

Rotação por estações na alfabetização: desafiar a imaginação pedagógica na formação docente

Rotation stations in the teaching initial reading and writing: challenging the pedagogical imagination in teacher training

Estaciones de aprendizaje en alfabetización: desafiar a la imaginación pedagógica en la formación docente

Patrícia Camini¹

Resumo: Este artigo objetiva discutir a experiência de desenvolvimento da metodologia ativa rotação por estações na formação docente no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS e no projeto LÁPIS - Laboratório de Alfabetização, na mesma universidade. Para esse fim, é traçado um panorama epistemológico que situa a necessidade de a formação docente desafiar a imaginação pedagógica para produzir novas possibilidades de aula para a alfabetização. Como referencial teórico, são utilizadas contribuições dos campos da Formação Docente e da Alfabetização. Analisam-se relatos de docentes que participaram da experiência em análise. As docentes destacaram efeitos positivos da prática pedagógica utilizando rotação por estações no engajamento e na colaboração entre crianças, inclusive para aquelas com desempenho mais distante do esperado.

Palavras-chave: Alfabetização; rotação por estações; metodologias ativas.

Abstract: This article aims to discuss the experience of developing the rotation stations methodology in teacher training at the Bachelor in Pedagogy from UFRGS and at the LÁPIS project conducted at the same university. For this purpose, an epistemological panorama is drawn to situate the need for the teacher's training to challenge the pedagogical imagination to produce new classes possibilities for literacy. As a theoretical framework, contributions from the fields of Teacher Training and Literacy are used. We analyzed reports from teachers who participated in the experience under analysis. Teacher reports highlighted the positive effects of pedagogical practice with rotation stations on engagement and collaboration among children, even for those underperforming.

Keywords: Teaching initial reading and writing; rotation stations; active methodologies.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo discutir la experiencia de desarrollo de la metodología activa estaciones de aprendizaje en la formación de docentes en la Licenciatura en Pedagogía de la UFRGS y en el proyecto LÁPIS - Laboratorio de Alfabetización, en la misma institución. Para ello, presentamos un panorama epistemológico que sitúa la necesidad de la formación docente desafiar la imaginación pedagógica para producir nuevas posibilidades de clase para la alfabetización. Como marco teórico, utilizamos aportes desde los campos de la Formación Docente y la Alfabetización. Se analizaron relatos de maestras que participaron de la experiencia bajo análisis. Los informes de las maestras destacaron los efectos positivos de la práctica pedagógica con estaciones de aprendizaje en el compromiso y la colaboración entre los niños, incluso para aquellos con un rendimiento inferior al esperado.

Palabras clave: Alfabetización; estaciones de aprendizaje; metodologías activas.

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Aprender com a tradição pedagógica da escola para transformá-la²

"Ensinar tudo a todos como se de um só se tratasse" é o lema que comumente resume a Didática Magna *comeniana* e que, embora idealizado há mais de trezentos anos, segue na base do modelo didático de aula que facilmente se encontra na alfabetização de crianças nas escolas. O desafio de reconfigurar dispositivos pedagógicos de uma instituição produzida como fruto de uma cultura da homogeneidade para uma cultura de diversidade (BARROSO, 1998) vem sendo empreendido em diferentes ondas de inovação, que buscam, principalmente desde o início do século XX, produzir novas formas de aprender pela participação na escola.

Nóvoa e Alvim (2022) argumentam que a Escola Nova foi o mais importante e influente movimento educativo do século XX: "O ideário que ainda hoje é o nosso, da autonomia dos educandos à diferenciação pedagógica, dos métodos ativos à criatividade, dos projetos educativos ao trabalho cooperativo, foi elaborado nesta altura"³ (NÓVOA; ALVIM, 2022, p. 09). No entanto, os autores advertem que a geração de educadores da Escola Nova cometeu o equívoco de implementar ideias novas em "odres velhos", ignorando alertas já feitos por John Dewey. Ao não colocarem em questão as bases do modelo, a "maquinaria escolar" prevaleceu, frustrando professores que tentam deslocar dispositivos com raízes profundas nas práticas da cultura escolar (NÓVOA; ALVIM, 2022).

Para educar crianças do século XXI, Nóvoa (2022) argumenta ser necessária a metamorfose do modelo escolar como o conhecemos; metamorfose para se livrar das formas que não servem aos propósitos da contemporaneidade, mas protegendo e valorizando o que o projeto da escola para todos tem de melhor: a partilha do bem comum e da convivialidade. Essa ideia vai na contramão dos argumentos de quem defende um modelo escolar para propósitos individualistas, que funcione a despeito dos saberes dos professores.

Concordando com Nóvoa (2022), as universidades e o campo da formação de professores têm o desafio de imaginar novas possibilidades nos ambientes escolares frente aos imperativos trazidos pela capilarização do uso das tecnologias digitais na vida cotidiana, com novos desafios às formas de comunicação e uma nova economia da atenção. Para Libâneo

² Este artigo é uma versão reformulada e ampliada de trabalho submetido ao VI Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBAIf).

³ Sobre esse assunto, também é importante mencionar o minucioso estudo de Rui Trindade (2012) sobre os legados e equívocos da Escola Nova. Destaca-se o mapeamento feito pelo autor sobre as técnicas pedagógicas desenvolvidas por Célestin Freinet, na primeira metade do século XX, para revisão dos ambientes escolares e gestão de trabalhos para aprendizagens em grupo. Muitos traços do ideário de Freinet podem facilmente ser identificados no movimento mais recente das metodologias ativas.

(2013, p. 195), "[...] a aula é a forma predominante de organização do processo de ensino". Ela requer uma construção de modos de proceder que triangulam docência, aluno e saber. Nesse sentido, "[...] implica criatividade e flexibilidade do professor, isto é, a perspicácia de saber o que fazer frente a situações didáticas específicas, cujo rumo nem sempre é previsível" (LIBÂNEO, 2013, p. 197). O desafio de imaginar essas novas possibilidades de ambiente escolar passa, portanto, pelas concepções de aula que somos capazes de promover para gerar a produção de novas paisagens pedagógicas para o futuro que já está em nosso encaixo.

Parafraseando Nóvoa (2022), também não se trataria de colocar em xeque a necessidade de aulas e sim de um modelo de aula como o único capaz de gerar aprendizagens. De outra feita, não se trata de negar a necessidade de ensino explícito na escola (GAUTHIER; BISSONNETTE; RICHARD, 2014), mas de desenvolver profissionalmente professores capazes de alternar entre o modelo de aula que favoreça a escuta ativa e o modelo que favoreça a participação colaborativa, conforme o objetivo pretendido, mobilizando ferramentas de um repertório amplo de estratégias didático-pedagógicas aprendidas desde a formação inicial. Esse repertório de estratégias funciona acionando os materiais e recursos que fazem parte do patrimônio da cultura material escolar, cuja memória pedagógica é compartilhada por comunidades de professores. Nessa perspectiva, o convite para imaginar novas possibilidades de aula é feito partindo da premissa de que é preciso aprender com a tradição pedagógica da escola para transformá-la.

O mesmo raciocínio se aplica quando se trata da alfabetização escolar, que segue trajetória histórica que reflete a trajetória da escola moderna. Para Frade (2018, p. 42), "[...] quando se aprende a ler e a escrever, aprende-se um sistema arbitrário, dotado de certa permanência enquanto sistema, e exercita-se o uso de instrumentos e suportes que acompanham, no corpo, as aquisições cognitivas e culturais". Nesse sentido, mesmo acompanhando as mudanças no que cada sociedade compreende que se deva ter como práticas pedagógicas na escola, a alfabetização depende de que determinados conhecimentos permaneçam sendo ensinados e, como explica Soares (2016), o volume de explicitação deve ser coerente à natureza do objeto de conhecimento. No caso das aprendizagens que envolvem o princípio alfabético, trata-se de um domínio bem estruturado de conhecimentos, o que significa que "[...] são adequados procedimentos de ensino explícito, isto é, direcionados por objetivos prefixados, orientação direta e permanente, apoio e ajuda, com fundamento sobretudo no paradigma fonológico" (SOARES, 2016, p. 340-341). A natureza dos objetos de conhecimento, portanto, deve ser compreendida pelo professor para que suas estratégias de

gestão da sala de aula possam dar conta de conduzir aulas favoráveis tanto à necessidade de escutar ativamente uma explicitação, quanto à de fomentar uma cultura colaborativa de aprendizagem entre pares para apreender os objetos de conhecimentos pela interrogação participativa (VICKERY, 2016).

Considerando esse panorama de discussões, este artigo objetiva discutir a experiência de desenvolvimento da metodologia ativa rotação por estações na formação docente no curso de Licenciatura em Pedagogia e no projeto LÁPIS - Laboratório de Alfabetização da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), partindo do pressuposto de que acreditamos que as práticas que vêm sendo desenvolvidas nessa experiência têm o potencial de desafiar a imaginação pedagógica na direção de aulas heterogêneas (ANIJOVICH, 2014), para uma cultura de diversidade na escola (BARROSO, 1998).

O desafio de planejar aulas heterogêneas na alfabetização

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 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, 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 escrita ganhou espaço nas salas de aula. No Brasil, a prática foi intensificada principalmente a partir dos anos 2000, quando o PROFA, primeira grande política pública federal de formação de professores alfabetizadores em serviço, popularizou a prática em seus cadernos de formação. A prática de gestão dos agrupamentos dos alunos na sala de aula foi reconfigurada, buscando

otimizar a qualidade das interações entre pares e o ajuste de intervenções mais específicas do professor para cada grupo para o avanço na conceitualização da escrita. A formação dos agrupamentos é baseada na interpretação da avaliação diagnóstica realizada pelo professor. Posteriormente, geralmente é planejada uma mesma atividade para os grupos, com diferenciação das intervenções do professor, 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:

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.

Na mesma direção do alerta de Perrenoud (1999), Mainardes (2016, p. 119) destaca preocupação com possíveis efeitos da diferenciação do ensino na alfabetização, quando conduzidas de modo equivocado, como "[...] a ideia da existência de grupos mais atrasados ou mais fracos que os demais (estratificação da classe) ou o isolamento de alguns alunos ou grupo de alunos do coletivo da classe".

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. A construção de ambientes favoráveis à colaboração é condição para que a alfabetização possa se beneficiar de aulas heterogêneas (ANIJOVICH, 2014), em que, além do professor, os pares e o ambiente também desafiam a criança à continuidade da aprendizagem. Zucchermaglio (2005), por exemplo, demonstrou como as interações sociais na sala de aula em torno da aprendizagem da língua escrita são dinâmicas, envolvendo modalidades diferentes de estratégias de pensamento, como o tutoramento, a co-construção, o conflito e a argumentação. Boas rotinas, favoráveis às aulas heterogêneas, como

destaca Anijovich (2014), são essenciais para que essas interações sejam produtivas e direcionadas para melhorar as aprendizagens.

Mais recentemente, as metodologias ativas têm sugerido novas formas de gestão do conteúdo e da sala de aula, fazendo uso de tecnologias digitais, que colocam em destaque aulas mais dinâmicas. Para Coll (2000), as metodologias podem ser consideradas ativas quando induzem os estudantes ao autogerenciamento, resolvendo problemas que envolvem leitura, escrita e raciocínio colaborativo. Uma dessas formas que temos considerado útil para a cultura escolar da alfabetização é a rotação por estações, uma vez que 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. 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, 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.

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). Na seção seguinte, ampliam-se as reflexões sobre a utilização de rotações por estações, considerando as necessidades que temos identificado como relevantes na formação para a docência na alfabetização.

Rotação por estações na formação inicial docente: desafiar a imaginação pedagógica e o modelo de aula

As primeiras propostas de rotação por estações iniciaram entre 2016 e 2017, na orientação de práticas docentes realizadas por licenciandas em turmas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no curso de Pedagogia. A partir de 2018, o planejamento de rotação por estações tornou-se um trabalho de prática como componente curricular na recém criada

disciplina "Pedagogias diferenciadas na alfabetização de crianças"⁴. Após experimentarem em aula estações planejadas pela professora titular da disciplina e realizarem o estudo de textos, as estudantes recebem um roteiro com orientações passo a passo para planejarem, em grupos, as suas próprias estações de aprendizagem com foco na alfabetização. Além disso, as estudantes apresentam a primeira versão do planejamento para orientação da revisão final das propostas. Por fim, as estações de cada grupo são montadas na sala de aula da universidade e experimentadas pela turma, com realização de *feedback* por pares e pela professora para avaliação do trabalho.

Em 2019, o LÁPIS - Laboratório de Alfabetização⁵ realizou suas primeiras ações em escola pública, desenvolvendo o projeto "Laboratório de leitura", em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, com atuação semanal de duas estudantes do curso de Pedagogia como bolsistas de extensão. No projeto, foi desenvolvido um instrumento para avaliação de fluência e compreensão leitora da turma ao longo do ano e planejadas estratégias de ensino da leitura, de acordo com as necessidades identificadas pela avaliação. Uma das estratégias didáticas utilizadas no projeto foi a rotação por estações, tendo em vista a necessidade de realizar a mediação pedagógica em grupos menores de alunos e potencializar a colaboração entre eles para o avanço nos desafios de leitura propostos nas estações.

No mesmo ano, o LÁPIS ofereceu seu primeiro curso aberto à comunidade, com foco no aperfeiçoamento e compartilhamento da experiência com rotação por estações na alfabetização de crianças, tendo como base a experiência de adaptação contínua da estratégia de rotação por estações para a alfabetização na orientação de licenciandas no curso de pedagogia e no projeto Laboratório de leitura. O curso teve carga horária de 30 horas, em modalidade híbrida. As 30 vagas foram preenchidas por professoras vinculadas a redes públicas de ensino e por estudantes do curso de Pedagogia. Além da experimentação de propostas de rotação por estações em aula presencial, as participantes planejaram as suas próprias propostas, sob orientação da coordenadora do projeto, aplicaram em suas turmas com apoio de estudantes do curso de Pedagogia e, por fim, apresentaram relato de suas experiências no encontro final do curso. Nesse mesmo encontro, cada participante preencheu um formulário avaliativo do curso e da proposta desenvolvida em sala de aula.

⁴ As disciplinas foram ministradas pela autora deste artigo.

⁵ O LÁPIS – Laboratório de Alfabetização é um projeto cujo principal objetivo é a produção de saberes específicos para a docência na alfabetização, articulando as dimensões do ensino e da pesquisa à ênfase nas ações extensionistas em parceria com redes de ensino e escolas públicas. O projeto foi planejado entre os anos de 2016 e 2017, iniciando suas atividades abertas à participação da comunidade em 2018. Para saber mais, sugere-se a consulta ao site do projeto: <http://www.ufrgs.br/lapis>

Para exemplificar o funcionamento da rotação por estações, esta seção apresenta uma proposta realizada em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental⁶, durante o projeto Laboratório de leitura, 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.

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 com crianças nas diferentes etapas de progresso na aprendizagem da leitura com autonomia.

Foi utilizado 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.

As propostas foram planejadas para durar uma média de 15 minutos em cada estação. Foi combinado com as crianças esse tempo e que um sinal de cronômetro avisaria quando o tempo estivesse próximo de se esgotar, de forma que poderiam se organizar para encaminhar o final da atividade, caso não tivessem finalizado.

Cada estação contou com uma dinâmica própria, explicitada para as crianças antes do início das atividades. Em uma das estações, as crianças ficavam em pé e tinham à disposição

⁶ 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, ainda sem utilizar a rota fonológica.

canetas coloridas para quadro branco 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.

Uma forma de iniciar a utilização dessa estratégia é organizando 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 o professor 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. Compõem o cenário pedagógico ideal o planejamento intencional do espaço, inclusive montando estruturas efêmeras, como uma barraca ou almofadas para a leitura, quando for possível. Dependendo da proposta, pode ser importante que o professor conduza a uma atividade de realização individual, que permita a sistematização de objetos de conhecimentos que foram desenvolvidos anteriormente de forma colaborativa. Dessa forma, busca-se organizar uma progressão didática que promova aproximações sucessivas do objeto de conhecimento, com diferentes graus de suporte.

A partir da experiência acumulada na orientação de práticas pedagógicas na alfabetização com uso da estratégia de rotação por estações, destaca-se que construir propostas que auxiliem licenciandos a construir novas representações para o ofício de professor requer bastante investimento do formador. Formosinho (2009, p. 99) esclarece que os novos professores ingressam na carreira já com imagens consolidadas sobre o que é ser aluno e professor, após anos de vivência intensiva em instituições escolares, desde a infância. Concordando com o autor, percebemos que o mais comum no planejamento inicial de uma proposta de rotação por estações é a produção de uma primeira versão de planejamento cujo modelo de aula, trazido da escolarização prévia, não é desafiado. É na interlocução com a interrogação pedagógica e com bons exemplos de outros planejamentos já realizados que novas propostas de rotação por estações, mais potentes do que nas versões iniciais, vão surgindo.

Relatos docentes: motivação para a aprendizagem e cultura colaborativa na alfabetização

Os resultados observados pela bolsista na implementação da proposta de rotação por estações foram semelhantes em muitos aspectos aos resultados manifestados por professoras participantes do curso de extensão ministrado no Laboratório de Alfabetização da UFRGS. Na ocasião, as professoras planejaram coletivamente uma proposta de rotação por estações, desenvolveram-na em suas turmas, apresentaram às colegas de curso e, por fim, avaliaram a realização da atividade por meio de um questionário, conforme mencionado na seção anterior. Foram analisados os 22 questionários preenchidos por participantes, entre as 25 que integralizaram a carga horária do curso. 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. *(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! *(Professora [1] da Rede Municipal de Ensino de Canoas)*

Foi maravilhoso! Muito participativo, despertou curiosidade, interação entre a turma e notei muito o auxílio entre eles na execução das atividades propostas. *(Professora [2] 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 pelo professor.

A bolsista do LÁPIS e, atualmente, 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. Texto coletivo, escrita de palavras para compor algo coletivo, leitura em duplas, confecções diversas. (*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. (*Professora [2] da Rede Municipal de Ensino de Canoas*)

Qualquer estratégia didático-metodológica requer uma espécie de tradução por parte do professor 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 colem 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.

Entre os principais desafios a serem contornados, as professoras relatam a necessidade de gerenciar o nível de barulho para que seja possível se ouvir e ter foco, assim como a organização do mobiliário, uma vez que as salas de aula de escolas públicas no Rio Grande do Sul não costumam contar com mobiliário modular e multifuncional, mais afeito para reconfiguração dos espaços conforme a intencionalidade pedagógica. Nesses casos, as melhores estratégias parecem vir de professoras que relatam construir gradativamente a colaboração das crianças também para terem autonomia para autorregular o barulho e auxiliarem na organização da sala. Atualmente, também há aplicativos, como o *Zero Noise*, que mostram visualmente o

nível de ruído na sala de aula, podendo ser utilizados por meio da lousa digital, quando há microfone integrado.

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.

No panorama atual, a universidade tem papel estratégico para que a indução à carreira docente já 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 sobrevivência na profissão (HUBERMAN, 2000); ao mesmo tempo em que procura relacionar seus ideais com a realidade da escola, o professor também passa por uma fase de experimentação de estratégias e recursos na composição do seu estilo de docência. 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 essa professora iniciante perceba a pluralidade de dimensões envolvidas na ação docente para atuação nos Anos Iniciais e que são fundamentais para a alfabetização.

Considerações finais

Neste artigo, discutiu-se a experiência de desenvolvimento da metodologia ativa rotação por estações na formação docente no curso de Licenciatura em Pedagogia e no LÁPIS - Laboratório de Alfabetização da UFRGS. A experiência foi inscrita em um panorama epistemológico que busca produzir aulas heterogêneas, em que seja possível aprender com a tradição pedagógica, que faz parte da cultura material e imaterial escolar da alfabetização, para transformá-la conforme as necessidades do tempo presente para uma cultura de diversidade.

Os relatos docentes apresentados destacaram efeitos positivos da prática pedagógica utilizando rotação por estações no engajamento e na colaboração entre crianças,

proporcionando atividades mais desafiadoras, inclusive para aqueles com desempenho mais distante do esperado. A interação entre as crianças em atividades colaborativas também permitiu a ampliação do repertório de cada um e a consideração de diferentes pontos de vista. Destacou-se, ainda, a importância de adaptar a rotação por estações às condições específicas de cada contexto escolar. Os resultados indicam as potencialidades de contextos mais dinâmicos para a aprendizagem ativa das crianças na alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, quando a imaginação pedagógica docente é desafiada a ir além do modelo de aula convencional com suporte adequado de docente mais experiente.

Referências

- ANIJOVICH, R. **Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: enseñar y aprender en la diversidad**. Buenos Aires: Paidós, 2014.
- BARROSO, J. **Escolas, projectos, redes e territórios: educação de todos, para todos e com todos**. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 1998.
- CAMINI, P. **Por uma problematização da classificação das escritas infantis em níveis psicogenéticos**. Porto Alegre, 2015. 155f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/128897>. Acesso em: 08 jun. 2023.
- CAMINI, P. O caso do ditado das quatro palavras e uma frase na alfabetização. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 28, p. 648-668, set./dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/14975>. Acesso em: 08 jun. 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.* (org.). **Alfabetização: saberes docentes, recursos didáticos e laboratórios formativos**. Curitiba: Editora CRV, 2022, p. 71-111. Disponível em: <https://www.editoracrv.com.br/produtos/detalhes/37538-alfabetizacaobr-saberes-docentes-recursos-didaticos-e-laboratorios-formativos>. Acesso em: 08 jun. 2023.
- COHEN, E. G.; LOTAN, R. A. **Planejando o trabalho em grupo: estratégias para salas de aula heterogêneas**. Porto Alegre: Penso, 2017.
- COLL, C. **Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. São Paulo: Ática, 2000.
- FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FORMOSINHO, J. **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

FRADE, I. C. A. S. O campo da história da alfabetização e sua relação com as fontes. *In*: SANTOS, S. M.; ROCHA, J. G. (org.). **História da alfabetização e suas fontes**. Uberlândia: UFU, 2018, p. 39-54. Disponível em: <https://abrir.link/5kKLH>. Acesso em: 08 jun. 2023.

GAUTHIER, C.; BISSONNETTE, S.; RICHARD, M. **Ensino explícito e desempenho dos alunos: a gestão dos aprendizados**. São Paulo: Vozes, 2014.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000, p. 31-62.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MAINARDES, J. Avaliação da aprendizagem na alfabetização. *In*: CRUZ, M. C. S.; BORBA, R. E. S. R. (org.). **Ciclo de palestras**: volume 1. Recife: Editora UFPE, 2016, p. 109-125.

NÓVOA, A. A metamorfose da escola. *In*: NÓVOA, A.; ALVIM, Y. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022. p. 09-20.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. Nada é novo, mas tudo mudou: pensar a escola futura. *In*: NÓVOA, A.; ALVIM, Y. **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. Disponível em: <https://doi.org/10.25757/invep.v5i2.84>. Acesso em: 08 jun. 2023.

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

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

TRINDADE, R. **O movimento da educação nova e a reinvenção da escola: da afirmação de uma necessidade aos equívocos de um desejo**. Porto: Universidade do Porto, 2012.

VICKERY, A. **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. Disponível em: <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>. Acesso em: 08 jun. 2023.

ZUCCHERMAGLIO, C. Compartilhar socialmente a convencionalidade da língua escrita. *In*: PONTECORVO, C.; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. (org.). **Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 263-279.

Sobre a autora

Patrícia Camini: Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tem experiência na área de Educação,

atuando com ênfase em Alfabetização e Formação de Professores, com pesquisa nos seguintes temas: ensino da leitura e da escrita, materiais didáticos para o ensino da escrita manual, políticas e gestão de processos educacionais, iniciação à docência, anos iniciais do ensino fundamental.

E-mail: patricia.camini@ufrgs.br