

**A rotação por estações de aprendizagem
em aulas de gramática: desenvolvendo reflexões
linguísticas por meio de metodologias ativas**

**The rotation through learning stations in grammar classes:
developing linguistic reflections by active methodologies**

**La rotación por estaciones de aprendizaje en clases
de gramática: desarrollar reflexiones lingüísticas
a través de metodologías activas**

Antonio Lemes Guerra Junior

Universidade Pitágoras Unopar (Unopar), Londrina/PR - Brasil

Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Apucarana/PR - Brasil

Resumo

Este trabalho contempla discussões relativas ao “ensino híbrido”, com o objetivo de apresentar uma proposta de aplicação de metodologias ativas no ensino de língua portuguesa, por meio, especificamente, da adoção do método da rotação por estações de aprendizagem em aulas de gramática. Os dados sob análise resultam de atividades durante as quais, por meio do trabalho colaborativo, os alunos foram direcionados à solução de desafios teórico-práticos, com o apoio de diferentes recursos, inclusive digitais. Metodologicamente, o trabalho se caracteriza pela apresentação de uma reflexão crítica do professor, autor do trabalho, sobre a sua prática, com base nas etapas apresentadas por Smyth (1992) e Liberali (2004): descrever, informar, confrontar e reconstruir. Em síntese, os resultados apontam que a proposta ilustra a possibilidade de atualização das práticas pedagógicas, no contexto da atual busca pela efetividade do ensino de língua portuguesa.

Palavras-chave: Ensino híbrido, Metodologias ativas, Estações de aprendizagem, Língua portuguesa, Gramática

Abstract

This work includes discussions related to “blended learning” and its objective is to present a proposal for application of active methodologies in Portuguese teaching using the method of rotation through learning stations in grammar classes. The data under analysis are the result from activities in which the students were directed to solve theoretical-practical challenges through collaborative work. They were supported with different resources, including digital ones. Methodologically, the work presents a critical reflection of the teacher, author of this work, regarding his practice, based on the steps presented by Smyth (1992) and Liberali (2004): describe, inform, confront, and reconstruct. In summary, the results indicate that the proposal illustrates the possibility of updating pedagogical practices, in the context of the current search for effectiveness in Portuguese teaching.

Keywords: Blended learning, Active methodologies, Learning stations, Portuguese, Grammar

Resumen

Este trabajo contempla discusiones relacionadas con la “enseñanza híbrida”, con el objetivo de presentar una propuesta para la aplicación de metodologías activas en la enseñanza de la lengua portuguesa, a través, específicamente, de la adopción del método de rotación por estaciones de aprendizaje en clases de gramática. Los datos analizados son el resultado de actividades durante las cuales, a través del trabajo colaborativo, los estudiantes fueron dirigidos a resolver desafíos teóricos y prácticos, con el apoyo de diferentes recursos, incluidos los digitales. Metodológicamente, el trabajo se caracteriza por la presentación de una reflexión crítica del profesor, autor del trabajo, sobre su práctica, basada en los pasos presentados por Smyth (1992) y Liberali (2004): describir; informar; confrontar; y reconstruir. En resumen, los resultados muestran que la propuesta ilustra la posibilidad de actualizar las prácticas pedagógicas, en el contexto de la búsqueda actual de la efectividad de la enseñanza de la lengua portuguesa.

Palabras clave: Educación híbrida, Metodologías activas, Estaciones de aprendizaje, Lengua portuguesa, Gramática

1. Introdução

Historicamente, o ensino de língua portuguesa foi diretamente influenciado por perspectivas teóricas, fundamentadas em diferentes concepções de linguagem. Ao longo desse percurso, então, a “aula de português” foi, por certo tempo, o espaço de consolidação da visão de linguagem como mera “expressão do pensamento”. Depois, o foco esteve concentrado na sua abordagem como um “instrumento de comunicação”, até, por fim, ser tomada como um “lugar de interação” (KOCH, 1992; TRAVAGLIA, 1997), concepção que, ainda hoje, baliza as premissas norteadoras do ensino na área.

Em decorrência de um longo processo de mudanças e permanências, o ensino de gramática também foi colocado em pauta, exigindo dos professores – mesmo que teoricamente – uma maior atenção no desenvolvimento de um trabalho contextualizado, centrando as discussões sobre a língua no “texto”. Isso atenderia às recomendações dos documentos norteadores do ensino na área, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), recentemente homologada, que traz em seu bojo aspectos já levantados há mais de duas décadas, quando da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998).

Paralelamente às pesquisas que buscam o aprimoramento do ensino de língua portuguesa, caminham as investigações interessadas na contribuição das novas tecnologias digitais na educação. E é nesse cenário, que todas as áreas, incluindo a de linguagens, têm sido orientadas à adoção de metodologias ativas

(MORAN, 2018), com vistas à colaboratividade nos processos de aprendizagem, à autonomia do aluno e à interação (o que, obviamente, atende à concepção de linguagem atualmente defendida).

Considerando-se, então, aspectos levantados nessas notas introdutórias, este trabalho se volta à apresentação de uma proposta de aplicação de metodologias ativas em aulas de gramática, especificamente por meio da chamada Rotação por Estações de Aprendizagem (doravante, REA) (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015), com o desenvolvimento de atividades voltadas à exploração de conceitos básicos da fonética e da fonologia no âmbito da aprendizagem híbrida.

Para isso, inicialmente, é apresentada a fundamentação teórica na qual se ancoram as discussões; na sequência, está colocado o aporte metodológico que orienta o trabalho; e, por fim, são discutidos e analisados os dados, a partir da descrição da proposta e da reflexão crítica sobre seus resultados.

2. Fundamentação teórica

A chegada das tecnologias digitais de informação e comunicação, há alguns anos, tem orientado as reflexões em torno da nova configuração assumida por muitas das práticas sociais, hoje mediadas por esses recursos e, até mesmo, dependentes deles. Isso acarretou a observação dos espaços educacionais como ambientes propícios à circulação de novas linguagens.

A partir do momento em que essas diferentes linguagens, essa combinação de diferentes códigos – que caracteriza a multimodalidade (ROJO, 2012) –, passam a integrar as situações comunicativas, começam a ser exigidas novas “capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19). A essas “capacidades e práticas”, dá-se o nome de “multiletramentos”, um conceito que fundamenta um movimento pedagógico balizado pela abordagem, na escola, das múltiplas culturas e das múltiplas semióticas que perpassam os textos (ROJO, 2012).

Por meio da “Pedagogia dos Multiletramentos”, idealizada pelo Grupo de Nova Londres, em 1996, a escola tem sido desafiada a articular propostas que integrem os diversos letramentos, que hoje permitem a atuação nas práticas sociais contemporâneas, por meio da inserção, no currículo, de estratégias que visem a propiciar condições aos estudantes para a sua efetiva participação em novos “futuros sociais” (ROJO, 2012, p.12).

Para a concretização dessas novas abordagens educacionais, algumas alternativas perpassam o uso das novas tecnologias digitais de informação e comunicação, sobretudo aquelas cujo funcionamento se baseia nos recursos da Internet. Dessa forma, ao se pensar em multiletramentos, são evocados os letramentos digitais, tomados por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17) como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente de comunicação digital”.

Esse contexto coloca em pauta a possibilidade – ou necessidade – de a sala de aula ser alçada ao *status* de um novo espaço, no qual não circulariam apenas recursos, como lápis e papéis, ou em que não seriam realizadas apenas atividades como a leitura e a escrita. A sala de aula, sob essas condições, estaria aberta também a uma enorme gama de outros recursos, como os dispositivos móveis (*tablets, smartphones* etc.) ou quaisquer outros, por meio dos quais, sejam possíveis ações típicas do universo digital (navegar, clicar, digitar, entre tantas outras). É dessa forma, que os estudantes se tornam “letrados” para “localizar recursos, comunicar ideias e construir colaborações que ultrapassem os limites pessoais, sociais, econômicos, políticos e culturais” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17).

A escola é, assim, inserida em um novo cenário, construído sob as premissas do ensino híbrido, a partir do qual se torna viável “ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços” (MORAN, 2015, p. 27). Essa convergência de meios e espaços de aprendizagem marca a consolidação de uma incontornável tendência da educação contemporânea.

Mesmo nos ambientes em que as tecnologias digitais não estejam nas salas de aula com intencionalidade pedagógica, não sendo empregadas por professores em sua prática, de algum modo, elas têm transformado o espaço escolar, uma vez que os alunos que hoje chegam às escolas são diferentes, com necessidades diferentes, com o domínio de novas linguagens, evidenciando um novo perfil de aluno, ao qual devemos nos dirigir.

No entanto, para lidar com esses novos alunos, para os letrar digitalmente, ou melhor, para os multiletrar, é essencial que, antes, o professor aprenda a ensinar de forma híbrida, justamente para compreender a composição híbrida das situações de

comunicação nas quais os sujeitos se inserem. Isso exige dele a remodelação de sua prática, de modo que os alunos também sejam levados a repensar suas estratégias de estudo, de aprendizagem. Para isso, têm sido desenvolvidas metodologias cada vez mais diferenciadas, capazes de atender às novas demandas sociais, construídas sob a articulação de diferentes saberes e diferentes linguagens, incluindo as digitais.

A partir dessas proposições, são evocadas as metodologias ativas, definidas por Moran (2018, p. 4) como “estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”. Trata-se, em geral, de propostas metodológicas que reorientam o papel do aluno no processo de aprendizagem, convocando-o para que se torne protagonista, de forma direta, participativa e reflexiva (MORAN, 2018).

Ao se pensar na mobilização das metodologias ativas, no âmbito do ensino híbrido, três movimentos específicos são evidenciados, conforme propõe Moran (2018):

- a *construção individual*: referente ao conhecimento obtido a partir das escolhas empreendidas pelo próprio aluno;
- a *construção grupal*: ligada ao conhecimento que emerge da interação do aluno com seus pares, em que ocorre o compartilhamento de saberes;
- a *construção tutorial*: associada ao conhecimento que, para ser alcançado, é perpassado pela mediação docente, em que o aluno é orientado pelo professor na execução das atividades propostas.

As características desses três movimentos apontam para o fato de que as metodologias ativas convocam a autonomia do estudante, que deve mobilizar estratégias alinhadas às suas necessidades para o alcance dos objetivos de cada tarefa a ser executada, além de, paralelamente, considerarem esse mesmo estudante como um indivíduo pertencente a uma dada coletividade e não autossuficiente, tanto ao promoverem o trabalho colaborativo entre os alunos quanto ao propiciarem a intervenção, quando necessária, do professor.

Considerando a relevância da articulação dos três movimentos destacados por Moran (2018) – o individual, o grupal e o tutorial, uma vez que trazem benefícios diretos ao processo de ensino-aprendizagem – ao se proceder à seleção de aportes

teórico-metodológicos para a sala de aula, é importante que sejam enfatizadas aquelas propostas que, de algum modo, estejam alinhadas a esses fundamentos. Nesse sentido, a REA se mostra eficaz, ao integrar, entre as possibilidades de execução do ensino híbrido, o “modelo de rotação”, assim descrito:

Os estudantes revezam as atividades realizadas de acordo com um horário fixo ou orientação do professor. As tarefas podem envolver discussões em grupo, com ou sem a presença do professor, atividades escritas, leituras e, necessariamente, uma atividade *on-line*. (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 54)

Fica evidente, pela descrição, que a REA abre espaço para a atuação individual, coletiva e mediada dos estudantes.

Conforme os autores, nessa metodologia, as equipes organizadas pelo professor desenvolvem atividades diferentes, havendo a possibilidade de que uma delas, em virtude da complexidade da tarefa, possa contar com uma maior mediação do docente, embora todos tenham acesso a esse acompanhamento.

Além disso, as diferentes estações, de certa forma, são independentes entre si, mas todas devem estar alinhadas aos objetivos da aula, possibilitando uma integração ao final do encontro, a fim de que todos os alunos, ao passarem por todos os espaços, tenham acesso aos mesmos conteúdos. E, de um modo geral, “é importante valorizar momentos em que os estudantes possam trabalhar de forma colaborativa e aqueles em que possam fazê-lo individualmente” (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 55).

Trata-se de uma metodologia que, em síntese, ancorada nos fundamentos do ensino híbrido, torna-se base para aulas de diferentes áreas. Isso inclui a disciplina de língua portuguesa, conforme ilustra a proposta de aplicabilidade da REA discutida neste trabalho.

3. Metodologia

Para ilustrar a viabilidade de aplicação da REA no contexto do ensino de língua portuguesa, selecionou-se uma proposta de trabalho que contempla a abordagem de conteúdos vinculados aos estudos gramaticais, envolvendo especificamente conceitos da fonética e da fonologia. Tal proposta é aqui apresentada, por meio de um relato reflexivo, que parte dos resultados alcançados em duas aulas da disciplina, ministradas pelo autor do trabalho, no seu papel

discursivo de professor, para um público de 30 alunos, integrantes de uma turma da 1ª série do ensino médio, em um colégio da rede privada de ensino.

Os dados selecionados para a construção do relato da aplicação dessa proposta decorrem de uma observação não estruturada ou assistemática (MARCONI; LAKATOS, 2003), sem o envolvimento de meios técnicos especiais. Trata-se, em síntese, da percepção crítica do autor acerca de sua prática pedagógica.

Com base nesse processo de transposição de aspectos observáveis na prática para uma reflexão crítica sobre essa atividade, os dados são compilados e analisados a partir das categorias definidas por Smyth (1992) e retomadas por Liberali (2004), as quais fundamentam o percurso do professor na condução de seu olhar:

- **descrever:** descrição de aspectos concretos da prática de ensino;
- **informar:** teorização da prática de ensino;
- **confrontar:** questionamento da prática de ensino;
- **reconstruir:** reformulação da prática de ensino.

A possibilidade de reflexão crítica sobre a própria prática mostra-se extremamente relevante, uma vez que, conforme Liberali (1996, p. 21), a reflexão é concebida como uma forma de conhecimento, como um ato criador, que “parte do reconhecimento e entendimento da ação para a posterior transformação dela”. Nesse processo, “[...] é preciso que os praticantes vejam a si mesmos como outros. Em outras palavras, para se criar a possibilidade de reflexão, ou seja, de consciência de si mesmo, os praticantes precisam se ver como outro” (LIBERALI, 1996, p. 22).

A partir desse delineamento metodológico, na sequência, é discutido o modo como a proposta foi efetivada, além dos resultados alcançados.

4. Análise e discussão dos resultados

Em consonância com o objetivo do trabalho, a partir de agora, será apresentada a proposta de mobilização da metodologia da REA em aulas de língua portuguesa, por meio de um processo de reflexão crítica, considerando-se as etapas

do descrever, do informar, do confrontar e do reconstruir (SMYTH, 1992; LIBERALI, 2004).

4.1 Descrever

Na categoria do “descrever”, busca-se a apresentação das ações em forma de texto, de modo que sejam registradas evidências concretas da prática (LIBERALI, 2004).

A aplicação da proposta, conforme já mencionado, ocorreu ao longo de duas aulas da disciplina de língua portuguesa, especificamente direcionadas à frente de gramática, com a introdução ao estudo da fonética e da fonologia, para uma turma de 30 alunos da 1ª série do ensino médio, em um colégio da rede privada de ensino.

Conforme aspectos descritivos brevemente apresentados na seção de fundamentação teórica, a partir da metodologia ativa selecionada, a REA, os alunos são levados a se movimentarem entre diferentes estações de trabalho, nas quais, em limites de tempo previamente definidos, devem proceder à execução de certas tarefas, como, por exemplo, a solução de desafios. É evidente, então, que a REA não se restringe apenas a essa dinâmica, exigindo uma série de procedimentos metodológicos, por parte do professor, para a sua execução.

No caso da proposta aqui apresentada, foram delineadas estas etapas:

- **Pré-aplicação:** essa fase consiste no planejamento da proposta, com a seleção dos conteúdos a serem contemplados, a curadoria de materiais (textos e outros recursos), a elaboração dos desafios para a composição das diferentes estações e a elaboração dos roteiros para execução das atividades pelos alunos.
- **Aplicação:** essa fase comporta a aula em si, com a distribuição dos alunos no total de equipes pré-estabelecido, a apresentação das orientações gerais (dinâmica da rotação, tempo etc.) o acompanhamento e a observação da movimentação dos estudantes.
- **Pós-aplicação:** essa fase atua como uma espécie de avaliação da efetividade da proposta, com a apresentação das soluções aos desafios das estações de trabalho, o contraste entre as diferentes estratégias adotadas na solução dos desafios e a coleta de *feedback* envolvendo o nível de assimilação do conteúdo pelos alunos.

Por meio da REA, o espaço de aprendizagem da turma foi modificado, com a disposição dos alunos em equipes (seis grupos com cinco integrantes cada), numeradas sequencialmente de 1 a 6, de modo a indicar o ponto de partida de sua trajetória na movimentação entre as diferentes estações de trabalho, conforme ilustra a Figura 1, a seguir:

	Estação 1	Estação 2	Estação 3	Estação 4	Estação 5	Estação 6
Rodada 1	Equipe 1	Equipe 2	Equipe 3	Equipe 4	Equipe 5	Equipe 6
Rodada 2	Equipe 6	Equipe 1	Equipe 2	Equipe 3	Equipe 4	Equipe 5
Rodada 3	Equipe 5	Equipe 6	Equipe 1	Equipe 2	Equipe 3	Equipe 4
Rodada 4	Equipe 4	Equipe 5	Equipe 6	Equipe 1	Equipe 2	Equipe 3
Rodada 5	Equipe 3	Equipe 4	Equipe 5	Equipe 6	Equipe 1	Equipe 2
Rodada 6	Equipe 2	Equipe 3	Equipe 4	Equipe 5	Equipe 6	Equipe 1

Figura 1: Movimentação das equipes entre as estações de aprendizagem em cada rodada.
Fonte: o autor.

Cada uma das seis estações se baseou na apresentação de desafios distintos, os quais, incluindo os seus objetivos, serão discutidos detalhadamente na próxima subseção.

Considerando o segmento em que se insere a turma – ensino médio –, a abordagem de conceitos fonéticos e fonológicos foi realizada de forma introdutória, com a seleção de aspectos básicos, a serem aprofundados nas aulas e, até mesmo, nas séries subsequentes. Desse modo, nas atividades, foram propostas aos alunos reflexões sobre: sons/fonemas da língua, articulação de sons (aparelho fonador), representação gráfica dos sons da língua, correspondência fonema-letra, técnicas de transcrição e valor persuasivo dos fonemas.

De modo a incentivar a autonomia dos estudantes na resolução dos desafios, em cada estação de aprendizagem, foi deixado um roteiro, impresso em uma única página, em que, de forma sucinta, era registrada a sequência de passos a serem executados: leituras, acesso a recursos, reflexões individuais ou em equipes, registro escrito ou oral de informações etc. Porém, para garantir a *construção tutorial* do conhecimento (MORAN, 2018), todo o processo aconteceu sob a mediação do

professor, com o acompanhamento das necessidades dos alunos nas diferentes estações, conforme observado na Figura 2, a seguir:



Figura 2: Atuação de equipe durante atividade, com mediação do professor.
Fonte: arquivo do autor.

A passagem por todas as estações de aprendizagem, conforme evidenciou a Figura 1, era uma exigência para a completude do processo de introdução aos conteúdos selecionados. Para essa dinâmica, a atuação dos alunos em cada estação teve o tempo máximo de 15 minutos, período ao final do qual eles deveriam dirigir-se para a estação seguinte, a fim de resolver o novo desafio.

Cada uma das aulas do ensino médio, no colégio em que a proposta foi aplicada, tem duração de 70 minutos. Assim, no primeiro dos encontros, os alunos percorreram apenas quatro estações, em um total de 60 minutos, sendo o tempo restante utilizado para orientações gerais, organização das equipes e outras intervenções do professor. No segundo encontro, as equipes finalizaram o seu percurso pelas duas estações restantes (total de 30 minutos), sendo o tempo excedente utilizado para a etapa da pós-aplicação, com discussões relativas à atividade e coleta de *feedback*.

A compreensão detalhada do funcionamento da atividade, alinhando-se a teorias balizadoras, é objeto da próxima categoria: o informar.

3.2 Informar

Na categoria do “informar”, buscam-se os princípios que embasam as ações, as teorias que sustentam a prática efetivada pelo professor (LIBERALI, 2004).

Assim, a seguir, são discutidos os detalhes que perpassaram a atuação dos alunos na solução dos desafios propostos, em cada uma das seis estações de aprendizagem organizadas durante as aulas, de modo que sejam articulados com os pressupostos teóricos que os balizaram:

- **Estação 1:** O desafio lançado nesta estação de aprendizagem estava centrado na análise de um anúncio publicitário¹, a partir do qual os alunos refletiram sobre a distinção sonora entre palavras, motivados pelo exemplo existente no material disponibilizado (“faca” / “vaca”). A proposta trazia orientações para que buscassem na Internet² explicações para o fenômeno, marcado pela transformação de um termo por meio da substituição de um único fonema. O objetivo era o que os integrantes da equipe compartilhassem os resultados das pesquisas entre si, o que propiciou a identificação coletiva do conceito de “par mínimo”. Dessa forma, como ocorreu também em outras estações, foi materializado o caráter colaborativo da REA, com a *construção grupal* do conhecimento, em um dos movimentos propostos por Moran (2018).
- **Estação 2:** Para esta estação, os alunos foram expostos a um desafio pautado na análise de uma situação-problema, com a descrição do caso fictício de um estrangeiro que, vivendo no Brasil já há certo tempo, vinha enfrentando dificuldades na pronúncia de certas palavras, em decorrência de sons específicos, tornando-se alvo de comentários pejorativos acerca de seu desempenho em uma segunda língua. O objetivo da atividade era o de que os integrantes da equipe refletissem sobre as distinções entre os sons articulados em diferentes línguas. Assim, eles chegaram à percepção da existência de “quadros fonéticos” diferentes para idiomas diferentes, além de debaterem sobre a ocorrência do preconceito linguístico, antecipando um conceito comumente discutido nas aulas de língua portuguesa voltadas ao estudo da variação linguística, o que ainda seria feito no estudo de outro módulo do material da disciplina. O debate

¹ Disponível em: <<http://beefpoint.wpengine.netdna-cdn.com/wp-content/uploads/2013/03/MEATS-vaca-na-faca.jpg>> Acesso em: 28 jan. 2020.

² Uma vez que o material adotado pelo colégio para o ensino médio está no formato digital, cada aluno da turma tem um *tablet* à sua disposição, e a sala de aula conta com conexão *Wi-Fi*.

instaurado a partir da situação-problema avaliada também expôs os alunos à possibilidade de *construção grupal* do conhecimento (MORAN, 2018).

- **Estação 3:** Nesta estação, o desafio lançado tinha como foco a exploração de um gênero multimodal, um vídeo comercial³, o que inseriu a proposta no âmbito da multimodalidade (ROJO, 2012), com a abordagem dos aspectos significativos de diferentes códigos semióticos, diferentes linguagens, como as de base audiovisual. Nesse sentido, os alunos assistiram ao vídeo, com o auxílio de seus dispositivos móveis (*tablets*), refletindo sobre o valor persuasivo de um fonema (/s/) e sobre a associação de sons articulados (da fala) a sons inarticulados (da natureza). O objetivo central da proposta era o de que, na análise, a equipe chegasse à noção de “correspondência articulatória”, o que, para alguns integrantes, dependeu do auxílio do professor. Por meio da tarefa, configurou-se um espaço para o multiletramento (ROJO, 2012), em que aos estudantes foi propiciada a manipulação de diferentes recursos e códigos, necessários para a sua atuação nas práticas interacionais contemporâneas.
- **Estação 4:** No caso desta estação, o objetivo do desafio proposto estava delineado na ação de explorar as distinções entre os conceitos teóricos de “fonema” e “letra”, basilares no conjunto de conteúdos selecionados para as aulas. Para isso, por meio de seus *tablets*, os alunos acessaram o material didático utilizado na disciplina, uma espécie de “livro digital”, a fim de resolverem exercícios do módulo “fonologia”, com a análise de uma tirinha⁴ (gênero textual de humor), em que foram contrapostas palavras similares em termos de grafia, mas com sonoridade diferenciada, em virtude da imperfeita correspondência entre fonemas e letras (“carinho” / “carrinho”). Embora ainda numa formação em equipe, por meio dessa atividade, foi efetivada a *construção individual* do conhecimento (MORAN, 2018), uma vez que cada aluno tinha o próprio material à sua disposição,

³ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0onY9LXwNG8>>. Acesso em: 28 jan. 2020.

⁴ Disponível em: <<https://i.pinimg.com/originals/89/01/52/890152e3263ee865d8bbc6c94684f466.jpg>>. Acesso em: 28 jan. 2020.

procedendo ao registro individualizado das respostas às questões disponibilizadas no material.

- **Estação 5:** Nesta estação, o objetivo das atividades propostas era o de levar os alunos a conhecerem processos envolvidos na produção de sons por meio da voz, centrando-se a abordagem especialmente no conceito de “ponto de articulação”. Para isso, eles foram orientados a acessar um *site*⁵, explorar a estrutura do aparelho fonador e os órgãos envolvidos na fala, por meio da observação de animações em recursos gráficos e sonoros. Assim, a proposta atendeu aos apontamentos de Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), segundo os quais, na metodologia da REA, deve haver, necessariamente, uma atividade *on-line*. Adicionalmente, de modo a dinamizar a estação, conforme orientações contidas no roteiro, os alunos realizaram exercícios vocais, registrando suas percepções na articulação de vogais ou de consoantes (movimento da língua, abertura/fechamento da boca etc.), constatando, na prática, diferentes pontos de articulação.
- **Estação 6:** Na última estação da sequência a ser percorrida pelos alunos, o objetivo da tarefa era conhecer formas de representação gráfica dos diferentes sons da língua, o que foi feito por meio da evocação de técnicas de transcrição. Dessa forma, os alunos realizaram a leitura de um breve texto, transcrito sob duas perspectivas (fonética e fonológica)⁶, a fim de que decifrassem o seu conteúdo. Para solucionar o desafio, conforme indicava o roteiro, eles poderiam pesquisar na Internet o Alfabeto Fonético Internacional, refletindo sobre sua aplicabilidade em pesquisas. Vale ressaltar que tal atividade propunha um momento de apresentação de curiosidades dos estudos linguísticos, uma vez que não era intenção da disciplina o aprofundamento em técnicas complexas, as quais exigem conhecimentos de nível superior. No entanto, a

⁵ Disponível em: <www.fonologia.org>. Acesso em: 28 jan. 2020. Vale registrar que, nessa estação de aprendizagem, foi disponibilizado à equipe um computador portátil, uma vez que, em virtude da tecnologia utilizada na construção das animações do *site*, não foi possível a visualização dos recursos nos dispositivos móveis (*tablets*) dos alunos. Isso foi detectado ainda na etapa de pré-aplicação da proposta, durante o planejamento das atividades, com o teste de todos os recursos pelo professor, o que garantiu o não prejuízo em termos de tempo durante a etapa de aplicação.

⁶ Disponível em: <<https://linguamacao.files.wordpress.com/2013/06/imagem13.png>>. Acesso em: 28 jan. 2020.

apresentação do material interessou muito aos alunos, sendo uma nova atividade aplicada em uma das aulas posteriores, em que lhes foi permitido “atuar” como transcritores. A abordagem, portanto, de diferentes códigos materializou, mais uma vez, o trabalho com a multimodalidade (ROJO, 2012).

Agora, é necessária a reflexão crítica sobre os resultados obtidos pelo professor, um dos alvos da categoria a seguir: o confrontar.

3.3 Confrontar

Na categoria do “confrontar”, o intuito é colocar a prática realizada pelo professor em contraste com aspectos contextuais, a partir da submissão das ações a questionamentos (LIBERALI, 2004).

Nesse sentido, a opção aqui delineada é a de que esse contraste seja realizado a partir de uma espécie de balanço entre o que foi planejado e o que foi concretizado. E, nesse processo, dois aspectos chamaram a atenção do professor: a *mediação* e o *tempo*.

Durante a fase de pré-aplicação da proposta, conforme mencionado, ocorreu o planejamento, com a seleção dos conteúdos, a curadoria de materiais e a elaboração dos desafios e roteiros. Ainda nessa fase, o pensamento básico que orientaria a execução da aula era este: aula de 70 minutos > 5 minutos de introdução > movimentação dos alunos pelas seis estações de aprendizagem com tempo de permanência em 10 minutos em cada uma > 5 minutos de fechamento.

Para essa distribuição de tempo, embora o professor soubesse que cinco minutos de introdução talvez fosse um tempo muito curto, sua escolha se baseava na ideia de que, numa proposta em que os alunos são levados a terem maior autonomia, talvez não fossem necessárias tantas explicações, já que os alunos teriam roteiros autoexplicativos à sua disposição. A existência dos roteiros era também um mecanismo de, aparentemente, evitar tantas interferências do professor, ou seja, maior protagonismo do aluno, com menor mediação. Os cinco minutos de fechamento, por sua vez, poderiam ser expandidos com a retomada das reflexões na aula do dia seguinte, mas o importante estava posto: a movimentação dos alunos por todas as estações de aprendizagem ficaria concentrada ao longo dos 70 minutos

de uma mesma aula, com início e fim da proposta. Na prática, porém, outras percepções foram levantadas.

Sabe-se que o processo de aprender – de (re)construir saberes, de alcançar conhecimento – exige meios para sua efetivação. Conforme Kenski (2003a, p. 49), “toda aprendizagem, em todos os tempos é mediada pelas tecnologias disponíveis”. Se a tecnologia é um desses recursos, é necessário, para além dela, alguém que a manipule, que alinhe estratégias, que preencha lacunas, que ligue pontos, estabelecendo conexões necessárias para a concretização da aprendizagem, que não existe sem o ensinar. É aí que entra a noção de “mediação”, e é aí que surge a figura do professor, um guia para a execução das atividades. Isso se manifestou de forma evidente, uma vez que a ação do professor na orientação das equipes, conforme exemplo visualizado na Figura 2, foi recorrente, sobrepondo-se ao previamente planejado.

A necessidade de mediação recorrente durante a aplicação da proposta revela, em síntese, que os alunos talvez ainda não estivessem totalmente preparados para a *construção individual* do conhecimento, buscando sempre a *construção tutorial*, com o auxílio docente (MORAN, 2018), e que os roteiros elaborados talvez não estivessem suficientemente completos para garantir aos alunos sua atuação mais autônoma, o que evoca uma possível falha de planejamento – o olhar do professor deve considerar o possível olhar do aluno.

Tudo isso se refletiu no fator “tempo”: antes mesmo da execução da proposta, as dúvidas sobre o modo de efetivação da atividade levaram à ampliação do tempo inicial de orientações, de 5 para 10 minutos. Depois, logo na primeira rodada de atuação das equipes nas estações de aprendizagem, o tempo projetado de 10 minutos para permanência em cada estação foi ampliado para 15 minutos, o que acarretou, por sua vez, a passagem de cada equipe por apenas quatro estações durante aquela aula. As duas estações restantes foram visitadas no encontro seguinte, quando também foi realizado o fechamento da proposta, com debates e reflexões conjuntas entre professor e alunos.

Conforme expuseram os relatos dos alunos durante os momentos finais da aplicação da REA, quando foram sintetizadas as soluções de todos os desafios e discutidas as potencialidades da adoção desse modelo pedagógico na disciplina, todos eles demonstraram profundo interesse por metodologias assim configuradas,

além de apontarem o auxílio da proposta na assimilação dos conceitos contemplados nas aulas.

Porém, ainda no que se refere ao “tempo”, foi cogitada pelos alunos a possibilidade de aumento do período de permanência em cada estação, talvez para garantir que a solução de desafios mais complexos que outros não fosse prejudicada. Além disso, sugeriram que o número de estações fosse reduzido, caso o professor queira iniciar e concluir a proposta num mesmo encontro.

Tais reflexões são extremamente válidas, uma vez que, quando pensamos no processo de ensino-aprendizagem, a questão “tempo” é item de relevância e perpassa inúmeras atividades. Temos o tempo do planejamento, o da execução, o da avaliação... No entanto, os atores envolvidos nesse processo têm tempos diferentes, já que percebem a realidade de modo diferenciado, lidando com ela a partir daquilo que acreditam. Ao se comparar alunos (nativos digitais) e professores (alguns ainda imigrantes digitais)⁷, essa divergência se torna bem visível. Isso igualmente ocorre ao se comparar o fato de que o professor já sabe o conteúdo e conhece o resultado dos desafios, enquanto os alunos ainda não.

São essas inconsistências entre o planejado e o executado que, por vezes, leva à necessidade de ajustamento de uma proposta, cuja discussão é o foco da última categoria: o reconstruir.

3.4 Reconstruir

Por fim, na categoria do “reconstruir”, considera-se que uma prática não é algo imutável, com a busca de alternativas para a execução de certas ações (LIBERALI, 2004).

No caso da aplicação da proposta da REA, conforme apresentado, acredita-se que o processo apresentou resultados muito satisfatórios, evidenciando a possibilidade de remodelação das tradicionais aulas de gramática.

Em linhas gerais, as atividades se mostraram pertinentes, exequíveis, alinhadas com os objetivos da disciplina, além de promoverem o acesso dos alunos a conhecimentos por meio de processos diferenciados. Dessa forma, os principais

⁷ São considerados *nativos digitais* indivíduos que nasceram e cresceram em meio à tecnologia, rodeados por computadores e outros recursos. Os *imigrantes digitais*, em oposição, são aqueles em processo de adaptação a novas tecnologias (PRENSKY, 2001).

ajustes a serem efetuados para a reconstrução da proposta residem, justamente, conforme discutido, nos quesitos *mediação* e *tempo*.

No que tange à *mediação*, o procedimento a ser remodelado está na composição dos roteiros a serem disponibilizados nas estações de aprendizagem, com a inserção de mais itens explicativos, capazes de preencher eventuais lacunas identificadas pelos alunos no momento do “como fazer”. A ideia é a de que seja, de fato, garantido o passo a passo da atividade, embora, obviamente, alguns procedimentos possam ser deixados relativamente em aberto, até para que o professor tenha condições de aferir a autonomia dos estudantes, bem como seu nível de interpretação de um texto injuntivo, como um roteiro.

Em relação ao *tempo*, a reconstrução da proposta parte das observações do professor e dos relatos/sugestões dos estudantes. Nesse caso, por exemplo, poderiam ser mantidas as mesmas seis equipes, mas com a rotação distribuída em um circuito de apenas três estações, duplicando-se cada uma delas para o atendimento simultâneo dos grupos. O tempo de duração também seria ampliado, de acordo com o conteúdo contemplado (20 minutos em cada estação, por exemplo). Dessa forma, o modelo apresentado na Figura 1 seria remodelado, conforme Figura 3, a seguir:

	Estação 1	Estação 2	Estação 3	Estação 1	Estação 2	Estação 3
Rodada 1	Equipe 1	Equipe 2	Equipe 3	Equipe 4	Equipe 5	Equipe 6
Rodada 2	Equipe 3	Equipe 1	Equipe 2	Equipe 6	Equipe 4	Equipe 5
Rodada 3	Equipe 2	Equipe 3	Equipe 1	Equipe 5	Equipe 6	Equipe 4

Figura 3: Reconstrução da proposta de movimentação das equipes entre as estações de aprendizagem em cada rodada.

Fonte: o autor.

O ideal é que, sempre, independentemente do conteúdo, o professor considere as especificidades de seu contexto de atuação e, mais que isso, de seus alunos.

4. Considerações finais

Os atores principais da educação – professores e alunos – e os espaços em que esse processo se concretiza – as escolas, por exemplo – podem e devem explorar o crescente número de tecnologias e metodologias, por meio, inicialmente, de um “abrir as portas” para esses recursos. Em primeiro lugar, é necessário que haja o desejo, a disponibilidade de aceitar as transformações em curso no mundo, incluindo na educação. Isso porque, ainda é visível a rejeição de novos métodos e recursos, por parte de muitos educadores apegados a modelos tradicionais de ensino, que pouco colaboram para a inserção dos estudantes em um contexto contemporâneo, de fato ligado àquilo que vivenciam fora da escola.

De forma geral, a proposta aqui descrita se evidencia como um claro exemplo da possibilidade de ajustamento das aulas de língua portuguesa, especialmente no que tange à abordagem da gramática – comumente ainda realizada de forma tradicional –, a premissas contemporâneas, baseadas na defesa da mobilização de novas metodologias e novas tecnologias no ensino (MORAN, 2015; 2018; BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015) e sem prejuízos à aprendizagem dos estudantes.

Refletir sobre a aplicabilidade das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem exige, antes, a consideração de uma premissa essencial: “seres conectados com vontade de aprender aprendem” (KENSKI, 2017, p. 225). Ter isso em mente significa compreender que, ao conectar os atores desse processo, as tecnologias propiciam a aprendizagem, possibilitando também a mobilização de diversificadas metodologias, como a REA, uma das metodologias ativas.

Há que se considerar, nesse contexto, conforme pontuado por Kenski (2003b), que não são as tecnologias as responsáveis pela revolução no ensino, mas sim o seu uso e a mediação entre professores, alunos e conhecimento. Daí a necessidade de se pensar cada vez mais na adoção de novas metodologias, as quais devem ser consideradas complementares, e não excludentes. As percepções de Santaella (2010, p. 21) corroboram essa afirmação:

[...] nenhuma tecnologia da linguagem e da comunicação borra ou elimina as tecnologias anteriores. Nenhuma nova formação cultural até hoje conseguiu levar as formações culturais anteriores ao desaparecimento [...] Longe de levar as anteriores ao desaparecimento, a mídia emergente vai se espremendo entre as outras e gradativamente encontrando seus direitos de existência ao provocar uma refuncionalização nos papéis desempenhados pelas anteriores.

Em outras palavras, o que se tem é um ajustamento entre formas novas e formas preexistentes – de viver, conviver, interagir, *ensinar* e *aprender*.

Como observado a partir da reflexão crítica aqui apresentada, esse processo impõe desafios: encontrar formas de trabalhar a tecnologia no ensino de gramática, driblar o fator “tempo” para adotar metodologias diferenciadas que deem espaço maior à tecnologia (já que professores, inevitavelmente, têm prazos a cumprir), motivar os alunos para que vejam a tecnologia além dos aplicativos de celular, não apenas como “passatempo”, mas como recursos fundamentais para as práticas sociais das quais participam.

De qualquer forma, a despeito de todas as dificuldades, a aplicabilidade da REA colabora para o alcance destas premissas:

- o ensino deve ser produtivo, a fim de que os alunos não fiquem estagnados, que o conhecimento seja produzido e multiplicado;
- o ensino deve ser colaborativo, a fim de que os alunos compreendam o poder das ações conjuntas, preparando-se inclusive para a vida em sociedade; e
- o ensino deve ser relevante, a fim de que os alunos identifiquem as relações entre a sala de aula e a vida extraescolar, percebendo os conhecimentos que alcançam como significativos para sua formação.

Portanto, espera-se que o relato dessa experiência possa ser tomado como parâmetro para outras propostas, voltadas à abordagem de outros conteúdos gramaticais, uma vez que o ensino de língua portuguesa, seja pelo viés da gramática ou não, constitui um campo fértil para a aplicação de metodologias ativas, como a REA, incorporando diferentes linguagens e tecnologias para a promoção dos saberes relativos à língua.

Referências bibliográficas

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. In: _____. (Orgs.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 47-66.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2020.

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embai_xa_site_110518.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2020.
- DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. *Letramentos digitais*. São Paulo: Parábola, 2016.
- KENSKI, V. M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. *Diálogo Educacional*, v. 10, n. 4, p. 47-56, 2003a. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6419/6323>>. Acesso em: 28 jan. 2020.
- _____. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus, 2003b.
- _____. Entrevista a Mônica Ferreira Mayrink e Lívia Márcia Tiba Rádís Baptista. *Caracol*, v. 13, p. 224-233, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2317-9651.v0i13p224-233>>. Acesso em: 28 jan. 2020.
- KOCH, I. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.
- LIBERALI, F. C. O desenvolvimento reflexivo do professor. *The Specialist*, v. 17, n. 1, p. 19-37, 1996. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/9474/7040>>. Acesso em: 28 jan. 2020.
- _____. As linguagens da reflexão. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como profissional crítico: linguagem e reflexão*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 87-117.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5ªed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Orgs.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-46.
- _____. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.
- PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, v. 9, n. 5, oct. 2001. Disponível em: <<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2020.
- ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.
- SANTAELLA, L. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? *ReCeT*, v. 2, n. 1, p. 17-22, 2010. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/ReCET/article/download/3852/2515>>. Acesso em: 28 jan. 2020.
- SMYTH, J. Teacher's work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992. Disponível em: <<https://doi.org/10.3102/00028312029002268>>. Acesso em: 28 jan. 2020.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática nos 1º e 2º graus*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.