



Ressignificando a prática pedagógica com metodologias ativas: um relato de experiência na educação infantil

Re-signifying pedagogical practice with active methodologies: an experience report in early childhood education

Isabel Cristina Bertan Gonçalves de Oliveira

Pós-Graduada em Gestão Escolar
Secretaria Municipal de Educação – SME.
Santa Bárbara d'Oeste, SP – Brasil.
isabelbertan@gmail.com

Kellen Jacobsen Follador

Doutora em História
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP.
São Paulo, SP – Brasil.
kellenjf@usp.br

Resumo: O objetivo desse artigo foi analisar o uso de metodologias ativas com adaptações para a educação infantil a partir de um relato de experiência baseado na atividade rotação por estação, divididos em três etapas de aplicação priorizando a relação entre o brincar, o letramento e jogos matemáticos. Durante o desenvolvimento da atividade foram identificadas e relacionadas as propostas pedagógicas que mais favoreceram a aprendizagem ativa das crianças e através das observações e registros realizados apresentamos as adequações no espaço escolar, o envolvimento dos profissionais participantes da proposta e a avaliação dos processos de aplicação nas etapas planejadas, evidenciando também o papel do gestor escolar durante todo o processo.

Palavras chave: educação infantil; metodologias ativas; resignificação de práticas docentes.

Abstract: The objective of this paper was to analyze the use of active methodologies with adaptations for early childhood education based on an experience report based on the rotation activity per station, divided into three stages of application, prioritizing the relationship between playing, literacy, and mathematical games. During the development of the activity, they were identified and listed as pedagogical proposals that most favored the active learning of the children, and through the observations and records made, we presented the adaptations in the school space, the involvement of the professionals participating in the proposal and the evaluation of the application processes in the stages, also highlighting the role of the school manager throughout the process.

Keywords: early childhood education; active methodologies; re-signification of teaching practices.

Cite como

(ABNT NBR 6023:2018)

OLIVEIRA, Isabel Cristina Bertan Gonçalves; FOLLADOR, Kellen Jacobsen. Resignificando a prática pedagógica com metodologias ativas: um relato de experiência na educação infantil. *Dialogia*, São Paulo, n. 43, p. 1-22, e23900, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/43.2023.23900>.

American Psychological Association (APA)

Oliveira, I. C. B. G., & Follador, K. J. (2023, jan./abr.). Resignificando a prática pedagógica com metodologias ativas: um relato de experiência na educação infantil. *Dialogia*, São Paulo, 43, p. 1-22, e23900. <https://doi.org/10.5585/43.2023.23900>.

1 Introdução

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, onde se inicia o processo educacional da criança que é construído por vivências e experiências importantes, que serão fundamentais em suas aprendizagens articuladas pelo convívio e relações sociais, resultando na formação da identidade pessoal e coletiva, enquanto um ser humano com direitos e sujeito histórico (BRASIL, DCNEI, 2009).

As normas que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino da educação básica são definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que definem os eixos estruturantes das práticas pedagógicas desta etapa da educação básica: as interações e as brincadeiras (BRASIL, DCNEI, 2009). Esses eixos, propiciam que as crianças exercitem um papel ativo no seu aprendizado por meio de experiências, vivenciando momentos, desafios e construindo significados sobre elas mesmas e sobre o mundo que as rodeia (BRASIL, BNCC, 2019).

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de característica normativa, define o conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver na educação básica, sendo que para a educação infantil propõe os seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se, os quais asseguram que as crianças aprendam em situações nas quais elas possam ter um papel ativo na construção de significados (BRASIL, BNCC, 2019).

Dessa maneira, a concepção de criança que observa, questiona, levanta hipóteses e se apropria de conhecimentos sistematizados, impõe a necessidade de o educador refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar vivências e experiências com intencionalidades educativas às práticas pedagógicas na educação infantil que promovam o desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, BNCC, 2019).

A organização curricular da educação infantil na BNCC é estruturada em cinco campos de experiências que consideram objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da criança: o eu, o outro e o nós; corpo gesto e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Assim, é possível criar oportunidades e experiências em que as crianças construam seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e utilizem as vivências em seu cotidiano (BRASIL, BNCC, 2019).

Muitos educadores argumentam sobre a importância do brincar e das interações na educação infantil para a construção de aprendizagens. Propiciar momentos significativos e com

intencionalidades considerando a criança como um ser brincante é valorizar a cultura da infância. De acordo com Kishimoto (2012), há duas modalidades de brincadeiras: aquela construída conjuntamente pelo adulto e pela criança; e a produzida entre as crianças, isso é, a cultura lúdica onde as crianças brincam juntas reproduzindo e recriando artefatos e expressões vinculadas à cultura.

Considerar a efetividade das brincadeiras e das interações no desenvolvimento integral da criança, faz-nos repensar quais propostas e modelos de ensino farão com que a educação infantil seja uma etapa de redescobertas e aprendizados significativos para as crianças e para os educadores. Pensar nesses modelos é uma tarefa complexa diante do avanço tecnológico vivenciado nos últimos anos e principalmente no momento mais grave da pandemia de covid-19 (2020-2022).

Diante de todos os desafios surgidos durante a pandemia, houve a necessidade por parte da gestão e das professoras da escola foco do relato de experiência de refletir a prática pedagógica e sistematizar propostas e modelos que considerassem a criança como um ser que brinca, interage e tem inúmeras possibilidades de aprender na educação infantil, considerando a criança como protagonista no aprendizado, aliando tecnologias para construção de um espaço escolar transformador para crianças pequenas.

Um grande suporte a ser considerado nessas mudanças são as metodologias ativas, entendidas como práticas pedagógicas alternativas ao ensino tradicional. As metodologias ativas colocam o foco do processo de ensino e aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas, principalmente em tempos nos quais o ensino não está mais distanciado das tecnologias digitais (BACICH; MORAN, 2018).

Ao trabalhar as tecnologias digitais e as metodologias ativas de forma integrada é importante refletir sobre componentes fundamentais que fazem parte de estratégias que inovam e causam interesse nas crianças, por meio das descobertas. O papel do professor e das crianças na condução da proposta da atividade didática, as contribuições das tecnologias digitais na personalização do ensino e a organização do espaço escolar, que requer uma nova configuração para estimular as ações colaborativas, são exemplos dessas estratégias (NONO, 2011; BACICH; MORAN, 2018).

Neste processo de diálogo entre a gestão e as professoras da escola foco do relato de experiência surgiram várias questões: como é possível implementar na educação infantil e transformar o espaço escolar com metodologias ativas e tecnologias digitais? Há vários modelos de metodologias ativas que oferecem oportunidades de desenvolver a autonomia do estudante e fazer uso de tecnologias no momento da aprendizagem. Na educação infantil pensamos na adaptação do modelo rotação por estações, onde se propicia experiências de aprendizagem que

consideram estratégias que contemplem diferentes formas de aprender. Além disso, as crianças poderiam passar por todas as estações e, em pelo menos uma delas, utilizando as tecnologias digitais (NONO, 2011; BACICH; NETO; DE MELLO, 2015).

Com base no exposto anteriormente, a partir de um relato de experiência baseado na atividade rotação por estação, os objetivos desse artigo são compreender o uso de metodologias ativas e tecnologias digitais com adaptações para a educação infantil; identificar propostas pedagógicas no âmbito das metodologias ativas que sirvam à educação infantil; e relacionar o brincar ao processo de letramento.

2 O planejamento do percurso

Este trabalho está apoiado em um relato de experiência de uma coordenadora acerca das práticas pedagógicas de implementação de atividade utilizando metodologias ativas e tecnologias com adaptações para a educação infantil com crianças de 4 e 5 anos, de uma escola de educação infantil da rede municipal pública do interior de São Paulo. A atividade foi desenvolvida ao longo do mês de março de 2022, durante o período de retorno presencial das aulas no município. A instituição é de médio porte, com 31 anos de existência, que oferece vagas para educação infantil do segmento de creche, crianças de 0 a 3 anos, e pré-escola, 4 e 5 anos. Possui no total 64 funcionários, dentre eles equipe gestora, monitoras, estagiárias, cozinheiras, professoras e agente de organização escolar.

O espaço físico é amplo e conta com dois prédios, um que atende em período integral às crianças da pré-escola (4 e 5 anos) e outro exclusivo para atender as crianças da creche (0 a 3 anos). Dispõe de banheiros masculinos e femininos nos dois prédios para crianças e funcionários, secretaria, sala de professores, sala de videoteca, biblioteca, cozinha, despensa, lavanderia, pátio amplo coberto, ampla área gramada e um parquinho. Atualmente, os dois prédios juntos atendem 14 salas de aula.

O nível socioeconômico das crianças é médio-baixo e as famílias, de modo geral, são compostas de pessoas humildes e assalariadas. A comunidade enfrenta questões sociais como desemprego, situações de drogadição, abandono de crianças alterando o núcleo familiar, violência doméstica e falta de segurança.

O principal instrumento de investigação e coleta de dados foi a observação direta (LUDKE; ANDRÉ, 1986) e análise das experiências diárias na aplicação das atividades planejadas, a fim de construir significados e propostas de ensino nas ações pedagógicas. Com as técnicas de observação foi possível avaliar todo o processo e levantar novos problemas com estratégias específicas para cada situação.

Observando o retorno das aulas presenciais, a equipe gestora conseguiu identificar a necessidade de aperfeiçoar as práticas pedagógicas e oportunizar ao corpo docente uma formação sobre o tema em estudo: metodologias ativas e sua aplicação na educação, de maneira específica na educação infantil. Foram realizadas reuniões de formação e planejamento com objetivo de refletir sobre a prática e definir estratégias e materiais analógicos e tecnológicos necessários para a aplicação e respectivo registro para a avaliação dos resultados na prática.

A proposta elaborada foi aplicada gradualmente no mês de março do ano letivo de 2022, priorizando a organização dos espaços da sala de aula onde a experiência foi vivenciada, disponibilizando todos os recursos materiais utilizados na implementação do modelo pensando no cotidiano das crianças, na sequência das atividades propostas e principalmente no interesse que as crianças demonstraram durante o processo de construção dos conhecimentos prévios e como garantir a acessibilidade às tecnologias e a todos os materiais que fizeram parte da aplicação do modelo às crianças.

Assim, ao planejar as etapas durante as formações, o grupo definiu quais ações seriam adotadas e como organizaríamos os espaços da sala de aula para que ocorresse a transformação da prática pedagógica tendo em vista os conceitos das metodologias ativas e a inserção de tecnologias digitais, colocando a criança como protagonista do processo de aprendizagem e considerando as adaptações necessárias à realidade da instituição.

Ao planejar as etapas, foi importante o olhar atento e sensível do coordenador e da equipe docente a todos os elementos dispostos em sala de aula, a fim de oportunizar e garantir às crianças a interação e desafios visíveis em todas as etapas da implementação da proposta.

3 Rotação por estações: relato de experiências na educação infantil

A experiência proposta para a educação infantil foi vivenciada pela sala de jardim 1 da unidade escolar apontada neste estudo, considerando a organização dos espaços e práticas pedagógicas ativas e integradas com tecnologias digitais com ênfase nos jogos matemáticos e situações de letramento oportunizadas no modelo de rotação por estações.

As aprendizagens essenciais estiveram de acordo, por um lado, com os campos de experiências “escuta, fala, pensamento e imaginação” e, por outro, com os campos “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BRASIL, BNCC, 2019). O planejamento foi desenvolvido pela professora sob orientação da coordenadora pedagógica, elaborando atividades em que as crianças foram protagonistas do processo priorizando o letramento, o jogo simbólico e o raciocínio lógico.

Segundo Nóvoa (1995), o grande desafio é incentivar e valorizar os professores possibilitando a formação continuada e valorizando sua autonomia profissional nas escolas. Sendo assim, iniciamos o trabalho com os docentes, onde apresentamos conceitos importantes relacionados às metodologias ativas e tecnologias digitais. Em seguida, apresentamos como se dá o uso de metodologias ativas na aprendizagem e como isso ocorre na educação infantil, entendendo conceitos importantes e novas formas de atuação, pensando no uso integrado das tecnologias digitais, planejando atividades que desenvolvam a autonomia das crianças em um trabalho colaborativo (BACICH; NETO; DE MELLO, 2015).

Como citamos anteriormente, na educação infantil a interação e a brincadeira são articuladores para a prática pedagógica e ao propor experiências de aprendizagem baseadas em metodologias ativas com crianças pequenas é preciso considerar os fundamentos teóricos que as sustentam, bem como as curiosidades e questionamentos das crianças partindo de seu anseio de observar e o desejo do saber, proporcionando transformações cotidianas na escola.

Com base em Moran (2018), que teoriza acerca das metodologias ativas, realizamos atividades organizadas para o modelo rotação por estações, a fim de valorizar as interações por agrupamentos dinâmicos na educação infantil, personalizando-as de acordo com as necessidades de cada criança, tendo em vista os objetivos envolvidos em cada estação. A proposta foi planejada em três etapas de aplicação no decorrer do mês de março de 2022, sendo que na primeira foram definidas quatro estações organizadas didaticamente de acordo com as atividades propostas, onde em uma delas as crianças utilizaram recursos digitais. Já na segunda etapa organizamos apenas duas estações e na terceira etapa, última semana do planejamento, definimos quatro estações, conforme quadro abaixo.

Quadro 1 - Etapas e estações da atividade *rotação por estações*

Etapa	Estação	Proposta Pedagógica	Atividade
Primeira	1	Função social da escrita	Crachás e massinha de modelar
Primeira	2	Jogo simbólico	Jogo da torre
Primeira	3	Jogo simbólico	Itens de cozinha
Primeira	4	Raciocínio lógico	Jogo da memória no computador
Segunda	1	Raciocínio lógico	Jogo da memória no computador
Segunda	2	Habilidades corporais	Brincadeiras externas
Terceira	1	Raciocínio lógico	Jogo da memória no computador
Terceira	2	Letramento matemático	Jogo matemático, no computador
Terceira	3	Função social da escrita	Massinha de modelar
Terceira	4	Raciocínio lógico	Quebra-cabeça de animais

Fonte: As pesquisadoras.

Ao realizarmos o planejamento semanal da proposta, considerando que são crianças pequenas, organizamos a aplicação das etapas em dois dias da semana a fim de possibilitar as intervenções necessárias pela professora auxiliando as crianças nas tarefas de cada estação. Neste processo ressaltamos a importância da coordenação pedagógica na elaboração e construção das aprendizagens com os docentes o que fortaleceu a autoestima, promovendo conhecimentos e autonomia dos profissionais envolvidos na aplicação.

Pensamos em organizar os espaços da sala de aula mantendo a estrutura física, mesinhas com seis cadeiras, onde as crianças são agrupadas por interesse e objetivos das atividades, com o diferencial de levar ao espaço dos pequenos os equipamentos tecnológicos a fim de desenvolver a autonomia e o cuidado no manuseio com eles. Ao agruparmos as crianças em estações percebemos que algumas delas solicitaram menos a atenção da professora, outras mais, sendo necessário reorganizar e modificar os cantos propostos para motivar as crianças e proporcionar novas aprendizagens.

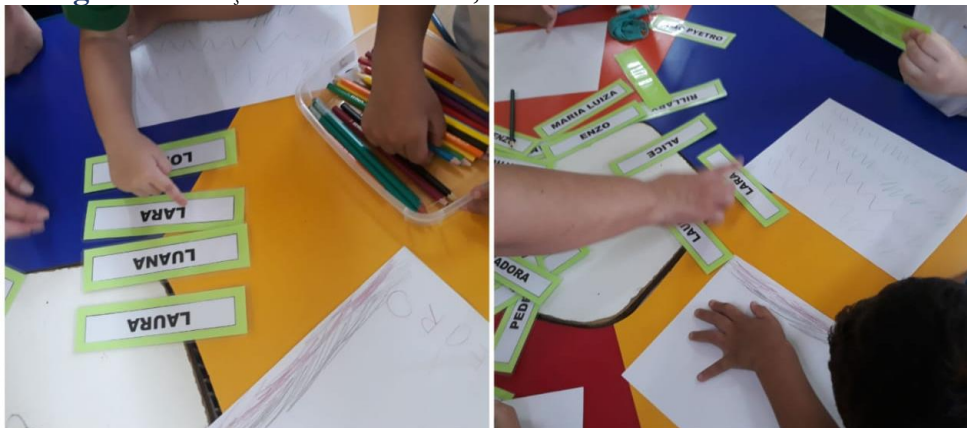
Evidenciamos que ao introduzir essa organização na sala de aula, transformamos a prática e os espaços evidenciando as possibilidades de materiais e recursos que podem ser trabalhados na educação infantil com crianças pequenas favorecendo seu protagonismo, a atenção na realização das atividades em que se observa um comportamento diferenciado de envolvimento nas brincadeiras proporcionadas com essa organização e alteração tanto da prática quanto do espaço cotidiano da sala de aula.

Na semana que antecedeu a aplicação da proposta, a professora realizou com as crianças uma roda de conversa, onde foram feitos os levantamentos prévios de alguns conceitos aplicados nas estações, como conceitos de formas geométricas com apresentação de blocos lógicos, cores primárias e o jogo da torre, apresentando em roda as regras e como funcionaria o trabalho cooperativo para chegar à construção lógica do jogo. A professora descreveu também que esses conceitos seriam aplicados nas estações e que todos iriam participar, onde cada grupo teria seu papel de construção e colaboração em pares. Constatamos que as interações e o despertar da ajuda colaborativa são desafios importantes para as crianças pequenas.

Na semana seguinte, no desenvolvimento da primeira etapa da proposta, organizamos as estações com atividades diversificadas. Na estação 1 foi trabalhada a função social da escrita, onde realizamos exposição dos crachás pela professora com o nomes das crianças da turma, o que as orientou a identificarem o nome e em seguida realizarem a escrita numa folha. Muitas crianças não souberam reconhecer o nome e foi necessário a intervenção da professora para que a proposta acontecesse. Alguns nesse momento, ainda não dominando a grafia do nome, fizeram o desenho livre, o que tornou a experiência significativa. No entanto, foi a estação que o grupo perdeu

rapidamente o interesse. Sobre o uso do nome no processo de letramento, Colello (2013) destaca que o conhecimento e reconhecimento da maior parte das letras do seu próprio nome contribui no âmbito social para que a criança construa saberes sobre a leitura e escrita.

Imagem 1 - Função social da escrita, atividade com crachá



Fonte: As pesquisadoras

Na estação 2 a proposta foi o jogo da torre, cujo objetivo foi montar a torre em equipe, respeitando as cores e quantidades de pinos pedidas nas fichas do jogo utilizando o raciocínio lógico e estratégias para que ela não caísse. Assim, a criança pensa sobre qual peça teria que ser a base (maior ou menor) e quais seriam utilizadas sucessivamente, e constrói a torre de forma colaborativa. Com a explicação inicial em roda de conversa a professora explicou os objetivos, auxiliando as crianças nas estratégias de raciocínio lógico e cooperação com a turma realizando intervenções nas ações coletivas. No decorrer da aplicação houve grande dispersão do grupo após 5 minutos de jogo, em que as crianças utilizavam as peças aleatoriamente sem se preocuparem com as regras, resultando apenas no sequenciamento de peças.

Imagem 2 - Jogo da torre priorizando o trabalho colaborativo



Fonte: As pesquisadoras.

Na estação 3 aconteceu o jogo simbólico. Segundo Kishimoto (2013), desenvolver a imaginação e expressão lúdica é condição essencial durante as brincadeiras, o que favorece a ação de liberdade e decisão das crianças. Assim, foram ofertados às crianças brinquedos diversos como fogões, pratos, copos, colheres, frutas entre outros objetos do cantinho da “cozinha”, além de blocos e canetinha para anotarem suas receitas ou pedidos do restaurante, respeitando a imaginação surgida na brincadeira, com o objetivo de trabalhar o letramento e o jogo simbólico. Cada grupo fez suas anotações de cardápios, outros de ingredientes da comida que iriam preparar, registrando simbolicamente com desenhos ou letras associadas ao nome próprio. Aqui, mais uma vez, temos o nome próprio como referência do início do letramento da educação infantil, reforçando a função social da escrita para as crianças (COLELLO, 2013).

Imagem 3 - Jogo Simbólico com canto de cozinhas e lanchonete



Fonte: - As pesquisadoras.

Na estação 4 as crianças exercitaram a memorização por meio de jogo da memória de formas geométricas, instalado em *chromebooks*. Os equipamentos foram adquiridos pela rede municipal no momento pandêmico a fim de oportunizar o acesso às aulas remotas das famílias assistidas pela escola, consideradas vulneráveis e de condições relativamente precárias, ao uso da plataforma Google sala de aula, adquirida pela rede de ensino no ano de 2021.

Nesse jogo, além de conceitos como formas geométricas, cores e raciocínio lógico, o grande desafio é o uso de recursos tecnológicos. A professora realizou a atividade pelo *chromebook* demonstrando às crianças as regras do jogo e a maneira como as crianças utilizariam o dispositivo. Neste momento, percebemos grande interação e organização do grupo na atividade, o que possibilitou a interação e ação colaborativa no momento do jogo em que cada criança tinha seu momento de jogar.

Assim que desenvolveram as habilidades do jogo das formas geométricas, a professora propôs uma variação com figuras de animais e seus respectivos nomes, onde em cada figura aberta a criança tinha que pensar sobre a inicial do nome do animal e realizar a correspondência da escrita.

A decisão da professora de propor o jogo coletivamente e permanecer no grupo para auxiliá-los trouxe grande participação e aprendizagem das crianças, percebidas pelas reações de euforia e entusiasmo, despertando interesse e tornando possível o desenvolvimento das habilidades colaborativa e interativa entre a professora e as crianças, além de demonstrarem a percepção das regras por meio do conhecimento das formas geométricas e das regras do jogo. Segundo Smole (1996), os jogos são recursos didáticos que propiciam situações motivadoras para a criança desenvolver noções de regras e cooperação entre os pares, como foi constatado na atividade desenvolvida relatada.

Imagem 4 - Estação 4, Jogo da Memória



Fonte: As pesquisadoras.

A importância da realização de análise dos conhecimentos prévios das crianças e exposição das regras de cada estação em rodas de conversas antecipadas à aplicação, fez com que as crianças participassem ativamente do processo, sendo protagonistas ativas do aprendizado proposto em cada estação, sendo que as estações com recursos tecnológicos e jogo simbólico foram as que mereceram destaque nesta primeira etapa, dividida em dois dias. A atividade foi tão proveitosa que percebemos o grande interesse e expectativa das crianças para o segundo dia da atividade.

Relatos importantíssimos foram feitos na perspectiva de análise do processo pela professora que ressaltou o medo em disponibilizar a tecnologia de maneira individual para as crianças, mas destacou ser surpreendida com as interações positivas que a turma apresentou na realização da sequência das atividades. A professora destaca a importância de conhecer a metodologia a ser aplicada para escolher a mais adequada à tarefa desenvolvida, e nesta proposta

com crianças pequenas adequamos o modelo rotação por estações, de acordo com a faixa etária e fase de desenvolvimento da turma.

Com as análises da professora e detalhes da observação de todo o processo metodológico, consideramos importante a realização de outras duas fases a fim de proporcionar e oportunizar às crianças aprendizados mais profundos quanto ao uso das tecnologias, o que aconteceu na segunda semana do planejamento das atividades.

Incluimos esta etapa a fim de disponibilizar os *chromebooks* de maneira individual, considerando que a maioria das crianças da unidade escolar não teve acesso à dispositivos tecnológicos para participarem das aulas remotas, e, considerando o grande interesse em participarem da proposta do jogo da memória pelo aplicativo *word wall*, realizamos esta etapa de aplicação com objetivo de oportunizar o aprendizado ativo ao manuseio do dispositivo.

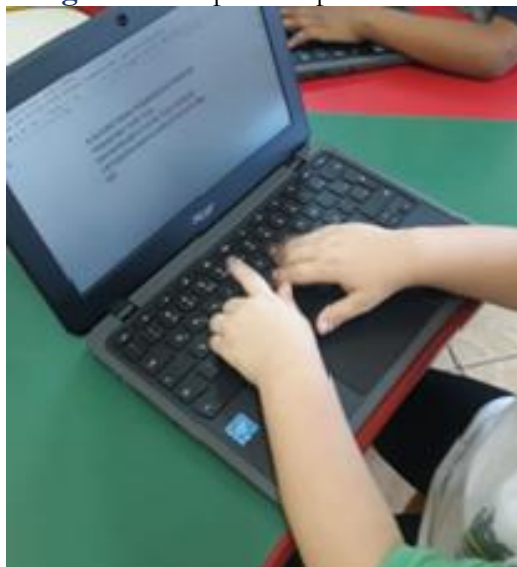
Na segunda etapa, aplicada na segunda semana do planejamento da sequência de atividades, dividimos a turma em dois grupos, objetivando duas estações, onde a professora realizou roda de conversa antecipando às crianças que iria dividir a turma, e que todos participariam dos dois momentos, relatando que parte da turma iria brincar na área externa e a outra parte iria permanecer na sala e jogar com os *chromebooks*. A rotina diária para as crianças da educação infantil é de extrema importância e com antecipação e explicação de todo o processo é possível personalizar o aprendizado.

Este momento oportunizou o acesso, e, para muitos deles o primeiro contato com dispositivos tecnológicos. Foi disponibilizado um *chromebook* para cada criança, onde distribuimos o grupo em duas mesas com um adulto para realizar as intervenções necessárias. Cada criança pode jogar e interagir com o dispositivo com a supervisão da educadora, deixando-os livres nas escolhas e no desenvolvimento do raciocínio lógico do jogo. Segundo Smole (1996), os jogos na educação infantil são estratégias que favorecem o aprendizado das crianças pequenas, despertam interesse, interação e oportunizam o desenvolvimento de habilidades de cooperação e aquisição de novas ideias, e especificamente utilizando tecnologias digitais criou situações desafiadoras a todas as crianças, tanto na aprendizagem de regras quanto ao uso do dispositivo.

Como citado anteriormente, o grupo da estação dois foi para a área externa realizar brincadeiras musicais, gestuais e corporais com a monitora da turma, desenvolvendo habilidades significativas para as crianças durante a atividade. As estações tiveram duração de vinte minutos e realizamos a rotação das estações no mesmo dia, o que oportunizou as vivências de todo o grupo.

Imagem 5 - Etapa 2. Estação de jogo de memória individual

Fonte: As pesquisadoras.

Imagem 6 - Etapa 2. Explorando o teclado e suas funções

Fonte: As pesquisadoras.

Observando todo o processo nesta segunda etapa consideramos que ao personalizar as estações de acordo com o interesse das crianças proporcionamos momentos únicos de aprendizado, elas interagiram, vibraram a todo momento com as vitórias do jogo de memória aplicado e ao mesmo tempo se divertiram no espaço externo desenvolvendo habilidades corporais e de interação. A experiência proposta desta maneira na educação infantil, de maneira livre e atuante das crianças possibilitou a fixação das aprendizagens propostas e participação ativa de toda a turma nas duas estações.

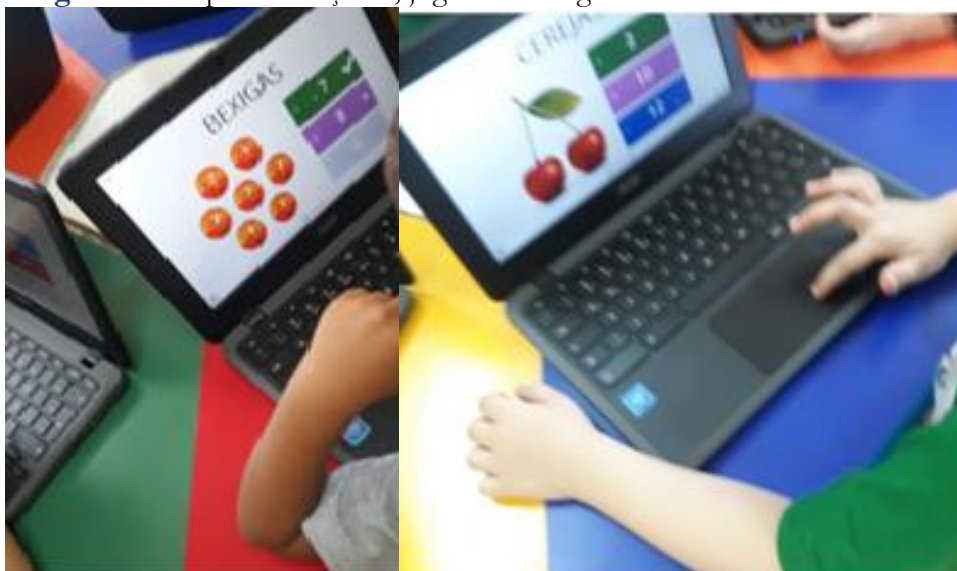
Avaliando as duas etapas aplicadas, primeira etapa de rotação com 4 estações e segunda etapa de rotação com 2 estações, a professora identificou a possibilidade de avançar no processo de personalização de aprendizagem e juntamente com a coordenadora pedagógica organizou a etapa final da proposta. De acordo com as observações e intervenções realizadas durante as

atividades anteriores, o objetivo dessa etapa final, que aconteceu na terceira semana do planejamento da sequência de atividades, foi aperfeiçoar o aprendizado ativo de cada criança de maneira mais autônoma e colaborativa entre os pares.

A participação da coordenadora pedagógica na formação continuada, na elaboração e aplicação da proposta e na avaliação das observações foram ações importantíssimas para que o planejamento da etapa final considerasse as necessidades de cada criança. Com o apoio da coordenadora pedagógica, a professora teve condições de disponibilizar outras possibilidades às crianças, fortalecendo a parceria do corpo docente e gestão escolar, fator importante para que se desenvolva qualquer proposta de mudanças na organização dos espaços e transformações de práticas pedagógicas.

Assim, na etapa final da proposta ficaram definidas 4 estações, com duração de 15 minutos por estação, e de acordo com o planejamento da aula totalizou 1 hora de aplicação, sendo que duas delas com acesso aos jogos utilizando tecnologias digitais. Na estação 1 desta etapa final, as crianças jogaram o jogo da memória que foi utilizado nas etapas anteriores. O aprendizado se deu pela prática individual, agora exercendo maior autonomia com os dispositivos. Nessa etapa a professora atuou apenas na observação. Na estação 2 as crianças jogaram um jogo de contagem e sequência numérica, a cada tela aparecia a quantidade de figuras com objetivo de contarem e associarem à alternativa do número correspondente.

Imagem 7 - Etapa 3. Estação 2, jogo de contagem



Fonte: As pesquisadoras.

Na estação 3, utilizamos massinha de modelar para que as crianças modelassem a inicial do nome. Alguns já sabiam escrever o nome, outros consultaram o cartaz de nomes da turma. A

massinha de modelar é um recurso pedagógico com o qual as crianças interagem de maneira divertida e concreta, exercitando a coordenação motora fina. Além disso, a realização desta atividade possibilitou a interação entre os pares, o exercício do letramento pelo nome próprio e o reconhecimento do alfabeto.

Imagem 8 - Etapa 3. Estação 3, brincando e modelando o nome próprio



Fonte: As pesquisadoras.

E por fim, na estação 4 disponibilizamos o quebra-cabeça de animais, possibilitando o exercício do raciocínio lógico, cooperação entre pares, além de propor grande desafio às crianças.

Imagem 9 - Etapa 3. Estação 4, brincando de quebra-cabeça



Fonte:As pesquisadoras

Ao realizar a avaliação de todas as etapas da proposta, identificamos alguns pontos importantes a serem considerados na aplicação das metodologias ativas, principalmente no que diz respeito à adaptação das atividades no modelo rotação por estação. A professora relata que ao realizar as adaptações se faz necessário priorizar as atividades que a turma necessita e avaliar o processo diariamente para que não se perca o objetivo a ser alcançado com o planejamento de todas as etapas.

Quanto ao planejamento e coleta de conhecimentos prévios da turma, avaliação diagnóstica, foi essencial identificar as necessidades das crianças, o que elas sabiam e quais dificuldades poderiam apresentar. A maior dificuldade está no que se refere à construção das regras dos jogos, que, mesmo simples, exigem das crianças pequenas uma variedade de conhecimentos importantes para a realização. A criança é protagonista quando ocorre o interesse pelas atividades, que devem ser desafiadoras e pensadas para a faixa etária. O que elas conseguem exercitar de maneira autônoma e em quais momentos é necessário que a professora esteja na estação orientando e conduzindo a aprendizagem são fatores importantes a serem definidos e observados.

4 Discussões acerca das experiências

A partir dessas experiências propostas pela aplicação de metodologias ativas, analisamos todo o processo em que as crianças são protagonistas em suas aprendizagens exaltando as possibilidades observadas e construídas no decorrer das experiências que valorizaram atributos do brincar e do letramento. Foram colocados em prática conceitos importantes das metodologias ativas na educação infantil e ressaltado o papel da professora enquanto facilitadora da aprendizagem, bem como a valorização do conhecimento prévio do aluno em sua “leitura de mundo” (FREIRE, 1996). Nesse sentido, buscou-se desenvolver o olhar crítico e questionador das crianças, valorizando os momentos de escuta e expressão.

Atualmente, as metodologias ativas e personalização do ensino estão no centro das discussões educacionais e a pesquisa que originou este artigo ressignificou o trabalho pedagógico na unidade escolar, reforçando o papel do aluno no centro da aprendizagem, tornando-o autônomo e participante de todo o processo, bem como promovendo a valorização e fortalecimento da parceria entre a gestão e o corpo docente.

Há na unidade um esforço para utilização gradativa de tecnologias digitais como práticas integrantes do processo de aprendizagem de crianças pequenas, onde a equipe foi orientada e recebeu formação continuada antes e durante a aplicação da proposta. De acordo com Nóvoa (1995), um dos principais fatores para que ocorra a transformação no processo de ensino e aprendizagem é a atenção que se dá à formação do professor, para que se apropriem dos seus processos e atribuam sentido no seu trabalho, investindo no saber e na experiência pela prática.

O processo de formação continuada realizada em momentos de estudo coletivo e individual, antecedendo a aplicação, proporcionou um avanço do conhecimento relacionado entre as teorias do uso de metodologias ativas na aprendizagem e da práxis que a professora iria construir na sala de aula com crianças, considerando-as como protagonistas de seu aprendizado e desenvolvendo sua autonomia. Respeitar o processo de aquisição e construção do conhecimento

das professoras foi fundamental durante toda a aplicação, facilitando as relações e intervenções no decorrer do planejamento, tornando evidente o papel da gestão que é de identificar, planejar e orientar a equipe nas formações de acordo com as necessidades e demandas de aprendizagens das crianças e do corpo docente.

Importante ressaltar que as metodologias ativas são pautadas pelo aprender pela experiência, que desperta a curiosidade da criança, que, por sua vez, pensa no concreto, conscientiza-se da realidade e questiona os conceitos. Esses são fatores que se articulam na educação infantil quando pensamos e refletimos sobre selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar vivências e experiências com intencionalidades pedagógicas, buscando promover o desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, BNCC, 2019), e considerando o aluno como centro do processo, garantindo a construção de conhecimentos por meio das experiências, tornando a aprendizagem significativa (BACICH; MORAN, 2018).

Grande é o desafio de aprender e ensinar em tempos de tecnologias digitais, pois envolvem reflexão sobre estratégias que inovem o espaço escolar e possibilitem as descobertas pelos alunos durante o processo. Nesta proposta realizamos as adaptações necessárias a fim de propor vivências com uso integrado das tecnologias digitais em sala de aula, o que promoveu a autonomia e o trabalho colaborativo entre as crianças (BACICH, 2018).

Ao planejar o trabalho na educação infantil é de extrema importância considerar a organização do espaço escolar e a organização do trabalho pedagógico para que se tenha clareza dos objetivos da proposta. Também é de suma importância o olhar atento e sensível da professora a todos os elementos que compõem a sala de aula, assim como entender as interações entre adultos e crianças pode tornar o espaço rico em desafios.

Logo, ao pensarmos na proposta e em todas as etapas aplicadas foi necessário adequar os espaços a fim de preparar e organizar o ambiente partindo do interesse das crianças, favorecendo diferentes tipos de interações nas quais a professora tem papel importante como organizadora dos espaços. Essa proposta se deu por meio da escuta, do diálogo e da observação, disponibilizando diversidade de recursos materiais nos diferentes contextos, a fim de oferecer condições no ambiente que favoreçam a aprendizagem significativa, conforme preconizam os Parâmetros Básicos para Infraestrutura na Educação Infantil (BRASIL, 2006).

Importante ressaltar que a introdução de metodologias ativas à prática pedagógica propiciou a reorganização dos espaços escolares de maneira flexível e abrangente no que se refere à seleção dos materiais utilizados e introdução de equipamentos tecnológicos na sala de aula. Destacamos que não houve mudança de mobília ou qualquer estrutura física da sala de aula, o que houve foi a reorganização adequada às necessidades e aos interesses das crianças.

A professora ocupou um papel de organizadora e mediadora, elaborando materiais, ambientes e atividades para que as crianças estivessem no centro da aprendizagem, como protagonistas nas experiências vivenciadas. Isso só foi possível porque ela conhecia muito bem as crianças da turma, suas potencialidades e dificuldades, e porque estabeleceu parceria significativa com a gestão escolar, que atuou desde a formação continuada das professoras da unidade até a implantação e avaliação da sequência didática junto às crianças.

Os campos de experiências “escuta, fala, pensamento e imaginação” e “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BRASIL, BNCC, 2019) foram alvo da proposta, que foi pensada a fim de priorizar a relação entre o letramento, jogo simbólico e raciocínio lógico, conectando-os entre si e oportunizando novas experiências com a introdução de tecnologias digitais.

A aproximação do brincar com o letramento torna-se possível quando identificamos altos níveis de processos cognitivos que incluem a imaginação e a solução de problemas por meio das brincadeiras simbólicas e atividades de letramento, sem perder de vista que o brincar possui significados distintos em diferentes contextos envolvendo regras e considerando as origens sociais (KISHIMOTO, 2013).

É nesse espaço de aproximações que ocorre a aprendizagem dentro do processo lúdico compartilhado entre as crianças, em que a relação entre o brincar e o letramento ocorrem em diversos contextos nos quais ao organizarmos cenários, materiais e mediações de objetos e tecnologias privilegiamos a ação livre da criança.

No jogo simbólico vivenciado na estação 3 da primeira etapa, no qual as crianças anotaram pedidos e receitas como se estivessem em um restaurante, a imaginação é condição essencial da expressão lúdica sendo construída como atividade principal da educação infantil, pois envolve a liberdade, a ação e decisão da criança em categorizar papéis imaginários expressos durante as brincadeiras. Já os jogos de regras envolvem condições ditadas pelo contexto social e cultural que constroem condições para que as crianças dominem e se apropriem do processo (KISHIMOTO, 2013).

Ao permitir a manifestação do imaginário por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente, a educação infantil subsidia o desenvolvimento integral da criança. Assim, os jogos empregados pela escola têm seu sentido amplo enquanto material ou situação de livre exploração, como demonstrado nesse relato de experiência, mas também podem ser trabalhados de modo restrito sendo visto como material ou situação que exige ações orientadas pelo professor visando trabalhar conteúdos e habilidades específicas perfazendo o jogo didático (KISHIMOTO, 2016).

Nas situações pela estação que utilizou o jogo da torre (estação 2 da primeira etapa), aplicamos o jogo como construção, onde a criança pelo manuseio de peças expressa seu imaginário construindo e transformando as representações mentais pela manipulação do jogo. Como citado anteriormente, nesta estação a criança pensa sobre qual peça teria que ser a base (maior ou menor) e quais seriam utilizadas sucessivamente, e constrói a torre de forma colaborativa. Foi possível observar neste momento comentários como “não, essa peça é primeiro”, “essa é peça é por último” ou “essa peça não é aí” e assim sucessivamente. O jogo de construção tem uma estreita relação com o jogo simbólico garantindo a aprendizagem de maneira ativa por meio das construções registradas pelas imagens e considerações que elas expressaram no decorrer da atividade.

Uma das propostas da sequência didática foi oportunizar o letramento e o brincar, evidenciando o letramento como prática social de aquisição de significados da linguagem verbal e não verbal. Para tanto, utilizamos neste processo de aplicação o nome próprio como modelo de escrita e como primeira forma de registro estável e capaz de construir para a criança todo o processo de escrita posterior (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Quando trabalhamos com nome próprio no letramento, segundo Colello (2013), o conhecimento e reconhecimento da maior parte das letras do seu próprio nome contribui no âmbito social para que a criança construa saberes sobre a leitura e escrita.

Na primeira etapa da proposta, na estação 1, oportunizamos essa experiência em dois momentos, um de forma representativa e outra pela forma de reprodução de códigos, seja pela escrita ou pelo molde das iniciais do nome. No primeiro momento a intervenção da professora se fez primordial para que as crianças entendessem a proposta e registrassem o nome pela escrita, já no segundo participaram de maneira mais espontânea pois se tratava da modelagem do nome criando livremente os registros.

Se as atividades de jogo simbólico e de modelagem foram essenciais para o letramento, o uso de tecnologias digitais complementaram os objetivos da sequência didática instigando os alunos às descobertas que os jogos e o computador enquanto recursos didáticos podem propiciar.

Sobre o uso tecnologias digitais, enquanto uma metodologia ativa, destacamos que a proposta não é nova, sendo alvo de discussões no âmbito educacional a fim de transformar a aprendizagem das crianças com maior autonomia e protagonismo (MORAN, 2018).

São constantes os desafios na educação sobre a implementação de propostas transformadoras que proporcionem às crianças oportunidades de experiências personalizadas às necessidades específicas de aprendizagem e que valorizem o desenvolvimento da autonomia. Neste caso específico, desenvolver as adaptações de atividades utilizando o modelo rotação por estações

e uso de tecnologias digitais com crianças pequenas nos fez refletir sobre toda prática docente até então construída na unidade escolar.

Por se tratar de uma comunidade escolar com pouco acesso à equipamentos tecnológicos e internet pessoal, pensamos em aplicar a metodologia escolhendo o modelo rotação por estações, valorizando os espaços da sala de aula que foram organizados para que as crianças pequenas realizassem atividades diferentes e complementares em estações de trabalho de acordo com os objetivos de aprendizagem mencionados anteriormente: o letramento associado ao jogo simbólico e o letramento matemático associado aos jogos.

A proposta da sequência didática, rotação por estações com uso de tecnologias digitais para a educação infantil, possibilitou vivências e transformações na prática pedagógica, nos espaços escolares, considerando sua organização com novas formas de atuação, integrando tecnologias digitais e atividades que propiciaram às crianças experiências reais por meio dos jogos disponibilizados nos computadores, o que tornou possível personalizar os jogos de acordo com as necessidades das crianças para a construção do conhecimento e desenvolvimento integral das habilidades envolvidas nos objetivos de cada estação.

No que se refere ao modo como a matemática foi usada na rotação, segundo Smole (1996), quando organizamos a ação pedagógica matemática em grupos favorecemos a investigação e exploração de diferentes situações e problemas, onde a interação e a socialização foram fundamentais para que as crianças pela troca de informações pudessem elaborar questões e raciocínio lógico e ao mesmo tempo desenvolver sociabilidade, cooperação e respeito mútuo com aprendizagens significativas.

Smole (1996), afirma que atividades didáticas com ênfase nos jogos matemáticos propiciam situações interessantes para as crianças criando uma situação natural, motivando-as a cooperar e a seguir regras favorecendo a aquisição de novas ideias e novos conhecimentos. No modelo rotação por estações, ao propor jogos matemáticos interativos obtivemos excelentes resultados percebidos durante o processo de aplicação, onde as crianças jogaram o jogo proposto inicialmente e de acordo com os desafios vencidos escolhiam outro jogo que foi disponibilizado pela professora.

5 Considerações finais

As metodologias ativas são pautadas pelo aprender pela experiência, as quais despertam a curiosidade da criança, que pensa no concreto, conscientiza-se da realidade e questiona os conceitos, fatores que se articulam na educação infantil quando pensamos em experiências com intencionalidades educativas às práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral das crianças.

São constantes os desafios na educação sobre a implementação de propostas transformadoras que proporcionem às crianças oportunidades de experiências personalizadas às necessidades específicas de aprendizagem e que valorizem o desenvolvimento da autonomia.

O desenvolvimento da proposta adaptada do modelo rotação por estações com uso de tecnologias digitais com crianças pequenas oportunizou na escola foco deste relato de experiência reflexões sobre a prática docente e sobre a organização dos espaços escolares, bem como novas formas de atuação, novos olhares às percepções e aprendizagens das crianças. Todo o corpo docente e a gestão estiveram envolvidos desde a formação continuada até a reflexão sobre os resultados da aplicação da sequência didática.

De modo geral, durante a aplicação de metodologias ativas para crianças pequenas ocorrem algumas dificuldades a serem consideradas, como o número de crianças em sala de aula, a falta de apoio das instituições, falta de recursos tecnológicos e até as dificuldades de as professoras dominarem a metodologia (BACICH; NETO; DE MELLO, 2015).

Na unidade escolar na qual foi realizada a proposta, apesar da elevada quantidade de crianças na turma, contamos com recursos materiais e tecnológicos suficientes e foi oferecido apoio e suporte pedagógico em todas as etapas da proposta. As crianças demonstraram ansiedade em realizar as atividades e em diversos momentos solicitaram a intervenção da professora, aspecto considerado negativo por ela.

Importante considerar neste processo o papel da gestão, especificamente da coordenação pedagógica, que atuou ativamente no processo formativo continuado das docentes e auxiliou no planejamento das propostas considerando o perfil da turma e da equipe de professoras, promovendo parceria e ação colaborativa, gerando comprometimento com as aprendizagens e visando a transformação das práticas pedagógicas diárias.

Ao planejar a vivência de rotação por estação valorizamos a importância do aprendizado em pares, um dos diferenciais das metodologias ativas. Foram realizadas adaptações importantes e significativas para as crianças pequenas da educação infantil, propondo agrupamentos dinâmicos a partir das atividades personalizadas e a integração das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem possibilitando um triângulo interativo entre professor, crianças e pares (BACICH; MORAN, 2018).

Durante as três etapas de aplicação da sequência didática, em diversos momentos as crianças puderam interagir, colaborar e contribuir para o aprendizado coletivo, apoiando-se durante as atividades, integrando as experiências de aprendizagem e o uso das tecnologias. Desse modo, não há forma única de aprender. A aprendizagem é vista como um processo contínuo e aconteceu

de diferentes formas, com diferentes recursos materiais, considerando os espaços e tempos e principalmente a realidade das crianças e da unidade escolar, tornando a proposta desafiadora.

Referências

BACHICH, L.; MORAN, J. (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACHICH, L.; NETO, A. T.; DE MELLO T., F. *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 1 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil*. Brasília: MEC, 2006, 45 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf. Acesso em: 21 abr. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB 5/2009, de 17 de dezembro de 2009 que fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 dez. 2009. p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13684-resolucoes-ceb-2009>. Acesso em: 1 fev. 2021

COLELLO, S. G. Quando se inicia o processo de alfabetização? In: *International Studies on Law and Education*, v. 15, 2013, p. 31-46.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KISHIMOTO, T. M. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2012. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788522113965>. Acesso em: 1 nov. 2021.

KISHIMOTO, T. M. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Cengage Learning, 2016. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788522127245>. Acesso em: 1 nov. 2021.

KISHIMOTO, T. M.; Oliveira-F., J. *Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar*. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2013. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788565848749>. Acesso em: 1 nov. 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACHICH, Lilian; MORAN, José (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 2-25.

NONO, Maévi Anabel. Organização do tempo e do espaço na educação infantil: pesquisas e práticas. Texto (Departamento de Educação) – Universidade Estadual Paulista, São Jose do Rio Preto, 2011. Disponível em:

<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/297/1/01d13t08.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2022

NÓVOA, Antonio et al. *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SMOLE, K. C. S. *A Matemática na educação infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996.