

QUANDO A DINÂMICA ENSINA: O PIBID COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

Marguit Carmem Goldmeyer¹

RESUMO

Nem toda dinâmica ensina, assim como nem toda metodologia ativa produz aprendizagem ativa. Este trabalho parte do entendimento de que, no ensino de língua portuguesa no Ensino Médio, a efetividade das dinâmicas pedagógicas reside na coerência entre competências e habilidades a serem desenvolvidas, objetivos de aprendizagem, intencionalidade pedagógica e clareza das estratégias metodológicas. A comunicação apresenta resultados de uma pesquisa-ação desenvolvida em 2026 no âmbito do subprojeto PIBID- Letras Português de uma instituição de Ensino Superior, situada na Encosta da Serra do Rio Grande do Sul, na qual as aulas concebidas e desenvolvidas pela coordenadora do subprojeto constituíram-se como espaços de experiência formativa, permitindo que os acadêmicos vivenciassem dinâmicas e, concomitantemente, compreendessem a intencionalidade pedagógica que as orientava, bem como os objetivos de aprendizagem a serem produzidos para a construção de práticas futuras no contexto da escola pública. Parte-se da premissa de que encontros formativos que inspiram, criam condições para que futuros professores também possam inspirar, por meio de práticas pedagógicas dotadas de sentido. Todo o trabalho desenvolvido manteve-se em consonância com a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, especialmente no que se refere ao desenvolvimento das competências e habilidades da área de Linguagens e suas Tecnologias. Os procedimentos metodológicos envolveram análise de planejamentos de aulas, realização de grupos focais com bolsistas do PIBID e estudantes das escolas públicas parceiras, bem como registros em diários de aprendizagem, visando avaliar os impactos das dinâmicas propostas na aprendizagem efetiva de Língua Portuguesa. As dinâmicas analisadas abrangeram momentos de introdução, revisão, fixação e expansão dos objetos de conhecimento. Os resultados indicam impactos positivos tanto na aprendizagem dos estudantes quanto na formação dos bolsistas, evidenciando que, no espelho da prática docente coerente e intencional, imagens pedagógicas se transformam e se refletem na criação e recriação de aulas significativas, impactantes e memoráveis.

Palavras-chave: Dinâmicas, Intencionalidade pedagógica, Aprendizagem ativa, Referência, Língua Portuguesa.

INTRODUÇÃO

Em uma sociedade marcada pela circulação intensa de informações, pela multiplicidade de linguagens e pela necessidade de interpretar criticamente o mundo, a escola é chamada a desenvolver nos estudantes competências que envolvem leitura, argumentação, análise e produção de sentidos. Nesse contexto, o trabalho pedagógico exige mais do que a

¹ Doutora pelo Curso de Teologia - Educação da Faculdade EST - São Leopoldo - RS, marguit.goldmeyer@institutoivoti.com.br.



seleção de conteúdos ou a adoção de atividades diversificadas. Exige clareza de propósito, coerência didática e compreensão dos processos de aprendizagem que sustentam o desenvolvimento do pensamento.

Entre as estratégias frequentemente utilizadas no ensino, encontram-se as chamadas dinâmicas pedagógicas ou por alguns até intituladas de atividades lúdicas. Contudo, sua presença em sala de aula não garante, por si só, aprendizagem profunda, entendida como aquela que ultrapassa a realização de tarefas e se manifesta na compreensão conceitual, na capacidade de transferir conhecimentos para novas situações e na produção de evidências de aprendizagem observáveis no pensamento, na argumentação e nas ações dos estudantes. A efetividade dessas práticas depende da intencionalidade pedagógica que as orienta, da relação que estabelecem com os objetivos de aprendizagem e da capacidade de promover reflexão e construção de sentido. Nesse sentido, torna-se necessário problematizar a ideia de que toda atividade participativa produz aprendizagem ativa. Nem toda dinâmica ensina, assim como nem toda metodologia ativa conduz à compreensão.

Pesquisas educacionais têm indicado que a aprendizagem se fortalece quando professores tornam explícitos os objetivos de aprendizagem e estabelecem critérios que permitam reconhecer evidências do que foi aprendido. John Hattie (2017) demonstra que a visibilidade da aprendizagem está associada à clareza dos propósitos pedagógicos e à capacidade de professores e estudantes compreenderem os caminhos percorridos no processo formativo. A aprendizagem torna-se mais consistente quando o estudante percebe o sentido daquilo que faz e reconhece os efeitos de suas ações cognitivas.

Essa perspectiva encontra ressonância nas propostas que buscam tornar o pensamento visível no ambiente de aprendizagem. Para Ritchhart e Church (2025), práticas pedagógicas que estimulam a explicitação do pensamento contribuem para a construção de ambientes intelectualmente ativos, nos quais os estudantes são convidados a interpretar, questionar e elaborar ideias (Ritchhart; Church, 2025). Nesses contextos, a aprendizagem deixa de ser apenas resposta a tarefas e passa a constituir um processo de investigação e construção de significados.

A compreensão da aprendizagem como processo de construção de sentido também é central na reflexão de Morin (2015) sobre a educação contemporânea. Ao discutir o papel da escola na formação humana, o autor sustenta que ensinar implica preparar os sujeitos para compreender a complexidade do mundo e enfrentar as incertezas da vida social. Nesse horizonte, a educação precisa favorecer experiências que estimulem o pensamento, a reflexão e a capacidade de interpretar a realidade.



No campo da prática docente, Lemov (2023) destaca a necessidade de reconectar o ensino à presença intelectual dos estudantes. Para o autor, ensinar implica observar atentamente o que ocorre na sala de aula, acompanhando e rastreando os olhares, as respostas e os sinais de compreensão que emergem durante a aprendizagem. Essa atenção ao que os estudantes revelam em suas expressões, perguntas e silêncios permite ao professor ajustar o percurso didático e sustentar uma aula orientada por propósito, desafio cognitivo e participação efetiva dos alunos no processo de construção do conhecimento. Ele cita: “Turma, olhares voltados para mim” ou “Turma olhares voltados para Vanessa”, instruções que o pensador justifica “o primeiro passo é fazer com que todas elas entendam o porquê” (Lemov, 2023, p. 89).

É nesse quadro teórico que se insere o presente estudo, cujo objetivo consiste em compreender de que modo dinâmicas e desafios pedagógicos, quando articuladas a propósitos formativos claros, podem constituir espaços de construção de sentido no ensino de língua portuguesa no Ensino Médio. A investigação parte da experiência formativa desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no subprojeto Letras Português de uma instituição de Ensino Superior situada na Encosta da Serra do Rio Grande do Sul.

A análise busca examinar de que maneira a vivência de práticas pedagógicas planejadas com intencionalidade contribui para a aprendizagem dos estudantes da escola pública e para a formação inicial de professores. Parte-se da premissa de que experiências formativas capazes de inspirar reflexão pedagógica podem influenciar a construção de práticas docentes comprometidas com o pensamento, com o sentido e com a aprendizagem efetiva.

Os resultados do estudo indicam que dinâmicas pedagógicas estruturadas a partir de objetivos claros e acompanhadas de momentos de reflexão metacognitiva favorecem tanto o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes quanto a formação didática dos bolsistas envolvidos. Nesse processo, a prática docente assume também caráter formativo, constituindo referência para a construção de repertórios pedagógicos que valorizam a intencionalidade, a coerência metodológica e a produção de sentido na aprendizagem.

METODOLOGIA

A presente pesquisa insere-se no campo das investigações que articulam formação docente, prática pedagógica no processo contínuo de ensino e aprendizagem. O estudo



desenvolveu-se no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no subprojeto Letras Português, envolvendo acadêmicos de licenciatura e estudantes do Ensino Médio de escolas públicas parceiras situadas na região da Encosta da Serra do Rio Grande do Sul.

O trabalho fundamenta-se em uma perspectiva de pesquisa-ação, compreendida como processo investigativo que se desenvolve no interior da prática pedagógica e busca produzir conhecimento a partir da reflexão sistemática sobre a ação docente. “Na pesquisa-ação estratégica, a transformação desejada é previamente planejada, sem a participação dos sujeitos, e apenas o pesquisador acompanha os efeitos e avalia os resultados de sua aplicação. Portanto, a pesquisa deixa de ser crítica” (Lorenzi, 2021, p. 117).

A condução das atividades esteve sob responsabilidade da coordenação do subprojeto PIBID Letras Português Alemão, cuja prática docente orientou-se pelo princípio da coerência entre discurso pedagógico e ação didática. Assim, as aulas destinadas à formação dos bolsistas foram planejadas segundo os mesmos princípios que se propunha que os futuros professores adotassem em suas próprias práticas pedagógicas. Cada encontro formativo foi estruturado em torno de objetivos de aprendizagem explícitos, desafios cognitivos e estratégias metodológicas voltadas à construção ativa do conhecimento.

As propostas didáticas buscaram favorecer ambientes intelectualmente ativos, nos quais a participação dos estudantes estivesse vinculada à reflexão, à argumentação e à produção de sentido. Para isso, foram incorporadas rotinas de pensamento inspiradas nas proposições de Ritchhart e Church (2025), utilizadas ora no início ora no encerramento das aulas. Essas rotinas favoreceram processos de metacognição, permitindo que os participantes explicitassem o que pensavam inicialmente, como reorganizaram suas ideias e que aprendizagens reconheceram ao longo do percurso formativo.

Outro elemento central da metodologia consistiu na explicitação da intencionalidade pedagógica das dinâmicas propostas. Após a vivência das atividades, os acadêmicos eram convidados a analisar coletivamente os objetivos de aprendizagem envolvidos, as estratégias metodológicas utilizadas e os efeitos observados no processo de aprendizagem. Esse movimento reflexivo buscou desenvolver nos futuros professores a capacidade de compreender a lógica pedagógica que sustenta a organização de uma aula.

As dinâmicas desenvolvidas abrangeram diferentes momentos do processo de ensino e aprendizagem, incluindo situações de introdução de conteúdos, revisão conceitual, fixação de aprendizagens e ampliação interpretativa de objetos de conhecimento da área de língua



portuguesa. Em todos os casos, as atividades foram planejadas de modo a mobilizar leitura, compreensão, produção de argumentos e reflexão linguística.

Para a produção de dados da pesquisa foram utilizados três procedimentos principais. O primeiro consistiu na análise de planejamentos de aula elaborados no contexto do subprojeto, buscando identificar a presença de objetivos de aprendizagem claros, estratégias metodológicas coerentes e propostas de avaliação formativa. O segundo envolveu a realização de grupos focais com bolsistas do PIBID e estudantes das escolas públicas parceiras, com o objetivo de compreender percepções sobre as dinâmicas vivenciadas e seus efeitos no processo de aprendizagem. O terceiro procedimento foi constituído pelos registros presentes em diários de aprendizagem elaborados pelos participantes ao longo das atividades formativas.

A análise dos dados foi orientada por uma perspectiva qualitativa interpretativa, buscando identificar padrões de compreensão, percepções recorrentes e evidências de aprendizagem presentes nos relatos dos participantes e nos documentos analisados. Esse processo permitiu examinar de que modo dinâmicas pedagógicas planejadas com intencionalidade contribuíram para a construção de experiências de aprendizagem consideradas significativas pelos sujeitos envolvidos.

Ao articular prática pedagógica, reflexão docente e análise investigativa, a metodologia adotada buscou evidenciar que a formação inicial de professores pode beneficiar-se de experiências em que o ensino é vivenciado simultaneamente como prática e objeto de estudo. Nesse sentido, a sala de aula constituiu não apenas espaço de ensino, mas também ambiente de investigação sobre o próprio ato de ensinar e aprender.

REFERENCIAL TEÓRICO

Uma didática orientada à aprendizagem profunda desloca o foco da execução de atividades para a produção de evidências interpretáveis do aprender. Nessa perspectiva, a sala de aula torna-se um espaço no qual intenções de aprendizagem e critérios de sucesso precisam ser compreendidos pelos estudantes e utilizados como referência para o trabalho intelectual. A contribuição de John Hattie (2017) é decisiva ao sustentar que a aprendizagem se fortalece quando o professor explicita o que se pretende aprender, acompanha evidências ao longo do percurso e utiliza esse retorno para ajustar o ensino, de modo que a aprendizagem se torne visível para o estudante e para o docente. Essa visibilidade envolve sinais observáveis de



compreensão, mudança conceitual e progresso, passíveis de análise e de comunicação pedagógica.

No mesmo horizonte, a abordagem de pensamento visível, desenvolvida no Project Zero, explicita que pensar pode ser cultivado e tornado observável por meio de rotinas de pensamento. Ritchhart e Church (2025) descrevem essas rotinas como estruturas simples que iniciam e sustentam movimentos cognitivos e permitem que os estudantes expressem ideias por fala, escrita ou registros, tornando o pensamento um objeto público de aprendizagem e reflexão. Ao organizar a aula com rotinas, o professor cria condições para que argumentos, inferências, dúvidas e conexões apareçam como evidências do processo, favorecendo metacognição e autoavaliação, em consonância com a necessidade de critérios claros para reconhecer avanços.

A prática docente, contudo, exige um componente frequentemente negligenciado nas discussões sobre metodologias: a atenção profissional ao que os estudantes revelam no instante da aula. Lemov (2023) sustenta que o professor precisa desenvolver modos de observar e monitorar continuamente sinais de participação, compreensão e expectativa comportamental. No repertório de técnicas do autor, a ênfase em radar e em ser visto olhando destaca que ensinar implica rastrear a sala, de forma que o docente perceba desvios e, sobretudo, acompanhe indicadores de atenção e de engajamento que funcionam como condição para a aprendizagem. O rastreamento do olhar é um modo de manter o ensino conectado ao que está acontecendo, permitindo intervenções discretas, ajustes de ritmo e reorientação de explicações quando as evidências indicam perda de sentido ou de compreensão.

É nesse ponto que a diferenciação pedagógica, em Rhonda Bondie e Akane Zusho (2023), oferece uma conexão fecunda com Hattie, Ritchhart e Lemov. As autoras propõem a diferenciação como prática cotidiana sustentada por rotinas e por um processo decisório que torna o professor capaz de observar, escutar e responder às necessidades dos estudantes durante a aula. Em vez de diferenciar apenas por materiais distintos, a proposta enfatiza rotinas que engajam todos os alunos e fornecem ao docente oportunidades concretas de olhar e ouvir para ajustar o ensino de modo responsivo, aproximando diferenciação e avaliação formativa. Assim, o que Lemov descreve como atenção sistemática ao comportamento e à participação pode ser compreendido, em chave didática, como um mecanismo de coleta de evidências no fluxo da aula, enquanto as rotinas de pensamento tornam visíveis processos cognitivos e Hattie oferece a moldura para interpretá-los em relação a intenções de aprendizagem e critérios de sucesso.



Desse diálogo resulta uma compreensão integrada: aprendizagem profunda requer que o pensamento apareça, que a atenção docente rastreie sinais de participação e compreensão e que a diferenciação se realize como resposta a evidências observáveis. Nessa arquitetura, dinâmicas não são fins, mas meios para produzir dados educacionais analisáveis no próprio ato de aprender, articulando propósito, cultura de pensamento e decisões pedagógicas responsivas

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados produzidos ao longo da investigação permitiu identificar padrões recorrentes que evidenciam a relação entre intencionalidade pedagógica, uso de dinâmicas estruturadas e produção de evidências de aprendizagem. A sistematização dos achados foi organizada em três categorias analíticas que emergiram dos planejamentos de aula, das rodas de conversa e dos registros presentes nos diários de aprendizagem dos participantes.

A primeira categoria refere-se à compreensão, por parte dos acadêmicos do PIBID, de que dinâmicas pedagógicas somente produzem aprendizagem quando articuladas a objetivos claros. Observou-se que, ao vivenciarem práticas em que a finalidade da atividade era explicitada e discutida, os bolsistas passaram a reconhecer a importância de tornar visível para os estudantes o propósito da aula.

Esse aspecto apareceu de forma recorrente nas falas dos participantes durante os grupos focais. Uma das acadêmicas sintetiza essa percepção ao afirmar:

“Tornamos estas práticas que vivenciamos aqui, nos encontros do PIBID, algo recorrente nas nossas aulas. Mas, o importante: explicar sempre a intenção da dinâmica para que não achem uma brincadeira infantil” (Acadêmica A).

A fala revela uma mudança de compreensão sobre o papel das dinâmicas na sala de aula. A atividade deixa de ser vista como recurso de motivação e passa a ser compreendida como estratégia didática vinculada a objetivos de aprendizagem.

A segunda categoria diz respeito ao papel das rotinas de pensamento na mobilização da participação dos estudantes. A análise dos diários de aprendizagem e dos relatos dos bolsistas indica que essas rotinas contribuíram para organizar momentos de reflexão, interpretação e argumentação nas aulas de língua portuguesa.



Inicialmente, alguns participantes demonstraram dúvida quanto à eficácia dessas práticas em turmas que apresentavam baixa participação nas aulas. Entretanto, os relatos indicam que a repetição das rotinas criou um padrão de funcionamento da aula que passou a ser reconhecido e esperado pelos estudantes. Esse movimento aparece na fala de um dos bolsistas:

“As rotinas do pensamento, bom, eu no início não acreditei que funcionasse, já que eles não estavam nem aí para as aulas de língua portuguesa, mas acreditem: funciona e se não fazemos na aula eles cobram” (Acadêmico B).

A observação evidencia que, quando incorporadas à estrutura da aula, as rotinas deixam de ser atividades eventuais e passam a constituir parte da cultura pedagógica da turma.

E por último, cabe destacar as evidências observáveis de aprendizagem. Os registros analisados mostram que as dinâmicas estruturadas permitiram identificar mudanças na forma como os estudantes participavam das aulas, elaboravam argumentos e relacionavam conteúdos trabalhados.

Essas evidências apareceram tanto na produção escrita quanto nas discussões em sala de aula, nas quais os estudantes passaram a formular perguntas, justificar interpretações e estabelecer relações entre textos e contextos sociais. Para os bolsistas do PIBID, esse processo contribuiu para ampliar a compreensão sobre o papel do planejamento didático e da observação docente no acompanhamento da aprendizagem.

Os resultados indicam que, quando dinâmicas pedagógicas são articuladas a objetivos claros, rotinas de pensamento e momentos de reflexão metacognitiva, tornam-se instrumentos capazes de revelar processos de aprendizagem em curso e de orientar decisões pedagógicas fundamentadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação realizada permitiu compreender que dinâmicas pedagógicas produzem efeitos formativos quando articuladas a objetivos de aprendizagem claros, a processos de explicitação do pensamento e à observação sistemática das evidências produzidas pelos estudantes. Os dados analisados indicam que, no contexto do ensino de língua portuguesa no Ensino Médio, atividades estruturadas com intencionalidade pedagógica favorecem o engajamento cognitivo, ampliam a participação dos estudantes e tornam visíveis processos de compreensão que podem ser acompanhados pelo professor ao longo da aula.



Os resultados também evidenciam que a formação inicial de professores se fortalece quando os licenciandos vivenciam práticas didáticas coerentes com os princípios que orientam o ensino contemporâneo. No âmbito do PIBID, a experiência de participar de aulas planejadas com propósito explícito, rotinas de pensamento e momentos de reflexão metacognitiva contribuiu para que os acadêmicos ampliassem sua compreensão sobre o planejamento pedagógico e sobre a importância de tornar visíveis as razões que sustentam cada estratégia metodológica adotada em sala de aula.

Do ponto de vista empírico, o estudo aponta que práticas dessa natureza podem contribuir para a qualificação do ensino de língua portuguesa nas escolas públicas, especialmente quando associadas à formação docente orientada pela observação de evidências de aprendizagem e pela análise reflexiva da prática pedagógica. Nesse sentido, programas de iniciação à docência constituem espaços privilegiados para a articulação entre formação universitária, investigação educacional e experiência concreta de sala de aula.

Por fim, abre-se a necessidade de novas pesquisas que aprofundem a compreensão sobre o impacto de rotinas de pensamento, práticas de diferenciação pedagógica e acompanhamento das evidências de aprendizagem no ensino de língua portuguesa. Investigações que ampliem o número de contextos escolares analisados, bem como estudos longitudinais que acompanhem o desenvolvimento profissional de licenciandos participantes de programas de iniciação à docência, podem contribuir para consolidar esse campo de investigação e para fortalecer o diálogo entre prática pedagógica e produção científica em educação.

REFERÊNCIAS

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

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

LEMOV, Doug. **Reconectar: como criar uma cultura escolar com sentido, propósito e pertencimento**. Porto Alegre: Penso, 2023.

LORENZI, Gisele Maria Amim. **Pesquisa-ação: pesquisar, refletir, agir e transformar**. Curitiba: InterSaberes, 2021.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

RITCHHART, Ron; CHURCH, Mark. **O poder de tornar o pensamento visível**. Porto Alegre: Penso, 2025.





VENLIC SUL

Encontro das Licenciaturas da Região Sul

V PIBID SUL | V Seminário do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
III ANFOPE SUL | Seminário da Associação Nacional pela Formação de Professores

