



## PIBID: DAS ROTINAS DO PENSAMENTO À APRENDIZAGEM ATIVA DA LÍNGUA PORTUGUESA

Marguit Carmem Goldmeyer<sup>1</sup>

### RESUMO

O presente relato descreve como, ao longo do primeiro semestre de 2025, a professora coordenadora do subprojeto PIBID Letras Alemão, em constante diálogo pedagógico com os (as) acadêmicos (as), desenvolveu e implementou situações didáticas fundamentadas em rotinas de pensamento, com ênfase no desenvolvimento das capacidades crítica e criativa. Tais rotinas foram experienciadas pelos bolsistas do PIBID em encontros sistemáticos, nos quais puderam compreender seus propósitos, vivenciar seus efeitos e aplicá-las, com contribuições autorais, em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. O referencial teórico-metodológico baseia-se nas contribuições de Paulo Freire e Ira Shor, em Medo e Ousadia, no que tange à pedagogia libertadora e ao diálogo crítico; nos pressupostos de John Hattie, em Aprendizagem Visível para Professores, que valorizam a clareza de objetivos, o feedback formativo e a autoavaliação; nas propostas de Rhonda Zusho, em Diferenciação Pedagógica na Prática, com foco em práticas responsivas às necessidades e interesses dos estudantes; e nos aportes de Stanislas Dehaene, em É Assim que Aprendemos, ao destacar processos cognitivos eficazes na aprendizagem. Os principais resultados indicam que essas práticas promoveram aulas mais dinâmicas, despertando entusiasmo e motivação, favorecendo a compreensão contextual do uso da Língua Portuguesa, ampliando o desempenho na produção escrita, especialmente no campo da argumentação, estimulando debates críticos marcados pelo respeito à diversidade de opiniões e elevando o engajamento dos (as) estudantes na construção da aula. O processo foi marcado por diálogo contínuo entre bolsistas e coordenadora, avaliações formativas e replanejamentos intencionais, evidenciando a apropriação consciente das rotinas de pensamento pela equipe docente. As experiências acumuladas até o momento indicam que a implementação dessas estratégias favoreceu práticas inovadoras e colaborou significativamente para uma aprendizagem ativa, crítica e argumentativa, consolidando o PIBID como espaço potente de formação docente transformadora.

**Palavras-chave:** Rotinas do pensamento, Aprendizagem ativa, Pensamento crítico, Diálogo.

### INTRODUÇÃO

Vivemos um tempo em que o ritmo das ações humanas parece ditado por algoritmos invisíveis. O cotidiano escolar, assim como o social, vem sendo atravessado por uma cultura da urgência, na qual o imediatismo ocupa o lugar da profundidade e o fazer rápido, para

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras - Português/Alemão pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1985), mestra em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2003) e doutora em Teologia pela Escola Superior de Teologia (2008), na Área de Concentração: Religião e Educação. E-mail: [marguit.goldmeyer@institutoivoti.com.br](mailto:marguit.goldmeyer@institutoivoti.com.br)





mostrar aparente eficiência, substitui o pensar. As rotinas, antes espaço de estabilidade e reflexão, tornaram-se automatismos e também é questionável o quanto as rotinas ainda são aprendidas e exercitadas desde a infância e o quanto seus benefícios para a aprendizagem são analisados no contexto familiar e na escola. Nesse cenário, as pessoas se movem em fluxos acelerados, muitas vezes desatentas, reagindo a estímulos contínuos e fragmentados, enquanto o tempo, outrora aliado da aprendizagem, converte-se em adversário. A educação, inevitavelmente, é afetada por essa lógica: entre prazos, plataformas e avaliações, corre-se o risco de que o essencial, ancorado na formação do pensamento crítico, criativo e humano, seja silenciado pela pressa.

Numa sociedade hiperconectada, falta a capacidade de pensar a respeito das informações e dos conhecimentos com profundidade, a paciência de averiguar diferentes fontes acerca e principalmente, a reflexão sobre a sua origem e intencionalidade. Assim, ainda que muitos critiquem a presença crescente da inteligência artificial na vida cotidiana, nós, humanos, já nos tornamos parcialmente automatizados em nossos modos de pensar, sentir e agir. A escola, ao assumir esse contexto, precisa reinventar o tempo da aprendizagem, como espaço de atenção compartilhada, reflexão e presença, organizando as metodologias ativas em prol da aprendizagem ativa num contexto da aprendizagem visível.

É nesse contexto que emerge o desafio contemporâneo da aprendizagem profunda, conceito explorado por Ron Ritchhart e Mark Church (2025) ao desenvolverem a noção de pensamento visível. Para os autores, compreender e pensar são dimensões inseparáveis da aprendizagem significativa: aprender é tornar o pensamento visível, partilhável e consciente. Entretanto, essa capacidade vem sendo corroída por práticas pedagógicas que privilegiam o produto em detrimento do processo, a resposta em vez da pergunta, a tarefa em lugar do diálogo. A aprendizagem superficial, reativa e descontextualizada é o sintoma de um tempo que valoriza o desempenho imediato, mas esvazia o sentido de aprender como ato de construção, autoria e transformação.

Diante desse cenário, o presente relato descreve uma experiência formativa desenvolvida no subprojeto Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) com acadêmicos do curso de Letras Alemão-Português, numa Faculdade da Grande Porto Alegre-RS, durante o primeiro semestre de 2025, que estimulou os momentos de diálogo, de reflexão conjunta sobre os processos de ensino e aprendizagem, sobre o papel do docente e dos estudantes na arte de ensinar e aprender no cotidiano estudantil.

A proposta visou reconectar o tempo da educação ao tempo da reflexão, estimulando a curiosidade, o diálogo e a capacidade crítica dos acadêmicos e dos estudantes da escola





parceira. Buscou-se no estudo das rotinas de pensamento, reconhecer o valor da compreensão de como os sujeitos aprendem, como organizam seus pensamentos e que estratégias agregam à compreensão dos objetos do conhecimento e da sua aplicação em situações do cotidiano.

Cabe elucidar que, no contexto educacional, as rotinas assumem diferentes compreensões. Na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, fala-se amplamente em rotinas: professoras, muitas vezes, no início da aula, escrevem-nas no quadro ou as comentam com os estudantes, para que saibam como será a sequência das atividades. Assim, desde as primeiras experiências escolares, as crianças começam a compreender que a aula é planejada e que seu sucesso envolve a ação conjunta de alunos e docentes, é construída coletivamente e possui intencionalidade pedagógica.

Todavia, há outras formas de compreender o conceito de rotina. No presente estudo, a ênfase recai sobre as rotinas de pensamento, que, mais do que hábitos ou procedimentos que traduzem combinados e estratégias de condução das aulas, constituem-se como estruturas cognitivas e culturais que organizam o tempo, o espaço e as interações da aprendizagem, favorecendo a previsibilidade e a segurança necessárias ao engajamento dos estudantes.

Segundo Weinstein e Novodvorsky (2015), as rotinas de sala de aula configuram um conjunto de práticas sistematizadas que permitem o fluxo produtivo das atividades, estabelecendo um ambiente de ordem e confiança, no qual o aluno compreende o que se espera dele e o professor pode dedicar-se mais intensamente à mediação pedagógica.

A partir dessa base, Ritchhart e Church (2025) ampliam o conceito ao introduzirem as rotinas de pensamento, entendidas como estruturas deliberadas de interação e reflexão que tornam o pensamento visível, compartilhável e contínuo. Tais rotinas não apenas organizam o funcionamento da aula, mas estruturam modos de pensar, argumentar e compreender, orientando os estudantes a explicitar seus processos mentais e a construir significados de forma colaborativa. Assim, o cotidiano da sala de aula transforma-se em um espaço de cultivo da mente, no qual a rotina não é repetição, mas ritmo cognitivo que sustenta a aprendizagem profunda e a consciência crítica.

Ao integrar tais perspectivas, o PIBID revela-se como um território fértil de reinvenção do pensar e do ensinar. Nesse espaço de formação partilhada, os acadêmicos vivem a experiência de mergulhar nas rotinas de pensamento: estudam-nas, experimentam-nas em seus encontros e, gradativamente, aprendem a transformá-las em gestos pedagógicos conscientes. Quando chegam às escolas parceiras, levam consigo esse repertório vivo e estão aptos a planejar aulas que convidam à reflexão, ao diálogo e à metacognição, instaurando tempos de pausa e presença em meio à pressa cotidiana.





Por conseguinte, este artigo propõe uma reflexão sobre como as rotinas de pensamento podem ajudar no equilíbrio de aulas em que o ensino acelerado gosta de se manifestar, favorecendo o desenvolvimento de aprendizagens profundas, éticas e criativas, indispensáveis em tempos de inteligência artificial e de escassez de humanidade.

## METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida com vinte e quatro bolsistas do curso de Letras Português Alemão de uma Faculdade privada e comunitária localizada no sul do Brasil. Trata-se de uma pesquisa-ação, cuja característica principal foi a participação direta dos envolvidos na construção e análise das práticas investigadas. O estudo ocorreu no âmbito do subprojeto PIBID Letras Português Alemão, envolvendo a professora coordenadora, os professores supervisores do programa e os bolsistas em um processo contínuo de planejamento, aplicação e reflexão sobre o uso das rotinas de pensamento em aulas de Língua Portuguesa.

Os dados foram produzidos a partir de diferentes instrumentos complementares. Utilizaram-se registros nos diários reflexivos dos bolsistas, que documentaram percepções sobre o planejamento e a condução das aulas, bem como os efeitos observados nos estudantes. Foram aplicados questionários aos professores supervisores das escolas parceiras, buscando identificar mudanças nas práticas docentes e nos níveis de engajamento dos alunos. Também se analisaram registros nas trilhas de formação dos acadêmicos, em que constam reflexões sobre o processo formativo, e os planos de aula elaborados dentro do contexto de sequências didáticas reduzidas, permitindo observar a coerência entre intencionalidade pedagógica, objetivos e evidências de aprendizagem.

A investigação incluiu ainda rodas de conversa com os bolsistas, realizadas ao final de cada ciclo de aplicação das rotinas de pensamento. Esses momentos foram fundamentais para compreender percepções individuais e coletivas sobre a eficácia das estratégias e para promover ajustes nas práticas. As informações coletadas foram analisadas de forma qualitativa e interpretativa, orientadas pelos pressupostos da pesquisa-ação, que privilegia o diálogo entre teoria e prática e a transformação do contexto investigado. Todas as etapas do estudo foram conduzidas em conformidade com os princípios éticos da pesquisa em educação.



O presente estudo fundamenta-se em um conjunto de autores que, a partir de diferentes perspectivas epistemológicas, convergem na defesa de uma pedagogia da participação ativa, do diálogo, da reflexão, baseada em planejamentos de aula com intencionalidade pedagógica, visando à visibilidade da aprendizagem à luz da transferência dos conhecimentos apre(e)ndidos no cotidiano da vida.

A compreensão de que o design de uma aula bem planejada leva à experiência de aprendizagem que agrega ao repertório de conhecimentos, ao interesse dos alunos por aprender, à curiosidade epistemológica e ao compartilhamento do aprendizado converge com as palavras de Hattie (2017, p. 57) quando destaca a relevância de tornar os processos de aprendizagem visíveis:

Como consequência do modo como eles encaram e organizam sua abordagem, os especialistas podem reconhecer rapidamente as sequências de eventos que ocorrem na sala de aula que de algum modo afetam a aprendizagem e o ensino de um tópico. Eles são capazes de detectar e se concentrar nas informações mais relevantes, fazer melhores previsões baseadas nas suas representações da sala de aula e identificar um conjunto maior de estratégias que os alunos podem utilizar ao resolver um problema em particular. Eles são capazes, portanto, de prever e determinar o tipo de erro que os alunos podem cometer e assim conseguem ser muito mais sensíveis a eles. Isso permite que os professores especialistas construam uma compreensão da razão do sucesso e do modo como ele é alcançado.

Para Hattie o ensino eficaz é aquele que torna o aprendizado perceptível e transferível, sustentado por metas claras, feedback formativo e autorregulação. Nesse sentido, o autor ressalta que a aprendizagem verdadeira se evidencia quando o estudante compreende, aplica e transfere o que aprendeu a novos contextos.

Esse processo depende de planejamento pedagógico consciente e de clareza intencional por parte do professor. Bondie e Zusho (2023) ampliam essa visão ao propor uma diferenciação pedagógica responsiva, que reconhece a singularidade dos aprendizes e promove o engajamento por meio de estratégias flexíveis e humanizadas. Nessa conjuntura, destaca-se a relevâncias das rotinas de pensamento. Elas concretizam-se em um movimento cíclico e dinâmico que pode ser traduzido como um processo contínuo de aprendizagem que articula objetivos claros, estratégias metacognitivas, autoavaliação, motivação intrínseca e pertencimento. Elementos que, juntos, sustentam a autonomia e o engajamento dos aprendizes. As rotinas, nesse sentido, são práticas que impulsionam o pensamento a circular, fazendo com que o estudante compreenda o propósito de suas ações, monitore seus avanços e encontre sentido no aprender. Como afirmam Bondie e Zusho (2023, p. 17), “alunos são







mais propensos a fazer esforços, persistir, assumir riscos acadêmicos e ser bem-sucedidos quando se sentem autônomos, competentes e com sentimento de pertencimento.”

Ritchhart e Church (2025), em *O poder de tornar o pensamento visível*, apresentam as rotinas de pensamento como estruturas que tornam observáveis os processos mentais, fortalecendo a metacognição e a aprendizagem profunda.

Um aspecto fundamental para compreender o alcance deste estudo refere-se às contribuições de Stanislas Dehaene (2020), cuja obra, “É assim que aprendemos”, fornece um suporte científico sólido à compreensão dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem. A partir de uma perspectiva neurocientífica, o autor explica que aprender é um fenômeno dinâmico que envolve quatro pilares interdependentes: atenção, engajamento ativo, retorno formativo e consolidação. Esses elementos encontram ressonância com os objetivos deste trabalho e com as práticas desenvolvidas no PIBID Letras Alemão-Português, pois tanto as rotinas de pensamento quanto o planejamento intencional estimulam a atenção focada, o envolvimento emocional e cognitivo e a autorregulação do aprendiz. A prática formativa do PIBID demonstra que a aprendizagem profunda requer condições neurológicas, emocionais e pedagógicas que só se realizam quando há intencionalidade, diálogo e envolvimento humano.

Para dar sentido ao movimento reflexão–ação–reflexão, ao diálogo pedagógico e à participação ativa dos sujeitos na aprendizagem, é imprescindível retomar Paulo Freire. Sua pedagogia do diálogo não se limita à troca de palavras, mas constitui uma relação ética e política entre sujeitos que se reconhecem como inacabados e, por isso, em constante busca de compreensão. Em *Medo e Ousadia*, Freire e Shor (1986) revelam que o diálogo é o fio condutor da prática docente comprometida com a emancipação: ele não é mera conversa ou mediação de conflitos, mas um ato de criação e de escuta recíproca, em que o educador e o educando se descobrem como coautores do conhecimento. Essa concepção exige coragem, pois implica “falar com” e não “falar para”, reconhecer o outro não como recipiente, mas como presença que pensa, sente e transforma. O diálogo, nesse sentido, é a matéria-prima da humanização, o tecido que entrelaça reflexão, emoção e ação transformadora.

Freire (1987, p. 78) ensina que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”, e é justamente nessa comunhão que o diálogo se concretiza como categoria fundante do processo educativo. O diálogo é visto como prática de resistência ao silêncio imposto pela pressa e pelo tecnicismo: ele é o espaço onde o pensamento floresce e se torna visível, onde os sujeitos aprendem a ver-se, ver o outro e ver o mundo com olhos curiosos e amorosos. Essa perspectiva inspira o trabalho docente no PIBID, pois ensina que refletir é também amar o conhecimento que se



constrói com o outro e que só se ama, verdadeiramente, aquilo que se compreende em profundidade.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados alcançados ao longo de 2025 revelam um percurso de amadurecimento formativo significativo entre os bolsistas do subprojeto PIBID Letras Alemão. O processo iniciou-se pela necessidade de compreender o sentido de planejar com intencionalidade, reconhecendo que uma aula bem planejada é aquela em que cada objetivo dialoga com uma intenção pedagógica clara e coerente. Essa compreensão exigiu uma mudança de postura: não planejar para cumprir um cronograma, mas para favorecer experiências de aprendizagem que envolvam pensamento, emoção e sentido.

Nos encontros iniciais, a equipe dedicou-se a discutir o que significa ter intencionalidade pedagógica. As falas indicavam que muitos ainda não tinham internalizado a concepção de que o planejamento é um exercício ético e reflexivo. Aos poucos, perceberam que definir um objetivo é saber aonde se deseja chegar, anunciar um caminho de aprendizagem colaborativa e conjunta. Planejar tornou-se um ato de autoria.

A reflexão pós-aula passou a ocupar lugar central nas conversas semanais do grupo. Cada bolsista era convidado a revisitar suas práticas e a se perguntar o que havia aprendido com a experiência. Essas reflexões tornaram-se momentos de escuta e de construção coletiva, fortalecendo o sentimento de pertencimento e a noção de que ensinar também é aprender continuamente.

A partir desse movimento, o diálogo pedagógico foi se ampliando. Os bolsistas aprenderam a dialogar com colegas de diferentes áreas, especialmente com o grupo de Letras Português-Alemão, o que permitiu compreender a aprendizagem como um processo partilhado e contínuo. O diálogo, sustentado em leituras e trocas de experiências, tornou-se o elo entre teoria e prática, unindo reflexão e ação.

Com o avanço das discussões, o time (nome mais utilizado para caracterizar o grupo) chegou ao tema das evidências de aprendizagem. Reconhecer o valor das evidências significou aprender a observar o que de fato os alunos compreendem e conseguem aplicar. O olhar avaliativo passou a se transformar em olhar investigativo. Essa mudança foi fundamental para o desenvolvimento de uma postura docente mais consciente e responsiva.

Em seguida, emergiu o estudo da metacognição. Compreender o funcionamento do próprio pensamento permitiu aos bolsistas perceber que aprender é também observar como se





aprende. A metacognição revelou-se uma ferramenta essencial para tornar o processo visível, dando voz aos modos pelos quais cada estudante pensa, erra, reformula e cria.

Somente após vivenciarem esse percurso de intencionalidade, reflexão e o ato de pensar sobre o conhecimento, os bolsistas puderam compreender verdadeiramente o sentido das rotinas de pensamento. As rotinas foram apresentadas como estruturas de diálogo e de investigação. Cada uma delas foi estudada, experimentada e discutida antes de ser aplicada nas escolas.

As primeiras experiências trouxeram descobertas e resistências. Alguns bolsistas mostraram-se cautelosos, temendo não conseguir conduzir as aulas com naturalidade. Outros, mais ousados, arriscaram desde o início, adaptando as rotinas aos conteúdos trabalhados. Com o tempo, o entusiasmo se espalhou. O time começou a relatar o interesse dos alunos e o brilho nos olhos que surgia quando o pensamento ganhava espaço na sala.

Nos diários reflexivos, surgiram registros que expressavam esse encantamento. Um dos bolsistas escreveu que “os alunos começaram a pedir para fazer as rotinas porque queriam mostrar o que tinham aprendido”. Outro relatou que “as discussões ficaram mais redondas e que os alunos disputavam para ver quem conseguia argumentar melhor”. Essas vozes mostram que as rotinas despertaram o gosto pelo pensamento e a alegria de aprender.

O uso sistemático das rotinas também fez emergir um novo olhar sobre a qualidade das aulas. Houve momentos em que as próprias rotinas evidenciaram falhas no ensino. Alguns bolsistas reconheceram que, em determinadas aulas, o aprendizado não foi efetivo e compreenderam que isso também faz parte do processo formativo. As reuniões do grupo passaram a incluir reflexões sobre essas situações, sempre orientadas pela pergunta: “O que aprendi com isso?”.

Esses momentos de análise revelaram maturidade e honestidade pedagógica. Aprenderam que o erro e a incerteza não são fracassos, mas oportunidades para reconstruir o caminho. O processo começou a ser valorizado tanto quanto o resultado, entendendo que a aprendizagem docente é feita de tentativas, revisões e recomeços.

Com o tempo, as rotinas de pensamento tornaram-se presença constante no planejamento das aulas. Os bolsistas passaram a incluir, em cada proposta, ao menos uma rotina que promovesse reflexão e participação ativa. A intencionalidade, antes apenas conceitual, transformou-se em prática cotidiana. O planejamento deixou de ser uma tarefa solitária e converteu-se em um exercício coletivo de criação pedagógica.

Os resultados mais expressivos apareceram no campo da argumentação. As rotinas favoreceram a construção de ideias, o diálogo respeitoso e a defesa de pontos de vista com







fundamentação. As aulas passaram a incluir temas próximos à realidade dos jovens, o que promoveu um pensamento mais crítico e profundo. Os estudantes, tanto das escolas, quanto os bolsistas do PIBID, os acadêmicos, aprenderam a escutar ativamente, a considerar o outro e a sustentar suas opiniões com base em evidências.

O desenvolvimento da oralidade e da competência argumentativa atingiu um novo patamar. Em avaliações externas realizadas no segundo semestre de 2025, observou-se melhora significativa no desempenho das turmas de alunos das escolas envolvidas.

Professores das escolas relataram que os alunos demonstravam maior segurança ao expressar ideias e mais autonomia ao construir raciocínios. Um professor supervisor do PIBID escreveu para sua equipe: “ *Bom dia, pessoas!! Na quarta-feira tivemos resultado do simulado SAEB. Nossa escola foi muito bem em Língua Portuguesa, resultado do nosso trabalho em conjunto. Deixo aqui meu agradecimento pela ajuda e colaboração que só soma a cada dia.*”

As discussões em sala de aula também se tornaram mais abrangentes e demonstraram nível de pensamento mais profundo. Temas contemporâneos foram abordados com sensibilidade e criticidade, permitindo a leitura das entrelinhas do mundo. A escola pública, muitas vezes percebida como espaço de carência, revelou-se espaço de potência, em que pensar coletivamente passou a ser um ato de esperança e transformação.

O reflexo desse processo apareceu também na formação dos bolsistas. Tornaram-se mais questionadores, curiosos e comprometidos com o sentido do que fazem. Relataram sentir-se mais professores, porque perceberam que a educação só ganha força quando o planejamento tem intencionalidade, quando o ensino é vivido como experiência significativa e quando as rotinas de pensamento dão visibilidade à aprendizagem.

Ao final do semestre, o time reconheceu que as mudanças mais profundas ocorreram no modo de ver a docência. Aprenderam que ensinar é convidar o outro a pensar e que o pensamento é, por natureza, movimento. O PIBID tornou-se, assim, um espaço de formação docente que resiste à pressa e afirma o valor de uma educação humanizada, consciente e dialogal.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência permitiu compreender que o ato de planejar com intencionalidade é condição essencial para uma prática docente consciente, reflexiva e transformadora. A vivência no subprojeto PIBID Letras Alemão Português evidenciou que a formação do





professor ganha densidade quando se ancora em fundamentos teóricos consistentes e em experiências práticas que unem pensamento, emoção e propósito. O primeiro movimento do processo, centrado na compreensão da importância da intencionalidade pedagógica, revelou aos bolsistas que ensinar é mais do que executar planos; é planejar com sentido, tendo clareza sobre o que se deseja provocar no estudante e sobre como cada aula se conecta ao desenvolvimento integral da aprendizagem.

O segundo movimento, marcado pela reflexão contínua e pelo diálogo entre os bolsistas e a coordenação, reafirmou que o conhecimento se constrói coletivamente e se consolida no exercício de pensar sobre o próprio fazer. As conversas sistemáticas, as autoavaliações e as devolutivas colaborativas mostraram-se fundamentais para o amadurecimento da postura docente. A reflexão pós-aula tornou-se um instrumento de aperfeiçoamento e de construção de identidade profissional, pois permitiu compreender que a docência se faz no encontro entre pessoas, ideias e experiências.

A inserção das rotinas de pensamento nesse contexto representou um salto qualitativo na formação e na prática dos bolsistas. As rotinas mostraram-se caminhos eficazes para tornar o pensamento visível, estimulando o diálogo, a curiosidade e a capacidade argumentativa dos estudantes. A vivência das rotinas de pensamento revelou que o ensino se fortalece quando o aluno é convidado a pensar, a questionar e a reconstruir seus saberes. Essa prática provocou entusiasmo nas salas de aula, fez emergir novas formas de expressão e consolidou a compreensão de que aprender é um processo ativo, coletivo e intencional.

A experiência formativa possibilitou, ainda, compreender que o diálogo pedagógico e a metacognição são dimensões inseparáveis da aprendizagem significativa. Pensar sobre o próprio pensar tornou-se prática habitual, tanto para os bolsistas quanto para os alunos das escolas parceiras. O estudo mostrou que a aprendizagem profunda emerge da reflexão intencional sobre a experiência, e que a presença do professor é determinante para sustentar esse movimento.

Os resultados obtidos oferecem subsídios relevantes para a comunidade científica e para programas de formação de professores. As evidências apontam que o uso sistemático das rotinas de pensamento, associado à reflexão orientada e ao planejamento intencional, pode ser expandido para outros contextos educacionais, fortalecendo práticas de ensino que promovam autonomia, curiosidade e consciência crítica.

O estudo confirma que o PIBID é um espaço privilegiado de experimentação e inovação pedagógica, capaz de aproximar teoria e prática de modo orgânico e transformador. A experiência aqui relatada convida à continuidade das investigações sobre o impacto das





rotinas de pensamento na aprendizagem e na formação docente, bem como à ampliação de parcerias

entre universidades e escolas que desejam investir em práticas formativas baseadas na reflexão e na intencionalidade pedagógica.

Em síntese, esta investigação reforça a convicção de que ensinar é um ato de presença e de compromisso com o humano. Quando o professor planeja com consciência, quando o estudante é convidado a pensar e quando o diálogo se torna eixo da prática pedagógica, a escola deixa de ser um espaço de reprodução e passa a ser um território de criação. A aprendizagem torna-se visível porque se torna viva, e a educação, assim compreendida, afirma-se como um projeto ético e coletivo de transformação social.

## REFERÊNCIAS

BONDIE, Rhonda; ZUSHO, Akane. **Diferenciação pedagógica na prática**: rotinas para engajar todos os alunos. Porto Alegre: Penso, 2023.

DEHAENE, Stanislas. **É assim que aprendemos**: por que o cérebro aprende melhor que qualquer máquina... por enquanto. São Paulo: Penso, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

HATTIE, John. **Aprendizagem visível para professores**. Porto Alegre: Penso, 2017.

RITCHHART, Ron; CHURCH, Mark. **O poder de tornar o pensamento visível**: práticas para engajar e empoderar todos os aprendizes. Porto Alegre: Penso, 2025.

WEINSTEIN, Carol Simon; NOVODVORSKY, Ingrid. **Gestão da sala de aula**: lições da pesquisa e da prática para trabalhar com adolescentes. Porto Alegre: AMGH, 2015.

