

APRENDENDO A PENSAR, PENSANDO PARA APRENDER: AS ROTINAS DE PENSAMENTO NA ALFABETIZAÇÃO

Camila Paquier Binha¹

Evelyn Mignella²

Resumo

O presente trabalho pretende demonstrar a importância da interpretação e da aplicação do uso de rotinas de pensamento no processo de alfabetização e letramento nas séries iniciais do ensino fundamental I, com ênfase em habilidades de leitura, escrita e oralidade na língua adicional, com crianças de 6 e 7 anos, em contexto bilíngue, em paralelo ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Tal prática tem por objetivo promover o pensamento por meio do uso intencional de protocolos que visam à criação de uma cultura do pensar no contexto escolar, uma vez que tais rotinas visam à construção do conhecimento em ambientes que promovem a colaboração, o engajamento, compreensão e autonomia, nos quais os estudantes aprimoram habilidades de pensamento metacognitivo e crítico, tornando-se mais atentos a situações que exigem reflexão, argumentação e resolução de problemas. Esta proposta está fundamentada na perspectiva sócio-histórica, tendo como referência autores como Vygotsky (2009) e Bakhtin (2006), que concebem a linguagem enquanto atividade constitutiva do sujeito, cuja efetivação se dá “na e pela interação” social. Também se fundamenta nos estudos acadêmicos baseados na extensa pesquisa do Projeto Zero (Harvard), conduzida por David Perkins e Ron Ritchhart, quanto à utilização de estratégias para tornar o pensamento e as aprendizagens visíveis em uma perspectiva em que o aprender a pensar e o pensar para aprender alicerçam um ensino para a compreensão (RITCHHART *et al.*, 2011). Como resultado da metodologia aplicada a partir de protocolos específicos, foi possível observar avanços significativos no modo como os estudantes tornam visível e expressam seu pensamento, resultando não apenas em comunicação oral e escrita mais organizada e articulada, mas também favorecendo o exercício da empatia, da colaboração e do pensamento crítico, reconhecendo-se como parte de uma comunidade de aprendizagem.

Palavras-chaves: alfabetização; aprendizagens visíveis; rotinas de pensamento.

Introdução

O presente trabalho teve como foco a aplicação das rotinas de pensamento nas séries iniciais do ensino fundamental I, com ênfase no desenvolvimento de habilidades de

¹ Pedagoga, licenciada em Letras - Português/Inglês com pós-graduação em tradução e pós-graduação em Metodologias e Práticas para Educação Bi/Multilíngue. É professora titular, no currículo bilíngue, do Colégio Emilie de Villeneuve nas séries iniciais do ensino fundamental. camilabinha@colégioemilie.com.br

² Licenciada em Letras - Português/Inglês com pós-graduação em Psicopedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. É professora titular, no currículo bilíngue, do Colégio Emilie de Villeneuve nas séries iniciais do ensino fundamental. evelynmignella@colégioemilie.com.br

leitura, escrita e oralidade na língua adicional, com crianças de 6 e 7 anos, em contexto bilíngue, em paralelo ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Partindo da premissa de que o processo de aprendizagem consiste em um percurso único e singular para cada ser humano, intencionamos associar a relevância desta prática – aqui entendida enquanto um conjunto de protocolos utilizados para estruturar e apoiar o pensamento dos educandos em diferentes contextos de aprendizagem – ao processo de alfabetização e letramento de crianças, conferindo seu valor enquanto metodologia ativa e reflexiva, bem como de ferramenta pedagógica para “promover engajamento, compreensão e autonomia de todos os aprendizes” (RITCHHART *et al.*, 2011, p. 158). À vista disso, destaca-se a contribuição das rotinas de pensamentos enquanto uma prática pedagógica potente para tornar o pensamento visível, bem como para promover a criação de uma cultura do pensar, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativo, o pensamento crítico e a resolução de problemas. Nesse sentido, é importante considerar a complexidade do processo de ensino-aprendizagem, pois, conforme apontado por Vygotsky (1982), aprendizagem, desenvolvimento e linguagem são indissociáveis. Por meio da linguagem, os sujeitos interagem uns com os outros e com o mundo que os rodeia. Nesta mesma linha, Bakhtin (2006) também argumenta que o sujeito é inscrito no social e que a língua é fenômeno essencialmente mutável, social, processo da interação verbal.

De acordo com Magda Soares (2003, p. 14), este é indissociável e interdependente do processo de alfabetização, desenvolvendo-se “no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita”. Portanto, compreendemos que o processo de alfabetização e letramento envolve a habilidade de fazer uso da leitura e da escrita nos espaços sociais, ou seja, em outras esferas que ultrapassem os limites da escola. Quando bem articulados, estes processos levam a uma aprendizagem mais significativa, possibilitando uma melhor compreensão de mundo, de tempo e de realidade em torno de si.

A prática pedagógica aqui descrita teve como objetivo a promoção do pensamento crítico e criativo por meio do uso intencional de protocolos que visam à criação de uma cultura do pensar no contexto escolar, uma vez que tais rotinas visam à construção do conhecimento em ambientes que promovem a colaboração, o engajamento, compreensão e autonomia, nos quais os estudantes aprimoram habilidades de pensamento metacognitivo, tornando-se mais atentos a situações que exigem reflexão, argumentação e resolução de problemas.

As rotinas de pensamento na sala de aula

Uma das propostas realizadas foi utilizar a rotina de pensamento “Vejo & Penso & Pergunto” em um contexto de aprendizagem na área de ciências da natureza. Inicialmente, foi levantado o conhecimento prévio dos alunos acerca dos saberes que já tinham sobre “peixes”. Em seguida, eles construíram mapas mentais em grupos, utilizando desenhos e palavras como ilustrações. O terceiro passo da atividade foi apresentar a figura de um peixe estranho e, então, iniciar o uso da rotina de pensamento descrita a seguir.

Esta rotina teve como objetivo ajudar os estudantes a desenvolverem um olhar e um pensar curioso, interessado e aguçado com relação ao mundo que os cerca. O protocolo é simples, composto por três perguntas, apresentadas sempre na mesma sequência. A ideia principal consistiu em mostrar um objeto, uma obra de arte, uma figura, um artefato e, neste caso, a figura de um peixe, e fazer as seguintes perguntas, sempre nesta ordem:

1. O que você vê? Nessa pergunta, o aluno deve ater-se estritamente ao que vê, sem fazer julgamentos.

Registro de algumas respostas: *“It is a plant” (É uma planta); “It is a coral” (É um coral); “It is a frog” (É um sapo); “It is a fish” (É um peixe).*

2. O que você pensa a partir do que vê? Hipóteses e reflexões agora são bem-vindas, permitindo-se uma personalização das respostas.

Algumas hipóteses e ideias foram: *“I think it is very strange” (Eu acho que é muito estranho); “I think it is not real” (Eu acho que não é real); “I think it looks like a frog, but it is a plant” (Eu acho que parece um sapo, mas é uma planta); “I think it is a mutation, mutation of an animal” (Eu acho que é uma mutação, mutação de um animal”).*

3. O que te impressiona nisso? O que te faz admirar-se? Utilizar evidências para explicar as reflexões feitas e levantar questionamentos. Após algumas colocações, as professoras levantaram a provocação: *“What makes you say that?” (O que te faz dizer isso?)* e, então, alguns alunos verbalizaram: *“If this is not a plant, how can it have roots?” (Se isso não é uma planta, como pode ter raízes?); “I am sure it is an animal. I know because we are studying classes of animals, but I never saw an animal like this before.” (Eu tenho certeza de que é*

um animal. Eu sei porque estamos estudando classes de animais, mas eu nunca vi um animal assim.)

Cumpra salientar que nossa intencionalidade consistiu em evidenciar os avanços significativos no modo como os estudantes tornaram visível e expressaram o seu pensamento a partir do uso sistemático das rotinas de pensamento. As práticas realizadas ao longo deste processo foram propostas com o intuito de, conforme afirma Andrade (2021, p. 20), "ajudar a tornar visíveis e nomeáveis 'movimentos de pensamento' e, assim, a praticar e formar hábitos mentais que apoiam e facilitam o pensamento estratégico", em que são desenvolvidas, simultaneamente, capacidades perceptivas e sensoriais, além das cognitivas e motivacionais.

Conclusão

À medida que se ajustaram a essa nova rotina de pensamento, foi possível constatar ampliação na utilização de detalhes nas respostas e observações, assim como na clareza do pensamento tornado visível por meio da linguagem oral e escrita na língua adicional. Com o uso da pergunta "o que te faz pensar assim?" ou "o que te faz dizer isso?", notamos reflexões e conexões feitas com outras áreas do conhecimento antes "invisíveis". Além disso, como se tratava de atividades na língua inglesa, a utilização do repertório linguístico foi ampliada, uma vez que as crianças tiveram um espaço e tempo para que pudessem pensar e formular suas respostas para além do conhecimento simples e, assim, tornou-se visível a potência que o pensamento tem após a aplicação das estratégias intencionais que instigam e promovem um nível mais complexo do pensar.

Destacamos também o aspecto colaborativo das rotinas de pensamento ao potencializarem a interação com diferentes pares e estimularem a escuta e o respeito pelos pensares diversos. No entanto, pontuamos a necessidade da prática e da recorrência das rotinas de pensamento em sala de aula para que os alunos se apropriem dos protocolos de cada uma delas, desenvolvendo autonomia para realizá-las com mais propriedade.

Ao longo do caminho percorrido, pudemos constatar que práticas pedagógicas que promovam o aprender a aprender, que colocam o aluno como protagonista de sua aprendizagem e levam em conta a sua individualidade, não só contribuem para a formação de um sujeito crítico, autor de sua própria história, reflexivo e autônomo, mas

também instigam o desejo de continuar aprendendo. Assim, conforme afirma Hattie (2017),

O ensino e 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. Trata-se de professores vendo aprendizagem através dos olhos dos alunos, e de alunos vendo o ensino como a chave para sua aprendizagem contínua. (HATTIE, 2017a, p. 14).

Por fim, notamos um avanço significativo nas habilidades de leitura (o despertar da curiosidade por novas fontes de informação, fazer inferências e questionamentos) e de escrita (utilização do conhecimento prévio, bem como repertório linguístico para enriquecer relatos e organização de ideias). No entanto, houve maior relevância na oralidade (idem para o repertório linguístico, expressão de opiniões e sentimentos em diferentes contextos e situações, levantamento de hipóteses, organização de ideias e fluência). As interações possibilitadas pelas rotinas de pensamento favoreceram também o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, ampliando a capacidade de escuta ativa, argumentação, autorregulação, autonomia, criatividade e empatia.

Referências

- BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. Ed. HUCITEC, São Paulo, 2006.
- HATTIE, J. Aprendizagem visível para professores. Porto Alegre: Penso Editora, 2017.
- PINHEIRO, A. Julia. Aprendizagens Visíveis: experiências teórico-práticas em sala de aula/organização. – 1. ed. – São Paulo: Panda Educação, 2021.
- RITCHHART R. Creating Cultures of learning. 1ªed - Ed. Jossey-Bass, 2015.
- RITCHHART R., CHURCH M., MORRISON. Making Thinking Visible: How to promote engagement, Understanding, and independence for all learners - Ed. Jossey-Bass.- Printed in the United States of America, 2011.
- SOARES, M. Alfabetização: a questão dos métodos. 1.ed.,5 reimpressão.-São Paulo: Contexto,2021.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Cadernos de Pesquisa,nº 52, de fevereiro de 1985)
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKY, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. Trad. Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.