

ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES E JOGOS COMO ESTRATÉGIAS PARA ALFABETIZAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO PÚBLICO COM O QUINTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL¹

Laura Motter Pereira²

RESUMO

Este relato de experiência aborda os resultados de uma rotação por estações, feita com jogos educativos, para o ensino de ortografia, realizada em uma escola pública na Vila Torres, região de alta vulnerabilidade econômica da cidade de Curitiba, Paraná. Trata-se de uma análise qualitativa, com revisão bibliográfica, baseada em Freire (1996), Vygotsky (1991), Fröbel (2010) e Kishimoto (2011). Versa sobre os benefícios do estímulo à interação social em sala de aula, através da mediação entre os pares discentes e da postura dialógica docente, em coerência com as diretrizes estabelecidas na BNCC para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental I. Ao final, é realizada uma reflexão a respeito da potência da ludicidade e da criatividade em sala de aula, principalmente em regiões desfavorecidas socioeconomicamente, já que a garantia dos direitos ao brincar e ao esperar pode ser um estímulo enriquecedor para enfrentar as dificuldades de aprendizagem e do ambiente ao qual a comunidade está inserida, para além de formar estudantes e professores (as) mais confiantes e mais abertos ao diálogo.

Palavras-chave: Língua Portuguesa, Flexibilidade, Ludicidade, Diálogo.

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência busca descrever e refletir sobre uma aula de Língua Portuguesa realizada pelas pibidianas da Escola Municipal Noely Simone de Ávila, com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Nela, jogos pedagógicos foram utilizados como estratégia didática, a partir da realização de uma rotação por estações. Ao todo, foram elaborados cinco materiais envolvendo formação de palavras, junção e construção de sílabas, que os estudantes puderam explorar um a um, em grupos com cinco participantes, em períodos alternados de dez minutos.

A proposta buscou tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e lúdico, favorecendo o desenvolvimento das habilidades de leitura, decodificação, escrita e

¹ Relato de Experiência elaborado como produção acadêmica decorrente do PIBID N°10/2024.

² Bolsista PIBID N° 10/2024 - Pedagogia. Graduanda do 3º período, do curso de Pedagogia, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - Curitiba. Formada em Licenciatura em História pela PUCPR. Ex-bolsista PIBID N° 23/2022 – História, lauramotter62@gmail.com



análise semântica. Ademais, a análise do contexto social ao qual as crianças estão inseridas foi levantada como princípio orientador da prática educativa.

A escola fica localizada na região da Vila Torres, um espaço de alta vulnerabilidade econômica. Além disso, a turma que fez parte da experiência é de turno integral, o que, por consequência, faz com que os estudantes apresentem mais cansaço no período da tarde, disponível para a atuação das pibidianas. Assim, a escolha do uso de recursos lúdicos se baseou na intencionalidade de fornecer uma oportunidade de lazer a aprendizagem significativa aos estudantes, pois, conforme orienta Fröbel (2010, p. 65) “o jogo [...] desenvolve o menino, enriquecendo de tal maneira sua própria vida, escolar e livre, fazendo com que se desenvolva e manifeste seu interior, como as folhas brotam de um botão, adquirindo alegria e mais alegria; a alegria que é a alma de todos os meninos.”

Neste sentido, será apresentada uma reflexão a respeito da experiência realizada em sala de aula que versa a respeito do objetivo acima referido, isto é, quanto a garantia do direito ao brincar e ao lúdico e o quão potente ela pode ser enquanto ferramenta de aprendizagem. Para tal, é realizada uma análise qualitativa da experiência, baseada em pesquisa documental, que busca refletir sobre os resultados da aula realizada, quanto a sua efetividade para a comunidade escolar atendida e para a formação docente das pibidianas. Assim, espera-se unir as percepções oriundas da prática pedagógica com a teoria já estabelecida, para então discorrer a respeito dos benefícios da interação em sala de aula através de jogos educativos em pequenos grupos.

METODOLOGIA

A metodologia abordada envolveu uma pesquisa exploratória, de base documental, sobre artigos e livros que versassem a respeito do uso de jogos educativos e metodologias ativas, em especial a de rotação por estações. Em sequência, a análise dos principais resultados e contribuições destes artigos foi comparada com os dados empíricos levantados pelas pibidianas, durante a realização da experiência com os estudantes.

Ao final, apresenta-se uma reflexão a respeito dos principais resultados levantados em relação aos princípios orientadores da pedagogia crítica, baseada em Freire (1996), da importância do processo de interação para o aprendizado significativo (Vygotsky, 1991) e das possíveis contribuições das metodologias ativas para o ensino das habilidades previstas na BNCC (Brasil, 2018) a respeito do ensino de Língua Portuguesa.



REFERENCIAL TEÓRICO

A aula foi desenvolvida no mês de setembro, em uma turma do 5º ano, composta por 25 alunos, em uma escola pública da Vila Torres, região de vulnerabilidade socioeconômica localizada na cidade de Curitiba. Tal realidade foi a principal base norteadora para a atuação das pibidianas, pois, ao longo do ano, através do acompanhamento das atividades em sala de aula, foi possível notar que os estudantes apresentavam dificuldades na compreensão leitora e no reconhecimento de elementos básicos dos textos, o que motivou a escolha do componente curricular de Língua Portuguesa como área a ser trabalhada pelas pibidianas.

Já, em contrapartida, observou-se que eles apresentavam muita criatividade e vontade de aprender quando expostos a atividades lúdicas, sendo limitados apenas pela falta de vocabulário e de repertório gramático e ortográfico. Assim, diante desse contexto, optou-se pelo uso de jogos como recurso metodológico, considerando o caráter lúdico e motivador dessa estratégia, visto que:

quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem. (Kishimoto, 2011, p. 41)

Tendo isso em mente, as pibidinas iniciaram o planejamento da aula, que, ao todo, durou três semanas até a confecção de todo o material. Como conteúdo a ser trabalhado, optou-se pela ortografização, mais especificamente pelo objeto de conhecimento de construção do sistema alfabético e da ortografia, cujas diretrizes da BNCC, para o quinto ano do ensino fundamental, preveem a seguinte habilidade a ser desenvolvida: “(EF05LP01) grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema- -grafema regulares, contextuais e morfológicas e palavras de uso frequente com correspondências irregulares.” (Brasil, 2018, p.114)

Quanto a execução da aula, conforme planejado, ela abrangeu um período de uma hora e meia e foi realizada logo após o retorno dos estudantes do recreio. Inicialmente, foi necessário utilizar os primeiros minutos para acalmar as crianças. Já o restante do tempo destinou-se à liberação ao banheiro e à explicação da atividade. Em seguida, após responder aos questionamentos dos estudantes e separá-los em grupos de maneira aleatória, a rotação por estações teve início e foi concluída durante a uma hora restante do tempo de aula.



A metodologia de rotação por estações foi escolhida em razão de seu caráter inovador e dinâmico, já que, de acordo com Guimarães *et. al.* (2023) ela consiste na formação de um circuito em sala de aula, cujos estudantes, em grupos com cerca de 4 ou 5 alunos, percorrem alternadamente realizando atividades individuais e em grupo. De acordo com a autora, os grupos menores têm como objetivo facilitar o aprendizado e possibilitar que o professor consiga agir com uma atenção mais individualizada. Além disso, Guimarães (2023, p. 104) destaca:

é necessário que o docente defina o tema da aula delimitando o número de estações conforme o total de grupos. Diversificar é necessário, pois cada indivíduo aprende de maneiras diferentes, no seu ritmo e estilo, seja por meio de imagens, sons ou movimentos.

Assim, tendo tais pressupostos em mente, foram elaborados cinco jogos que estimulassem o raciocínio ortográfico e morfológico das crianças e trabalhassem, em conjunto, diferentes aspectos da habilidade (EF05LP01) presente na BNCC. Entre os jogos formulados, havia modelos de jogo da memória, bingo e quebra-cabeça com variações de regras entre si. Cada um deles estimulava um tipo de raciocínio, tais como: junção de sílabas, encontrar palavras dentro de palavras, relembrar acentuações e correspondências irregulares, tais como diferenciação entre X, S e Z, entre outros. Dessa maneira, buscou-se criar um ambiente diversificado e estimulante, no qual os estudantes fariam, alternadamente, atividades individuais e em grupo, competitivas e colaborativas, facilitando assim a interação entre eles para a resolução dos jogos propostos.

Na primeira estação, havia cartas com sílabas embaralhadas. Nela, cada estudante deveria descobrir, no menor tempo possível, qual palavra aquelas sílabas formavam, em uma ação similar a de encaixar peças de um quebra-cabeça. Já a segunda estação apresentava um jogo da memória com sílabas. Nele, cada jogador, ao virar duas cartas com a mesma numeração, tinha que formar uma palavra, com sentido, utilizando as duas sílabas, independentemente da ordem na qual elas foram sorteadas.

A terceira estação tinha um jogo de tabuleiro. Nesta estação, os estudantes deveriam sortear uma ordem de jogada a partir do dado e, então, jogá-lo novamente para descobrir quantas casas iriam andar. Cada casa poderia apresentar um elemento de sorte (avanço), de azar (retorno), ou um desafio envolvendo a escrita de palavras que, se respondido corretamente, permitia a permanência do estudante naquela casa, ou o permitia avançar.



Na quarta estação, havia outro tipo de jogo da memória. Desta vez com palavras maiores, que contém outras palavras dentro delas. O(a) estudante deveria virar uma carta azul claro, com uma palavra e um desenho correspondente a ela (ex.: soldado). Em seguida, sorteava uma azul escuro, com uma imagem (ex.: dado). Caso a palavra sorteada estivesse dentro da outra, ele, ou ela, ganhava o ponto.

Por fim, a última estação trazia o bingo da primeira letra. Nela, cada estudante recebia uma cartela com uma figura e a palavra que a nomeava, sem a primeira letra. A professora, então, sorteava uma letra e, caso ela formasse alguma palavra da cartela do(da) estudante, ele(ela) deveria completar em sua cartela. Assim que uma cartela ficasse completamente preenchida, descobria-se o(a) estudante vencedor(a).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

É necessário ressaltar que tal experiência só foi possível porque as pibidianas puderam se distribuir entre as estações, o que garantiu uma atenção mais detalhada e individualizada para cada grupo. Além disso, a disposição da sala de aula permitiu um rápido deslocamento entre eles, já que foram dispostos cinco espaços de aprendizados, dispostos, em ordem, da esquerda para a direita. Contudo, vale lembrar que cada escola possui uma realidade, portanto, docentes sem auxiliares em sala e com turmas maiores poderiam encontrar maiores dificuldades.

Toda a organização da sala de aula foi realizada rapidamente durante o recreio e fez uso de uma mesa grande disposta ao fundo da sala somada à junção de carteiras para a formação de outras mesas maiores. Cada pibidiana ficou responsável por uma estação, com exceção das estações 4 e 5, que ficaram sob a responsabilidade da pibidiana mais experiente. Quanto à ordem de realização das estações, os estudantes que estavam na estação 1 deveriam se encaminhar até a 2, os da 2 até a 3 e assim por diante, enquanto os que iniciaram na 5 deviam ir até a 1 e, então, seguir a mesma ordem.

Tal atividade possuía como objetivo trabalhar o conteúdo de gramática e ortografia de uma forma lúdica, que estimulasse o contato direto dos estudantes com o conteúdo e entre si, tendo o professor apenas como mediador. Assim, o princípio da interação foi colocado em foco, pois, de acordo com Vygotsky (1991, p. 83, grifo da autora):

É ao longo da interação entre crianças e adultos que os jovens aprendizes identificam os métodos eficazes para memorizar - métodos tornados acessíveis aos jovens por aqueles com maiores habilidades de memorização. Muitos educadores



não reconhecem esse processo social, essas maneiras pelas quais um **aprendiz experiente pode dividir seu conhecimento com um aprendiz menos avançado**

Além disso, a escolha de formar grupos levou em conta tanto o fornecimento de lazer aos estudantes, quanto o oferecimento de mais oportunidades para o desenvolvimento dos relacionamentos interpessoais entre eles. Ademais, havia a intencionalidade pedagógica de explorar a zona de desenvolvimento proximal deles, isto é, “o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1991, p.58). Portanto, partiu-se do princípio de que, juntos, os estudantes poderiam aprender entre si de maneira mais significativa.

Assim, ao longo da regência, enquanto mediavam as estações, as pibidianas observaram as interações entre os estudantes e realizavam pequenas intervenções, caso necessário. Foi interessante notar o que ocorreu na estação do jogo de tabuleiro, pois, algumas cartas de desafio poderiam ter respostas diferentes das imaginadas durante a confecção dele. Por exemplo, havia a carta: “complete a palavra: cora__”. Nela, esperava-se que os estudantes pensassem em coração, mas, algumas crianças pensaram em coragem, alternativa que também era possível.

Com isso, a experiência que já havia sido planejada para promover a interação teve seu potencial enriquecido, pois, a “divergência” de resposta gerada pela carta estimulou uma breve discussão entre os estudantes a respeito de qual deveria ser a palavra correta e como se escrevia cada uma delas. Além disso, também os fez pensar se poderiam existir outras palavras possíveis para responder aquela carta. Um raciocínio completamente espontâneo e muito rico, que gerou uma série de outras discussões. Mas que, só ocorreu porque a pibidiana responsável por aquela estação teve uma postura flexível, já que, tais discussões foram motivadas porque ela aceitou aquela resposta inesperada como possível e os estimulou a pensar mais, explorando, dessa maneira, duas convenções de escrita ao mesmo tempo.

Com isso, nota-se como a participação ativa dos estudantes e da pibidiana em sala de aula foi capaz de exponenciar a experiência de aprendizagem através do simples exercício da escuta, ideia que vai ao encontro do pensamento de Freire (1996, p 59.):

A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar a como caminho do falar com.



Tal aproximação é possível, pois, embora não houvesse uma avaliação formal prevista na realização desta regência, fica subentendido que, uma vez definido o objetivo de aprendizagem, isto é, compreender e colocar em prática a grafia de palavras com diferentes convenções de escrita, é necessário avaliar se ele foi atingido. Assim, depreende-se que, na ocasião relatada, a observação e a socialização com os estudantes já consistiam em um tipo de avaliação não formal. Avaliação esta que, quanto ao exemplo relatado, só obteve sucesso e superou expectativas porque foi construído um diálogo aberto com os estudantes, no qual falava-se a e com eles e elas.

Além disso, quanto às outras estações, foi notável o engajamento dos estudantes durante a realização das atividades e a curiosidade manifestada por eles ao descobrirem cada atividade nova. Inicialmente, tal postura trouxe alguns problemas para a explicação das atividades e organização dos grupos. Contudo, as pibidianas, cientes de que aquela seria a primeira experiência deles com a metodologia de rotação por estações, tiveram a paciência de acalmá-los e souberam utilizar toda aquela animação em prol da realização das atividades de forma criativa e engajadora. Postura esta que vai, novamente, de encontro ao pensamento de Freire (1996, p.61), visto que, para ele:

sou tão melhor professor, então, quanto mais eficazmente consiga provocar o educando no sentido de que prepare ou refine sua curiosidade, que deve trabalhar com minha ajuda, com vistas a que produza sua inteligência do objeto ou do conteúdo de que falo.

Dessa maneira, conclui-se que o resultado geral da primeira regência das pibidianas nesta comunidade foi muito positivo, tanto pelas observações gerais durante a realização das atividades, como o nítido engajamento dos estudantes, a análise das perguntas e respostas levantadas e o apreço demonstrado por eles ao fim da aula, ao pedirem por mais momentos como aquele em suas rotinas. Além disso, como já relatado anteriormente, vale ressaltar que tais resultados só foram possíveis em razão da abertura ao diálogo e da disposição em estimular a interação em sala aula, cujo repertório acadêmico das leituras de Vygotsky, Freire e demais artigos sobre a temática trabalhada possibilitou uma atuação em sala de aula segura e engajadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



O presente relato de experiência trata a respeito de uma prática pedagógica engajadora e baseada no uso de metodologias ativas e jogos educativos em sala de aula, cuja temática a ser ensinada foi escolhida a partir da observação das dificuldades observadas no cotidiano escolar. A princípio havia um ambiente aparentemente desfavorável, já que a escola se situa em uma comunidade que sofre com a vulnerabilidade socioeconômica e, portanto, possui estudantes com sérias dificuldades de aprendizagem, alguns não completamente alfabetizados ao chegarem no quinto ano.

Assim, a presença das pibidianas ali tinha um grande objetivo em mente: tentar mudar aquela realidade, pois:

Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua presença se vá tornando convivência, que seu estar no contexto vá virando estar como ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. (Freire, 1996, p.40)

Nesse sentido, compreende-se que a experiência relatada e analisada teve como funções promover o aprendizado daqueles estudantes, mas também possibilitar a eles uma tarde diferente e integrar as pibidianas à rotina deles. Como resultados levantados percebeu-se o engajamento dos estudantes, mesmo com os momentos de agitação, a riqueza das discussões levantadas a cada atividade realizada pelos pequenos grupos e, por consequência, a potência do trabalho coletivo, já que tais resultados positivos só foram possíveis porque houve abertura para isso.

Além disso, a experiência também foi muito relevante para a formação profissional das pibidianas, já que elas puderam exercer a função de regente e lidar com todos os desafios ligados a ela, tais como planejamento e imprevisibilidade. O contato direto com os estudantes também trouxe mais autonomia e confiança em sala de aula, assim como as leituras realizadas para construí-la também auxiliaram a formar profissionais mais competentes.

Assim, vale ressaltar como, juntos, todos estes aspectos foram responsáveis por uma postura pedagógica mais criativa, visto que, o documento orientador da BNCC possui todas as habilidades que devem ser trabalhadas ao longo do ensino fundamental, separadas por áreas, séries e componentes curriculares, porém, não define como trabalhá-las. Logo, tal experiência relatada demonstra a necessidade de olhar primeiramente para a sua realidade educacional, observando todas as dificuldades e potencialidades nela presentes, para então olhar novamente ao documento, munido das percepções práticas e da leitura teórica. Assim é



possível construir propostas mais efetivas e engajadoras, já que o código, em si, desconhece as relações sociais e interpessoais da comunidade e da sala de aula.

Portanto, compreende-se que todo o aprendizado teórico mobilizado pelas pibidianas para a construção da experiência em sala de aula foi enriquecido durante o momento da prática, através do contato com as respostas inusitadas dos estudantes e, conseqüentemente, do exercício da flexibilidade em replanejar suas ações de acordo com elas. Ademais, a posterior reflexão sobre a prática também foi muito importante, pois possibilita analisá-las mais detalhadamente, a partir de novas leituras, e, assim, perceber o potencial das metodologias ativas em sala de aula, bem como, pensar em novas aplicações delas em regências futuras.

Tal constatação foi possível porque a rotação por estações fez com que os estudantes, através dos grupos menores de estudo, pudessem ter uma atenção mais individualizada e detalhada das pibidianas, o que os tornou sujeitos protagonistas em sala de aula. Sem dúvidas, tal experiência, como demonstrado no exemplo da carta com dupla resposta - coração e coragem - demonstra como o diálogo e a escuta atenta são capazes de promover práticas de aprendizagem extremamente enriquecedoras tanto para os estudantes, quanto para os professores. Logo, entende-se que as metodologias ativas não podem ser tratadas como fins em si mesmas, mas como ferramentas que possibilitem novas interações entre estudantes e professores de modo mais significativo, pois, de acordo com Vygotsky (1991) e Freire (1996), são elas as principais motivadoras da aprendizagem.

Contudo, infelizmente, embora a experiência em sala de aula tenha gerado momentos de aprendizagem tão ricos, é necessário observar que tal impacto ainda é relativamente pequeno, já que as pibidianas vão apenas uma vez por semana nas escolas e nem todos os colégios têm a oportunidade de receber estes estudantes universitários regularmente, ainda que haja muitos professores e professoras extremamente engajados, criativos e curiosos na educação brasileira. Assim, percebe-se que a expansão do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) traria muitos benefícios para a comunidade escolar como um todo, já que, como defendido por Freire (1996) e Vygotsky (1991), aprendemos juntos, através da interação entre nós e o meio em que vivemos.

Por fim, a experiência relatada demonstra que o ambiente não é capaz de moldar completamente as experiências, já que a criatividade, o bom uso de recursos e a ação docente ativa foram capazes de construir momentos de aprendizagem muito enriquecedores. Assim, entende-se que, com criatividade, estudo, intencionalidade, flexibilidade, abertura ao diálogo



com a comunidade e ao aprender em conjunto, enquanto se ensina, é possível construir um Brasil com educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/base-nacional-comum-curricular-ensino-medio-bncc-em>. Acesso em: 20 jan. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRÖBEL, Friedrich Wilhelm August. **A educação do homem**. tradução: Ivanise Monfredini. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

GUIMARÃES, Maria da Conceição Barbosa, et. al. A metodologia de rotação por estações: uma análise das possibilidades e desafios na prática pedagógica. **Revista Amor Mundi**, Santo Ângelo, v. 4, n. 5, p. 101-106, 2023. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/A-METODOLOGIA-DE-ROTA-%C3%87%C3%83O-POR-ESTA%C3%87%C3%95ES-Guimar%C3%A3es-Coelho/e5b3fe7142f95fdc9bda1f42718770925c717437>. Acesso em 24 jan. 2026.

KISHIMOTO, T. K. (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. 4ªed. São Paulo: Livraria Martins Fontes -Editora Ltda, 1991.

