CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO
ISSN 2763-8588

ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES NA ALFABETIZAÇÃO: metodologias ativas na Licenciatura em Pedagogia e no LÁPIS - Laboratório de Alfabetização da UFRGS

Patrícia Camini[1]

Eixo 8: Alfabetização e modos de aprender e de ensinar

Resumo: o artigo relata a experiência de desenvolvimento da metodologia ativa rotação por estações no curso de Licenciatura em Pedagogia e no LÁPIS - Laboratório de Alfabetização da UFRGS, considerando o contexto complexo de gestão da alfabetização em salas de aula heterogêneas. Apresenta um breve panorama histórico de discussões sobre as práticas de agrupamento na gestão da diversidade de conhecimentos na alfabetização. Como fundamentação teórica, o artigo dialoga com estudos de António Nóvoa e Yara Alvim, Elizabeth Cohen e Rachel Lotan, assim como discussões anteriores realizadas por Patrícia Camini sobre rotação por estações. São analisados excertos de relatos de professoras em formação inicial e continuada que utilizaram rotação por estações. Como resultados, destacaram-se efeitos positivos da prática no engajamento e na colaboração entre estudantes, além de ter proporcionado atividades mais desafiadoras, inclusive para estudantes com desempenho mais distante do esperado.

Palavras-chave: Alfabetização; Rotação por estações; Metodologias ativas; Formação docente; Licenciatura em Pedagogia.

1 Introdução

Um bom observador do campo educacional certamente percebeu que as metodologias ativas estão em alta na formação de professores. Essas metodologias decorrem de uma série de movimentos históricos de produção de pedagogias mais participativas, que advêm da Escola Nova desde a virada para o século XX, em contraponto ao ensino exclusivamente centrado no professor (CARBONELL, 2016). Nesse sentido, as metodologias ativas produzem rearranjos da cultura material e imaterial escolar, o que disponibiliza aos professores outras formas de dar sentido a essa cultura, produzindo novas práticas. Portanto, é importante compreender desafios e oportunidades que as metodologias ativas podem acrescentar às práticas pedagógicas no que se refere, por exemplo, à promoção da participação dos alunos, à personalização da aprendizagem e à colaboração entre pares, distinguindo o que decorre de interesses meramente políticos do mercado educacional do que de fato pode contribuir para a necessária transformação, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do modelo didático centrado apenas no professor.

[1] Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da Faculdade de Educação da UFRGS. Contato: patricia.camini@ufrgs.br

Neste trabalho, o objetivo é descrever, analisar e compartilhar a experiência que tem sido desenvolvida com a metodologia ativa rotação por estações na formação de professores no campo da alfabetização. A experiência tem ocorrido no curso de Licenciatura em Pedagogia, a partir de 2016[2], e em ações de extensão no LÁPIS - Laboratório de Alfabetização da UFRGS[3], desde 2019. Destaca-se, portanto, que a experiência compartilhada neste trabalho tem suas origens anos antes do retorno às aulas presenciais pós-pandemia, que ensejou o aumento vertiginoso da procura por metodologias ativas e tecnologias digitais nas escolas.

Na seção seguinte, apresenta-se um breve panorama histórico de discussões sobre as práticas de agrupamento na gestão da diversidade de conhecimentos na alfabetização até o surgimento das metodologias ativas como a rotação por estações. Posteriormente, apresenta-se um relato de experiência de utilização da rotação por estações em contexto de alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e analisam-se alguns resultados.

2 Fundamentação teórica

Alfabetizar aprendizes diversos em uma mesma sala de aula é um dos principais desafios profissionais para a professora unidocente. Na história da alfabetização no país, atravessou o século XX a prática de organização de classes de alfabetização com alunos agrupados por níveis de "maturidade" para a aprendizagem da língua escrita a partir de resultados dos Testes ABC, criados por Lourenço Filho. Na virada paradigmática que representou a difusão do construtivismo pedagógico na alfabetização a partir da década de 1980, novos arranjos didáticos se disseminaram nas práticas escolares para gerir a diversidade de conhecimentos (CAMINI, 2018), como foi o caso dos agrupamentos de alunos para atividades na mesma sala de aula pelo critério de proximidade em seus níveis na escala psicogenética de conceitualização da língua escrita. Ao deslocar a preocupação da investigação no campo da alfabetização do ensino para a aprendizagem, Emília Ferreiro e Teberosky (1985) reivindicaram o protagonismo da criança pela interrogação ativa da língua escrita como objeto cultural.

Decorrente da abordagem construtivista de provocar o conflito cognitivo para avanço do processo de assimilação de novos conhecimentos, a estratégia didática de organização de "agrupamentos produtivos" com alunos com hipóteses próximas de conceitualização da língua

[2] A respeito desse período de experiências com rotação por estações, sugere-se a leitura da reportagem "Rotação por estações é estratégia para alfabetização: professora da UFRGS orienta sobre escolhas das atividades e papel do educador durante percurso" (VALLE; CAMINI, 2019).
[3] As ações do projeto podem ser conferidas em www.ufrgs.br/lapis e @lapisufrgs (Instagram).

escrita ganhou espaço nas salas de aula. No Brasil, a primeira grande política pública federal de formação de professoras alfabetizadoras em serviço, o PROFA, popularizou a prática em seus cadernos de formação, embora já estivesse presente em muitas redes de ensino. A formação dos agrupamentos é baseada na interpretação da avaliação diagnóstica realizada pela professora. Posteriormente, geralmente é planejada uma mesma atividade para os grupos, com diferenciação das intervenções da professora, ou atividades diversificadas, adaptadas conforme o que seria considerado mais produtivo para cada grupo.

A estabilização de grupos por níveis dentro da sala de aula foi um efeito percebido em muitas salas de aula (CAMINI, 2015). Mesmo para teóricos defensores da diferenciação do ensino para a inclusão de todos nas aprendizagens, como Perrenoud (1999, p. 81), a estabilização de grupos por níveis recebe muitas críticas pelo favorecimento, a longo prazo, aos alunos que já estão mais avançados nas aprendizagens:

> [...] é importante que as novas pedagogias não confiem em suas boas intenções e implementem dispositivos que favoreçam ativamente os desfavorecidos.
> A tentação seria a de reconstituir grupos por nível e atribuir a cada nível tarefas adaptadas. Sem excluir totalmente essa maneira de fazer, observamos que, a um determinado prazo, ela instala cada um em seu nível e aumenta as diferenças. Além disso, ocasionalmente, impede um funcionamento ativo diante de situações-problema: enquanto os grupos que reúnem os alunos de nível elevado podem ir muito longe, os grupos dos alunos de nível baixo podem funcionar de maneira desastrosa, na falta de um mínimo de liderança e interações. A heterogeneidade é o motor em um grupo.
> Assim, o desafio está em reunir, frente a uma mesma situação de aprendizado, alunos de níveis diferentes, sem que isso favoreça, sistematicamente, os favorecidos.

A didática da alfabetização enfrenta o desafio de seguir propondo alternativas para superar esse efeito indesejável, reposicionando elementos da cultura escolar já instalada nos modos de fazer da alfabetização. Para isso, é necessário fomentar um trabalho colaborativo mais inclusivo e, ao mesmo tempo, efetivo na sala de aula. Atualmente, muito se avançou na teorização sobre agrupamentos e trabalho colaborativo, com destaque ao papel docente na produção do ambiente e de atividades favoráveis à construção de uma cultura colaborativa e de desenvolvimento das habilidades sociais necessárias para esse fim (COHEN; LOTAN, 2017). O ambiente pedagógico deve favorecer a sensação de segurança emocional dos estudantes para a aprendizagem; quando se defrontam com o não saber, eles devem estar seguros de que há os suportes necessários nesse ambiente para encontrar a motivação para enfrentar os desafios de aprendizagem (VICKERY, 2016).

Essa contextualização é fundamental para compreender como a cultura escolar se movimenta e se transforma ao longo do tempo, a partir da dinamicidade dos conhecimentos disponíveis em cada época. Nóvoa e Alvim (2022) defendem a metamorfose da escola no período pós-pandêmico, não para colocar a instituição em xeque, mas para construir a escola futura, que siga como um espaço privilegiado de convivialidade, respondendo às demandas

do presente por dinamização da participação dos estudantes pela colaboração entre pares e interação com apoio de tecnologias digitais.

No contexto mais recente, as metodologias ativas têm sugerido algumas formas de gestão do conteúdo e da sala de aula, fazendo uso de tecnologias digitais. Uma dessas formas que temos considerado potente na cultura escolar da alfabetização é a rotação por estações, pois ela gera possibilidades para avançar em um aspecto fundamental para a vivência da cultura inclusiva: promover acesso às aprendizagens pela variação de opções de suporte nas propostas de atividades, utilizando mais a perspectiva de "desenho universal para a aprendizagem" (NUNES; MADUREIRA, 2015) do que a de "diferenciação do ensino" (PERRENOUD, 1999). Isso significa privilegiar na alfabetização ou a mesma atividade para todos ou a diversidade de atividades para todos, com variação do suporte oferecido para "andaimagem" da aprendizagem (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976), em vez de adaptar as atividades com redução de complexidade para cada grupo.

Embora não seja uma estratégia para uso diário devido à densidade de planejamento envolvido nas condições atuais das escolas públicas, a rotação por estações pode ser utilizada para oferecer essas opções de suporte, promovendo a participação ativa dos estudantes e o desenvolvimento das habilidades necessárias na alfabetização.

3 Rotação por estações na formação inicial docente: um exemplo em tela

De modo geral, a rotação por estações consiste "[...] na organização de espaços na sala de aula para estudo ou exercício de uma situação-problema, temática ou conteúdo específico, de forma colaborativa. Os alunos rotacionam entre as atividades de cada estação até que tenham passado por todas em forma de revezamento" (CAMINI, 2022, p. 82). Para exemplificar o funcionamento, esta seção apresenta uma proposta de rotação por estações realizada em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública no Rio Grande do Sul, por uma estudante bolsista do LÁPIS - Laboratório de Alfabetização. A proposta foi planejada pela coordenadora e pela bolsista do projeto, com foco no desenvolvimento da fluência e da compreensão leitora. A turma era composta por 20 alunos, os quais apresentavam o seguinte perfil avaliado na leitura: 8 utilizavam a rota lexical; 6 utilizavam a rota fonológica e 6 realizavam leitura em nível mais inicial, utilizando estratégias de predição ou analogia, mas ainda sem utilizar a rota fonológica.

Foram planejadas três estações, organizadas na sala de aula da turma e sem uso de tecnologia digital, utilizando as mesas das crianças para duas estações e o quadro como a terceira estação. Cada estação foi sinalizada com uma cor, e a sequência de deslocamento de cada grupo entre as estações foi afixada no quadro. Os membros de cada grupo foram

selecionados previamente, considerando como critério de divisão que cada grupo tivesse crianças nas diferentes etapas de progresso na aprendizagem da leitura.

Foi utilizada como estratégia para o planejamento das estações a divisão de um texto informativo em três unidades menores, sendo distribuída uma parte para cada estação. Cada estação foi intitulada com uma pergunta de desafio, que deveria ser desvendada utilizando a leitura. Os desafios foram os seguintes: 1) Cobras pulam?; 2) Quem come cobra e cobra come o quê?; 3) Cobras fecham os olhos? A resposta encontrada em cada pequeno texto completava o desafio, desbloqueando o acesso à estação seguinte. Após a realização da proposta, a resposta de cada desafio poderia ser verificada em um envelope e deveria ser anotada por cada aluno em um ticket de registro de cada estação.

Duas estações foram organizadas para leitura colaborativa entre pares: uma com o texto distribuído em uma folha para cada um, nas mesas; e outra com o texto ampliado e afixado no quadro. Por fim, a terceira estação foi organizada para leitura mediada pela professora, que nesse caso era a bolsista. A professora titular da turma se encarregou de incentivar a participação das crianças que estavam menos integradas nas propostas das duas estações de leitura colaborativa e de organizar a transição entre as estações.

Cada estação contou com uma dinâmica própria, com uma média de 15 a 20 minutos de duração, explicitada para as crianças antes do início das atividades. Em uma das estações, as crianças ficavam em pé e tinham à disposição canetinhas coloridas para circularem as respostas explícitas no texto para a pergunta: quem come cobra e cobra come o quê? Outra estação contava com o texto fatiado em frases, sendo as frases escondidas em um papel com abertura lateral e reveladas aos poucos pela bolsista, de forma a mediar o uso da rota fonológica de leitura principalmente pelos alunos mais iniciantes na leitura. Por fim, outra estação apresentava o texto em uma folha individual para cada aluno com algumas lacunas que deveriam ser preenchidas conforme a escolha entre duas opções de palavras mais apropriadas conforme o contexto da frase.

Muitos foram os planejamentos de licenciandas que utilizaram a rotação por estações como estratégia metodológica. Com tecnologia digital, alguns utilizaram o celular da professora para escanear *QR Codes* com respostas a desafios, *tablet* para assistir vídeo, consultar *Google Maps*, jogar na plataforma *Wordwall*, entre outras possibilidades. Mais recentemente, com a chegada de lousas digitais e *laptops* individuais às escolas públicas, no período pós-pandemia, ampliam-se as possibilidades de utilização dessas tecnologias também em rotação por estações, contemplando o formato original da metodologia no panorama do ensino híbrido.

Uma forma inicial de aproximação com essa estratégia metodológica é a organização de um circuito de jogos, com livre trânsito dos alunos entre as propostas de cada estação. No

entanto, qualquer circuito com alternância de lugares e atividades não é sinônimo de rotação por estações. A rotação por estações parte do princípio de que as propostas precisam ensejar a colaboração entre pares e, no caso da alfabetização, permitir que todo o grupo de alunos tenha um momento de mediação da aprendizagem em um grupo menor com a professora e, quando possível, com a tecnologia digital. Além disso, a maneira de planejar mobiliza recursos didáticos que devem instigar a curiosidade investigativa para que o aluno, de fato, seja convocado a atuar de modo ativo nas propostas de cada estação.

4 Relatos docentes: discussão de alguns resultados

Os resultados observados pela bolsista na implementação da proposta de rotação por estações foram semelhantes em muitos aspectos aos resultados manifestados por professoras participantes de um curso de extensão ministrado no Laboratório de Alfabetização da UFRGS em 2019. Os principais aspectos positivos relatados se referem à percepção de motivação e colaboração entre as crianças:

> Na primeira vez que levamos a proposta de rotação por estações, percebi imediatamente que os alunos ficaram muito envolvidos em todas as estações. Teve o efeito de descobrir uma novidade em cada estação. Eles se ajudavam pra ninguém ficar de fora. *(Luiza, bolsista do LÁPIS - Laboratório de Alfabetização até 2019)*
>
> Aula dinâmica, despertou muito o engajamento, trabalho em equipe, cooperação. Me senti menos "dirigente" e pude respirar um pouco em um momento que também foi prazeroso pra mim, pois vi meus alunos se gerindo! *(Adriana, professora da Rede Municipal de Ensino de Canoas)*

Weinstein e Novodvorsky (2015) argumentam que a motivação para a aprendizagem depende do valor percebido na atividade e da expectativa de sucesso para concluí-la. As estações de aprendizagem, que promovem uma mudança na dinâmica do ensino simultâneo e incentivam a colaboração entre pares, podem ajudar a tornar esses fatores mais evidentes para os estudantes. Escolher entre opções e a presença de elementos de novidade ou variação também são destacados por Weinstein e Novodvorsky (2015) como influências positivas para a percepção do valor envolvido no que foi planejado pela professora.

Luiza, que foi bolsista do LÁPIS e atualmente é professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, acrescenta que a motivação proporciona a possibilidade de crianças com aprendizagens mais iniciais na leitura e na escrita participem de atividades mais desafiadoras, destacando um resultado melhor quando a proposta de fato é planejada para engajar todo o grupo com um produto único:

> Garantir o engajamento em atividades mais complexas também está em perspectiva para que os objetivos fossem atingidos. Percebo que a expectativa da descoberta das propostas que estão em cada estação proporciona motivação o suficiente para a realização das atividades consideradas mais difíceis por algumas crianças. [...] Percebo que é mais potente quando a estação tem uma proposta de "trabalho em grupo", culminando numa produção do grupo todo. *(Luiza, bolsista do LÁPIS - Laboratório de Alfabetização até 2019 e professora na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre)*

Os estudantes com desempenho mais distante do almejado são justamente aqueles que precisam de informação e interação mais frequentes. As atividades de caráter interativo podem oferecer essa interação valiosa ao ampliarem o repertório que estaria disponível se a atividade fosse realizada individualmente. Como afirmam Cohen e Lotan (2016, p. 12): "A exposição e a interação de diferentes pontos de vista ajudam as crianças a examinar seu ambiente de forma mais objetiva e ousar outras perspectivas além de suas próprias". Viviane, uma das professoras cursistas, oferece um exemplo dessa interação colaborativa entre as crianças em uma das estações:

> Teve uma estação com resolução de charadas. Um aluno leu a charada e percebi que foi corrigido pelo outro. O grupo deu muitos palpites e decidiram juntos um resultado só para cada charada. Todos conseguiram participar se ajudando. *(Viviane, professora da Rede Municipal de Ensino de Canoas)*

Qualquer estratégia didático-metodológica requer uma espécie de tradução por parte da professora ao contexto das condições em que a prática será realizada e às suas próprias condições de gestão da aula com segurança. As professoras relatam, por exemplo, utilização de estações também sem rotação e com livre circulação das crianças entre as propostas. Nesses casos, há combinações para que, por exemplo, todos coletem algum item em cada estação, de forma a passar por todas. Assim, há mais flexibilidade em relação ao tempo em que cada criança ficará em cada proposta, o que gera a necessidade de haver, ainda, uma combinação sobre a quantidade máxima de crianças ao mesmo tempo em cada estação.

Para contemplar adequadamente crianças com deficiência que, em alguns casos, se desestabilizam com a mudança na rotina, também há professoras que relataram utilizar essa estratégia apenas quando há a presença de monitores de inclusão para dar o apoio necessário. Nesse caso, o monitor sempre acompanha a criança e realiza as adaptações, quando necessárias, para que ela participe de forma efetiva. No entanto, é importante que o monitor também incentive as demais crianças a desempenharem atitudes inclusivas e colaborativas, de forma que a criança com deficiência não fique apenas com a mesma tarefa e no mesmo local, mas sem progredir na interação com o grupo.

Para Nóvoa e Alvim (2022, p. 28), o mundo pós-pandêmico e as transformações digitais que têm ocorrido em muitas práticas corriqueiras do cotidiano de muitas profissões desafiam a escola a repensar seus ambientes para construir contextos de aprendizagem cujo modelo priorizado não seja mais o do professor ao quadro ministrando uma lição:

> O fundamental é a criação de novos ambientes de aprendizagem, que permitam o estudo individual e o trabalho de grupo, o acompanhamento pelos professores e projectos de investigação, trabalho presencial e através do digital. A escola é o lugar para o trabalho em comum de alunos e professores, e não principalmente o lugar onde se dão e se recebem aulas.

A universidade tem papel estratégico para que a indução à carreira docente ocorra perspectivando as mudanças esperadas nas escolas, tanto no que concerne à prática docente quanto à necessidade de debate público que demande políticas públicas de apoio a mudanças para que não gerem mais sobrecarga docente. Os primeiros anos da carreira docente costumam ser cruciais para a construção de um "modelo de sobrevivência na profissão" (HUBERMAN, 2000). Ter um ambiente seguro na universidade para expandir o imaginário do que é visto como possível na gestão da sala de aula para a diversidade colabora para que a professora iniciante perceba a pluralidade de dimensões envolvidas na ação docente para atuação nos Anos Iniciais e que são fundamentais para a alfabetização.

5 Considerações finais

Neste artigo, traçou-se um breve panorama histórico de discussões sobre as práticas de agrupamento na gestão da diversidade de conhecimentos na alfabetização, salientando a importância de perspectivar alternativas didático-metodológicas que utilizem a colaboração entre aprendizes diversos como o motor de aprendizagens em grupo, deslocando a prática corriqueira de estabilização de grupos por níveis de conceitualização da língua escrita.

Os relatos de professoras que desenvolveram propostas de rotação por estações na alfabetização destacaram efeitos positivos da prática no engajamento e na colaboração entre estudantes, além de ter proporcionado atividades mais desafiadoras, inclusive para aqueles com desempenho mais distante do esperado. A interação entre os alunos em atividades colaborativas também permitiu a ampliação do repertório de cada um e a consideração de diferentes pontos de vista. Destaca-se, ainda, a importância de adaptar a rotação por estações às condições específicas de cada contexto escolar.

O desafio de repensar os espaços e suas configurações como ambientes de aprendizagem favoráveis à colaboração e ao pensamento ativo, com mais envolvimento da corporeidade no ato de aprender na infância, certamente é tarefa para pensar colegiadamente

e com indução por políticas públicas de apoio para superar as fragilidades que ainda sustentam um modelo monológico de sala de aula na alfabetização.

Referências

CAMINI, P. **Por uma problematização da classificação das escritas infantis em níveis psicogenéticos.** Porto Alegre, 2015. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

CAMINI, P. O caso do ditado das quatro palavras e uma frase na alfabetização. **Revista Contemporânea de Educação,** v. 13, n. 28, set./dez. de 2018. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/14975 Acesso em: 27 abr. 2023.

CAMINI, P. LÁPIS - Laboratório de Alfabetização da UFRGS: articulando universidade e escolas públicas para a produção de saberes específicos na alfabetização. *In:* ARAUJO, L. C. *et al.* (Orgs.). **Alfabetização:** saberes docentes, recursos didáticos e laboratórios formativos. Curitiba: Editora CRV, 2022. P. 71-111. Disponível em: https://abrir.link/6Ji7f Acesso em: 27 abr. 2023.

CARBONELL, J. **Pedagogias do século XXI:** bases para a inovação educativa. Porto Alegre: Penso, 2016.

COHEN, E. G.; LOTAN, R. A. **Planejando o trabalho em grupo:** estratégias para salas de aula heterogêneas. Porto Alegre: Penso, 2017.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, 2000. P. 31-62.

NÓVOA, A.; ALVIM, Yara. Nada é novo, mas tudo mudou: pensar a escola futura. *In:* NÓVOA, A.; ALVIM, Yara. **Escolas e professores:** proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022. P. 22-30.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas: estudos de natureza educacional,** v. 5, n. 2, p. 126–143, 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VALLE, L.; CAMINI, P. **Rotação por estações é estratégia para alfabetização:** professora da UFRGS orienta sobre escolhas das atividades e papel do educador durante o percurso. Instituto Claro, 2019. Disponível em: https://abrir.link/fsLDm Acesso em: 27 abr. 2023.

VICKERY, Anitra. **Aprendizagem ativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** Porto Alegre: Penso, 2016.

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

WOOD, D.; BRUNER, J.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychiatry and Psychology,** v. 17, n. 2, p. 89-100, 1976.