

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP**  
**Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara**

**Alinne da Silva Rios**

**A técnica das rotinas de pensamento aliada ao uso de dicionários na educação  
bilingue português-inglês**

Araraquara - SP  
2025



**Alinne da Silva Rios**

**A técnica das rotinas de pensamento aliada ao uso de dicionários na educação  
bilingue português-inglês**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Área de Concentração: Estudos do léxico

Orientadora: Profa. Dra. Regiani  
Aparecida Santos Zacarias

Araraquara - SP

2025

R586t Rios, Alinne da Silva  
A técnica das rotinas de pensamento aliada ao uso de dicionários na educação bilíngue português-inglês / Alinne da Silva Rios. -- Araraquara, 2025  
106 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara  
Orientadora: Regiani Aparecida Santos Zacarias

1. Linguística Aplicada. 2. Lexicografia. 3. Rotinas de Pensamento. 4. Pensamento Visível. 5. Projeto Zero. I. Título.

### **IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA**

O impacto esperado desta pesquisa é a proposição de uma inovação metodológica por meio da criação da rotina de pensamento “encontrar, entender, empregar”, que articula o uso de dicionários escolares e o pensamento visível. Contribui para o letramento lexicográfico, a autonomia linguística e o ODS 4 na educação bilíngue.

### **POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH**

The expected impact of this research is the proposition of a methodological innovation through the creation of the thinking routine “find, figure out, fit,” which articulates the use of school dictionaries and Visible Thinking. It contributes to lexicographic literacy, language autonomy, and SDG 4 in bilingual education.

**Alinne da Silva Rios**

**A técnica das rotinas de pensamento aliada ao uso de dicionários na educação  
bilingue português-inglês**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Área de Concentração: Estudos do léxico

Data da defesa: 20/05/2025

Banca Examinadora:

---

Profa. Dra. Regiani Aparecida Santos Zacarias  
UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

---

Profa. Dra. Camila Höfling  
Universidade Federal de São Carlos

---

Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko Marques  
UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

Dedico este trabalho ao Jimi, meu  
companheiro fiel, presença (nem sempre)  
silenciosa e (sempre) constante que me  
sustentou em cada etapa desta jornada

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço aos encontros, reencontros e desencontros que a vida proporciona, experiências que nos constroem e reconstroem. Foi com muita força que percorri esta jornada do mestrado, em um período incerto, até porque, nada é certo mesmo. Essa força é composta por muitas outras: escolho aqui algumas representações, por limitações de espaço, para expressar minha mais sincera gratidão.

Agradeço muito à minha família, de quem sou feita, que ri e chora junto, fala alto, fala bonito e com quem eu sempre cresço. Em especial, obrigada, mãe, por ser lar e por sempre demonstrar, com tanto amor, o orgulho que sente de seus filhos. Mãe Joyce e tia Neinha, obrigada pelo suporte em orações, abraços e tudo mais!

Sou imensamente grata pelos amigos que estão no meu caminho, e ainda mais grata pelas amigas! Elas me completam, me amam e, a todo momento, me mostram do que sou capaz, seja pelo exemplo que são, seja pelas palavras que me direcionam. Obrigada por serem generosas, competentes, maravilhosas, atentas e fortes!

Thiago, o amigo que o mestrado me deu: obrigada por pegar na minha mão, lembrar das datas, compartilhar ideias, por toda a troca. Com você o caminho foi mais fácil.

À comunidade *FourC*, meu agradecimento por fazer parte desse sonho de escola. Em especial, agradeço à Sara e à Juliana pela confiança e por todo o suporte profissional, acadêmico e pessoal. É muito bom estar em casa.

À banca de qualificação e defesa, Camila e Sandra: obrigada pelo olhar atento e cuidadoso a cada detalhe deste trabalho, contribuindo para que ele alcançasse sua potência.

Por fim, expresso minha mais profunda gratidão à Reça. Obrigada pela orientação desde quando o mestrado era apenas um desejo, até ele virar meta, e depois realidade. Obrigada pela coragem de mergulhar comigo em algo novo. Você inspira.

“E a vida, como metáfora de um rio, tudo traz, tudo leva, tudo lava.”

— Carla Madeira, *Tudo é Rio*

## RESUMO

Embora os dicionários sejam reconhecidos como instrumentos importantes para a ampliação do vocabulário e o desenvolvimento da autonomia, seu uso ainda é periférico nas práticas pedagógicas. A hipótese que orienta a investigação é a de que o conceito e a prática das Rotinas de Pensamento podem ser adaptados e aplicados ao uso pedagógico de dicionários, promovendo um letramento lexicográfico mais crítico e ativo. A fundamentação teórica apoia-se em aportes da Metalexigrafia Pedagógica (Zacarias, 2011), da Linguística Aplicada (Richards; Rodgers, 2014), e do Projeto Zero, da Universidade de Harvard (Ritchhart; Church; Morrison, 2011), especialmente os conceitos de Pensamento Visível e Rotinas de Pensamento, tomados aqui como *design* e técnica pedagógica, respectivamente. Também se adota o conceito de pós-método (Kumaravadivelu, 2003), entendendo o Projeto Zero como uma abordagem voltada ao pensamento crítico, à metacognição e à aprendizagem ativa. Compõe-se ainda à fundamentação um panorama da Educação Bilíngue no Brasil (Megale, 2018), a fim de contextualizar a proposta nos debates atuais da área. O objetivo principal foi a criação de uma Rotina de Pensamento, no caso a Rotina de Pensamento “encontrar, entender, empregar” como estratégia para integrar o uso de dicionários a práticas reflexivas. A metodologia envolveu análise documental e levantamento empírico em uma escola bilíngue português e inglês e revelou a ausência de ações sistemáticas voltadas ao letramento lexicográfico e ao uso pedagógico de dicionários físicos ou digitais. A analogia entre as etapas do uso de dicionários (Gomes, 2011) e os passos das rotinas de pensamento, como “ver, pensar, imaginar”, aponta possibilidades para o ensino de vocabulário com base na observação, interpretação e aplicação em contexto. Os resultados reforçam a importância de práticas pedagógicas planejadas que tornem visíveis os processos mentais e incentivem o uso autônomo e estratégico dos dicionários.

**Palavras-chave:** ensino de língua inglesa; lexicografia pedagógica; rotinas de pensamento; educação bilíngue.

## ABSTRACT

Although dictionaries are widely recognized as important tools for vocabulary expansion and the development of learner autonomy, their use remains peripheral in pedagogical practices. The central hypothesis is that the concept and practice of Thinking Routines can be adapted and applied to the pedagogical use of dictionaries, promoting a more critical and active form of lexicographic literacy. The theoretical framework draws from Pedagogical Metalexicography (Zacarias, 2011), Applied Linguistics (Richard; Rodgers, 2014), and Harvard University's Project Zero (Ritchhart; Church; Morrison, 2011), particularly the concepts of Visible Thinking and Thinking Routines, which are understood here as pedagogical design and technique, respectively. The study also adopts the concept of the postmethod (Kumaravadivelu, 2003), viewing Project Zero as an approach that emphasizes critical thinking, metacognition, and active learning. A panorama of Bilingual Education in Brazil (Megale, 2018) is also included as part of the theoretical foundation, to situate the proposal within current discussions in the field. The main objective is to create the Thinking Routine "find, understand, apply" as a strategy to integrate dictionary use into reflective classroom practices. The methodology includes document analysis and empirical data collection in a Portuguese–English bilingual school, revealing a lack of systematic initiatives aimed at lexicographic literacy and at the pedagogical use of print or digital dictionaries. The analogy between the stages of dictionary use (Gomes, 2011) and the steps in Thinking Routines, such as "see, think, wonder," suggests potential for vocabulary instruction based on observation, interpretation, and contextual application. The findings highlight the importance of intentional pedagogical practices that make mental processes visible and foster learners' autonomous and strategic use of dictionaries.

**Keywords:** English language teaching; pedagogical lexicography; thinking routines; bilingual education.

## LISTA DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| Figura 1 - Abordagem, método, técnica   | 36 |
| Figura 2 - Abordagem, design, procedimento  | 39 |
| Figura 3 - Fluxograma Pensamento Visível  | 48 |
| Figura 4 - Fluxograma Rotinas de Pensamento   | 51 |
| Figura 5 - See, Think, Wonder   | 53 |
| Figura 6 - Vejo, Penso, Imagino   | 54 |
| Figura 7 - PZ, PV, RP   | 59 |
| Figura 8 - Correlação: abordagem, design, técnica e PZ, PV, RP                      | 59 |
| Figura 9 - Esquema de apreensão lexical   | 66 |
| Figura 10 - Comparação entre esquema de uso do dicionário e Rotina de<br>Pensamento | 67 |
| Figura 11 - RP: Encontrar, entender, empregar                                       | 88 |
| Figura 12 - RP: Find, Figure out, Fit   | 89 |
| Figura 13 - Comparativo visual entre Estruturas                                     | 91 |

## LISTA DE QUADROS

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1 - Propostas de Educação Bilíngue no Brasil: Respaldo Legal, Características e Status Atual       | 21 |
| Quadro 2 - Modelos EB Hornberger  | 24 |
| Quadro 3 - Formas Fracas EB   | 25 |
| Quadro 4 - Formas Fortes EB   | 26 |
| Quadro 5 - Modelos EB   | 28 |
| Quadro 6 - Ideologias: monoglóssica e heteroglóssica  | 29 |
| Quadro 7 - Modelos organizacionais em contextos de Educação Bilíngue                                      | 33 |
| Quadro 8 - Subprojetos atuais PZ  | 42 |
| Quadro 9 - Subprojetos adicionais PZ  | 42 |
| Quadro 10 - Fases da pesquisa   | 72 |
| Quadro 11 - Percentual de instrução em duas línguas na EBB  | 75 |
| Quadro 12 - Comparação do percentual de instrução em língua adicional sugeridos pelas diretrizes e na EBB | 76 |
| Quadro 13 - Quantidade de dicionários por sala de Primário 2 na EBB                                       | 80 |
| Quadro 14 - Levantamento do uso de dicionários em planos de aula de Primário 2 na EBB                     | 81 |
| Quadro 15 - Dicionário no currículo de anos iniciais do EF na EBB   | 83 |
| Quadro 16 - Comparativo entre Estruturas  | 91 |
| Quadro 17 - Proposta de aplicação da RP para compreensão textual  | 94 |
| Quadro 18 - Proposta de aplicação da RP para produção textual   | 95 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|      |  |
|------|--|
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular                 |
| EB   | Educação Bilíngue                              |
| EBB  | Escola Brasileira Bilíngue                     |
| LDB  | Lei das Diretrizes Básicas                     |
| LE   | Língua Estrangeira                             |
| ODS  | Objetivo de Desenvolvimento Sustentável        |
| PNLD | Programa Nacional do Livro e Material Didático |
| PSC  | Proficiência Subjacente Comum                  |
| PV   | Pensamento Visível                             |
| PZ   | Projeto Zero                                   |
| RP   | Rotina(s) de Pensamento                        |
| SDG  | <i>Sustainable Development Goal</i>            |

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| A GÊNESE DA MOTIVAÇÃO DA PESQUISA                            | 15  |
| 1 INTRODUÇÃO   | 17  |
| 2 OBJETIVOS  | 19  |
| 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA                                      | 20  |
| 3.1 EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO             | 20  |
| 3.2 ABORDAGEM, <i>DESIGN</i> E TÉCNICA                       | 34  |
| 3.3 PROJETO ZERO, PENSAMENTO VISÍVEL E ROTINAS DE PENSAMENTO | 40  |
| 3.3.1 O PROJETO ZERO: ORIGEM E PROPÓSITOS                    | 41  |
| 3.3.2 O PENSAMENTO VISÍVEL                                   | 44  |
| 3.3.3 AS ROTINAS DE PENSAMENTO                               | 49  |
| 3.4 RP E O USO DE DICIONÁRIOS                                | 60  |
| 4 PERCURSO METODOLÓGICO                                      | 69  |
| 4.1 ETAPA BIBLIOGRÁFICA                                      | 70  |
| 4.2 ETAPA EMPÍRICA   | 70  |
| 4.2.1 ETAPA EMPÍRICA-DOCUMENTAL                              | 71  |
| 4.2.1 ETAPA EMPÍRICA-ACERVO                                  | 71  |
| 4.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA                             | 73  |
| 5 A PESQUISA: COLETA, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS           | 79  |
| 6 CRIAÇÃO DE RP PARA FOMENTAR O USO DE DICIONÁRIOS           | 85  |
| 6.1 “ENCONTRAR, ENTENDER, EMPREGAR”: DESDOBRAMENTOS PRÁTICOS | 93  |
| 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS                                       | 97  |
| REFERÊNCIAS  | 100 |
| ANEXOS   | 105 |

## **A GÊNESE DA MOTIVAÇÃO DA PESQUISA**

Esta pesquisa tem origem em inquietações vivenciadas no contexto de uma escola brasileira bilíngue, localizada no interior da cidade de São Paulo, onde atuo desde 2012. Ao longo desse período, trabalhei como professora bilíngue em diferentes etapas da educação básica e, atualmente, exerço a função de especialista em educação, com foco na formação docente. Entre as atribuições do cargo, destaco a observação de aulas e a leitura de planos de ensino, atividades que me colocam em contato constante com as práticas pedagógicas da instituição.

Foi neste contexto que se evidenciou a ausência do uso intencional de dicionários em sala de aula, assim como a falta de ações sistemáticas voltadas à orientação dos estudantes quanto ao uso deste recurso. Considerando o potencial do dicionário para o desenvolvimento da autonomia leitora e como ferramenta de mediação entre as línguas em contextos bilíngues, surgiram questões que impulsionaram esta investigação: por que, mesmo tendo à disposição um recurso reconhecido por sua relevância, inclusive em formatos digitais, os dicionários seguem subutilizados nas práticas escolares? Em que momentos e de que maneira deveríamos ensinar seu uso, segundo orientações curriculares como a Base Nacional Comum Curricular?

A motivação inicial foi se ampliando a partir da observação de como os alunos se envolvem com disposições de pensamento propostas pelas Rotinas de Pensamento, abordagem desenvolvida pelo Projeto Zero, da Universidade de Harvard. Compreendi que o entrelaçamento entre essa técnica e o uso de dicionários poderia não apenas enriquecer o ensino de vocabulário e promover o letramento lexicográfico, mas também fortalecer habilidades cognitivas como análise, síntese e avaliação, centrais ao desenvolvimento do pensamento crítico em contextos bilíngues.

Por integrar o corpo técnico da escola, tive acesso a diferentes fontes de informação, como salas de aula, biblioteca física e virtual, documentos curriculares e planos de aula, o que possibilitou uma análise aprofundada do contexto. Contudo, esta é uma pesquisa de cunho bibliográfico, sem participantes de pesquisa. As observações cotidianas funcionaram como ponto de partida para a formulação do problema de pesquisa e para a busca, na literatura científica, especialmente nos campos da metalexigrafia pedagógica, da linguística aplicada e das propostas do Projeto Zero, de caminhos teóricos e metodológicos capazes de contribuir para a

ressignificação do uso do dicionário como ferramenta de formação crítica e autônoma na educação bilíngue.

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras têm sido foco de estudos que visam aprimorar abordagens pedagógicas e promover uma aprendizagem mais significativa e autônoma (Richards; Rodgers, 2014; Larsen-Freeman, 2008). No Brasil, observa-se um crescimento expressivo da educação bilíngue português-inglês (García, 2009; Megale, 2018, 2019), impulsionado por fatores como a globalização, as exigências do mercado e o desejo de uma formação internacional. Esse cenário torna ainda mais urgente o desenvolvimento de práticas didáticas eficazes que promovam não apenas o domínio linguístico, mas também o pensamento crítico e o uso consciente da linguagem.

Nesse contexto, os dicionários, frequentemente subutilizados em sala de aula, despontam como ferramentas fundamentais para o desenvolvimento lexical dos aprendizes. Para que seu uso seja realmente produtivo, é necessário que os alunos desenvolvam habilidades de consulta, interpretação e aplicação da informação lexicográfica, o que exige práticas mediadas e intencionais (Höfling; Silva; Tosqui, 2004; Gomes, 2011; Zacarias; Polizer, 2020).

Esta pesquisa propõe uma articulação entre o uso pedagógico de dicionários e as rotinas de pensamento, técnica sistematizada no âmbito do Projeto Zero da Universidade de Harvard (Ritchhart; Church; Morrison, 2011), que busca tornar visível o pensamento e estimular a metacognição. Acreditamos que as rotinas de pensamento, ao promoverem a explicitação dos processos mentais, podem ser aplicadas de forma estratégica para o desenvolvimento do letramento lexicográfico, favorecendo a autonomia do aprendiz na construção de seu repertório lexical.

Neste estudo, exploramos a interseção entre essas duas ferramentas (dicionários e rotinas de pensamento) no contexto da educação bilíngue português e inglês, a fim de propor práticas didáticas integradas e reflexivas (Rios; Zacarias, 2025). Com base em pesquisa bibliográfica e empírica e de natureza qualitativa, este trabalho tem como objetivo geral propor uma nova rotina de pensamento como meio para promover o uso efetivo de dicionários no ensino de língua inglesa.

Isso posto, o presente estudo propõe tratar o Projeto Zero como abordagem, o Pensamento Visível como *design* e as Rotinas de Pensamento como procedimento ou técnica no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, embasando-se no conceito de pós-método (Kumaravadivelu, 2003, 2006).

Nossa pergunta de pesquisa é: Como unir a técnica das Rotinas de Pensamento e o uso dos dicionários para criar uma Rotina de Pensamento específica para fomentar o letramento lexicográfico?

Nossa hipótese a ser verificada é de que o conceito e a prática das rotinas de pensamento podem ser adaptadas e aplicadas desde os anos iniciais do Ensino Fundamental para fomentar o letramento lexicográfico, processo pelo qual o indivíduo desenvolve consciência sobre o léxico da língua e aprende a usar ferramentas lexicográficas de forma crítica e funcional, implicando reflexões sobre o significado das palavras, seus usos em diferentes contextos e como essas palavras são organizadas e explicadas em fontes como dicionários (Borsalli, 2024).

Espera-se que esta pesquisa contribua para ressignificar o papel dos dicionários em sala de aula e para consolidar o uso das rotinas de pensamento como técnica pedagógica para explorar essas obras e letramento lexicográfico. Para tanto, levantamos os objetivos desta pesquisa, que serão apresentados a seguir.

## 2 OBJETIVOS

Objetivo Geral:

- Propor uma rotina de pensamento criada como técnica para fomentar o uso de dicionários no contexto de educação bilíngue português-inglês.

Objetivos Específicos:

- Contextualizar a educação bilíngue português-inglês no Brasil por meio de revisão bibliográfica;
- Analisar documentos curriculares e institucionais para identificar se e como o uso de dicionários é fomentado no contexto escolar nacional e focal;
- Investigar a relação entre as Rotinas de Pensamento e os conceitos da Linguística Aplicada (Abordagens, *Design* e Técnica), com foco na prática de letramento lexicográfico;
- Estabelecer uma correlação entre as técnicas das Rotinas de Pensamento e as etapas do uso de dicionários no processo de ensino-aprendizagem de línguas;
- Elaborar uma Rotina de Pensamento original e demonstrar sua aplicabilidade por meio da criação de uma sequência didática.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos, sendo o primeiro composto pela fundamentação teórica, na qual cada seção aborda um embasamento relevante para a pesquisa. Começamos pelo panorama da Educação Bilíngue no Brasil, passamos pela definição de Abordagens, *Design* e Técnicas no ensino de línguas, o que nos leva para a conceituação do Projeto Zero, do Pensamento Visível e de Rotinas de Pensamento. Por último, abordamos o uso de dicionários também no ensino de línguas estrangeiras. No segundo capítulo, discorremos sobre nosso percurso metodológico que nos permitiu coletar os dados que são expostos e analisados no terceiro capítulo. À vista disso, os resultados de pesquisa são ilustrados e explicados no quarto capítulo por meio da apresentação da Rotina de Pensamento criada e de possíveis desdobramentos práticos. Finalizamos com as considerações finais desta investigação no quinto capítulo.

### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, são discutidos os pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa. Apresenta-se um panorama histórico da educação bilíngue português-inglês no Brasil e, em seguida, exploram-se as Rotinas de Pensamento, desenvolvidas no subprojeto Pensamento Visível, vinculado ao Projeto Zero da Faculdade de Educação de Harvard. Trata-se de uma proposta que dialoga com abordagens adotadas em contextos bilíngues e que, por suas características, pode contribuir para a construção de repertório lexical em língua inglesa. Alinhamos os estudos sobre Rotinas de Pensamento ao uso de dicionários nesse processo, dentro do contexto da educação bilíngue português-inglês.

Também discutimos, neste capítulo, o modelo hierárquico de estruturas conceituais para ensino de línguas proposto por Richards e Rodgers (1986, 2011, 2014) das abordagens, métodos e técnicas, posteriormente derivados para abordagens, design e procedimentos pelos mesmos autores de modo a classificar o Projeto Zero, o Pensamento Visível e as Rotinas de Pensamento dentro da Linguística Aplicada, já que, de acordo com a era pós-método, descrita por Kumaravadivelu (2003, 2006), o professor tem a liberdade de adequar abordagens ao ensino de línguas conforme os contextos inseridos.

#### 3.1 EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO

Trazemos um breve histórico da EB no Brasil, considerando que esta pesquisa é elaborada em um ambiente de educação bilíngue português-inglês.

Quadros intensos de migrações transnacionais por motivos econômicos, de conflitos e por efeito do processo de globalização alastram diversas marcas culturais e linguísticas no mundo, tornando o bilinguismo<sup>1</sup> um fenômeno global.

À semelhança do que se observa globalmente, a história do Brasil é marcada pela diversidade de povos, entre os quais se incluem indígenas, africanos e imigrantes europeus. Essa diversidade, combinada ao vasto território nacional e à extensão de

---

<sup>1</sup> Os termos *bilinguismo*, *multilinguismo* e *plurilinguismo* apresentam distinções conceituais que variam conforme os autores: para alguns, tratam-se de diferenças sutis; para outros, as distinções são mais marcantes (Cavalli, 2005; García, 2009). Neste estudo, contudo, não será feita a delimitação entre esses conceitos. Sempre que tais termos forem utilizados, estarão se referindo, de modo geral, aos aspectos linguísticos, sociais e interculturais do contato entre duas ou mais línguas.

suas fronteiras com diversos países da América Latina, é ainda ampliada pelas migrações transnacionais contemporâneas, resultando em uma rica variedade de línguas e culturas (David, 2007).

Ainda assim, foi apenas com a Constituição de 1988 que a diversidade linguística passou a ser oficialmente reconhecida no Brasil, que até então era considerado um país monolíngue, falante da língua portuguesa. Conseqüentemente, a educação brasileira também se desenvolveu com bases predominantemente monolíngues, embora já existissem iniciativas de educação bilíngue, influenciadas por distintos contextos sociais, culturais e políticos, que desempenharam um papel fundamental na formação e expansão desse modelo educacional.

Megale (2018) lista as principais propostas de educação bilíngue presentes no Brasil, conforme quadro a seguir:

Quadro 1 - Propostas de Educação Bilíngue no Brasil: Respaldo Legal, Características e Status Atual

| <b>Proposta</b>                             | <b>Respaldo Legal</b>   | <b>Características</b>  | <b>Status Atual</b>   |
|---|---|---|---|
| Educação Bilíngue Indígena                  | Constituição de 1988; LDB (Lei 9.394/1996); PNE (Lei 10.172/2001)     | Projetos educacionais que valorizam línguas, culturas e identidades indígenas, instrumentalizando para a sociedade não indígena | Regulamentada e em expansão em territórios indígenas                                |
| Educação Bilíngue para Surdos               | Lei 10.436/2002; Decreto 5.626/2005                                   | Ensino por meio da Libras como primeira língua e do português como segunda língua   | Regulamentada, mas com desafios de implementação                                    |
| Educação Bilíngue em Contextos de Imigração | Sem legislação específica nacional                                    | Projetos locais em comunidades imigrantes (alemães, italianos, poloneses, ucranianos etc.)                                      | Pouco documentada, com ações pontuais   |
| Educação Bilíngue em Contextos de Fronteira | Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (2004), atual PEIF | Intercâmbio cultural e linguístico entre escolas de países do Mercosul  | Em funcionamento em algumas regiões fronteiriças e descontinuadas em outras regiões |

|                                |                                    |   |   |
|--------------------------------|------------------------------------|---|---|
| Escolas Bilingües de Prestígio | Sem legislação nacional específica | Escolas privadas de ensino bilíngue voltadas a famílias de elite; crescimento recente | Em expansão, sem regulamentação oficial |
|--------------------------------|------------------------------------|---|---|

Fonte: Elaborado pela autora com base em Megale (2018, p. 4).

O quadro apresenta as principais propostas de educação bilíngue no país, abordando suas bases legais, características estruturais e o estágio de cada modelo até a publicação dos estudos de Megale (2018). Embora alinhadas aos marcos legais, essas propostas apresentam variações significativas nas práticas educacionais e enfrentam desafios contextuais diversos, devido às especificidades de cada abordagem e suas implicações no panorama educacional brasileiro. O respaldo legal concedido para a educação bilíngue indígena, para surdos e em contextos de fronteira reflete avanços importantes, embora ainda com diferentes níveis de implementação e regulamentação.

Ademais, um parecer com diretrizes curriculares nacionais para a oferta de educação plurilíngue foi protocolado no Ministério da Educação, por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2020<sup>2</sup>, que pretende estabelecer orientações formais sobre os princípios que devem nortear as práticas de educação bilíngue nas escolas brasileiras. Embora esta regulamentação seja um passo importante, faz-se necessário um aprofundamento das discussões e ajustes para que sua aplicação efetiva seja alcançada, para que sejam consolidados não apenas um, mas modelos diversos de educação bilíngue que valorizem as línguas e culturas em um contexto plural. Até a finalização deste estudo, essa resolução não havia sido aprovada.

Para fins de delimitação de pesquisa, nos deteremos à proposta que Megale (2018) nomeia como “escolas bilíngues de prestígio”, denominadas de tal forma por terem sido concebidas como uma estratégia educacional voltada para o enriquecimento e ampliação de repertórios linguísticos, especialmente em escolas consideradas de elite, com público-alvo de famílias de classe média e alta (Brentano, 2011). Alguns autores costumam referir-se a este modelo de educação como Educação Bilíngue de elite (Baker, 2006; Megale, 2018), no entanto, o termo pode conter em si um tom discriminatório, focado na segmentação por classes (Brentano,

<sup>2</sup> A formulação das diretrizes foi motivada pela demanda de regularização de escolas bilíngues de língua de prestígio ou de elite por parte da sociedade; no entanto também toca no histórico de educação bilíngue dos contextos citados anteriormente.

2023). Em termos de nomenclatura, preferimos adotar neste trabalho de pesquisa “educação bilíngue português-inglês”, para evitar o caráter de hierarquia de uma língua sobre outras e para precisar o par de línguas da educação bilíngue tratada neste estudo.

A escolha da língua inglesa por grande parte das escolas brasileiras bilíngues ou escolas internacionais em seu currículo leva em conta que o crescimento das interações comunicativas entre indivíduos de diferentes origens tem ressaltado a relevância dessa língua, atualmente vista, por muitos, como a língua de comunicação global por excelência (Rajagopalan, 2004).

Muitas escolas bilíngues português-inglês foram estabelecidas no Brasil a partir da década de 1990, inicialmente com currículos focados na imersão total em inglês para crianças de 4 a 5 anos, com 100% das aulas na língua adicional nos primeiros dois ou três anos de escolarização. Esse percentual se reduz para 80% posteriormente e, após mais três ou quatro anos, para 50% (Megale, 2018).

Esse modelo, centrado na imersão em inglês, contribuiu para a consolidação de determinadas compreensões sobre o que significa ser uma escola bilíngue. Com isso, escolas com diferentes abordagens envolvendo o uso de mais de uma língua passaram a ser agrupadas sob o mesmo rótulo, o que dificulta a compreensão das especificidades da educação bilíngue em relação, por exemplo, ao ensino de língua adicional.

Enquanto o ensino de língua adicional diz respeito à oferta de uma nova língua como disciplina, a educação bilíngue propriamente dita pode variar sua abordagem, mas a sua natureza envolve o uso de duas línguas como meios de instrução para o desenvolvimento de diferentes áreas do conhecimento. Trata-se, portanto, de uma proposta que extrapola o ensino linguístico e se ancora em fundamentos pedagógicos, identitários e socioculturais (Hamers; Blanc, 2000; Baker, 2011). Não distinguir essas propostas pode reforçar práticas que se apropriam do termo “bilíngue” sem compromisso com os princípios que sustentam a EB como política educacional plural.

Existem variados tipos e modelos de educação bilíngue (EB), bem como diferentes maneiras de conceituar tais tipos e modelos com base em suas finalidades e contextos. Para a fundamentação teórica desta pesquisa, faz-se pertinente apresentar as definições, tipos ou modelos que influenciaram o cenário atual da educação bilíngue português-inglês no Brasil.

Hornberger (1991, p. 224) categoriza modelos de educação bilíngue como “campos amplos que abarcam objetivos relacionados à linguagem, cultura e sociedade” e os define como modelos de transição, manutenção e enriquecimento, como mostra o quadro 2.

Quadro 2 - Modelos EB Hornberger

|                      | Modelo de Transição  | Modelo de Manutenção           | Modelo de Enriquecimento  |
|----------------------|----------------------|--------------------------------|---------------------------|
| Objetivo Linguístico | Mudança linguística  | Manutenção da língua           | Desenvolvimento da língua |
| Objetivo Cultural    | Assimilação Cultural | Reforço da identidade cultural | Pluralismo cultural       |
| Objetivo Social      | Incorporação social  | Afirmação dos direitos civis   | Autonomia social          |

Fonte: Rios, Segala e Silva (2021).

Como sintetizado no Quadro 2, os modelos de transição, manutenção e enriquecimento em educação bilíngue propostos por Hornberger (1991) articulam diferentes objetivos linguísticos, culturais e sociais, refletindo concepções diversas sobre o papel das línguas na escola e na sociedade. Esses modelos não são neutros: carregam implicações políticas quanto à valorização ou desvalorização das línguas envolvidas e, conseqüentemente, dos sujeitos que as falam e de sua colocação na sociedade em que vivem. No modelo de transição, por exemplo, a língua minoritária é tratada como um recurso temporário, útil apenas enquanto facilita a aprendizagem da língua e cultura dominantes para promover a inserção social. Já os modelos de manutenção buscam garantir a continuidade das línguas e culturas de origem e afirmar os direitos linguísticos de seus falantes em uma nova sociedade. O modelo de enriquecimento, por sua vez, valoriza o bilinguismo como um bem cultural e ganho cognitivo, geralmente voltado a crianças da maioria linguística que aprendem uma segunda língua para ampliar suas competências sociais e acadêmicas.

Essa relação entre língua, cultura, identidade e justiça social é central para Megale (2018), que compreende os modelos de EB não apenas como propostas pedagógicas, mas como reflexo de realidades sociolinguísticas mais amplas. A língua de origem do aprendiz, nos modelos de transição, é vista como um obstáculo ou problema a ser superado; torna-se apenas uma ponte até a língua-alvo. Nos modelos

de manutenção, essa mesma língua passa a ser entendida como um direito a ser preservado, servindo de base para a construção da identidade cultural e para a inserção social em contextos multilíngues. É apenas no modelo de enriquecimento que há uma valorização explícita do desenvolvimento de ambas as línguas, com o objetivo de formar sujeitos bilíngues e pluriculturais de modo a ampliar suas possibilidades de atuação no mundo. A forma como esses modelos operam revela, portanto, visões distintas sobre o que significa ensinar e aprender línguas em contextos de diversidade.

Baker e Prys Jones (1998) propõem a caracterização entre formas fracas e formas fortes de educação bilíngue. Ressaltamos que os termos “fraco” e “forte” não se referem a juízos de valor, eles se referem ao objetivo final da formação, sendo que as formas fracas têm como meta atingir o monolinguismo, como que em um apagamento da língua de origem dos aprendizes de LE e as formas fortes almejam a adição da LE. As formas fracas e fortes podem ser vistas nos quadros 3 e 4 a seguir.

Quadro 3 - Formas Fracas EB

| Formas Fracas de Educação Bilíngue       |                        |   |                               |                                   |
|--|------------------------|---|-------------------------------|-----------------------------------|
| Tipo de Educação Bilíngue                | Tipo típico de criança | Língua da sala de aula                                      | Objetivo Social e Educacional | Objetivo do resultado linguístico |
| Submersão                                | Minorias linguísticas  | Língua do grupo dominante                                   | Assimilação                   | Monolinguísmo                     |
| Transição                                | Minorias linguísticas  | Parte da língua da minoria para a língua do grupo dominante | Assimilação                   | Monolinguísmo                     |
| Programa de reforço (Withdrawal classes) | Minorias linguísticas  | Língua do grupo dominante                                   | Assimilação                   | Monolinguísmo                     |

Fonte: Rios, Segala e Silva (2021).

Quadro 4 - Formas Fortes EB

| Formas Fortes de Educação para bilinguismo e biletamento |   |  |   |                                   |
|--|---|--|---|-----------------------------------|
| Tipo de Educação Bilingue                                | Tipo típico de criança                              | Língua da sala de aula                 | Objetivo Social e Educacional                     | Objetivo do resultado linguístico |
| Educação Bilingue na Crèche                              | Crianças de minoria e de grupo dominante            | Bilingue com ênfase na L2              | Manutenção, pluralidade cultural e enriquecimento | Bilinguismo                       |
| Imersão  | Crianças de grupo dominante                         | Bilingue com ênfase inicial na L2      | Pluralidade cultural e enriquecimento             | Bilinguismo e biletamento         |
| Manutenção   | Minorias linguísticas                               | Bilingue com ênfase na L1              | Manutenção, pluralidade cultural e enriquecimento | Bilinguismo e biletamento         |
| Programas de Dual Language                               | Misto de crianças de minoria e de grupos dominantes | Língua da minoria e do grupo dominante | Manutenção, pluralidade cultural e enriquecimento | Bilinguismo e biletamento         |
| Programas de Dual Majority Language                      | Crianças de um grupo dominante                      | Duas línguas de grupos dominantes      | Manutenção, pluralidade cultural e enriquecimento | Bilinguismo e biletamento         |
| Escolas Europeias  | Crianças de grupos dominantes                       | Duas línguas de grupos dominantes      | Manutenção, pluralidade cultural e enriquecimento | Bilinguismo e biletamento         |
| Escolas Internacionais                                   | Crianças de grupos dominantes                       | Duas línguas de grupos dominantes      | Manutenção, pluralidade cultural e enriquecimento | Bilinguismo e biletamento         |

Fonte: Rios, Segala e Silva (2021).

Nas formas ditas fracas de educação bilíngue, conforme apresentado por Baker e Prys Jones (1998) e ilustrado no quadro 3, a ênfase recai sobre o ensino instrumental da língua minoritária ou estrangeira, geralmente restrito a atividades isoladas de linguagem, como leitura, escrita ou conversação, e sem conexão com outras áreas do currículo. Essas formas, como os modelos de submersão, transição ou programas de reforço (*withdrawal classes*), têm como objetivo central a assimilação linguística e cultural da língua dominante por estudantes pertencentes a minorias linguísticas ou sociais. A língua de origem é frequentemente ignorada ou desvalorizada, e o resultado esperado é o monolinguismo na língua dominante. Essa configuração ecoa os modelos de transição de Hornberger (1991), nos quais a língua materna é apenas um meio temporário de acesso à língua-alvo, sem garantia de continuidade nem reconhecimento de valor identitário ou educacional.

Em contraste, as chamadas formas fortes de educação bilíngue, como elucidado no quadro 4, buscam não apenas o desenvolvimento da proficiência em duas línguas, mas também o aprofundamento de conteúdos curriculares por meio de ambas, promovendo o bilinguismo e o biletamento<sup>3</sup>. Essas formas incluem programas de manutenção, de imersão, e de escolas internacionais, entre outros. O que os caracteriza é a visão de que a diversidade linguística representa um recurso valioso pedagógica, cognitiva e socialmente. Tais propostas se aproximam dos modelos de enriquecimento descritos por Hornberger (1991), nos quais há uma valorização explícita das duas línguas envolvidas e um compromisso com a pluralidade cultural, a justiça social e a autonomia dos sujeitos. Esses modelos apontam para uma educação bilíngue transformadora, voltada não à substituição, mas à integração e à valorização das línguas, culturas e identidades em interação.

Os autores Hamers e Blanc (2000) não optam por uma divisão categórica de modelos ou tipos de educação bilíngue, buscando compreensão do conceito. Eles preferem adotar uma definição mais abrangente, descrevendo a educação bilíngue como qualquer sistema de ensino no qual, por um período variável, a instrução é realizada em pelo menos duas línguas. Acreditamos que uma definição abrangente como a de Hamers e Blanc seja, por um lado, um estímulo à liberdade criadora das escolas e dos educadores para explorar as possibilidades da educação bilíngue, por outro lado, tal abrangência pode oferecer abertura para caminhos nem sempre leais aos desenvolvimento integral do indivíduo na escola, podendo ser margem para propagandas enganosas de escolas ou programas bilíngues, por isso a necessidade de maior rigor e precisão nas definições, assim como a tentativa de Baker (2006) de explicar a educação bilíngue no que tange a suas finalidades, considerando duas como as principais:

- a) Inserção de falantes de língua minoritária em um contexto de língua dominante;
- b) Manutenção do privilégio de classes médias e altas em comunicar-se em duas línguas.

---

<sup>3</sup> Pode-se compreender o biletamento como “a conjunção do letramento e do bilinguismo – e a interação dinâmica entre eles” (Hornberger, 2005). A alfabetização em duas línguas é um exemplo do biletamento na prática.

Mesmo trazendo as finalidades principais para a educação bilíngue, Baker (2006) não esgota os possíveis propósitos deste modelo educacional e deixa aberta a possibilidade de várias interpretações e aplicações no contexto de ensino.

Para apoiar a compreensão sobre as diferentes perspectivas da educação bilíngue, a seguir são apresentados os modelos propostos por García (2009), que destacam a diversidade de trajetórias possíveis no desenvolvimento de repertórios bilíngues, como pode ser visto no quadro 5:

Quadro 5 - Modelos EB

| <b>Modelo</b>     | <b>Definição</b>  | <b>Exemplo</b>  |
|-------------------|---|---|
| <b>Subtrativo</b> | Processo em que a aquisição de uma segunda língua ocorre em detrimento da língua materna, resultando em substituição linguística.                                     | Estudantes indígenas que passam a utilizar exclusivamente o português, abandonando a língua original.         |
| <b>Aditivo</b>    | Situação em que a aprendizagem de uma segunda língua é promovida sem prejuízo da competência na língua de origem, favorecendo o bilinguismo equilibrado.              | Alunos que desenvolvem proficiência em português e inglês, mantendo ambas as línguas em uso ativo.            |
| <b>Recursivo</b>  | Modelo que prioriza a revalorização e a revitalização de línguas minoritárias ou de herança, mesmo após processos de deslocamento linguístico.                        | Iniciativas educacionais voltadas ao resgate de línguas indígenas ou comunitárias, como o Talian no Brasil.   |
| <b>Dinâmico</b>   | Perspectiva que entende o bilinguismo como um repertório linguístico fluido, em que os falantes transitam entre línguas conforme as práticas sociais e comunicativas. | Crianças em zonas de fronteira que alternam entre português e espanhol de acordo com o contexto comunicativo. |

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de García (2009).

Embora a própria autora tenha classificado modelos de educação bilíngue, García (2009) defende a ideia de que não existem modelos ideais, ou que possam ser aplicados sem contextualização, já que, de acordo com a autora, os tipos de educação bilíngue podem ser fluidos e partilhar características. Reconhecer os tipos, porém, é útil para que os educadores façam escolhas informadas sobre as práticas adotadas em cada contexto. Para aprofundar a discussão sobre o assunto, a autora propõe quadros teóricos para categorizar e compreender a educação bilíngue, sendo a principal diferença entre os quadros o seu caráter ideológico: monoglóstico ou heteroglóstico.

**Ideologia monoglóssica:** Típica dos programas desenvolvidos no século XX, esperava-se que o indivíduo dominasse ambas as línguas com o mesmo nível de proficiência. Nesta ideologia estão os quadros teóricos aditivos e subtrativos.

**Ideologia heteroglóssica:** Identificada a partir do final do século XX, não parte mais do monolingüismo, acredita-se que as línguas não se armazenam em espaços diferentes no cérebro, mas interagem entre si. Desta ideologia seguem-se os quadros teóricos recursivo e dinâmico de educação bilíngue.

Abaixo, podemos observar, no quadro 6, as definições e implicações para a EB das duas ideologias supracitadas:

Quadro 6 - Ideologias: monoglóssica e heteroglóssica

| Ideologia             | Definição  | Implicações para a Educação Bilíngue  |
|-----------------------|--|---|
| <b>Monoglóssica</b>   | Perspectiva segundo a qual cada língua deve ser utilizada de maneira separada e "pura", sem mistura, como sistemas linguísticos independentes.     | A educação bilíngue é estruturada para manter as línguas isoladas, exigindo que o ensino e o uso das línguas ocorram de forma separada, sem permitir o cruzamento ou a integração de repertórios linguísticos.                                  |
| <b>Heteroglóssica</b> | Perspectiva que reconhece o uso dinâmico, integrado e inter-relacionado das línguas, compreendendo o repertório linguístico como um todo flexível. | A educação bilíngue valoriza práticas que permitem o trânsito entre línguas, como o <i>translanguaging</i> , incentivando a utilização de todos os recursos linguísticos dos estudantes para promover a aprendizagem e a construção de sentido. |

Fonte: Elaborado pela autora com base em García (2009).

Conforme apresentado no quadro anterior, dois viéses opostos se destacam: o monoglóssico e o heteroglóssico. Enquanto o primeiro pressupõe que as línguas devem ser mantidas isoladas, sem interferência mútua, o segundo compreende os repertórios linguísticos como recursos interativos e integrados, valorizando a flexibilidade e o trânsito entre línguas.

Neste trabalho, adota-se a perspectiva heteroglóssica por entender que ela se alinha mais diretamente às práticas reais de sala de aula em contextos bilíngues, especialmente no que diz respeito ao uso de recursos como os dicionários e à proposta de rotinas de pensamento que favorecem a construção de sentido a partir

da totalidade do repertório linguístico dos estudantes. Ao reconhecer a mobilidade entre línguas como parte do processo cognitivo e comunicativo, a abordagem heteroglóssica torna-se não apenas uma escolha teórica, mas uma necessidade pedagógica.

A própria autora das ideologias, García (2009) argumenta em favor de uma visão heteroglóssica das línguas, na qual se reconhece que os sujeitos desenvolvem um repertório linguístico único, fortalecido pela interação entre as línguas que dominam. À vista disso, há uma transferência de conceitos e competências entre as línguas em ambas as direções. Assim, um currículo que não adota essa perspectiva pode negligenciar o potencial de um ensino verdadeiramente integrado, capaz de desenvolver competências em ambas as línguas de maneira simultânea e interdependente (Kroll *et al.*, 2012).

Essa visão ideológica heteroglóssica baseia-se na teoria da Proficiência Subjacente Comum (PSC), proposta por Cummins (1979), que sugere que as habilidades adquiridas em uma língua podem ser transferidas para outra, desde que haja exposição suficiente e oportunidades de desenvolvimento em ambas. Segundo essa teoria, as competências cognitivas e acadêmicas, como raciocínio crítico e resolução de problemas, são transferíveis entre as línguas, ou seja, o desenvolvimento de habilidades em uma língua não se dá de forma isolada, mas pode reforçar ou facilitar o aprendizado em outra. Cummins (1979) argumenta que, à medida que os alunos se tornam proficientes em uma língua, as habilidades cognitivas subjacentes podem ser transferidas para outras línguas, desde que o aprendizado de ambas ocorra de maneira integrada e contextualizada. Isso implica que o bilinguismo não é um processo de aprendizagem linear ou compartimentado, mas um fenômeno interconectado, no qual as línguas interagem e se apoiam mutuamente.

Nesse contexto, tanto Cummins (1979) quanto García (2009) afirmam que a educação bilíngue difere substancialmente do ensino tradicional de línguas como uma disciplina isolada na escola. Enquanto o ensino tradicional foca na aquisição da língua como um conjunto de estruturas gramaticais e vocabulário, no modelo de educação bilíngue, a língua deve ser utilizada como meio de instrução para o ensino dos conteúdos escolares. Ou seja, a língua não é apenas um objeto de estudo, mas um instrumento para acessar e produzir conhecimento em diferentes áreas do saber, o que possibilita uma aprendizagem mais contextualizada e significativa. Esse enfoque requer um currículo bilíngue integrado, que aproveite ao máximo as interações entre

as línguas, criando um ambiente de ensino no qual as línguas não são vistas como sistemas distintos e independentes, mas como recursos complementares e interdependentes.

Portanto, a teoria de Proficiência Subjacente Comum não apenas ilumina o processo de aprendizagem de línguas em contextos bilíngues, mas também reforça a importância de um currículo que promova o uso ativo e integrado das duas línguas, possibilitando que os alunos desenvolvam uma competência acadêmica abrangente que transcenda as barreiras linguísticas.

Essa visão heteroglóssica da linguagem também encontra expressão prática no conceito de translinguagem, conforme desenvolvido por García e Wei (2014). Diferente de abordagens que tratam as línguas como sistemas separados e estanques, a translinguagem entende que os sujeitos mobilizam seus repertórios linguísticos de maneira integrada e dinâmica para construir sentido, comunicar-se e aprender. Em contextos educacionais, essa perspectiva implica em reconhecer e valorizar o uso legítimo de múltiplas línguas ou variedades em sala de aula, inclusive de forma simultânea, como parte dos processos cognitivos e afetivos dos estudantes. Assim, práticas pedagógicas translíngues não se limitam à alternância entre códigos, mas propõem a construção de ambientes em que os repertórios completos dos alunos são mobilizados como recurso legítimo para a aprendizagem.

Retomando as recentes tentativas de regulamentação da EB no Brasil, considerando as perspectivas da heteroglossia e da translinguagem, em sua análise crítica, De Oliveira e Höfling (2021) apontam que a primeira versão das Diretrizes priorizava o ensino de línguas de prestígio, como o inglês, em detrimento de contextos bilíngues historicamente constituídos no Brasil, como o das populações indígenas, surdas e de fronteira. Embora a segunda versão do documento tenha incorporado breves menções a essas populações, as autoras ressaltam que o tratamento conferido a essas especificidades ainda é insuficiente e superficial (De Oliveira; Höfling, 2021).

Outro aspecto problemático destacado refere-se à definição do tempo de exposição à língua de instrução. As Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecem percentuais fixos para o uso da língua adicional nas atividades escolares:

[...] na Educação Infantil, o tempo de instrução na língua adicional deve abranger, no mínimo, 30% (trinta por cento) e, no máximo, 50% (cinquenta por cento) das atividades curriculares; no Ensino Fundamental, o tempo de instrução na língua adicional deve abranger, no mínimo, 30% (trinta por cento) e, no máximo, 50% (cinquenta por cento) das atividades curriculares;

e no Ensino Médio, o tempo de instrução na língua adicional deve abranger, no mínimo, 20% (vinte por cento) da carga horária na grade curricular oficial, podendo a escola incluir itinerários formativos na língua adicional (Brasil, 2020, Art. 7º).

Entretanto, conforme observam De Oliveira e Höfling (2021), tal divisão rígida conflita com o conceito de translinguagem, que propõe uma integração dinâmica entre as línguas, em vez de uma separação quantitativa. As autoras defendem que a aprendizagem bilíngue deve ser permeada por práticas pedagógicas que favoreçam a fluidez entre os repertórios linguísticos, e não a compartimentalização fixa desses.

Por outro lado, Brentano (2020) afirma que a recente reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue (Brasil, 2020) destaca a importância da união curricular com base em uma perspectiva heteroglóssica e dinâmica das línguas do sujeito.

Essas lacunas legais permitem ainda a proliferação de programas ou propostas que se identificam como bilíngues, mas que, de fato, apenas promovem o ensino da língua inglesa de forma adicional, sem o real desenvolvimento de competências bilíngues (De Oliveira; Höfling, 2021). Anteriormente à proposta de tais Diretrizes, Megale (2019) já havia mapeado no Brasil as propostas de EB em português e inglês que ainda predominam no setor privado e geralmente se enquadram em três modelos principais:

- a) **Escolas bilíngues com currículo único e integrado:** Nessa modalidade, o currículo é ministrado tanto em português quanto em inglês, refletindo uma abordagem educacional bilíngue desde a fundação da instituição;
- b) **Escolas bilíngues com currículo adicional:** Nesse modelo, um currículo bilíngue é incorporado ao ensino regular, geralmente por meio de um sistema educacional ou uma instituição especializada na implementação de programas bilíngues, com abordagens que propõem o ensino simultâneo de conteúdos acadêmicos e da língua estrangeira, ainda que a partir de dois currículos distintos;
- c) **Escolas bilíngues com currículo optativo:** Aqui, as famílias podem escolher incluir ou não um período extra de ensino da língua inglesa, seja por meio de projetos em inglês, seja em aulas estruturadas em outras abordagens. Como destaca Megale (2019), tais atividades podem

ser desenvolvidas internamente pela escola ou terceirizadas por meio de sistemas educacionais especializados.

#### Quadro 7 - Modelos organizacionais em contextos de Educação Bilíngue

##### Parte I – Modelos teóricos e implicações pedagógicas

| <b>Modelo</b>                             | <b>Autor(es)</b>                  | <b>Enfoque principal</b>  | <b>Implicações para a prática pedagógica</b>   |
|---|-----------------------------------|---|--|
| Dimensões do Bilinguismo                  | Hornberger (1991)                 | Bilinguismo como prática situada em múltiplas dimensões linguísticas. | Valorização dos diferentes repertórios; inclusão de práticas locais e legítimas.       |
| Classificação de programas de EB          | Baker (2011)                      | Tipos de programas (subtrativos/aditivos; fortes/fracos).             | Avaliação crítica da intencionalidade dos programas e seus impactos sociolinguísticos. |
| Modelo sociolinguístico e identitário     | Hamers; Blanc (2000)              | EB como fenômeno ligado à identidade, cognição e sociedade.           | Reconhecimento do papel da língua na construção identitária e nas relações sociais.    |
| Abordagem heteroglóssica / translanguagem | García (2009); García; Wei (2014) | Repertórios linguísticos integrados e dinâmicos.                      | Promoção de práticas translíngues; superação da separação rígida entre línguas.        |

##### Parte II – Modelos organizacionais de escolas bilíngues no Brasil

| <b>Modelo organizacional</b> | <b>Características</b>   | <b>Implicações práticas</b>   |
|------------------------------|--|---|
| Currículo único integrado    | Ensino de conteúdos em português e inglês com currículo bilíngue desde a fundação da escola. | Um currículo planejado para ser único e integrado favorece a abordagem heteroglóssica e a translanguagem.                               |
| Currículo adicional          | Currículo de língua inglesa incorporado ao regular.  | Currículos adicionais ou optativos demandam maior esforço para que haja integração entre componentes curriculares e a língua adicional. |
| Currículo optativo           | Oferta facultativa de projetos ou períodos em língua inglesa.                                |   |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Embora todos os modelos, citados no quadro anterior, possam contribuir para a formação de um sujeito bilíngue, isto é, um falante proficiente e fluente em duas línguas, consideramos que o modelo de currículo único e integrado se destaca em relação aos demais. Isso porque ele possibilita a associação intencional entre línguas e conteúdos, evitando a compartimentalização da língua adicional em momentos extracurriculares, por exemplo.

Podemos concluir o estudo do panorama da EB no Brasil afirmando que essa tem apresentado avanços significativos, impulsionados por demandas sociais e mercadológicas. Contudo, para que essa modalidade se consolide de maneira efetiva, é imprescindível o fortalecimento dos investimentos em pesquisa, formação docente e, sobretudo, a construção de políticas educacionais baseadas em processos transparentes de elaboração, com a participação ativa de instituições escolares bilíngues, acadêmicos especializados e educadores atuantes no campo.

Nesta seção, nosso objetivo foi oferecer uma breve contextualização da educação bilíngue português-inglês no Brasil, por um lado, chamando a atenção para as lacunas legislativas para tal modalidade; por outro lado, buscamos apontar modelos de educação bilíngue português-inglês que já existem. Destacamos que tais modelos revelam diferentes maneiras de conceituar essa prática segundo suas finalidades e conceitos e que podem ser utilizados para ensino integrado de línguas, culturas e conteúdos de modo a fomentar a formação crítica de alunos como cidadãos globais. Na próxima subseção, levantaremos a discussão sobre abordagem, *design* e técnica para, posteriormente, possamos categorizar nosso objeto de estudo, as Rotinas de Pensamento, dentro da área de estudo da Linguística Aplicada.

### 3.2 ABORDAGEM, *DESIGN* E TÉCNICA<sup>4</sup>

Esta pesquisa propõe o uso das Rotinas de Pensamento como técnica para incentivar o uso de dicionários no ensino de inglês em um contexto de educação bilíngue (português e inglês). As RP integram a iniciativa Pensamento Visível, desenvolvida no âmbito do Projeto Zero, originalmente voltado ao ensino de artes, e que, com o avanço das investigações, passou a ser aplicada também em outras áreas do conhecimento, como será explorado na seção seguinte.

---

<sup>4</sup> Nesta pesquisa, técnica e procedimento são usados como sinônimos.

Embora essas propostas não tenham sido concebidas especificamente para o ensino de línguas, tomamos como base os estudos de Kumaravadivelu (2003, 2006) para situá-las no campo da Linguística Aplicada, reconhecendo seu potencial para apoiar práticas que favoreçam a autonomia do aprendiz. O autor defende a autonomia docente e a adaptação crítica de abordagens na era pós-método, o que permite a apropriação criativa de diversas teorias e práticas, inclusive de outras áreas, em prol do ensino de línguas.

A partir dessa perspectiva, estabelece-se uma correspondência entre abordagem, *design* (em substituição ao termo “método”) e técnica ou procedimento, representados, respectivamente, pelo Projeto Zero, o Pensamento Visível e as Rotinas de Pensamento, relação que será detalhada adiante.

Para isso, é essencial conceituar tanto os termos Abordagens, Métodos e Técnicas, definidos por Edward Anthony (1963) e retomados por Richards e Rodgers (1986, 2001, 2014), como Abordagens, Design e Procedimentos, propostos por Richards e Rodgers (1986, 2001, 2014).

De acordo com Richards e Rodgers (2014, p. 14), “A história do ensino de línguas ao longo da maior parte do século XX viu a ascensão e queda de uma variedade de abordagens e métodos”<sup>5</sup>. Os autores buscaram as definições propostas pelos estudos em Linguística Aplicada de Edward Anthony (1963, *apud* Richards; Rodgers, 2014) para conceituar abordagens, métodos e técnicas e, de acordo com esses estudos, a organização dessa representação é hierárquica.

Para Anthony, a abordagem é “um conjunto de pressupostos correlacionados que tratam da natureza do ensino e aprendizagem de línguas” (1963, *apud* Richards; Rodgers, 2014, p. 30). Richards e Rodgers elucidam que a abordagem se refere às teorias e crenças do professor e que sustentam o ensino de línguas, envolvendo princípios filosóficos e científicos, como teorias de aquisição de linguagem, natureza da língua e os papéis do aprendiz e do professor. É o nível mais abstrato e teórico, englobando os pressupostos sobre como uma língua é aprendida e, por consequência, como deve ser ensinada (Richards; Rodgers, 2014).

---

<sup>5</sup> Original em inglês: “The history of language teaching throughout much of the twentieth century and into the twenty-first century saw the rise and fall of a variety of language teaching approaches and methods”

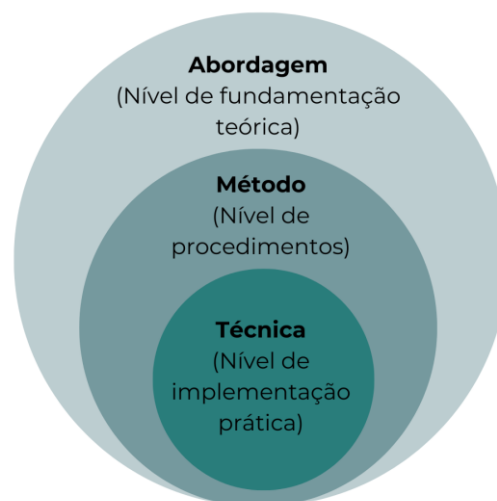
O método, de acordo com Anthony (1963, *apud* Richards; Rodgers, 2014), é o plano geral para a apresentação organizada do material linguístico, garantindo que nenhuma de suas partes entre em contradição e que todas estejam alinhadas com a abordagem adotada. Enquanto a abordagem estabelece princípios, o método define procedimentos. Dentro de uma mesma abordagem, podem existir diversos métodos.

Segundo Richards e Rodgers (2014), o método é o conjunto das atividades pensadas e preparadas com base na abordagem, isto é, o método traduz a abordagem em um plano de ação sistemático, descrevendo como os princípios da abordagem são aplicados na prática, incluindo o papel do professor, o foco das aulas, e a organização de atividades. Um método estabelece como os objetivos de ensino serão alcançados.

Anthony (1963) enfatiza que técnica é a implementação prática, é aquilo que realmente acontece em sala de aula. Trata-se de um recurso específico, uma estratégia ou artifício utilizado para atingir um objetivo imediato. As técnicas devem ser coerentes com o método escolhido e, conseqüentemente, estar alinhadas à abordagem adotada. (Anthony, 1963, *apud* Richards; Rodgers, 2014)

Já para Richards e Rodgers (2014), as técnicas estão no nível mais específico e prático, composto pelas estratégias ou atividades usadas em sala de aula para implementar o método. Incluem-se nas técnicas os recursos e as ações concretas que professores utilizam para engajar os alunos e alcançar os objetivos do ensino. Oferecemos uma representação visual da hierarquia desses pressupostos:

Figura 1 - Abordagem, método, técnica



Na representação apresentada, a abordagem é concebida como o elemento abrangente, no qual estão inseridos o método e as técnicas. Dessa forma, a abordagem fundamenta o método, que, por sua vez, é sustentado pelas técnicas, ou seja, as técnicas operacionais traduzem o método, que, por sua vez, reflete a abordagem subjacente.

Essa articulação hierárquica entre abordagem, método e técnica pode ajudar a compreender como as escolhas pedagógicas se concretizam na prática docente. Nessa esfera, Kumaravadivelu (2006) diferencia o que ele chama de métodos prototípicos, que são conceituados por teóricos, dos métodos que são atualizados pelos professores em suas práticas de ensino em sala de aula.

Os métodos prototípicos, segundo o autor (Kumaravadivelu, 2006) têm caráter prescritivo, foram elaborados para serem aplicados como modelo único em sala de aula e possuem regras rígidas, tais quais os exemplos do método de Gramática e Tradução ou o Audiolingualismo.

Em contrapartida à rigidez destes métodos prototípicos ou tradicionais, na perspectiva pós-método do mesmo autor (Kumaravadivelu, 2003), os professores desenvolvem seus próprios métodos em sala de aula, muitas vezes, informados por teorias diferentes das promovidas por teóricos clássicos, valorizando a prática contextualizada, a reflexão e a autonomia docente.

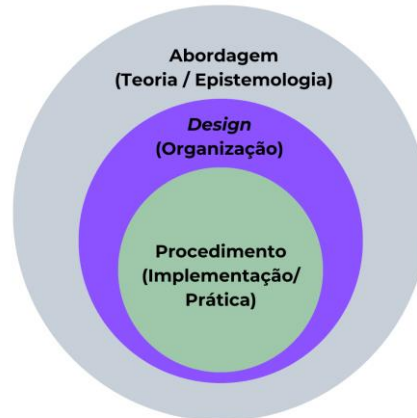
O termo método pode ser vago e usado de diferentes maneiras na literatura. Alguns autores o tratam como um conjunto de princípios amplos (próximo de abordagem), enquanto outros o veem como um conjunto de práticas específicas (mais próximo de técnica). Além disso, estudos de Richards e Rodgers (2014) concluíram que a conceituação de abordagem, método e técnica de Anthony (1963) deixava lacunas em relação aos papéis do professor e aprendiz e carecia de uma distinção entre os diferentes níveis de planejamento e implementação do ensino de línguas mais clara e sistemática. Os autores propuseram, portanto, uma mudança nos conceitos, que reflete uma tentativa de organizá-los melhor, evitando ambiguidades e alinhando a terminologia com uma visão mais estruturada do ensino.

No modelo proposto por Richards e Rodgers (2001), observa-se uma reformulação dos termos tradicionais: abordagem, método e técnica, a fim de oferecer uma análise mais refinada das práticas pedagógicas em ensino de línguas:

- a) A abordagem continua a referir-se ao conjunto de crenças, pressupostos teóricos e concepções epistemológicas sobre como as línguas são aprendidas e ensinadas. Trata-se, portanto, do nível mais abstrato e abrangente, que orienta as escolhas didáticas e fundamenta as decisões pedagógicas a partir de uma visão de linguagem, aprendizagem e ensino;
- b) O nível intermediário, denominado *design*, substitui o termo "método" no modelo anterior e refere-se à forma como os princípios da abordagem são operacionalizados em um plano de ensino. Isso envolve decisões curriculares como a seleção e organização de conteúdos, a definição dos papéis atribuídos ao professor e ao aluno, os objetivos de aprendizagem, os tipos de atividades propostas e os materiais didáticos empregados. O *design* é, portanto, a ponte entre a teoria (abordagem) e a prática concreta (procedimento);
- c) Por fim, o termo procedimento substitui o conceito tradicional de "técnica" e se refere às ações específicas realizadas em sala de aula, ou seja, às manifestações concretas do *design* pedagógico no cotidiano escolar. Envolve os modos como as atividades são conduzidas, as estratégias de interação entre professor e alunos, o uso de recursos linguísticos e as formas de avaliação da aprendizagem. Dessa forma, o procedimento representa a materialização da abordagem e do *design* em ações pedagógicas observáveis.

Essa tripartição, abordagem, *design* e procedimento, permite uma análise mais dinâmica e integrada das práticas de ensino, evidenciando como as escolhas teóricas se desdobram em decisões curriculares e, finalmente, em ações didáticas. Trata-se de um modelo especialmente útil para compreender a complexidade do fazer pedagógico, sobretudo em contextos bilíngues e interculturais.

Figura 2 - Abordagem, design, procedimento



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Em semelhança com a figura 1, a figura 2 também apresenta círculos concêntricos, do maior ao menor, representando níveis de abrangência: a abordagem aparece como o círculo mais amplo, por ser o termo mais geral; o *design*, em um círculo intermediário, está contido na abordagem; e o procedimento, no menor círculo, está inserido tanto no *design* quanto na abordagem.

O esclarecimento dos conceitos de Abordagem, Método e Técnica, posteriormente de Abordagem, Design e Procedimento, trouxe novas perspectivas de estudo para o ensino e aprendizagem de LE. Essa compreensão mais estruturada das dimensões do fazer pedagógico favoreceu o surgimento de propostas mais coerentes com as demandas reais das salas de aula.

Com base nessa reconfiguração teórica e prática, o ensino de inglês como língua estrangeira na era pós-método (Kumaravadivelu, 2003, 2006) incentiva a adoção de abordagens críticas e reflexivas, voltadas para a construção de práticas pedagógicas que otimizem o processo de aprendizagem dos estudantes (Kaneko-Marques, 2014). O mesmo se estende à educação bilíngue, ou seja, novas propostas pedagógicas são motivadas pela observação cuidadosa de necessidades eminentes e pela busca por soluções fundamentadas em estudo teórico-científico, como este trabalho.

É dentro dessa perspectiva que se propõe compreender o Projeto Zero, o Pensamento Visível e as Rotinas de Pensamento como alinhados aos parâmetros da particularidade, da praticidade e da possibilidade do contexto pós-método de Kumaravadivelu (2003, 2006).

Estão alinhados à particularidade ao oferecer uma abordagem pedagógica que respeita o contexto específico de cada sala de aula e promove o desenvolvimento do pensamento crítico e da compreensão profunda com base nas realidades locais dos aprendizes. Já por traduzir princípios teóricos em diretrizes de ação que conectam o saber docente com a experiência concreta de ensino e aprendizagem, podem ser associados ao parâmetro da praticidade, e por fim correspondem ao parâmetro da possibilidade, pois operam como estratégias metodológicas que potencializam a agência dos estudantes, sua autonomia e seu engajamento reflexivo com o conhecimento.

Assim, PZ, PV e RP podem ser relacionados, respectivamente, aos conceitos de abordagem, *design* e técnica (ou procedimento), na medida em que estruturam uma pedagogia que valoriza o pensamento como prática central da aprendizagem. Dessa forma, a proposta aqui apresentada se insere em uma perspectiva pós-método que não apenas rompe com prescrições rígidas, mas também promove a criação de práticas pedagógicas significativas e emancipatórias, centradas na autonomia do professor e do aluno.

Nesta seção, buscamos definir os termos abordagem, design e técnica, propondo o alinhamento entre esses conceitos e, respectivamente, o PZ, o PV e as RP. Já a próxima seção enfatiza a analogia desses mesmos termos com a terminologia utilizada na Linguística Aplicada, qual seja: abordagem, design e técnica.

### 3.3 PROJETO ZERO, PENSAMENTO VISÍVEL E ROTINAS DE PENSAMENTO

De acordo com Kaneko-Marques (2014), o contexto pós-método fomenta reflexões sobre práticas pedagógicas e sobre como aprimorá-las de maneira a favorecer a aprendizagem de línguas. Nessa perspectiva, é a observação do contexto de sala de aula que permite identificar demandas específicas a serem atendidas. Esse olhar atento às necessidades do cotidiano educacional foi também o ponto de partida para a gênese do Projeto Zero, inicialmente voltado à compreensão dos processos de aprendizagem em artes visuais. O projeto surgiu diante da constatação de que havia pouco conhecimento sistematizado sobre como se ensinava arte, lacuna que, posteriormente, revelou-se presente também em outras áreas do conhecimento. Assim como sugere o paradigma pós-método, o Projeto Zero nasceu do reconhecimento de que respostas pedagógicas mais eficazes emergem da análise

cuidadosa dos contextos reais de aprendizagem. Esta seção compreende as origens e propósitos do Projeto Zero, doravante denominado PZ, bem como o subprojeto do Pensamento Visível e as Rotinas de Pensamento.

### 3.3.1 O PROJETO ZERO: ORIGEM E PORPÓSITOS

A construção da autonomia e do protagonismo dos alunos é amplamente reconhecida como um dos objetivos centrais da educação contemporânea. Em especial no ensino bilíngue, formar aprendizes capazes de navegar criticamente em um mundo complexo, mediado por tecnologia e marcado por constantes transformações, exige práticas pedagógicas que fomentem o pensamento independente e a responsabilidade intelectual. Andrade (2021) destaca que, diante dos desafios de um cenário volátil e desafiador, torna-se imprescindível repensar o papel do professor e promover estratégias que preparem crianças e jovens para a gestão ativa de seus próprios processos de aprendizagem.

Nesse contexto, o PZ, iniciativa criada em 1967 na *Harvard Graduate School of Education*, apresenta-se como uma referência importante. Idealizado por Nelson Goodman, o PZ surgiu da necessidade de investigar e fortalecer a aprendizagem no campo das artes, compreendida como atividade cognitiva complexa e fundamental na formação humana. Como aponta Bordim (2020), o nome "Projeto Zero" reflete a percepção inicial de Goodman de que, na época, havia um "conhecimento quase nulo sobre os processos de aprendizagem artística, motivando a necessidade de começar "do zero" uma pesquisa sistemática nesta área" (2020, p. 39 e 40).

O PZ, ao longo de sua trajetória, expandiu suas investigações para além das artes, abraçando questões mais amplas relacionadas à inteligência, criatividade, pensamento, compreensão e cultura. Segundo Rios e Zacarias (2024), sob a liderança de pesquisadores como Howard Gardner e David Perkins, o PZ consolidou-se como um centro de pesquisa multidisciplinar, responsável por promover inovações pedagógicas voltadas para a agência do aluno e para o desenvolvimento de capacidades cognitivas em diferentes áreas do conhecimento.

Atualmente, o PZ reúne mais de cem subprojetos, organizados entre projetos atuais (49 subprojetos, conforme mostra o quadro 8) e projetos adicionais (53 subprojetos, como ilustrado no quadro 9), que investigam maneiras de sustentar a aprendizagem profunda em diversos contextos educacionais.

### Quadro 8 - Subprojetos atuais PZ

| Current PZ Projects   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| Aligned Programs for the 21st Century                               | Educating Global Citizens through a US and China Lens | Leadership Education and Playful Pedagogy (LEaPP)                 | Re-imagining Migration                                      |
| Art/Play: Connecting contemporary art and children's play           | Envisioning Innovation in Education                   | Leading Learning that Matters                                     | Rounds  |
| Artful Thinking   | Global Children                                       | Learning Innovations Laboratory                                   | Signature Pedagogies in Global Education                    |
| Arts as Civic Commons   | Growing Up to Shape Our Place in the World            | Learning Outside-In   | Talking with Artists Who Teach                              |
| Causal Learning Projects  | Higher Education in the 21st Century                  | Learning to Think, Thinking to Learn                              | Teaching for Understanding                                  |
| Center for Digital Thriving   | Humanities & Liberal Arts Assessment (HULA)           | Making Ethics Central to the College Experience: A Pilot Project  | The Good Project  |
| Children Are Citizens   | Idea Into Action                                      | Making Learning and Thinking Visible in Italian Secondary Schools | The Good Project - Dean's Venture Fund                      |
| Creando Comunidades de Indagación (Creating Communities of Inquiry) | Implementation of The Good Project Lesson Plans       | Making Learning Visible   | The Next Level Lab  |
| Creating Communities of Innovation                                  | Inspiring Agents of Change                            | Multiple Intelligences  | The Studio Thinking Project                                 |
| Cultivating Creative & Civic Capacities                             | Interdisciplinary & Global Studies                    | Out of Eden Learn   | The World in DC   |
| Cultures of Thinking  | Investigating Impacts of Educational Experiences      | Pedagogy of Play  | Visible Thinking  |
| Digital Dilemmas  | JusticexDesign  | PZ Connect  | Witness Tree: Ambassador for Life in a Changing Environment |
| EcoLearn Projects   |   |   |   |

Fonte: Rios e Zacarias (2024).

### Quadro 9 - Subprojetos adicionais PZ

| More PZ Projects                              |  |  |   |
|---|--|--|---|
| Agency by Design                              | EcoMOD   | Mather Afterschool Program: A Project-Centered Approach to Literacy in Education | Qualities of Quality in Arts Education          |
| APPLE   | EcoMUVE  | MoMA's Visual Thinking Curriculum Project  | ReCAST Teacher Professional Development Project |
| Art Works at Work                             | EcoXPT   | Multiple Intelligence Schools  | Reimagining Digital Well-being                  |
| Arts Festival Impacts                         | Engaging the Arts and Museums with the World in Mind                           | Nurturing Global Competence in the Early Years                                   | Reviewing Education and the Arts Project        |
| Arts PROPEL                                   | Evidence Project   | Parent Partners  | Rubrics and Self-Assessment Project             |
| Arts SURVIVE                                  | Figurative Language  | Patterns of Thinking   | Shakespeare & Company Research Study            |
| ArtWorks for Schools                          | Globalizing the Classroom  | Practical Intelligence for School  | Smart Schools                                   |
| Assessing Historical Understanding Project    | Innovating with Intelligence   | Project Co-Arts  | The Creative Classroom Project                  |
| ATLAS Communities                             | Isabella Stewart Gardner Museum / Project Zero Educational Collaboration       | Project MUSE   | The Family Dinner Project                       |
| ATLAS Seminar                                 | L@titud  | Project Spectrum   | The Good Play Project                           |
| Catalyst: Developing Technology for Education | Learning in and from Museum Study Centers                                      | Project SUMIT  | The Story Work Project                          |
| Early Childhood in the Making                 | Lincoln Center Institute Project: Curricular Frameworks in Aesthetic Education | Project Zero / International Schools Curriculum Partnership                      | Transformative Repair                           |

|  |   |  |                               |
|--|---|--|-------------------------------|
| Early Symbolization and the Transition to Literacy | Making Across the Curriculum, an initiative of Agency by Design | Project Zero / Massachusetts Schools Network | Understandings of Consequence |
| EcoMOBILE  |   |  |                               |

Fonte: Rios e Zacarias (2024).

Os quadros 8 e 9 têm a função de ilustrar o expressivo número de subprojetos, bem como o amplo espectro de temas abarcados pelo PZ.

Embora o portfólio de subprojetos seja vasto em quantidade e substancial em recursos para a prática dentro das salas de aula, “pouco de seus trabalhos têm aparecido em canais tradicionais acadêmicos, com revisão de pares que poderiam fomentar análises mais profundas por seus pesquisadores e estudiosos” (DeLusé, 2009, p. 87).

Tal lacuna foi identificada na fase bibliográfica da pesquisa, evidenciada pela escassez de dados e resultados empíricos relacionados aos estudos do PZ. Ainda assim, optou-se por adotá-los como fundamentação teórica, tanto pelo impacto observado nas práticas pedagógicas quanto pela intenção de contribuir para o preenchimento dessa lacuna nesse campo.

Daniel Wilson, um dos líderes de pesquisa do PZ, traz conceitos que permeiam as premissas que o PZ fomenta, quase como um glossário que esclarece os termos que seguem: (Wilson, 2019):

- Inteligência: é múltipla e passível de ser aprendida;
- Criatividade: é sócio-cultural e também de ordem cognitiva;
- Compreensão: evidenciada por desempenho e é flexível;
- Pensamento: é disposicional e visível;
- Arte: é também de ordem cognitiva e pode ser desenvolvida;
- Avaliação: é uma oportunidade de aprendizagem.

No PZ, muitos dos estudos são centrados na agência e autonomia dos alunos. Em ensino de línguas, Richards e Rodgers (2014) também versam sobre o protagonismo do aluno, afirmando que pesquisas relacionadas a estratégias e estilos de aprendizagem enfatizam que o aprendiz pode envolver-se no gerenciamento e direcionamento de seu próprio aprendizado, uma vez que o empoderamento dos aprendizes ocorre ao responsabilizarem-se pela sua própria construção de conhecimento, um dos maiores objetivos do ato de ensinar.

Os mesmos autores afirmam que: “a eficácia do ensino pode, portanto, ser aprimorada ao oferecer aos alunos um papel mais ativo na gestão de sua própria

aprendizagem, bem como ao proporcionar meios para que eles conectem o aprendizado dentro e fora da sala de aula” (Richards; Rodgers, 2014, p. 332). Esta perspectiva de autonomia do aprendiz subverte a visão de ensino "de cima para baixo", gerenciada pelo professor para uma visão "de baixo para cima", na qual o aluno é percebido como alguém ativamente envolvido na construção de seu próprio entendimento sobre a língua e o processo de aprendizagem.

Com aulas que incentivam a aprendizagem autônoma e com foco no aprendiz, os professores assumem menos o papel de instrutores, e mais o de facilitadores, buscando reconhecer as disposições individuais dos alunos, ajudando-os a criar seus próprios caminhos para a aprendizagem e desenvolvendo suas próprias estratégias:

Um dos pressupostos subjacentes a uma perspectiva centrada no aprendiz é que a aprendizagem não é necessariamente um reflexo exato do ensino. Os alunos trazem consigo disposições para a aprendizagem de línguas que podem operar em sintonia com os pressupostos de uma abordagem ou método, ou de forma independente, como vimos na teoria das Inteligências Múltiplas (Richards; Rodgers, 2014, p. 331, tradução nossa)<sup>6</sup>

Disposições para a aprendizagem, conforme os autores Richards e Rodgers (2014) comentam, serão abordadas posteriormente neste trabalho de pesquisa, em conexão às disposições de pensamento em que se apoia o PZ e seus subprojetos, um deles destacado no quadro 6 supracitado, o Pensamento Visível, sobre o qual se discorre a seguir.

### 3.3.2 O PENSAMENTO VISÍVEL

Como esclarecemos anteriormente, o Projeto Zero é comparado às abordagens de ensino, atuando como um projeto guarda-chuva que abriga diversos subprojetos, por conseguinte, o Pensamento Visível, a partir daqui também referido como PV, compara-se ao que chamamos de *Design* (Richards; Rodgers, 2014).

O pensamento aliado à aprendizagem está no cerne do PZ. Wilson (2019, p. 11) afirma que: “as pesquisas do Projeto Zero revelaram que pensar bem é uma questão de disposição e que o pensamento pode ser visível”.

---

<sup>6</sup> Original em inglês: “One of the assumptions underlying a learner-centered perspective is that learning is not necessarily a mirror image of teaching. Learners bring dispositions to language learning that may operate in tandem with the assumptions of an approach or method, or independently of it, as we have seen with the theory of Multiple Intelligences”.

Sobre seu caráter disposicional, Wilson argumenta que:

Desenvolver as motivações e habilidades disposicionais dos estudantes faz parte do bom pensamento. No entanto, os achados das pesquisas do Projeto Zero sugeriram que o maior desafio é que os estudantes frequentemente não possuem sensibilidade para detectar as oportunidades de usar suas habilidades de pensamento. Desenvolver nos estudantes a disposição para serem sensíveis às ocasiões que exigem pensamento é algo que professores eficazes fazem (Wilson, 2019, p. 1, tradução nossa)<sup>7</sup>

Disposições de Pensamento, conceito que tem suas origens também nos hábitos mentais de Dewey (1933, *apud* Tishman; Jay; Perkins, 1993), descrevem não apenas a capacidade cognitiva de uma pessoa, mas também sua inclinação e sensibilidade para usar essa capacidade de maneira produtiva. Isso significa que pensar bem não é só uma questão de habilidade, de ser capaz de pensar de determinadas maneiras, mas também de inclinação para pensar de forma crítica, criativa e cuidadosa os contextos que exigem determinadas formas de pensamento. (Tishman; Jay; Perkins, 1993).

Disposições podem, portanto, ser entendidas não como capacidade de pensamento, mas como motivações, hábitos e um desejo da ação de pensar. Desta forma, “aprender é resultado do pensar e não o contrário” (Andrade, 2021, p. 17).

Ao trazer à tona o aprendizado de línguas centrado no aluno, Richards e Rodgers (2014) falam sobre “disposição para aprender” e citam algumas implicações para a autonomia do aprendiz que podem ser comparadas às disposições de pensamento supracitadas:

O professor assume menos o papel de instrutor e mais o de facilitador. Os alunos são desencorajados a depender do professor como principal fonte de conhecimento. A capacidade dos alunos de aprenderem por si mesmos é estimulada. Os alunos são incentivados a tomar decisões sobre o que aprendem. A conscientização dos alunos sobre seus próprios estilos de aprendizagem é promovida. Os alunos são encorajados a desenvolver suas próprias estratégias de aprendizagem (Richards; Rodgers, 2014, p. 332, tradução nossa).<sup>8</sup>

<sup>7</sup> Original em inglês: “Project Zero research revealed that good thinking is a matter of disposition and that thinking can be seen. Developing students’ dispositional motivations and skills are part of good thinking. However, findings from Project Zero research suggested the larger challenge is that students often lack the sensitivity to detect the opportunities to use their thinking skills. Developing students’ dispositions to be sensitive to occasions for thinking is something that effective teachers do”.

<sup>8</sup> “The teacher becomes less of an instructor and more of a facilitator. Students are discouraged from relying on the teacher as the main source of knowledge. Students’ capacity to learn for themselves is encouraged. Students are encouraged to make decisions about what they learn. Students’ awareness of their own learning styles is encouraged. Students are encouraged to develop their own learning strategies”.

Ainda de acordo com os mesmos autores, para fomentar o tipo de ambiente de aprendizagem voltado à autonomia do aprendiz, alguns princípios contrastantes às abordagens de ensino centradas no professor devem prevalecer, como envolvimento ativo na aprendizagem dos alunos, oferta de opções e recursos, oferta de escolhas e oportunidades de tomada de decisão, apoio aos alunos e estímulo à reflexão (Richards; Rodgers, 2014).

Larsen-Freeman (2008), ao abordar a escolha de técnicas de ensino, afirma que uma mesma técnica pode ser usada de diferentes maneiras e ativar no aprendiz diferentes “partes de seu cérebro” (Larsen-Freeman, 2008, p. 3), o que podemos comparar a diferentes disposições de pensamento ativadas nos aprendizes.

A autora exemplifica que o mesmo procedimento de ensinar diálogos por meio de imagens pode ativar no aprendiz a mentalidade de cópia, se o professor apenas pedir para que repita um diálogo até que o faça sem erro. A mesma técnica, mas com o pedido do professor para que o aluno descreva o que vê com suas palavras e imagine diálogos possíveis antes de ouvir o diálogo real, pode ativar no aluno a mentalidade de que ele é capaz de fazer inferências. Ou seja, a ação do professor promove diferentes disposições de pensamento.

Da mesma forma, para Santos, “se entendemos a aprendizagem como consequência do pensamento, torna-se necessário construir novos contextos para que ela aconteça, para que o aprendiz desenvolva seus conhecimentos de forma profunda” (Santos, 2021, p. 71). Ainda segundo a mesma autora:

Pensar tem relação com o ato de questionar-se sobre algo, de levantar hipóteses e buscar evidências. Portanto, pensar é algo que se dá em ação, no exercício de compreensão de determinada questão de forma complexa, de nos determos diante de algo e tentarmos adentrar suas camadas. Desse modo, o exercício do pensamento em busca da compreensão coloca-nos mais conscientes dele e, conseqüentemente, visibiliza o pensamento e o entendimento que ele nos possibilita (Santos, 2021, p. 71).

Ao tratarmos da aprendizagem como caminho para avançar o pensamento e do pensamento um caminho para a construção da aprendizagem, torna-se necessário fugir de declarações genéricas sobre o pensamento e buscar evidências a respeito do pensamento que se desenvolve em ambientes de aprendizagem, elaborando os melhores meios para alcançar tais evidências, que é o que torna o pensamento algo mais tangível e visível (Ritchhart; Church; Morrison, 2011).

---

Destarte, após definido o caráter disposicional do pensamento, passamos a nos dedicar ao caráter da visibilidade do pensamento, defendida pelos autores do projeto.

Embora o pensamento, por sua natureza, seja invisível, o conceito de visibilidade, entendido como aquilo que é passível de ser visto ou notado (*Oxford Learners' Dictionary*), orienta as práticas do PV, como afirmam Tishman e Palmer:

O pensamento visível refere-se a qualquer forma de representação observável que registre e apoie o desenvolvimento dos pensamentos, perguntas, razões e reflexões dos aprendizes. Assim, mapas mentais, diagramas, listas e planilhas são exemplos válidos de pensamento visível, desde que revelem o processo de raciocínio dos alunos (Tishman; Palmer, 2005, p. 1. tradução nossa).<sup>9</sup>

Tornar o pensamento visível implica, portanto, externalizar os processos mentais por meio de fala, escrita, ilustrações ou outros métodos, possibilitando a reflexão e o aprimoramento contínuo (Church; Ritchhart, 2020; Perkins; Ritchhart, 2008).<sup>10</sup> Para Ritchhart, Church e Morrison (2011), visibilizar o pensamento significa buscar evidências concretas do desenvolvimento do raciocínio, organizando essas evidências de maneira a apoiar aprendizagens mais profundas. Para Bordim (2020, p. 39), tornar o pensamento visível “possibilita a visualização e partilha da aprendizagem individual e/ou em grupo, gerando reflexão sobre o próprio pensamento e o desenvolvimento da metacognição dos alunos no processo de aprendizagem”.

A contemporaneidade, marcada pela complexidade, pela incerteza e pela velocidade da informação, exige que os estudantes ultrapassem a mera memorização ou descrição de fatos. A capacidade de estabelecer conexões, organizar ideias, investigar, criar e prototipar passa a ser fundamental para enfrentar um futuro dinâmico e imprevisível (Potter, 2023). Nesse contexto, desenvolver disposições de pensamento torna-se um imperativo educacional.

Como sintetiza Andrade (2021), é preciso desenhar experiências de aprendizagem que sejam investigativas, críticas e reflexivas, permitindo que os

---

<sup>9</sup> Original em inglês: “Visible thinking refers to any kind of observable representation that documents and supports the development of an individual’s or group’s ongoing thoughts, questions, reasons, and reflections. Mind maps, charts and lists, diagrams, worksheets all count as visible thinking if -and this is an important if- they reveal learners’ unfolding ideas as they think through an issue, problem or topic”.

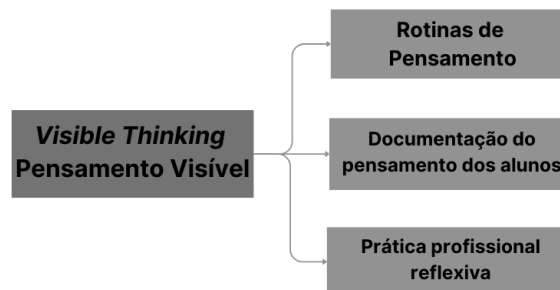
<sup>10</sup> Original em inglês: “Thinking happens mostly in our heads, invisible to others and even to ourselves. Effective thinkers make their thinking visible, meaning they externalize their thoughts through speaking, writing, drawing, or some other method. They can then direct and improve those thoughts. Visible Thinking also emphasizes documenting thinking for later reflection”.

estudantes compreendam não apenas o que aprendem, mas também como aprendem. O papel da educação, portanto, expande-se: ultrapassa a transmissão de conteúdos e busca a formação de indivíduos capazes de interpretar, questionar, criar e agir de maneira crítica e ética em um mundo complexo.

Diante dos desafios da atualidade, o papel da educação vai além da simples transmissão de conhecimento, exigindo abordagens que estimulem a reflexão, a análise crítica e a construção ativa do saber. Desenvolver disposições de pensamento significa preparar os alunos para interagir com um mundo repleto de informações, em que a habilidade de questionar, interpretar e criar se torna essencial. Assim, cabe aos educadores promover práticas que favoreçam a autonomia intelectual e o pensamento investigativo, incentivando processos que não apenas transmitam conteúdos, mas que possibilitem a compreensão profunda e a aplicação significativa do conhecimento.

O PV propõe práticas centrais como as rotinas de pensamento, a documentação do pensamento dos alunos e a prática reflexiva dos professores, conforme ilustra a figura:

Figura 3 - Fluxograma Pensamento Visível



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Para os autores do PV, as três práticas centrais apoiam umas às outras. Eles argumentam que a prática profissional reflexiva em ambientes colaborativos, como grupos de estudo, é essencial para o desenvolvimento profissional dos professores e para o fortalecimento da cultura de pensamento, pois elas ajudam a promover a metacognição e mudança de mentalidade, levando à adaptação consciente das práticas pedagógicas ao longo do tempo (Ritchhart; Church; Morrison, 2011).

A documentação pedagógica é definida como um processo intencional de tornar visível o pensamento e a aprendizagem dos alunos, por meio da coleta, organização e reflexão sobre evidências como registros escritos, imagens e artefatos

de sala de aula. Ela serve como um recurso para avaliação formativa, promove a metacognição, alimenta o diálogo profissional entre educadores e ajuda a construir uma cultura de pensamento ao revelar estratégias cognitivas, progressos e desafios no processo de aprendizagem (Ritchhart; Church; Morrison, 2011).

Tais práticas visam tornar os movimentos do pensamento mais tangíveis e acessíveis, para que possam ser analisados, compartilhados, reorganizados e utilizados em prol de aprendizagens de ordem superior (Potter, 2023). Como afirma Perkins (2003), o desenvolvimento da atenção e da reflexão crítica torna-se essencial em um mundo onde a mera percepção superficial não é suficiente para lidar com os desafios diários.

As Rotinas de Pensamento são as técnicas que viabilizam tornar o pensamento visível e foram criadas com o intuito de potencializar o aprendizado significativo, elas serão descritas e detalhadas na próxima subseção.

### 3.3.3 AS ROTINAS DE PENSAMENTO

Na busca de desenvolver ferramentas práticas que favorecessem o pensamento visível e tornassem factíveis os pressupostos do Projeto Zero, foram desenvolvidas as Rotinas de Pensamento, também chamadas de RP nesta pesquisa.

Para Tishman, Jay e Perkins (1993), o PZ defende o modelo de ensino para a compreensão que se concentra em três aspectos essenciais e complementares: exemplos, interação e instrução direta. Por exemplo:

Para aprender a organizar o pensamento sobre um estudo em registros claros, lógicos e ordenados no caderno, é preciso ser exposto a diferentes exemplos de registros, estar em interação com outros em situações significativas de produção desses registros e receber instruções diretas de como fazê-lo. A mera instrução não cria o hábito e a disposição para se praticar esses registros para adultos, muito menos para crianças (Andrade, 2021, p. 17).

Tais aspectos (exemplos, interação e instrução direta) foram fundamentais para que pesquisadores do PV desenvolvessem estruturas em forma de passos ou perguntas que, seguidas de forma rotineira e intencional em sala de aula, servem para tornar o pensamento dos aprendizes visível, tanto para os professores, mediadores do conhecimento; quanto para os alunos, gerenciadores do próprio aprendizado com agência e protagonismo.

Essas estruturas, as RP, são “estratégias que geram engajamento, compreensão e independência para todos os aprendizes” (Andrade, 2021, p. 19), ou, como afirma Potter (2023, p. 166):

Rotinas de pensamento são ferramentas excelentes para começar a criar uma cultura de pensamento dentro de nossas aulas bilíngues, impulsionando o engajamento e desmistificando pensamentos. (...) As rotinas de pensamento proporcionam momentos de ativação do conhecimento aprendido, bem como comparação, associação e integração do conhecimento em si e com seus pares. Além disso, auxiliam na redução do filtro afetivo para ampliar a abertura ao novo. Com essas práticas, os alunos se apropriam das estratégias e desenvolvem autonomia para aplicá-las em diversos campos, tornando a aprendizagem efetiva e acessível (Potter, 2023, p. 166).

A partir dessa perspectiva, evidencia-se que as RP não apenas favorecem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, mas também fortalecem aspectos socioemocionais essenciais para a aprendizagem significativa. Ao reduzir o filtro afetivo e estimular a abertura ao novo, essas práticas promovem um ambiente no qual os alunos se sentem mais seguros para explorar ideias, questionar informações e construir conhecimentos de forma colaborativa. Nesse sentido, Church e Ritchhart (2020, p. 203) afirmam que:

À medida que os professores adquirem e usam a linguagem das Rotinas de Pensamento, eles começam a perceber que seus alunos também o fazem. Alunos começam a usar as rotinas de pensamento de forma espontânea. As discussões em sala de aula se tornam mais profundas e complexas. Alunos demonstram mais vontade de participar das conversas. Alunos contribuem com autoconfiança dentro da comunidade de sala de aula quando eles reconhecem que as aulas focam em seu pensamento e não apenas em dar respostas corretas (Church; Ritchhart, 2020, p. 203, tradução nossa).<sup>11</sup>

Essa transformação do ambiente de aprendizagem reforça o papel das RP como catalisadoras de uma cultura de pensamento visível, na qual o aluno se torna progressivamente mais consciente de seus próprios processos mentais e mais apto a transferi-los para diferentes contextos de aprendizagem. A partir dessa perspectiva, construir uma cultura que valorize o pensar, mais do que apenas o acerto, revela-se essencial para fomentar aprendizagens mais profundas e duradouras.

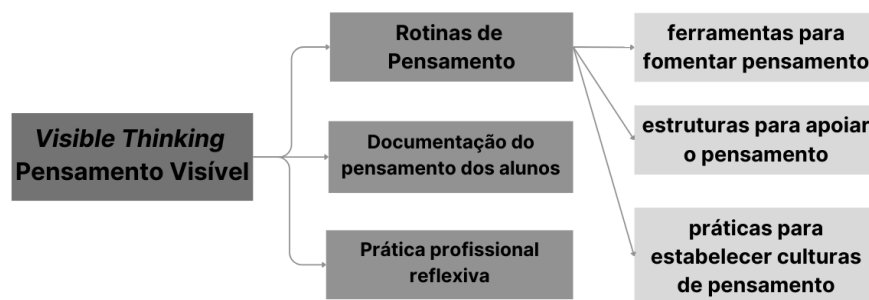
---

<sup>11</sup> Original em inglês: “As teachers take on the language of routines, they find their students doing the same. Students begin to use thinking routines spontaneously. The nature of students' and teachers' questions grows deeper and more complex. Students become more willing to participate in conversation. Students contribute confidently to the classroom community as they recognize the class centers around their thinking rather than their correctness”.

Por conseguinte, a apropriação das estratégias cognitivas proporcionada pelas RP contribui diretamente para a formação de aprendizes autônomos, capazes de transferir suas habilidades de pensamento para diferentes contextos e áreas do saber. A construção de uma cultura de pensamento, portanto, emerge como um elemento central para potencializar o ensino bilíngue, integrando o desenvolvimento linguístico à reflexão crítica e à aprendizagem ativa.

As Rotinas de Pensamento podem ser usadas em sala de aula para desenvolver habilidades complexas e de alto nível de pensamento, já que elas são, de acordo com Ritchhart, Church e Morrison (2011), ferramentas para fomentar pensamento, estruturas para apoiar o pensamento e práticas para estabelecer culturas de pensamento, conforme ilustra a figura 4.

Figura 4 - Fluxograma Rotinas de Pensamento



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As RP, conforme apresentadas na abordagem do Pensamento Visível, operam em três níveis interdependentes: como ferramentas, estruturas e práticas para estabelecer culturas de pensamento. Esses três aspectos ajudam a compreender por que as RP foram escolhidas como técnica pedagógica nesta pesquisa.

Como ferramentas, as RP promovem diferentes tipos de pensamento que favorecem a construção de compreensão, como observar com atenção, elaborar explicações, raciocinar com base em evidências, estabelecer conexões e considerar múltiplas perspectivas. Cada RP deve ser escolhida de maneira intencional, a partir da clareza sobre o tipo de pensamento que se deseja fomentar. Esse alinhamento entre intenção pedagógica e seleção da RP contribui para práticas mais eficazes e também pode orientar processos de avaliação formativa. Como explicam Ritchhart, Church e Morrison (2011, p. 45), “cada rotina é uma ferramenta para promover um ou mais tipos de pensamento que sustentam a compreensão”.

Como estruturas, as RP funcionam como andaimes que organizam e apoiam o pensamento dos estudantes. Seus passos são elaborados para conduzir o aprendiz a níveis progressivamente mais complexos de raciocínio, estruturando o processo de construção de sentido. Ao seguir uma RP, o aluno não apenas realiza uma atividade, mas também exercita movimentos de pensamento intencionais, que se tornam mais acessíveis à medida que são praticados com mediação adequada. As orientações fornecidas para cada RP indicam não apenas os passos, mas também sugestões para o papel do professor na condução inicial, oferecendo suporte sem limitar a autonomia do estudante.

Como práticas para estabelecer culturas de pensamento, as RP podem também ser definidas como padrões de comportamento, pois o uso repetido e intencional dessas práticas favorece a internalização de certas formas de pensar, transformando-as em comportamentos recorrentes. A escolha do termo “rotina” em vez de “estratégia” reflete esse aspecto cultural, já que, como afirmam os autores, “rotinas são fatias de comportamento socialmente compartilhadas e roteirizadas” (Ritchhart; Church; Morrison, 2011, p. 46). Ao se tornarem parte do repertório dos alunos, as RP deixam de depender exclusivamente da mediação docente e passam a ser utilizadas com autonomia crescente, contribuindo para o desenvolvimento de aprendizes mais reflexivos e autorregulados.

Para apoiar a compreensão de como são estruturadas e seguidas as RP, selecionamos uma como exemplo, a RP “*See, Think, Wonder*”, que está categorizada no *site* do PZ<sup>12</sup> como uma rotina adequada para a introdução e exploração de ideias (“*Introducing & Exploring Ideas*”) e também para a exploração de artes, imagens e objetos (“*Exploring Art, Images, and Objects*”). As RP para introdução de ideias, segundo o PZ, “[...] ajudam o aluno a articular seu pensamento no início de uma experiência de aprendizagem e despertar a curiosidade e imaginação do aluno, motivando exploração mais aprofundada” (Projeto Zero, 2025, tradução nossa)<sup>13</sup> e as RP para exploração de artes “[...] ajudam a desenvolver nos alunos o cultivo de habilidades essenciais de observação, interpretação e questionamento por meio do

---

<sup>12</sup> O site do Projeto Zero disponibiliza de forma gratuita todas as Rotinas de Pensamento elaboradas por seus pesquisadores. Até o final deste estudo, eram 83 RP na língua inglesa, sendo 63 delas traduzidas para a língua espanhola e 10 para a língua portuguesa. Todas as informações ali contidas podem ser usadas em contextos diversos. <https://pz.harvard.edu/thinking-routines>

<sup>13</sup> Original em inglês: “Routines that help students articulate their thinking at the beginning of a learning experience and spark student curiosity and wonder, motivating further exploration”.

envolvimento com arte e objetos” (Projeto Zero, 2022, tradução nossa).<sup>14</sup>

As figuras 4 e 5 ilustram o modelo da RP respectivamente em língua inglesa e língua portuguesa. O primeiro item que podemos observar em sua estrutura é um título em destaque, que dá pistas sobre os tipos de pensamento que serão fomentados na RP. Após o título, consta a sequência de passos ou perguntas a serem seguidas na rotina.

Figura 5 - *See, Think, Wonder*

A THINKING ROUTINE FROM PROJECT ZERO, HARVARD GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION

## See, Think, Wonder

|                               |
|-------------------------------|
| What do you see?              |
| What do you think about that? |
| What does it make you wonder? |

**Purpose:** *What kind of thinking does this routine encourage?*

This routine encourages students to make careful observations and thoughtful interpretations. It helps stimulate curiosity and sets the stage for inquiry.

Fonte: *Site PZ* [s.d.].

---

<sup>14</sup> Original em inglês: Routines that help develop students' cultivate key skills of observation, interpretation, and questioning through engagement with art and objects.

## Figura 6 - Vejo, Penso, Imagino

UMA ROTINA DE PENSAMENTO DO PROJETO ZERO, ESCOLA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE HARVARD

### Vejo, Penso, Pergunto ou Imagino

Uma rotina para explorar imagens, obras de arte e outras questões ou tópicos interessantes.

O que você vê?

O que você **pensa** sobre o que está vendo?

O que isso te faz **perguntar** ou imaginar?


**Objetivo:** Que tipo de pensamento essa rotina incentiva?  
Essa rotina incentiva a observações cuidadosas e interpretações reflexivas. Ajuda a estimular a curiosidade e prepara a disposição para a investigação.

**Aplicação:** Quando e onde posso usá-la?  
Use essa rotina quando quiser que estudantes pensem cuidadosamente sobre por que algo tem a aparência que tem ou é do jeito que é. Use a rotina no início de uma nova unidade para motivar o interesse, ou experimente-a com um objeto que se conecte a algum tópico da unidade de estudo. Considere usar a rotina com um objeto interessante perto do final de uma unidade para incentivar a continuidade da aplicação dos novos conhecimentos e novas ideias.


**Ponto de Partida:** Quais são algumas boas dicas para iniciar e usar esta rotina?  
Peça aos estudantes que façam uma observação sobre um objeto - pode ser uma obra de arte, uma imagem, um artefato ou um tópico de estudo - e prossiga provocando os estudantes a expressarem o que eles acham que pode estar acontecendo ou o que acham que essas observações podem ser. Incentive os estudantes a fundamentar sua percepção com evidências observáveis, com relação a conhecimentos prévios. Peça aos estudantes que pensem sobre o que isso os faz perguntar sobre o objeto ou tópico.

A rotina funciona melhor quando o estudante responde usando os três verbos juntos em uma sequência lógica, ou seja, "Eu vejo... (com base no que vejo.) Eu penso que... / (com base no que vejo e penso, ) Eu pergunto se... ou imagino se...? ". No entanto, pode acontecer que os estudantes comecem a usar um enunciado por vez e você precise, com uma pergunta, levá-los ao enunciado seguinte. A rotina funciona bem em uma discussão em grupo, mas em alguns casos é interessante pedir aos estudantes que experimentem a rotina individualmente, no papel ou mentalmente, antes de compartilhar com a turma. As respostas dos estudantes à rotina podem ser anotadas e registradas de maneira visível para que todos possam ver as observações, interpretações e questionamentos e voltar a elas durante o estudo ou atividade.

Compartilhe sua experiência com essa rotina de pensamento nos redes sociais utilizando as hashtags #PZRotinasdePensamento, #VejoPensoPergunto, #PZThinkingRoutines, #SeeThinkWonder.



**PROJECT ZERO**  
ADVANCED EDUCATIONAL INSTITUTIONS



UNIVERSITY OF HARVARD

Essa rotina de pensamento foi desenvolvida como parte do Projeto Pensamento Visível (Visible Thinking) do Projeto Zero da Faculdade de Educação da Universidade de Harvard.  
Essa é uma tradução feita por Julia P. Andrade, Paola Ricci e Carmen Storza e aprovada pelo Projeto Zero. Apresenta essas rotinas de pensamento em português e espanhol.  
© 2022 Presidente e Faculdade da Escola de Harvard e do Projeto Zero. Este trabalho foi desenvolvido sob a Licença Internacional 4.0 Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike (CC BY-NC-ND). Essa licença permite que os usuários compartilhem este trabalho em caso de ensino, mas não pode ser usado comercialmente. Para referenciar este trabalho, use o seguinte: "A rotina de pensamento Vejo, Penso, Pergunto foi desenvolvida pelo Projeto Zero, um centro de pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de Harvard".

Fonte: Site PZ [s.d.].

A Rotina de Pensamento “*See, Think, Wonder*” é uma das mais reconhecidas e utilizadas entre as RP desenvolvidas pelo PZ. Classificada também como uma “*Core Thinking Routine*”, ou rotina essencial, ela é valorizada por sua estrutura simples, sua versatilidade de aplicação em múltiplos contextos educacionais e sua eficácia em promover o pensamento investigativo e reflexivo (Projeto Zero, 2022, tradução nossa).<sup>15</sup> A rotina convida os alunos a desacelerarem o olhar, a observarem com atenção, a construírem significados a partir de evidências visuais e a formularem perguntas significativas sobre o objeto de estudo. Por meio de três etapas sequenciais: Ver, Pensar, e Imaginar ou Questionar, a rotina conduz o aprendiz por um processo de leitura crítica de imagens, objetos, cenas ou textos visuais, favorecendo tanto a observação quanto a formulação de hipóteses e o desenvolvimento da curiosidade intelectual.

<sup>15</sup> Original em inglês: Simple routines that are applicable across disciplines, topics, and age groups, and can be used at multiple points throughout a learning experience or unit of study. (A good place to start if you or your students are new to thinking routines).

Passamos a descrever cada etapa da RP:

a) Passo 1: *See*: "O que você vê?"

- A primeira etapa da rotina convida os alunos a descreverem aquilo que observam. Trata-se de uma fase descritiva e objetiva, na qual o foco está em registrar os elementos visuais perceptíveis sem ainda atribuir interpretações ou julgamentos. É importante, neste momento, incentivar o uso de vocabulário específico e detalhado, de modo que os aprendizes habituem-se a prestar atenção em aspectos muitas vezes negligenciados ou considerados irrelevantes. O uso de perguntas como "O que exatamente você vê?" ou "Que detalhes chamam sua atenção?" pode auxiliar o processo. Nessa etapa, trabalha-se com a percepção e com a linguagem descritiva, o que pode ser especialmente poderoso para o desenvolvimento lexical em contextos de ensino de línguas.

A natureza concreta desta etapa torna a rotina acessível a alunos de diferentes faixas etárias e níveis de proficiência linguística, pois não exige, inicialmente, abstração ou análise profunda, mas uma enumeração de elementos observáveis: cores, formas, expressões, objetos, personagens, gestos, cenários, entre outros. Ainda assim, o momento não é passivo: ao verbalizar o que veem, os alunos constroem um inventário coletivo de observações que servirá de base para as etapas seguintes.

b) Passo 2: *Think*: "O que você pensa sobre o que vê?"

- A segunda etapa da rotina dá um passo além da simples descrição e convida os alunos a compartilharem suas interpretações e inferências baseadas nas observações feitas anteriormente. Aqui, a linguagem passa de objetiva a subjetiva, pois o foco agora está no que os alunos pensam ou acreditam sobre aquilo que viram. No entanto, essa subjetividade é ancorada nas evidências visuais do primeiro passo. Perguntas como "O que isso faz você pensar?" ou "Por que você acha que isso está acontecendo?" são úteis para promover uma reflexão crítica mais elaborada.

Esta etapa trabalha diretamente com habilidades de análise e interpretação, exigindo que os alunos articulem relações entre o que foi observado e seu conhecimento prévio, suas hipóteses e suas experiências. Além disso, ao pensar com base em evidências, os alunos desenvolvem raciocínio lógico, argumentação e consciência metacognitiva. Nesse ponto, o papel do professor como mediador é essencial para incentivar a explicitação das conexões feitas pelos alunos entre o visível e o interpretado.

c) Passo 3: *Wonder*: "O que você se pergunta?"

- A última etapa da rotina instiga a formulação de perguntas, dúvidas ou curiosidades que emergem do processo anterior. Ao perguntar "O que isso faz você se perguntar?" ou "O que isso faz você imaginar" ou "Que perguntas você tem agora?", o professor abre espaço para o pensamento investigativo, para a exploração e para a ampliação do tema abordado. Essa fase é essencial para nutrir o espírito inquisitivo dos alunos e promover a cultura do questionamento, que é central para o desenvolvimento da autonomia intelectual.

Ao contrário de outras abordagens educacionais que tendem a focar em respostas corretas e objetivas, a etapa *Wonder* valoriza a incerteza, a dúvida e a disposição para explorar o desconhecido. É nesse momento que os alunos frequentemente demonstram engajamento genuíno com o conteúdo, pois são convidados a expressar suas próprias curiosidades e a formular perguntas que podem orientar investigações futuras, projetos interdisciplinares ou debates em sala de aula.

A RP "*See, Think, Wonder*" pode ser aplicada em diversos momentos do processo de ensino e aprendizagem: como ativação de conhecimentos prévios, como exploração inicial de um tema, como ferramenta de avaliação diagnóstica ou até como estratégia de aprofundamento e revisão. Ela pode ser usada com imagens, vídeos, mapas, gráficos, capas de livros, obras de arte, cenas de filmes, páginas de dicionário, entre muitos outros suportes visuais.

Seu valor reside tanto na simplicidade de sua estrutura quanto na profundidade dos processos cognitivos que desencadeia (Ritchhart, Church, Morrison, 2011). Ao seguir uma progressão que vai do concreto ao abstrato, a rotina respeita o ritmo cognitivo dos aprendizes e cria oportunidades genuínas para o desenvolvimento da oralidade, da escrita, do pensamento crítico e da curiosidade investigativa, competências essenciais também para ensino de línguas estrangeiras e em contextos de educação bilíngue.

Além disso, o uso reiterado da rotina em sala de aula contribui para a criação de uma cultura de pensamento, onde observar, refletir e perguntar tornam-se práticas naturais e esperadas entre os alunos. Esse ambiente de aprendizagem favorece o desenvolvimento da linguagem acadêmica, da argumentação baseada em evidências e da escuta ativa entre os pares, especialmente quando a rotina é realizada em grupo.

À luz desse cenário, as Rotinas de Pensamento também podem ser compreendidas como uma metodologia ativa, na medida em que mobilizam os

estudantes como protagonistas de sua própria aprendizagem e os engajam em processos reflexivos de construção de sentido. Segundo Moran (2015), as metodologias ativas partem da premissa de que se aprende mais e melhor quando o sujeito participa ativamente da construção do conhecimento, seja por meio de resolução de problemas, colaboração em projetos ou exploração crítica de conteúdos. Nessa perspectiva, as RP se alinham a esse paradigma por estruturarem práticas pedagógicas que favorecem a metacognição, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a autonomia intelectual dos alunos. Ao instigar os estudantes a tornarem seus pensamentos visíveis, a questionarem, justificarem e revisarem suas ideias, as RP promovem aprendizagem ativa e significativa, em que o pensar torna-se objeto de reflexão consciente. Além disso, sua aplicação em sala de aula favorece uma postura investigativa e colaborativa, princípios centrais das abordagens ativas no contexto da educação contemporânea.

Complementando essa concepção, Andrade (2023) destaca que o uso contínuo das Rotinas de Pensamento se insere nas metodologias ativas por incentivar a curiosidade natural dos estudantes e a formulação de perguntas que orientam investigações significativas. Ao potencializar o pensamento crítico e a participação autoral, essas rotinas criam oportunidades para aprendizagens mais profundas e transferíveis. Sua flexibilidade de aplicação em diferentes níveis escolares e áreas do saber contribui ainda para o fortalecimento de uma cultura educacional pautada na visibilidade do raciocínio, na autonomia dos aprendizes e no engajamento com processos cognitivos complexos. A autora ainda afirma:

Quando o currículo postula o objetivo de desenvolver competências específicas por áreas do conhecimento articuladas às competências gerais para a vida, como o faz a BNCC, torna-se central o trabalho docente com metodologias mais ativas de ensino e aprendizagem para que o estudante aprenda não apenas conteúdos, mas também conhecer como investigar e refletir sobre seu próprio aprender. Torna-se essencial para seu desenvolvimento reconhecer, nomear e modular pensamentos com enfoque metacognitivo, isto é, referidos ao próprio pensar, revisar, autoavaliar-se e modificar estratégias com base nessas evidências observadas (Andrade, 2023, p. 241).

Tendo em vista essa abordagem centrada na reflexão e no desenvolvimento das competências para a aprendizagem autônoma, o PZ alinha-se a esses princípios. Embora o PZ não tenha como foco principal o ensino de línguas estrangeiras, muitas de suas iniciativas podem ser adaptadas de maneira eficaz para este contexto,

aproveitando suas metodologias de ensino que estimulam o pensamento crítico, a criatividade e a compreensão profunda. Esses elementos são fundamentais no ensino de línguas e podem ser diretamente relacionados aos pilares da abordagem pós-método, conforme já discutidos nesta pesquisa.

Para a EB, a articulação entre as Rotinas de Pensamento e a perspectiva da translanguagem permite compreender o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos estudantes de forma integrada. As RP operam como estruturas que promovem a explicitação de raciocínios e a construção de sentidos, favorecendo processos metacognitivos relevantes para a aprendizagem em contextos bilíngues. Quando concebidas a partir de uma orientação heteroglóssica, essas práticas não apenas acolhem, mas também legitimam o uso de múltiplos repertórios linguísticos dos estudantes como recursos para a produção de conhecimento. Nesse sentido, a translanguagem é compreendida como “a capacidade dos falantes de acessar diferentes características linguísticas de maneira integrada no desempenho comunicativo e cognitivo” (García; Wei, 2014, p. 22), constituindo-se não apenas como fenômeno observável, mas como lente epistemológica e estratégia pedagógica que sustenta a construção de significados em ambientes bilíngues dinâmicos e plurais.

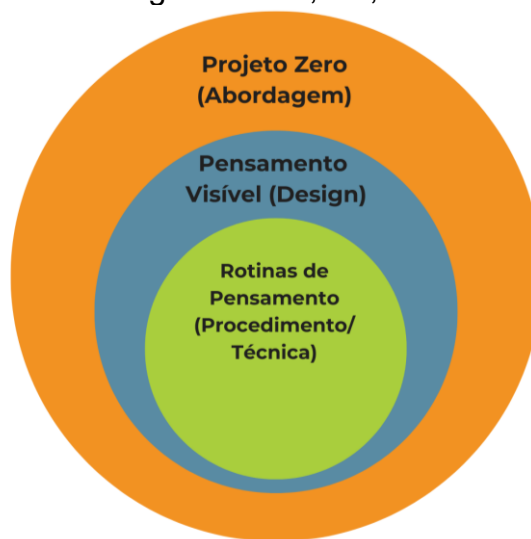
Ao serem integradas à prática pedagógica em contextos de EB, as RP tornam-se dispositivos potentes para sustentar interações em que os estudantes mobilizam todo o seu repertório linguístico de forma ativa e situada. Em vez de restringir o uso das línguas a compartimentalizações rígidas, essa abordagem favorece a circulação fluida de recursos linguísticos e semióticos na construção de sentidos, reconhecendo o sujeito bilíngue como agente de sua própria aprendizagem. Nessa perspectiva, o uso articulado das RP, a partir dos pressupostos da translanguagem e das metodologias ativas, possibilita uma mediação que respeita os modos diversos de pensar, compreender e expressar-se dos estudantes, ao mesmo tempo em que fortalece os vínculos entre linguagem, identidade e conhecimento.

Os princípios do Projeto Zero, como o aprendizado baseado em compreensão, a reflexão cultural e o pensamento criativo, podem ser adaptados para: promover a comunicação oral e escrita em um idioma estrangeiro; estimular a curiosidade cultural e a sensibilidade intercultural e, assim criar oportunidades para os alunos explorarem a língua como uma ferramenta para expressar ideias e valores.

Por fundamentar-se em princípios, filosofias e crenças de ensino e aprendizagem, o presente trabalho considera o Projeto Zero como uma abordagem.

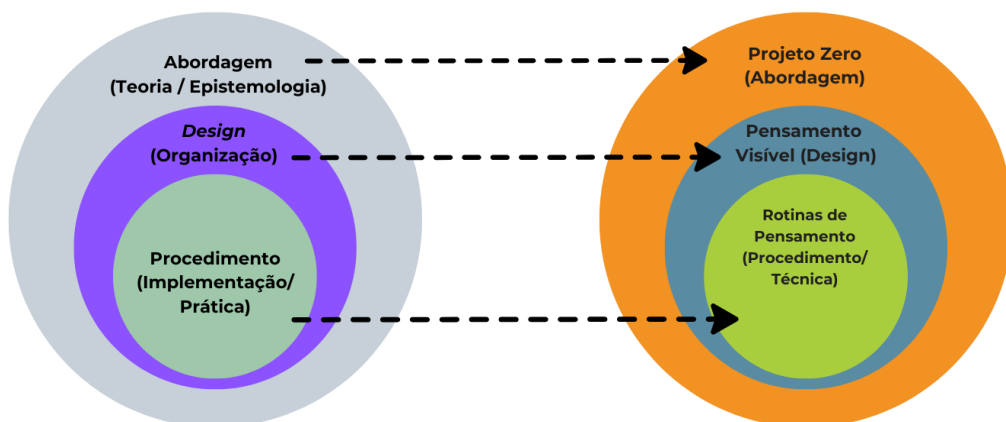
Dentro dessa estrutura, o subprojeto Pensamento Visível poderia ser categorizado como método ou *design*. Optamos, entretanto, por não o qualificar como método, uma vez que este termo implica um conjunto fixo de regras e práticas, o que não condiz com a natureza dinâmica do ensino de línguas nem com o caráter flexível do Pensamento Visível. Assim, o PV é associado ao conceito de *design*, considerado mais adequado para descrever uma organização de ensino que privilegia a adaptabilidade e a resposta às diferentes realidades educacionais. Já as Rotinas de Pensamento, seguiremos tratando-as como técnicas, conforme ilustrado nas figuras:

Figura 7 - PZ, PV, RP



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Figura 8 - Correlação: abordagem, design, técnica e PZ, PV, RP



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Essa organização hierárquica — abordagem, *design* e técnicas — que propusemos reflete o compromisso do Projeto Zero em estruturar práticas

pedagógicas que sejam, ao mesmo tempo, intencionais e adaptáveis. Reconhecer essa relação é fundamental para compreender como os princípios do Pensamento Visível e o uso das Rotinas de Pensamento contribuem para a construção de ambientes de aprendizagem mais críticos, investigativos e centrados no aluno. Na subseção seguinte, discutiremos sobre o uso de dicionários no aprendizado de LE como recurso para a autonomia do aprendiz.

### 3.4 RP E O USO DE DICIONÁRIOS

A autonomia é um dos pilares do aprendizado de línguas no século XXI, destacando o papel do aprendiz como agente ativo no processo. A consulta ao dicionário, quando realizada de forma consciente, constitui uma prática de tomada de decisão lexical que reforça tal pilar, sendo uma habilidade a ser desenvolvida desde os primeiros anos da escolarização bilíngue em português e inglês. Essa perspectiva é compartilhada por Höfling, Silva e Tosqui (2006), que defendem o uso de dicionários como ferramentas de estímulo à autonomia de alunos e usuários da língua estrangeira, destacando sua eficácia como complemento ou até substituição do material didático tradicional. A relação entre o uso autônomo do dicionário e o desenvolvimento da competência lexical também é enfatizada por Polizer, Marques e Zacarias (2022). Para esses autores, é essencial que o dicionário contribua para um aprendizado contínuo e autônomo, por meio da organização de glossários pessoais, anotações e reflexões sobre os usos da língua. Dessa forma, o aprendiz assume o controle do próprio processo de aquisição lexical — em consonância com o que a BNCC preconiza, como abordaremos mais adiante nesta seção.

O dicionário é um potencial instrumento didático, seu uso é decisivo para aumentar os níveis de proficiência em língua inglesa, por isso é defendido por diversos autores no contexto de ensino e aprendizagem de línguas. Dentre eles estão Alves (1988), Biderman (1996, 1998) e Krieger (2006).

No processo de aprendizado de línguas, principalmente estrangeiras, “o aprendiz busca dominar o máximo de palavras para incorporá-las ao seu vocabulário e, desse modo, conquistar o domínio linguístico almejado para bem expressar-se e compreender o idioma-alvo” (Polizer; Marques; Zacarias, 2022).

Para dominar o máximo de palavras, o uso de dicionários faz-se muito relevante, já que, de acordo com Alves (1988) eles podem ser obras de consulta como

uma resposta a uma necessidade linguística específica. De acordo com Biderman (1996, 1998), ele permite recuperação das palavras na memória do aprendiz e para Krieger (2006), eles ajudam o aluno a ler, a escrever, a expressar-se bem, oferecendo-lhe informações sistematizadas sobre o léxico.

A autora Gomes (2011, p. 141) corrobora tal afirmação ao salientar que “não há como falar do uso do dicionário em sala de aula sem considerar que a aquisição lexical está em jogo”.

Como instrumento pedagógico, os dicionários devem preocupar-se em atender às necessidades dos consulentes aprendizes tanto em relação às informações lexicográficas que viabilizam quanto em relação à interface que estabelecem (Polizer; Marques; Zacarias, 2022).

Na BNCC, o uso de dicionários é reconhecido como instrumento pedagógico que contribui para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, ao favorecer a compreensão e a apropriação contextualizada do vocabulário. Ao longo dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, espera-se que o estudante desenvolva autonomia no uso dos dicionários, ampliando tanto sua competência interpretativa quanto sua capacidade de expressão oral e escrita. A consulta lexical voltada à leitura está relacionada ao uso receptivo do vocabulário e ao caráter passivo do dicionário, enquanto a busca por informações para fins de produção textual remete ao uso produtivo da linguagem e ao caráter ativo do instrumento. Tais distinções conceituais serão aprofundadas adiante nesta seção.

As primeiras menções ao uso de dicionários na BNCC ocorrem dentro das competências de Língua Portuguesa. em uma busca pela palavra “dicionário” no documento das habilidades da BNCC, podemos destacar os resultados de pesquisa nos anos iniciais no Ensino Fundamental, citados abaixo:

(EF35LP12) Recorrer ao dicionário para esclarecer dúvida sobre a escrita de palavras, especialmente no caso de palavras com relações irregulares fonema-grafema. [...]

(EF04LP03) Localizar palavras no dicionário para esclarecer significados, reconhecendo o significado mais plausível para o contexto que deu origem à consulta. [...]

(EF05LP22) Ler e compreender verbetes de dicionário, identificando a estrutura, as informações gramaticais (significado de abreviaturas) e as informações semânticas. [...]

(EF05LP25) Planejar e produzir, com certa autonomia, verbetes de dicionário, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto (Brasil, 2017).

Além das habilidades supracitadas, no documento oficial da BNCC disponível para *download*, encontram-se comentários para respaldar a construção de currículos fundamentados na BNCC. Tais comentários afirmam que a habilidade de encontrar palavras em um dicionário tem como objetivo solucionar problemas de compreensão leitora e também auxiliar na produção de textos mais coesos e com maior riqueza de vocabulários, sendo assim uma habilidade instrumental que exige convívio cotidiano com o recurso de aprendizagem e atividades que instruem o uso e estudo dos dicionários.

Localizar palavras em um dicionário é uma habilidade estreitamente associada a práticas de leitura e produção de textos. Trata-se de uma habilidade instrumental, que visa responder a problemas tanto de compreensão quanto relativos à repetição inadequada de palavras no texto produzido, garantindo a coesão e a coerência. É, ainda, fundamental para o prosseguimento dos estudos, considerando a necessidade de leitura de textos de todos os demais componentes curriculares. Seu desenvolvimento demanda o convívio cotidiano com dicionários e atividades de análise, estudo e uso desse instrumento (Brasil, 2017).

Embora a BNCC cite a necessidade de convívio cotidiano com dicionários, esses recursos deixam de aparecer nas habilidades de língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Como a língua inglesa não é prevista pela BNCC para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, portanto, a primeira menção a dicionários está no 6º ano do ensino fundamental, sendo também a única aparição deste recurso na base: “(EF06LI10) Conhecer a organização de um dicionário bilíngue (impresso e/ou on-line) para construir repertório lexical” (Brasil, 2007).

Nos comentários sobre a habilidade supracitada, a recomendação é sensibilizar o estudante para o uso do dicionário bilíngue como um recurso para localizar as palavras nas duas línguas, para tanto, é necessário conhecer a organização dos dicionários.

Conhecer a organização de um dicionário bilíngue pressupõe: identificar sua composição (ordem alfabética, divisão em duas partes para cada uma das línguas, as seções que ele apresenta, etc.), e explorá-lo na tentativa (certa ou não) de localizar palavras selecionadas nos dois idiomas. Esta habilidade remete a uma sensibilização do estudante para o uso desse recurso no estudo da língua (Brasil, 2017).

Nas habilidades relacionadas à produção textual em língua inglesa, EF06LI13 e EF06LI14 não há o objetivo explícito de usar dicionários, entretanto, esse recurso está citado como uma ferramenta que pode auxiliar na estratégia de levantamento de ideias para escrever textos. São mencionados dicionários bilíngues, físicos ou digitais,

ressaltando o caráter multimidiático desse último, oferecendo a oportunidade de ouvir a pronúncia das palavras buscadas.

A utilização de dicionários on-line pode ainda garantir a possibilidade de explorar os recursos de áudio dos dicionários selecionados. Nesse caso, pode-se aproveitar a oportunidade para desenvolver a consciência da diferença entre grafemas e fonemas da língua inglesa, de forma indutiva e apropriada aos conhecimentos e temas trabalhados ao longo do ano (Brasil, 2017).

É importante notar que, embora o uso de dicionários seja explicitamente mencionado nessas competências de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa, a BNCC não faz referência direta ao uso de dicionários em outros componentes curriculares.

A metalexigrafia pedagógica, ramo da lexicografia dedicado ao uso dos dicionários em contexto educacional, permite compreender como essas obras são (ou não) exploradas nas práticas escolares. Autores como Biderman (1996), Welker (2006) e Gomes (2011) destacam a importância de ensinar a estrutura do verbete, a ordem alfabética, os marcadores gramaticais e o valor informativo do dicionário enquanto gênero textual. O dicionário, portanto, é um objeto de letramento, e sua utilização exige competências que podem (e devem) ser ensinadas.

Pesquisas analisadas por Welker (2006) apontam não apenas a relevância do uso de dicionários no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras, mas também a complexidade que envolve essa prática. O autor destaca que o uso de dicionários bilíngues pode contribuir positivamente para o desempenho em leitura e na aprendizagem de vocabulário, desde que os aprendizes desenvolvam habilidades específicas para uma consulta eficaz. Ainda segundo Welker (2006), é fundamental que o ensino do uso do dicionário ocorra de forma intencional e orientada, a fim de garantir que os aprendizes se beneficiem desse recurso, princípio corroborado por Höfling, Silva e Tosqui (2004):

É preciso conviver com os dicionários, folheá-los e utilizá-los. Além de coadjuvante no ensino, usado nas tarefas, fora da sala de aula, o dicionário pode ter um papel principal, tornando-se o próprio objeto de certas atividades, que proporcionem o desenvolvimento lexical dos aprendizes (Höfling; Silva; Tosqui, 2004, p. 4).

Essas discussões dialogam diretamente com o foco desta pesquisa, que busca investigar não apenas o uso do dicionário, mas também como estratégias metacognitivas e didáticas, como as RP, podem favorecer uma relação mais autônoma, reflexiva e produtiva dos alunos com esse instrumento. As etapas de consulta descritas por Welker (2006), bem como as atividades propostas por Höfling, Silva e Tosqui (2004), constituem um referencial importante para a análise das práticas que serão discutidas na proposta de RP resultante deste trabalho de pesquisa.

Em sua tese de doutorado, Zacarias (2011) traz ampla pesquisa sobre o uso de dicionários monolíngues, bilíngues e semi-bilíngues aplicado ao ensino de línguas no Brasil, mais especificamente ao ensino de inglês. A autora afirma que “no Brasil, os dicionários bilíngues pedagógicos inglês-português/português-inglês são intitulados ‘escolares’ e são obras comumente utilizadas nas salas de aula de língua inglesa” (Zacarias, 2011, p. 32).

A autora também aponta que os dicionários bilíngues contemporâneos devem cumprir duas funções essenciais: a função passiva (compreensão) e a função ativa (produção). Em outras palavras, o dicionário bilíngue deve, por um lado, auxiliar o usuário na tradução a partir de sua língua materna e, por outro, facilitar a tradução para a língua materna, conforme corroboram Zacarias e Polizer sobre o princípio ativo-passivo dos dicionários (2020, p. 317):

Originalmente, esse princípio considera que os dicionários bilíngues contemporâneos devem atender a duas funções: a função passiva (compreensão) e a função ativa (produção). Ambas correspondem respectivamente a (1) ajudar o usuário a compreender, tendo a língua materna como destino e (2) ajudar o usuário a produzir em língua estrangeira, a partir de uma língua materna (Zacarias; Polizer, 2020, p. 317).

A teoria ativo-passivo é, por vezes, alvo de críticas, sendo a principal delas, conforme relatado por Zacarias (2011), o fato de que a maioria dos dicionários bilíngues concentra-se exclusivamente no uso voltado à tradução (função passiva), sem levar em conta a produção linguística (função ativa), papel importante que esses instrumentos podem desempenhar. Além disso, destaca-se seu potencial didático, ou seja, a função de ensino, já que muitos usuários, especialmente aprendizes de línguas, recorrem ao dicionário para esclarecer dúvidas e expandir seu conhecimento linguístico. Para esta pesquisa, embora reconheçamos tais críticas, consideramos que

as definições de dicionário ativo e passivo ainda oferecem uma base útil para analisar o uso que os aprendizes fazem dessas ferramentas, especialmente no que diz respeito às suas necessidades e estratégias de consulta.

Essa distinção entre uso passivo e ativo do dicionário se relaciona diretamente às noções de vocabulário receptivo e expressivo (ou produtivo), discutidas em pesquisas sobre aquisição lexical. Conforme explicam Correia, Barbam e Seabra (2022), o vocabulário receptivo refere-se às palavras que o indivíduo é capaz de compreender, enquanto o vocabulário expressivo corresponde àquelas que ele consegue produzir de forma escrita e oralmente. O desenvolvimento dessas duas dimensões de vocabulário não ocorre de forma simultânea: geralmente, a compreensão precede a produção, o que justifica a predominância de atividades voltadas ao estímulo receptivo. Essa assimetria é reconhecida também na Linguística Aplicada, especialmente nas formulações de Krashen (1982), para quem o *input* compreensível é condição essencial para a aquisição linguística. Por outro lado, Swain (1985) ressalta o papel do *output* na consolidação do conhecimento e no refinamento das estruturas linguísticas. Em contextos bilíngues, ainda de acordo com Correia, Barbam e Seabra (2022), essa disparidade tende a se acentuar, com ênfase na interpretação de comandos e textos, em detrimento da expressão ativa em língua adicional. Essa realidade reforça a importância de práticas pedagógicas que promovam o uso produtivo do léxico, como a proposta de articulação entre o uso do dicionário e as RP desenvolvida nesta dissertação.

Ao afirmar que não se pode segregar o uso de dicionário em sala de aula da aquisição lexical, Gomes (2011) também afirma que se faz necessário observar procedimentos básicos do uso de dicionários, de modo a motivar os alunos em seu uso frequente, voluntário e autônomo. Para tanto, ao ensinar as habilidades de uso de dicionários, é fundamental que se pense para além da quantidade de atividades práticas, mas em tipos de práticas e procedimentos com progressão evidente do nível de pensamento na busca e interpretação das palavras.

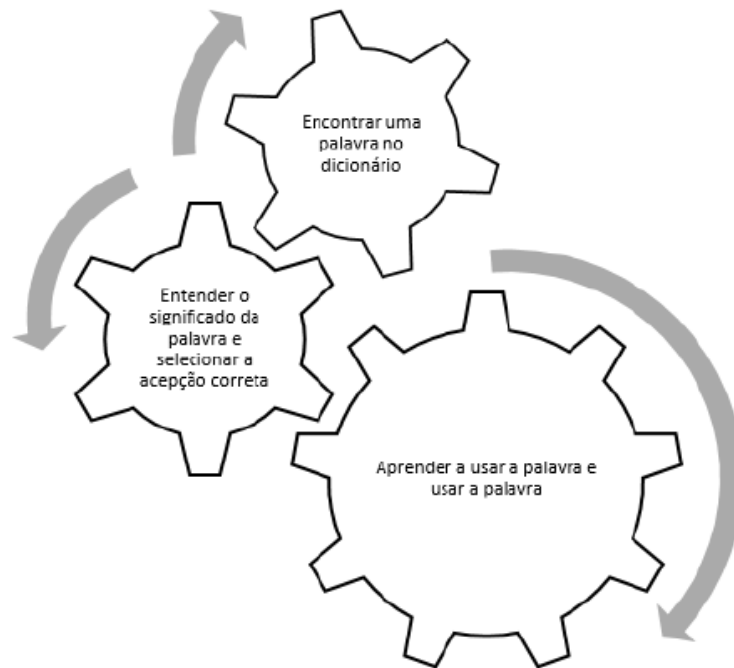
Ainda segundo a autora:

Ensinar como se emprega um dicionário, como se manuseia a obra requer um passo prévio: ensinar o que é e como é constituído um dicionário. Inicialmente, o estudante deve dominar a ordenação alfabética, uma vez que o acesso mais comum é a dicionários ordenados alfabeticamente. A par disso, é preciso promover a familiarização com todo o aspecto tipográfico do dicionário; com as marcações, a formatação, as indicações gráficas, a localização de informações, enfim, fornecer os subsídios necessários para que o estudante vislumbre a macroestrutura da obra (Gomes, 2011, p. 59).

A autora oferece o seguinte esquema para a apreensão do léxico por meio do uso de dicionários: “encontrar uma palavra > entender o significado da palavra > aprender a usar a palavra > usar a palavra”.

Os autores Polizer, Marques e Zacarias (2022) adaptaram o esquema proposto por Gomes (2011) na seguinte imagem de uma engrenagem:

Figura 9 - Esquema de apreensão lexical



Fonte: Polizer, Marques e Zacarias (2022).

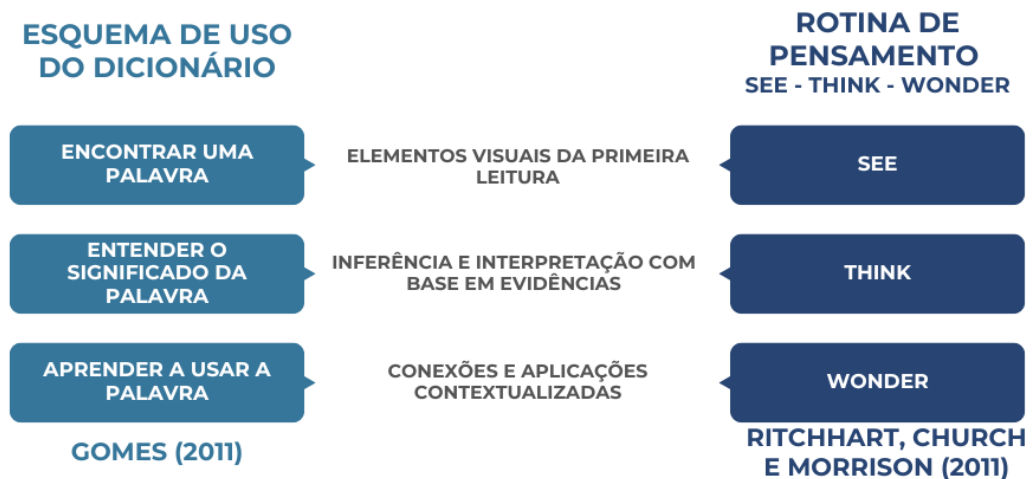
Para os autores:

As partes dessa engrenagem ativam áreas do nosso cérebro que permitem que os resultados das estratégias de uso dos dicionários sejam efetivados e, preferencialmente, eternizados como parte do vocabulário do aluno. A autora sugere que o uso do dicionário deva ser seguido de práticas pedagógicas que estimulem e propiciem a incorporação da palavra/expressão buscada (dicionário passivo), ou respectivo equivalente encontrado (dicionário ativo), e garanta o seu registro individual e permanente (Polizer; Marques; Zacarias, 2022).

A imagem da engrenagem proposta por Polizer, Marques e Zacarias (2022), ao adaptar o esquema de Gomes (2011), contribui para visualizar o processo de apreensão lexical como um movimento articulado e contínuo, em que cada etapa depende da anterior para garantir uma aprendizagem mais duradoura. Essa sequência de movimentos (encontrar, entender, aprender e usar) ativa diferentes

áreas cognitivas e demanda práticas pedagógicas que favoreçam a consolidação do vocabulário. Nesse sentido, observamos uma correspondência interessante entre os elementos dessa engrenagem e os passos da RP *See, Think, Wonder*, previamente explicada neste trabalho de pesquisa. Ambas as propostas compartilham uma lógica processual e reflexiva: ao observar (*see*) uma nova palavra, o aluno aciona mecanismos de decodificação e compreensão; ao pensar (*think*) sobre seu significado e uso, ativa a análise e a comparação com conhecimentos prévios; ao se perguntar (*wonder*) sobre suas possibilidades de aplicação, inicia um movimento de uso criativo e contextualizado do novo vocabulário, conforme pode-se observar na figura:

Figura 10 - Comparação entre esquema de uso do dicionário e Rotina de Pensamento



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A comparação entre o esquema de Gomes (2011) e a RP *See, Think, Wonder* (Ritchhart; Church; Morrison, 2011), apresentada na Figura 9, evidencia a possibilidade de integrar o uso de dicionários a estratégias de pensamento crítico e reflexivo. Ao alinhar as etapas de consulta lexical aos movimentos cognitivos da rotina, propomos um uso mais consciente e exploratório da ferramenta, que vai além da simples busca por significados. Essa articulação permite que o dicionário seja inserido em práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da autonomia leitora e da curiosidade linguística, reforçando o papel ativo do aprendiz na construção do conhecimento lexical.

O uso de dicionários, sejam monolíngues, bilíngues, visuais ou construídos coletivamente, pode ser concebido como uma prática que ativa o repertório linguístico dos estudantes de maneira dinâmica e situada. Ao buscar significados, realizar

inferências e estabelecer conexões entre palavras, contextos e línguas, os alunos exercitam formas concretas de translanguagem, compreendida aqui como a mobilização integrada de recursos linguísticos e semióticos (García; Wei, 2014). Essa prática amplia a noção tradicional de consulta lexical, posicionando o dicionário como uma ferramenta para o protagonismo do aluno na construção de sentidos e no gerenciamento de sua aprendizagem linguística. Além de favorecer o desenvolvimento lexical e discursivo, esse uso crítico e exploratório dos dicionários contribui para o fortalecimento da autonomia e da consciência metalinguística em ambientes bilíngues.

Tais habilidades de pensamento indicam que o aluno é capaz de fazer conexões entre seu conhecimento prévio, os elementos observáveis do objeto de estudo, neste caso, um verbete de dicionário, e o contexto em que está inserido, seja no momento da leitura (função passiva), seja na produção linguística (função ativa). A proposta aqui apresentada encontra respaldo em estudos como o de Höfling, Silva e Tosqui (2006), que defendem o uso do dicionário como material didático capaz de fomentar o desenvolvimento lexical por meio de atividades com campos semânticos, expressões idiomáticas e colocações. No entanto, tais propostas, embora valiosas, nem sempre oferecem um direcionamento metodológico estruturado. Ao alinhar o uso do dicionário a uma estratégia de pensamento crítico como as Rotinas de Pensamento, este trabalho contribui com uma sistematização pedagógica que favorece não apenas a consulta informativa, mas a construção ativa e reflexiva do conhecimento lexical, que é elemento central na formação de aprendizes bilíngues autônomos. Este tema será aprofundado no quarto capítulo, no qual apresentamos a proposta de rotina de pensamento, posteriormente à descrição do percurso metodológico e à análise dos dados desta pesquisa.

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO

As investigações desenvolvidas nesta dissertação têm como objetivo reunir subsídios para responder à pergunta que a orienta: Como unir a técnica das rotinas de pensamento e o uso dos dicionários para criar uma rotina de pensamento específica capaz de fomentar o letramento lexicográfico?

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza descritivo-interpretativista e aplicada, fundamentada nos aportes da linguística aplicada e da metalexigrafia pedagógica. De acordo com Paiva (2019), a linguística aplicada está voltada à compreensão da realidade e, frequentemente, busca responder a demandas concretas. Alinhada a esse entendimento, a presente investigação propõe-se a: (i) investigar o conhecimento acumulado sobre temas como educação bilíngue, rotinas de pensamento e uso de dicionários; e (ii) evidenciar questões que demandam enfrentamento, como a ausência de práticas sistemáticas e intencionais que promovam o uso formativo de dicionários em contextos de educação bilíngue português-inglês.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa é teórica, por apoiar-se em referencial conceitual e crítico, e empírica, por basear-se na análise de documentos e observações realizadas em uma escola de educação bilíngue. Quanto às fontes de informação, adota-se uma abordagem primária, com coleta direta de dados, e secundária, por meio da análise de literatura científica previamente publicada (Paiva, 2019).

A abordagem adotada é qualitativa, uma vez que, embora haja levantamento de dados quantitativos, como a contagem de dicionários, não se realiza uma análise estatística dos dados. A ênfase está na interpretação dos sentidos atribuídos ao uso (ou à ausência de uso) dos dicionários nas práticas escolares. A pesquisa tem, portanto, um caráter descritivo, pois busca identificar e descrever como os dicionários estão inseridos (ou não) nas rotinas pedagógicas, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Cabe esclarecer que o percurso metodológico foi estruturado em quatro fases complementares: (i) uma fase bibliográfica, dedicada à fundamentação teórica do estudo; (ii) uma fase empírica-documental, com levantamento e análise de documentos escolares; (iii) uma fase empírica de acervo, com observação de

materiais disponíveis para o uso de dicionários; e (iv) uma fase propositiva, voltada à criação da rotina de pensamento como estratégia pedagógica.

#### 4.1 ETAPA BIBLIOGRÁFICA

A primeira etapa consistiu-se na identificação e seleção de fontes bibliográficas pertinentes ao tema, com base na combinação de palavras-chave como “rotinas de pensamento”, “dicionários” “educação bilíngue” e “aprendizagem de língua estrangeira”. Buscamos mapear padrões, tendências e lacunas na literatura sobre o uso de dicionários na aprendizagem de línguas estrangeiras, em articulação com as Rotinas de Pensamento e no contexto da educação bilíngue português-ínglês. Trata-se, portanto, de uma pesquisa bibliográfica, nas palavras de Severino (2007, p. 106):

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (Severino, 2007, p.106).

Esta etapa permitiu, por meio de fundamentos teóricos delimitar o foco da investigação bibliográfica, ou seja, contextualizar a educação bilíngue português-ínglês no Brasil, investigar a relação entre as Rotinas de Pensamento e os conceitos da Linguística Aplicada (Abordagens, Design e Técnica), com foco na prática de letramento lexicográfico e estabelecer uma correlação entre as técnicas das Rotinas de Pensamento e as etapas do uso de dicionários no processo de ensino-aprendizagem de línguas, em prol do letramento lexicográfico.

#### 4.2 ETAPA EMPÍRICA

A etapa empírica foi desenvolvida na EBB, uma escola de educação básica bilíngue português-ínglês localizada no interior do Estado de São Paulo. A caracterização detalhada da instituição será apresentada na seção 4.3, com o objetivo de contextualizar o cenário da pesquisa. Essa etapa foi dividida em duas fases complementares: a análise documental de registros pedagógicos e institucionais, e o levantamento do acervo físico relacionado ao uso de dicionários em sala de aula.

#### 4.2.1 ETAPA EMPÍRICA-DOCUMENTAL

Na fase empírica-documental, foram analisados documentos escolares da EBB com o objetivo de identificar se e como o uso de dicionários é contemplado nas práticas pedagógicas. Para isso, foram examinados os planos de aula das turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental (referentes ao período de janeiro de 2024 a fevereiro de 2025), o projeto político-pedagógico da escola (versão de 2022), seu currículo institucional e o site da instituição.

Esses documentos foram selecionados por representarem registros oficiais da proposta educativa da escola e por fornecerem subsídios para compreender de que maneira os dicionários são mencionados, planejados ou orientados nas rotinas pedagógicas. A análise teve como focos principais: a presença explícita de objetivos ou atividades envolvendo o uso de dicionários; a articulação entre o uso desses recursos e o ensino de vocabulário; e a relação entre o uso de dicionários e as metodologias ativas adotadas pela instituição.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa documental, na qual o pesquisador analisa fontes já existentes e oficialmente registradas no contexto da escola investigada.

#### 4.2.1 ETAPA EMPÍRICA-ACERVO

Na etapa empírica de acervo, buscou-se identificar e caracterizar os materiais disponíveis para o uso de dicionários no cotidiano escolar. Embora a proposta inicial da pesquisa incluísse o levantamento do número total de dicionários disponíveis na instituição, a ausência de catalogação adequada no sistema da biblioteca impossibilitou a realização dessa contagem de forma abrangente.

Diante dessa limitação, optou-se por delimitar o levantamento às turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, etapas em que o uso de dicionários é mais frequentemente sugerido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Foi realizada, então, uma contagem manual dos exemplares disponíveis nas salas de aula dessas turmas.

Além da contagem, foram observados e registrados os seguintes aspectos: localização dos dicionários físicos nas salas; tipo de obra presente (bilíngue ou

monolíngue); quantidade de exemplares disponíveis por sala; existência de recursos digitais relacionados a dicionários; e condições de acesso ao acervo pelos alunos.

Essa fase caracteriza-se como uma pesquisa de campo sem participação humana, na qual, conforme define Severino (2007, p. 107), “o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio [...] sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador”.

As informações obtidas nesta etapa complementam a análise documental, permitindo mapear não apenas a presença do uso de dicionários nas intenções pedagógicas da escola, mas também as condições materiais que possibilitam ou dificultam sua efetivação nas práticas cotidianas de ensino.

A seguir, apresentamos a síntese das fases que compõem o percurso metodológico desta pesquisa, com seus respectivos objetivos e instrumentos utilizados em cada uma delas.

Quadro 10 - Fases da pesquisa

| Fase da pesquisa              | Objetivos  | Instrumentos   |
|-------------------------------|--|--|
| <b>1. Bibliográfica</b>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Contextualizar a educação bilíngue português-inglês no Brasil por meio de revisão bibliográfica;</li> <li>● Investigar a relação entre as Rotinas de Pensamento e os conceitos da Linguística Aplicada (Abordagens, Design e Técnica), com foco na prática de letramento lexicográfico;</li> <li>● Estabelecer uma correlação entre as técnicas das Rotinas de Pensamento e as etapas do uso de dicionários no processo de ensino-aprendizagem de línguas.</li> </ul> | Livros, artigos científicos, dissertações, documentos oficiais.  |
| <b>2. Empírica-Documental</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Analisar documentos curriculares e institucionais para identificar se e como o uso de dicionários é fomentado no contexto escolar nacional e focal.</li> </ul>  | Currículo institucional, projeto político-pedagógico, planos de aula da EBB e <i>site</i> institucional. |

|                           |   |   |
|---------------------------|---|---|
| <b>3. Empírica-acervo</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Analisar documentos curriculares e institucionais para identificar se e como o uso de dicionários é fomentado no contexto escolar nacional e focal.</li> </ul> | Levantamento do acervo de dicionários físicos; Mapeamento da presença/uso do recurso nos planejamentos pedagógicos. |
| <b>4. Propositiva</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Elaborar uma Rotina de Pensamento original e demonstrar sua aplicabilidade por meio da criação de uma sequência didática.</li> </ul>                           | Proposição de RP; elaboração de atividade estruturada com base nos dados e na fundamentação teórica.                |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A organização do percurso metodológico em quatro fases: bibliográfica, empírica-documental, empírica-acervo e propositiva, permitiu uma abordagem abrangente e coerente com os objetivos da pesquisa. Ao articular a fundamentação teórica com a análise do contexto escolar e o levantamento de dados concretos, foi possível construir uma proposta pedagógica fundamentada, situada e responsiva às demandas observadas. As etapas empíricas, em especial, forneceram subsídios essenciais para a criação de uma RP voltada ao uso formativo de dicionários, culminando na proposição apresentada ao final desta dissertação.

#### 4.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Conforme brevemente mencionado na etapa anterior, esta pesquisa tem como cenário uma escola privada de Educação Básica, localizada no interior do Estado de São Paulo, que abrange desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, pioneira na região na oferta de educação bilíngue em período integral, estruturada por metodologias ativas. Trata-se de uma escola brasileira bilíngue, referida a partir daqui como EBB, para garantia do sigilo e anonimato neste estudo.

A EBB é uma escola brasileira por seguir os parâmetros curriculares e legislativos da educação nacional, em contraste com as escolas internacionais, que adotam currículos e calendários de seus países de origem. Seus pilares são a cultura, a colaboração, a cidadania e o pensamento crítico, compreendidos como

competências fundamentais para a formação de um cidadão global e consciente em um mundo em constante transformação. A partir desses pilares, diversas habilidades são promovidas de forma integrada.

O projeto político-pedagógico da escola explicita sua intenção de formar aprendizes autônomos e protagonistas, com foco tanto nas competências acadêmicas quanto nas sociais e emocionais. Entre os objetivos institucionais, destacam-se:

- I - desenvolver o educando, assegurando-lhe uma formação bilíngue e multicultural, intelectual, social e emocional, de maneira integrada, harmoniosa e progressiva indispensável para o exercício da cidadania crítica, ética, solidária e participativa.
- II - promover o estudo, a curiosidade investigativa, o ensino e a difusão das ciências por meio do desenvolvimento do pensamento crítico, da colaboração, da cultura e da cidadania e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem no meio em que vive;
- III - capacitar o educando para interagir e atuar num contexto internacional [...] (EBB, 2022, p. 11).

A história da escola está fortemente ligada à trajetória de sua fundadora e mantenedora, uma profissional norte-americana da área de economia que, ao atuar com formação de profissionais no Brasil, identificou lacunas recorrentes nas competências de pensamento crítico, resolução de problemas, autonomia e iniciativa. Essas constatações a levaram a refletir sobre os processos de formação escolar e a buscar alternativas pedagógicas para responder a essas defasagens.

Suas buscas por alternativas educacionais a levaram a conhecer modelos internacionais não tradicionais, que inspiraram a concepção da EBB. A escola, segundo seu projeto institucional, "não se propõe a seguir um modelo único, um método exclusivo ou um teórico maior" (EBB, 2022, p. 29), mas sim a integrar referências diversas para compreender o ser humano e sua relação com o mundo.

Duas instituições se destacam entre as referências adotadas: o *CARLA* (*Center for Advanced Research on Language Acquisition*), da Universidade de Minnesota, de onde a escola incorpora princípios da educação bilíngue voltados à formação para a interculturalidade, a colaboração e a consciência crítica; e a Faculdade de Educação de Harvard, especialmente por meio do Projeto Zero, que é incorporado na EBB por meio do ensino para a compreensão (Wiske, 1997; Blythe, 1999) e do pensamento visível, por meio de suas Rotinas de Pensamento, que propõem o desenvolvimento de habilidades cognitivas e metacognitivas em todas as etapas escolares e em múltiplas disciplinas.

A escola adota a perspectiva de que "pensar é um ato complexo" e que "a inquietação, a curiosidade e o desejo de compreender são motores essenciais para o pensamento crítico" (EBB, 2022, p. 8).

A escolha pela língua inglesa como segunda língua fundamenta-se em sua "presença global em contextos sociais, acadêmicos e profissionais" (EBB, 2022, p. 49), alinhando-se à perspectiva de Rajagopalan (2004). A educação bilíngue, nesse contexto, é compreendida como uma ferramenta de acesso à informação, à cultura e à ampliação de repertórios.

A EBB oferece um currículo bilíngue integrado em português e inglês, no qual os componentes curriculares são ensinados em ambas as línguas, conforme a definição de currículo único e integrado de Megale (2019). Essa abordagem se baseia na ideologia heteroglôssica de García (2009) e na teoria da competência subjacente comum proposta por Cummins (1979).

A seguir, apresentamos as etapas escolares da EBB, com a respectiva proporção de instrução em cada língua de ensino:

Quadro 11 - Percentual de instrução em duas línguas na EBB

| <b>Etapas</b>  | <b>Descrição</b>    | <b>Inglês</b> | <b>Português</b> |
|----------------|---------------------|---------------|------------------|
| Infantil I     | 18 meses até 3 anos | 20%           | 80%              |
| Infantil II    | 3 a 6 anos          | 80%           | 20%              |
| Primário I     | 1º ao 3º ano EF     | 40%           | 60%              |
| Primário II    | 4º e 5º ano EF      | 40%           | 60%              |
| Fundamental II | 6º ao 9º ano EF     | 40%           | 60%              |
| Ensino Médio   | 1ª a 3ª séries      | 40%           | 60%              |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Na EBB, há professores regentes de língua inglesa e professores regentes de língua portuguesa que, na maior parte das etapas escolares, atuam em regime de co-docência, compartilhando a liderança das aulas em sala. O tempo de instrução em

cada língua é contabilizado com base no tempo de condução de aula por cada docente, considerando a língua de uso predominante. Dessa forma, é possível estabelecer uma estimativa em tempo e porcentagem. No entanto, há flexibilidade para ajustar os horários conforme as necessidades de cada grupo de alunos, o que pode fazer com que essas proporções variem em determinados dias. Ainda assim, o quadro atual da EBB não reflete exatamente os percentuais propostos pelas diretrizes nacionais da educação plurilíngue no Brasil. A seguir, apresentamos uma comparação entre o tempo em língua adicional estimado por essas diretrizes e a prática adotada pela escola:

Quadro 12 - Comparação do percentual de instrução em língua adicional sugeridos pelas diretrizes e na EBB

| <b>Etapa de Ensino</b>       | <b>Diretrizes Nacionais (mínimo–máximo)</b> | <b>Prática da EBB</b>               |
|------------------------------|---|-------------------------------------|
| <b>Educação Infantil</b>     | 30% – 50%                                   | Infantil I: 20%<br>Infantil II: 80% |
| <b>Ensino Fundamental I</b>  | 30% – 50%                                   | Primário I: 40%<br>Primário II: 40% |
| <b>Ensino Fundamental II</b> | 30% – 50%                                   | 40%                                 |
| <b>Ensino Médio</b>          | Mínimo 20%                                  | 40%                                 |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A comparação entre a proposta de diretrizes nacionais para a educação plurilíngue e a prática adotada pela escola revela impasses importantes. Embora essas diretrizes ainda não tenham sido homologadas, as porcentagens sugeridas para o tempo de instrução em língua adicional podem funcionar, na prática, como limitadores da autonomia das instituições de ensino, sobretudo aquelas que já desenvolvem programas consolidados e adaptados ao seu contexto. A disparidade entre as metas indicadas e a organização curricular da escola, especialmente na Educação Infantil, evidencia a dificuldade de aplicar parâmetros fixos a realidades tão diversas.

Por um lado, a formulação de normativas é essencial para garantir critérios mínimos de qualidade e proteção ao direito à educação bilíngue no Brasil; por outro, é necessário que tais normas sejam plausíveis, flexíveis e sensíveis às especificidades de cada projeto pedagógico. Sem isso, há o risco de restringir iniciativas inovadoras em vez de fortalecê-las. Como destaca Megale (2019), as políticas para educação bilíngue devem ser construídas de maneira sensível às múltiplas realidades escolares, evitando modelos rígidos que desconsiderem o caráter contextual e processual das práticas bilíngues. Assim, é urgente que se formulem diretrizes nacionais claras, mas também exequíveis e adaptáveis, capazes de assegurar a qualidade da oferta bilíngue sem comprometer a liberdade pedagógica das escolas.

O currículo da escola, elaborado com base na BNCC e adaptado ao contexto bilíngue institucional, também será analisado neste trabalho como documento empírico, com foco nas menções ao uso de dicionários e sua articulação com práticas de ensino.

Além da educação bilíngue, as metodologias ativas são parte do projeto pedagógico da escola, incluindo as Rotinas de Pensamento que são usadas em todas as etapas do ensino, em todas as disciplinas e nas duas línguas de instrução.

*O Making Thinking Visible atua na criação de uma comunidade de aprendizagem, fazendo dela um ambiente que ativa o raciocínio dos alunos para construir o entendimento nas áreas temáticas. Por meio de suas rotinas de pensamento, podemos ajudar os alunos a pensar de forma mais crítica e criativa. Os pesquisadores formularam, juntos, ferramentas para ajudar o aluno a fazer diferentes movimentos de pensamento, nomeá-los e torná-los visíveis a si mesmo e aos outros por meio das palavras e até mesmo outras formas de comunicação (EBB, 2022, p. 43).*

Algumas das RP já são traduzidas no *site* do Projeto Zero, as outras traduções ou versões para Português são feitas pelos próprios professores sempre que necessário.

Sobre o ensino de vocabulário, principalmente em LE, o projeto pedagógico da escola diz que este deve ser um processo significativo e autêntico, ou seja, deve ser correlacionado à vida do aprendiz, não separando o aprendizado de vocabulário das outras habilidades comunicativas:

Aprender uma língua é um processo de vida inteira. Para expressar-se, não é preciso apenas saber o significado das palavras. É importante fazer as relações entre elas, enriquecer o vocabulário, escolher a palavra mais

adequada à situação que se apresenta, fazer jogo de palavras, utilizar a linguagem metafórica, incorporar a linguagem em sua forma de se expressar, adquirir vocabulário próprio para áreas específicas do conhecimento, desenvolver competências de escrita e leitura (EBB, 2022, p. 43).

Com base nas diretrizes institucionais, práticas pedagógicas e fundamentações teóricas que orientam a EBB, torna-se possível compreender o contexto singular em que esta pesquisa se insere. A articulação entre educação bilíngue, pensamento crítico e metodologias ativas, com destaque para o uso das RP, configura um ambiente propício para a investigação das práticas lexicais e do uso de dicionários como instrumentos de aprendizagem significativa. Ao assumir como pilares a curiosidade, a autonomia e o respeito à diversidade linguística e cultural, a escola não apenas acolhe propostas inovadoras, como também favorece a implementação de estratégias pedagógicas alinhadas à formação de aprendizes bilíngues mais reflexivos, críticos e protagonistas. A seguir, apresentamos a análise dos dados coletados no contexto descrito, com vistas a compreender como as Rotinas de Pensamento podem potencializar o uso do dicionário em atividades de ensino e aprendizagem lexical.

## 5 A PESQUISA: COLETA, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

A primeira etapa da investigação empírica teve como foco o levantamento e a análise do acervo de dicionários físicos disponíveis nas salas de aula de 4º e 5º anos do ensino fundamental da escola em estudo. Foram considerados aspectos como a localização dos exemplares nas salas de aula, a natureza das obras (monolíngues ou bilíngues) e a quantidade total disponível para uso pedagógico. Esses dados foram coletados, organizados e discutidos à luz dos estudos da metalexigrafia pedagógica e da linguística aplicada, com o objetivo de compreender as condições materiais que favorecem ou limitam o desenvolvimento do letramento lexicográfico no contexto investigado.

Os dados aqui discutidos fazem parte de uma pesquisa qualitativa, de base descritivo-interpretativista, com foco na análise documental de acervos escolares, planos de aula e currículo institucional. A coleta de dados iniciou-se pelo sistema de busca da biblioteca da escola, que conta com grande acervo de livros catalogados. As buscas foram feitas por meio das palavras-chave “dicionário” e “dicionários” no site da biblioteca.

Essa busca resultou em 104 referências, tanto em língua portuguesa quanto inglesa. Contudo, a maioria dos títulos encontrados referia-se a dicionários temáticos, como os ilustrados ou técnicos, e não a obras lexicográficas usuais. Foram identificados os seguintes dicionários monolíngues de língua inglesa:

- 40 unidades do Cambridge Advanced Learner's Dictionary;
- 4 unidades do Merriam-Webster's Intermediate Dictionary;
- 4 unidades do Merriam-Webster's Primary Dictionary;
- 1 unidade do Merriam-Webster's Elementary Dictionary.

Além disso, 11 dos títulos listados não eram dicionários, mas livros de ficção infantojuvenil que traziam a palavra “dicionário” na sinopse. Constatou-se ainda que grande parte dos dicionários utilizados em sala de aula não está catalogada na biblioteca, sendo armazenada diretamente nas salas.

Dessa forma, foi realizada uma observação direta nas salas de aula do ciclo Primário 2 (4º e 5º anos), etapa em que o uso de dicionários é previsto tanto pela BNCC quanto pelo currículo da escola. Diante das limitações na catalogação dos acervos da biblioteca, conforme detalhado na seção de metodologia, optou-se por concentrar o levantamento dos materiais disponíveis nessas salas. Essa delimitação

permitiu a contagem manual dos exemplares e motivou a inclusão, no escopo da pesquisa, da análise dos planos de aula dessas turmas, dado o destaque atribuído ao uso de dicionários nos documentos curriculares.

Na primeira observação, em novembro de 2024, a escola contava com quatro turmas nesse ciclo, sendo uma com 19 alunos e três com 20 alunos por turma e em fevereiro de 2025, ainda havia quatro turmas neste ciclo, sendo duas turmas com 22 alunos e duas com 23 alunos e com os seguintes exemplares disponíveis em sala:

Quadro 13 - Quantidade de dicionários por sala de Primário 2 na EBB

| <b>Título</b>                    | <b>Tipo</b>                 | <b>Nov. 2024</b> | <b>Fev. 2025</b> |
|----------------------------------|-----------------------------|------------------|------------------|
| <i>Oxford Wordpower</i> (4ª ed.) | Monolíngue – Inglês         | 5                | 5                |
| <i>Michaelis Escolar</i>         | Bilíngue – Português/Inglês | 5                | 10               |
| <i>Aurélio Escolar</i>           | Monolíngue – Português      | 10               | 10               |
| <i>Houaiss Escolar</i>           | Monolíngue – Português      | 5                | 5                |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Esses números mostram que houve um pequeno aumento no número de dicionários bilíngues disponíveis entre novembro de 2024 e fevereiro de 2025, enquanto os demais títulos permaneceram estáveis. Ainda assim, o número total de exemplares é modesto, considerando o número de alunos por turma.<sup>16</sup>

Uma das premissas orientadoras da etapa empírica desta pesquisa buscava investigar se havia, no contexto escolar analisado, algum fomento ao uso de dicionários digitais, considerando-as como ferramenta de apoio à aprendizagem lexical. No entanto, não foi possível levantar dados consistentes que respondessem a essa questão. Esse fato se deve à ausência de referências claras ao uso desse tipo de recurso nos documentos institucionais observados, bem como à inexistência de registros ou relatos sistematizados sobre sua aplicação nas práticas pedagógicas. Essa lacuna será retomada nas considerações finais como uma limitação da pesquisa e uma possível via para investigações futuras. No entanto, essa situação evidencia a

<sup>16</sup> Na maior parte do tempo, os alunos da EBB trabalham em centros de aprendizagem, em um modelo conhecido como rotação por estações (*station rotation*), no qual os estudantes se deslocam entre diferentes atividades didáticas ao longo do período, promovendo maior autonomia e variedade de experiências de aprendizagem (Horn; Staker, 2015). Por esse motivo, não há a necessidade de um dicionário de cada tipo por aluno, uma vez que esse material é entendido como um recurso coletivo, passível de ser utilizado por diferentes estudantes em momentos distintos do dia.

demanda por ações que possam advogar em prol do uso de dicionários no ensino e propor soluções concretas.

A segunda etapa da pesquisa consistiu na análise dos planos de aula do ciclo Primário 2 da escola investigada, abrangendo o período de janeiro de 2024 a fevereiro de 2025. Como integrante da equipe pedagógica da instituição, a pesquisadora teve acesso ao repositório digital da escola, onde estão arquivados os planejamentos pedagógicos de todos os ciclos e etapas de ensino.

A busca inicial foi realizada por meio da ferramenta de pesquisa do *Google Drive*, utilizando a palavra-chave "dicionários", mas não foram encontrados arquivos nomeados diretamente com esse termo. Diante disso, optou-se por uma leitura sistemática de todos os planos de aula relacionados à área de Linguagem, a fim de identificar menções ao uso de dicionários como objeto de ensino. Embora não tenha sido realizada a contagem exata do total de planos examinados, todos os documentos disponíveis na referida pasta foram lidos integralmente.

Essa análise revelou que o uso do dicionário como ferramenta pedagógica é mencionado de forma pontual e genérica, sendo identificada apenas uma ocorrência de ensino sistematizado sobre sua estrutura e função no início do ano letivo de 2025. Esse plano específico está anexado ao final desta dissertação apenas como evidência documental, uma vez que sua finalidade nesta pesquisa foi exclusivamente para fins de levantamento de dados.

Para aprofundar essa constatação, foi realizada uma categorização das menções aos usos do dicionário nos planos de aula analisados. A seguir, apresentamos uma síntese do levantamento:

Quadro 14 - Levantamento do uso de dicionários em planos de aula de Primário 2 na EBB

| <b>Categoria de uso</b> | <b>Característica</b>  | <b>Exemplo de instrução</b>  | <b>Frequência de ocorrência</b>                 |
|-------------------------|--|--|---|
| Consulta pontual        | Uso do dicionário para compreender vocabulário específico em leitura | “Durante a leitura do texto, consulte o dicionário para descobrir palavras desconhecidas.” | Semanal nas instruções de atividades autônomas. |

|                        |  |  |   |
|------------------------|--|--|---|
| Produção escrita       | Uso do dicionário na revisão de textos próprios                | “Revise seu texto consultando o dicionário para checagem de grafia ou ampliar o vocabulário.”  | Semanal nas instruções para processos de escrita. |
| Ausência de orientação | Menção ao dicionário como recurso, sem detalhamento de uso     | “Recursos: dicionários físicos disponíveis em sala.”   | Semanal nas instruções de atividades autônomas.   |
| Atividade dirigida     | Instrução específica de uso do dicionário em tarefa focalizada | “Localize a palavra no dicionário, identifique sua pronúncia, leia sua definição, crie uma frase simples usando a palavra localizada.” | Uma ocorrência em plano de aula.                  |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A análise mostra que a maior frequência das ocorrências se enquadra nas categorias "consulta pontual", "produção escrita" e "ausência de orientação". Isso demonstra um uso funcional, mas pouco intencional ou sistemático do recurso. Essa ausência de práticas explícitas de ensino do uso do dicionário como objeto de aprendizagem é uma lacuna relevante. Conforme destacam Welker (2006) e Zacarias (2011), o uso espontâneo de dicionários tende a restringir-se à tradução literal e à busca superficial de significados, o que limita o desenvolvimento de competências lexicais críticas. Já autores como Höfling, Silva e Tosqui (2006) e Gomes (2011) defendem que os dicionários devem ser explorados como gêneros textuais complexos e objetos de letramento, exigindo mediação pedagógica específica.

O currículo da escola, estruturado a partir da BNCC, apresenta diretrizes que reforçam essa percepção. Nos ciclos iniciais (Primário 1), os dicionários aparecem como recursos para localizar palavras e definições. No ciclo Primário 2, há um avanço: o currículo prevê que os alunos desenvolvam a habilidade de esclarecer dúvidas com o uso do dicionário, além de compreender sua estrutura, conforme ilustra o quadro a seguir.

Quadro 15 - Dicionário no currículo de anos iniciais do EF na EBB

| EBB - Currículo de Linguagem 1° a 5° ano |   |                 |
|--|---|-----------------|
| Domínio: Uso de materiais de referência  |   |                 |
| Ano                                      | Habilidade  | Referência BNCC |
| 1°                                       | Usar o conhecimento da ordem alfabética pela primeira letra da palavra.   | —               |
| 2°                                       | Usar o conhecimento da ordem alfabética pela primeira e segunda letras da palavra.  | —               |
| 3°                                       | Usar o conhecimento da ordem alfabética pela primeira, segunda e letras subsequentes da palavra.  | —               |
| 2°                                       | Identificar a formatação e diagramação específica de materiais de referência adequados à idade (enciclopédia infantil, dicionários, etc.)   | EF02LP25        |
| 1° a 5°                                  | Utilizar recursos visuais e materiais de referência de palavras, incluindo dicionários, glossários e índices diversos para encontrar palavras, definições e significados de palavras. | EF35LP12        |
| 4° e 5°                                  | Recorrer ao dicionário para esclarecer significados, reconhecendo o significado mais plausível para o contexto que deu origem à consulta.   | EF35LP12        |
| 4° e 5°                                  | Localizar palavras no dicionário para esclarecer dúvidas sobre a escrita de palavras, especialmente no caso de palavras com relações irregulares fonema-grafema.                      | EF04LP03        |
| 4° e 5°                                  | Ler e compreender verbetes de dicionário, identificando a estrutura, as informações gramaticais e as informações semânticas.  | EF05LP22        |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A análise das habilidades propostas pelo Currículo de Linguagem da EBB para os anos iniciais (1° ao 5°) evidencia uma progressão intencional e estruturada no desenvolvimento do letramento lexicográfico, a partir do uso de materiais de referência. Inicialmente, há um foco no domínio da ordem alfabética, base fundamental para o uso autônomo de dicionários, que se estende e se aprofunda do 1° ao 3° ano. A partir do 2° ano, introduzem-se habilidades voltadas à identificação da formatação e diagramação desses materiais, favorecendo o reconhecimento de gêneros como enciclopédias infantis e dicionários ilustrados. Do 4° ano em diante, observa-se um deslocamento para práticas mais complexas, como a consulta ao

dicionário com finalidades específicas, tais quais esclarecer significados contextuais, resolver dúvidas ortográficas e compreender estruturas dos verbetes. A habilidade EF35LP12, presente de forma transversal entre o 3º e o 5º ano, reforça o papel dos materiais de referência como ferramentas de construção de sentido e de ampliação do vocabulário. Assim, o currículo estabelece as bases para o desenvolvimento da autonomia leitora e da competência metalinguística.

Por se tratar de uma investigação de natureza documental, esta pesquisa teve como foco a análise dos documentos curriculares institucionais, não incluindo, portanto, o exame das interações docentes com esses materiais nem dos processos formativos promovidos pela escola. Questões como o grau de familiaridade dos professores com o currículo, os mecanismos disponíveis para sua apropriação e as razões que contribuem para a ausência de um trabalho sistemático com o uso de dicionários em sala de aula, embora relevantes, não foram contempladas nos objetivos propostos neste estudo e poderão ser exploradas por investigações de natureza etnográfica ou empírica futuras.

Os dados analisados, no entanto, permitem identificar uma lacuna entre o currículo prescrito e as práticas efetivamente realizadas, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento intencional do letramento lexicográfico. Embora o dicionário esteja previsto nos documentos oficiais e presente tanto no acervo quanto nos planos de aula da EBB, seu uso como objeto de ensino ainda se mostra pontual e pouco articulado a estratégias pedagógicas consistentes. Nesse contexto, propõe-se, no capítulo seguinte, a articulação entre o uso do dicionário e as Rotinas de Pensamento como parte final deste estudo e alternativa metodológica voltada à promoção da autonomia do aprendiz e ao fortalecimento de sua competência lexical.

## 6 CRIAÇÃO DE RP PARA FOMENTAR O USO DE DICIONÁRIOS

Haja vista a seção de fundamentação teórica desta pesquisa em que as RP são explicadas, é fundamental ressaltar que essas estruturas não devem ser encaradas como receitas rígidas ou modelos prescritivos de aplicação. Conforme pontuam Ritchhart, Church e Morrison (2011), o cerne do uso das RP reside não na simples adoção da “melhor” RP, mas na intenção pedagógica subjacente, ou seja, no tipo de pensamento que se pretende provocar nos alunos diante de determinada experiência de aprendizagem. Para os autores, esse deslocamento de foco marca um ponto de inflexão no modo como professores engajam suas práticas:

Um momento decisivo que temos observado entre os professores é quando eles passam a formular suas perguntas não mais como ‘Qual rotina de pensamento devo usar?’, mas sim como ‘Que tipo de pensamento faria sentido convidar neste momento?’ e começam, a partir disso, a tomar decisões e fazer escolhas pedagógicas de forma mais intencional (Ritchhart; Church; Morrison, 2011, p. 269, tradução nossa).<sup>17</sup>

Tal deslocamento de foco sintetiza uma das premissas fundantes do pensamento visível: seu compromisso com a construção de culturas de pensamento duradouras e enraizadas na realidade educacional, promovendo intencionalidade, flexibilidade e autoria docente. Nesse sentido, as RP são compreendidas como ferramentas maleáveis, que podem, e devem, ser adaptadas ou criadas a partir das necessidades específicas de cada contexto de ensino e aprendizagem.

Inspirando-se nessa orientação e nas fases anteriores deste estudo que revela a demanda por atividades que possam fomentar o uso de dicionários, esta pesquisa propõe a criação da RP “Encontrar, entender, empregar”, uma estrutura inédita elaborada com o propósito de apoiar a aquisição lexical em língua inglesa por meio do uso pedagógico e intencional de dicionários bilíngues no contexto da Educação Bilíngue. Trata-se de uma proposta teórico-conceitual que busca integrar dois referenciais principais: (1) os estágios para o uso do dicionário propostos por Gomes (2011): localizar, compreender e aplicar e (2) a lógica sequencial da rotina “*See, Think, Wonder*”, uma das RP essenciais do Projeto Zero.

---

<sup>17</sup> Original em inglês: “A defining moment we have observed among teachers is when they change their questions from ‘What thinking routine should I use?’ to ‘What kind of thinking would make sense to invite here in this moment?’ and begin making instructional choices and decisions accordingly”.

Diferentemente de rotinas derivadas de práticas empíricas em sala de aula ou de experiências de formação continuada com professores, a RP aqui apresentada emerge de um percurso predominantemente teórico, cujo objetivo é desenhar uma estrutura pedagógica autoral capaz de sistematizar o uso do dicionário em práticas de ensino bilíngue. Ao fazê-lo, buscou-se respeitar os princípios centrais das RP: a divisão do pensamento em etapas visíveis, a clareza dos comandos mentais propostos e a aplicabilidade flexível em diferentes situações de aprendizagem.

Nossa escolha pelos verbos “Encontrar, entender, empregar” não foi arbitrária: ela reflete uma intencionalidade didática e cognitiva. O uso de três verbos no infinitivo, com inicial idêntica (aliteração), visa à fixação e memorização, recurso frequentemente utilizado na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao mesmo tempo, cada verbo representa uma etapa específica de um processo mental articulado: da descoberta à compreensão e, finalmente, à ação linguística.

Do ponto de vista conceitual, a rotina dialoga com o princípio da ativação do léxico, conforme discutido por Correia, Barbam e Seabra (2022), ao articular a passagem do vocabulário receptivo (palavras reconhecidas e compreendidas) para o vocabulário expressivo (palavras efetivamente mobilizadas em contextos de produção oral ou escrita). Essa passagem é essencial no desenvolvimento da autonomia linguística dos aprendizes e exige processos sistemáticos de mediação, reflexão e prática, da mesma forma, pode ser apoiada pelo uso do dicionário em suas funções ativa e passiva.

A escolha por manter a estrutura tripartida, tal qual da RP “*See, Think, Wonder*”, pode facilitar a memorização, além de oferecer uma organização clara do pensamento e permitir que o processo de aprendizagem se desenrole em fases sucessivas e cumulativas. Contudo, a adaptação dos termos a partir das necessidades do letramento lexicográfico reflete uma reelaboração conceitual da RP. O que antes se centrava em observar, pensar e questionar, agora se transforma em localizar, compreender e aplicar vocabulário de modo consciente e autêntico.

No campo da EB, em que se lida com o desafio constante de promover o desenvolvimento linguístico simultâneo em duas línguas, o uso de dicionários bilíngues pedagógicos adquire um papel central. No entanto, sem uma mediação intencional, o dicionário pode ser reduzido a um instrumento passivo, mecânico, de mera tradução palavra a palavra. A RP “Encontrar, entender, empregar” procura

romper com essa lógica, ao estruturar cognitivamente o uso do dicionário como um processo ativo, crítico e contextualizado.

A versão em inglês da rotina “*Find, Figure out, Fit*” não é uma simples tradução, mas uma adaptação linguística e cultural que mantém o ritmo, a estrutura e a intencionalidade da proposta original, permitindo sua adoção em contextos onde o inglês é a língua de instrução. Essa versão bilíngue também reforça o potencial da rotina para ser adotada de maneira flexível em diferentes ambientes educacionais, respeitando suas especificidades linguísticas e culturais.

Assim como nas RP disponíveis no acervo virtual do Projeto Zero, esta rotina também é apresentada com um título claro, um subtítulo explicativo e quadros que organizam as instruções em forma de perguntas. Essa formatação favorece sua integração a planos de aula e projetos interdisciplinares, além de garantir que sua aplicação seja compreensível tanto para professores quanto para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em suma, a rotina “Encontrar, entender, empregar” configura uma proposta didática que visa não apenas instrumentalizar o aluno no uso de uma ferramenta de consulta, mas desenvolver nele habilidades metalinguísticas, senso crítico e consciência lexical. Ao sistematizar um processo que, muitas vezes, é deixado à margem do planejamento pedagógico, essa rotina atua como um catalisador para práticas de ensino mais conscientes, reflexivas e linguisticamente ricas. A seguir, apresentam-se as ilustrações da rotina nas duas línguas e, posteriormente, as explicações de cada passo.

Figura 11 - RP: Encontrar, entender, empregar

## ENCONTRAR, ENTENDER, EMPREGAR

Uma rotina para explorar vocabulário desconhecido em dicionários bilíngues pedagógicos.

Para a **compreensão** de textos:

**Encontrar:** Localize no dicionário as palavras que você não conhece ou que são importantes para entender o texto.

**Entender:** Leia a explicação da palavra no dicionário. Veja se ela tem mais de um significado e escolha o que combina com o texto.

**Empregar:** Volte ao texto e pense no que a palavra quer dizer ali. Agora ficou mais fácil de entender? Você consegue explicar com suas palavras?

Para a **produção** de textos:

**Encontrar:** Procure palavras que ajudem a dizer exatamente o que você quer escrever.

**Entender:** Veja o que a palavra significa e como ela pode ser usada. Pense se ela combina com o que você quer dizer.

**Empregar:** Use a palavra nova em uma frase sua. Leia em voz alta: será que ela ajuda seu texto a ficar mais claro? Tem outra palavra que funcione melhor?

**Propósito:** Que tipo de pensamento essa rotina incentiva?

Essa rotina incentiva a busca de palavras por meio do conhecimento da ordem alfabética, observações cuidadosas e interpretações reflexivas.

**Aplicação:** Quando e onde posso usá-la?

Use essa rotina quando quiser que estudantes usem o dicionário de forma autônoma, tanto para compreensão e interpretação de textos como para guiar escolhas lexicais em suas produções textuais.

**Ponto de Partida:** Quais são algumas boas dicas para iniciar e usar esta rotina?

Ensine previamente como manusear dicionários, principalmente os dicionários bilíngues pedagógicos.

Peça aos estudantes que encontrem as palavras necessárias para sua experiência de aprendizagem. Incentive que eles entendam os significados propostos e as nuances dos múltiplos significados, quando houver. Peça para que eles façam testes de uso das palavras encontradas e as empreguem, analisando hipóteses mais adequadas para o texto em questão.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Figura 12 - RP: *Find, Figure out, Fit*

## FIND – FIGURE OUT – FIT

A routine to explore unfamiliar vocabulary in bilingual learner's dictionaries.

### For **reading comprehension**:

**Find:** Look in the dictionary for words you don't know or that seem important in the text.

**Fit:** Read the meanings in the dictionary. Does the word have more than one meaning? Which one makes the most sense in the sentence?

**Figure out:** Go back to the sentence. Does the meaning you chose help you understand it better? Can you explain the sentence in your own words?

### For **writing production**:

**Find:** Search for words that help you say exactly what you want to write.

**Fit:** Think about what the word means and how it's used. Does it fit what you want to say?

**Figure out:** Try using the word in a sentence of your own. Does it sound right? Does it make your writing clearer?

**Purpose:** What kind of thinking does this routine encourage?

This routine encourages looking up words using knowledge of alphabetical order, careful observation, and reflective interpretation.

**Application:** When and where can I use it?

Use this routine when you want students to use the dictionary independently, both to support reading comprehension and interpretation and to guide lexical choices in their own writing.

**Launch:** What are some good tips to begin and use this routine?

Teach students beforehand how to use dictionaries, especially bilingual learner's dictionaries.

Ask students to find the words they need for their learning task. Encourage them to understand the proposed meanings and to notice any different meanings the word may have. Ask them to test how the word works in different sentences and use it, choosing the meaning that best fits the text they are reading or writing.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

### a) Passo 1: Encontrar (*find*): "Que palavra você precisa descobrir?"

- A primeira etapa da rotina convida os alunos a identificar e localizar, no dicionário bilíngue, palavras que são desconhecidas, que causam dúvida ou que despertam interesse no contexto de uma leitura ou produção textual. Esta é uma fase voltada à percepção lexical, que exige atenção ao texto e à própria compreensão. Ao incentivar os alunos a formularem perguntas como "Qual palavra eu não entendi?" ou "Qual termo seria melhor usar aqui?", o professor ativa o pensamento metalinguístico dos estudantes e estimula a autonomia no uso do dicionário como ferramenta de aprendizagem. Trata-se de uma etapa essencialmente investigativa, na qual se

mobilizam habilidades de busca, reconhecimento da ordem alfabética e seleção criteriosa de vocábulos, iniciando o processo de letramento lexicográfico. O foco está no ato de buscar conscientemente uma informação linguística para resolver uma necessidade comunicativa concreta.

b) Passo 2: Entender (*figure out*): "O que essa palavra quer dizer?"

- Nesta etapa, os alunos são incentivados a interpretar as informações fornecidas pelo dicionário bilíngue, refletindo sobre o(s) significado(s) da palavra localizada. Aqui o pensamento se desloca da identificação para a análise. O estudante lê a definição, examina os múltiplos sentidos (se houver), observa exemplos de uso e compara com o contexto original do texto. É fundamental que o professor encoraje perguntas como: "Esse significado combina com o que estou lendo ou escrevendo?" ou "O que muda se eu usar essa palavra?" Esse momento promove o desenvolvimento da competência lexical ao estimular a atenção às nuances semânticas, aos usos contextuais e às funções gramaticais. Valoriza-se o dicionário como uma ferramenta ativa, que exige do aluno não apenas a decodificação da definição, mas um esforço interpretativo. Trata-se, portanto, de um momento de aprofundamento da compreensão lexical.

c) Passo 3: Empregar (*fit*): "Como posso usar essa palavra?"

- A terceira etapa da rotina propõe que os alunos utilizem ativamente a palavra aprendida em um novo contexto. Pode ser uma tentativa de explicá-la com suas próprias palavras, usá-la em uma frase autoral ou reinterpretar o trecho original à luz da nova compreensão lexical. O objetivo é consolidar o vocabulário adquirido por meio da aplicação prática e significativa. Aqui, perguntas como "Essa palavra faz sentido no que estou escrevendo?" ou "Se eu explicar para um colega, ele vai entender?" são norteadoras. Trata-se de uma fase de produção, onde o estudante testa hipóteses, avalia a pertinência do vocábulo escolhido e revê suas decisões com base na clareza e na adequação da linguagem. Essa etapa promove a passagem do vocabulário receptivo ao expressivo, valorizando a autoria linguística e a consciência do uso lexical. Ao empregar a palavra, o aprendiz encerra o ciclo com um ato de validação e experimentação, essencial ao desenvolvimento da fluência e da precisão vocabular.

A elaboração da rotina "Encontrar, Entender, Empregar" constitui não apenas uma proposta metodológica coerente com os objetivos da pesquisa, mas também uma contribuição original que se ancora nas bases teóricas referenciadas. Ao sistematizar

os processos mentais envolvidos no uso de dicionários e articular diferentes modelos preexistentes, a rotina ganha solidez conceitual e aplicabilidade didática. A seguir, a figura e o quadro comparativo apresentam de forma visual essa articulação entre as estruturas que inspiraram a construção da rotina e os passos que a compõem:

Figura 13 - Comparativo visual entre Estruturas



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 16 - Comparativo entre Estruturas

| <b>See, Think, Wonder (Ritchhart, Church e Morrison, 2011)</b>  | <b>Etapas do uso do dicionário (Gomes, 2011)</b>  | <b>Encontrar, Entender, Empregar (Resultado da pesquisa)</b>   |
|---|---|--|
| <b>Ver:</b> Foco na <b>percepção</b> de elementos visuais e registro objetivo de informações. Desenvolve vocabulário descritivo e atenção ao detalhe. | <b>Encontrar:</b> O aluno <b>busca</b> no dicionário a palavra desejada, ativando habilidades como manuseio da ordem alfabética.          | <b>Encontrar:</b> O aluno identifica e localiza palavras no dicionário bilíngue. Envolve percepção lexical e inicia o letramento lexicográfico com intencionalidade. |
| <b>Pensar:</b> Foco na <b>interpretação</b> , inferência e análise. Os alunos são convidados a formular hipóteses e significados.                     | <b>Entender:</b> O aluno <b>interpreta</b> os significados encontrados, analisando sentidos e selecionando o mais apropriado ao contexto. | <b>Entender:</b> O aluno analisa o significado da palavra no dicionário, avalia sentidos múltiplos, exemplos e usos. É a etapa de reflexão e entendimento lexical.   |

|   |   |  |
|---|---|--|
| <p><b>Questionar:</b> Foco na <b>curiosidade investigativa</b>. Estimula a formulação de perguntas autênticas e novas conexões.</p> | <p><b>Aprender e usar:</b> O aluno aprende a palavra e <b>usa</b> em contextos comunicativos, testando hipóteses e verificando a adequação do vocábulo.</p> | <p><b>Empregar:</b> O aluno utiliza a palavra aprendida de forma ativa, em frases ou explicações próprias, promovendo o uso expressivo e autoral do vocabulário.</p> |
|---|---|--|

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A organização do quadro evidencia como a rotina de pensamento “Encontrar, Entender, Empregar” está fundamentada em estruturas teórico-metodológicas consolidadas, ao mesmo tempo em que apresenta uma proposta original, especialmente desenhada para contextos de educação bilíngue. Ao estabelecer paralelos entre a estrutura tripartida da rotina “*See, Think, Wonder*” (Ritchhart; Church; Morrison, 2011), os estágios de uso do dicionário descritos por Gomes (2011) e a nova rotina proposta, demonstra-se o caráter dialógico e autoral da criação. A correspondência entre os três conjuntos de etapas não apenas legitima a construção da rotina, mas também revela sua potencialidade como ferramenta didática voltada à aquisição lexical mediada por dicionários bilíngues. Trata-se, portanto, de uma adaptação teórico-prática que articula princípios do Pensamento Visível, da lexicografia pedagógica e da educação linguística em contextos bilíngues, com vistas ao desenvolvimento da autonomia vocabular e da consciência metalinguística dos estudantes.

A consolidação da rotina “Encontrar, Entender, Empregar” como ferramenta pedagógica eficaz pressupõe, entretanto, certas condições didáticas fundamentais, entre elas o trabalho prévio com habilidades de consulta e interpretação lexicográfica, sobretudo no que se refere ao uso de dicionários bilíngues voltados ao público escolar. A mediação docente exerce papel central nesse processo, uma vez que orienta os estudantes na leitura crítica das entradas e na tomada de decisões linguísticas mais adequadas. Ao promover a exploração ativa do léxico, a rotina fortalece não apenas a ampliação vocabular, mas também o desenvolvimento da consciência metalinguística e da autoria na produção textual. Seu potencial de aplicação transcende o contexto específico da educação bilíngue português-ínglês, podendo ser adaptada a diferentes situações de ensino de línguas, sempre que houver a intenção de articular o uso autônomo de recursos lexicográficos à construção significativa do conhecimento linguístico.

Ao criar ou adaptar rotinas de pensamento para o contexto bilíngue, é possível adotar a translinguagem como princípio orientador, reconhecendo a hibridização linguística como um recurso poderoso para o aprendizado. A translinguagem, enquanto prática dinâmica de mobilização de repertórios linguísticos, pode ser incorporada em rotinas de pensamento de modo a promover uma exploração ativa das múltiplas línguas em uso pelos estudantes. Um exemplo dessa abordagem pode ser visto em uma rotina como "Troca de Lentes", na qual os alunos são convidados a olhar para um conceito ou tema usando diferentes idiomas, explorando como as línguas moldam e ampliam a compreensão do conteúdo.

A RP "Encontrar, Entender e Empregar" também se conecta diretamente à perspectiva da translinguagem na EB (García; Wei, 2014), pois propõe um movimento de deslocamento entre línguas e formas de pensar, criando um espaço onde os alunos podem transitar entre diferentes recursos linguísticos de maneira fluida e intencional. Ao encontrar um conceito, o estudante pode consultar termos em várias línguas; ao entender, ele pode fazer inferências a partir dos diferentes significados que as palavras adquirem em cada uma das línguas; e, ao empregar, pode usar as palavras de maneira híbrida e adaptada, conectando o que aprendeu aos contextos de uso. Essa dinâmica não apenas fortalece o domínio linguístico, mas também promove uma maior fluidez no pensamento crítico, ao permitir que os alunos naveguem por diferentes mundos sem a necessidade de uma separação rígida entre as línguas.

A seguir, são apresentados os desdobramentos práticos da proposta, que buscam exemplificar sua implementação em sala de aula e ilustrar como a rotina pode ser integrada a diferentes momentos do trabalho pedagógico, constituindo também parte dos resultados desta pesquisa.

## 6.1 "ENCONTRAR, ENTENDER, EMPREGAR": DESDOBRAMENTOS PRÁTICOS

Conforme discutido anteriormente, as Rotinas de Pensamento não têm como finalidade prescrever formas rígidas de condução pedagógica em sala de aula. Ainda assim, reconhecemos que a elaboração de planos de aula e sequências didáticas bem estruturadas podem oferecer aos professores um suporte valioso para orientar os alunos em direção a aprendizagens mais significativas. A intencionalidade no uso das RP, alinhada à objetivos pedagógicos claros, fortalece o papel do docente como mediador do pensamento e favorece a metacognição dos estudantes.

As propostas a seguir evidenciam a versatilidade da rotina “Encontrar, entender, empregar”, aplicada a diferentes dimensões do trabalho com linguagem: inicialmente, em práticas de leitura e compreensão textual; em seguida, em atividades de produção textual. Ambas as sequências foram pensadas para integrar conteúdos curriculares da área de Ciências com o desenvolvimento lexical, promovendo uma aprendizagem interdisciplinar e significativa.

Quadro 17 - Proposta de aplicação da RP para compreensão textual

| <b>Elemento</b>                        | <b>Descrição</b>  |
|--|---|
| <b>Ano escolar</b>                     | 5º ano do Ensino Fundamental  |
| <b>Tema da aula</b>                    | Uso sustentável da água   |
| <b>Habilidade da BNCC</b>              | EF05CI04: Identificar os principais usos da água e de outros materiais nas atividades cotidianas para discutir e propor formas sustentáveis de utilização desses recursos.  |
| <b>Objetivo lexical</b>                | Ampliar o vocabulário relacionado ao meio ambiente e à sustentabilidade.  |
| <b>Texto base</b>                      | Texto informativo autêntico, retirado de site de conservação ambiental infantojuvenil, contendo palavras-chave em inglês que os alunos podem não conhecer.  |
| <b>Passo 1 – Encontrar (Find)</b>      | Os alunos leem o texto e destacam palavras desconhecidas ou relevantes. Em seguida, procuram essas palavras em dicionários bilíngues, com apoio do professor. <i>Pergunta orientadora: “What word are you looking for? Why?”</i>          |
| <b>Passo 2 – Entender (Figure out)</b> | Após localizar as palavras, os alunos observam significados, exemplos de uso, categoria gramatical e outros sentidos. <i>Pergunta orientadora: “What does the word mean? How do you know?”</i>  |
| <b>Passo 3 – Empregar (Fit)</b>        | Os alunos produzem frases originais com a nova palavra ou recontam parte do texto com o vocabulário aprendido. <i>Pergunta orientadora: “Can you retell a part of the text with the word you didn’t know to show your understanding?”</i> |

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado da BNCC (Brasil, 2017).

Quadro 18 - Proposta de aplicação da RP para produção textual

| Elemento                               | Descrição   |
|--|---|
| <b>Ano escolar</b>                     | 5º ano do Ensino Fundamental  |
| <b>Tema da aula</b>                    | Consumo consciente da água  |
| <b>Habilidade da BNCC</b>              | EF05CI05: <b>Construir propostas coletivas para um consumo mais consciente</b> e criar soluções tecnológicas para o descarte adequado e a reutilização ou reciclagem de materiais consumidos na escola e/ou na vida cotidiana.              |
| <b>Objetivo lexical</b>                | Ampliar o vocabulário relacionado ao meio ambiente e à sustentabilidade.  |
| <b>Proposta de escrita</b>             | Em grupos, os alunos elaboram cartazes em inglês para serem fixados próximos às fontes de água da escola, incentivando o uso consciente desse recurso.  |
| <b>Passo 1 – Encontrar (Find)</b>      | Os alunos rascunham os textos dos cartazes em português e identificam vocábulos que precisam ser traduzidos. Com apoio do professor, buscam as palavras nos dicionários. <i>Pergunta orientadora: “What word are you looking for? Why?”</i> |
| <b>Passo 2 – Entender (Figure out)</b> | Os alunos analisam os significados das palavras, exemplos de uso e categorias gramaticais. <i>Pergunta orientadora: “What does the word mean? How do you know?”</i>   |
| <b>Passo 3 – Empregar (Fit)</b>        | Os alunos formulam frases contextualizadas com as palavras aprendidas, considerando o público-alvo e a intencionalidade do cartaz. <i>Pergunta orientadora: “Can you use the word in a new sentence?”</i>                                   |

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado da BNCC (Brasil, 2017).

Essas atividades podem ser conduzidas de forma oral ou escrita, conforme os objetivos da aula e o perfil da turma. A quantidade de vocábulos a ser trabalhada pode ser ajustada à faixa etária e ao nível de proficiência dos alunos, bem como às curiosidades levantadas por eles. Destaca-se que a mediação docente é especialmente relevante na etapa “Entender”, pois é nesse momento que os estudantes precisam interpretar corretamente as informações lexicográficas e decidir qual acepção é mais adequada ao contexto. A rotina “Encontrar, entender, empregar”,

ao estruturar de forma clara as etapas de apropriação lexical, contribui tanto para a ampliação do vocabulário quanto para o desenvolvimento da autonomia linguística e da consciência metalinguística dos alunos.

Destarte, as propostas pedagógicas aqui apresentadas demonstram o potencial da rotina de pensamento “Encontrar, entender, empregar” para enriquecer experiências de aprendizagem em contextos bilíngues, promovendo um uso mais estratégico e reflexivo dos dicionários bilíngues. Ao integrar leitura e produção de textos com o desenvolvimento de habilidades lexicográficas e metacognitivas, a rotina configura-se como uma contribuição concreta desta pesquisa para o ensino de vocabulário em língua adicional. No capítulo seguinte, retomam-se os objetivos propostos e discutem-se as principais contribuições e limitações do estudo, bem como possíveis desdobramentos para futuras investigações.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou responder a pergunta: Como unir a técnica das rotinas de pensamento e o uso dos dicionários para criar uma rotina de pensamento específica para fomentar o letramento lexicográfico? Visando corroborar a hipótese levantada de que o conceito e a prática das RP podem ser adaptados e aplicados desde os anos iniciais do Ensino Fundamental para fomentar o letramento lexicográfico.

O presente trabalho teve como objetivo principal propor uma rotina de pensamento criada como técnica para fomentar o uso de dicionários no contexto de educação bilíngue português-inglês.

“Encontrar, entender, empregar” como técnica pedagógica para promover o uso intencional de dicionários no contexto da educação bilíngue português-inglês. A partir de uma articulação entre a metalexigrafia pedagógica, os princípios do pensamento visível e as demandas da linguística aplicada, buscou-se compreender como as rotinas de pensamento podem favorecer o desenvolvimento de competências lexicográficas desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os dados empíricos levantados evidenciaram a ausência de uma cultura sistemática de uso de dicionários no cotidiano da etapa escolar investigada. Embora houvesse cerca de 120 dicionários físicos disponíveis no ciclo Primário 2, constatou-se, em análise de planos de aula, a presença pontual de dicionários como recurso e apenas uma ocorrência explícita de ensino sistemático de seu uso no biênio analisado (2024 - 2025). Esses achados sugerem que, embora o recurso exista fisicamente, ele ainda não é plenamente explorado como ferramenta de aprendizagem.

Sob a perspectiva teórica, esta pesquisa reafirma que o uso do dicionário deve ser compreendido como parte integrante do ensino de línguas e do processo de aquisição lexical e não como uma atividade periférica. Desenvolver tal processo implica orientar os alunos não apenas sobre o que procurar, mas sobre como encontrar, interpretar e empregar as informações contidas nas obras lexicográficas. Isso envolve o domínio de aspectos como a ordenação alfabética, convenções tipográficas e leitura de verbetes, contribuindo para a autonomia e a formação de aprendizes mais críticos e estratégicos.

A integração das rotinas de pensamento a esse processo mostrou-se uma via potente para tornar visível o raciocínio dos alunos e para estruturar pedagogicamente

o uso de dicionários em sala de aula. A analogia entre as etapas de uso de dicionários e rotinas como “*see, think, wonder*” revelou-se produtiva, pois ambas envolvem observação, interpretação e aplicação. Por consequência, a criação da rotina “Encontrar, entender, empregar” buscou não apenas replicar esse processo, mas adaptá-lo ao campo da metalexigrafia pedagógica, proporcionando aos educadores uma estrutura clara e replicável.

A RP proposta também se mostrou flexível e passível de adaptação conforme os diferentes níveis de complexidade linguística e cognitiva dos alunos. Ao incentivar que os professores criem ou modifiquem rotinas com base em suas turmas, o trabalho se alinha ao paradigma pós-método (Kumaravadivelu, 2003), no qual a sensibilidade ao contexto e à agência docente é central.

Por tratar-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico, com traços de pesquisa documental e pesquisa empírica sem a participação de pessoas, a análise dos dados não é capaz de refletir sobre as condições materiais e institucionais que podem vir a dificultar o uso sistemático de dicionários no contexto de educação bilíngue português-inglês analisado, levantam-se, portanto, alguns questionamentos que podem ser motivadores para novas pesquisas, como: qual é a formação docente para as demandas curriculares e para as abordagens fomentadas pela escola? Como está este cenário em outras escolas bilíngues português-inglês?

Além disso, um dos pressupostos inicialmente considerados para a pesquisa empírica referia-se à existência de ações voltadas ao uso de dicionários digitais no contexto investigado. No entanto, não foi possível levantar dados relevantes sobre esse aspecto, uma vez que tal uso não se evidenciou nos documentos analisados. Essa ausência de dados não desqualifica a importância do tema, mas sinaliza a necessidade de estudos futuros que explorem, de modo mais aprofundado, a inserção de recursos lexicográficos digitais no cotidiano escolar.

Cabe ainda observar que, embora o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) contemple a distribuição de dicionários às escolas públicas brasileiras, este estudo não abordou tal política pública por limitar-se ao ensino bilíngue privado, não contemplado por esse programa. A decisão de não incluir o PNLD Dicionários na análise reflete, portanto, a adequação ao recorte metodológico e institucional da presente investigação.

Por fim, espera-se que esta pesquisa contribua para ressignificar o papel dos dicionários em sala de aula, aproximando-os de práticas pedagógicas intencionais,

reflexivas e voltadas para o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Acredita-se que a rotina “Encontrar, entender, empregar” possa ser incorporada por outros contextos educativos voltados ao ensino de línguas, ampliando seu impacto para além do recorte aqui adotado. Da mesma forma, este estudo contribui para o conhecimento teórico científico no âmbito da lexicografia pedagógica bilíngue interdisciplinar e espera-se que sirva de referencial para futuras pesquisas na mesma temática ou em temáticas afins.

Como desdobramento concreto deste trabalho, os dados levantados serão compartilhados com a instituição investigada, em um processo de devolutiva que visa fortalecer o vínculo entre a pesquisa acadêmica e a prática educacional. A partir dessa devolutiva, será elaborado, em parceria com a equipe pedagógica da escola, um plano de ação voltado à qualificação do uso de dicionários em sala de aula, com base nos princípios discutidos ao longo desta dissertação. Esse plano incluirá ações formativas para docentes, momentos de reflexão coletiva e a aplicação da rotina “Encontrar, entender, empregar” de forma piloto, com o objetivo de avaliar sua eficácia e adaptabilidade em contextos reais de ensino.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, I. M. **Para utilizar o dicionário em sala de aula**. Leitura, n. 4, 1988. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/6566/5515>. Acesso em: 04 maio 2025.
- ANDRADE, J. P. (org.). **Aprendizagens visíveis**: experiências teórico-práticas em sala de aula. 1. ed. São Paulo: Panda Educação, 2021.
- ANDRADE, J. P. Uma inovação possível: o ensinar e o aprender visíveis por meio da abordagem para tornar visível a aprendizagem. **Observatório de la Economía Latinoamericana**, v. 21, n. 12, p. 24240–24248, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv21n12-044>. Acesso em: 05 maio 2025.
- BAKER, C. **Foundations of bilingual education and bilingualism**. 4. ed. Bristol: Multilingual Matters, 2006.
- BAKER, C. **Foundations of bilingual education and bilingualism**. 5. ed. Bristol: Multilingual Matters, 2011.
- BAKER, C.; PRYS JONES, S. **Encyclopedia of bilingualism and bilingual education**. Clevedon: Multilingual Matters, 1998.
- BIDERMAN, M. T. C. **Dimensões da palavra**. Filologia e Lingüística Portuguesa, n. 2, 1998.
- BIDERMAN, M. T. C. **Léxico e vocabulário fundamental**. São Paulo: Alfa, 1996.
- BLYTHE, T. **The teaching for understanding guide**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1999.
- BORDIM, L. **O ensino da arte na atualidade mediado pela imagem fotográfica propulsora reflexiva**. 2020. 125 f. Dissertação (Mestrado em Mídia e Tecnologia) – Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2020.
- BORSALLI, C. E. de O. A importância do letramento lexicográfico na formação de professores de línguas estrangeiras. **Linguística, Letras e Artes**, v. 28, n. 131, fev. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10713717>.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://www.bncc.mec.gov.br>. Acesso em: 26 fev. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue**. Parecer CNE/CEB nº 2/2020, aprovado em 9 de julho de 2020. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/educacao-plurilingue>. Acesso em: 5 maio 2025.

BRENTANO, L. S. A experiência bilíngue e a cognição: implicações na sala de aula. In: MEGALE, A. (org.). **Desafios e práticas na educação bilíngue**. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

BRENTANO, L. S. **Bilinguismo escolar**: uma investigação sobre o controle inibitório. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BRENTANO, L. S. **Criação de um framework de modelos de escolarização bilíngue para o contexto brasileiro, com base em evidências e à luz da psicolinguística do bilinguismo**. 2023. Tese (Doutorado em Psicolinguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

CHURCH, M.; RITCHHART, R. **The power of making thinking visible**. 1. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2020.

CORREIA, J. B.; BARBAM, A.; SEABRA, A. G. Diferença no desempenho receptivo-expressivo em crianças bilíngues e fatores relacionados. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 22, n. 3, p. 1-19, 2022. DOI: 10.51207/2179-4057.20220003. Disponível em: <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20220003>. Acesso em: 05 maio 2025.

CUMMINS, J. Cognitive academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question. **Working Papers on Bilingualism**, v. 19, p. 121–129, 1979.

DAVID, A. M. F. **As concepções de ensino-aprendizagem do Projeto Político-Pedagógico de uma escola de educação bilíngue**. 2007. 196 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

DE OLIVEIRA, L. C.; HÖFLING, C. Bilingual education in Brazil. In: RAZA, K.; COOMBE, C.; REYNOLDS, D. (orgs.). **Policy development in TESOL and multilingualism: past, present and the way forward**. Singapore: Springer Nature, 2021.

DELUSE, S. R. A critical review of Harvard's Project Zero. **Issues in Integrative Studies**, v. 27, p. 1–15, 2009. Disponível em: [https://www.stephaniedelusewrites.com/attachments/62\\_Project\\_Zero\\_27\\_deLuse.pdf](https://www.stephaniedelusewrites.com/attachments/62_Project_Zero_27_deLuse.pdf). Acesso em: 5 maio 2025.

EBB. **Projeto Político-Pedagógico**. EBB, 2022. Documento não publicado.

GARCIA, O. **Bilingual education in the 21st century**: a global perspective. Malden: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging**: Language, bilingualism and education. Palgrave Macmillan, 2014.

GOMES, P. V. N. Aquisição lexical e uso do dicionário escolar em sala de aula. In: CARVALHO, O. S.; BAGNO, M. (orgs.). **Dicionários escolares: políticas, formas e usos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

HAMERS, J. F.; BLANC, M. H. A. **Bilinguality and bilingualism**. 2ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools**. San Francisco: Jossey-Bass, 2015.

HORNBERGER, N. H. Extending enrichment bilingual education: revisiting typologies and redirecting policy. In: GARCIA, O. (org.). **Bilingual education: focusschrift in honor of Joshua A. Fishman**. v. 1. Philadelphia: John Benjamins, 1991.

HORNBERGER, N. H. Opening and filling up implementational and ideological spaces in heritage language education. **The Modern Language Journal**, v. 89, p. 605–612, 2005.

HÖFLING, C.; SILVA, M. C. P. da; TOSQUI, P. O dicionário como material didático na aula. **Intercâmbio**, São Paulo: PUC-SP, v. 13, 2004.

KANEKO-MARQUES, S. M. (Re)Constructing pedagogical knowledge in English as a foreign language teacher education courses. **Sino-US English Teaching**, v. 11, n. 12, p. 871–878, 2014.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. Pergamon Press, 1982. Disponível em: [https://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf) sdkrashen.com+1. Acesso em: 04 maio 2025.

KRIEGER, M. G. Políticas públicas e dicionários para a escola: Programa Nacional do Livro Didático e seu impacto sobre a lexicografia didática. In: **Cadernos de Tradução**, n. 18, 2006. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6950/6458>. Acesso em: 04 maio 2025.

KROLL, J. F. et al. Juggling two languages in one mind: what bilinguals tell us about language processing and its consequences for cognition. In: ROSS, B. H. (org.). **The psychology of learning and motivation**. v. 56. San Diego: Academic Press, 2012. p. 229–262.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods: macrostrategies for language teaching**. New Haven: Yale University Press, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching: from method to postmethod**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. 3 ed. Oxford: Oxford University Press, 2008.

MEGALE, A. (org.). **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. 135 p.

MEGALE, A. H. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. **The ESpecialist**, v. 39, n. 2, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2018v39i2a4>. Acesso em: ago. 2024.

MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. 2. ed. Campinas: Papirus, 2015.

PAIVA, V. L. M. de O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019. 160 p.

PERKINS, D. **Making Thinking Visible**. Harvard Graduate School of Education, 2003. Disponível em: <https://pz.harvard.edu/resources/making-thinking-visible-article>. Acesso em: 26 fev. 2025.

PERKINS, D.; RITCHHART, R. Making Thinking Visible: When learners speak, write, or draw their ideas, they deepen their cognition. Project Zero's Visible Thinking approach shows how. **Teaching Students to Think**, v. 65, 2008. Disponível em: <https://pz.harvard.edu/resources/making-thinking-visible-article>. Acesso em: abr. 2024.

POLIZER, A. S. S.; MARQUES, G. S. O.; ZACARIAS, R. A. S. Aquisição de vocabulário e o uso de dicionário escolar português-inglês. **Entrepalavras**, v. 11, n. esp., p. 195-214, mar. 2022.

POTTER, L. E. Rotinas de Pensamento: Impulsionando o engajamento, promovendo os hábitos da mente e desmistificando o pensamento dos nossos alunos. In: CHIMIN, R.; CONDI, E.; CHAVES, R. (orgs.) **Práticas na educação bilíngue**. São Paulo, SP: BOC, 2023.

PROJECT ZERO. Disponível em: <http://www.pz.harvard.edu/>. Acesso em: abr. 2024.

RAJAGOPALAN, K. The concept of 'World English' and its implications for ELT. **ELT Journal**, v. 58, n. 2, p. 111-117, 2004.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

RIOS, A. S.; SEGALA, C.; SILVA, K A. **Educação Bilíngue: aprendizagem significativa em inglês e português**. Módulo 1: Fundamentos teóricos da educação bilíngue. Unidade 1: Educação bilíngue: De onde veio e para onde vai? Curso de Extensão, 2021.

RIOS, A. S.; ZACARIAS, R. A. S. **Dicionários no ensino com rotinas de pensamento: reflexões**. In: AMERICALEX-S INAUGURAL CONFERENCE, 1., 2024, São Paulo. Perspectivas contemporâneas em lexicografia II: AmericaLex-S Congresso Inaugural. São Paulo: Even3, 2024. Meio digital. Disponível em: <https://www.even3.com.br/ebook/americaalexinauguralconferencevolume02/1089054-DICIONARIOS-NO-ENSINO-COM-ROTINAS-DE-PENSAMENTO--REFLEXOES>. Acesso em: 5 maio 2025. DOI: <https://doi.org/10.29327/americaalexinauguralconferencevolume02.1089054>. ISBN 978-65-272-0824-2.

RITCHHART, R.; CHURCH, M.; MORRISON, K. **Making Thinking Visible: How to Promote Engagement, Understanding, and Independence for All Learners**. 1ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2011.

SANTOS, R. A. M. dos. O pensamento visível e a formação continuada de professores. In: ANDRADE, J. P. (org.). **Aprendizagens visíveis: experiências teórico-práticas em sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Panda Educação, 2021. p. 67-88.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

SWAIN, M. The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. In: GASS, Susan M.; SELINKER, Larry (orgs.). **Language transfer in language learning**. Newbury House, 1985. p. 235-253.

TISHMAN, S.; JAY, E.; PERKINS, D. Teaching thinking dispositions: From transmission to enculturation. **Theory into Practice**, v. 32, p. 147-153, 1993. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/00405849309543590>. Acesso em: abr. 2024.

TISHMAN, S.; PALMER, P. **Visible Thinking**. Leadership Compass, jul. 2005. Disponível em: <https://pz.harvard.edu/resources/visible-thinking-article>. Acesso em: abr. 2024.

TOSQUI, P. O dicionário bilíngue como ferramenta de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 40, p. 101-114, 2002.

WELKER, H. A. Pesquisando o uso de dicionários. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 2, Brasília, 2006.

WILSON, D. From Zero to Fifty: Marking a Half-Century of Project Zero's Impact in Education. **Creative Teaching & Learning**, v. 8, n. 4, p. 8-13, 2019.

WISKE, M. S. **Teaching for understanding: Linking research with practice**. Jossey-Bass, 1997.

ZACARIAS, R. A. S. **Dicionário bilíngue português-inglês: um novo parâmetro para a elaboração de informações gramaticais**. 2011. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

ZACARIAS, R. A. S.; POLIZER, A. S. S. Princípio ativo-passivo em lexicografia pedagógica bilíngue. **Revista GTLex**, v. 5, n. 2, p. 312-339, dez. 2020. DOI: 10.14393/Lex9-v5n2a2020-6. Licença: CC BY-NC-ND 4.0. Acesso em: 05 mai. 2025.

## ANEXOS

Plano de aula - Uso de dicionário - Primário 2

### HOW TO USE A DICTIONARY - Week 2 - 03/02\_07/02/2025

#### Objective:

Students will learn how to use a dictionary to find word meanings, pronunciation, and usage in sentences.

#### Anticipatory setting (10 minutes)

- Start with a quick question: *"How do we find the meaning of a new word?"*
- Show students a few flashcards (made with post-its) with difficult or funny words (e.g., "flabbergasted," "gobble", or other that they wouldn't know). Ask them to guess the meaning.
- After some guesses, introduce the dictionary as a "word treasure chest" that helps us discover meanings, pronunciation, and more.
- Show them a real dictionary and an online version on the TV.
- Using the one on the TV, explain briefly its parts: **entry word (e.g., "happy")**, **pronunciation (/ 'hæpi/)**, **definition (feeling joy)**, **example sentence (She is very happy today.)**, and **word type (adjective)**.

#### Guided Practice (20 minutes)

- Divide students into small groups (2-3 students per group) and give each group a real dictionary.
- Ask them to open their English notebook, write today's date and the class title "How to use the dictionary".
- Hand out a short list of words (4-5 words per group - each one must have different words) for them to look up. Ask them to write on their notebooks the following example and to do the same for all the words:
- Also, write on the board instructions they must follow step by step:

|                   |
|-------------------|
| Word:             |
| Meaning:          |
| Word type:        |
| Example sentence: |

- Find the word (alphabetical order).
- Identify its pronunciation.
- Read its definition.
- Create a simple sentence using the word.
- Add all the information to their notebook.
- When time is up, each group must share their work with their classmates

### Independent Practice (15 min)

- Organize a fun **Dictionary Race**:
  - Form two teams.
  - Call out a word and have one student from each team race to find it in the dictionary.
  - The first student to correctly say the word's definition wins a point for their team.
  - Add challenges: *"Find a synonym!"* or *"Use it in a sentence!"*
- Celebrate the participation of all students, reinforcing that using a dictionary is a super skill for learning new words.

#### Wrap-up:

- Ask: *"What did we learn today?"*
- Encourage students to use dictionaries more often and try to find a new word at home.
- Optionally, assign a small dictionary scavenger hunt as homework.