

**INSTITUTO SINGULARIDADES**

**Experimentação de Aprendizagens Visíveis  
em sala de aula:  
fundamentos e efeitos percebidos por  
professores e estudantes**

**CLÁUDIA MENEZES**

**São Paulo  
2022**

**Experimentação de Aprendizagens Visíveis  
em sala de aula:  
fundamentos e efeitos percebidos por  
professores e estudantes**

Monografia apresentada ao Instituto Singularidades, como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora.

Orientadora:  
Professora Júlia Pinheiro Andrade

**São Paulo**

**2022**

Dedico este trabalho a meu pai que sempre nos ensinou a ver com outros olhos, a escutar com o coração, a sermos generosos com aqueles que nos cercam e a vencer a escuridão com altivez e sabedoria.

## **AGRADECIMENTOS**

**Agradeço aos meus filhos Caio, Júlia e Pedro,  
que me incentivam e me fazem querer ir adiante.  
Ao Marco, por sua parceria e encorajamento em todos os momentos.  
À Lilian Bacich e Michael Filardi por seu apoio sempre presente.  
À Júlia Pinheiro Andrade por sua orientação atenciosa e precisa.**

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracterizam o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.

*Jorge Larrosa Bondía, 2001*

## RESUMO

Esta é uma pesquisa teórico-bibliográfica seguida de uma pesquisa-ação sobre a teoria da Aprendizagem Visível associada a um processo de formação de professores com observações de práticas em sala de aula na Escola de Línguas Centro Britânico. Consideramos a abordagem da Aprendizagem Visível no campo de práticas das Metodologias Ativas (BACICH, MORAN, 2018) e trabalhamos com o embasamento teórico das pesquisas de John Hattie da Universidade de Melbourne e do Project Zero da Faculdade de Educação da Universidade de Harvard. Com o propósito de criar uma cultura de pensamento em sala de aula, pesquisamos sobre o uso de protocolos rotineiros, as Rotinas de Pensamento, que auxiliam na integração de habilidades do pensar com o conteúdo estudado (RICHHART et al, 2011; 2020). Segundo os pesquisadores do Project Zero, à medida em que as ideias dos alunos são expressas, discutidas e documentadas de forma que todos possam visualizar como ocorre o próprio pensamento, é possível tornar os movimentos do pensar um hábito, ajudando os alunos a refletirem além do superficial com base no compartilhamento visível de evidências. Também consideramos a Aprendizagem Visível segundo as meta-análises de John Hattie (HATTIE, 2017; HATTIE, ZIERER, 2019), que apontam para a centralidade dos processos de autoregulação, metacognição, avaliação formativa e *feedback* (devolutivas pedagógicas) em sala de aula. Embasada nas teorias de Hattie e do Projeto Zero, esta pesquisa tem o propósito de investigar e apurar quais efeitos a Aprendizagem Visível (AV) pode trazer para as aulas de inglês da Escola de Línguas Centro Britânico (CB), de acordo com a percepção dos estudantes e dos professores envolvidos, além de observações participativas da própria pesquisadora. Ao longo de 5 meses, fizemos uma apresentação geral da teoria da AV para o grupo de professores do CB com a colaboração ativa de uma das professoras. Acompanhamos as experimentações com as abordagens da AV nas suas aulas de inglês e, por meio de questionários e reuniões reflexivas, colhemos registros sistemáticos das percepções dos efeitos desta prática para todos os envolvidos. Apuramos evidências de que a AV facilita o ensino por meio de intervenções mais argumentativas que ampliam a aprendizagem, por exemplo, com Rotinas de Pensamento "Explique mais" ou "O que te faz dizer isso?", bem como de reflexões metacognitivas como "Antes pensava que... Agora penso que...", integrando o pensar autoreflexivo no processo de construção do conhecimento. Outras evidências observadas na aprendizagem dos alunos foram o uso da documentação para reavaliar os objetivos de aprendizagem e uma melhora no engajamento e receptividade em relação às mediações dos professores aplicadas nas aulas, em que os alunos passaram a se mostrar mais abertos ao diálogo, sentindo-se mais acolhidos e, conseqüentemente, ganhando mais segurança para dividir seus pensamentos. Concluímos que a AV traz ferramentas potentes para a melhoria do ensino e da aprendizagem, porém necessita de um tempo mais longo para documentar evidências mais robustas.

Palavras-chave: aprendizagem visível, Rotinas de Pensamento, efeitos de aprendizagem.

## ABSTRACT

This is a theoretical-bibliographic research followed by an action research on the theory of Visible Learning associated with a process of teacher training with observations of classroom practices at the Centro Britânico Language School. We consider the Visible Learning approach under Active Methodologies practices (BACICH, MORAN, 2018) and base our research on theories by John Hattie from the University of Melbourne and Project Zero from Harvard Graduate School of Education. In order to create a culture of thinking in the classroom, we did research on the use of routine protocols, the Thinking Routines, which help to integrate thinking skills with the content studied (RITCHHART et al, 2011; 2020). According to Project Zero researchers, as students' ideas are expressed, discussed and documented in a way that everyone can visualize how their own thinking occurs, it is possible to make the movements of thinking a habit, helping students to reflect beyond the superficial, based on shared visible evidence. We also consider Visible Learning according to John Hattie's meta-analyses (HATTIE, 2017; HATTIE, ZIERER, 2019), which point out to the centrality of self-regulation processes, metacognition, formative assessment and feedback in the classroom. Based on Hattie's and Project Zero's theories, this research aims at investigating and determining which effects Visible Learning (VL) can bring to English classes at the Language School Centro Britânico (CB), according to the perception of students and teachers involved, in addition to participatory observations by the researcher herself. Over the course of 5 months, we made a general presentation of VL theory to the group of CB teachers with the active collaboration from one of the teachers; we did the experiments with VL approaches in their English classes and, through questionnaires and reflective meetings, we collected systematic records on the perceptions of this practice effects for all of those involved. We found evidence that VL facilitates teaching through more argumentative interventions which expand learning, for example, with Thinking Routines such as: "Explain more" or "What makes you say that?", as well as metacognitive reflections such as "I used to think... Now I think...", integrating self-reflective thinking in the process of building knowledge. Other evidences observed in the students' process were the use of documentation to reassess the learning objectives and an improvement in the engagement and receptivity according to the teachers' mediations applied in the classes, in which the students started to show themselves more open to dialogue, feeling more welcomed and, consequently, becoming more self assured in order to share their own thoughts. We conclude that VL brings powerful tools to improve teaching and learning, however it may take longer to have more robust evidence documented.

Keywords: visible learning, thinking routines, learning effects.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

página

Figura 1 .....	21
Figura 2 .....	23
Figura 3 .....	24
Figura 4 .....	25
Figura 5 .....	26
Figura 6 .....	28
Figura 7.....	37
Figura 8.....	43
Figura 9.....	50



**LISTA DE TABELAS**

**página**

Tabela 1 .....	43
Tabela 2 .....	44
Tabela 3 .....	46
Tabela 4 .....	46
Tabela 5 .....	47

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1. AS TEORIAS DE APRENDIZAGEM</b> .....	13
<b>2. AS METODOLOGIAS ATIVAS</b> .....	15
<b>3. A APRENDIZAGEM VISÍVEL</b> .....	17
3.1 A Proposta de Aprendizagem Visível e o Project Zero .....	18
3.2 As Estruturas das Rotinas de Pensamento .....	21
3.3 As Rotinas de Pensamento como Ferramentas de Estudo em Sala de Aula .....	22
3.4 A Aprendizagem Visível e a Proposta de John Hattie .....	26
3.5 A Importância da Avaliação Formativa e das Devolutivas ( <i>Feedback</i> ) na Aprendizagem Visível ..	30
<b>4. CARACTERIZAÇÃO DA LÍNGUA INGLESA</b> .....	32
4.1 O Inglês e seu uso Global .....	32
4.2 Abordagens de Ensino da Língua Inglesa .....	33
4.3 Ensino da Língua Inglesa e a BNCC .....	35
4.4 O Ensino da Língua Inglesa no Centro Britânico .....	36
<b>5. CONTRIBUIÇÕES DA APRENDIZAGEM VISÍVEL NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA</b> .....	38
5.1. Quais Inovações a Aprendizagem Visível pode trazer para o Ensino da Língua Inglesa .....	39
<b>6. METODOLOGIA</b> .....	40
6.1 A Pesquisa .....	41
6.2 Caracterização das Professoras e seus Alunos .....	42
6.3 Proposta de Formação da Professora 1 .....	42
6.4 Descrição da Pesquisa e suas Hipóteses .....	45
6.5 Descrição da Experimentação de AV no Centro Britânico .....	47
<b>7. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E REFLEXÕES SOBRE AS HIPÓTESES LEVANTADAS</b> .....	49
<b>8. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	53
<b>9. ANEXOS</b> .....	56
<b>10. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	57

## INTRODUÇÃO

Em nossas práticas de ensino da Língua Inglesa em sala de aula, sentia falta de uma abordagem mais ativa que oferecesse aos estudantes conectados de hoje, uma aprendizagem significativamente engajadora. Pensando em buscar maneiras de despertar o envolvimento e o encanto pelo aprender dos alunos, iniciei em 2020 uma pós-graduação em "Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora" pelo Instituto Singularidades. As Metodologias Ativas são um conjunto de práticas por meio das quais os alunos estão envolvidos ativamente no processo de sua aprendizagem (BACICH, MORAN, 2018). Aprender ativamente se compara a um processo de enfrentamento de desafios cada vez mais complexos como na própria vida, conforme nos orienta Moran (2018). Sob o guarda chuva das Metodologias Ativas estudamos a "Aprendizagem Visível", uma abordagem inovadora que tem como objetivo tornar o pensamento visível para os alunos e para os professores, facilitando a real compreensão e o entendimento da aprendizagem. Esta abordagem despertou meu interesse por ser uma prática de fácil aplicação em sala de aula, além de suscitar resultados profundos e duradouros para a aprendizagem dos alunos. A Aprendizagem Visível propicia a criação de uma cultura de pensamento dentro da sala de aula através da prática de protocolos rotineiros, as Rotinas de Pensamento, que integram as habilidades do pensar com o conteúdo estudado, de forma que todos possam visualizar como ocorrem os movimentos do pensar. O fato de tornar o pensamento visível fornece aos professores informações para que possam planejar oportunidades significativas de ensino, alavancando o aprendizado dos alunos para um patamar mais avançado tornando-o duradouro e transferível a outros contextos para além da sala de aula (RITCHHART, CHURCH, 2020).

Com a intenção de trazer as Metodologias Ativas para nossas aulas de inglês, usamos a abordagem da Aprendizagem Visível (AV). Como conclusão do curso, elaboramos este estudo que trouxe uma reflexão sobre nossas práticas e das práticas de professores da Escola de Línguas Centro Britânico Perdizes<sup>1</sup>. Perguntas como "É possível melhorar o engajamento e participação dos alunos?", "Os alunos podem perceber uma melhora em seu próprio aprendizado?", "AV pode estruturar uma metodologia de ensino e de aprendizagem sistemática para ser usada em diferentes situações de sala de aula e de maneira duradoura?" nortearam essa pesquisa. A proposta foi fazer uma experimentação e observar os efeitos da Aprendizagem Visível em sala de aula, com o intuito de analisar e documentar a implementação das Rotinas de Pensamento como meio de estruturar e tornar o pensamento visível para professores e estudantes.

Para responder a essas perguntas, nos baseamos em duas principais teorias da Aprendizagem Visível: uma é a pesquisa meta-análises do professor John Hattie da Universidade de Melbourne que investiga os fatores que mais causam impacto na aprendizagem dos alunos, norteado pela pergunta "o que funciona melhor na educação" (HATTIE 2008, 2012, 2015, 2017, 2019). A outra, são as pesquisas feitas pelo Project Zero da Universidade de Harvard que têm organizado meios de propagar uma aprendizagem poderosa. Sua intenção é fazer com que a teoria se incorpore na prática das salas de aula e se torne mais significativa com foco no

---

<sup>1</sup> Centro Britânico Perdizes é uma franquia de escola de línguas, com aulas ministradas, em geral, duas vezes por semana por um período de 75 minutos cada.

ensino para compreensão e no desenvolvimento de disposições para o pensar, com a implementação de "Rotinas de Pensamento" (RITCHHART, CHURCH, 2020).

Para tanto, este estudo é elaborado em uma pesquisa-ação com observação e registro de aulas no Centro Britânico (CB), contando com a atuação de uma professora e da própria pesquisadora em ação participativa. Inicialmente o objetivo era elaborar uma pesquisa "quase-experimento"<sup>2</sup> com dois grupos equiparáveis, ou seja, com duas salas de aula semelhantes que pudessem ser comparáveis: um como "Controle" (em que as aulas seguem o modelo padrão do Centro Britânico) e outro como "Intervenção" (em que as aulas recebem a abordagem da Aprendizagem Visível). No entanto, as turmas mostraram-se não equivalentes pelo fato de os alunos terem idades diferentes, portanto níveis de engajamento e maturidade diferentes. Desta forma, a pesquisa seguiu somente com o antes denominado grupo "Controle", em que a própria professora (doravante chamada de PROFESSORA 1) faria comparações em suas práticas com e sem a abordagem da Aprendizagem Visível e o uso das Rotinas de Pensamento, bem como as reflexões sobre evidências de nossas próprias aulas. Este estudo envolve quatro aspectos: a) uma proposta de formação de professores conduzida com os professores do Centro Britânico; b) documentação da aplicação da AV nas aulas ministradas pela PROFESSORA 1; c) documentação da aplicação da AV nas minhas próprias aulas; d) análise da percepção dos efeitos da AV no ensino e na aprendizagem por parte da PROFESSORA 1 e de seus alunos e na percepção da pesquisadora.

Como sustentação teórica para esse trabalho trazemos apontamentos de como as teorias de aprendizagem dialogam com as Metodologias Ativas, e como a Aprendizagem Visível se insere neste contexto. Para contextualizar o ensino da Língua Inglesa (LI), traçamos uma caracterização de seu uso global e como atualmente é classificada como Língua Franca, fazendo um paralelo com as diretrizes da BNCC. Elaboramos também, um breve detalhamento sobre a fundamentação das abordagens da Aprendizagem Visível nas teorias de John Hattie e dos pesquisadores do Project Zero (RITCHHART, CHURCH e MORRISON, 2011) e (RITCHHART, CHURCH, 2020), bem como suas contribuições para o ensino da LI. Ao final apresentamos uma discussão dos resultados e reflexões sobre as hipóteses levantadas em relação à experimentação metodológica<sup>3</sup> feita nas aulas do CB através de uma pesquisa-ação com participação ativa da pesquisadora (SEVERINO, 2007). Os registros são feitos por meio de observações através de gravações das aulas, auxiliando na compreensão das ações e percepção dos professores e pela documentação em portfólios produzidos pelos alunos (MÁXIMO, ESTEVES, 2008).

## 1. AS TEORIAS DE APRENDIZAGEM

---

<sup>2</sup> Quase-experimentos são delineamentos de pesquisa que não têm distribuição aleatória dos sujeitos pelos tratamentos, nem grupos-controle. Ao invés disso, a comparação entre as condições de tratamento e não-tratamento deve sempre ser feita com grupos não equivalentes ou com os mesmos sujeitos antes do tratamento. (CAMPBELL e STANLEY, 1963).

<sup>3</sup> Fazemos referência também às Práticas Exploratórias de ALRWIGHT (2003, 2005).

As teorias de aprendizagem baseadas em pesquisas que datam desde fins do século XIX, aprofundadas no século XX buscam compreender o modo como os alunos aprendem e as condições necessárias para que a aprendizagem aconteça de modo significativo e profundo, além de identificar o papel do professor e do aluno neste contexto. As investigações mais expressivas, embora tenham sido pensadas desde o século passado, ainda são relevantes por serem ideias poderosas que analisam diferentes aspectos do processo de aprendizagem e ajudam a explicar como estas ocorrem. Teorias de pensadores como Vygotsky (1896-1934), Piaget (1896-1980), Dewey (1859-1952), Ausubel (1918-2011), Freire (1921-1997) entre outros, postulam um modelo de ensino-aprendizagem baseados na construção do pensamento, na interação com o outro, no conhecimento prévio, na experimentação e na autonomia, tendo o aluno como parte ativa da aprendizagem.

Na década de 1920 o psicólogo Jean Piaget já usava o conceito de conhecimento prévio ao identificar estruturas mentais como condições anteriores para o aprendizado e que vão se tornando mais complexas ao longo do tempo. Esse conhecimento vai constituindo um amplo esquema de ressignificação, que se mobiliza durante todo o processo de ensino-aprendizagem, e é a partir dele que o aluno desenvolve habilidades para interpretar o mundo. Nos anos 1960, David Ausubel, o psicólogo americano dedicado à Psicologia da Educação, também remete ao conhecimento prévio uma "ideia-âncora" como uma ponte para construção de um novo conhecimento por meio da reconfiguração das estruturas mentais existentes ou da elaboração de outras novas (BECKER, 2012). Ausubel compactua com a visão de uma educação autêntica ao dizer que o conhecimento prévio do aluno é a chave para uma aprendizagem significativa. Em suas pesquisas, Ausubel afirma que a aprendizagem ocorre quando a nova informação se "ancora" em conceitos relevantes pré-existentes do aluno, onde aprender significativamente consiste em ampliar e reconfigurar ideias já existentes anteriormente e relacionar com novos conteúdos. (MOREIRA, 2001)

"Se tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um só princípio, diria o seguinte: o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe" (MOREIRA e OSTERMANN, 1999, p. 45).

Ao enfatizarem aspectos distintos do conhecimento prévio, as visões de Piaget e Ausubel se complementam. "Para aprender algo são necessárias estruturas mentais que deem conta de novas complexidades e também conteúdos anteriores que ajudam a assimilar saberes" (BECKER, 2012)

O filósofo John Dewey, também no início do século passado, propôs uma metodologia de ensino centrada na aprendizagem pela experiência e no desenvolvimento da autonomia do aprendiz. Sua proposta é uma educação pautada no aprender fazendo (*learning by doing*) por meio de experiências orientadas pelos princípios da iniciativa, originalidade e cooperação com potencial educacional para o aluno, possibilitando alavancar suas potencialidades de forma integral considerando o crescimento físico, emocional e intelectual (DEWEY, 1959). Em sua abordagem, Dewey postulava não haver separação entre vida e educação:

"Está, porém, ainda, por se provar que o ato de aprender se realiza mais adequadamente quando é transformado em uma ocupação

especial e distinta. A aquisição isolada do saber intelectual, tentando muitas vezes impedir o sentido social que só a participação em uma atividade de interesse comum pode dar, - deixa de ser educativa, contradizendo o seu próprio fim. O que é aprendido, sendo aprendido fora do lugar real que tem na vida, perde com isso o seu sentido e o seu valor (DEWEY, 1978, p. 27).

As ideias de Paulo Freire convergem com as características presentes na aprendizagem com foco na autonomia, pois busca uma educação dialógica e conscientizadora desenvolvida por meio da problematização da realidade, na sua apreensão e transformação, onde ensinar significa criar situações para despertar a curiosidade e permitir pensar a partir da própria realidade do aluno. Na concepção de Freire, o ensino é uma via de duas mãos em que "Os homens se educam entre si mediados pelo mundo", enfatizando que o sujeito da criação cultural não é individual, mas coletivo (FREIRE, 1996)

Estes teóricos focaram suas pesquisas nas várias formas de construir o conhecimento constituindo-se ainda nos dias de hoje, como ferramentas poderosas para incorporar a valorização do aprendizado ativo e significativo dos alunos na ressignificação das práticas escolares. Moran (2018) exemplifica como pensadores consagrados da psicologia cognitiva já enfatizavam a participação ativa dos alunos em sua aprendizagem:

"Dewey (1950), Freire (1996), Ausubel et al. (1980), Rogers (1973), Piaget (2006), Vygotsky (1998) e Bruner (1976), entre tantos outros e de forma diferente, têm mostrado como cada pessoa (criança ou adulto) aprende de forma ativa, a partir do contexto em que se encontra, do que lhe é significativo, relevante e próximo ao nível de competências que possui. Todos esses autores questionam também o modelo escolar de transmissão e avaliação uniforme de informação para todos os alunos. (MORAN, 2018, p. 3)

Aprender através de processos de reflexão, de integração cognitiva, de generalização e de reelaboração em que o aprendizado se efetiva de forma emancipada a partir de contextos que os aprendizes podem vivenciar posteriormente em suas vidas, demanda um ensino-aprendizagem de participação atuante dos alunos, onde as Metodologias Ativas podem ser consideradas como ponto de partida.

## **2. AS METODOLOGIAS ATIVAS**

"O aprendido é aquilo que fica, depois que o esquecimento fez o seu trabalho.  
O objetivo será avaliar o que sobrou."  
Rubem Alves

Aprender é um processo ativo desde que nascemos, ao experimentar, fazer, errar e tentar novamente tantas vezes quanto necessárias para obter um resultado satisfatório. É pela superação que crescemos ao aceitarmos novos desafios através de um aprendizado que amplia nossa visão, o conhecimento e nossas competências, propiciando escolhas mais libertadoras e realizadoras. Segundo Moran: "A vida é um processo de aprendizagem ativa, de enfrentamento de desafios cada vez mais complexos" (MORAN, 2018, p. 2).

Aprender ativamente requer questionamento, experimentação, um envolvimento mais direto na relação de ensino e de aprendizagem, onde o objetivo é propagar uma compreensão mais ampla e profunda em oposição a um ensino dedutivo em que o professor transmite a teoria e o aluno a prática posteriormente. Estudos revelam que quando a participação ativa é mais centrada no aluno do que no professor, a aprendizagem se torna mais significativa (DOLAN; COLLINS, 2015).

Os aprendizes de hoje, inseridos em um mundo conectado e digital, demandam modelos de ensino híbridos com muitas combinações possíveis, evocando a flexibilidade que compõe o processo ativo de aprendizagem. Moran (2018) destaca que o "híbrido" atualmente tem uma mediação tecnológica forte:

"[...] físico-digital, móvel, ubíquo, realidade física e aumentada, que trazem inúmeras possibilidades de combinações, arranjos, itinerários, atividades"(MORAN, 2018, p. 4).

O uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nas salas de aula tem se intensificado neste começo de século, criando possibilidades contemporâneas de expressão e comunicação podendo contribuir para o desenvolvimento de abordagens pedagógicas inovadoras com o despontar de novos contextos educacionais que vão além dos muros da escola. (VALENTE, 2018). Os caminhos possíveis para essas abordagens modernas são inúmeros, porém, segundo Valente,

"O caminho que interessa consiste na implantação de metodologias ativas e na criação de ambientes de aprendizagem que promovam a construção de conhecimento e permitam a integração das TDIC nas atividades curriculares" (VALENTE, 2018, p. 26).

O fato de a informação estar muito presente e disponível nos meios de comunicação atualmente, salienta a necessidade da construção de um aprendizado mais significativo, que valorize a interação entre cultura, educação, sociedade, política e a escola (BACICH, 2018). As Metodologias Ativas, que pensam no ensino a partir do conhecimento dos alunos e promovem uma aprendizagem autônoma, participativa e significativa tendo o professor como mediador ou ativador desta aprendizagem, constituem-se como alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem nos aprendizes (MORAN, 2018). Sua principal característica é auxiliar os estudantes a estruturarem ativamente seu conhecimento para que possam construir ideias novas e poderosas com a intenção de desenvolver habilidades cognitivas possibilitando a formação de uma educação integral e duradoura. A integração das TDIC no desenvolvimento das metodologias ativas tem proporcionado o que é conhecido como blended learning, ou ensino híbrido:

"As metodologias ativas num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de ensinamentos híbridos, com muitas possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis e híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje" (MORAN, 2018, p. 4).

Diante do acima exposto, podemos concluir que o predomínio de aulas expositivas ou baseadas em memorização de informações transmitidas oralmente não colaboram para a formação crítica e reflexiva do aluno na perspectiva de ensino do século XXI. Constatamos que as pesquisas sobre o aprendizado vêm evoluindo desde final do século XIX e comprovam que aprender para efetivamente compreender e desenvolver memórias de longo prazo exige disposição, engajamento e curiosidade. As novas tecnologias desafiam as metodologias de aprendizagem praticadas nas escolas, que encerram em seus muros uma visão estanque do mundo interconectado que acontece à sua revelia. Observando essas considerações, percebe-se a importância do uso de abordagens que favoreçam o debate em sala de aula, a interpretação, a investigação, a experiência prática, o entrelaçar de meios e contextos diversos que facilitem e promovam uma aprendizagem efetivamente significativa, onde o aluno seja parte fundamental no aprendizado.

O mundo é híbrido e ativo assim como o ensino e a aprendizagem e "demanda muitos caminhos e itinerários que precisamos conhecer, acompanhar, avaliar e compartilhar de forma aberta, coerente e empreendedora" (MORAN, 2018, p.11).

As muitas formas de aprendizagens, como por exemplo por experimentação, através da abordagem de pensamento criativo (*Design Thinking*), da aprendizagem do fazer (*Maker*), das diversas variações de Ensino Híbrido (modelo rotacional, modelo flex etc.), da Aprendizagem Baseada em Projetos (*Project Based Learning*), Aprendizagem Baseada em Jogos (*Gamification*), Sala de Aula Invertida (*Flipped Classroom*), passando também pelo uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), bem como da Aprendizagem Visível (*Visible Learning*), são estratégias de ensino facilmente aplicáveis em ambiente presencial ou remoto, focadas na participação efetiva dos alunos ao incentivá-los a construir seu próprio processo de aprendizagem, ou seja, possibilitando os estudantes serem mais criativos, não sendo apenas proativos, mas construtores de significado, de investigações, de perguntas, de artefatos. As Metodologias Ativas, portanto, são abordagens que oferecem caminhos para avançar na construção de conhecimentos mais profundos, desenvolvendo ao mesmo tempo competências cognitivas e socioemocionais e experimentando novas práticas de ensino e aprendizagem.

Desta mesma forma, a perspectiva da Aprendizagem Visível vem intensificar os processos de aprendizagem, tanto do aluno como do professor. Especialmente no que diz respeito à aprendizagem, essa perspectiva é especialmente forte no sentido de favorecer o ganho de autonomia e autoconhecimento no estudante (seja ele aluno ou professor), desenvolvendo sua capacidade de pensar sobre seu próprio pensamento (ANDRADE, 2021).



### 3. A APRENDIZAGEM VISÍVEL

Neste capítulo faremos uma introdução ao conceito da Aprendizagem Visível como práticas pedagógicas inseridas nas Metodologias Ativas. Também apresentamos a proposta de aprendizagem visível na perspectiva das pesquisas do Project Zero abordando as estruturas das Rotinas de Pensamento, bem como das meta-análises de John Hattie.

O ato de ver não é coisa natural. Precisa ser aprendido. Nietzsche sabia disso e afirmou que a primeira tarefa da educação é ensinar a ver.

Rubem Alves

O aprendizado que faz sentido através da experiência, assim como afirma Bondia (2001), que faz parte de um processo investigativo e crítico, que seja bem internalizado e que ganhe consciência não somente do que se aprende, mas como se aprende, demanda um desafio permanente. Este desafio envolve o desenvolvimento de competências como capacidades que possam estar em constante aperfeiçoamento, mobilizando conhecimentos e habilidades com o intuito de ganhar autonomia e responsabilidade (ANDRADE, 2021), o que prescinde de um aprendizado ativo.

Nesta direção, as Metodologias Ativas são práticas pedagógicas centradas na participação efetiva dos alunos, na construção de seu aprendizado de forma flexível, interligada e híbrida que facilitam o desenvolvimento de habilidades ao desenvolver competências cognitivas e socioemocionais (BACICH, MORAN, 2018). Os novos caminhos impostos também pelas tecnologias digitais que pensam um aprender ativo a partir de problemas reais; de desafios relevantes; de jogos, atividades e leituras, e de valores fundamentais; combinando tempos individuais e tempos coletivos, exige uma participação mais efetiva dos professores, na organização de suas práticas didáticas bem como na organização de espaços e tempo como afirma Moran (2015):

"Quanto mais aprendemos próximos da vida, melhor. Teóricos como Dewey (1950), Freire (2009), Rogers (1973), Novak (1999), entre outros, enfatizam, há muito tempo, a importância de superar a educação bancária, tradicional e focar a aprendizagem no aluno, envolvendo-o, motivando-o e dialogando com ele" (MORAN, 2015, p. 18).

Ao privilegiar abordagens ativas de aprendizagem, os professores podem oferecer caminhos para tornar o exercício da aprendizagem mais visível e significativo tanto para os alunos quanto para si mesmos. Duas linhas principais de pesquisas convergem no embasamento das práticas de tornar o pensamento visível, como por exemplo as análises de John Hattie em seu livro "Aprendizagem Visível para Professores" (HATTIE, 2017) que tratam do impacto causado pelos professores na aprendizagem de seus alunos. Segundo Hattie, a aprendizagem visível ocorre quando "os professores enxergam a aprendizagem pelos olhos dos alunos e quando alunos se percebem como seus próprios professores" (HATTIE: 2017, p.14). Outra linha de pesquisa vem do Project Zero da Faculdade de Educação da Universidade de Harvard, que propõe o uso de rotinas como ferramentas para que os alunos

tenham meios de organizar o pensamento de forma visível, documentado no livro "The Power of Making Thinking Visible" (RITCHHART, CHURCH, 2020).

O conceito de Aprendizagem Visível, segundo as pesquisas de John Hattie e de pesquisadores do Project Zero da Faculdade de Educação de Harvard, tem como objetivo usar estratégias para ajudar os alunos a refletirem sobre e compreenderem mais profundamente o desenvolvimento de sua aprendizagem com o uso de estruturas que os auxiliem na organização do pensar reflexivo e crítico. Segundo os pesquisadores, esta reflexão de como se desenvolve o pensamento leva os alunos a focarem não só no conteúdo, mas também em como esse processo acontece, assim, à medida que vão se engajando nas estratégias para tornar o pensamento visível, desenvolvem um aprendizado mais significativo e profundo.

### 3.1 A PROPOSTA DE APRENDIZAGEM VISÍVEL E O PROJECT ZERO

Aprendizagem Visível vem da iniciativa de pesquisadores do Project Zero (PZ)<sup>4</sup>, um projeto de pesquisa da Faculdade de Educação de Harvard que surgiu na década de 1960 tendo como principais fundadores o psicólogo Howard Gardner e o matemático David Perkins. Através de trabalhos empíricos dentro da área da psicologia cognitiva, o PZ tinha como premissa de seus estudos usar as artes como uma maneira inovadora de ensino nas várias áreas do conhecimento. No entanto, o PZ também começou a dirigir seus estudos para além das artes, focando em questões como resolução de problemas, pensamento crítico e organização do pensamento, com a intenção de criar condições para que o pensamento pudesse ser um componente central na aprendizagem. A principal linha de pesquisa dentro do PZ tem sido entender como as pessoas aprendem e que tipos de pensamento são acionados quando aprendem. Reflexões sobre como e porque desenvolver um enfoque profundo na formação dos alunos estimulando o ensino para a compreensão (WISKE, 1998) também norteiam as práticas do PZ.

"O objetivo básico da educação é a compreensão. Você tem que dedicar tempo suficiente para envolver profundamente as crianças em algo em que possam pensar de muitas maneiras diferentes" (GARDNER, 1998).

A base teórica do Project Zero está na teoria da disposição<sup>5</sup>: ensinar os alunos não apenas a desenvolver habilidades de pensar, mas a sensibilidade e a disposição para fazê-lo. Com a intenção sistemática de desenvolver a disposição para o pensar (como um padrão de comportamento, como uma tendência e disposição intrínseca no uso de habilidades relacionadas à curiosidade, à investigação, ao questionamento) busca-se cultivar hábitos mentais de longo prazo de maneira a forjar o caráter intelectual dos alunos.

<sup>4</sup> Para saber mais sobre o Project Zero, o site da Faculdade de Educação de Harvard oferece uma introdução: <<http://www.pz.harvard.edu/who-we-are/about>>, último acesso em 04/02/2022.

<sup>5</sup> Para saber mais sobre disposições para o pensar, o site do Project Zero oferece uma introdução: <<http://www.pz.harvard.edu/resources/thinking-dispositions>>, último acesso 04/02/22. Sobre a teoria da disposição, ver o artigo PERKINS, D.; JAY, E.; TISHMAN, S. "Beyond abilities: a dispositional theory of thinking". Merrill-Palmer Quarterly (1982-), 1993. Disponível em <[https://www.researchgate.net/publication/232462299\\_Beyond\\_Abilities\\_A\\_Dispositional\\_Theory\\_of\\_Thinking](https://www.researchgate.net/publication/232462299_Beyond_Abilities_A_Dispositional_Theory_of_Thinking)> último acesso em 03/03/2022.

Durante o período de 1998-1990 Ritchhart e Church (2000) observaram um grupo de professores e notaram emergir de suas práticas um padrão muito forte no uso de estruturas que cuidadosamente estimulavam e apoiavam o pensamento dos alunos. Notaram também que as abordagens usadas, eram estruturas utilizadas com frequência e que se incorporavam na rotina da sala de aula, ajudando a criar uma cultura de pensamento, que incentiva uma disposição para o pensar de modo rotineiro. Eles entenderam que o poder destas Rotinas de Pensamento, que encorajava os alunos a tornar o pensamento visível no momento da aprendizagem enquanto desenvolviam disposições para o pensar a longo prazo, deveria se tornar uma prática central no Projeto de Aprendizagem Visível conduzido por seu grupo de pesquisadores.

"Como pesquisadores observando em salas de aula, constatamos por nós mesmos, testemunhando um novo paradigma de escolarização emergir dentro do contexto de aprendizagem engajada e proposital" (RITCHHART, CHURCH, 2020, p. 6).

O objetivo então foi desenhar uma abordagem que pudesse cultivar o desenvolvimento disposicional e que aumentasse o caráter intelectual dos alunos. A partir desse momento, Ritchhart, Church, Perkins e Tishman (RITCHHART, et al, 2011) sistematizaram as Rotinas de Pensamento<sup>6</sup> para que pudessem ser utilizadas não somente em diferentes disciplinas, mas também em diferentes faixas de graduação escolar.

O conceito de disposição de pensamento vem da ânsia de responder à pergunta: "Como podemos ensinar nossos alunos a desenvolverem um raciocínio crítico?". Segundo Ritchhart e Church (2020), a ideia é que os alunos se tornem bons pensadores ao aprender as habilidades necessárias para se envolverem em um raciocínio sólido, tomar decisões equilibradas, fazer perguntas profundas e explorar múltiplas perspectivas. O enfoque dessas pesquisas compactuam com uma abordagem sócio-histórica (VYGOTSKY, 1978) onde os alunos aprendem através da investigação e internalização da cultura de pensamento que molda o contexto social em que vivemos (BRUNER, 1996 apud ANDRADE, 2021).

Ritchhart e Church (2020) apontam que ao tornar a aprendizagem visível, podemos identificar quais hábitos mentais queremos desenvolver em nossos alunos. Para tanto, as Rotinas de Pensamento são ferramentas que ajudam a tornar visível evidências do pensamento dos alunos e elencar quais intervenções podemos criar para que a aprendizagem seja significativa e profunda. O uso das rotinas têm como objetivo constatar os tipos de pensamentos que são essenciais para auxiliar o entendimento e a compreensão, especialmente através de alguns movimentos essenciais do pensamento estratégico, exploradas tais como:

- A observação cuidadosa,
- A construção de explicações e interpretações,
- A possibilidade de raciocinar com evidências
- Fazer conexões com outros saberes,
- Considerar diferentes pontos de vista,

---

<sup>6</sup> Para saber mais sobre o projeto Tornando o Pensamento Visível e as Rotinas de Pensamento: <<http://www.pz.harvard.edu/projects/visible-thinking>>, último acesso 04/02/22.

- Pensar e fazer perguntas,
- Descobrir complexidades
- Aprofundar o raciocínio.

Tornar o pensamento visível é como se fosse um portal para visualizar não só o que o aluno está entendendo, o produto de seu pensamento, mas como está compreendendo e qual o processo pelo qual se desenvolve o pensamento ao realizar essa compreensão. Ritchhart, Church e Morrison (2011) trouxeram para dentro do Project Zero os estudos sobre Ensino para a Compreensão<sup>7</sup>, aprofundando as práticas associadas à teoria da disposição para o pensar em que os objetivos de aprendizagem devem ser claramente definidos para que o entendimento do aluno seja pleno. Nas palavras de Perkins (2007), aprender para a compreensão vai além da capacidade de agir e pensar de maneira flexível com o que se sabe:

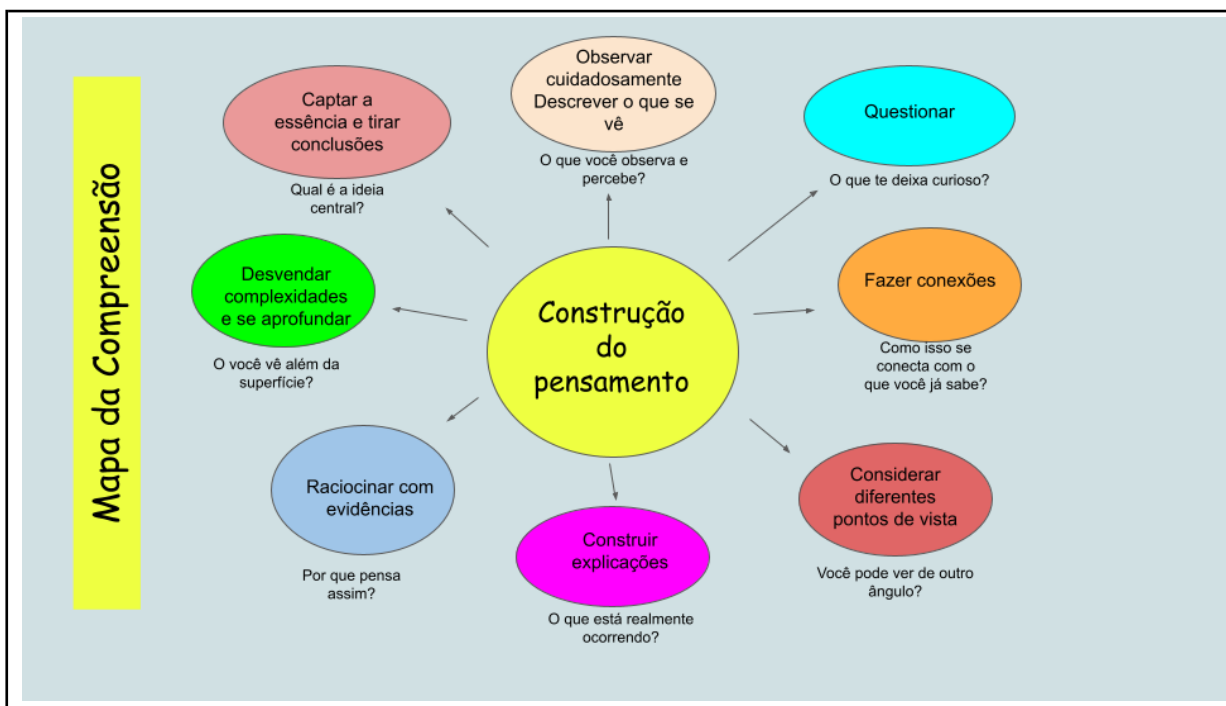
“Desenvolver a compreensão deveria corresponder a chegar a um repertório de desempenhos complexos. Alcançar a compreensão é menos adquirir algo e mais aprender a agir de forma flexível” (PERKINS: 2007, p. 45).

O processo de aprender é um resultado do pensar em que “a aprendizagem acontece quando os alunos se envolvem com ideias, quando fazem perguntas, exploram e constroem significados com nossa orientação e apoio” (CHURCH, RITCHHART, 2020, p. 25). Como parte de uma cultura do pensar, Ritchhart e Church (2020) identificaram oito movimentos necessários para a construção do entendimento e da compreensão (ilustrado na Figura 1). A construção do pensamento, de acordo com os autores, se dá através da observação, do questionamento, fazendo conexões com conhecimento prévio, raciocinando a partir de evidências até encontrar a essência do pensamento e chegando a conclusões significativas. Ao incorporar esse hábito de pensar, “os alunos são incentivados a ir além do superficial e opinar sobre diferentes fatos elencados nas várias áreas do conhecimento” (RITCHHART, CHURCH, 2020), criando uma disposição para o pensar.

---

<sup>7</sup> Para saber mais a respeito da proposta da Faculdade de Educação de Harvard sobre o Ensino para a Compreensão o site Provir oferece:

<<https://provir.org/a-proposta-de-harvard-para-uma-educacao-para-compreensao/>>, último acesso 05/02/2022.



**Figura 1** - "Mapa da Compreensão"

FONTE: Elaboração própria adaptado do livro "The Power of Making Thinking Visible (RITCHHART; CHURCH; 2020, p. 29)

A proposta da Aprendizagem Visível dentro do Project Zero reforça a busca por um ensino mais estimulante que possa alimentar a curiosidade inata dos alunos e permita manter aceso um apetite pela reflexão através não só no momento da aula, mas durante a vida toda.

### 3.2 AS ESTRUTURAS DAS ROTINAS DE PENSAMENTO

As Rotinas de Pensamento são sistematizada em dois livros<sup>8</sup> que exploram os conceitos do Project Zero sobre o ensinar para a compreensão conectado com a prática. O intuito do Project Zero de tornar o Pensamento Visível é fazer com que os alunos mantenham o hábito de questionar, debater e refletir, expondo seus pensamentos, tendo oportunidades de fazer mais conexões entre seu dia a dia e o conteúdo escolar e que possam incorporar essas habilidades para sua vida futura. A ideia das rotinas é utilizar sequências simples e objetivas com perguntas que possam ser usadas em qualquer contexto, com diferentes propósitos, como por exemplo analisar situações, explicar ideias e explorar diferentes pontos de vista. O uso de protocolos simples e profundos, como a Rotina de Pensamento "Vejo/Penso/Pergunto" - O que eu vejo?; O que eu penso sobre o que vejo?; O que pergunto ou imagino a partir do que vejo e penso? - permite compartilhar e visualizar os movimentos de um pensamento e de suas evidências. Por meio desses protocolos, os alunos aprendem mais facilmente o conteúdo e se tornam mais conscientes de seu próprio aprendizado, uma vez que o processo de visualização é

<sup>8</sup> Os livros associados ao Projeto Pensamento Visível (Visible Thinking) são "Tornando o pensamento visível: como promover engajamento, compreensão e independência para todos os aprendizes" (RITCHHART, CHURCH, MORRISON, 2011) e "O poder de tornar o pensamento visível: práticas para engajar e empoderar todos os aprendizes" (RITCHHART e CHURCH, 2020).

baseado na prática da observação de objetos de estudo, na análise compartilhada de argumentos e na escuta do pensamento do outro. Ou seja, tornar o pensamento visível é trabalhar com evidências do pensamento coletivo construído em processo de compartilhamento de observações e reflexões sobre objetos e evidências, bem como a prática de *feedback* ativo ou devolutivas pedagógicas sobre o pensamento do outro. Além disso, esse poderoso conjunto de práticas pedagógicas proporciona o desenvolvimento da metacognição, o aprender sobre o próprio aprender, o que contribui, para um aprendizado mais profundo e definitivo (RITCHHART et al, 2011; RITCHHART, CHURCH, 2020; HATTIE, 2017).

As "Rotinas de Pensamento"<sup>9</sup> favorecem a visualização do processo de pensamento tanto dos alunos quanto dos professores e são facilmente incorporadas na rotina de sala de aula. O fato de processar as informações visualmente fornece também aos professores elementos pedagógicos para que possam planejar oportunidades significativas de ensino com a intenção de alavancar o aprendizado dos alunos a um patamar mais avançado e torná-lo duradouro (CHURCH, 2020).

O Project Zero oferece uma caixa de ferramentas<sup>10</sup> disponibilizando as muitas opções de Rotinas de Pensamento organizadas em categorias tais como: Rotinas-Chave; Possibilidades e Analogias; Perspectivas, Controvérsias e Dilemas; Objetos e Sistemas; Tomada de Perspectivas; Lidando com Arte ou Objetos; Aprofundando as Ideias, Sintetizando e Organizando Ideias; Introduzindo e Explorando Ideias; Enfoque Global.

### **3.3 AS ROTINAS DE PENSAMENTO COMO FERRAMENTAS DE ESTUDO EM SALA DE AULA**

A seguir retomamos a definição de Rotinas de Pensamento e exemplificamos algumas rotinas que fazem parte das chamadas "Rotinas Chave", denominadas "*Core Thinking Routines*" no Project Zero e que são aplicadas nas aulas do Centro Britânico. No capítulo 6.5 fazemos uma descrição da experimentação destas Rotinas feitas nas aulas do Centro Britânico.

As Rotinas de Pensamento são estruturas simples e práticas, com o intuito de alavancar o pensamento colaborativo, podendo ser usadas como um conjunto de perguntas ou uma sequência de etapas com a possibilidade de serem aplicadas individualmente ou em grupo (ANDRADE, 2021). Quanto mais as Rotinas de Pensamento são utilizadas, mais os alunos se acostumam com seu uso e tendem a incorporá-las com mais consciência de como funciona seu pensamento. Na figura 2,

---

<sup>9</sup> Para acessar a caixa de ferramentas das Rotinas de Pensamento destacadas em vários projetos de pesquisa do PZ, disponível em : < <http://www.pz.harvard.edu/thinking-routines>>, último acesso: 05/02/2022.

<sup>10</sup> Rotinas de Pensamento do Project Zero traduzidas para o português pelo Instituto Catalisador, apud ANDRADE, 2021, disponível em <<https://bit.ly/3J71q5UCaixaFerramentas>>, último acesso 05/02/2021.

exemplificamos as Rotinas denominadas como "principais" ou "chaves"<sup>11</sup> dentro do quadro geral de ferramentas do Project Zero.

<u>Vejo, Penso, Pergunto</u> <i>See, Think, Wonder</i> (no original em inglês)	<u>Penso, Divido, Compartilho</u> <i>Think, Pair, Share</i> (no original em inglês)	<u>Antes pensava que... Agora penso que ...</u> <i>I used to think ... now I think</i> (no original em inglês)
Rotina que prepara aluno para fazer questionamentos mais profundos e interpretações mais ponderadas com base em observação de evidências	Rotina para questionar ativamente, elaborar pensamentos individualmente e em grupo, e construir explicações	Rotina de estímulo meta cognitivo para fazer um balanço de aprendizagem e refletir sobre como ou porque nosso pensamento muda

Figura 2 - Exemplos de Rotinas de Pensamento "chave". FONTE: Elaboração própria com base na caixa de ferramenta de Rotinas "chave" do PZ "Core thinking routines", disponível em <<http://www.pz.harvard.edu/thinking-routines#CoreThinkingRoutines>>, último acesso: 05/02/2022

As Rotinas de Pensamento podem ser agrupadas em três tipos básicos de acordo com seu propósito (RITCHHART, CHURCH e MORRISON, 2011, apud ANDRADE, 2022, p. 21):<sup>12</sup>

- Introduzir e explorar ideias iniciais, fazer perguntas curiosas, registrar conhecimentos ou hipóteses prévias
- Aprofundar ideias, buscando visibilizar conexões, comparações e relações mais profundas na compreensão de um tema
- Sistematizar ideias e produzir balanços analíticos, frequentemente comparando o que se sabia antes do estudo e o que se aprendeu

A rotina "Vejo, Penso, Pergunto", como exemplificado na Figura 3, foi aplicada pela professora que conduziu os experimentos observados nesta pesquisa em sua aula de nível avançado para discutir sobre o tema da aula "Educational Alternatives". Esta rotina é utilizada para introduzir e explorar ideias onde os alunos fazem reflexões e levantam hipóteses, a partir de uma foto (Vejo); a seguir se questionam com base no que estão vendo, "O que penso sobre o que estou vendo?" (Penso); e quais outras hipóteses surgiram sobre as questões levantadas (Pergunto). A documentação é importante no sentido de registrar um pensamento autêntico e prontamente debatido.

<sup>11</sup> Há muitas traduções feitas sobre os artigos do Project Zero. Uso neste documento traduções de acordo com Julia Andrade para a Ativa Educação. Para traduções da Ativa, ver traduções no ebook (ATIVA, 2021), disponível em <<https://read.bookcreator.com/cLurUIYlpHXH9nS0URBqzYoSiLu1/vA89w9VsR-iXp3Sb9puXWg>>. Último acesso em 09/03/2022.

<sup>12</sup> Para mais informações sobre as Rotinas de Pensamento em português, a Ativa Educação oferece um e-book com exemplos e fundamentação teórica, disponível em: <<https://bit.ly/3HAIwE0ROTINASDEPENSAMENTO>>, último acesso 05/02/2022.

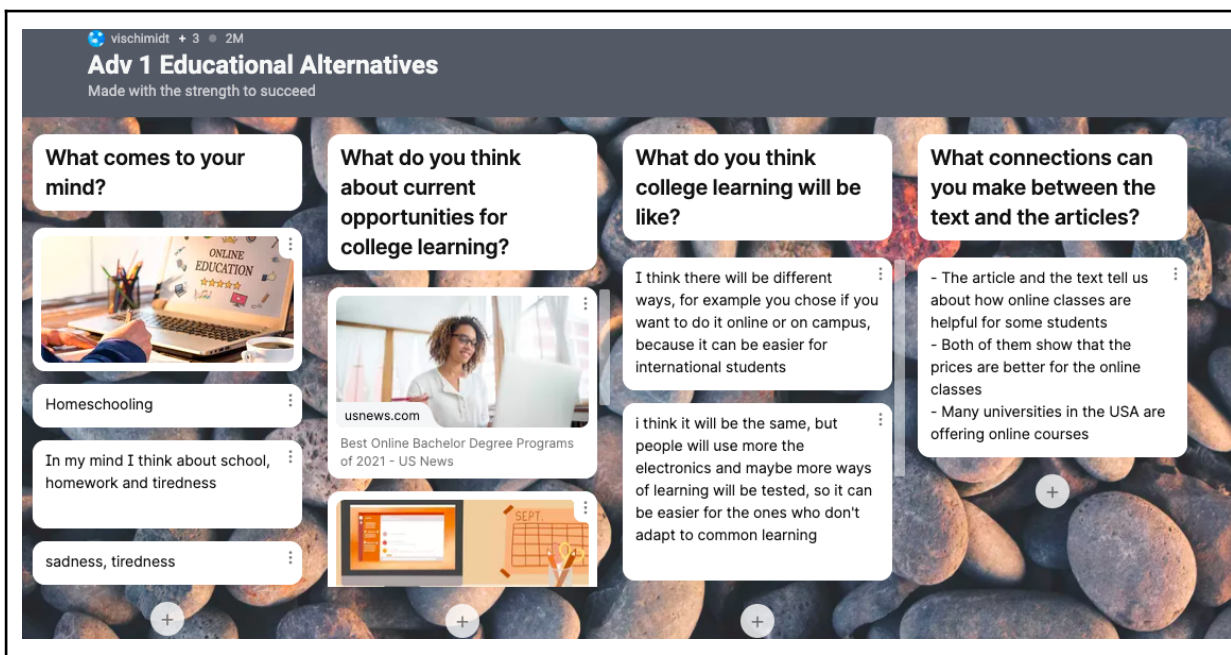


Figura 3 - Exemplo de uso da Rotina de Pensamento Vejo/Penso/ Pergunto combinada com a Rotina "O que te faz dizer isso?" através do aplicativo Padlet (um mural digital que permite criar portfólios de aprendizagem). A atividade foi aplicada para alunas da escola de Idiomas Centro Britânico do nível Avançado 1 (Inglês) com estudantes de 16 anos. As alunas refletem e registram suas impressões sobre a imagem. Na sequência, registram o que pensam sobre o tema proposto baseado na imagem, e finalmente quais questionamentos esse tema provoca. Para fazer conexões com o tema abordado e sua realidade, as alunas embasam suas reflexões com a Rotina "O que te faz dizer isso?". Fonte: acervo da autora.

A Figura 4 traz exemplo da rotina "Penso, Questiono, Exploro", usada para acionar conhecimentos prévios, gerar ideias e curiosidades e promover indagações mais profundas como por exemplo: "O que acha que sabe sobre esse assunto?", "Que perguntas ou curiosidades você tem sobre esse assunto?" e "O que te leva a explorar mais sobre esse assunto?"



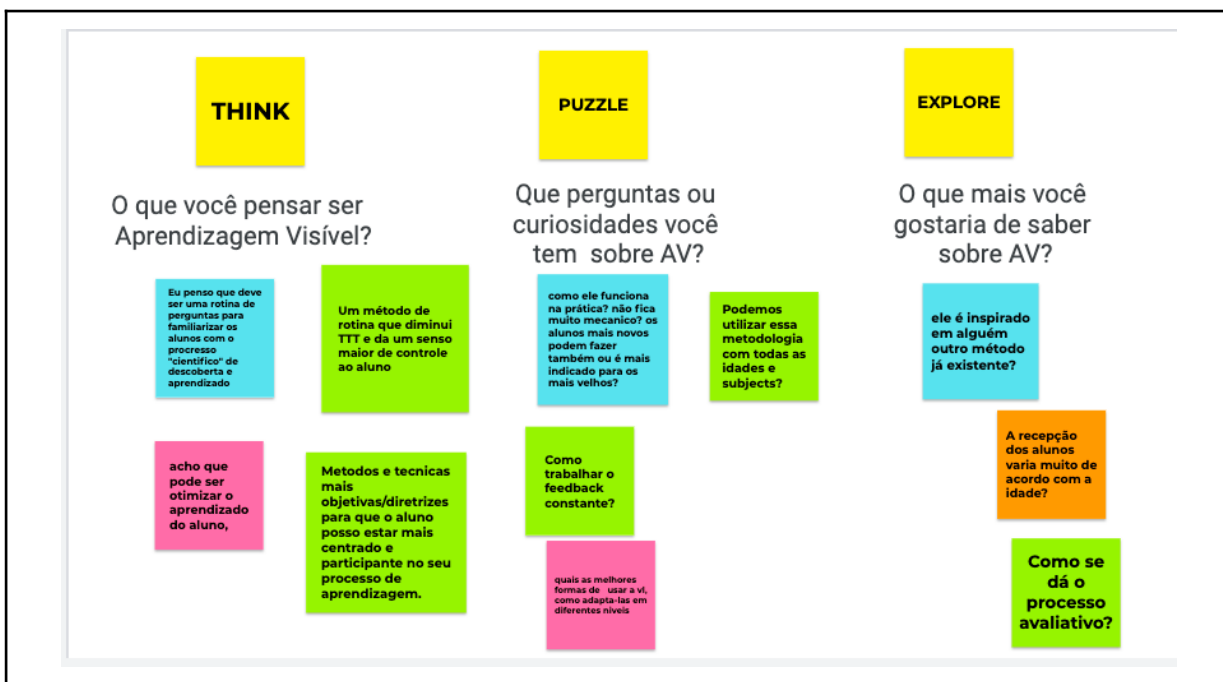


Figura 4 - Exemplo de uso da Rotina de Pensamento através do aplicativo Jamboard Penso/Questiono/Exploro - A atividade foi aplicada para a apresentação das Rotinas de Pensamento para os professores da escola de Idiomas Centro Britânico. O propósito era que os professores refletissem e registrassem suas impressões sobre o que sabem sobre as rotinas e quais perguntas teriam sobre o tema. FONTE: acervo da autora.

Na Figura 5 exemplificamos o uso da Rotina Bússola, com referência aos pontos cardeais, que ajudam a desenvolver uma ideia ou proposta e eventualmente avaliá-la. O Norte seria o que Norteia o assunto, o que mais é necessário saber, Leste ou Este o que Entusiasma sobre o tema, Sul seriam as Sugestões para poder avançar e aprofundar no tema e Oeste os possíveis Obstáculos ou dúvidas que surgem sobre o tema.

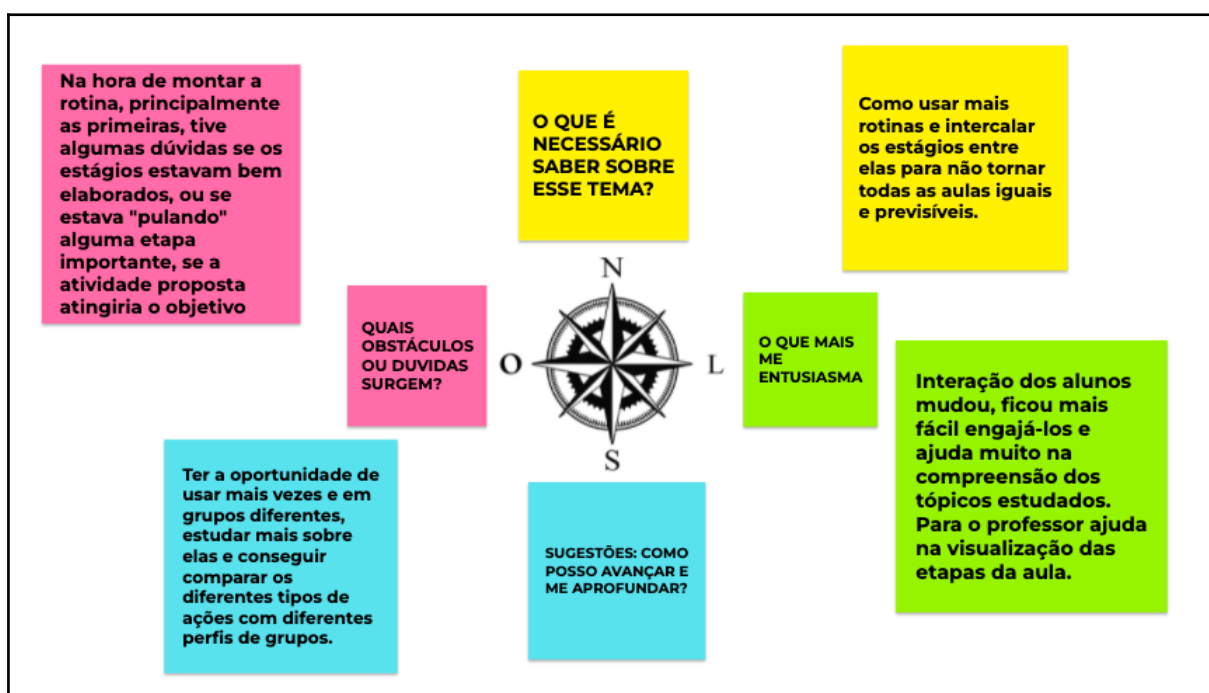


Figura 5: Exemplo da Rotina de Pensamento Bússola através do aplicativo Jamboard, usada com a professora que participou de nosso experimento, para que ela fizesse uma análise sobre o uso das Rotinas de Pensamento com suas alunas, baseando-se nos pontos cardeais como referência para pensar sobre: N: o que é Necessário saber mais sobre o uso das rotinas; L: o que é mais Legal ou que entusiasma mais com o uso das rotinas; S: quais seriam as Sugestões para aprofundar e avançar com o uso das rotinas; O: quais os Obstáculos ou dúvidas que surgem ao implementar as rotinas. Fonte: acervo da autora.

Portanto, fazer com que os alunos e professores sejam capazes de visualizar as etapas do ensino-aprendizagem, conseguindo compreender seus pensamentos tornando-os acessíveis é fundamental para que o aprendizado possa ser profundo e que faça sentido. Andrade (2021) resume o uso das Rotinas de Pensamento como sendo mais do que exercícios e tarefas de pensamento:

"[...] são estruturas com efetivo poder para mobilizar o interesse e a motivação (disposição) para ampliar capacidades de pensar, sentir e perceber (o mundo e a si mesmo) e, ao mesmo tempo, podem ampliar a sensibilidade para a transferência e a mobilização das habilidades de pensamento em diferentes situações" (ANDRADE, 2021, p. 29).

### **3.4 A APRENDIZAGEM VISÍVEL E A PROPOSTA DE JOHN HATTIE**

"Agora os ouvidos dos meus ouvidos acordaram e agora os olhos dos meus olhos se abriram"

Rubem Alves

A base para a realização de processos de aprendizagem significativa e profunda está no estímulo à colaboração e à criatividade que ampliam e engajam a construção de sentidos e de linguagem comum, através de metodologias que tragam o aluno ativamente para o centro da aprendizagem (MORAN, BACICH, 2018). Ao dizer que aprendizagem profunda e significativa é fruto do pensamento visível elaborado no coletivo (RICHHART, 2015; RICHHART et al 2011), tornar o pensamento visível e coerente com os objetivos educacionais é a tarefa fundamental das estratégias de ensino comprometidas com a aprendizagem para o desenvolvimento integral (ANDRADE; COSTA; WEFFORT, 2019).

Em seu livro "Aprendizagem Visível para Professores: como maximizar o impacto da aprendizagem, (2017)", John Hattie, professor e pesquisador da Universidade de Melbourne na Austrália, trouxe os resultados de mais de 20 anos de pesquisas (HATTIE, 2013; 2014, 2015; ZIERER, 2016b), envolvendo milhões de estudantes, reunindo uma infinidade de pesquisas baseadas em evidências para entender o motivo de algumas intervenções escolares terem mais impacto do que outras na aprendizagem dos alunos, como por exemplo o tamanho da turma, a relação professor/aluno, o currículo e as abordagens usadas no ensino, tendo como mote o que de fato funciona para melhorar a aprendizagem nas escolas. Seu intuito é mudar o debate de "como ensinar melhor" para "como avaliar melhor" o impacto desse ensino, pois "95% das práticas docentes são eficazes", constata (HATTIE, 2017).

Suas reflexões sobre a eficácia desses processos educacionais e o poder de transformação que os professores provocam no desempenho dos estudantes em

sala de aula, visam, principalmente, medir o tamanho do impacto causado na aprendizagem dos estudantes a partir de análises feitas sobre análises (meta-análise) de vários estudos que relacionam os resultados de aproveitamento dos alunos. Seu objetivo é deslocar o foco sobre "o que funciona na aprendizagem" para "o que funciona melhor" (HATTIE, ZIERER, 2019).

Hattie identificou diferentes tipos de influências que fazem a diferença na aprendizagem dos alunos, como por exemplo as famílias, o conhecimento prévio do aluno, os professores, a escola como um todo, as políticas, as estratégias de ensino, entre outros tantos fatores. Ele classificou os "efeitos" desses fatores medindo seus "tamanhos de efeito". O tamanho de efeito, segundo o autor, é uma maneira de classificar as implicações dessas intervenções na aprendizagem, separando as que mais tem potencial de impactar no processo de aprendizagem, tanto positiva quanto negativamente, categorizando-as em domínios de maior ou menor impacto, como explica Hattie:

"[...] os tamanhos de efeito são calculados para as comparações adequadas. Em geral há dois tipos principais de tamanhos de efeito: comparações entre grupos (p. ex., comparando aqueles que fizeram o tema de casa com aqueles que não o fizeram, ou comparações ao longo do tempo (p.ex. resultado de base comparados com resultados após quatro meses)" (HATTIE, 2017, p. 9).

Em suas meta-análises, Hattie classificou 138 fatores relacionados aos resultados de aprendizagem. Ele chegou a uma conclusão de que o tamanho médio de todos os efeitos era 0,40, "um ponto crítico para identificar ações que possam ser consideradas 'mais eficazes' em termos de fazer uma diferença visível na aprendizagem dos alunos" (HATTIE, 2017, p. 13). Hattie conclui que o ponto crítico de 0,40 também é importante por estar próximo do efeito médio esperado em um ano de escolarização. "Colocar a barra no zero (0,0) significa que não precisamos de mudanças no nosso sistema, somente mais do que já temos", argumenta Hattie (HATTIE, 2017, p. 11). Sua sugestão é incentivar as práticas de médio impacto a se beneficiarem dos efeitos constatados nas práticas de alto impacto, ou seja, a partir de um quociente maior 0,40 por ser um ponto crítico alcançável, "real", não um alvo idealista ou resultante apenas de aspirações, e compartilhar essa *expertise*<sup>13</sup> para que todos possam usufruir das melhores práticas docentes. Hattie explica que: "Um ponto crítico de 0,40 também é importante porque é próximo do efeito médio que podemos esperar de um ano de escolarização" (HATTIE, p. 13, 2017).

As meta-análises conduzidas por Hattie e seus pesquisadores, conseguem identificar com segurança o que os professores estão fazendo de melhor. Com base nestas pesquisas, ele sugere que seja formado um coletivo em torno da *expertise* demonstrada nas evidências com foco na intencionalidade e na melhora sistemática das práticas, para que todos os alunos possam se beneficiar dessas boas práticas elencadas através de projetos implementados na escola, e não por mero acaso.

---

<sup>13</sup> Hattie chama atenção para o fato de que existe uma diferença na especialização dos professores no sistema de ensino e que pode haver uma grande variação desta especialização dentro das escolas. Ao mesmo tempo, aponta que há uma notável difusão de conhecimentos que podem ser identificados, nutridos, estimados e reunidos para reduzir essa variação na perspectiva da Aprendizagem Visível. Hattie chama de "*expertise*" este diferencial na especialização (HATTIE, 2015).

Portanto, segundo Hattie, a primeira parte da aprendizagem visível é a pesquisa e a segunda, é como implementá-la. A Figura 6 mostra as práticas docentes como sendo de maior tamanho de efeito (comparações relativas entre as várias influências que atuam sobre os resultados dos alunos), comprovando que o maior impacto causado na aprendizagem dos alunos (1,57)<sup>14</sup> é a eficácia coletiva dos professores.

Através das dimensões	Nº de metanálises	Nº de estudos	Nº de pessoas	Nº de efeitos	Tamanho do efeito (TE)	EP
Alunos	152	11.909	9.397.859	40.197	0,39	0,044
Casa	40	2.347	12.066.705	6.031	0,31	0,053
Escola	115	4.688	4.613.129	15.536	0,23	0,072
Professores	41	2.452	2.407.527	6.014	0,47	0,054
Currículos	153	10.129	7.555.134	32.367	0,45	0,075
Ensino	412	28.642	52.611.720	59.909	0,43	0,070
<b>Média</b>	<b>913</b>	<b>60.167</b>	<b>88.652.074</b>	<b>160.054</b>	<b>0,40</b>	<b>0,061</b>

Figura 6 - Efeito médio para cada um dos principais contribuintes da aprendizagem  
 FONTE: Aprendizagem Visível para Professores (HATTIE, 2017, p.10).

A pesquisa levanta questões sobre a relevância dos objetivos de escolarização, o que não é somente uma preocupação atual, mas que tem sido debatida desde "Platão e seus predecessores, passando por Rousseau aos pensadores modernos" (HATTIE, 2017, p. 4). Um dos objetivos mais importantes elencados por Hattie é a implementação da *expertise* desses professores na escola para que todos usufruam do melhor desempenho na aprendizagem, com o intuito de desenvolver habilidades de avaliação crítica, cultivando "cidadãos com mentes e disposições desafiadoras, que se tornam ativos, competentes e pensadores críticos em nosso mundo complexo" (HATTIE, 2017, p. 4). Desenvolver a capacidade crítica dos alunos é um atributo constante de professores e líderes escolares, construindo habilidades para que os alunos possam ver o mundo a partir do ponto de vista dos outros. Com essa pesquisa, Hattie tenta entender o "*mindset*" dos professores (DWEK, 2016), "como" eles pensam sobre o que fazem, mais do que sobre "o que" fazem, e assim poder medir o impacto que o professor causa na aprendizagem do aluno. O principal argumento de Hattie é que:

"Quando o ensino e a aprendizagem são visíveis, há uma grande probabilidade de os alunos atingirem níveis mais altos de resultados. Tornar o ensino e aprendizagem visíveis requer um excelente professor como avaliador e ativador, que conheça uma variedade de estratégias de aprendizagem para construir o conhecimento superficial, o conhecimento e a compreensão profundos e a compreensão conceitual dos alunos" (HATTIE, 2017, p.17).

<sup>14</sup> Para acessar a lista atualizada de Hattie (2018) sobre os fatores relacionados ao desempenho dos alunos: 252 influências e tamanhos de efeito, disponível em <https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/>, último acesso: 08/03/2022.

Medir o impacto na aprendizagem significa os professores entenderem "como" causam esse impacto, analisando as evidências de suas práticas e "de que maneira" fazem diferença no aprendizado dos alunos. O movimento precursor de tornar o pensamento visível vem da investigação das "estruturas mentais" dos educadores, como pensam e porque fazem o que fazem. Hattie levanta a questão sobre quais seriam os pensamentos dos professores que fazem a diferença e que estariam por trás das práticas de alto impacto. Ele elenca dez princípios, ou estruturas mentais, que regem a "Aprendizagem Visível para Professores",<sup>15</sup> e os classifica em três categorias: o impacto que o professor tem sobre a performance dos alunos, o potencial de promover mudança e desafiar os estudantes e o foco na aprendizagem (HATTIE, ZIERER, 2017).

O professor ter plena consciência dos efeitos que seu ensino causa na aprendizagem dos alunos é fundamental na visão de Hattie. O docente deve ser um avaliador de seu impacto identificando como melhor fazer uso do feedback para que se torne realmente um agente de transformação. Hattie ressalta também a importância de o professor promover uma boa relação dialógica com os alunos, fomentando desafios focados no aprendizado de maneira engajadora e comprometido com uma aprendizagem significativa.

#### I - IMPACTO DO PROFESSOR

1. Professor como avaliador de seu próprio impacto: Identifica aspectos relevantes que promovem o aprendizado com uso de *feedback* construtivo
2. Professor como agente de transformação: Uso de planejamento baseado em evidências de aprendizagem; uso de avaliações formativas e somativas, estratégias de autorregulação dos alunos
3. Professor que se preocupa em estruturar devolutivas consistentes: Uso de intervenções elaboradas com base em critérios e saberes

#### II - MUDANÇA E DESAFIO

4. Professor como agente de mudança: relação dialógica com os alunos
5. Professor que fomenta desafios

#### III - FOCO NO APRENDIZADO

6. Professor que se envolve e promove relações positivas no ambiente de aprendizagem
7. Professor que engaja os alunos de maneira participativa, ouvindo e dando voz
8. Professor que tem consciência da relevância de seu papel e que se empenha em conseguir o máximo dos alunos
10. Professor que constrói uma relação de confiança
11. Professor que que tem o compromisso com a aprendizagem

Uma das influências mais poderosas na aprendizagem dos alunos, segundo Hattie (2017), são as devolutivas pedagógicas (*feedback*) apresentando um tamanho de efeito 0,90. O professor deve ter claro quando a aprendizagem está ocorrendo ou

---

<sup>15</sup> O site "Desafios da Educação" disponibiliza mais informações sobre os 10 princípios da Aprendizagem Visível para professores, disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/10-principios-aprendizagem-visivel/>, último acesso 02/02/2022.

não, e saber quais intervenções deve usar para que ela ocorra de modo visível e profundo.

“O ensino e a aprendizagem visíveis ocorrem quando há uma prática deliberada destinada a obter o controle sobre o objetivo, quando há *feedback* fornecido e recebido e quando há pessoas ativas e apaixonadas envolvidas (professores, alunos, pares) participando no ato de aprendizagem” (HATTIE, 2017, p. 18).

O importante é que o ensino seja visível para o aluno e que a aprendizagem seja visível para o professor. Esta explicação sobre o ensino visível se refere aos professores como ativadores, agentes deliberados de mudança e diretores da aprendizagem (HATTIE; 2017).

### **3.5 A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO FORMATIVA E DAS DEVOLUTIVAS (FEEDBACK) NA APRENDIZAGEM VISÍVEL**

A avaliação formativa é usada na pedagogia escolar como um diagnóstico da história do aprendizado que observa cada momento vivido pelos alunos. Para Dylan Wiliam, professor e pesquisador da University College London, este é um instrumento importante para situar o professor em relação ao que o aluno já sabe. Ao citar Ausubel (1968), Dylan reforça que o ensino começa a partir do conhecimento prévio do aluno (WILIAM, 2009). Juntamente com o também pesquisador Paul Black, Wiliam conduziu vários estudos a fim de demonstrar que com uma avaliação formativa de melhor qualidade, seria possível elevar o desempenho dos estudantes ao focar na avaliação "para" aprendizagem ao invés apenas de focar na avaliação "da" aprendizagem (BLACK; WILIAM, 1998).

O conceito de formação para o desenvolvimento integral compreende que a educação deve garantir as múltiplas dimensões do sujeito que vão além do cognitivo: intelectual, física, emocional, social e cultural, e se constituir como projeto coletivo, envolvendo toda a comunidade escolar. Dentro da proposta da Educação Integral, a avaliação "para" a aprendizagem deve se dar de maneira formativa, em que não apenas documenta e apoia seu desenvolvimento, mas constrói a aprendizagem em si mesma, em um sentido reflexivo e auto-reflexivo, fortalecendo a visão de avaliação como um processo de construções compartilhadas, cultivado e ampliado por devolutivas pedagógicas (*feedback*) individuais, em pares ou em grupos (ANDRADE, 2021, p. 201).

A utilização da avaliação formativa permite aos alunos usarem a metacognição para levantar questões sobre seu aprendizado, trocando ideias de forma colaborativa, podendo tornar seus pensamentos visíveis e chegando a um conhecimento profundo sobre suas dificuldades ou facilidades no aprendizado. Praticando a avaliação com seus pares, os alunos têm a oportunidade de refletir sobre seu próprio desempenho e suas metas de aprendizagem. Os resultados das análises feitas por Black e Wiliam (1998) evidenciaram que durante essas discussões, ao tornarem seus pensamentos visíveis, os alunos se engajam ativamente ao avaliar os trabalhos uns dos outros, e podem refletir sobre o próprio trabalho, tornando-se assim mais conscientes do seu aprendizado.

“Os alunos podem perceber que as avaliações são aliadas em seu processo de aprendizagem pelo seu envolvimento ativo em busca da aprendizagem profunda” (BLACK e WILIAM, 2009, p. 23)

A apropriação do conhecimento acontece de forma mais profunda, quando há discussões sobre a elaboração do conteúdo, onde a intencionalidade nos critérios de avaliação se mostra presente para que os alunos possam desenvolver habilidades de autorregulação, fortalecendo processos investigativos transferíveis entre diferentes conteúdos e domínios de conhecimento (ANDRADEb, 2021). A tarefa de tornar a aprendizagem visível, constitui um desafio para os professores pois requer a competência de estarem familiarizados com os múltiplos métodos apropriados e aplicá-los adequadamente, porém é necessário acreditar nesses métodos e ter motivação para implementá-los. Estes aspectos formam a base para o princípio: "Vejo a avaliação como um fator que informa meu impacto e os próximos passos" (HATTIE, ZIERER, 2019, p. 15).

A seguir elaboramos uma caracterização da Língua Inglesa (LI), suas abordagens de aprendizagem e como a Base Nacional Comum Curricular insere este aprendizado no currículo escolar brasileiro. Também discutimos como a Aprendizagem Visível pode influenciar no contexto do ensino e da aprendizagem da LI, com o uso de devolutivas que tragam reflexões sobre o próprio aprendizado através de avaliações formativas.

#### **4. CARACTERIZAÇÃO DA LÍNGUA INGLESA**

Neste capítulo caracterizamos o ensino da Língua Inglesa (LI) levando em consideração aspectos das diferentes visões e desafios relacionados ao ensino e aprendizagem de acordo com seu uso global. Traçamos também um breve histórico de seu percurso e a importância que a língua inglesa adquiriu dentro do aspecto mundial contemporâneo. Na sequência, faremos um breve relato sobre as abordagens de ensino utilizadas no Brasil e como o uso da Língua Inglesa dialoga com a BNCC, fazendo ainda um paralelo com o ensino da LI no Centro Britânico.

##### **4.1 O INGLÊS E SEU USO GLOBAL**

O Inglês é a língua internacional dominante do século 21, falada por aproximadamente 1,75 bilhões de pessoas (British Council, 2013)<sup>16</sup>, em um nível de proficiência que abrange as quatro habilidades (ler, escrever, ouvir e falar) de forma satisfatória. Atualmente, é o idioma que mais possui relevância na comunicação entre pessoas que não falam a mesma língua ao redor do mundo. Consequentemente, a proporção de falantes nativos e não-nativos vem se alterando nas últimas décadas. Acentuadamente a partir das últimas décadas do século XX, a LI tem assumido status de língua internacional, global ou franca, como propõem

---

<sup>16</sup> O site *British Council* traz informações (em inglês) sobre o impacto da Língua Inglesa e sua importância no mundo "*The English Effect*, 2013), disponível em <<https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/english-effect-report-v2.pdf>>, último acesso 06/02/2022.

Crystal (2003, 2009), Figueiredo (2007), Jenkins (2007, 2012), McKay (2002), Murray (2012), Schmitz (2012) e diversos outros estudos. A concepção de Inglês Global traz a ideia de que esse idioma pertence a todos que se utilizam dele, e não somente aos que o utilizam como língua materna, fazendo-se assim um uso democrático e independente do “tipo” de Inglês falado, englobando todas suas variações culturais e seus múltiplos sotaques (RAJAGOPALAN, 2004). Pode-se considerar, portanto, que uma língua se torna global pelo poder das pessoas que a utilizam, onde há uma ligação entre o domínio da língua com o poder econômico, tecnológico e cultural. O enorme status global atribuído atualmente à língua inglesa se dá por sua utilização na maioria das invenções, descobertas e intervenções tecnológicas produzidas durante os últimos 400 anos, que fazem da sociedade moderna o que ela é hoje (CRYSTAL, 2009).

“O que parece estar acontecendo é que aquelas pessoas que uma vez foram colonizadas pela língua estão agora rapidamente a refazendo, domesticando-a, tornando-se cada vez mais relaxadas sobre a forma como a usam – auxiliadas pela enorme flexibilidade e tamanho da língua inglesa, eles estão esculpindo grandes territórios para si dentro de suas fronteiras.” Salman Rushdie, *Imaginary Homelands* (Granta Books 1992). (A Evolução da Língua Inglesa, British Council, 2013, tradução nossa)

Na perspectiva de Língua Franca, o inglês deixa de ser apenas dos falantes de língua materna e passa a ser uma língua que acontece e se expressa em diferentes contextos, o que favorece o ensino desta linguagem com mais interculturalidade. Nesse novo status, o modelo ideal vigente de falante se desloca para um modelo mais real, considerando as diferenças culturais e variações linguísticas implicando em seu uso e das comunidades falantes.

"Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos”. (BRASIL, BNCC, 2018, p. 241)

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, BNCC, 2018)<sup>17</sup>, política pública nacional que define os direitos de aprendizagem de todos os alunos e alunas brasileiros, propõe o reconhecimento dos diversos repertórios linguísticos presentes na sala de aula e fora dela, ampliando as noções do que vem a ser “certo” e “errado” no ensino da língua. A BNCC traz o ensino da língua inglesa como obrigatória e reconhece como uma oportunidade de acesso ao mundo globalizado e permite aos

---

<sup>17</sup> Para saber mais sobre o que a BNCC propõe para o ensino da língua inglesa, o site EDUCAÇÃO INTEGRAL traz: <https://educacaointegral.org.br/especiais/ingles-na-bncc/o-que-propoe-a-bncc-para-o-ensino-da-lingua-inglesa/>, último acesso 02/02/2022.



alunos exercerem a cidadania e ampliar suas possibilidades de interação nos mais diversos contextos sociais e culturais.

## 4.2 ABORDAGENS DE ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

A legitimização do Inglês como Língua Franca (usada por vários falantes e de variadas culturas), se coloca também como uma oportunidade de acesso ao mundo globalizado, favorecendo seu ensino com mais interculturalidade, pois amplia as possibilidades de interação nos mais diversos contextos.

O ensino da língua inglesa já passou por diversas metodologias: tradicional, direta, audiolingual e sociointeracionista (CELANI, 2003). Alguns métodos ainda se mostram presentes nas salas de aula contemporâneas, tanto de escolas regulares como institutos de línguas.

O "Método Tradicional", ainda no século XIX, era baseado em regras gramaticais e tradução de vocabulário, com foco somente na habilidade de escrita, onde se usava a língua materna como ponto de apoio (CELCE; MURCIA, 1979). No começo do século XX o aprendizado de segunda língua torna-se mais interativo com uso espontâneo da língua e pouca análise de regras gramaticais, onde se começa a praticar o "Método direto", com instruções feitas na língua alvo e vocabulário relacionado ao cotidiano (RICHARDS e RODGERS, 1999). Na metade do século XX popularizaram-se cursos de línguas que focavam em habilidades comunicativas dando atenção à pronúncia e a prática de conversação, conhecido como "Método Audiolingual" que era baseado na repetição, memorização e na supressão de erros. Ou seja, as estruturas apresentadas eram repetidas oralmente, a fim de serem totalmente memorizadas. Em todas essas abordagens, o professor mantém-se o detentor do conhecimento, pois é considerado o mediador do ensino e aprendizagem (BROWN, 1994).

As Teorias Cognitivas são mais contemporâneas e trazem uma abordagem comunicativa (*Communicative Language Teaching*) que valoriza a interação significativa dos aprendizes priorizando situações reais de comunicação (THORNBURY, 2006). Atualmente, o ensino baseado em tarefas ou em projetos, promove um aprendizado interativo onde se valoriza o processo da aprendizagem, em que o aluno está no centro deste processo e o professor atua como facilitador e não detentor do conhecimento .

A evolução tecnológica também deve ser colocada nesse contexto, pois trouxe uma democratização no ensino e aprendizado, principalmente pelo uso das redes de informação, dispositivos móveis e aplicativos entre outros instrumentos mediadores do conhecimento, influenciando a maneira como as habilidades cognitivas dos alunos são desenvolvidas para aprender uma língua estrangeira. Estas são denominadas Metodologias Comunicativas ou Sociointeracionistas, que visam desenvolver a competência linguística através da comunicação, da troca de experiência, da relação construída por meio de convívio entre os aprendizes.

Antonieta Celani (1970), fundadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada da PUC-São Paulo, levanta a questão do que seria o "melhor

método" de ensino, e salienta que no começo do século XX a preocupação era "o que" ensinar, e atualmente o foco é no "como" ensinar. Ela acredita que a formação reflexiva, a capacitação do professor para avaliar a realidade em que atua e a aplicação de princípios de ensino e aprendizagem que funcionam para os alunos é que traça as mudanças significativas no ensino da língua estrangeira.

Celani ressalta que não há um método perfeito, mas a busca em entender "por quê, pra quê, como e o quê ensinar, nesta ordem" (CELANI, 2003). Uma questão a ser pensada é por quê a língua confere uma formação global ao estudante. Ela constata que "a formação deve ser básica para permitir direcionamentos específicos posteriores. O "como" vai depender dos objetivos. Só então é possível definir os conteúdos a ensinar". Celani acredita que o professor deve dar o tom do ensino ao dominar o contexto, inteirando-se dos princípios básicos de ensino e aprendizagem, o que independe de metodologia. "Se o professor aposta na mediação, por exemplo, não vai exigir que os alunos repitam milhares de vezes uma palavra" (CELANI, 2003).

Vilson Leffa (2012) assim como Celani (2003), constata que atualmente estamos em uma era chamada pelos especialistas de pós-método, caracterizada pela pedagogia da particularidade, onde os professores são incentivados à reflexão sobre suas práticas buscando uma base sobre a qual possam construir seu planejamento de aulas com segurança, sem o dever de seguir um método específico, e também pela pedagogia da possibilidade, que vê a educação como transformadora da sociedade e, para isso, privilegia a identidade e os contextos social, político e econômico de quem está inserido no processo de ensino-aprendizagem (LEFFA, 2012). Celani ressalta ainda ser essa uma questão na formação docente, pois seria mais fácil seguir uma receita e aplicá-la, mas nos dias de hoje "dependemos da análise do professor em relação ao que fazer diante da realidade em que estão inseridos seus alunos" (CELANI, 2003, p. 28).

Dentro do conceito de educação integral, a Base Nacional Comum Curricular assegura ao aluno o direito de identificar de forma crítica o seu lugar em um mundo plurilíngue e multicultural promovendo a aprendizagem da língua inglesa como uma forma de contribuir para a inclusão em um mundo globalizado.

A seguir, segue um breve relato de como a Base Nacional Comum Curricular oferece um importante enfoque no aprendizado da Língua Inglesa como formação integral legitimando a oportunidade de que todos possam usufruir de um caráter formativo e a inserção em um mundo plural e globalizado.

#### **4.3 ENSINO DA LÍNGUA INGLESA E A BNCC**

Aprender uma Segunda Língua, como já discutido acima, traz a possibilidade da inserção em um universo cultural mais amplo, gerando oportunidades de desenvolvimento em um vasto repertório linguístico e cultural que pode levar a reconhecimentos significativos da diferença e a valorização da diversidade, além de favorecer uma ampla escala na aquisição de competências interculturais. Portanto seu aprendizado não se restringe à simples habilidades como o domínio de um sistema de regras, ou comunicação verbal e produção de textos. Engloba o

conhecimento de outras culturas, onde estas são faladas, bem como a contribuição para com o respeito e valorização da diversidade étnica e cultural que a sociedade constitui. A Base Nacional Comum Curricular, política pública Brasileira, defende que a escola tem o dever de proporcionar e estimular este aprendizado que valoriza a invenção e a descoberta, que possibilite ao aluno percorrer o conhecimento de maneira mais motivada e criativa, que proporcione um movimento de parceria, de trocas de experiências, de afetividade no ato de aprender e desenvolver o pensamento crítico reflexivo, promovendo uma formação como um todo.

“Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas” (BRASIL, BNCC, 2017, p.241).

A BNCC propõe para a língua inglesa um aprendizado por meio de práticas linguísticas cotidianas, discursivas e reflexivas, a fim de se desenvolver uma autonomia no uso comunicativo do idioma nativo e estrangeiro.

Na perspectiva de língua franca, abrangendo diferentes contextos culturais e linguísticos, proveniente de culturas típicas de comunidades específicas, a língua inglesa deve ser ensinada desvinculada da noção de pertencimento a um único território, acolhendo assim, diversos repertórios linguísticos presentes dentro e fora da sala de aula. Desta forma, é importante inserir sua aprendizagem em contextos em que ela seja de fato usada de maneira interdisciplinar. Contudo, a integração curricular não deve ser abordada somente como um modo de relacionar temas nas diferentes matérias escolares, mas com o intuito de "unir conhecimentos, habilidades, competências, valores e crenças provindas de inúmeras áreas a fim de construirmos novos conhecimentos" (CORTEZ, 2010).

A integração do ensino da língua inglesa com o currículo e os objetos de conhecimento evidencia uma reflexão importante sobre quais conteúdos devem ser ensinados ao longo da vida acadêmica dos alunos. A BNCC traz em suas diretrizes, essa mesma preocupação ao mencionar a importância de inserir a aprendizagem da LI em contextos reais de aprendizagem. A Base também define que o ensino da LI seja compulsório a partir do 6º ano do ensino fundamental, dialogando com o posicionamento da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico)<sup>18</sup> ao considerar seu ensino como língua franca e não somente como

---

<sup>18</sup> De acordo com **Andreas Schleicher**, diretor do departamento de Educação e Competências da OCDE, “No mundo de hoje é importante poder se comunicar em mais do que uma língua (...) para facilitar a cooperação global e a compreensão intercultural”, disponível em

língua estrangeira, sendo uma importante ferramenta de cooperação global e compreensão intercultural.

#### 4.4 O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO CENTRO BRITÂNICO

Centro Britânico é uma escola de línguas com mais de 45 anos no mercado. Sua metodologia segue as diretrizes do Quadro Comum Europeu (*Common European Framework of Reference - CEFR*). A instituição é homologada e chancelada por *Cambridge English Language Assessment* como centro preparatório e aplicador de exames de proficiência internacionais no Brasil.

O Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR) (Figura 7) é um padrão internacional para descrever a habilidade que se tem no uso do idioma, organizando a proficiência linguística em seis níveis: A1 e A2 para iniciantes, B1 e B2 para Intermediários e C1 e C2 para proficientes. São agrupados em três grandes níveis: Usuário Básico, Usuário Independente e Usuário Proficiente, e podem ainda ser subdivididos de acordo com necessidades do contexto local. Lançado em 2001, o CEFR marcou uma grande virada, pois pode ser adaptado e usado para vários contextos e aplicado a todos os idiomas (*Council of Europe, 2020*).

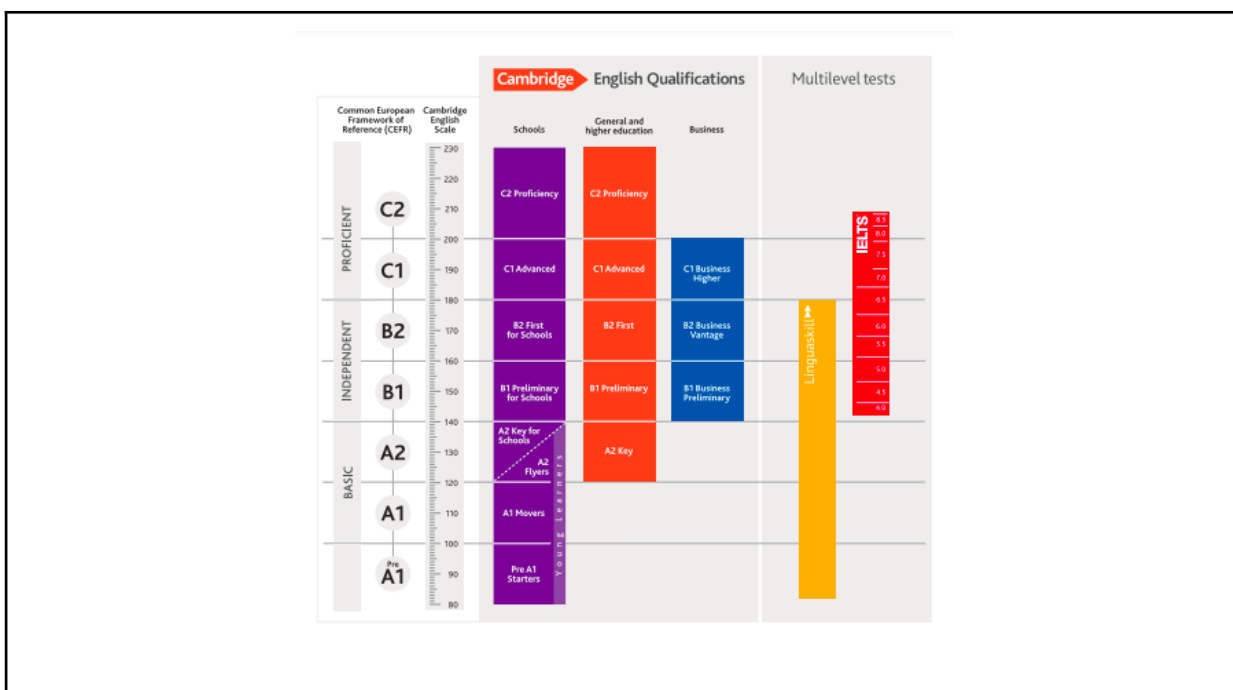


Figura 7: Tabela Internacional de Referência de Níveis de Proficiência em Línguas  
 Fonte: Cambridge Assessment English disponível em <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/cefr>, último acesso 07/02/2022.

O Centro Britânico segue uma abordagem comunicativa, baseada na ideia de que aprender uma língua com sucesso passa pela necessidade de comunicar um significado real. A abordagem do Ensino de Língua Comunicativa (CLT) para o inglês é um termo genérico usado para descrever metodologias que fazem de uma

<https://www.cambridgeenglish.org/br/news/view/pisa-inclui-a-avaliacao-da-l%C3%ADngua-inglesa/> último acesso: 08/03/2022.

competência comunicativa o objetivo da aprendizagem dos alunos. Scott Thornbury (2015) indica que o surgimento da CLT na década de 1970 foi resultado da “crença de que a competência comunicativa consiste em mais do que simplesmente o conhecimento das regras gramaticais”. O aprendizado não incide somente sobre aprender verbos e concordâncias, mas de que maneira usá-los e como interagir de modo apropriado em uma cultura, tendo a linguagem como uma função comunicativa (HYMES, 1972).

O Centro Britânico segue o formato ESA (*Engage, Study, Activate*), um método de sequenciar atividades nas aulas, proposto por Jeremy Harmer em seu livro “*How to teach English*”. Os três diferentes estágios ESA (Envolver, Estudar, Ativar) podem ser flexíveis e usados para manter os alunos envolvidos em todos os momentos da aula (HARMER, 2007). Estes procedimentos são importantes porque ajudam a afastar o foco de instrução centrada no professor e colocar ênfase na aprendizagem dos alunos. Fazer com que os alunos se concentrem no uso autêntico da linguagem e seu significado criando a chance de aplicarem o que aprenderam, é uma forma de facilitar o uso da língua fora da sala de aula.

Estando envolvidos na comunicação real, os alunos tendem a usar estratégias naturais para a aquisição da linguagem permitindo uma aprendizagem mais significativa. As atividades em sala de aula orientadas pela abordagem comunicativa caracterizam-se por produções que façam mais sentido na realidade dos alunos, sendo introduzidas em situações reais de comunicação. Desta forma, a ênfase do ensino é centrada mais nas habilidades de leitura, de produção oral e escrita, do que nos sistemas (gramática, uso de vocabulário e pronúncia), com o foco da aprendizagem direcionada prioritariamente para os alunos.

## **5. CONTRIBUIÇÕES DA APRENDIZAGEM VISÍVEL NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA**

Manter o olhar constante do aprendizado inserido na inclusão das várias culturas, respeitando a diversidade étnica é um desafio que se mantém presente nas salas de aula de língua inglesa. Também é uma preocupação que norteia o ensino da LI, a intenção de formar alunos com disposição para o pensar, percorrendo o conhecimento de maneira mais motivada, crítica e criativa.

Desta forma, a Aprendizagem Visível traz uma contribuição muito importante para esse olhar em que fazer a diferença na vida de aprendizagem dos alunos é uma das partes essenciais na dinâmica do aprender e ensinar. O conceito da Aprendizagem Visível encoraja a busca pela essência do que mais faz diferença na aprendizagem, o que mais influencia os alunos em seu aprendizado, ao dar-lhes a chance de entender melhor como seu próprio processo de aprendizagem acontece, reforçando a consciência necessária de refletir e interpretar o mundo sob sua perspectiva. Outro aspecto importante em que a Aprendizagem Visível colabora para que o ensino da Língua Inglesa seja mais profundo e consciente é a perspectiva do professor avaliador de si mesmo. John Hattie evoca com constância a importância de se maximizar o impacto em cada aluno, o que significa, em suas palavras, "que muitas vezes precisamos parar de falar para ouvir nosso impacto" (HATTIE, 2019, p.24).

Salientamos alguns pontos importantes trazidos pelos princípios da Aprendizagem Visível que podem ser implementados e tratados com uma atenção mais crítica e consciente nas aulas de inglês: o uso de devolutivas ou *feedback* e a autorregulação, bem como o uso intencional das Rotinas de Pensamento.

De acordo com Hattie, não só os alunos precisam de devolutivas, mas os professores também precisam ouvir de seus alunos se os objetivos da aula foram atingidos. Será que os alunos entenderam o conteúdo? Os alunos conseguiram fazer conexões com aprendizagens anteriores, fazendo pontes e chegando a uma compreensão mais profunda? Será que os alunos conseguiram se divertir sabendo que estavam aprendendo?

"Encontrar respostas não envolve necessariamente perguntar aos alunos o que eles acharam da aula, embora essa seja certamente uma possibilidade. Em vez disso, envolve o uso de todas as formas de *feedback* na sala de aula ou mesmo a busca ativa de todas as formas possíveis de informação sobre o sucesso ou fracasso dos processos de aprendizagem e a reflexão sobre sua relação com seu próprio ensino (HATTIE, ZIERER: 2019, p. 69).

Questionar é uma forma de rever os conhecimentos, e o papel do professor é incentivar perguntas mais profundas de cunho cognitivo e de "ordem superior", para que o aluno possa relacionar ideias, fazer conexões com conhecimentos prévios e criar discussões para que todos possam se "ouvir". As Rotinas de Pensamento são ferramentas essenciais para ajudar o professor promover, de maneira intencional, o desenvolvimento das funções executivas através do questionamento, da investigação e da visualização das etapas do pensamento. O grande ganho desta abordagem, segundo Ritchhart e Church (2020), é estimular a curiosidade dos alunos sobre o mundo, valorizando a compreensão e que essa compreensão possa levar a um aprendizado mais profundo e significativo. Praticando a avaliação com seus pares, os alunos têm a oportunidade de refletir sobre seu próprio desempenho e suas metas de aprendizagem. Eu vejo o uso das Rotinas nas aulas de inglês como importante ajuda de planejamento com foco na personalização das experiências de aprendizagem, incentivando o questionamento e investigação.

## **5.1. QUAIS INOVAÇÕES A APRENDIZAGEM VISÍVEL PODE TRAZER PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA**

O conceito da Aprendizagem Visível faz uso de ferramentas e estruturas com a instituição de hábitos que usam não só a documentação, mas o questionamento e a escuta de maneira ativa como meios de apoio ao ensino significativo. De maneira inovadora, por mostrar através de inúmeras evidências, a proposta da AV incentiva os professores a estarem em contínuo aprendizado, mas sempre trazendo a reflexão de que aprender significa interrogar-se sobre o que pensa, o que planeja e o que faz em sala de aula, além de tomar consciência de suas ações levando em consideração as características e trajetória dos alunos. Da mesma forma, as Rotinas de Pensamento, que organizam o modo como se enxerga o raciocínio, trazem protocolos de fácil implementação para fazer com que a aprendizagem seja visível de forma consistente, colaborando para criar habilidades de questionamento para uma compreensão mais profunda.

Posto isso, vejo a Aprendizagem Visível como uma ferramenta que pode incorporar o conceito de aprender a aprender nas práticas do ensino da Língua Inglesa no contexto das aulas do Centro Britânico de uma maneira inovadora, pois traz uma abordagem clara, de fácil implementação através das Rotinas de Pensamento, ajudando a criar o hábito de questionar, debater e refletir de maneira acessível e profunda, o que sem dúvida é um grande desafio a ser incorporado no dia-a-dia da sala de aula.

Fazendo uso de todo esse aporte teórico, faremos a seguir um relato de como a abordagem da Aprendizagem Visível e a implementação das Rotinas de Pensamento são inseridas nas aulas do Centro Britânico, através de uma apresentação geral para os professores bem como sua caracterização e de seus alunos. Apresentaremos a proposta de formação da professora que participou ativamente deste experimento e faremos também a descrição da pesquisa-ação juntamente com as hipóteses levantadas.

## 6. METODOLOGIA

Esta pesquisa foi orientada por uma pesquisa-ação com a intenção de observar as interferências intencionais feitas na escola de línguas Centro Britânico a partir das Rotinas de Pensamento e analisar os efeitos percebidos pelos professores e alunos durante as aulas.

"A observação permite o conhecimento direto dos fenômenos tal como eles acontecem num determinado contexto. A observação ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e suas interações" (MÁXIMO, ESTEVES, 2008, p. 88).

A definição de pesquisa-ação aqui adotada segue os preceitos de Severino, onde "Pesquisa-ação é aquela que além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo em que realiza um diagnóstico e análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos, mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas" (SEVERINO, 2007, p. 120).

Este trabalho pode também ser situado no campo das pesquisas baseadas na Prática do Pesquisador, em que ALLWRIGHT (2005, p. 357) descreve a importância de uma relação identitária entre o pesquisador e os atores envolvidos na investigação. Consideramos que nossa pesquisa abrange ainda a proposição de Prática Exploratória a qual prioriza três aspectos principais: a qualidade de vida em sala de aula<sup>19</sup>; o foco no desenvolvimento para compreensão, e a preocupação constante na relação entre os atores participantes do ensino e aprendizagem onde todos possam "ganhar" com essa interação (ALLWRIGHT, 2003). Nosso projeto, além de fazer observações a partir de perguntas específicas, explora a compreensão de um campo de ações possíveis. No caso da Aprendizagem Visível,

---

<sup>19</sup> ALLRWIGHT (2005, p. 254) discute o que ele chama de "um novo conjunto de habilidades de pesquisa acadêmicos com uso duvidoso" por acarretar um peso extra no dia-a-dia dos professores.

trata-se de observações baseadas em práticas de sala de aula (Classroom-Based - *Research*), um estudo ainda muito novo no Brasil. Desta forma, buscamos juntamente com novos autores (ANDRADE 2021a), compreender os efeitos e possibilidades da aplicação das Rotinas de Pensamento Visível.

## 6.1 A PESQUISA

Colocar as Metodologias Ativas em prática, mais especificamente as abordagens de Aprendizagem Visível dentro da sala de aula foi o mote desta pesquisa, onde tenho participação ativa.

Com a intenção de divulgar a proposta de Aprendizagem Visível aplicando as Rotinas de Pensamento dentro da escola de línguas Centro Britânico, elaboramos uma apresentação geral (ANEXO I)<sup>20</sup> para os professores da escola, e focamos na formação (ANEXO II)<sup>21</sup> e práticas para a professora e coordenadora do Centro Britânico (aqui representada por PROFESSORA1) que participou ativamente do emprego desta abordagem com suas alunas. Foi feita uma apresentação sobre as Rotinas de Pensamento e acompanhamento de sua implantação, bem como registros das práticas usadas nas aulas da PROFESSORA1 durante o período de 27/07/2021 a 01/12/2021 em 7 encontros documentados no ANEXO III<sup>22</sup>, assim como observações de nossas próprias aulas documentadas no ANEXO IV<sup>23</sup>.

Inicialmente essa pesquisa-ação foi planejada com base na observação de duas turmas equiparáveis: a turma "INTERVENÇÃO" com a PROFESSORA 1, recebendo formação em aprendizagem visível e a turma "CONTROLE" com a PROFESSORA 2, que seguiria a metodologia original do CB sem nenhuma modificação. As duas professoras estariam participando com suas turmas de mesmo nível: Avançado1. Ao final, a ideia seria fazer uma comparação da percepção das professoras e dos estudantes sobre a percepção de seus desempenhos e aprendizagens nos dois grupos, tanto do ponto de vista dos alunos quanto das professoras do Centro Britânico.

Contudo, no início da pesquisa percebemos que as duas turmas de Avançado 1 da PROFESSORA 1 e da PROFESSORA 2 não eram equivalentes. Os alunos tinham muitas diferenças no seu perfil como por exemplo idade, pontos de interesse diversos e consequentemente, níveis de maturidade diferentes. Desta forma, chegamos à conclusão de que os grupos não seriam comparáveis. Continuamos a pesquisa somente com a turma da PROFESSORA 1, que comparou em suas

---

<sup>20</sup> Gravação da apresentação da Aprendizagem Visível e Rotinas de Pensamento para os professores do Centro Britânico- ANEXO I, disponível em <<https://youtu.be/yRJosqB0OI4>>, último acesso em 07/02/2022.

<sup>21</sup> Introdução teórica sobre AV feita para a professora PROFESSORA 1- ANEXO II, disponível em <<https://bit.ly/3CqLY6eINTRODUZINDOROTINASDEPENSAMENTO>> último acesso: 07/02/2022.

<sup>22</sup> Registro apresentação e implantação das RP para Professora 1 - ANEXO III- disponível em <[https://docs.google.com/document/d/1Hqx8wGk6p\\_T3mWa\\_T7MMNA-JieR58fc8-SSwOuTccE/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/1Hqx8wGk6p_T3mWa_T7MMNA-JieR58fc8-SSwOuTccE/edit?usp=sharing)>, último acesso 08/03/2022.

<sup>23</sup> Observações de nossas próprias aulas ANEXO IV, disponível em <<https://docs.google.com/document/d/1LAsIjKyp8n6pAZSHTPOi-MldWY032DukHzwWkWxyfg/edit?usp=sharing>> último acesso, 08/03/2022.



próprias aulas os dois cenários: com o uso das rotinas e sem o uso das rotinas, seguindo o modelo de “quase-experimento”<sup>24</sup> (CAMPBELL, STANLEY, 1963).

A seguir faremos uma breve descrição das professoras do Centro Britânico e dos alunos.

## 6.2 CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS E SEUS ALUNOS

A PROFESSORA 1, tem 39 anos, é professora e coordenadora do Centro Britânico Perdizes e formada em psicologia, pedagogia e letras, com certificado CELTA<sup>25</sup> (*Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages*), trabalha no Centro Britânico há 12 anos. Participou do estudo como professora da turma Avançado 1 com três alunas: ALUNA 1, 15 anos; ALUNA 2, 16 anos e ALUNA 3, 15 anos. As alunas que participaram da pesquisa cursaram o nível Advanced 1 (nível C1 de acordo com os parâmetros do Quadro de Referência Europeu - CEFR), no segundo semestre do ano de 2021, através de aulas remotas por conta da pandemia da Covid-19.

A PROFESSORA 2, tem 26 anos, é professora do Centro Britânico há um ano, formada em Letras no idioma Inglês, com certificado CELTA (idem acima). Participaria do estudo como professora da turma Avançado 1 (nível C1, idem acima) com dois alunos: ALUNA 4, 15 anos e ALUNO 5, 40 anos como grupo "CONTROLE", no segundo semestre do ano de 2021, através de aulas remotas por conta da pandemia da Covid-19. Contudo, verificamos que a turma CONTROLE não tinha um perfil que pudesse ser comparado com o grupo INTERVENÇÃO da PROFESSORA 1, impossibilitando uma comparação entre as turmas, pois o nível de instrução, maturidade e motivação pessoal entre os alunos não era equivalente. Desta forma, seguimos a pesquisa com a participação ativa da PROFESSORA 1, que prontamente se dispôs a usar as Rotinas de Pensamento em suas aulas, usando como base o modelo quase-experimento (CAMPBELL, STANLEY, 1963). A seguir faço uma breve explanação da proposta de formação da professora.

## 6.3 PROPOSTA DE FORMAÇÃO DA PROFESSORA 1

Para iniciar a sensibilização da PROFESSORA 1 em relação à Aprendizagem Visível, usamos a rotina PEET (**P**rofessor, **E**studante, **E**spaço e **T**empo) (original em inglês MYST)<sup>26</sup>, como exemplificado na Tabela 1, que auxilia na preparação e reflexão

---

<sup>24</sup> Quase-experimentos são delineamentos de pesquisa que não têm distribuição aleatória dos sujeitos pelos tratamentos, nem grupos-controle. Ao invés disso, a comparação entre as condições de tratamento e não-tratamento deve sempre ser feita com grupos não equivalentes ou com os mesmos sujeitos antes do tratamento. CAMPBELL, STANLEY, 1963

<sup>25</sup> Para saber mais sobre o certificado CELTA, acessar:

<<https://www.cambridgeenglish.org/br/teaching-english/teaching-qualifications/celta/>>, último acesso 07/02/2022.

<sup>26</sup> Professor, Estudante, Espaço e Tempo (*Me, You, Space, Time*) rotina para ajudar professores a preparar e refletir sobre como tornar o pensamento visível, disponível em inglês em

<<http://www.makinglearningvisibleresources.org/myst-me-you-space-time-a-reflecting-routine.html>>, último acesso 04/03/22.

de como implementar as Rotinas, com o intuito de tornar o pensamento visível, como documentado na Figura 8. As perguntas são direcionadas à professora para que faça uma reflexão sobre pensamentos e práticas que podem ser usadas em seu planejamento, e quais implicações podem trazer para suas futuras aulas. A ideia é que ao avaliar a presença do pensamento visível fazemos questionamentos em 4 etapas: 1) Como estou, como professor, tornando visível o meu próprio pensamento através da minha prática?; 2) Como estou ajudando você, aluno, a tornar seu pensamento visível?; 3) Como o pensamento está se tornando visível no ambiente físico? e 4) Como estou usando nosso tempo para focar no pensamento? <sup>27</sup>

**Professor:** como tornar meu próprio pensamento visível?  
**Estudantes:** como tornar o pensamento dos estudantes visível?  
**Espaço:** como organizar o espaço da sala de aula para facilitar o pensamento visível?  
**Tempo:** como garantir tempo para o pensamento em sala de aula?

**Tabela 1:** Modelo de Rotina utilizada para sensibilização da professora em relação a aplicação da Aprendizagem Visível. Fonte: Tradução livre da Professora Julia Pinheiro Andrade adaptado e traduzido da versão em inglês do Project Zero.

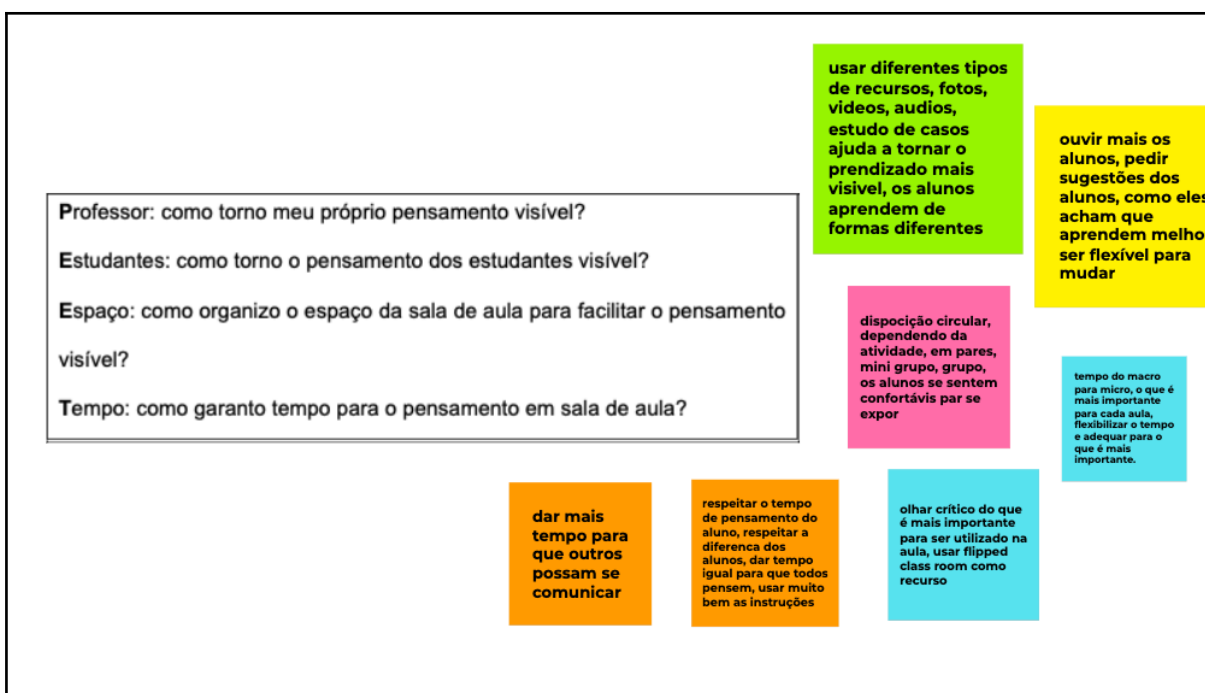


Figura 8: Registro da Rotina PEET usada com a PROFESSORA 1 para capturar sua percepção sobre os conceitos da Aprendizagem Visível. A atividade é conduzida para que a professora faça um levantamento sobre sua perspectiva de práticas a serem usadas e que possam ser consultadas e revistas futuramente. Fonte: Acervo da autora.

<sup>27</sup> Para saber mais sobre a Rotina MYST, acessar o site de Ron Ritchhart, disponível em inglês em <<https://www.ronritchhart.com/general-6>>, último acesso: 09/02/2022.

Para ter maior clareza de como elaborar as Rotinas de Pensamento e refletir sobre as estratégias de ensino que possam trazer evidências na aprendizagem, utilizamos a Tabela 2 abaixo (adaptado de "Modelo de Planejamento - usando Rotinas de Pensamento") para enfatizar os tipos de pensamento que queremos associar com os objetivos pedagógicos, especificando: nível de ensino; material didático a ser usado; quais as habilidades serão trabalhadas; os objetivos gerais, de compreensão e habilidades; que tipos de pensamentos serão elencados e quais Rotinas de Pensamento serão usadas; como será a documentação e como faremos uma avaliação geral, como ilustrado na Tabela 2:

<b>Turma nível (CEFR Level)</b>	<b>Material Didático (livro)</b>	<b>Tema em foco (habilidades)</b>
Advanced 2 B2 (CEFR)	MasterMind 2 - © Macmillan Publishers Limited 2014	Habilidades - <i>reading/listening</i>
Objetivo Geral Quais os conceitos centrais a serem trabalhados?	Objetivos de aprendizagem 1: O que os alunos devem COMPREENDER sobre os conceitos trabalhados?	Objetivos de aprendizagem 2: Quais HABILIDADES os alunos devem ser capazes de desenvolver
Ativar conhecimentos prévios para compreensão de leitura	Entender conceito geral e reagir ao <i>input</i>	Questionar, Pesquisar, expor ideias e pensamentos
Quais pensamentos serão elencados?  (Tipos de pensamentos relacionados às aprendizagens pretendidas)	Quais Rotinas de Pensamento serão utilizadas?  a) introduzir ideias b) aprofundar ideias c) rever/sistematizar conhecimentos construídos	Como será documentado o processo de uso das rotinas?
Relacionados à:  . Cooperação . Pensamento crítico . Escuta . Auto avaliação . Avaliação em pares	<u>Ver, Pensar, Perguntar;</u> ( <i>See, Think, Wonder</i> ) (*) <u>Pensar, Dividir</u> meu pensamento com um <u>par</u> , <u>compartilhar</u> meu pensamento com o <u>grupo</u> ( <i>Think, Pair, Share</i> ) (*)  Aprofundar ideias	Através de aplicativos:  Jamboard Padlet Google Docs
Como os alunos vão documentar seus pensamentos?	Como as rotinas serão revisitadas?	Como fazer reflexões sobre a metacognição dos alunos ?
Ao utilizar os aplicativos Jamboard, Padlet, Google Docs durante as aulas	Usando rotinas que auxiliam na reflexão de como o pensamento muda Antes eu pensava que... Agora penso que ... ( <i>I used to think ... now I think</i> ) <sup>28</sup>	Auto avaliação, avaliação em pares, devolutivas

<sup>28</sup> Rotinas de Pensamento disponíveis na caixa de ferramentas do site do Project Zero disponível em: <<http://www.pz.harvard.edu/thinking-routines#CoreThinkingRoutines>>, último acesso 10/12/2021. Adaptado do "Modelo de planejamento - usando Rotinas de Pensamento", tradução e adaptação de Julia Pinheiro Andrade.

Tabela 2: Referência de modelo de planejamento utilizado pela professora PROFESSORA 1 na introdução das Rotinas de Pensamento. Em azul as consignas do planejamento, em rosa, os escritos da professora. O conteúdo desse planejamento explicita: Objetivos Gerais e Objetivos de Aprendizagem a serem alcançados; Que tipos de pensamentos a professora deseja que seus alunos desenvolvam; Quais Rotinas serão utilizadas para esse fim; Como será documentado o processo de aprendizagem dos alunos; Como será feito o processo de avaliação. Fonte: elaboração própria.

Depois de discutirmos o planejamento, foram apresentadas as teorias de Aprendizagem Visível segundo as pesquisas de John Hattie e sobre as Rotinas de Pensamento do Project Zero para a PROFESSORA 1, que se interessou pela abordagem e prontamente começou a implementar as Rotinas de Pensamento em suas aulas. A seguir descrevemos as hipóteses levantadas sobre os efeitos da AV na perspectiva da professora e dos alunos. Descrevemos a pesquisa-ação e como o experimento foi implementado junto à professora.

#### **6.4 DESCRIÇÃO DA PESQUISA E SUAS HIPÓTESES**

Para organizar as observações sobre os efeitos na implementação da abordagem da Aprendizagem Visível e das Rotinas de Pensamento nas aulas de inglês, elaboramos uma tabela de hipóteses com expectativa de resultados esperados a curto e longo prazo. Nosso objetivo foi observar e registrar o possível envolvimento dos alunos no que se refere às suas habilidades de investigação e compreensão para desenvolver e melhorar o aprendizado do ensino no CB, e a perspectiva da professora sobre a relação professor e alunos considerando a importância de comunicação entre pares, intervenções e disposições de hábitos do pensar exemplificado na Tabelas 3 e 4. Temos claro que podemos esperar para o curto prazo apenas indícios de mudanças comportamentais e cognitivas.

<b>Hipóteses de pesquisa sobre efeitos na Aprendizagem Visível na perspectiva dos alunos</b>	
<b>Resultados esperados no curto prazo</b>	<b>Resultados esperados a longo prazo</b>
Maior engajamento e participação dos alunos nas aulas	Ampliação da capacidade de reflexão estratégica sobre aprender a aprender
Percepção de uma atitude mais investigativa nas aulas	Percepção e evidências documentadas de capacidades metacognitivas
Percepção de um princípio do desenvolvimento de hábitos e disposições da mente e do pensamento segundo as Rotinas de Pensamento	Percepção do desenvolvimento da autonomia e pensamento crítico (mais iniciativa para refletir, falar e registrar em termos mais argumentativos)

Tabela 3: Tabela de hipóteses da pesquisa sobre resultados esperados em relação às alunas. Fonte: elaboração própria.

<b>Hipóteses de pesquisa sobre efeitos na Aprendizagem Visível na perspectiva da professora</b>	
<b>Resultados esperados no curto prazo</b>	<b>Resultados esperados a longo prazo</b>
Percepção de uma melhor relação entre aluno e professor, aumentando a confiança para falar o que se pensa, pois toda participação é válida para o professor mediar o aprendizado, dar e receber devolutivas.	Mudança na relação entre professor e aluno ao criar uma cultura de pensamento compartilhada em sala de aula, favorecendo a prática de devolutivas ( <i>feedback</i> ) e promoção da auto-regulação
Evidenciar possibilidades de intervenções mais argumentativas no aprendizado da Língua Inglesa	Promoção de um ensino argumentativo com incentivo à criatividade através da descoberta em diferentes linguagens (verbal e não verbal) com apoio de suportes tecnológicos
Percepção no desenvolvimento de hábitos e disposições da mente e do pensamento dos alunos no aprendizado dos eixos da língua: fala, escuta e escrita	Desenvolver nos alunos autonomia e pensamento crítico
Percepção da importância da comunicação e cooperação entre pares	Promover uma mudança da cultura escolar no sentido de incorporar atitudes e disposições favoráveis ao desenvolvimento de competências gerais (BNCC), tais como cooperação, questionamento, experimentação, entre outras

Tabela 4: Tabela de hipóteses de pesquisa sobre resultados esperados em relação à professora. Fonte: elaboração própria.

Foi feita uma pesquisa-ação, em que a PROFESSORA 1 fez uma experimentação empregando o conceito de Aprendizagem Visível em parte de suas aulas, dentro do modelo "ESA" (*Engage, Study, Activate*) Engajar, Estudar Ativar, abordagem de ensino comunicativo (*Communicative Approach*) praticado no Centro Britânico, como descrito no capítulo 4.4 deste trabalho. A PROFESSORA 1 aplicou as Rotinas de

Pensamento em suas aulas com a intenção de elencar evidências no processo de tornar a aprendizagem visível. Fizemos um registro de suas práticas juntamente com seu parecer sobre os resultados percebidos (ANEXO V).<sup>29</sup>

As Rotinas de Pensamento sugeridas para esta pesquisa fazem parte de um pequeno conjunto de “Rotinas Chave”,<sup>30</sup> estratégias curtas e fáceis de aprender que ampliam e aprofundam o pensamento dos alunos e se tornam parte das atividades cotidianas da sala de aula, exemplificado na Tabela 5:

1) <b>Engajar</b>	2) <b>Estudar</b>	3) <b>Ativar</b>
Vejo, Penso e Pergunto	Penso, Divido, Compartilho	Antes pensava que... agora penso que ...
Rotina que prepara aluno para fazer questionamentos mais profundos e interpretações mais ponderadas com base em observação de evidências	Rotina para questionar ativamente, elaborar pensamentos individualmente e em grupo, e construir explicações	Rotina de estímulo metacognitivo para fazer um balanço de aprendizagem e refletir sobre como ou porque nosso pensamento muda

Tabela 5: Referência das Rotinas de Pensamento que podem ser usadas dentro de cada estágio da aula nas etapas 1) Engage, 2) Study e 3) Activate. Fonte: Elaborado pela autora com base na caixa de ferramenta de Rotinas "chave" do PZ "Core Thinking Routines", disponível em <<http://www.pz.harvard.edu/thinking-routines#CoreThinkingRoutines>> último acesso: 05/02/2022.

A seguir faremos a descrição da experimentação feita nas aulas da Professora 1 seguida de observações tanto de suas práticas como em nossas próprias aulas.

## 6.5 DESCRIÇÃO DA EXPERIMENTAÇÃO DE APRENDIZAGEM VISÍVEL NO CENTRO BRITÂNICO

O experimento foi feito com observações de turmas nossas (professora Cláudia) e da PROFESSORA 1, com a implementação das Rotinas de Pensamento em partes das aulas, fazendo comparações no comportamento das alunas com e sem o uso das Rotinas. Durante o segundo semestre de 2021 a PROFESSORA 1 fez o planejamento de 5 aulas no período de 27/07/2021 a 01/12/2021 usando Rotinas de Pensamento "Vejo, Penso, Pergunto" (*See, Think, Wonder*), "Penso, Compartilho com meu Par, Compartilho com o grupo" (*Think, Share, Pare*), "Antes pensava que ... Agora penso que..." (*I used to think ... Now I think ...*), "O que te faz dizer isso" (*What makes you say that?*), cujas evidências serão apresentadas mais adiante. As aulas foram ministradas durante o período em que estivemos em pandemia da

<sup>29</sup> Documentação das aulas da PROFESSORA 1 - ANEXO V, disponível em <<https://docs.google.com/document/d/12nXwCjdm-MZ0Lwq5vCeTXHMj91vW4nk3FMUyRY2ArQ/edit?usp=sharing>>, último acesso 12/03/2022.

<sup>30</sup> Há diversas traduções feitas das Rotinas de Pensamento do Project Zero. Nossas traduções seguem de acordo com ANDRADE, 2022.

Covid-19, portanto, todas foram remotas e gravadas pela própria professora.<sup>31</sup> Quatro aulas foram dadas pela PROFESSORA 1, a quinta aula foi dada pela PROFESSORA 5 (ANEXO V)<sup>32</sup> em substituição à PROFESSORA 1. Nesta aula pudemos observar a diferença de abordagem dada pela PROFESSORA 5 que não usava as Rotinas em suas aulas, resultando em uma sequência menos participativa por parte das alunas e sem ênfase no uso das Rotinas, o que nos leva a concluir que sem o uso contínuo das Rotinas, e a pouca familiaridade com a abordagem da Aprendizagem Visível, não houve evidências de mudança no clima das aulas com relação ao engajamento dos alunos ou uso de devolutivas. Esta mesma percepção de pouca familiaridade também foi notada no primeiro uso das Rotinas da PROFESSORA 1 como documentado no questionário da AULA 1<sup>33</sup> em 10/08/2021. Contudo, no decorrer das aulas da PROFESSORA 1, pudemos observar que à medida em que as alunas foram sendo apresentadas às rotinas, sentiam-se mais seguras em expor seus pensamentos com uma percepção de alterações em seu aprendizado e melhor engajamento, ao participar mais das aulas, dando opiniões e documentando nos aplicativos (ANEXO V), criando uma cultura de pensamento mais compartilhado e auxiliando na compreensão dos objetivos propostos.

Na AULA 2 (25/08/2021), ao aplicar a Rotina "Penso, Discuto com meu par, Discuto com o grupo" (*Think, Pair, Share*), a PROFESSORA 1 se sentiu mais confortável ao utilizá-la, porém ainda assim precisou de nossa ajuda, como por exemplo, saber quais rotinas escolher ou de que maneira seria possível aplicá-las. Percebeu, contudo, que as alunas estavam mais engajadas quando havia o uso das Rotinas do que nos momentos da aula em que não eram usadas. A PROFESSORA 1 notou que antes do uso das RP as alunas eram mais tímidas e participavam menos. Com a prática das RP, as alunas parecem perceber que seu pensamento é valioso e isso contribui para o desenvolvimento da aula, assim, passaram a participar mais e a se arriscar a fazer mais conexões. Por exemplo, na AULA 02 em 25/08/2022, as alunas demonstraram uma pequena percepção sobre o pensamento, pois a atividade ajudou-as a visualizar e pensar sobre suas falas, como mostram suas respostas documentadas no ANEXO VI<sup>34</sup> ao serem perguntadas se as rotinas tiveram algum impacto no entendimento da aula.

Também pudemos observar em nossas aulas (professora Cláudia Menezes), um clima mais favorável à práticas de pensamento compartilhado onde os alunos se sentiram mais engajados por estarem participando ativamente da aula, apreciando a maneira objetiva de mostrar suas ideias. As evidências trazidas pelo primeiro uso da Rotina "Vejo, Penso, Pergunto" (*See, Think, Wonder*) em que os alunos acessaram seus conhecimentos prévios e pensam sobre eles de modo visível ao documentá-los

---

<sup>31</sup> Documentação das aulas da PROFESSORA 1 - ANEXO V - disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/12nXwCjdm-MZ0Lwq5vCeTXHMj91vW4nk3FMUyRY2ArQ/edit?usp=sharing>>, último acesso 06/03/2022.

<sup>32</sup> Registro da aula da PROFESSORA 5 pode ser visto no ANEXO V, aula 5.

<sup>33</sup> Questionário respondido pela PROFESSORA 1 após o primeiro uso das Rotinas na AULA 1, disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/11bYYfLkWLT63O3CwjgNK7GTXNwqnnwrz7sjck8sIEQ/edit?usp=sharing>>, último acesso 13/03/22.

<sup>34</sup> Questionário respondido pelas alunas na aula 2 com o segundo uso das Rotinas de Pensamento - ANEXO VI disponível em <https://bit.ly/3gA00kI> Questionárioalunasaula2, último acesso: 09/02/2022.

no aplicativo Padlet (ANEXO IV,<sup>35</sup> turma Advanced 2 em 15/09/21), traz um pequeno indício de mudanças no sentido de favorecer uma cultura de pensamento.

## **7. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E REFLEXÕES SOBRE AS HIPÓTESES LEVANTADAS**

Retomando o que consideramos como contribuições da AV para o ensino na sala de aula do Centro Britânico, salientamos o uso das devolutivas como reavaliação dos objetivos de aprendizagem seguido de autorregulação. Também consideramos o uso intencional das Rotinas de Pensamento como meio de melhorar o engajamento dos alunos e melhorar suas habilidades de investigação.

Sobre as hipóteses levantadas em relação à percepção da PROFESSORA 1, pudemos apurar que tornar a Aprendizagem Visível com o uso das Rotinas de Pensamento pôde contribuir para que o engajamento de suas alunas fosse mais significativo, conforme seu depoimento na Rotina Bússola<sup>36</sup> mostrado na figura 5:

"A interação dos alunos mudou, ficou mais fácil engajá-los e ajuda (\*) muito na compreensão dos tópicos estudados".

(\*) aqui a PROFESSORA 1 se refere ao uso das Rotinas de Pensamento (PROFESSORA 1, Rotina Bússola, gravado em 16/12/2021, ANEXO VII,)

A PROFESSORA 1 também constata que a interação entre as alunas e a compreensão em relação aos tópicos abordados melhoraram. Para trazer essas reflexões usamos a Rotina Bússola, para que ela fizesse uma análise sobre o uso das Rotinas de Pensamento com suas alunas. Os apontamentos de seus pensamentos ficaram registrados no aplicativo Jamboard, como mostra a Figura 9.

---

<sup>35</sup> Documentação nossas aulas (professora Cláudia Menezes) - ANEXO IV - disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/1LAsIjKyps8n6pAZSHTPOi-MldWY032DukHzwWkWxyfg/edit?usp=sharing>>, último acesso 09/02/2022

<sup>36</sup> Gravação Rotina Bússola com a PROFESSORA 1 - ANEXO VII, disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=1setu6qpBoQ&ab\\_channel=ClaudiaMenezes](https://www.youtube.com/watch?v=1setu6qpBoQ&ab_channel=ClaudiaMenezes)>, último acesso: 08/03/2022.



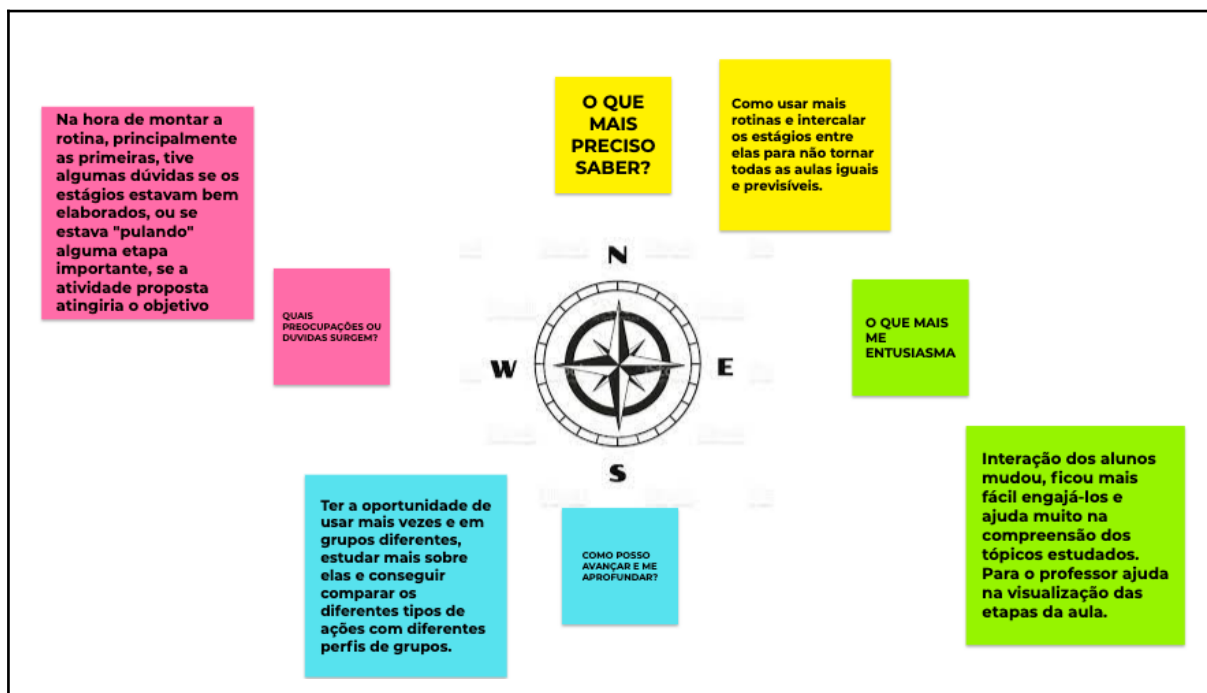


Figura 9: Exemplo da Rotina de Pensamento Bússola através do aplicativo Jamboard, usada com a PROFESSORA 1 para que ela fizesse uma análise sobre o uso das Rotinas de Pensamento com suas alunas, usando os pontos cardeais como referência para pensar sobre: N: o que é Necessário saber mais sobre o uso das rotinas; L: o que é mais Legal ou que entusiasmo mais com o uso das rotinas; S: quais seriam as Sugestões para aprofundar e avançar com o uso das rotinas; O: quais os Obstáculos ou dúvidas que surgem ao implementar as rotinas. Fonte: arquivo da autora.

Nesta experimentação com as Rotinas de Pensamento foi possível avaliar as hipóteses de curto prazo dentro da extensão limitada em que foram feitas as intervenções pedagógicas da abordagem de Aprendizagem Visível (período de 27/07/2021 a 01/12/2021). Portanto, em relação à estas expectativas, pudemos observar que a professora desenvolveu uma boa percepção sobre a importância que o uso da Aprendizagem Visível traz em suas práticas como comprova sua fala na aula 3 (15/09/2021 - Rotina: "Vejo, Penso, pergunto" + "Antes pensava que ... Agora penso que ..."), em que o emprego das Rotinas ajuda as alunas a organizarem o pensamento melhorando suas habilidades para leitura com a prática compartilhada de suas observações, registrada na documentação das aulas:<sup>37</sup>

PROFESSORA 1: "Acredito que meu objetivo foi alcançado pois as alunas foram capazes de executar as tarefas propostas. Na minha perspectiva vejo que elas vêm desenvolvendo suas habilidades de leitura de uma maneira mais consistente com o auxílio das Rotinas de Pensamento."  
(PROFESSORA 1, aula 3, dia 15/09/2021 - ANEXO V)

Pude observar também a percepção por parte da Professora de que fazer intervenções mais argumentativas pôde promover uma aprendizagem mais

<sup>37</sup> Documentação das aulas da PROFESSORA 1 - ANEXO V disponível em <https://bit.ly/3uCZX33DocumentaçãoAulasDaPROFESSORA1>, último acesso 09/02/2022.

participativa para as alunas, como mostra o questionário <sup>38</sup> feito pela pesquisadora em 29/09/2021, onde a PROFESSORA 1 afirma como usa essas intervenções:

"Sim, com perguntas como: explique mais, qual a razão. Talvez não o suficiente, perguntas mais abertas de como percebe isso, não foram feitas" (PROFESSORA 1, questionário da aula 4 feito em 29/09/2021, questão 2 - ANEXO VIII).

Em nossas próprias práticas, também observamos engajamento por parte do aluno ao usar uma rotina de mapa conceitual "Gerar, Selecionar, Conectar, Elaborar" (*Generate, Sort, Connect, Elaborate*) como revisão de conceitos abordados anteriormente, com a intenção de visualizar e verbalizar as estruturas já vistas, bem como trazer exemplos e deixá-los registrados como forma de estudo posterior. (ANEXO IV, Turma Progress 2 em 11/10/21).

Em sua perspectiva, a PROFESSORA 1 vê uma mudança no comportamento das alunas, pois não é preciso dar muitas instruções sobre a atividade a ser executada, incentivando a autonomia das alunas, quando afirma: "Eu acho que as alunas já entendem o que devem fazer e sinto que participam mais quando usamos as rotinas. Elas se envolvem mais nas aulas: ...eu perguntei e elas me disseram que fica mais divertido e muda o jeito de sempre". Segundo a professora,

"Acredito que meu objetivo foi alcançado pois as alunas foram capazes de executar as tarefas propostas. Na minha perspectiva vejo que elas vêm desenvolvendo suas habilidades de leitura de uma maneira mais consistente com o auxílio das Rotinas de Pensamento. As alunas ainda precisam de um acompanhamento para incorporar as rotinas, mas já se sentem mais confortáveis em usá-las".  
Professora 1, Aula 03 em 15/09/2021, ANEXO V

Em nossa experiência (aula professora Cláudia), também pudemos notar o engajamento dos alunos ao se perceberem participando ativamente nas aulas, principalmente durante a pandemia da Covid-19, em que foram totalmente online, com o uso da Rotina: "Penso, Compartilho com meu par, Compartilho com o grupo" (*Think, Pair, Share*), como documentada no aplicativo Padlet <sup>39</sup>, na aula *Evaluating Internet Sources* em 20/11/2021, com a turma *Advanced2*. Esta Rotina foi usada para instigar a curiosidade dos alunos e levantar hipóteses sobre a necessidade de checar fatos ao acessar a internet. Há um claro contraste do engajamento dos alunos com e sem o uso das Rotinas, pois o fato de usarem o aplicativo para compartilharem seus pensamentos fez com que tivessem oportunidades de buscar as evidências para tornar visível a conexão entre seu aprendizado e os objetivos da aula, o que não se observa nas aulas sem as Rotinas.

Houve também uma compreensão da importância no uso de devolutivas como reflexão sobre os objetivos de aprendizagem, quando as alunas são colocadas em

---

<sup>38</sup> Questionário respondido pela PROFESSORA 1 - ANEXO VIII, ao final do semestre com o uso das Rotinas em 03/12/2021, disponível em <[https://bit.ly/3Jfmpn3meta-análisemeta-análisePROFESSORA\\_1](https://bit.ly/3Jfmpn3meta-análisemeta-análisePROFESSORA_1)>, último acesso 09/02/2022.

<sup>39</sup> Documentação da Rotina "Penso, Compartilho com meu par, Compartilho com o grupo" da nossa turma *Advanced 2* - ANEXO IX - em 20/11/2021, disponível em <<https://padlet.com/claumenezes18/gt32aexmlx0v8xlf>>, último acesso 08/03/2022.

pares e fazem auto-avaliações sobre sua compreensão dos tópicos abordados, como afirma a PROFESSORA 1:

"os alunos foram ao final da atividade colocados em pares para correção, há uma troca de conhecimento e uma discussão sobre os conhecimentos alcançados" (PROFESSORA 1, questionário feito em 29/09/2021, questão nr 3 - ANEXO VIII)

Quanto à percepção de hábitos e disposições do pensar, não pudemos observar mudanças significativas no curto prazo, pois esse processo demanda mais tempo para que uma cultura do pensar possa ser incorporada de forma sistemática e duradoura como comprova a fala da PROFESSORA 1 durante o uso da Rotina Bússola<sup>40</sup> em 16/12/2021.

[00.11:19] "Acho que foi pouco tempo de uso (das rotinas), acho que eles estão bem condicionadinhos a fazer o que a gente manda, e principalmente pela turma também, porque é uma turma que já vem junta do colégio, então eles já se conhecem, já estão muito confortáveis um com o outro, e aí um fala e todos concordam, não tem esse questionamento, eles não discordam entre si, eu acho, eles fazem pra cumprir a tarefa e pertencer ao grupo" (PROFESSORA 1, ANEXO VII, dia 16/12/2021).

Das hipóteses levantadas sobre a percepção das alunas no curto prazo, apuramos um efeito positivo em relação ao engajamento, conforme relatado no questionário feito em 25/08/2021 respondido pelas alunas:<sup>41</sup>

Pergunta do questionário: *Do you think you interact better during the class? What makes you say that?* (Você acha que interagiu melhor durante as aulas? O que te faz dizer isso?) (Questionário alunas da Professora 1 respondido em 25/08/2021 - ANEXO VI)

Resposta ALUNA 1: *"Yes, because as we did group conversation and exercises and can talk and interact more"* (Sim, porque conversamos em grupo e fizemos exercícios juntas, assim pudemos interagir melhor). (Questionário alunas da Professora 1 respondido em 25/08/2021, aula 2 - ANEXO VI)

Resposta ALUNA 2: *"Yes, because i can share my ideas"* (Sim, porque posso compartilhar minhas ideias). (Questionário alunas da Professora1 respondido em 25/08/2021, aula 2 - ANEXO VI)

Em relação à percepção do desenvolvimento de autonomia e pensamento crítico, podemos inferir tanto em nossas aulas quanto nas aulas da PROFESSORA 1 o surgimento de um clima mais favorável ao diálogo instigando o pensamento coletivo, pois percebemos os alunos mais confiantes para falar o que pensam contrastando com o "medo de falar errado" que se percebia anteriormente. Ao terem convicção de

---

<sup>40</sup> Gravação da Rotina "Bússola" com a Professora 1 - ANEXO VII - feito em 16/12/21.

<[https://www.youtube.com/watch?v=1setu6qpBoQ&ab\\_channel=ClaudiaMenezes](https://www.youtube.com/watch?v=1setu6qpBoQ&ab_channel=ClaudiaMenezes)> , último acesso 03/03/2022

<sup>41</sup> Questionário respondido pelas alunas na Aula 2 com o uso das Rotinas de Pensamento - ANEXO VI disponível em <<https://bit.ly/3gA00kI>> , último acesso: 09/02/2022.

que as palavras produzem sentido e funcionam como mecanismos potentes de subjetivação (LARROSA, 2002), os alunos começam a se empoderar e é possível perceber uma pequena mudança na cultura de sala de aula.

Notamos também o surgimento de uma situação mais favorável à percepção da auto-regulação com o uso da Rotina "O que te faz dizer isso?" (*What makes you say that?*), usada com alunos de 10 anos em nossas turmas. Pude perceber que as crianças não têm como prática a auto avaliação, contudo, ao final da Rotina os alunos perceberam que as trocas entre os pares os deixam mais seguros por se sentirem acolhidos e notaram que "não tem problema pedir ajuda" como comprovam as falas da atividade registrada no aplicativo Jamboard.<sup>42</sup> Esta atividade se mostrou muito positiva por despertar a prática do questionamento:

aluna 1: "Depois da explicação(\*) achei que precisava de ajuda"

aluna 2 : "Com a explicação fiquei mais segura"

aluna 3: "Gostei de conversar com minha amiga"

aluna 4: "Vi que outros tinham a mesma dúvida"

(\*) a aluna se refere à explicação do uso da Rotina

(Registro das aulas da Professora Cláudia Menezes feitas em 13/09/2021, Turma: Junior 2 - ANEXO IV)

Sobre a percepção da investigação e do desenvolvimento de hábitos e disposições para o pensar por parte dos alunos percebi que o tempo foi curto para que essas habilidades fossem incorporadas como rotinas nas aulas, estando de acordo com a posição da PROFESSORA 1, como dito acima.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo levantar hipóteses sobre a percepção dos efeitos causados nas aulas de inglês do Centro Britânico ao aplicar as Metodologias Ativas (BACICH e MORAN, 2018), mais especificamente as abordagens da Aprendizagem Visível e a implementação das Rotinas de Pensamento.

Com a intenção de melhorar a participação dos alunos nas aulas de inglês e estimular a capacidade de reflexão sobre o próprio aprendizado, aplicamos as estratégias de tornar a aprendizagem visível com estruturas que auxiliam na organização do pensamento de forma crítica buscando a possibilidade de trazer um aprendizado mais significativo e profundo na sala de aula. Como principal orientação teórica, usamos as linhas de pesquisa do Project Zero, da Universidade de Harvard, (RICHHART et al., 2011; RITCHHART; CHURCH, 2020) e as pesquisas do professor John Hattie, ao buscar o que melhor funciona na educação (HATTIE 2008, 2012, 2015, 2017, 2019). Consideramos também a perspectiva de ANDRADE (2021a e b), em que aponta a Aprendizagem Visível como intensificador nos processos de aprendizagem tanto do aluno como do professor, no sentido de ganhar autonomia e

---

<sup>42</sup> Documentação das aulas com nosso alunos (professora Cláudia) feita em 13/09/2021 - ANEXO IV , disponível em

<<https://docs.google.com/document/d/1LAsIjKyps8n6pAZSHTPOi-MldWY032DukHzwWkWxyfg/edit?usp=sharing>>, último acesso 08/03/2022.

autoconhecimento, desenvolvendo a capacidade de pensar sobre seu próprio pensamento.

Em nossos experimentos usamos, principalmente, Rotinas de Pensamento "Chave" (RITCHHART e CHURCH, 2020) que auxiliam os alunos a fazerem questionamentos mais profundos com base em observação de evidências ("Vejo, Penso, Pergunto"); que auxiliam na elaboração de pensamentos individualmente e em grupo construindo explicações (Penso, Divido com meu par, Compartilho com o grupo); e que estimulam a metacognição ao fazer um balanço de sua aprendizagem (Antes pensava que ... Agora penso que ...). Também buscamos promover uma mudança da cultura escolar no sentido de incorporar atitudes e disposições favoráveis ao desenvolvimento de competências gerais (BNCC), tais como cooperação, questionamento, experimentação, entre outras.

Das hipóteses levantadas sobre o envolvimento dos alunos com as práticas da AV, pudemos perceber que, à medida em que foram se engajando nas estratégias de tornar o pensamento visível, mostraram-se mais receptivos às intervenções aplicadas pela professora e por mim, como no uso de Rotinas como "O que te faz dizer isso?", evidenciando a própria percepção do aprendizado, refletido nas aulas da turma Junior3. Percebemos também, tanto em nossa perspectiva como da professora, um melhor engajamento evidenciado na participação oral e escrita dos estudantes das turmas Advanced 1 e 2, ao usarem seus registros como suporte visual auxiliando na identificação de ideias centrais dos textos abordados. O uso de tecnologia também trouxe ganhos, pois através de aplicativos, os alunos das turmas Advanced 1 e 2, puderam compartilhar suas ideias trazendo oportunidades para buscar evidências e tornar visível a conexão entre seu aprendizado e os objetivos da aula, o que não se observa nas aulas sem as Rotinas. Notamos ainda, uma melhor compreensão da importância das devolutivas a partir de documentações feitas nos aplicativos Jamboard e Padlet, percebendo-se um ganho no processo de aprendizagem dos alunos ao terem a possibilidade de reavaliar seus objetivos de aprendizagem. Notamos também um melhor questionamento e percepção dos processos da aprendizagem no uso de mapa conceitual ("Gerar, Selecionar, Conectar, Elaborar") com a intenção de visualizar e verbalizar estruturas já vistas, bem como trazer exemplos e deixá-los registrados como forma de estudo posterior na turma Progress2.

Em relação à PROFESSORA 1, constatamos uma clara percepção no uso de intervenções mais argumentativas com perguntas como "O que te faz dizer isso?" ou "Antes pensava que ... Agora penso que ...", e da importância de fortalecer e ampliar o vínculo entre aluno e professor, ao empregar devolutivas qualitativas com reflexões sobre o percurso de aprendizagem. A proposta da AV engloba avaliações formativas com devolutivas desafiadoras para que os estudantes possam provar seus pressupostos ajudando-os a serem mais críticos sobre suas argumentações. Contudo, neste experimento percebemos uma intervenção ainda muito inicial em relação ao uso da avaliação formativa, pois a professora usou sua documentação mais como registros das aulas e menos com foco na avaliação. Apesar de não fazer pleno uso desta abordagem e saber de sua relevância, consideramos aqui um primeiro passo no sentido da implementação desta forma de avaliação.

Notamos também que as atitudes de investigação e o desenvolvimento cotidiano de disposições para o pensar precisam de mais tempo para serem incorporadas como hábitos, pois há uma cultura de sala de aula que ainda deve ser promovida, demandando um prazo maior para implementação, apesar de a AV trazer ferramentas potentes para a melhoria do ensino e aprendizagem. Esses achados vão de encontro à pesquisas sobre desenvolvimento de competências (CLAXTON, 2017), segundo as quais, essas são camadas mais profundas de aprendizagem que se formam lentamente ao longo da cultura escolar, portanto necessitam ser trabalhadas continuamente e no longo prazo, o que corrobora com minhas impressões e os testemunhos da PROFESSORA 1 nos anexos V, VI, VII e VIII.

Tornar a aprendizagem visível nas aulas do Centro Britânico, trouxe indicadores consistentes para a o aprendizado da Língua Inglesa em sua abordagem total de leitura, escrita e fluência oral, como por exemplo no auxílio à identificação de ideias centrais de leituras, no uso de devolutivas que trazem reflexões sobre o aprendizado e no ganho de confiança dos alunos para se expressarem com mais desenvoltura e criticidade.

Posto isso, percebemos que as Rotinas de Pensamento na perspectiva da Aprendizagem Visível são ferramentas poderosas para criar uma cultura do pensar, como observamos no melhor engajamento dos alunos ao se sentirem mais acolhidos em suas falas para compartilhar seus pensamentos. Pudemos notar também pequenas mudanças tanto na atitude da professora quanto dos alunos com o uso das Rotinas de Pensamento por se mostrarem grandes aliadas no processo de reflexão sobre o próprio aprendizado. Contudo, entendemos ser necessário para que esse processo se consolide, mais tempo, disposição e encantamento por parte de professores e de estudantes. Vejo que este encantamento já teve seu início com a professora, o que conseqüentemente se estenderá mais profundamente aos alunos. Fico com a convicção de que usar métodos ativos colabora para que os professores possam se colocar no lugar de seus alunos e ver a aprendizagem se tornar mais eficaz, significativa e duradoura, trazendo este aprendizado para dentro da sala de aula do Centro Britânico. Este trabalho sobre estratégias no uso das Rotinas de Pensamento promovendo uma aprendizagem visível, abre portas para uma próxima inserção mais profunda com observações em evidências de aprendizagem na perspectiva tanto de professores quanto de alunos, com a intenção de fomentar e perpetuar a autonomia dos alunos em relação à seu processo de aprendizagem, bem como o desenvolvimento de um pensamento mais argumentativo e consciente.

## 9. ANEXOS

### ANEXO I

Gravação da apresentação da Aprendizagem Visível e Rotinas de Pensamento para os professores do Centro Britânico

<https://youtu.be/yRJosqB0OI4>

### ANEXO II

Apresentação de introdução teórica sobre AV feita para a professora PROFESSORA 1

<https://docs.google.com/presentation/d/1PfCwrss5B75ogDOI2cuA4vwfi5P9PeOIr0Z96ObnZ4I/edit?usp=sharing>

### ANEXO III

Registro da apresentação e implementação das RP para PROFESSORA 1

[https://docs.google.com/document/d/1HqxC8wGk6p\\_T3mWa\\_T7MMNA-JieR58fc8-SSwOuTccE/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/1HqxC8wGk6p_T3mWa_T7MMNA-JieR58fc8-SSwOuTccE/edit?usp=sharing)

### ANEXO IV

Documentação das aulas de Claudia Menezes

<https://docs.google.com/document/d/1LAsIjKyps8n6pAZSHTPOi-MIdWY032DukHzwWkWxyfG/edit?usp=sharing>

### ANEXO V

Documentação das aulas da PROFESSORA 1

<https://docs.google.com/document/d/12nXwCjdm-MZ0Lwq5vCeTXHMj91vW4nk3FMUyRY2ArQ/edit?usp=sharing>

### ANEXO VI

Questionário reflexivo das alunas da Professora 1 sobre a aula 2

[https://docs.google.com/document/d/1gKmEPx4qEoWByWRM9pKghI5qGa4DdVq8EFIvd\\_Jim5g/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/1gKmEPx4qEoWByWRM9pKghI5qGa4DdVq8EFIvd_Jim5g/edit?usp=sharing)

### ANEXO VII

Gravação da reflexão com a PROFESSORA 1 sobre o uso das RP em aula realizando registro por meio da RP Bússola

[https://www.youtube.com/watch?v=1setu6qpBoQ&ab\\_channel=ClaudiaMenezes](https://www.youtube.com/watch?v=1setu6qpBoQ&ab_channel=ClaudiaMenezes)

### ANEXO VIII

Questionário de reflexão sobre a aula 04 da PROFESSORA 1

<https://docs.google.com/document/d/17gFrR9ioUVe1Z804601QSgu6vTwxFRu7-5sYWibh6fk/edit?usp=sharing>

### ANEXO IX

Documentação feita no Padlet da aula professora Cláudia Menezes - Turma Advanced 2

<https://padlet.com/claumenezes18/gt32aexmlx0v8xlf>

### ANEXO X

Registro e Transcrição do trabalho feito com os professores nas RP

[https://docs.google.com/document/d/1CPBaww-Htaa103ua\\_Q-VI1t8x3wXa7IM9p8tZyvZKe0/edit?usp=sharin](https://docs.google.com/document/d/1CPBaww-Htaa103ua_Q-VI1t8x3wXa7IM9p8tZyvZKe0/edit?usp=sharin)

## 10. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Vanessa Sievers. **Educação, Histórias e Sentido em Hannah Arendt**. 31ª Reunião da ANPED. Caxambu/MG, 2008.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de . **Lingüística aplicada, ensino de línguas & comunicação**. Campinas: Pontes, 2005.

ALVES, Rubem. "**A máquina de Fazer Salsichas**". Folha de S.Paulo, 29/09/2009. Disponível em: <<https://bit.ly/3Bv9hHQRubemAlves>>, último acesso em 18/02/2022.

ALVES, Rubem. "**A complicada arte de ver**". Folha de São Paulo, 26/10/2004. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u947.shtml>>, último acesso em 18/02/2022.

ALLWRIGHT, DICK. **Exploratory Practice: Rethinking Practitioner Research in Language Teaching**. Lancaster University, 2003.

ALLWRIGHT, DICK. **Developing Principles for Practitioner Research: The Case of Exploratory Practice**, 2005.

AVES, Rubem. "**Sinapse**". Folha de S.Paulo, 26/10/2004. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u947.shtml>>, último acesso 18/02/2022.

ANDRADE, J.P. (Org). "Introdução". In: **Aprendizagens Visíveis: experiências teórico-práticas em sala de aula para professores e estudantes**". São Paulo: Panda Books, 2021a. Disponível em: <[https://arquivo.pandabooks.com.br/leia-um-trecho/aprendizagens\\_visiveis.pdf](https://arquivo.pandabooks.com.br/leia-um-trecho/aprendizagens_visiveis.pdf)>. Último acesso em 10/03/2022.

ANDRADE, J.P. (Org). "Avaliação como aprendizagem: contribuições para tornar visíveis bos objetivos e processos de aprendizagem na Educação Integral". In: **Aprendizagens Visíveis: experiências teórico-práticas em sala de aula para professores e estudantes**". São Paulo: Panda Books, 2021b.

ANDRADE, J.A. "Abordagem para tornar visível a aprendizagem e a centralidade da tecnologia digital". In: **Educação: Atualidade e Capacidade de Transformação do Conhecimento Gerado 3**. Paraná: Atena Editora, 2020, v.1, p. 225-231. Disponível em: <<https://www.atenaeditora.com.br/post-ebook/3401>>. Último acesso em 05/02/2022.

ANDRADE, J. **Como cultivar o "ciclo da motivação" entre os alunos**. Centro de Referências em Educação Integral, 10 abr. 2018. Disponível em: . Acesso em: 6 fev. 2021.

ANDRADE, J. P.; COSTA, N. WEFFORT, H. F. Currículo e Educação Integral na Prática: uma referência para estados e municípios. Caderno 1 e 2. In: **Plataforma-Metodologia de Currículo para a Educação Integral**. São Paulo: Centro de Referências em Educação Integral/British Council, 2019. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/curriculo-na-educacao-integral>>. Último acesso em 09/11/2021.

ATIVA EDUCAÇÃO. **Rotinas de Pensamento Visível: uma seleção para sala de aula**. e-book Ativa Educação. São Paulo, 2021. Disponível em: <<https://read.bookcreator.com/cLurUIYlpHXH9nS0URBqzYoSiLu1/vA89w9VsR-iXp3Sb9puXWg>>. Último acesso em 13/09/2021.



ALTET, M. **A observação das práticas de ensino efetivas em sala de aula: pesquisa e formação.** Disponível em:  
<<https://www.scielo.br/j/cp/a/Kw9Wt8FzG8NtDmcy9sYvDcQ/?format=pdf&lang=pt>>. Último Acesso em: 14-11-2021.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH; TANZI NETO; TREVISANI. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação,** 2015.

BECKER, Fernando. **O que é construtivismo?** Revista de Educação AEC, Brasília, v. 21, n. 83, p. 7-15, abr./jun. 1992. Disponível em  
<[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4659022/mod\\_resource/content/0/2016-05-20\\_Becker-fich.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4659022/mod_resource/content/0/2016-05-20_Becker-fich.pdf)>. Último acesso em 21/03/2022.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento.** 2 ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

\_\_\_\_\_. **Ensino e construção do conhecimento;** o processo de abstração reflexionante. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 18, n. 1, jan./jun. 1993.

BLACK, P.; WILLIAM, D. "Assessment and classroom learning". In: **Assessment in Education: principles, policy & practice**, 5(1), pp.7-74, 1998.

BLACK, P.; WILLIAM, D; LEE, C.S; HARRISON, C; MARSHALL, B. **Trabalhando por dentro da caixa preta: avaliação para a aprendizagem na sala de aula.** Cadernos Cenpec| Nova série, v. 8, n. 2, 2019. Disponível em:  
<<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/445>>. Último acesso em 21/11/2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017.

BONDIA, J. Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação, 2002. Disponível em:  
<<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>>. Último acesso em 10/02/2022.

BONWELL, C. C., & Eison, J. A. . **Active Learning: Creating Excitement in the Classroom,** (1991).

CELANI, Maria Antonieta Alba (org.) **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

CLAXTON, Guy. **The learning power approach. teaching learners to teach themselves.** London, Corwin/Sage, 2017.

CRYSTAL, D. **English as a global language.** Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

FREIRE, Madalena et al. **Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I.** Espaço Pedagógico, 1996.

FREY, N.; FISHER, D.; HATTIE, J. Developing "Assessment Capable" Learners. **Educational Leadership**, v. 75, n. 5, p. 46-51, 2018.

HATTIE, J. **10 Princípios para Aprendizagem Visível**. Porto Alegre: Penso, 2019.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem visível para professores**. São Paulo: Penso, 2017.

\_\_\_\_\_. **Visible learning**: interactive visualization. Available at:  
<<https://visible-learning.org/nvd3/visualize/hattie-ranking-interactive-2009-2011-2015.html>>. Último acesso em 10/06/2020.

\_\_\_\_\_. **What works best in education: The politics of collaborative expertise. Always learning**. Pearson, 2015. Disponível em:  
<[https://www.pearson.com/content/dam/corporate/global/pearson-dot-com/files/hattie/150526\\_ExpertiseWEB\\_V1.pdf](https://www.pearson.com/content/dam/corporate/global/pearson-dot-com/files/hattie/150526_ExpertiseWEB_V1.pdf)>. Último acesso em 08/03/2022.

\_\_\_\_\_. **Visible learning**: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge, 2008.

LEFFA, V. **Ensino de línguas: passado, presente e futuro**. In: Revista Estudos da Linguagem, v. 20, n. 2, pp. 389-411, 2012.

MACEDO, Lino. **Ensaio Construtivistas**. São Paulo: EDITORA, 1994.

MÁXIMO-ESTEVEVES, Lúcia. **Visão Panorâmica da investigação-acção**. Portugal: Porto Editora, 2008.

OLIVEIRA, L.R.; MELO, M.C.; MOREIRA, M.A. **Observação Interpares**: Análise de uma prática colaborativa. Disponível em:  
<https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/viiiicongreso/pdfs/347.pdf>  
Acesso em: 14-11-2021.

PROJECT ZERO. **Visible Thinking Project**. Disponível em:  
<[http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking\\_html\\_files/VisibleThinking1.html](http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/VisibleThinking1.html)>. último acesso em: 05/02/2018.

RICHARDS, J. ; RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: CUP, 1999.

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

RITCHHART, R. **Creating cultures of thinking: The 8 forces we must master to truly transform our schools**. John Wiley & Sons, 2015.

RITCHHART, R; CHURCH, M; MORRISON, K. **Making thinking visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners**. San Francisco: Jossey-Bass, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

VYGOTSKY, L.S. **Criatividade e Imaginação**. In Vigotski, L. S. *Imaginação e criatividade na infância* (pp. 1-7). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

BLACK, P. J., & WILLIAM, D, **Developing the Theory of Formative Assessment, Educational Assessment, Evaluation and Accountability**, 21 (1): 5-31, 2009

WEFFORT, M. F. **Observação, registro, reflexão**: instrumentos metodológicos I. 2. Série Seminários. São Paulo: Pedagógico, 1996.