, p.200).

O professor deve escolher um tema que interesse e engaje os alunos, lembrando-os que o intuito não é que um lado vença o outro, mas que eles consigam entender a complexidade dos dois pontos de vista adotados. Uma dica é usar a rotina Antes, eu pensava... Agora, eu penso..., após a dinâmica do cabo de guerra, pois assim eles terão muitos meios para refletir sobre suas ideias anteriores e atuais sobre o assunto (RITCHHART et al., 2011, p.202).

Sugestão de uso no 1º ano: Essa pode ser uma rotina que os alunos do 1º ano podem gostar bastante, por ser muito visual e remeter a uma brincadeira. O professor escolhe um assunto a ser discutido, inspirado em uma leitura de uma história, por exemplo. A história da Chapeuzinho Vermelho pode render algumas boas discussões sobre a defesa de pontos de vista diferentes. Os alunos, assim, expõem suas opiniões e discutem os fatos.

QUADRO 21 - ROTINA TRECHO-FRASE-PALAVRA

Nome original da rotina	Propósito
<i>Sentence-Phrase-Word</i>	Ajudar os alunos a se engajarem e criarem significado sobre o texto, tentando capturar sua essência. O poder desta rotina está em como uma palavra, uma frase e uma sentença de cada aluno sobre o texto pode gerar uma rica discussão, com os alunos justificando suas escolhas.
Tipos de pensamento utilizados	
Sumarizar e refinar.	
Etapas	
<p>1. <i>Organização:</i> O professor deve entregar o texto a ser lido e deixar que os alunos o leiam com cuidado, incentivando o destaque de partes que considerar interessantes.</p> <p>2. <i>Escolhendo um trecho, frase e palavra:</i> O professor deve pedir para os alunos selecionarem, a partir do texto, um trecho que os ajudou a ter um entendimento mais profundo do texto; uma frase que os engajou e provocou de uma maneira significativa; uma palavra que chamou a atenção de uma forma poderosa. Esta é uma resposta muito pessoal e não há respostas corretas.</p> <p>3. <i>Compartilhando a seleção:</i> Em grupos, os alunos compartilham o que selecionaram, explicando suas razões e discutindo com os colegas. Os alunos fazem anotações, durante a conversa.</p> <p>4. <i>Refletindo sobre a conversa:</i> Os alunos observam tudo o que foi documentado e discutem sobre as semelhanças e diferenças das escolhas.</p> <p>5. <i>Compartilhando as ideias:</i> Todos mostram as suas produções. O professor pode pedir que, brevemente, os alunos expliquem o resultado de suas discussões.</p>	
Como avaliar?	
O professor deve prestar atenção nas explicações dadas sobre cada escolha feita pelos alunos, pois elas mostram o seu nível de compreensão sobre o assunto lido. É importante notar também se os alunos conseguiram relacionar as suas escolhas com as dos colegas, trazendo mais significado ao texto.	

Fonte: Traduzido e adaptado de RITCHHART et al., 2011, p.52 207/210.

A rotina *Trecho-Frase-Palavra* pode ser uma ótima ferramenta para os alunos

aprofundarem-se na leitura de um texto, buscando entender as motivações que os levaram a selecionar as partes do texto para a rotina. É importante que os alunos, ao discutirem, visualizem os trechos, frases e palavras escolhidos pelos colegas, fazendo ligações com suas próprias reflexões (RITCHHART et al., 2011, p.210).

Sugestão de uso no 1º ano: O professor pode selecionar um texto curto e pedir para os alunos tentarem ler com autonomia. Se a tarefa estiver muito difícil, o professor pode ler em voz alta. Em seguida, pode pedir para os alunos escolherem três lápis de cor diferentes. De uma cor, eles escolhem o trecho que mais acharam interessante; de outra, a frase. E, por último, a palavra. Os alunos, a cada etapa, vão explicando os motivos de suas seleções.

2.1.4 ROTINAS PARA ENGAJAMENTO COM OS OUTROS

QUADRO 22 - ROTINA TROCA-TROCA DE IDEIAS

Nome original da rotina	Propósito
<i>Give one get one</i>	Encorajar os estudantes a ouvir atentamente uns aos outros, contribuindo para o desenvolvimento das ideias no coletivo. Esta rotina funciona como uma ferramenta e estrutura para promover encontros com o propósito de criar um ambiente que busca diferentes perspectivas, pensamentos diferentes e elaboração de ideias. Ao compartilhar ideias, explicá-las, justificá-las ou conectá-las, os alunos adquirem uma compreensão mais profunda do tópico abordado.
Tipos de pensamento utilizados	
Brainstorming, explicar, escolher e classificar.	
Etapas	
<p>1. <i>Organização:</i> O professor faz uma pergunta para o grupo todo e fornece um tempo para que respondam individualmente, documentando suas ideias iniciais. O professor deve definir um tempo para resposta e um número de respostas esperadas. Os alunos podem escrever uma lista de ideias com suas reflexões sobre o assunto, por exemplo.</p> <p>2. <i>Explicando a rotina:</i> O professor modeliza o processo de encontrar uma dupla, ouvir atentamente a lista feita pelo colega e sugerir uma ideia adicional para a lista, explicando os motivos de sua contribuição. Em seguida, os papéis se invertem.</p> <p>3. <i>Trocando mais ideias:</i> Após a primeira interação, os alunos devem procurar outro parceiro e trocar mais ideias. O professor deve definir um número de trocas ou determinar um tempo para que as interações aconteçam.</p> <p>4. <i>Compartilhando as ideias:</i> Ao terminar a dinâmica, os alunos juntam-se em pequenos grupos e trocam experiências sobre suas listas expandidas. É importante que os alunos sejam encorajados a explicarem as contribuições que receberam e por que isso foi importante. Em seguida, o professor pode promover um compartilhamento geral entre os pequenos grupos.</p>	
Como avaliar?	
O professor deve ficar atento às trocas feitas pelos pares, notando as contribuições feitas por cada um. O que as trocas entre os alunos revelam sobre seus interesses e valores, por exemplo? Os alunos estão conseguindo pensar além do óbvio, expandindo o tema apresentado? Eles estão compartilhando alguns conceitos incorretos? As duplas estão argumentando? Os alunos mostram-se flexíveis sobre suas ideias iniciais?	

Fonte: Traduzido e adaptado de RITCHHART; CHURCH, 2020, p.34;42/47.

A rotina *Troca-troca de ideias* funciona como um brainstorm em grupo, que compartilha ideias e se engaja uns com os outros. Os alunos são convidados a buscarem conexões com as

contribuições dos colegas, desvelando complexidades e considerando perspectivas diferentes (RITCHHART; CHURCH, 2020, p.42).

Pode ser bem utilizada quando múltiplas ideias e perspectivas podem ser levantadas sobre determinado assunto. Sempre que o professor pedir para que os alunos façam um *brainstorm*, a rotina pode ser utilizada (RITCHHART; CHURCH, 2020, p.43).

Nesta rotina, é importante que os alunos saibam o significado de uma escuta ativa. A ideia é que eles não escutem somente com atenção e em silêncio, mas que se esforcem para entender o que o outro está compartilhando e como essas ideias podem contribuir e expandir os seus próprios pensamentos (RITCHHART; CHURCH, 2020, p.47).

Sugestão de uso no 1º ano: Essa pode ser uma rotina que, se bem conduzida, pode até mesmo ser feita em duplas pelos alunos dessa faixa etária. O professor propõe a pergunta e cada aluno anota suas ideias em uma folha de papel, da maneira que se sentir mais confortável. Em seguida, em duplas, os alunos seguem a instrução da rotina, de um apresentar e o outro somente ouvir, para depois, trocarem suas ideias e comentarem. Em seguida, as duplas podem ser trocadas e a interação se repetir.

QUADRO 23 - ROTINA ESCADA DO FEEDBACK

Nome original da rotina	Propósito
<i>Ladder of feedback</i>	Fornecer uma estrutura para um <i>feedback</i> efetivo, que visa o aprimoramento e a aprendizagem surgidos de uma condição mútua de aprendizagem e colaboração, com foco nos pontos fortes e fracos, orientando e refletindo sobre as futuras ações.
Tipos de pensamento utilizados	
Olhar atentamente, analisar, dar e receber <i>feedback</i> .	
Etapas	
<p>1. <i>Organização</i>: A rotina pode ser feita em pares, pequenos grupos ou com a sala toda. O professor deve determinar um tempo para cada etapa do <i>feedback</i> (entre dois e cinco minutos).</p> <p>2. <i>Apresentando o trabalho</i>: O trabalho a ser analisado é apresentado. O público precisa ter o máximo de informações possível para fornecer um <i>feedback</i> de qualidade. O tempo estimado da etapa é entre 3 e 6 minutos.</p> <p>3. <i>Tirando as dúvidas</i>: Os alunos fazem perguntas sobre partes do trabalho que ainda não estão totalmente claras para eles. O aluno que está apresentando, responde às perguntas da melhor maneira que conseguir.</p> <p>4. <i>Valorizando</i>: O público que está analisando o trabalho fala os pontos positivos que encontrou na apresentação. Eles podem começar sua declaração com “Eu valorizo...”. Os alunos devem ser específicos em suas declarações, deixando claro os pontos que acharem realmente bons.</p> <p>5. <i>Dúvidas e preocupações</i>: Nesta etapa, os alunos expressam as partes que os deixaram em dúvidas ou que sentem que poderiam estar mais completas. Os alunos devem evitar julgamentos. Em vez de dizer que algo está errado ou precisa ser consertado, o professor deve estimular os alunos a dizerem “Eu imagino se você poderia...”, “O que aconteceria se você...”, “Você poderia olhar novamente...”, “Seria possível se...”. O aluno que está recebendo o <i>feedback</i> deve escutar tudo atentamente e não responder nesse momento.</p> <p>6. <i>Sugestões</i>: Os alunos fornecem sugestões concretas que podem ajudar o trabalho apresentado a ficar ainda melhor. Eles podem iniciar suas sugestões com “O que você acha de adicionar...”, “Talvez você possa repensar esse trecho para...”, “Pode ser útil considerar...”.</p> <p>7. <i>Agradecimentos</i>: O aluno que apresentou o trabalho comenta brevemente o que pretende fazer, a partir do <i>feedback</i> recebido. Ele deve compartilhar uma ação ou algo que decidiu pensar melhor. Os alunos que forneceram o <i>feedback</i> agradecem ao apresentador a oportunidade que tiveram.</p>	

Como avaliar?

Aprender a dar *feedback* é um processo demorado. O professor deve ficar atento a alguns detalhes. Durante a etapa de tirar as dúvidas, os alunos conseguiram enxergar possíveis pontos que realmente não estavam claros? Durante a etapa de valorização e de expressar as dúvidas, os alunos conseguiram explicar os seus comentários? É importante que o professor lembre a necessidade de embasar os comentários com evidências. É papel do professor ajudar os alunos com o vocabulário adequado durante as etapas, além de incentivá-los a sugerir mudanças mais profundas e não somente superficiais.

Fonte: Traduzido e adaptado de RITCHHART; CHURCH, 2020, p.34;50/56.

A rotina *Escada do feedback* foi criada com o intuito de oferecer uma ferramenta que proporcionasse um *feedback* comunicativo, claro e justamente balanceado em aspectos positivos e negativos do que está sendo avaliado (RITCHHART; CHURCH, 2020, p. 50).

Feedbacks muitas vezes não são considerados efetivos, pois o receptor pode se sentir desmerecido ou atacado, quando o *feedback* não é bem orientado. Por outro lado, o *feedback* pode ser vagamente positivo, evitando críticas, o que não promove uma reflexão verdadeira (RITCHHART; CHURCH, 2020, p.50/51).

É importante que nesta rotina o aluno que recebe *feedback* sinta-se participante do seu desenvolvimento, refletindo ativamente nas decisões a serem tomadas. O *feedback* não é para destacar etapas a serem consertadas, mas uma oportunidade de identificar o que precisa ser repensado ou reconsiderado (RITCHHART; CHURCH, 2020, p.51).

O professor deve informar o aluno o que é um *feedback* e por que é importante aprender a como fazê-lo. Se os alunos estiverem mais familiarizados com o tópico, eles podem compartilhar situações nas quais um *feedback* os ajudaram a fazer um trabalho melhor. Da primeira vez que aplicar a rotina, talvez seja interessante que a sala toda forneça *feedback* a um trabalho, para entenderem a dinâmica (RITCHHART; CHURCH, 2020, p.51).

Sugestão de uso no 1º ano: Essa pode ser uma rotina muito bacana para ser usada nessa faixa etária, pois introduz os alunos ao conceito de *feedback* e mostra como as sugestões de outras pessoas podem ajudá-los a fazer um trabalho cada vez melhor, além de trabalhar o conceito de revisão e também de aceitação de que é difícil um trabalho ficar *excelente* da primeira vez que é feito. O professor, após os alunos ou grupos tiverem preparado uma apresentação e apresentado, pede para os colegas seguirem as etapas da rotina, tirando dúvidas, valorizando e dando sugestões.

QUADRO 24 - ROTINA MESA REDONDA

Nome original da rotina	Propósito
<i>The leaderless discussion</i>	Criar a oportunidade dos estudantes gerenciar e conduzir discussões sobre importantes tópicos e conceitos. Dessa forma, mais alunos envolvem-se no processo, trazendo suas próprias ideias e aprendendo como engajar-se ativamente em uma discussão. A rotina também estimula a criação de boas questões, pois, quanto mais nos aprofundamos em nossa compreensão, nossas perguntas tornam-se mais perspicazes.
Tipos de pensamento utilizados	
Questionar, sondar e escutar.	
Etapas	
<p>1. <i>Organização</i>: O professor deve identificar o material a ser estudado e organizar o tempo para leitura e reflexão dos alunos. Em seguida, a sala deverá ser dividida em pequenos grupos, para a discussão ser iniciada.</p> <p>2. <i>Preparando as perguntas</i>: Cada aluno deve preparar duas questões abertas sobre o material estudado. Não devem preparar questões de respostas simples, mas que promovam uma reflexão nos colegas. Os alunos, também, devem refletir e responder às suas próprias perguntas.</p> <p>4. <i>Organizando o tempo</i>: O grupo decide qual aluno será responsável por controlar o tempo de discussão. O grupo não pode ultrapassar mais de cinco minutos de discussão.</p> <p>5. <i>Começando a discussão</i>: Um dos alunos lê uma das questões que elaborou e explica por que considera a questão interessante para a discussão em grupo. Se alguém do grupo elaborou uma questão parecida, elas podem ser unificadas.</p> <p>6. <i>Discutindo a questão</i>: O grupo reflete sobre as possíveis respostas para a pergunta feita. Os alunos devem oferecer um novo ponto de vista, sugerir uma conexão. É importante que os alunos pensem em evidências ao exporem seus comentários.</p> <p>7. <i>Fechando uma rodada de discussão</i>: Ao terminar a rodada de discussão, o aluno que elaborou a pergunta sintetiza a discussão em uma ou duas frases.</p> <p>8. <i>Repetindo as rodadas</i>: Outra pergunta é feita e o procedimento é repetido.</p> <p>9. <i>Compartilhando as ideias</i>: Após o grupo ter feito várias rodadas de discussão, eles refletem sobre os principais temas que surgiram e as conexões que foram feitas. O grupo reflete como a discussão ajudou-os a compreender melhor o tema. O grupo também deve identificar quais questões mais ajudaram a enriquecer a discussão.</p>	
Como avaliar?	
O professor deve atentar-se ao nível de complexidade das questões elaboradas pelos alunos. Os alunos, durante as discussões, estão conseguindo conectar o que está sendo falado com as suas ideias iniciais? Estão revisando suas respostas? Eles estão conseguindo se aprofundar no cerne da questão ou ainda estão formulando perguntas superficiais ou periféricas? É importante notar se todos estão participando e como eles estão participando.	

Fonte: Traduzido e adaptado de RITCHHART; CHURCH, 2020, p.34;59/64.

A rotina *Mesa redonda* foi criada com o intuito de gerar autonomia entre os alunos no exercício de discussão sobre a leitura. Nessas situações, normalmente o professor ainda é central na condução e sempre os mesmos alunos participam. A ideia é que todos tenham um papel na discussão e sintam-se capazes de se envolver na discussão (RITCHHART; CHURCH, 2020, p.59).

Ao selecionar o material para discussão, o professor deve procurar um que contenha uma variedade de posicionamentos e perspectivas, para que muitas perguntas possam ser feitas e discutidas (RITCHHART; CHURCH, 2020, p.60).

Sugestão de uso no 1º ano: O professor pode fazer essa rotina de maneira adaptada com

essa faixa etária. Após a discussão sobre um assunto ou a leitura de um livro, pode pedir para cada aluno elaborar uma ou duas perguntas sobre o assunto que tem curiosidade ou que achou interessante. O professor coloca as perguntas em um saquinho de papel e as sorteia. A pergunta sorteada será comentada por algum colega da sala, também sorteado, gerando, assim, a necessidade de engajamento e atenção durante todo o processo.

QUADRO 25 - ROTINA CPSA: COMPARTILHEI-PERGUNTEI-SUGERI-APRENDI

Nome original da rotina	Propósito
<i>SAIL: Share-Ask-Ideas-Learned</i>	Ajudar os alunos a darem e receberem ideias e sugestões de seus pares, no início do desenvolvimento de projetos. Essa rotina também pode ser usada como uma forma de <i>feedback</i> , no entanto, ela é menos direcionada do que um <i>feedback</i> tradicional. Quando utilizada no começo de um projeto, a rotina auxilia os alunos a pensarem sobre ideias, formular opiniões e considerar alternativas que melhorem o seu trabalho. Outro ponto principal é a criação de vínculo entre os alunos, que enxergam os seus pares também como pesquisadores.
Tipos de pensamento utilizados	
Explicar, questionar, explorar possibilidades e design thinking.	
Etapas	
<p>1. <i>Organização</i>: A rotina pode ser feita em grupos pequenos ou com a sala toda. As etapas podem ser cronometradas ou não. Uma sugestão é que, na primeira vez que a rotina for utilizada, que ela seja feita com a sala toda, como modelo, ou que um grupo modelize a rotina no centro da sala, enquanto os outros observam.</p> <p>2. <i>Compartilhei</i>: O aluno apresenta sua ideia inicial ao grupo, em no máximo 4 minutos. A ideia é o compartilhamento de informações suficientes para que o grupo consiga dar sugestões. O aluno deve explicar o “porquê” do projeto, suas motivações pessoais; o “como” ele pretende realizar o projeto e alcançar o objetivo; e “o que” ele já fez até agora relacionado ao projeto; além dos problemas e desafios encontrados até o momento.</p> <p>3. <i>Perguntei</i>: O grupo é convidado a fazer perguntas sobre a apresentação. Essa etapa pode levar de 2 a 10 minutos. Os alunos devem pensar em questões clarificadoras e questões de sondagem (ALLEN; BLYTHE, 2004). As perguntas clarificadoras devem ser feitas para tirar as dúvidas do grupo sobre coisas pontuais do projeto. Já as perguntas de sondagem são mais profundas e devem requerer um tempo para o apresentador responder, encorajando um movimento de reflexão e introspecção.</p> <p>4. <i>Sugeri</i>: Após terem mais material para comentar sobre o projeto, o grupo começa a dar sugestões, em forma de brainstorm. O apresentador, nesse momento, apenas escuta as sugestões. É importante que as ideias sejam documentadas de alguma forma. Essa etapa pode levar de 3 a 10 minutos.</p> <p>5. <i>Aprendi</i>: O aluno compartilha suas aprendizagens com a rotina, compartilhando uma ideia de próxima etapa para o seu projeto. Ele também deve agradecer a contribuição do grupo.</p>	
Como avaliar?	
O professor deve observar como o aluno apresenta a sua ideia na fase de compartilhamento, de forma que seja compreensível aos seus ouvintes. Nas etapas que demandam participação do grupo, eles assumem esse papel ou apenas escutam? Eles pensam em perguntas que realmente irão ajudar os colegas e sanar as suas próprias dúvidas? Ao final, o aluno que apresentou consegue mostrar o que aprendeu da rotina? O que vai aproveitar para o seu projeto?	

Fonte: Traduzido e adaptado de RITCHHART; CHURCH, 2020, p.34;76/83.

A rotina funciona mais efetivamente no início de um projeto, na busca por ideias. Ao conversar com colegas, os alunos podem ajudar a clarificar o objetivo a ser alcançado (RITCHHART; CHURCH, 2020, p.68).

É muito recomendado que na primeira vez que essa rotina for utilizada, o professor atue como um facilitador para clarificar as etapas aos alunos e o que é esperado deles. Sugere-se também que as questões de sondagem sejam documentadas, pois, ao final da rotina, o aluno possa responder qual dessas questões foi mais útil e explicar o motivo (RITCHHART; CHURCH, 2020, p.71).

Sugestão de uso no 1º ano: O professor pode utilizar essa rotina ao desenvolver trabalhos em grupo na sala de aula. Ao escolher um tema de pesquisa, como *Partes do corpo humano*, o professor deixa os alunos discutindo, por um tempo, sobre o que já sabem sobre o assunto e o que querem apresentar sobre o assunto. Em seguida, o grupo apresenta suas ideias para os outros e eles dão sugestões e opiniões para ajudar no trabalho do grupo. O grupo reflete e conta se irá utilizar alguma das ideias dadas pelos colegas e porquê.

QUADRO 26 - ROTINA SIGNIFICANDO

Nome original da rotina	Propósito
<i>Making meaning</i>	Explorar um assunto já familiar por meio de conexões, indagações, construção de explicações e síntese com o objetivo de atingir significados mais profundos. Os alunos devem conhecer o tópico para conseguirem utilizar muito de seus conhecimentos prévios. A rotina destaca a noção de construir uma compreensão de uma forma colaborativa, apresentando ideias, adicionando comentários aos pensamentos dos outros, levantando questões e sintetizando.
Tipos de pensamento utilizados	
Fazer conexões, explorar complexidades e levantar questões.	
Etapas	
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Organização:</i> Cada grupo deve receber uma grande folha de papel, canetas/canetinhas de uma mesma cor e um post-it. Os grupos devem ter entre cinco e oito participantes. 2. <i>Preparando a rotina:</i> Um estudante deve escrever a ideia a ser explorada no centro da folha, em uma palavra ou tópico. Os alunos devem pensar quais palavras vêm às suas mentes ao ler o que foi escrito. 3. <i>Usando uma palavra:</i> Cada integrante do grupo compartilha a palavra que pensou e a escreveu na folha. Cada um deve pensar em uma palavra diferente. Ao final da rodada, recolha as canetas e passe-as para outro grupo. Assim, todos começarão a rodada com cores novas. 4. <i>Conte mais:</i> Nessa etapa, todos os alunos são convidados a escrever algo sobre uma palavra escrita por um colega. Eles podem pensar em novas palavras ou mesmo desenvolver uma frase. Não há problemas se mais de um aluno comentar sobre uma mesma palavra. Ao final da dinâmica, troque as canetas novamente. 5. <i>Conectando:</i> O grupo reflete sobre o que foi escrito até agora, conectando, por meio de uma linha, as palavras que fazem sentido estarem juntas, e escrevendo, sobre a linha traçada, por que a conexão foi feita. Ao final do processo, troque as canetas novamente. 6. <i>Perguntando:</i> Cada integrante do grupo deve pensar e escrever uma questão sobre o assunto desenvolvido até o momento. As perguntas devem ser escritas nos espaços em branco da folha. 7. <i>Escrevendo uma definição:</i> Cada aluno escreve uma definição individual do conceito que está sendo estudado. Em seguida, compartilham com os colegas e colam na folha. 8. <i>Compartilhando as ideias:</i> Os alunos devem percorrer a sala, lendo e refletindo sobre os trabalhos dos colegas, procurando diferenças e similaridades com o seu próprio trabalho. Ao final, faça uma discussão coletiva com a sala. 	
Como avaliar?	
O professor deve observar o vocabulário trazido pelos alunos durante a escrita de palavras, se mostra um reconhecimento profundo da ideia central do tópico abordado. Além disso, deve-se notar se os alunos estão conseguindo fazer conexões com as ideias dos outros ou abordando o conceito de maneira inadequada.	

Essa rotina foi criada com o intuito de facilitar o compartilhamento de ideias e discussão entre os pares no início de um projeto ou tarefa. Para isso, propõe-se a combinação de uma comunicação feita coletivamente no papel com foco em etapas, para estimular os participantes a pensarem de uma maneira mais profunda juntos (RITCHHART; CHURCH, 2020, p.76).

A diferença dessa rotina com a do *Lápis Falante (Chalk Talk)* é que essa última explorava uma pergunta provocadora logo no início do estudo, já a *Significando (Making Meaning)*, foca em definir um único conceito, por meio da utilização de muitos conhecimentos prévios. Outra diferença é que nessa rotina os alunos podem e devem se comunicar em voz alta, na primeira, a conversa era silenciosa (RITCHHART; CHURCH, 2020, p.78/82).

É interessante, também, que o professor revele a rotina etapa por etapa, para que os alunos foquem somente naquilo que é dado no momento. Além disso, o professor deve deixar claro que essa é uma rotina de exploração e que os alunos não devem se preocupar em achar uma resposta correta. O foco, no momento, é que eles aprendam a comunicar suas ideias e a conectá-las com as ideias de seus pares (RITCHHART; CHURCH, 2020, p.82/83).

Sugestão de uso no 1º ano: Um plano de aula detalhado com a rotina está disponível no terceiro capítulo desta monografia.

QUADRO 27 - ROTINA + 1

Nome original da rotina	Propósito
+1 Routine	Cultivar a prática de recuperação de informações por meio da identificação de ideias importantes que valem a pena ser lembradas. Os alunos não devem ser recipientes passivos de informações, mas ativos processadores de informações importantes por meio da recuperação e aplicação das mesmas.
Tipos de pensamento utilizados	
Memória, conexões e sintetizar.	
Etapas	
<p>1. <i>Organização</i>: Cada estudante deve receber um papel e colocar o seu nome na parte superior. O papel será passado para alguns colegas e retornará ao final para o aluno.</p> <p>2. <i>Relembrando</i>: Após o estímulo dado pelo professor, sobre o tópico a ser estudado, os alunos serão convidados a relembrem o que mais os impactou durante a apresentação. Eles deverão escrever uma lista de ideias na folha.</p> <p>3. <i>+ 1</i>: Os estudantes passam a sua folha de ideias para um colega. Os alunos lerão as novas folhas recebidas e deverão, pelo menos, adicionar uma nova ideia na folha, relacionando-a com o que foi escrito pelo colega. Repita o procedimento pelo menos mais duas ou três vezes.</p> <p>4. <i>Relendo e refletindo</i>: As anotações voltam aos seus criadores iniciais. Os alunos leem tudo o que foi escrito e adicionam mais uma ideia, a partir do que foi desenvolvido na folha.</p> <p>5. <i>Compartilhando as ideias</i>: Os alunos compartilham suas experiências, levantando questões sobre o que foi desenvolvido em suas folhas ou sintetizam o que de importante foi aprendido. Por fim, em pequenos grupos, os alunos devem ranquear as ideias em termos de importância/relevância, para destacar o que ficou mais saliente. A partir dessa experiência, os alunos podem aplicar a rotina Manchete ou mesmo a CSCE: Crie-Selezione-Conecte-Elabore- Mapas Conceituais.</p>	
Como avaliar?	
O professor deve observar quais informações os alunos estão recuperando, quantas informações estão	

recuperando e como estão transferindo isso para o papel. Ao adicionarem informações na lista dos colegas, o que os alunos estão escrevendo? Eles estão se conectando com as ideias dos colegas? No momento da discussão, o professor deve observar os pontos que os alunos consideraram mais relevantes. O professor pode/deve sempre perguntar o que fez eles dizerem aquilo ou convidar outro grupo a comentar sobre as escolhas feitas.

Fonte: Traduzido e adaptado de RITCHHART; CHURCH, 2020, p.34;86/90.

Essa rotina pode ser utilizada como uma alternativa à tradicional escrita de anotações, em qualquer cenário em que os estudantes se deparam com novas ideias e informações. Durante a aplicação da rotina, alguns alunos podem se sentir incomodados com alguém escrevendo em sua lista original. Nesse caso, o uso de post-its é bem-vindo para que novas intervenções sejam feitas sem modificar as ideias originais escritas pelos alunos (RITCHHART; CHURCH, 2020, p.87/90).

Sugestão de uso no 1º ano: A rotina +I pode ser utilizada oralmente pelo professor, para deixá-la mais acessível a todos os alunos, pois requer autonomia de leitura e de escrita. Após a apresentação do tema, o professor pode pedir para algum aluno falar o que mais o impactou no assunto estudado. O professor registra e coloca a ideia na lousa. Em seguida, diz +I, e outro colega deve contribuir com mais uma ideia, até que todos tenham contribuído.

2.1.5 ROTINAS PARA ENGAJAMENTO COM IDEIAS

QUADRO 28 - ROTINA CLASSIFICANDO PERGUNTAS

Nome original da rotina	Propósito
<i>Question sorts</i>	Ajudar os alunos a aprenderem como formular e identificar os tipos de questões que podem guiar o seu aprendizado. Essa rotina pode ajudar os alunos a escolherem questões e identificar quais delas são verdadeiramente necessárias para serem exploradas.
Tipos de pensamento utilizados	
Questionar e inquirir.	
Etapas	
<p>1. <i>Organização</i>: O professor deve apresentar o tópico que deseja que os alunos formulem questões. Em seguida, os alunos devem fazer um <i>brainstorm</i> de perguntas sobre o tópico individualmente ou em pequenos grupos. Eles devem documentar as perguntas em post-its ou em cartões. Após a sala conseguir elaborar muitas questões, a rotina poderá começar.</p> <p>2. <i>Classifique por engajamento</i>: O professor deve traçar uma reta horizontal, na lousa ou no chão, e nomeá-la de <i>Nível de engajamento</i>. O lado direito da linha representará um engajamento alto e o lado esquerdo um engajamento baixo. Os alunos classificam suas perguntas em um dos lados, de acordo com o nível de engajamento com o assunto que cada uma propõe. Os alunos podem e devem discutir entre si sobre o posicionamento das perguntas.</p> <p>3. <i>Classifique por genuidade</i>: O professor traçará agora uma reta vertical, cortando a anterior, e nomeá-la de <i>Genuidade</i>. O topo da reta representará um alto nível de genuidade e a parte inferior um baixo nível. Os alunos agora reposicionam as perguntas de acordo com o novo critério. Por genuidade, eles deverão entender o quanto eles pessoalmente se importam com a investigação proposta pela pergunta que escreveram. Eles também podem e devem discutir essa etapa com os pares.</p>	

4. *Compartilhando as ideias*: Ao final, os alunos discutirão o posicionamento das questões. Aquelas que ficaram no quadrante 1 (direita-acima) contém as questões que os alunos consideram mais engajadoras e genuínas. Elas são as que devem ser consideradas as melhores apostas para iniciar uma investigação. As que ficaram no quadrante 2 (esquerda-acima), são aquelas que os alunos não consideram tão engajadoras, mas que ainda são genuínas. As do quadrante 3 (esquerda-abaxo), são as que os alunos consideram menos engajadoras e genuínas. Por fim, as do quadrante 4 (direita-abaxo), são aquelas consideradas engajadoras, mas que o grupo não demonstra muito interesse.

Como avaliar?

Ao passo que os alunos se sintam mais confortáveis em formular questões, note se eles transitam das questões mais superficiais para aquelas que requerem uma maior investigação. O professor deve notar também as explicações dadas pelos alunos durante o posicionamento das questões. O que faz uma pergunta ser engajadora ou genuína para eles? Eles estão interessados na complexidade das ideias, nas pessoas envolvidas ou em outras coisas? As questões requerem uma ampla variedade de tipos de pensamento para investigação, como olhar atentamente e fazer conexões? Ou elas requerem somente coleta de informação?

Fonte: Traduzido e adaptado de RITCHHART; CHURCH, 2020, p.34;98/102.

Essa rotina é útil para ajudar os alunos a formularem perguntas geradoras e genuínas sobre ideias e conceitos abrangentes que os interessem. O professor deve discutir com os alunos o que torna uma questão uma boa questão e obtenha ideias vindas dos próprios alunos. Ao final da rotina, o quadro montado pelos alunos pode ser usado durante toda a unidade de investigação, com os estudantes elaborando novas questões e refletindo sobre as já propostas (RITCHHART; CHURCH, 2020, p.99/102).

Sugestão de uso no 1º ano: Essa rotina pode ser um pouco complexa para os alunos dessa faixa etária, se não for adaptada. Pensando em uma versão mais acessível, após a apresentação de um tópico escolhido, como *O que existe no sistema solar?*, o professor pode pedir para cada aluno escrever uma curiosidade, em forma de pergunta, sobre o assunto. Em seguida, o professor lê cada pergunta feita e os alunos devem pensar se acham ela legal e útil para a pesquisa ou se a acham somente legal ou útil. Assim, os alunos podem começar a perceber os momentos para se fazer determinadas perguntas e como elas podem ajudar em uma pesquisa.

QUADRO 29 - ROTINA DESCASQUE A FRUTA

Nome original da rotina	Propósito
<i>Peeling the fruit</i>	Oferecer um caminho para o processo de desenvolver a compreensão sobre algo. Essa sequência possui muitas etapas. Se o tópico de estudo for relativamente pequeno, a rotina pode ser feita em pequenos grupos. Se o tópico for mais complexo, a rotina pode ser utilizada como um gráfico organizador da aprendizagem durante a unidade de investigação. A rotina, também, pode ser usada como síntese, ao final do processo, colocando toda a aprendizagem em um só local e dando sentido para ela. Assim, a rotina ajuda a integrar e dar sentido ao conhecimento e informação obtidos, para que seja um guia, de fato, à compreensão.
Tipos de pensamento utilizados	
Notar, imaginar, explicar, conectar, reconhecer diferentes perspectivas e destrinchar uma ideia.	
Etapas	

1. *Organização*: O professor deve mostrar o gráfico da rotina aos alunos, explicando a metáfora de ir descascando a fruta (ideias) até chegar à sua semente (conhecimento mais profundo). Os alunos podem fazer a rotina em pequenos grupos, no entanto, é recomendável que seja feita com a sala toda na primeira vez. O professor apresenta o material a ser *descascado*, dando um tempo para os alunos examinarem atentamente.
2. *A casca*: Em uma grande folha de papel, os alunos devem desenhar um grande círculo. Do lado externo do círculo, eles devem escrever o que notaram sobre o assunto escolhido. O que está mais aparente? O que eles já sabem sobre o assunto?
3. *A membrana*: Os alunos desenham outro círculo, ligeiramente menor que o anterior, dentro do primeiro. No espaço criado entre os dois círculos, os alunos escrevem o que estão imaginando, se perguntando e questionando sobre o tópico.
4. *O miolo*: Os alunos desenham um círculo um pouco menor, dentro dos outros. Dentro dele, os alunos irão escrever as conexões que estão fazendo, as explicações que estão sendo construídas e as perspectivas que estão sendo examinadas. Esse é um processo de muita discussão e examinação, por isso, deve ser dado um tempo adequado para o desenvolvimento da compreensão.
5. *A semente*: Os alunos desenham um círculo menor, dentro de tudo. Eles devem escrever, ali, uma declaração que sintetize a ideia central ou o significado que eles estão construindo sobre o assunto. Eles devem se perguntar: Sobre o que é realmente tudo isso?

Como avaliar?

Ao completarem a etapa da casca, o professor pode verificar quais são os conhecimentos prévios que os alunos têm sobre o tópico e atentar-se ao que os alunos conseguem notar e nomear sobre o objeto de estudo. As questões levantadas pelos alunos podem fornecer um guia para as futuras instruções do professor. As questões são básicas e informativas ou elas refletem uma profunda curiosidade? Na etapa em que os alunos fazem as conexões e explicações, o professor deve atentar-se a possíveis equívocos sobre o conteúdo, que deverão ser retomados em outra oportunidade. O professor pode pedir que um grupo examine o trabalho do outro, como forma de comparação e debate das ideias geradas. Como todas as rotinas, a ideia não é avaliá-los formalmente. No entanto, ao se engajarem no processo de construção de uma compreensão coletiva, os alunos estão melhor preparados para engajarem-se em uma avaliação formal que pode ser atribuída uma nota.

Fonte: Traduzido e adaptado de RITCHHART; CHURCH, 2020, p.34;107/113.

O professor deve escolher um material rico em informações, para que não haja necessidade de consulta em outros tipos de materiais. O material deve oportunizar a construção de algum nível de compreensão por meio de uma cuidadosa análise e exploração. É importante que seja identificado, logo no início da investigação, o que queremos que os alunos realmente aprendam sobre o tópico ou o que somente eles devem conhecer mais superficialmente. Os alunos, ao longo da rotina, ao explorarem os materiais de consulta, deverão encontrar conexões que ajudarão a esclarecer o conceito que estão tentando compreender (RITCHHART; CHURCH, 2020, p.109).

Devido ao grande número de etapas, normalmente essa rotina é feita com o grupo todo da primeira vez. Como ideia de conteúdo, os alunos podem explorar um poema, imagem, documento ou artefato. O professor, nesse caso, deve documentar todas as etapas ou os alunos documentam em post-its para serem colados em um único documento (RITCHHART; CHURCH, 2020, p.113).

Sugestão de uso no 1º ano: Para essa rotina ficar ainda mais concreta, o professor pode, realmente, pegar uma fruta como a mexerica, que tem uma casca fácil de remover, e fazer cada

etapa descascando, também, a fruta. Com essa faixa etária, é mais interessante que seja uma atividade coletiva, em que todos contribuam no modelo criado pelo professor. O tema a ser discutido pode ser uma história lida ou texto informativo, por exemplo. O professor pode fazer a rotina ao passo que se aprofunda na leitura ou, ao final, como retomada dos conteúdos.

QUADRO 30 - A ROTINA DA HISTÓRIA: PRINCIPAL-SECUNDÁRIA-ESCONDIDA

Nome original da rotina	Propósito
<i>The story routine: main-side-hidden</i>	Ajudar os estudantes a analisar eventos e explorar documentos de maneira mais profunda ao construírem um conjunto de narrativas ao redor desses eventos. Os alunos começam com a narrativa principal, para entender o ponto central da história, mas logo são incentivados a ir além disso. Ao olharem as histórias secundárias, os alunos são encorajados a considerar outros elementos que podem explicar, aprofundar ou completar a história principal. Esse processo pode levantar novas questões. Além disso, ao explorarem as histórias secundárias, os alunos podem identificar novos pontos de vista. E, ao olharem além da superfície dos eventos em busca de histórias escondidas, os alunos são convidados a explorar a complexidade da situação.
Tipos de pensamento utilizados	
Reconhecer diferentes perspectivas e complexidades, conectar, analisar e imaginar.	
Etapas	
<p>1. <i>Organização</i>: O professor deve apresentar o material a ser estudado e deixar que os alunos o analisem por um tempo. A rotina pode ser feita individualmente ou em pares. O professor deve encorajar os alunos a examinarem o conteúdo com calma e atenção, procurando por coisas que não estão tão aparentes.</p> <p>2. <i>Principal</i>: Os alunos deverão identificar qual é a história principal que captura as principais ideias aparentes.</p> <p>3. <i>Secundário</i>: O professor deve estimular os alunos a identificarem possíveis histórias secundárias. O que mais pode estar acontecendo? Quem pode ter uma participação que influencia na história, mas não é a principal?</p> <p>4. <i>Escondido</i>: O professor deve pedir aos alunos para considerar qual é a história escondida ou não contada. O que não está imediatamente aparente mas pode ser muito importante para a compreensão do que está acontecendo? O que foi obscurecido ou deixado de lado, intencional ou não intencionalmente?</p> <p>5. <i>Compartilhando as ideias</i>: Os alunos compartilham as suas reflexões, baseadas em explicações e evidências. Peça para que eles discutam sobre as histórias secundárias e escondidas, perguntando sobre o que eles pensam sobre essa situação e por que eles acham que a história foi escondida.</p>	
Como avaliar?	
Identificar a história principal mostra a habilidade dos alunos em identificar a ideia central do material analisado. Ao identificarem as histórias secundárias, o professor deve notar se os alunos identificam personagens ou eventos importantes para a história principal e começam a problematizar o assunto. A história escondida é naturalmente especulativa. Os alunos estão conseguindo imaginar o que pode estar escondido? Conseguem relacionar essa hipótese com a história principal? Como a história escondida pode ajudar na compreensão da história principal?	

Fonte: Traduzido e adaptado de RITCHHART; CHURCH, 2020, p.34;117/121.

Essa rotina foi criada com o intuito de ajudar o aluno a se aprofundar na análise de documentos, descobrindo suas nuances e histórias escondidas. O material a ser analisado deve expressar profundidade e trazer algum nível de complexidade. Pode ser a fonte primária de um documento histórico, uma obra de arte complexa, uma fotografia ou notícia, um trecho de uma história, um problema social entre outros (RITCHHART; CHURCH, 2020, p.117/118).

Sugestão de uso no 1º ano: Um plano de aula detalhado com o uso da rotina está disponível no terceiro capítulo.

QUADRO 31 - ROTINA A BELEZA E A VERDADE

Nome original da rotina	Propósito
<i>Beauty & Truth</i>	Provocar os alunos a ir além da sua linha de raciocínio e desafiá-los a assumir uma variedade de diferentes perspectivas para entender a complexidade de um assunto. Quando um assunto é tratado com diferentes pontos de vista, interessantes oportunidades de descobrir complexidades surgem, suportando assim um engajamento crítico com temas globais, controversos ou universais.
Tipos de pensamento utilizados	
Notar, reconhecer complexidades, explicar e capturar a essência de algo.	
Etapas	
<p>1. <i>Organização</i>: O professor deve preparar o material de pesquisa ou a provocação a ser feita e fornecer um tempo para que os alunos analisem. Os alunos devem documentar suas ideias iniciais em pequenos grupos ou individualmente. Se a rotina for feita no coletivo, o professor deve fazer a documentação.</p> <p>2. <i>Onde encontrar beleza nesse assunto?</i> A escolha da palavra beleza é proposital, pois pode remeter a um conteúdo estético, prazeroso, atrativo ou apelativo. Peça para os alunos compartilharem suas ideias, baseando-as em evidências.</p> <p>3. <i>Onde encontrar a verdade nesse assunto?</i> A palavra verdade também pode ter diversos significados, como um fato, uma realidade ou algo universal. Peça para os alunos compartilharem suas ideias, baseando-as em evidências.</p> <p>4. <i>Como a beleza pode revelar a verdade?</i> Como o que foi considerado belo pode revelar algum elemento de verdade ou colocá-lo em evidência? Os alunos precisam de tempo para pensar, explorar e discutir com seus pares antes de elaborar uma resposta.</p> <p>5. <i>Como a beleza pode esconder a verdade?</i> Como o que foi considerado belo pode esconder de alguma maneira algo da verdade? De que maneira? Os alunos também devem explorar com paciência e basear suas respostas em evidências.</p> <p>6. <i>Compartilhando as ideias</i>: Se a rotina foi feita coletivamente, as ideias serão compartilhadas durante o processo. Se foi feita em pequenos grupos, eles também compartilharam os pontos principais. Para fechar a discussão, o professor pode perguntar onde eles encontram coisas que, à primeira vista, não estavam aparentes e como a rotina ajudou-os a compreender melhor o tópico estudado.</p>	
Como avaliar?	
O professor deve prestar atenção às respostas dos alunos nas duas primeiras etapas, para tentar entender como eles implicitamente definiram os termos beleza e verdade. Qual é a visão deles sobre beleza e verdade e como eles relacionam isso com o tema? Além disso, é necessário prestar atenção como os alunos buscam perspectivas diferentes, fazem conexões e descobrem competências ao engajarem-se na rotina.	

Fonte: Traduzido e adaptado de RITCHHART; CHURCH, 2020, p.34;124/129.

Essa rotina engaja os estudantes na exploração de grandes problemas enquanto fomenta a ideia de ir além do que é familiar e conhecer novos pontos de vista abertamente, diferir significados locais e globais, entender lugares e contextos, ter uma perspectiva cultural e desafiar estereótipos (RITCHHART; CHURCH, 2020, p.124).

Educadores relataram a utilidade dessa rotina em relação a assuntos jornalísticos e obras de arte. A rotina convida os estudantes a pensarem como um jornalismo de alta qualidade usa da beleza para engajar os leitores a aprender mais sobre um assunto e procurar os fatos, além

de convidar os alunos a refletir como jornalistas e artistas enxergam o mundo. O material a ser estudado deve ser complexo, rico e repleto de nuances (RITCHHART; CHURCH, 2020, p.125).

Sugestão de uso no 1º ano: Essa rotina pode parecer um pouco complexa para os alunos menores, por isso, o professor deve adaptá-la. Para tornar a situação mais concreta, o professor, por exemplo, pode escolher ler para os alunos uma notícia com algo bom no jornal. Em seguida, ele pergunta o que os alunos acharam bonito na história contada. Depois, pode elencar alguns trechos e perguntar como eles podem saber se aquilo que foi falado é verdade ou não. Nessa parte, o professor pode adaptar o texto, para os alunos terem mais facilidade de identificar se um trecho é confiável ou não. É possível, aqui, fazer uma discussão sobre fontes confiáveis de pesquisa com os alunos.

QUADRO 32 - ROTINA NDA: NOMEIE-DESCREVA-AJA

Nome original da rotina	Propósito
<i>NDA (Name-Describe-Act)</i>	Enfatizar a importância de uma observação cuidadosa e um olhar atento como base do pensamento e da interpretação. A rotina pode ajudar a notar e descrever uma imagem em um nível muito mais detalhado. Também pode ajudar a construir vocabulário para alunos aprendentes de uma segunda língua. A rotina pode ser feita em grupos ou individualmente, mas somente individualmente parece realmente aprimorar a memória de trabalho. Ao pedir que os alunos relembrem a imagem que foi escondida, eles devem contar com a sua memória de trabalho. Esse é o primeiro passo para se transformar uma memória de curto prazo em uma memória de longo prazo. Ao ser utilizada no início de uma unidade de investigação, a rotina ajuda a fomentar a curiosidade e o desejo de saber mais sobre a imagem.
Tipos de pensamento utilizados	
Olhar atentamente, notar e recorrer à memória.	
Etapas	
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Organização:</i> O professor deve apresentar a imagem escolhida por um minuto, de modo que os estudantes possam vê-la detalhadamente. Os alunos não devem conversar ou compartilhar suas ideias ainda. Após 1 minuto, o professor deve retirar a imagem. 2. <i>Nomeie:</i> Os alunos deverão escrever de memória o máximo de coisas que eles lembram da imagem. Uma boa dica é eles escreverem os nomes de coisas que eles poderiam realmente tocar na imagem. Eles podem escrever uma lista de palavras ou, em uma folha, dividi-la em 3 colunas e escrever as palavras na primeira. 3. <i>Descreva:</i> Agora os alunos devem descrever cada palavra escrita na primeira coluna usando um ou dois adjetivos. Esta etapa pode ser feita em duplas, com cada aluno destrinchando as palavras da lista do colega. 4. <i>Aja:</i> Os alunos devem descrever como cada objeto nomeado está agindo, atribuindo um verbo ao objeto. Os alunos não podem usar verbos repetidos durante a atribuição. Da mesma maneira que a etapa anterior, essa pode ser feita em duplas. 5. <i>Observando a imagem novamente:</i> Normalmente, nessa etapa, os alunos estão ansiosos para ver a imagem novamente e confirmar memórias de observação. Os alunos podem conversar informalmente sobre suas impressões e confirmações. O professor pode perguntar se os alunos ainda estão se perguntando algo sobre a imagem ou se têm alguma dúvida. Esse pode ser um momento interessante para compartilhar alguma informação nova sobre a imagem para tirar proveito do seu estado mental motivado. 6. <i>Compartilhando as ideias:</i> Se os alunos fizeram a atividade individualmente, dê um momento para que compartilhem suas respostas em duplas ou em pequenos grupos. Os alunos devem buscar similaridades e diferenças entre as respostas. Coletivamente, o professor pode perguntar: O que o seu colega nomeou e você não? Onde essas coisas estavam? Quais objetivos tinham mais potencial para receber adjetivos e quais tinham menos? O que faz você dizer isso? Qual foi a sua palavra preferida para capturar como ela estava agindo? O professor pode explicar aos alunos o que é a memória de trabalho e a memória visual. 	

Como avaliar?

Na etapa de nomeação, o professor pode procurar por aprimoramento na habilidade de notar detalhes que os levem a uma análise mais profunda da imagem. Também é importante notar quantos itens os alunos conseguem escrever. Na parte de descrever e agir, os alunos podem mostrar sua riqueza de vocabulário. Note se os alunos realmente se engajaram com a imagem, se eles mostraram evidências de motivação em suas questões, discussões e curiosidade.

Fonte: Traduzido e adaptado de RITCHHART; CHURCH, 2020, p.34;132/137.

A rotina surgiu da busca de caminhos adicionais para fomentar o olhar atento enquanto melhora um vocabulário expressivo e desenvolve a memória de trabalho. A imagem escolhida pode ser uma pintura, foto, artefato, trecho de texto, cartoon político, gráfico, ou seja, qualquer item que possa ser analisado e interpretado. Entretanto, é necessário que o item escolhido seja sugestivo e engajador (RITCHHART; CHURCH, 2020, p.132/133).

Essa pode ser uma ótima rotina para ser encarada como um jogo pelos alunos. O professor deve se conter e deixar que os alunos realmente busquem em sua memória as informações sobre a imagem, para que realmente eles desenvolvam suas memórias e aumente o engajamento com o material. Com alunos mais novos, a rotina pode ser feita toda oralmente. Depois, os alunos podem compartilhar e o professor anota as palavras. Na parte de descrever, o professor pode ler as palavras e pedir para os alunos atribuírem os adjetivos. Já na parte de agir, os alunos podem imitar o objeto (RITCHHART; CHURCH, 2020, p.137).

Sugestão para o 1º ano: Essa é uma fácil rotina para ser aplicada com os alunos mais novos, podendo ajudar bastante em uma diferenciação mais lúdica entre substantivos, adjetivos e verbos. O professor pode escolher uma imagem interessante ou uma capa de livro com muitos detalhes para aplicar a rotina. Inicialmente, a rotina pode ser feita oralmente, mas, com os alunos adquirindo cada vez mais autonomia de escrita, pode ser uma boa estratégia para os alunos praticarem a escrita de lista de palavras.

QUADRO 33 - ROTINA NOTA ANÔNIMA

Nome original da rotina	Propósito
<i>Take note</i>	A rotina surgiu da pesquisa para ajudar os alunos a se engajar ativamente com ideias. Muitos alunos passam muito tempo fazendo anotações e não pensam realmente sobre o material que está sendo apresentado. O mesmo pode acontecer quando os alunos devem realizar leituras antes da aula. Eles leem mas não parecem se engajar com o material. Essa rotina pode ser utilizada como uma saída para os professores coletar e rever conteúdos antes de uma próxima aula ou também em uma sala de aula invertida.
Tipos de pensamento utilizados	
Sintetizar, questionar e capturar a essência do assunto.	
Etapas	

1. *Organização*: O professor deve explicar que a aprendizagem e a memória são aprimorados pelo destrinchamento de ideias principais e a identificação de possíveis questões. Os alunos deverão ser encorajados a participarem ativamente do episódio de aprendizagem sem fazerem anotações.

2. *Responda*: Em intervalos regulares, se o conteúdo for extenso, ou ao final da lição, o professor deve passar um cartão ou utilizar uma plataforma on-line e pedir para que os alunos respondam somente uma das seguintes questões:

- a. Qual é o ponto mais importante?
- b. O que você está achando desafiador ou difícil de entender?
- c. Qual questão você mais gostaria de discutir?
- d. Há algo que você tenha achado interessante?

As questões devem estar visíveis em algum lugar da sala e as respostas devem ser escritas de forma anônima.

3. *Compartilhando as ideias*: Os alunos podem compartilhar suas ideias de inúmeras formas: pequenos grupos discutem o que escreveram; os grupos trocam os cartões com as respostas, para que sejam comentados e devolvidos; o professor pode distribuir os cartões e pedir para que os alunos comentem, documentando as respostas, ou ele pode escolher alguns para discutir com a sala; o professor coleta, lê e sumariza os cartões como uma avaliação formativa e começa a próxima aula compartilhando o conteúdo de alguma forma.

Como avaliar?

A rotina proporciona uma oportunidade aos professores de como melhor entender como os alunos estão se engajando com o texto, informações e ideias. O professor deve prestar atenção às dúvidas e confusões dos alunos. Como as notas são anônimas, os alunos podem se sentir mais confortáveis em compartilhar seus anseios. O professor deve notar se os alunos estão formulando questões baseadas em evidências e que engajem com o conteúdo de maneira profunda e significativa.

Fonte: Traduzido e adaptado de RITCHHART; CHURCH, 2020, p.34;140/144.

Essa rotina funciona melhor com um rico conteúdo que contenha certo grau de complexidade, nuances e controvérsias. O conteúdo pode vir de uma leitura, palestra, vídeo, podcast entre outros. É importante valorizar a participação de todos os alunos de alguma maneira, pois os alunos só compartilharão o que estão pensando se eles notarem que os professores estão realmente interessados (RITCHHART; CHURCH, 2020, p.141/144).

Sugestão de uso no 1º ano: Durante a leitura de uma história longa ou de um texto informativo, o professor pode fazer pausas e pedir para os alunos oralizarem as respostas para as questões propostas na rotina. Assim, os alunos são incentivados a manterem-se atentos e conectarem as informações do texto com seus próprios conhecimentos.

2.1.6 ROTINAS PARA ENGAJAMENTO EM AÇÃO

QUADRO 34 - ROTINA PRE: PREVEJA-REÚNA-EXPLIQUE

Nome original da rotina	Propósito
<i>Question sorts</i>	Ser utilizada como um guia para uma pesquisa, investigação ou experimento, seja ele curto ou longo. A primeira etapa consiste em teorizar e fazer previsões sobre o conteúdo para, em seguida, pedir para que os alunos se engajem em planejar e conduzir a investigação. Por fim, é pedido que os alunos analisem os dados coletados e construam explicações e interpretações. Esse processo pode trazer novas questões
Tipos de pensamento utilizados	
Raciocinar utilizando evidências, analisar, explicar e prever.	

	e pensamentos.
Etapas	
<p>1. <i>Organização:</i> O professor deve apresentar e discutir o tópico escolhido. É importante ter certeza que os estudantes compreenderam o que deve ser investigado.</p> <p>2. <i>Previsões:</i> Os estudantes devem refletir e prever qual poderá ser o resultado da investigação que será feita. Pode ser útil que eles escrevam as suas ideias, para retomá-las posteriormente. Os alunos devem basear suas respostas em evidências, a partir da pergunta: <i>O que faz você dizer isso?</i> Esta etapa pode ser feita em duplas, pequenos grupos ou coletivamente.</p> <p>3. <i>Como podemos coletar os dados?</i> Os alunos terão a chance de planejar sua investigação. É importante o <i>feedback</i> do professor nesse momento. Em seguida os alunos começam sua investigação. Essa etapa é a que leva mais tempo para ser concluída.</p> <p>4. <i>Como podemos explicar os resultados?</i> Após a pesquisa, os alunos deverão interpretar e analisar o que obtiveram em suas investigações. Questionamentos, investigações mais profundas e instruções diretas do professor são importantes nessa etapa.</p> <p>5. <i>Compartilhando o pensamento:</i> Se a rotina foi feita coletivamente, muito já foi compartilhado. Se ela foi feita em pequenos grupos, eles podem compartilhar como eles coletaram e organizaram seus dados e como eles construíram explicações sobre isso. O professor também pode pedir que a sala reveja tudo o que a sala coletou de dados antes que eles sejam analisados.</p>	
Como avaliar?	
<p>A primeira etapa de previsões fornece uma oportunidade para os professores atentarem-se a possíveis equívocos realizados pelos alunos e também suas compreensões emergentes. O professor deve notar se, ao longo da investigação, o aluno se dá conta de seus equívocos iniciais. Na etapa de coleta de dados, o professor deve observar como os alunos planejam uma investigação. É interessante, aqui, que o professor apresenta modelos de como é possível organizar informações e dados em uma pesquisa. Na parte de explicações, é possível notar como os alunos constroem suas explicações, identificam padrões e fatores causais.</p>	

Fonte: Traduzido e adaptado de RITCHHART; CHURCH, 2020, p.35;150/153.

Essa rotina foi idealizada para ser aplicada durante um processo de investigação. Ao se perguntarem quais tipos de pensamento seriam interessantes de serem desenvolvidos durante um processo de investigação, os professores consideraram que é necessário que os alunos prevejam os resultados e justifiquem suas ideias, para se engajar com a investigação e ativar seus conhecimentos prévios. Em seguida, eles devem elaborar sua investigação, recolhendo dados e informações. Por fim, eles devem fazer conexões entre os dados recolhidos e o que foi previsto inicialmente, dando, assim, sentido à investigação (RITCHHART; CHURCH, 2020, p.150).

O conteúdo a ser trabalhado deve trazer algo novo para ser descoberto e aprendido. Algo que traga ambiguidade e algumas nuances convidam os alunos a refletirem mais do que tarefas que somente requerem verificações. Além de muito interessante em pesquisas do campo da matemática e da ciência, a rotina pode ser utilizada para prever o que pode acontecer em uma história, por exemplo (RITCHHART; CHURCH, 2020, p.150/151).

Sugestão de uso no 1º ano: Essa rotina pode ser aplicada como preparação para o estudo de um novo objeto de pesquisa. Por exemplo, a questão escolhida é *Como a chuva se forma?* O

professor faz um levantamento do conhecimento prévio dos alunos, pergunta como eles podem descobrir a resposta, pesquisam na fonte sugerida e elaboram uma explicação para a resposta.

QUADRO 35 - ROTINA EDQ+R: EXPERIÊNCIAS-DIFICULDADES-QUESTÕES + REFLEXÕES

Nome original da rotina	Propósito
<i>ESP+I (Experience-Struggles-Puzzles + Insights)</i>	Essa rotina pede que os alunos reflitam sobre o seu aprendizado ao olhar atentamente às principais áreas que propiciaram um avanço em sua compreensão sobre o assunto e identifiquem questões que ainda permanecem. Quando os alunos são capazes de descrever as suas ações, tanto produtivas quanto desafiadoras, eles tornam-se mais capazes de desenvolver um senso de autoconhecimento e independência em relação às escolhas futuras.
Tipos de pensamento utilizados	
Questionar, capturar a essência de algo, expressar expectativas e analisar.	
Etapas	
<p>1. <i>Organização</i>: A rotina pode ser feita individualmente, duplas ou equipes. É necessário que as reflexões, durante a rotina, sejam escritas. Os professores podem criar uma atividade que contemple as quatro etapas a serem completadas pelos alunos: experiências, dificuldades, questões e reflexões.</p> <p>2. <i>Experiências</i>: Ao término do projeto, os alunos deverão refletir sobre suas experiências e quais foram as principais ações que conduziram o trabalho para frente. Os alunos devem se concentrar em ações principais, passos e escolhas que pareceram importantes. Eles devem explicar também por que essas escolhas foram tão importantes.</p> <p>3. <i>Dificuldades</i>: Os alunos deverão identificar os desafios encontrados durante o projeto. Eles devem refletir como esses momentos surgiram e como foram superados ou não.</p> <p>4. <i>Questões</i>: Os alunos deverão elencar as questões e desafios remanescentes da pesquisa.</p> <p>5. <i>Reflexões</i>: Os alunos deverão escrever sobre o que o projeto significou para eles. Eles podem pensar o que foi aprendido e ficará guardado com eles sobre o processo de pesquisa e sobre eles mesmos como estudantes.</p> <p>6. <i>Compartilhando as ideias</i>: Os alunos podem compartilhar suas reflexões em duplas ou em pequenos grupos. A rotina <i>Protocolo Micro Lab</i> pode ser utilizada nesse momento.</p>	
Como avaliar?	
<p>O professor pode notar se os alunos realmente estão conseguindo identificar e nomear suas reflexões, não somente fazendo uma lista de atividades ou dando explicações genéricas, como <i>eu aprendi muito</i>. Os alunos devem ser mais específicos ao compartilharem suas experiências e reflexões. É importante notar também como os alunos relatam os desafios, se eles parecem frustrados ou se conseguem enxergar aprendizados nos momentos desafiadores. As reflexões pessoais, feitas ao final, podem mostrar os momentos em que os alunos realmente aprenderam algo. Isso pode gerar um documento interessante para futuras investigações. O professor deve ressaltar a importância do hábito de ser autorreflexivo, para que eles se tornem mais independentes e autodirecionados como estudantes.</p>	

Fonte: Traduzido e adaptado de RITCHHART; CHURCH, 2020, p.35;158/162.

Essa rotina surgiu da necessidade de trazer mais significado para os alunos da palavra *reflexão*. Devido ao seu extenso uso, muitas vezes o seu sentido acaba se perdendo. A rotina mostra os importantes componentes de uma reflexão significativa (RITCHHART; CHURCH, 2020, p.158).

É necessário a escolha de algo significativo e interessante aos alunos para que seja refletido. Viagens, eventos ou projetos podem ser boas opções. O conteúdo deve ter múltiplas etapas, requerer escolhas dos alunos e assumir riscos, para que os alunos tenham coisas

interessantes para refletir ao final da tarefa (RITCHHART; CHURCH, 2020, p.159).

Sugestão de uso no 1º ano: O professor pode apresentar uma adaptação dessa rotina como forma de reflexão após a finalização de um assunto trabalhado em sala. Por exemplo, após uma sequência didática com atividades diversificadas sobre sinônimos e antônimos, o professor pode perguntar: *Qual atividade ou momento mais te ajudou a entender o assunto? O que você achou mais difícil de entender? Você ainda tem alguma dúvida? O que você aprendeu com tudo isso?* A reflexão pode ser feita de maneira oral, em vez de escrita, para os alunos se sentirem mais à vontade para expressar seus pensamentos.

QUADRO 36 - ROTINA EU TENHO CERTEZA

Nome original da rotina	Propósito
<i>Be-sure-to</i>	Promover autorreflexão e autodirecionamento nos alunos para que eles desenvolvam para si mesmos o senso de como, quando, onde e por que eles devem aplicar as habilidades que já adquiriram. A rotina também ajuda os alunos a focar nos objetivos principais e resultados, refletirem sobre suas experiências e esforços e planejar os próximos passos em busca de alcançar os objetivos.
Tipos de pensamento utilizados	
Analisar, planejar, explicar e conectar.	
Etapas	
<p><i>1. Organização:</i> Essa etapa serve como lembrete aos alunos sobre o objetivo de seus trabalhos e encarar todas as possibilidades para que o objetivo seja atingido. O professor pode fazer algumas coisas coletivamente com a sala: rever com os alunos as habilidades necessárias para alcançar um determinado objetivo; examinar exemplares de trabalhos de alta qualidade relacionados ao objetivo e identificar as características de um bom trabalho; rever os critérios de avaliação e as rubricas do projeto. É interessante que seja feito um documento coletivo de tudo o que foi revisto e comentado nessa etapa, para consulta do aluno.</p> <p><i>2. Articular declarações de “Eu tenho certeza”:</i> Após a primeira etapa, os alunos devem se perguntar: “O que eu tenho certeza que eu devo fazer para alcançar esse objetivo ou resultado?”. Os alunos devem ter um tempo para esboçar seus pensamentos. Suas declarações devem especificar uma ação clara.</p> <p><i>3. Articular declarações de “Eu tenho certeza que devo evitar”:</i> Os alunos deverão identificar elementos problemáticos, erros comuns ou enganos que devem ser evitados durante o processo. Eles devem se perguntar “O que eu tenho certeza que devo evitar enquanto tento atingir meu objetivo?”. Os alunos devem ter um tempo para esboçar seus pensamentos. Suas declarações devem especificar uma ação clara.</p> <p><i>4. Compartilhando as ideias:</i> Os alunos poderão ouvir os objetivos e ações dos colegas em duplas ou em pequenos grupos. O compartilhamento permite que os alunos tenham uma oportunidade de reavaliar suas próprias ações e ambos contribuem e ganham ideias da comunidade de estudantes.</p>	
Como avaliar?	
O professor pode prestar atenção nas ações identificadas pelos alunos como pessoalmente relevantes e que contribuem para o seu sucesso. Eles estão conseguindo refletir sobre seus desafios e dificuldades? Eles estão se apoderando de sua própria aprendizagem ao elaborar um significativo plano de ação? Os alunos estão conseguindo identificar onde precisam melhorar para evitar que cometam erros?	

Fonte: Traduzido e adaptado de RITCHHART; CHURCH, 2020, p.35;166/170.

Essa rotina pode ser muito benéfica para ser usada logo após os alunos terem adquirido novas habilidades e estão trabalhando em algo que evidencie essas habilidades e que tenham que fazer escolhas de como utilizá-las. Alguns exemplos de atividades interessantes: preparar

um texto argumentativo, fazer um discurso persuasivo, conduzir uma complexa pesquisa matemática, fazer o design e conduzir uma pesquisa entre outros (RITCHHART; CHURCH, 2020, p.166).

A rotina foi pensada para que os alunos identifiquem para si mesmos e desenvolvam sua própria compreensão dos fundamentos de um trabalho de qualidade. Para isso, os alunos deverão ter acesso a trabalhos de alto e baixo nível, para que façam comparações. É interessante que os trabalhos analisados sejam autênticos e não produzidos pelo professor (RITCHHART; CHURCH, 2020, p.167).

É importante que os alunos tenham um tempo adequado para elaborar suas declarações. Isso demonstra que o professor está valorizando a responsabilidade que eles estão assumindo por suas aprendizagens. Uma maneira de se realizar a rotina é analisando as rubricas do documento estudado. Os alunos podem refletir o que é necessário fazer para alcançar o resultado esperado em cada rubrica. Além disso, essa rotina deve ser um material de apoio para o próprio estudante, que deve consultá-lo e aperfeiçoá-lo, de acordo com suas demandas (RITCHHART; CHURCH, 2020, p.169/170).

Sugestão de uso no 1º ano: Essa rotina pode ser muito utilizada no primeiro ano para aumentar a atenção dos alunos frente a uma nova tarefa. Após o professor propor um desafio, como copiar um texto da lousa ou encontrar, no texto, 10 pares de palavras que rimam, ele pode propor a reflexão: *O que vocês tem certeza que devem fazer para ter sucesso na atividade? O que vocês tem certeza que não devem fazer?* Isso fará com que o objetivo da tarefa fique mais claro para os alunos e os auxiliará a planejar seus passos. As respostas podem ser coletivas, como um lembrete para todos.

QUADRO 37 - ROTINA O QUE VOCÊ FEZ? O QUE TUDO SIGNIFICOU? O QUE FARÁ DEPOIS?

Nome original da rotina	Propósito
<i>What? So what? Now what?</i>	Desenvolver um grande senso de autoconhecimento e responsabilidade nos alunos. A rotina começa com uma análise e reflexão sobre uma experiência para identificar o que está acontecendo ou aconteceu. Uma vez identificada, as ações são avaliadas para ajudar a entender porque elas foram importantes, seu propósito e efeitos. Quando as ações começam a ficar mais claras e relacionadas com o propósito da experiência, é possível que os alunos aprendam com essas ações, façam planos para o futuro e pensem nos próximos passos.
Tipos de pensamento utilizados	
Capturar a essência de algo, explicar e considerar implicações.	
Etapas	
<p>1. <i>Organização</i>: Os alunos devem rever o material que será explorado. Normalmente, a primeira fase da rotina é feita individualmente e as próximas etapas podem ser feitas em pares, fica a critério do professor.</p> <p>2. <i>O que você fez?</i> Os alunos devem refletir sobre o que de concreto aconteceu no material que está sendo analisado. Eles devem descrever as ações, ideias, citações, momentos e observações. Algumas perguntas que podem ser feitas: “De todas as coisas que fizemos, qual a que mais se destacou?” ou “Com o que mais você se identificou de tudo que</p>	

foi aprendido?”.

3. *O que tudo significou?* Os alunos adoram encontrar significados para o que foi levantado na etapa anterior. Por que cada ação foi importante? Como elas ajudaram a alcançar ou não o objetivo final?

4. *O que fará depois?* Os alunos deverão pensar em quais ações serão tomadas a partir de tudo que foi discutido. As ações podem incluir estratégias de autogestão, definição de novos objetivos, identificar próximos passos na pesquisa, implementar planos ou clarificar o que ainda precisa ser entendido.

5. *Compartilhando as ideias:* Se as etapas tiverem sido feitas individualmente, os alunos podem formar pares ou pequenos grupos e discutirem o que cada um escreveu.

Como avaliar?

Ao descreverem o que fizeram, os alunos estão olhando atentamente e descrevendo com detalhes suas ações e ideias? Ao refletirem sobre suas ações, os alunos estão buscando diferentes perspectivas? Como eles atribuem significado às suas ações? Eles estão conseguindo usar evidências em suas explicações? Ao pensarem na próxima etapa, os alunos estão dispostos a aprofundarem-se no assunto para enriquecer um conhecimento mais profundo?

Fonte: Traduzido e adaptado de RITCHHART; CHURCH, 2020, p.35;174/178.

Essa rotina pode ser utilizada em qualquer situação que o objetivo seja aprender de uma experiência com o objetivo de fazer planos para uma ação futura. Além disso, pode ser utilizada como observação da experiência de alguém para desenvolver suas próprias ações. Por fim, pode ser utilizada na exploração de um texto, analisando eventos presentes na narrativa. A rotina pode ser feita toda oralmente, mas pode ser útil que os alunos registrem alguns de seus passos, principalmente na descrição de suas ações (RITCHHART; CHURCH, 2020, p.175/178).

Sugestão de uso no 1º ano: O uso dessa rotina pode ser interessante, para o 1º ano, após a experiência de um trabalho em grupo. Adaptando as perguntas sugeridas, os alunos podem refletir individualmente sobre sua participação, sobre o que aprendeu com essa experiência e sobre o que pode ser melhorado ou pesquisado. Se necessário, o professor pode conduzir essa rotina primeiramente de maneira individual e oral com cada aluno ou com os grupos de trabalho.

QUADRO 38 - ROTINA OS 3 PORQUÊS

Nome original da rotina	Propósito
<i>The 3 Y's</i>	Ajudar os alunos a fazerem conexões entre eventos, problemas ou tópicos e eles mesmos, sua comunidade, seu mundo. Essas conexões demandam uma resposta empática em cada um. A rotina ajuda à descoberta de complexidades e nuances de uma situação. Esse processo ajuda os alunos a tomar para si o problema e ver eles e sua comunidade como parte dele.
Tipos de pensamento utilizados	
Conectar, tomada de perspectivas e explorar complexidades.	
Etapas	
<p>1. <i>Organização:</i> O professor deve introduzir o tópico escolhido. A rotina pode ser feita individualmente ou em pequenos grupos. Os alunos devem escrever suas reflexões durante o processo.</p> <p>2. <i>Por que esse assunto é importante para mim?</i> Após um exame atencioso do tópico escolhido, os alunos devem identificar porque esse assunto importa para eles.</p> <p>3. <i>Por que esse assunto importa para a minha comunidade?</i> Os alunos devem identificar e refletir por que esse assunto importa para a sua comunidade. O professor deve definir o que será considerado como comunidade: a sala de aula, a escola, as pessoas da vida cotidiana de cada um, a cidade etc.</p> <p>4. <i>Por que esse assunto importa para o mundo?</i> Os alunos devem refletir como o assunto pode importar para o</p>	

mundo como um todo agora e no futuro.

5. *Compartilhando as ideias*: Se a rotina foi feita individualmente, os alunos podem compartilhar suas reflexões em duplas ou pequenos grupos. Os alunos devem procurar por similaridades entre eles, mas também destacar respostas que foram únicas.

Como avaliar?

O professor deve observar se os alunos estão pensando somente no agora ou também em implicações futuras; se estão conseguindo refletir sobre consequências de ações para identificar os diferentes graus de impacto; se estão conseguindo se conectar com os eventos de maneira ética, moral, comportamental e cognitiva; se conseguem considerar e valorizar diferentes perspectivas; se, a partir de tudo o que foi levantado, conseguem refletir sobre quais ações eles podem tomar para haver uma mudança.

Fonte: Traduzido e adaptado de RITCHHART; CHURCH, 2020, p.35;182/187.

Essa rotina foi pensada para ajudar professores interessados em preparar os alunos não somente para entender o mundo, mas também para tornarem-se agentes ativos em sua construção e desenvolvimento. Ela pode ser utilizada para examinar eventos cotidianos, problemas globais, dilemas éticos entre outros. É interessante que o tópico escolhido carregue um pouco de controvérsia e complexidade em seu conteúdo. A rotina pode ser utilizada no início de qualquer unidade de investigação para os alunos pensarem sobre sua importância e por que devemos estudá-lo (RITCHHART; CHURCH, 2020, p.182/183).

Uma ideia para que a rotina seja introduzida aos alunos é escolher um tópico que interfira diretamente em suas vidas. É importante que os alunos tenham tempo para considerar cada etapa separadamente. Sugere-se que, primeiramente, em cada etapa, os alunos façam um trabalho individual para depois compartilhar com o grupo (RITCHHART; CHURCH, 2020, p.187).

Sugestão de uso no 1º ano: Um plano de aula detalhado com o uso da rotina está disponível no terceiro capítulo.

QUADRO 39 - ROTINA E SE?

Nome original da rotina	Propósito
<i>The 4 If's</i>	Ajudar os alunos a encontrarem possíveis ações a serem feitas em relação a um problema, de acordo com suas convicções. Além disso, a rotina encoraja dois tipos específicos de pensamento: a tomada de perspectiva e detecção de complexidades.
Tipos de pensamento utilizados	
Conectar, tomada de perspectivas e detectar complexidades.	
Etapas	
1. <i>Organização</i> : Essa rotina pode ser utilizada logo após a rotina Os 3 porquês. Na primeira, os alunos exploraram a importância e sua relação com o problema e, agora, irão pensar nas ações que podem ser feitas. Para isso, a sala deve definir o princípio que possa ter emergido da situação abordada, como, por exemplo: “A mudança climática é uma ameaça ao planeta”. O professor deverá definir se o trabalho será individual, em pares ou em grupos e também os momentos que os alunos deverão escrever suas reflexões.	

2. *E se eu levar esse princípio a sério?* Os alunos devem identificar quais ações eles podem tomar.
 3. *E se minha comunidade levar esse princípio a sério?* Os alunos devem identificar possíveis ações que a comunidade pode tomar. É necessário definir o que será considerado uma comunidade.
 4. *E se o mundo levasse esse princípio a sério?* Os alunos devem identificar possíveis ações em âmbito mundial.
 5. *E se eu não fizer nada?* Os alunos devem pensar nas consequências da falta de ação ou posicionamento.
 6. *Compartilhando as ideias:* Os alunos podem conversar uns com os outros e explorar o que cada um abordou. Pode ser interessante uma conversa coletiva, unindo as ideias em um único documento para servir como base real de uma possível ação a ser tomada pela turma.

Como avaliar?

O professor deverá observar se os alunos estão conseguindo olhar além de suas próprias opiniões e considerar as perspectivas e papéis dos outros; se estão refletindo sobre ações concretas que eles mesmos podem fazer para mudar o problema; se estão discutindo suas ideias com profundidade, explicando por que concordam ou não com algo que é proposto.

Fonte: Traduzido e adaptado de RITCHHART; CHURCH, 2020, p.35;190/195.

Essa rotina foi criada para ajudar os alunos a desenvolverem suas habilidades de exploração sobre um problema e refletir sobre ações que podem ser tomadas por eles ou outros sobre o assunto. A rotina pode ser utilizada logo após a rotina *Os 3 porquês*, pois elas se completam. Os alunos devem identificar e discutir sobre um princípio universal, a partir da exploração de um problema. Por exemplo, se os alunos estudarem os problemas da escassez de água, um princípio encontrado pode ser “Todos merecem acesso à água potável”. O princípio escolhido deve ser escrito e colocado em um local visível para todos (RITCHHART; CHURCH, 2020, p.190/191).

Sugestão de uso no 1º ano: Após a discussão sobre um texto informativo, como a importância do acesso à água potável ou a necessidade da higiene para a vida humana, o professor pode aplicar a rotina, a partir da elaboração de uma declaração, por exemplo: *A falta de água potável pode deixar as pessoas doentes*. Em seguida, o professor pergunta: *E se você levar esse assunto a sério, o que poderia fazer? E se minha escola levasse a sério? E se o mundo levasse a sério? E se ninguém se importasse?* Essa rotina pode ficar ainda mais interessante se partir de um problema vivido pelos próprios alunos da escola ou uma situação mais concreta.

3 SUGESTÕES DE USO DAS ROTINAS DE “PENSAMENTO VISÍVEL” EM SALA DE AULA

Como já exposto no capítulo anterior, as rotinas de “Pensamento Visível” estão divididas em seis seções. Assim, neste último capítulo será escolhida uma rotina de cada seção e a partir dela elaborado um plano de aula.

O livro escolhido para aplicar tais rotinas foi *O carteiro chegou*, de Janet e Allan Ahlberg (AHLBERG; AHLBERG, 2007), que traz um trabalho interessante de intertextualidade inter-gêneros (MARCUSCHI, 2002) entre contos infantis e gêneros do discurso, dando a possibilidade de elaborar diferentes atividades e projetos para a sala de aula.

Este livro possui uma estrutura diferente, onde o carteiro vai entregando cartas para os moradores de diversas histórias infantis. Durante a leitura, cada envelope contém uma carta e a criança pode retirar, ler e manipular. Um livro cheio de possibilidades de exploração e, com sensibilidade e criatividade, o professor poderá montar diversas atividades e planos de aula a partir dele.

A escolha de um único livro para desenvolver as aulas, foi exatamente para demonstrar como as rotinas de “Pensamento Visível” são versáteis e podem ser aplicadas em vários contextos diferentes.

3.1 PLANOS DE AULA

3.1.1 PLANO DE AULA COM ROTINA PARA INTRODUIR E EXPLORAR IDEIAS

Título da aula: Descrever, interpretar e imaginar por meio de de imagens, com o auxílio do livro *O carteiro chegou*, de Janet e Allan Ahlberg.

Rotina escolhida: Eu vejo, eu penso, eu me pergunto⁶

Objetivos da aula:

Objetivo geral: Auxiliar no progresso de alfabetização e letramento dos alunos, mediante atividades que instiguem a imaginação e a criatividade da criança, **colaborando** no

⁶ Para mais informações, consulte o Quadro 1, no segundo capítulo.

desenvolvimento da leitura e da escrita.

Objetivos específicos: Mostrar a importância da observação como apoio ao pensamento e à interpretação. Instigar a imaginação por meio da observação da capa e contracapa do livro, realizar uma roda de conversa para que os alunos exponham suas ideias sobre o que viram nas imagens, compartilhar as ideias dos alunos entre os colegas, estimulando o pensamento e a comunicação.

Ano: 1º ano

Duração da aula: 1 aula de 50 minutos

Habilidades da BNCC:

- (EF15LP09) expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado;
- EF15LP10) escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário;
- (EF15LP18) relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.

Procedimentos metodológicos: Aula expositiva e dialogada, com a ajuda de perguntas do professor para que os alunos descrevam e interpretem imagens com do livro *O carteiro chegou*.

Recursos didáticos:

- livro *O carteiro chegou*;
- papel;
- lápis;
- borracha;
- lápis de cor.

Dificuldades antecipadas: Os alunos podem ter dificuldade em interpretar as imagens com profundidade e expressar o que estão pensando sobre o que viram na figura, além de

compreender qual a finalidade de uma carta e como escrevê-la. Para ajudá-los, o professor deve fazer perguntas que os ajudem a pensar sobre o assunto como: *O que estão vendo? Quais as cores? Vocês sabem o que são as figuras que estão desenhadas?* Após todos darem suas opiniões, explicar claramente o objetivo de uma carta.

Avaliação: O professor deve avaliar os alunos a cada etapa. Na primeira parte, perceber se o aluno conseguiu observar os detalhes contidos na imagem do livro. Na segunda etapa, o professor deve observar se os alunos conseguiram expressar realmente o que estão vendo e o que pensam sobre as imagens. Na terceira etapa, o professor deve perceber se as perguntas produzidas pelos alunos são mais profundas e se instigam a imaginação e o pensamento.

Introdução da aula

Nesta aula, o professor deve informar que fará uma atividade chamada “Eu vejo, eu penso, eu me pergunto”, explicando que será uma aula de observação para que os alunos possam interpretar e ter ideias a partir do que está sendo visto na imagem.

O professor apresenta aos alunos o livro *O carteiro chegou*, mostrando somente a capa e a contracapa, solicitando que observem atentamente e em silêncio cada detalhe do desenho, por mais ou menos 3 minutos.

Desenvolvimento da aula

Após o momento de observação, o professor pede para que os alunos se juntem em duplas, para que fique mais fácil relatar o que viram.

Eu vejo: Em duplas, o professor pede que os alunos falem o que perceberam nas imagens, listando cada detalhe visto por eles. O professor pode entregar um papel, se preferir, e pedir que escrevam ou desenhem cada detalhe notado.

No segundo momento, o professor faz uma roda de conversa com todos os alunos.

Eu penso: O professor solicita aos alunos que falem o que acreditam estar acontecendo nas imagens, se conhecem as personagens, se sabem o que eles estão fazendo e para que servem os papéis que estão segurando, por exemplo. O professor deve encorajá-los a se basearem no que realmente estão vendo, fazendo algumas perguntas para instigá-los a pensar, como: *Vocês conhecem os personagens do desenho? O que eles estão fazendo? O que são esses papéis que estão segurando? Na contracapa tem o desenho de um homem, o que esse homem faz? Seu trabalho é importante?.*

Eu me pergunto: Após todos responderem, o professor deve solicitar que os alunos

digam quais perguntas estão em suas mentes e o que estão pensando sobre a imagem que viram, se sabem qual a utilidade das cartas (se tiverem descoberto do que se tratavam os papéis), se servem somente para informações ou se podem ser utilizadas para convidar pessoas para uma festa ou para escrever para um amigo distante. Importante também perguntar se já viram uma carta pessoalmente e se hoje, depois da invenção do celular e e-mail, as cartas ainda têm seu lugar como meio de comunicação.

Fechamento da aula

As ideias dos alunos devem ser compartilhadas em todas as etapas. O professor pode também documentá-las e colocá-las em algum local da sala de aula para que os alunos possam observar e pensar mais sobre o assunto quando quiserem. Seria interessante propor, após a leitura do livro, que os alunos escrevam ou desenhem uma carta para um personagem dos contos de fadas e posteriormente deverão apresentá-las à turma em uma roda de conversa e leitura.

3.1.2 PLANO DE AULA COM ROTINA PARA SINTETIZAR E ORGANIZAR IDEIAS

Título da aula: Representação de uma carta do livro *O carteiro chegou*, de Janet e Allan Ahlberg, com cores, símbolos e imagens.

Rotina escolhida: CSI: Cor, Símbolo, Imagem⁷

Objetivos da aula:

Objetivo geral: Auxiliar no progresso de alfabetização e letramento dos alunos, mediante atividades que instiguem a imaginação e criatividade da criança e colaborem no desenvolvimento da leitura e escrita.

Objetivos específicos: Reconhecer e expandir ideias com o auxílio de leituras, observações e escuta, utilizando cores, símbolos e imagens. Identificar as ideias principais obtidas por meio da apresentação e observação de uma das cartas contidas no livro trabalhado. Fazer com que os alunos conectem conhecimentos prévios com adquiridos e compartilhem suas ideias com os colegas, utilizando metáforas representadas por símbolos, cores e imagens.

Ano: 1º ano

⁷ Para mais informações, consulte o Quadro 9, no segundo capítulo.

Duração da aula: 1 aula de 50 minutos

Habilidades da BNCC:

- (EF01LP02) escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas;
- (EF01LP26) identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço;
- (EF15LP09) expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado;
- (EF15LP10) escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário;
- (EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.

Procedimentos metodológicos: Aula expositiva e dialogada, com a ajuda de perguntas do professor para que os alunos identifiquem e desenvolvam uma ideia a partir de leituras, observações, cores, símbolos e imagens com o auxílio do livro *O carteiro chegou*.

Recursos didáticos:

- livro *O carteiro chegou*;
- ficha de atividade 1;
- lápis;
- borracha;
- lápis de cor.

Dificuldades antecipadas: Os alunos podem ter dificuldade em entender que devem pensar em algo que lembre ou que represente aquilo que viram, que façam coisas muito distantes ou que não consigam explicar a relação do que foi desenhado com o texto. Para ajudá-los, o professor deve observar se os alunos estão escrevendo e desenhando o que foi proposto, sempre

esclarecendo e explicando o objetivo da atividade.

Avaliação: O professor deve avaliar os alunos a cada etapa. Percebendo ao escolher as cores, símbolos e imagens se os alunos conseguiram expressar realmente o tema discutido. O professor deve criar maneiras de incentivar os alunos a pensarem além do óbvio. Além de conseguirem fazer conexões com seus conhecimentos prévios e adquiridos.

Introdução da aula

Nesta aula o professor deverá informar que fará uma atividade chamada “CSI: Cor, Símbolo, Imagem”, explicando que será uma aula de observação e escuta utilizando meios não-verbais, como a utilização de cores, símbolos e imagens para que os alunos possam interpretar e ter ideias a partir do que está sendo observado. O professor deve apresentar uma carta primeiro e depois modelizar o uso da rotina. Após, lê outra carta e pede para os alunos tentarem aplicar a rotina.

O professor apresenta aos alunos o livro “O carteiro chegou”, mostrando que é um livro diferente, cheio de cartas enviadas entre os personagens dos contos de fadas. Nesse livro, as personagens dos contos de fadas enviam cartas entre si, por variados motivos, como carta para Cinderela, para o Gigante e assim por diante, até a última correspondência que contém uma surpresa. Após apresentar o livro aos alunos, o professor escolhe uma das cartas para ler e inicia a atividade que será proposta.

Desenvolvimento da aula

O professor escolhe uma das cartas - uma sugestão é a última carta do livro que é um agradecimento ao convite de aniversário feito a um amigo - colorido e de fácil visualização. Faz a leitura em voz alta e permite que os alunos o manuseiem para verem as cores, imagens e escrita.

Oralmente, os alunos expõem sobre as principais ideias que tiveram a partir do que foi lido e visualizado, o que acham importante na carta de agradecimento, quais informações devem ter, como por exemplo nome do remetente e destinatário, o tipo de linguagem que foi usada, se apesar do convidado não ter ido à festa, a carta representa uma forma de gentileza fazendo com que o receptor se sinta acolhido ao recebê-la. Ideias que podem ser incentivadas pelo professor através de perguntas, como: *Sempre devemos agradecer a um convite? As cartas precisam ter o nome de quem envia e de quem irá receber? As pessoas se sentem bem ao receber um agradecimento? A carta foi escrita por um amigo ou uma pessoa distante? A imagem da carta*

representa o tipo de evento, como aniversário, casamento, piquenique?

Após esse momento em duplas, as próximas atividades serão feitas individualmente.

Cor: Individualmente, o professor entrega uma a ficha de atividade⁸ a cada aluno e pede que escolham e anotem uma cor que melhor define a carta de agradecimento que acabaram de ver.

Símbolo: Após escolherem a cor, o professor pede que escrevam ou desenhem um símbolo que melhor define o assunto, explicando que um símbolo é algo que representa alguma coisa. No caso da carta, por exemplo, o símbolo pode ser um envelope.

Imagem: Na terceira etapa, o professor solicita aos alunos que desenhem uma imagem que exemplifica da melhor maneira o assunto, sendo que essa imagem deve ser uma cena parecida com uma fotografia, diferente do símbolo que é somente um elemento.

Fechamento da aula

Em grupos ou duplas, os alunos compartilham suas escolhas com os colegas, explicando a escolha dos elementos, como pensaram nas cores, símbolos e imagens, se a atividade que fizeram faz sentido com o tema abordado na leitura. O professor pode utilizar perguntas para que os alunos consigam expressar melhor seus sentimentos e ideias a partir do tema exposto. Perguntas como: *O que essa cor representa? Qual sensação vocês tiveram ao escolhê-la? Esse símbolo fará com que a pessoa que o veja saiba do assunto que foi abordado? Essa imagem te traz alguma lembrança? Você já escreveu uma carta de agradecimento?*

Esta pode ser considerada atividade relativamente simples, mas que abre espaço para que os alunos consigam utilizar conhecimentos prévios e adquirir novos, além de fazer conexões entre eles.

3.1.3 PLANO DE AULA COM ROTINA PARA APROFUNDAR IDEIAS

Título da sequência: Calçando os sapatos - Aprofundando-se em personagens e outros elementos do livro *O carteiro chegou*, de Janet e Allan Ahlberg.

Rotina escolhida: Calçando os sapatos⁹

⁸ Um modelo para a ficha de atividade está na seção *Anexos*.

⁹ Para mais informações, consulte o Quadro 17, no segundo capítulo.

Objetivos da sequência:

Objetivo geral: Ajudar os alunos no processo de identificar diferentes perspectivas e pontos de vista em uma história, além de desenvolver um grande senso de empatia. Ao pedir que os alunos criem hipóteses sobre o que o elemento escolhido observa, entende, acredita, se preocupa e questiona, eles se aprofundam ainda mais em uma perspectiva diferente.

Objetivos específicos: Identificar os elementos da narrativa. Escrever, espontaneamente, palavras e frases de forma alfabética. Expressar-se em situações de intercâmbio oral. Escutar, com atenção, falas de colegas e professores; Produzir um texto oral com destino escrito. Ler palavras novas com precisão na decodificação.

Ano: 1º ano

Duração da sequência: 3 aulas de 50 minutos

Habilidades da BNCC:

- (EF01LP26) identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço;
- (EF12LP01) ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização;
- (EF12LP02) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses;(EF01LP02) escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas;
- EF15LP09) expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado;
- (EF15LP10) escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário; (EF01LP25) produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a

forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço).

Procedimentos metodológicos: Aula dialogada, com o professor fazendo perguntas para que os alunos reflitam e compartilhem seus pensamentos.

Recursos didáticos:

- livro *O carteiro chegou*;
- ficha de atividade 2;
- computador;
- projetor.

Dificuldades antecipadas: Os alunos podem apresentar dificuldades em responder às questões com autonomia. Toda a atividade será feita em duplas, assim, os colegas poderão compartilhar suas estratégias de leitura e escrita. Será também oferecido aos alunos três diferentes suportes para expressarem seus pensamentos: desenho, lista de palavras e construção de frases. A dupla pode escolher o que se sentir mais confortável.

Avaliação: O professor poderá avaliar a participação da dupla no processo de reflexão sobre cada pergunta feita: os dois trazem ideias ou somente um dos alunos controla a atividade? As ideias trazidas são mais óbvias ou eles conseguem mostrar um pouco mais de profundidade? As ideias são coerentes com o ponto de vista do objeto?

Introdução da sequência - Aula 1

Essa aula deve ser feita após a leitura da primeira carta do livro, enviada pela Cachinhos Dourados aos Três Ursos, ou ao final da leitura do livro, como uma retomada do assunto. A proposta é que os alunos já tenham discutido com o professor sobre o conteúdo da carta, além de feito inferências sobre as personagens e situações, compartilhando seus conhecimentos prévios e opiniões.

O professor pede para os alunos relembrem a parte da história que conta sobre a carta de Cachinhos Dourados. Em seguida, conta que fará uma atividade chamada *Calçando os sapatos*. Ele pergunta: *Vocês conhecem a expressão Calçar os sapatos' de alguém? O que isso pode significar?*

Após as especulações dos alunos, o professor explica que “calçar os sapatos de alguém” é tentar observar e viver o mundo a partir dos olhos daquela pessoa. Por exemplo, se o aluno fosse a mãe dele, faria coisas e teria opiniões diferentes frente a algum problema ou situação? Os alunos refletirem sobre isso os ajuda a identificar e desenvolver diferentes perspectivas. O professor explica que a perspectiva é um ponto de vista diferente do seu próprio.

Em seguida, o professor pergunta: *Quais são os diferentes pontos de vista que temos nessa primeira parte da história? Quem são as personagens envolvidas?*. Espera-se que os alunos respondam *o carteiro, a Cachinhos Dourados e a Família Urso*.

O professor continua estimulando a imaginação dos alunos: *O que será que o carteiro estava pensando, ao entregar a primeira carta do dia? O que será que Cachinhos Dourados estava pensando, ao escrever a carta? O que será que os ursos pensaram, ao receber a carta de Cachinhos?*

Após a discussão, o professor apresenta o desafio principal da aula: *Será que conseguimos calçar os sapatos também de um objeto da cena? O que será que a carta escrita pela Cachinhos poderia estar pensando? Ou a bicicleta do carteiro?*. O professor deixa que os alunos, em duplas, decidam sobre qual dos dois objetos querem se aprofundar.

Desenvolvimento da sequência - Aula 2

O professor entrega uma ficha de atividade¹⁰ para cada dupla. No primeiro exercício, o professor pergunta: “O que esse objeto está vendo?”. Os alunos, dependendo do seu nível de compreensão de escrita, podem fazer um desenho, uma lista de palavras ou mesmo algumas frases. O importante é o professor assegurar que todos conseguirão expressar suas ideias. Para deixar a situação ainda mais concreta, o professor pode dizer para os alunos realmente se imaginarem sendo aquele objeto. Para o caso da carta, o aluno pode deitar no chão e a dupla pode fingir que é a Cachinhos Dourados, por exemplo. O professor determina um tempo para os alunos refletirem e expressarem seu pensamento no papel.

Depois do tempo determinado (sugestão de 3 a 5 minutos por etapa), os alunos compartilham o que refletiram e produziram. O professor pode moderar a discussão, trazendo alguns aspectos também, se os alunos não os levantarem: A carta pode ver a ponta do lápis, as palavras se formando, o rosto da Cachinhos? Depois, ela é fechada e fica no escuro no envelope. Ela é aberta e está em outro lugar, na frente dos ursos. No caso da bicicleta, ela vê todo o percurso que o carteiro faz com ela, percorrendo todos os lugares, ela pode ver as pessoas

¹⁰ Um modelo para a ficha de atividade está na seção *Anexos*.

recebendo o carteiro em suas portas etc.

No segundo exercício, o professor deve perguntar *O que esse objeto pode saber? O que ele conhece?*. Novamente, os alunos poderão desenhar, fazer uma lista de palavras ou frases. Depois de um tempo determinado, os alunos compartilham novamente. O professor pode trazer algumas discussões: A carta, por exemplo, pode saber o que Cachinhos escreveu antes de todo mundo. Ela pode saber também qual tipo de lápis ou caneta é mais gostoso de sentir. Ela sabe se a borracha faz cócegas ou não. Já a bicicleta, sabe qual tipo de solo é mais agradável de percorrer e qual é mais perigoso. Ela sabe também muitos caminhos, pois faz vários trajetos durante o dia.

No terceiro exercício, o professor pergunta: *Com o que esse objeto se importa?* O mesmo processo anterior é feito. O professor pode agregar às discussões, se necessário: A carta, por exemplo, pode se importar de conseguir chegar bem ao seu destinatário; pode se importar de não ser perdida ou desviada; pode se importar se for amassada ou molhada. A bicicleta pode se importar de não errar o caminho; de não passar por buracos; de funcionar bem para o carteiro.

Por fim, o professor pergunta: *Quais perguntas esse objeto pode estar pensando?*. Após o tempo determinado, os alunos compartilham uma última vez. O professor pode acrescentar: A carta pode se perguntar se precisará ir muito longe para chegar ao seu destino; se verá Cachinhos de novo; se será guardada ou descartada, após ser lida. A bicicleta pode se perguntar se há muitas entregas no dia; se o carteiro planeja lavá-la no final de semana ou encher os seus pneus; se conhecerá alguma casa nova ou se irá chover.

Fechamento da aula - Aula 3

O professor pergunta: *Afinal, depois de todo esse tempo calçando os sapatos da Dona Carta e da Dona Bicicleta, o que aprendemos mais sobre ela?* O professor sugere a criação coletiva de um parágrafo explicativo sobre a trajetória de cada objeto, um texto oral com destino escrito. Por exemplo: *Dona Carta viu o lápis se aproximar e Cachinhos Dourados escrever longas palavras. Em seguida, foi fechada e colocada em um lugar escuro etc.*

3.1.4 PLANO DE AULA COM ROTINA PARA ENGAJAMENTO COM O OUTRO

Título da sequência: Fazendo conexões, explorando complexidades e levantando questões com o auxílio do livro *O carteiro chegou*, de Janet e Allan Ahlberg.

Rotina escolhida: Significando¹¹

Objetivos da aula:

Objetivo geral: Auxiliar no progresso de alfabetização e letramento dos alunos, mediante o uso de atividades que instiguem a imaginação e a criatividade da criança, colaborando no desenvolvimento da leitura e da escrita.

Objetivos específicos: Explorar um assunto já conhecido através de conexões e construção de pensamento, com o objetivo de se aprofundar nos significados do tema abordado. Reconhecer e expandir ideias com o auxílio de leituras, observações e escuta. Identificar as ideias principais obtidas através da apresentação e observação do livro utilizado.

Ano: 1º ano

Duração da sequência: 1 aula de 50 minutos

Habilidades da BNCC:

- (EF01LP02) escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas;
- (EF01LP26) identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço;
- (EF12LP04) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.
- (EF15LP09) expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado;
- (EF15LP10) escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário;

¹¹ Para mais informações, consulte o Quadro 26, no segundo capítulo.

- (EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.

Procedimentos metodológicos: Aula prática e dialogada, com a ajuda de recursos materiais que façam o aluno desenvolver a capacidade de pensamento e conexão entre assuntos familiares utilizando seu conhecimento prévio. Construir conhecimento de forma cooperativa, com ideias e observações sobre as considerações dos outros alunos, auxiliados pelas perguntas do professor para que os alunos identifiquem e desenvolvam uma ideia a partir de leituras, conexões e exploração, aprofundando o assunto abordado no livro *O carteiro chegou*.

Recursos didáticos:

- livro *O carteiro chegou*;
- cartolina;
- canetas/canetinhas da mesma cor;
- post-it.

Dificuldades antecipadas: Os alunos podem ter dificuldade em construir conexões entre as palavras sugeridas pelos colegas e talvez não consigam escrever suas ideias no papel de forma colaborativa. Para ajudá-los, o professor deve fazer perguntas que os auxiliem a pensar sobre o assunto, mas sem interferir em sua opinião ou pensamento.

Avaliação: O professor deve observar o vocabulário dos alunos durante a escrita das palavras e perceber se estão conseguindo entender o objetivo das aulas propostas, conectando suas ideias com as dos colegas.

Introdução da aula

Nesta aula, o professor deverá informar que fará uma atividade chamada “Significando”, explicando que será uma aula para explorarem ideias, se conectarem e aprofundarem em assuntos previamente conhecidos, dando opiniões, apresentando ideias e comentários aos pensamentos dos colegas.

O professor apresenta aos alunos o livro *O carteiro chegou*, mostrando que é um livro diferente, cheio de cartas enviadas entre os personagens dos contos de fadas. Neste livro, as personagens enviam cartas entre si, por diferentes motivos. Após apresentar o livro aos alunos,

o professor explica que fará a leitura e posteriormente mostrará as cartas para que identifiquem seus detalhes e o que diz cada uma delas.

Antes disso, o professor divide a sala em grupos de cinco a oito participantes e entrega uma cartolina, canetinhas/canetas e post-it a cada grupo.

Desenvolvimento da aula

Antes de iniciar a leitura, o professor fala que esse livro é como a sacola do carteiro, cheio de cartas, e expõe o objetivo de enviar cartas, explicando que servem como informativos, convites, agradecimentos, panfletos etc. O professor escolhe uma das cartas e começa a leitura, uma sugestão é o cartão postal, enviado do João Pé de Feijão para o Gigante. Ao final deixa que manuseiem o livro, olhando as cartas, cores, mostrando qual é o Cartão Postal, seus detalhes e quais informações ele traz.

Após esse momento e com os alunos previamente separados em grupos, o professor pede que um aluno de cada grupo escreva no centro da folha uma palavra baseada na carta lida. Espera-se que os alunos escrevam palavras como: cartão, viagem, gigante, resposta, relacionadas ao que foi lido, caso ainda não consigam escrever podem fazer um desenho que represente o que foi exposto na carta. Os outros colegas do grupo devem ver o que foi escrito ou desenhado e pensar em quais palavras e ideias vêm a sua mente e anotá-las ou desenhá-las na folha, cada um deve escrever uma palavra ou fazer um desenho diferente e compartilhá-los. Depois dessa rodada, o professor deve recolher as canetas e entregá-las a outro grupo para que cada etapa seja iniciada com uma cor de caneta diferente.

Na etapa seguinte, o professor solicita que os alunos do grupo escrevam algo ao redor da palavra feita no meio da cartolina. As palavras devem ser correspondentes com o escrito pelo primeiro colega. O professor pode auxiliá-los com algumas questões caso tenham dificuldade em elaborar palavras, frases ou desenhos a partir de uma ideia previamente estabelecida. O importante é que todos os alunos participem e consigam explorar diferentes palavras, compreender o sentido da atividade e apresentar suas ideias, introduzindo comentários aos pensamentos dos colegas. Em toda essa etapa, caso os alunos não consigam escrever, podem fazer desenhos sobre o tema. No fim dessa parte, o professor troca novamente as canetas, para que cada atividade fique mais clara.

Na próxima rodada, com ajuda do professor, os integrantes do grupo observam o que já foi escrito ou desenhado e tentam juntar as palavras/desenhos que se conectam, traçando uma linha entre eles. Caso os alunos tenham dificuldade nessa etapa o professor pode auxiliá-los, mas nunca interferindo em suas ideias e observações.

No momento seguinte, o professor pede que os alunos pensem e façam perguntas, oralmente, sobre o assunto que foi desenvolvido até aquele momento, ajudando-os pois, alguns alunos poderão não conseguir desenvolver suas ideias sem auxílio do professor.

Fechamento da aula

Por fim, o professor faz uma roda de conversa com os alunos, discutindo o que conseguiram observar e entender sobre a atividade proposta com uma das cartas do livro, como sugerido o Cartão Postal. Instigando-os com algumas perguntas, como: *Qual o objetivo dessa atividade? Vocês conseguiram pensar em diferentes palavras e frases sobre a ideia inicial? E o cartão postal, trouxe diferentes ideias para vocês? Acham que cartas são importantes até hoje?* Trazendo uma conversa enriquecedora e cheia de objetivos que farão os alunos pensarem em diferentes possibilidades.

3.1.5 PLANO DE AULA COM ROTINA PARA ENGAJAMENTO COM IDEIAS

Título da sequência: Descobrimo as histórias de *O carteiro chegou*, de Janet e Allan Ahlberg

Rotina escolhida: História principal - secundária - escondida¹²

Objetivos da sequência:

Objetivo geral: Ajudar os alunos a analisar narrativas de maneira mais profunda, ao construir um conjunto de narrativas ao redor da história principal.

Objetivos específicos: Identificar os elementos da narrativa. Escrever, espontaneamente, palavras e frases de forma alfabética. Expressar-se em situações de intercâmbio oral. Escutar, com atenção, falas de colegas e professores. Ler palavras novas com precisão na decodificação.

Ano: 1º ano

Duração da sequência: 3 aulas de 50 minutos

¹² Para mais informações, consulte o Quadro 30, no segundo capítulo.

Habilidades da BNCC:

- (EF01LP26) identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço;
- (EF12LP01) ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização;
- (EF12LP02) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses;
- (EF01LP02) escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas;
- (EF15LP09) expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado;
- (EF15LP10) escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário;
- (EF01LP25) produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço).

Procedimentos metodológicos: Aulas dialogadas, com atividades individuais, em duplas e em grupo.

Recursos didáticos

- livro *O carteiro chegou*;
- ficha de atividade 3;
- ficha de atividade 4;
- cartolina.

Dificuldades antecipadas: Os alunos podem sentir dificuldade em fazer as atividades

com autonomia. Na primeira aula, os alunos poderão contar com o banco de palavras para preencher a tabela. Os alunos que ainda estão desenvolvendo o seu nível de compreensão de leitura podem ser ajudados oralmente pelo professor. O professor pergunta qual é a resposta que encaixa na lacuna pretendida e orienta o aluno a procurar a palavra, por exemplo, por meio de sua letra inicial. Na atividade em grupo, na segunda aula, alguns alunos podem não conseguir participar com qualidade. O professor deve circular pela sala, garantindo que todos no grupo tenham chance de dar suas opiniões e contribuir com o trabalho. Na terceira aula, as duplas podem se ajudar e arriscarem-se em suas hipóteses de leitura e escrita.

Avaliação: Na primeira aula, o professor pode avaliar se os alunos conseguem identificar os personagens e elementos principais da história. Na segunda e na terceira aula, o professor pode observar se os grupos conseguem construir as histórias secundárias/escondidas a partir das ilustrações e informações dadas ou se trazem somente elementos de sua imaginação.

Introdução da sequência - Aula 1

Essa aula deve ser feita após a leitura integral do livro. O professor pergunta, antes de iniciar a atividade: *O que é a história principal de um livro?* Espera-se que os alunos respondam que é a história em torno do personagem principal, no caso, a entrega de cartas pelo carteiro aos personagens.

O professor, então, pede para os alunos elencarem os pontos principais da história: *Quem escreveu as correspondências? Para quem o carteiro levou as correspondências? Qual era o conteúdo das correspondências?* O professor explica que, com essas informações, os alunos irão preencher uma tabela com o nome das personagens da história e o tipo de correspondência.

A proposta, aqui, ainda não é se aprofundar nos diferentes tipos de correspondências, mas aproximá-los de suas nomenclaturas.

O professor entrega uma ficha de atividade¹³ por aluno. Os alunos deverão consultar o banco de palavras e preencher a tabela, seja com a personagem, seja com o conteúdo da correspondência recebida.

O professor circula pela sala, fornecendo *feedback* individual. Em seguida, faz uma correção coletiva na lousa.

¹³ Um modelo para a ficha de atividade está na seção *Anexos*.

Desenvolvimento da sequência - Aula 2

O professor explica que, naquela aula, eles irão explorar algumas histórias secundárias do livro. O professor pergunta: *O que vocês acham que pode ser uma história secundária? Uma história que vem em segundo lugar na história?* A ideia é ajudar os alunos a refletirem sobre as histórias das personagens que não são contadas diretamente no livro.

O professor divide os alunos em seis grupos. Cada grupo recebe uma cartolina, dividida com um traço vertical no meio, com cada lado recebendo um título. No lado esquerdo, estará escrito ANTES DE RECEBER A CARTA, do lado direito DEPOIS DE RECEBER A CARTA. Cada grupo irá pensar no que a personagem designada para ele estaria fazendo antes de receber a carta e o que fez depois que o carteiro foi embora. Para isso, os alunos deverão analisar as ilustrações de cada parte do livro. As personagens a serem refletidas são: Família Urso, Bruxa Malvada, Gigante, Cinderela, Lobo Mau e Cachinhos Dourados.

Os alunos poderão fazer uma lista de coisas que as personagens estavam fazendo ou fizeram após a carta ou uma ilustração com legenda para cada etapa. Lembre os alunos que suas suposições devem ser baseadas em evidências, ou seja, o que da ilustração pode dar uma dica do que aconteceu/vai acontecer?

Ao final, os alunos compartilham suas produções.

Fechamento da sequência - Aula 3

O professor retoma o que foi discutido e refletido até o momento: as histórias principais e secundárias da história. No entanto, será que há uma história que está escondida? Por exemplo, é informado o nome do carteiro na história? Com quem ele mora? Como é a casa dele? Será que ele sempre quis ser carteiro? Quais dicas as ilustrações e a própria história informa?

O professor conta aos alunos que, na última aula da sequência proposta, os alunos irão montar um perfil para o carteiro: Qual será o nome dele? Quantos anos ele tem? Onde ele mora? Com quem ele mora? O que gosta de comer? O que gosta de fazer?

Entregue uma atividade¹⁴ por dupla. Ao final, eles compartilham suas produções.

3.1.6 PLANO DE AULA COM ROTINA PARA ENGAJAMENTO EM AÇÃO

Título da sequência: Refletindo sobre a importância da comunicação escrita, a partir da obra *O carteiro chegou*, de Janet e Allan Ahlberg

¹⁴ Um modelo para a ficha de atividade está na seção *Anexos*.

Rotina de pensamento visível escolhida: Os 3 porquês¹⁵**Objetivos da sequência:**

Objetivo geral: Estimular os alunos a fazerem conexões entre eventos, problemas ou tópicos e eles mesmos, sua comunidade, seu mundo.

Objetivos específicos: Identificar tipos de correspondência diferentes; Escrever, espontaneamente, palavras e frases de forma alfabética; Expressar-se em situações de intercâmbio oral; Escutar, com atenção, falas de colegas e professores; Ler palavras novas com precisão na decodificação.

Ano: 1º ano

Duração da sequência: 1 aula de 50 minutos

Habilidades da BNCC:

- (EF01LP26) identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço;
- (EF12LP01) ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização;
- (EF01LP02) escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas;
- (EF15LP09) expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado;
- (EF15LP10) escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário;
- (EF15LP01) identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos,

¹⁵ Para mais informações, consulte o Quadro 38, no segundo capítulo.

onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam;

- (EF12LP04) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.

Procedimentos metodológicos: Aula dialogada, com atividades coletivas e individuais.

Recursos didáticos:

- livro *O carteiro chegou*;
- ficha de atividade 5.

Dificuldades antecipadas: Os alunos podem sentir dificuldade em fazer a atividade de reflexão com autonomia. A atividade foi pensada para os alunos conseguirem se expressar da maneira que se sentirem mais confortáveis. O importante é que eles consigam demonstrar a reflexão que fizeram.

Avaliação: O professor pode avaliar a participação do aluno durante a exploração dos tipos de correspondência. O aluno se arrisca em suas considerações ou apenas escuta os colegas? O professor pode avaliar a profundidade dos motivos dados sobre a importância da comunicação escrita. O aluno realmente explicou ou teve comentários rasos?

Introdução da aula

Essa aula pode ser feita após a leitura integral do livro ou após a leitura de um dos tipos de correspondências enviadas. Os exemplos dados nesta aula consideraram a leitura integral do livro. O professor pergunta, antes de iniciar a atividade: *Quais são os tipos de correspondências que aparecem na história?* Espera-se que os alunos respondam alguns que estão mais presentes no cotidiano, como a carta, o cartão-postal e o folheto.

Em roda, o professor deve aproveitar o grande recurso visual que o livro disponibiliza e explorar envelope por envelope, perguntando aos alunos se eles gostariam de se arriscar no nome de cada tipo de correspondência. Esse é o momento de apresentar um novo vocabulário aos alunos e discutir a função de cada carta: Quando mandamos uma carta pessoal? E um cartão

de felicitações? E uma intimação? O professor pode, junto aos alunos, ir anotando as descobertas em uma grande folha de papel no centro da roda, para que o conteúdo possa ser revisitado e consultado em outros momentos.

Desenvolvimento da aula

Após essa primeira etapa, o professor pergunta aos alunos: *Vocês conseguem identificar algum elemento em comum em todas as correspondências?* Para não ficar abstrato, o professor pode dar algumas opções, como: *Todas falam sobre o mesmo assunto? Todas têm desenhos? Todas são curtas? Todas são longas? Todas têm algo escrito?* A ideia é que os alunos cheguem à opção de que todas possuem texto escrito no papel.

O professor pergunta: *Hoje em dia, ainda utilizamos muito a escrita no papel para nos comunicarmos? Há outros meios mais populares de escrita?* Após a discussão, convida os alunos a refletirem sobre a importância da comunicação escrita em papel. Será que ainda devemos mandar cartas uns aos outros utilizando papel ou tudo deve ser substituído pelo meio digital?

O professor pede para os alunos refletirem sobre as seguintes perguntas: *Por que aprender a me comunicar de maneira escrita, usando papel, é importante para mim? Por que é importante para os meus colegas e família? Por que é importante para o mundo?* O professor entrega uma ficha de atividade¹⁶ para os alunos conseguirem refletir sobre o assunto e anotar as suas conclusões. Os alunos podem escolher o modo que se sentem mais confortáveis de expressar suas conclusões: desenho, lista de palavras ou frases.

Fechamento da aula

Os alunos compartilham suas produções com os colegas.

¹⁶ Um modelo para a ficha de atividade está na seção *Anexos*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, procurou-se refletir como tornar o “Pensamento Visível”, em sala de aula, poderia ser uma ferramenta de grande utilidade no processo de alfabetização e letramento no 1º ano do Ensino Fundamental.

Para tornar o “Pensamento Visível”, foi sugerido, durante toda a monografia, ações que deveriam ser tomadas tanto pelo professor quanto pelo aluno, com o intuito de quebrar a corrente de um ensino transmissivo, ainda presente no país, para uma relação escolar na qual o aluno seja protagonista de sua aprendizagem e entenda os seus processos de pensar.

Tinham-se, como grande problemática apresentada, os dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), do ano de 2016. Nela, os resultados apontam que metade dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, que realizaram a prova, não compreendiam o que liam. Além disso, o Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional (Inaf), em 2018, verificou que 70% das pessoas entrevistadas que possuem os anos iniciais do ensino fundamental, permanecem em uma condição de analfabetismo funcional, ou seja, têm muita dificuldade em fazer uso da leitura e da escrita na vida cotidiana (SOARES, 2020, p.9/10).

Dessa forma, percebeu-se que o problema poderia estar, de fato, na maneira como os alunos estão sendo alfabetizados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Magda Soares (2003, 2018 e 2020) apontou a grande necessidade de um processo de alfabetização acompanhado do letramento, ou seja, uma leitura e escrita em uso, uma leitura e escrita com compreensão.

No entanto, além de tudo o que é preconizado nas teorias e exposto no 1º capítulo, esta monografia tinha como objetivo mostrar novas estratégias que fomentassem a leitura de textos (e do mundo) com compreensão. Assim, uniu-se o “Pensamento Visível”, criado pelos grupos de pesquisadores de Harvard (RICHHART et al., 2011; RITCHHART; CHURCH, 2020) ao ciclo de alfabetização e letramento.

De maneira prática, visando a fácil consulta do professor, foram traduzidas 39 rotinas de “Pensamento Visível”, ou seja, estratégias que podem ser aplicadas nas mais diversas atividades para fomentar a compreensão dos alunos sobre aquilo que é discutido em sala de aula, principalmente em relação à leitura de textos e correlações com a experiência de mundo de cada um.

Constatou-se que, de imediato, muitas das rotinas não poderiam ser aplicadas ao 1º ano, devido ao seu nível de complexidade, sem sofrerem adaptações. No entanto, se adaptadas, todas

são capazes de estimular, de diferentes maneiras, o surgimento do “Pensamento Visível” em sala de aula, com o objetivo primordial de que os alunos compreendam aquilo que lhes é proposto, exponham sua opinião, recuperem seus conhecimentos prévios, criem conexões e tantas outras disposições do pensar essenciais para que o letramento do aluno seja concluído com sucesso.

Em suma, foi possível notar que tornar o “Pensamento Visível”, em sala de aula, com pequenas mudanças de atitudes do professor e no planejamento de suas aulas, além do uso das rotinas de “Pensamento Visível” podem realmente ser grandes aliadas ao processo de alfabetização e letramento com compreensão, ao, de maneira simples, conseguirem trazer mais significado às atividades propostas, combatendo, assim, um ensino que tanto decodifica mas que ainda está lutando para ensinar a compreender.

Como sugestão de sequência do estudo, considera-se importante explorar o uso das rotinas de “Pensamento Visível”, fora do ciclo de alfabetização, mas ainda no ensino fundamental. Com alunos já leitores e escritores já mais autônomos, as rotinas oferecem estratégias interessantes para o desenvolvimento de um pensamento argumentativo, na busca por evidências que sustentem as declarações elaboradas.

REFERÊNCIAS

AHLBERG, Janet; AHLBERG, Allan. **O carteiro chegou**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

ALVES, Rubens. **Conversando com quem gosta de ensinar: (mais qualidade total na educação)**. Campinas SP. Ed.Papirus 2000- 10ª edição 2008.

BACICH, L; MORAN, J. (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso Editora, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2021.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 1997.

DOMINGUES, Isabela Scarelli; FARIA, Patrícia A. Gonçalves. **Rotinas de Pensamento Visível por Meio dos Memes nas Aulas de Língua Portuguesa: Participação e Engajamento na Sala de Aula**. MIMESIS, Bauru, v. 42, n. 1, p. 22-31. 2021.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo**. Tradução de Marisa do Nascimento Paro e Sara Cunha Lima. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2001,136 p.

FOUCAMBERT, Jean. Trad. MAGNE, Bruno Charles. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FOGOLARI, Cleonice Maria Dariva. **O ato pedagógico e a leitura: processos de emancipação**. Erechim, RS: Edifapes, 2004.

FRANCHI, Eglê. **Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1987.

HATTIE, J. **Aprendizagem visível para professores**. Porto Alegre: Penso Editora, 2011.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1997.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. **Algumas reflexões sobre formação de leitores**. In: **Na ponta do lápis**. São Paulo. Ano IX, n. 22, ago. 2013. Disponível em:<<https://www.escrevendoofuturo.org.br/images/stories/publico/material/NPL22.pdf>>. Acesso em: 28 de setembro de 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade**. In DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2008.

PROJETO ZERO. **Visible Thinking**. Disponível em: <http://pz.harvard.edu/projects/visible-thinking>. Acesso em 13 de nov. de 2021.

RITCHHART et al. **Making thinking visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners**. San Francisco: Jossay-Bass, 2011.

RITCHHART, R.; CHURCH, Mark. **The power of making thinking visible. Practices to engage and empower all learners**. San Francisco: Jossay-Bass, 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

_____. **Letramento e escolarização**. In: UNESP. **Cadernos de formação: Alfabetização**. São Paulo: UNESP, p. 79-98, 2003.

SOUZA, R. et al. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya. 1999.

ZILBERMAN, Regina. Leituras. 2006. **Ed. Carlos Neri e Eduardo Trindade / Estação Gráfica**. Acesso em 21 de setembro de 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2006/leituras1.pdf>.

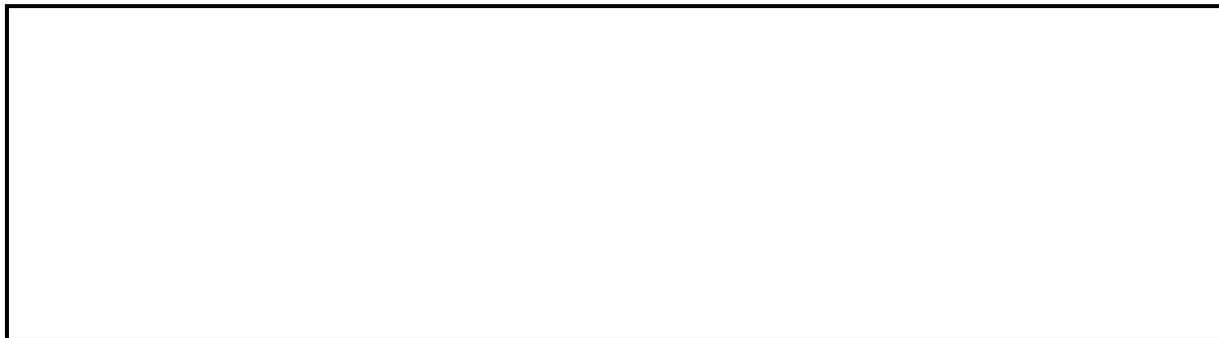
ANEXOS**1. Ficha de atividade 1 - Sequência didática *CSI: Cor, Símbolo, Imagem*****Nome:****Data:****Atividade de Língua Portuguesa**

COR
SÍMBOLO
IMAGEM

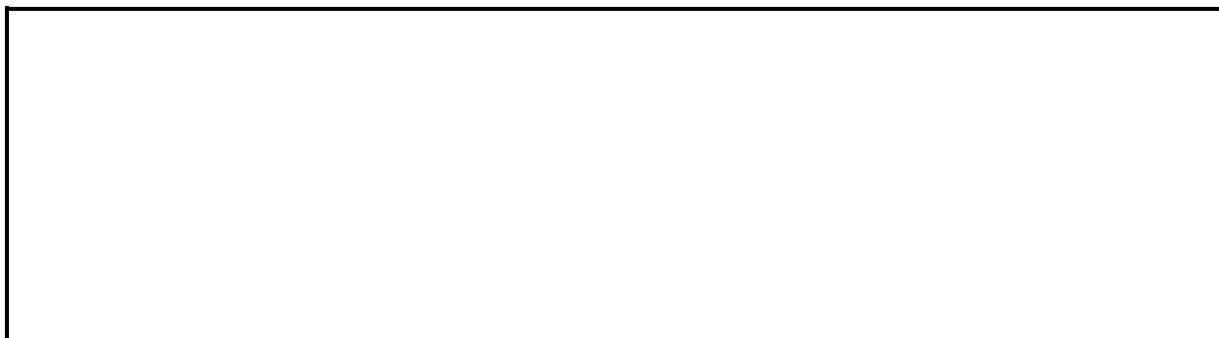
2. Ficha de atividade 2 - Sequência didática *Calçando os sapatos***Nome:****Data:****Atividade de Língua Portuguesa****Escreva o nome do objeto escolhido para análise:**

O que esse objeto está vendo?**O que esse objeto pode saber? O que ele conhece?**

Com o que esse objeto se importa?

A large, empty rectangular box with a black border, intended for the user to write their answer to the question above.

Quais perguntas esse objeto pode estar pensando?

A large, empty rectangular box with a black border, intended for the user to write their answer to the question above.

3. Ficha de atividade 3 - Sequência didática *História principal - secundária - escondida*

Nome:

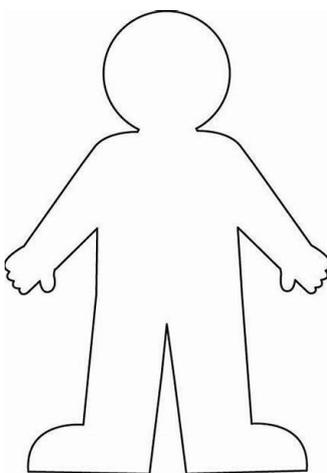
Data:

Atividade de Língua Portuguesa

1. Preencha a tabela, com as informações da história *O carteiro chegou*, de Janet e Allan Ahlberg. Para isso, consulte o banco de palavras.

Remetente	Destinatário	Tipo de correspondência
	Três Ursos	Carta informal
Empório da bruxaria	Bruxa Malvada	
Gigante	João (do pé de feijão)	
Públio Publicano		Carta formal e cópia de um livro
Adviges Advegas & Advagos Advogados		Intimação
	Cachinhos Dourados	Cartão de aniversário

Banco de palavras: Ursinho - Cachinhos Dourados - Cinderela - Folheto informativo - Lobo Mau - Cartão-postal

4. Ficha de atividade 4 - Sequência didática História principal - secundária - escondida**Nome:****Data:****Atividade de Língua Portuguesa****1 - Preencha o perfil sobre o carteiro:****Nome completo:** _____**Idade:** _____**Onde mora:** _____**Com quem mora:** _____**Há quantos anos trabalha como carteiro:** _____**O que gosta de fazer nos momentos livres:** _____

5. Ficha de atividade 5 - Aula Os 3 porquês**Nome:****Data:****Atividade de Língua Portuguesa****1. Reflita sobre o assunto *A importância de aprender a me comunicar por escrito:***

Por que é importante para mim?	Por que é importante para os meus amigos e família?	Por que é importante para o mundo?