

O modelo de rotação por estações como metodologia ativa nas aulas de Português do 6.º ano de escolaridade:

Promover a autonomia e a colaboração
através da obra *Os Piratas*

<https://doi.org/10.61248/palavras.vi64.208>

Sabrina Guerreiro

Universidade do Algarve
sabrina.guerreiroescola@gmail.com

Teresa Maló Sequeira

Universidade do Algarve, CETAPS – NOVA/FCSH
tsequeira@ualg.pt
<https://orcid.org/0000-0001-8103-3805>

Carla Dionísio Gonçalves

Universidade do Algarve, CITED – IPB
cdionis@ualg.pt
<https://orcid.org/0000-0002-1634-9931>

Resumo

Com este estudo pretende-se compreender o impacto das metodologias ativas, em particular, do modelo de rotação por estações, no desenvolvimento de competências socioemocionais, como a autonomia e a competência colaborativa por alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico, a partir da leitura integral e exploração da obra dramática *Os Piratas*. Circunscrito ao contexto de Prática de Ensino Supervisionada, este estudo adota uma abordagem qualitativa, com recurso à observação participante, não-participante e questionários aos alunos. De um modo geral, é possível verificar que o modelo de rotação por estações parece desenvolver a autonomia e promover práticas de trabalho colaborativo, aumentando a capacidade de comunicação entre pares, assim como o envolvimento em atividades de língua em torno da exploração de uma obra literária.

Palavras-chave: autonomia; colaboração; metodologias ativas; modelo de rotação por estações (MRE); *Os Piratas*

1. Introdução

As metodologias ativas, sobretudo o modelo de rotação por estações (MRE), têm vindo a ganhar destaque nos estudos em educação, por potenciarem um ensino mais centrado no aluno e estimularem a autonomia e o espírito colaborativo (Bacich et al., 2018; Horn & Staker, 2015). Inscritos no *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (PASEO), enquanto áreas de competência, o desenvolvimento pessoal e autonomia assim como o relacionamento interpessoal contribuem para a formação holística do aluno (Martins et al., 2017).

Em paralelo, julga-se ser determinante fomentar uma cultura de leitura da obra integral, na aula de Português, enquanto prática pedagógica essencial para aliar e incentivar a prática da leitura literária. Neste sentido, proporcionar o contacto com géneros literários e tipologias textuais diversas, para além de alargar o leque de experiências de leitura, favorece a interação e consciência discursivas dos alunos (Pereira & Balça, 2018). Complementarmente, perspetiva-se a exploração da obra literária enquanto oportunidade de percurso de convergência com a oralidade, a leitura, a escrita e a reflexão sobre a língua, na medida em que “sendo o objeto o texto literário, nele se refletirão procedimentos de compreensão, análise, inferência, escrita e uso específico da língua (DGE, 2018a, p. 3).

Por conseguinte, na proposta didática que agora se apresenta, partindo da implementação do MRE, prevê-se a leitura integral e a exploração da obra dramática *Os Piratas*, de Manuel António Pina (2014). Esta obra é recomendada para o 6.º ano de escolaridade e representa um conjunto de acontecimentos relacionados com o mar e com o universo da pirataria, cujo desfecho da ação dramática permanece incerto e misterioso.

Relativamente à estrutura organizativa deste texto, após um breve enquadramento sobre a utilização das metodologias ativas em educação, o MRE e o seu potencial para o desenvolvimento da autonomia e da competência colaborativa dos estudantes, far-se-á a descrição da intervenção pedagógica desenvolvida na Prática de Ensino Supervisionada (PES), apresentar-se-ão os resultados relativamente ao objetivo traçado, finalizando-se com as conclusões e referências bibliográficas que nortearam a redação deste texto.

1.1. O Modelo de Rotação por Estações (MRE)

Um dos modelos de ensino híbrido mais populares e eficientes, sobretudo em contexto de educação básica, é o modelo de rotação por estações (MRE). Neste, os alunos circulam entre diferentes estações de aprendizagem, isto é, pequenos espaços ou postos de trabalho, com tarefas distintas, durante períodos temporais regulares ou flexíveis. Pode ocorrer dentro da sala de aula ou outro espaço escolar, sendo que pelo menos uma das estações é de aprendizagem em linha, enquanto as restantes poderão abranger atividades com o professor, trabalho em grupo, projetos práticos ou outras atividades *offline* (Bacich & Moran, 2018; Bacich et al., 2015). Portanto, a operacionalização do MRE envolve a criação de diferentes espaços de trabalho, a planificação de atividades diferenciadas, a construção de recursos e a gestão do tempo para a rotação dos alunos. Por outras palavras, a turma é organizada

em pequenos grupos e em cada estação é apresentada uma tarefa distinta, alinhada com o mesmo conteúdo de aprendizagem. É importante salientar que todas as estações deverão ter o mesmo tempo de duração e não seguem uma ordem hierárquica, ou seja, são independentes umas das outras, garantindo-se, assim, uma maior flexibilidade e personalização do percurso de aprendizagem (Bacich et al., 2015).

No MRE, as estações são organizadas conforme o objetivo pedagógico, abrangendo:

- **Estação da Tecnologia:** reservada à utilização de recursos digitais, como vídeos, simuladores, plataformas adaptativas ou atividades/exercícios interativos, para aceder a novos conteúdos ou para consolidar conhecimentos. Esta estação possibilita a aprendizagem individualizada e o trabalho autónomo.
- **Estação com o Professor:** destinada ao ensino direto, ao apoio individualizado, ao esclarecimento de dúvidas, às discussões aprofundadas ou às atividades de grupo orientadas pelo professor. Esta estação é basilar para a intervenção pedagógica personalizada.
- **Estação de Trabalho Colaborativo/ Projetos:** onde os alunos trabalham em grupo em projetos, em atividades práticas, na resolução de problemas ou procedendo a debates, colocando em prática os conhecimentos adquiridos e desenvolvendo competências sociais e de colaboração.
- **Estação de Atividades Práticas/Experimentais:** destinada à concretização de experiências, manipulação de materiais, realização de jogos educativos ou outras atividades que reforcem a aprendizagem de forma prática e experiencial.

Tal como referem Moreira e Horta (2020), o êxito da operacionalização do MRE depende da clareza das informações disponibilizadas aos alunos em cada estação, da organização do espaço físico, da gestão do tempo de rotação e também do papel do professor enquanto mediador e observador. Nesta qualidade, o professor deve acompanhar o progresso dos alunos, fornecer apoio quando necessário e adaptar as atividades às dificuldades que possam surgir. A essência do MRE reside, pois, na potencialidade de personalizar a aprendizagem dos alunos enquanto usufruem da interação direta com o professor e com os colegas.

Em síntese, o MRE é particularmente benéfico, pois permite a promoção da autonomia dos alunos, o desenvolvimento de competências colaborativas e a utilização da tecnologia. Este modelo garante que os alunos têm uma variedade de experiências de aprendizagem, promovendo o seu envolvimento nas tarefas. O professor assume um papel de mediador e de observador, podendo dedicar tempo a alunos que necessitam de apoio adicional, o que permite tornar o processo de ensino mais eficaz (Mulenga & Shilongo, 2024).

1.2. O MRE e o desenvolvimento de competências nos alunos

Como se mencionou, ao criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e diversificado, o MRE contribui para o desenvolvimento de um vasto leque de competências

essenciais para o século XXI (Bezerra et al., 2024; Lopes & Ribeiro, 2025). Entre as mais relevantes, destacam-se:

- **Autonomia e autorregulação da aprendizagem:** os alunos são incentivados a orientar o seu próprio tempo e ritmo de aprendizagem nas estações em linha e de trabalho individual, desenvolvendo a capacidade de aprender de forma autónoma e de monitorizar o seu próprio trabalho e progresso.
- **Pensamento crítico e resolução de problemas:** as atividades baseadas em projetos e na resolução de problemas, propostas nas estações, incentivam os alunos a analisar informações, a formular questões, a procurar soluções e a avaliar resultados de forma crítica.
- **Colaboração e comunicação:** o trabalho em grupo e as interações sociais nas estações com o professor e entre pares fomentam a capacidade de trabalhar em equipa, de partilhar ideias, de ouvir diferentes pontos de vista e de comunicar de forma eficaz.
- **Literacia digital:** a utilização de recursos e plataformas digitais nas estações promove as competências dos alunos no uso de tecnologias para a aprendizagem, pesquisa e criação de conteúdos.
- **Criatividade e inovação:** a liberdade para explorar diferentes abordagens e a participação em projetos práticos incentivam os alunos a pensar de forma criativa e a encontrar soluções inovadoras para os reptos propostos.
- **Envolvimento e motivação:** a variedade de tarefas e a personalização da aprendizagem, inerentes ao MRE, aumentam o interesse e a motivação dos alunos, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e estimulante.

As competências elencadas revelam-se essenciais não só para o sucesso académico, mas também para preparar os alunos para os desafios que enfrentarão no futuro, tanto a nível pessoal quanto profissional. Neste sentido, o MRE destaca-se como uma abordagem pedagógica com potencial para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais, emocionais e digitais dos estudantes.

2. Estudo empírico

2.1. Metodologia

Este estudo inscreve-se no âmbito da PES, do 2.º ano, do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB e foi realizado numa Escola Básica do distrito de Faro, concelho Quarteira, numa turma do 6.º ano de escolaridade, constituída por 26 alunos, tendo decorrido entre fevereiro e maio de 2025.

A partir da questão de investigação “De que forma o modelo de rotação por estações, enquanto metodologia ativa, contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a autonomia e a competência colaborativa em alunos

de uma turma de 2.º CEB, a partir da exploração d' *Os Piratas?*", descreve-se uma proposta didática que tem como tema central uma obra de género dramático, optando-se, essencialmente, pela estação de trabalho colaborativo, como dinâmica pedagógica implementada no trabalho de campo.

Em termos metodológicos, adotou-se uma investigação de cunho qualitativo, mobilizando-se diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados, como a observação participante e não-participante e inquérito por questionário aos alunos, no sentido de se compreender as potencialidades do MRE, em contexto de sala de aula, para a promoção da autonomia e espírito colaborativo. Assim, após a recolha dos consentimentos informados dos encarregados de educação, iniciou-se a intervenção pedagógica.

No âmbito da intervenção pedagógica, após a leitura integral da obra, realizada em diferentes modalidades (leitura em voz alta pelo professor, leitura rotativa pelos alunos, leitura em coro) com pausas para monitorização da compreensão do lido, desenvolveram-se 5 sessões, de 90 minutos cada, para a utilização do MRE. Cada sessão incidiu sobre um dos domínios do português: educação literária, leitura, gramática, oralidade (compreensão oral) e escrita (DGE, 2018a, 2018b). Ao longo das sessões, os alunos foram distribuídos por diferentes estações, cujas tarefas eram independentes e referentes a um domínio. Para a realização das tarefas em cada estação, dispunham de um guião, com instruções de trabalho e respetivos objetivos de aprendizagem. Em todas as sessões, atribuiu-se o tempo de trabalho para cada estação, tendo sido projetado um cronómetro no quadro da sala, com o objetivo de fomentar a autorregulação e uma gestão temporal eficaz pelos alunos. Adicionalmente, criaram-se fichas de sistematização de conteúdos, a que os alunos podiam recorrer, caso terminassem as tarefas propostas antes do tempo estabelecido.

2.2. Intervenção pedagógica

Como se referiu, a leitura integral da obra foi realizada em voz alta, de forma expressiva, e monitorizada através de pausas para a formulação de questões acerca dos acontecimentos, de antecipações e suposições a partir dos indícios textuais, promovendo-se a compreensão inferencial (Ribeiro et al., 2010).

Posteriormente, na primeira sessão com o MRE, subordinada ao domínio da Educação Literária, a turma foi organizada em quatro grupos de seis alunos. Cada grupo percorreu, ao longo de 20 minutos, as estações de trabalho com tarefas distintas, concebidas com o objetivo de monitorizar a compreensão leitora sobre a obra *Os piratas*, de aprofundar conhecimento sobre o autor e de promover o contacto com os aspetos formais do texto dramático, como ato, cena, fala e indicações cénicas (DGE, 2018a).

Logo, na Estação A, recorrendo aos tablets da biblioteca escolar, os alunos realizaram uma pesquisa sobre Manuel António Pina e procederam ao registo escrito das informações biográficas numa ficha própria para o efeito (Figura 1).

Figura 1 - Ficha biográfica de Manuel António Pina

[illegible]

Fonte – autoria própria

A Estação B centrou-se na leitura silenciosa e compreensão de um excerto da obra, através da resposta a questões de compreensão que exigiam o recurso a competências de leitura literal, inferencial e de reorganização (Ribeiro et al., 2010). Na Estação C, os alunos identificaram diferentes profissões associadas ao teatro e exploraram as características do texto dramático, promovendo-se a reflexão sobre a finalidade deste género textual. Por fim, na Estação D, os alunos realizaram uma ficha de compreensão global da obra, composta por questões de escolha múltipla.

A segunda sessão com o MRE, dedicada à Oralidade, subdomínio da Compreensão do Oral, foi organizada em seis estações de trabalho, com grupos de quatro alunos que circularam por cada estação, durante 8 minutos. As atividades foram concebidas com o intuito de desenvolver competências de escuta ativa e de seleção para organizar informação por meio de técnicas diversas (DGE, 2018b) e estavam alinhadas com aspetos da obra ou com temáticas relacionadas com o mar.

Deste modo, na Estação A, ouviram um ficheiro áudio descritivo de um dos cenários presentes na obra e responderam a questões, com foco na identificação de detalhes do cenário e na reconstrução mental do espaço representado. Na Estação B propôs-se uma atividade de escuta orientada para a distinção entre afirmações de natureza factual e de opinião. Na Estação C, os alunos ouviram a notícia “Piratas informáticos voltam a atacar”, retirada da revista *Visão Júnior online*¹, e responderam a um conjunto de questões, explorando-se os valores semânticos dos termos “pirataria” e “piratas”. Na Estação D, propôs-se a visualização de um vídeo interativo, com

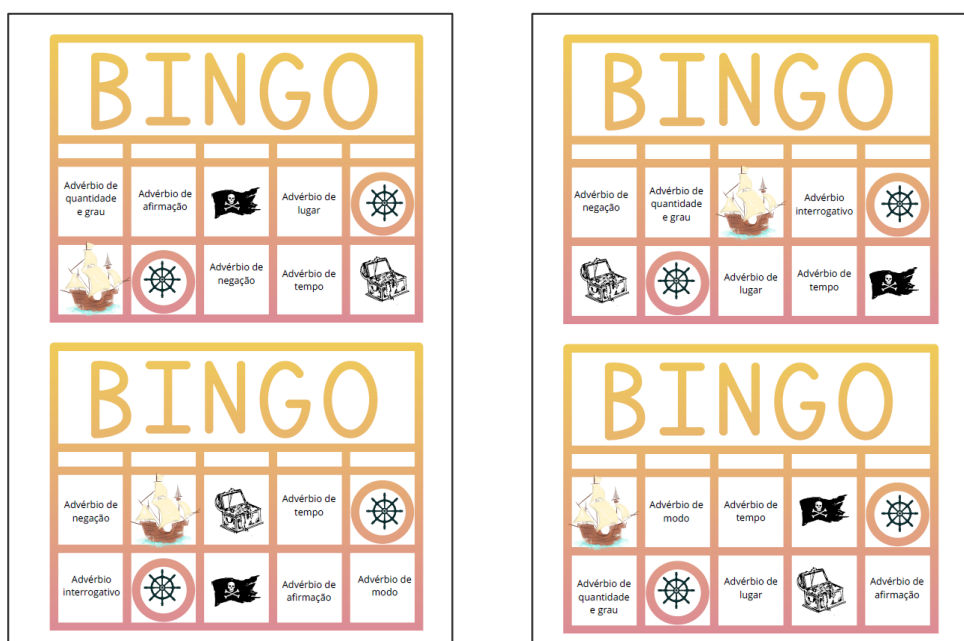
¹Datada de 9-02-2022, e encontrada em <https://visao.pt/visaojunior/noticias/2022-02-09-piratas-informaticos-voltam-a-atacar/>

o objetivo de os alunos distinguirem e identificarem informação explícita e implícita, potenciando-se a compreensão da inferência e a interpretação de significados subentendidos no discurso multimodal. Na Estação E, os alunos ouviram excertos e realizaram uma tarefa de ordenação cronológica de acordo com a obra, exercitando a memória auditiva e relembrando a sequência textual. Por fim, na Estação F, os alunos ouviram diferentes ficheiros áudio e procederam à associação entre cada um e as personagens.

A sessão sobre o domínio da Gramática foi estruturada em seis estações, participadas por grupos de quatro alunos, que circulavam de 15 em 15 minutos. As tarefas propostas visaram a aplicação de conhecimento gramatical relativo a classes de palavras, designadamente, o advérbio (classe gramatical abordada no 5.º ano de escolaridade e retomada nesta estação), formação de palavras (derivação e análise dos elementos constitutivos das palavras, conteúdo também explicitado no 5.º ano de escolaridade), tempos presente, pretérito imperfeito e futuro do modo conjuntivo e discurso direto e indireto, através de atividades lúdico-pedagógicas, promovendo-se o envolvimento ativo dos alunos e a competência colaborativa (DGE, 2018a; DGE, 2018b).

Assim, na Estação A os alunos participaram no “Bingo dos advérbios” (Figura 2), cujo objetivo era reconhecer e identificar em frases as subclasses do advérbio, para fazer linha ou bingo.

Figura 2 – Bingo dos advérbios



Advérbios



1 A ronca fazia <u>bastante</u> ruído.	1 Solução: Advérbio de quantidade e grau
2 Decerto, teria sido um sonho!	2 Solução: Advérbio de afirmação
3 O pai de Manuel <u>não</u> escrevia há semanas.	3 Solução: Advérbio de negação
4 <u>Depois</u> veio a tempestade!	4 Solução: Advérbio de tempo

Advérbios



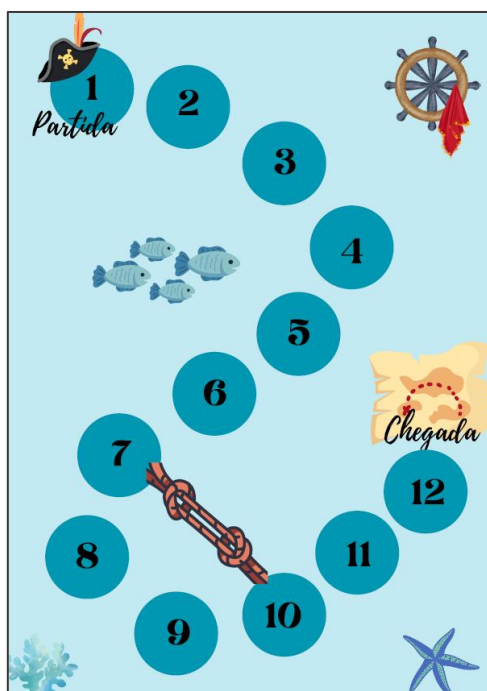
5 O lenço estava <u>dentro</u> da arca.	5 Solução: Advérbio de lugar
6 As luzes extinguem-se <u>lentamente</u> .	6 Solução: Advérbio de modo
7 <u>Onde</u> estaria o Robert ?	8 Solução: Advérbio interrogativo



Fonte – autoria própria

Na Estação B prosseguiu-se com a mesma temática, através do “Jogo dos advérbios” (Figura 3), no qual os alunos tinham de identificar o advérbio, em contextos sintáticos, e a sua subclasse.

Figura 3 – Jogo dos advérbios

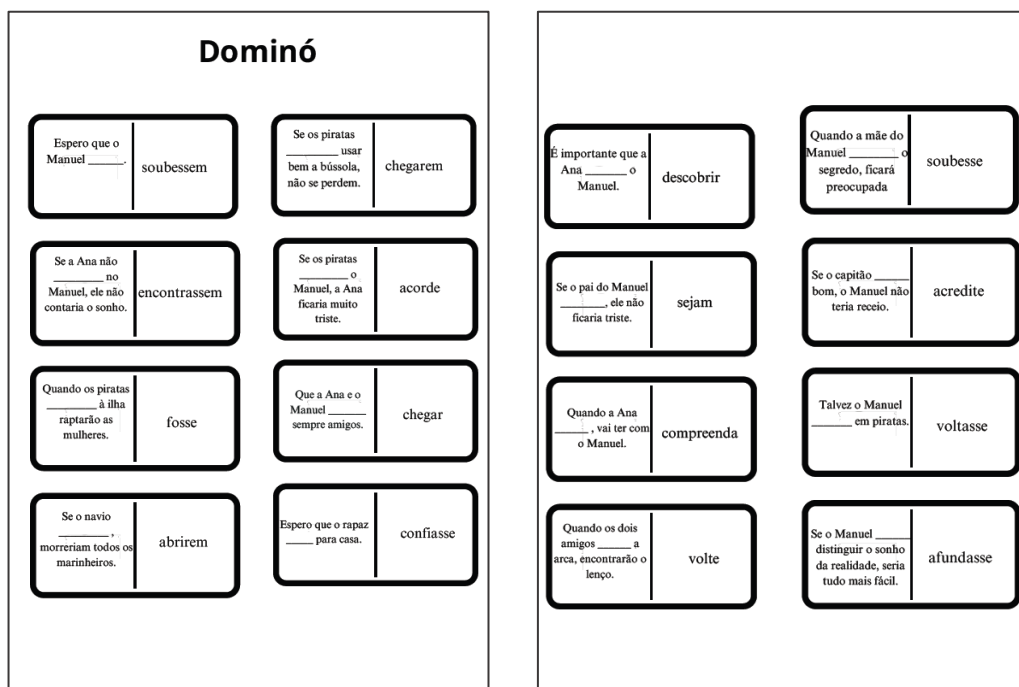


A chuva bate <u>furiosamente</u> na janela. Qual é a subclasse do advérbio “furiosamente”?	<u>Hoje</u>, os piratas navegam pelo oceano. Qual é o advérbio presente na frase?
O Sr. Albino morava na casa <u>ao lado</u>. Qual é a subclasse da locução adverbial “ao lado”?	Os barcos não saem <u>amanhã</u>. Qual é a subclasse do advérbio “amanhã”?
Manuel conseguiu <u>finalmente</u> abrir a arca. Qual é a subclasse do advérbio “finalmente”?	Ana estava <u>demasiado</u> assustada. Qual é a subclasse do advérbio “demasiado”?
Manuel <u>não</u> tem medo do mar. Qual é o advérbio presente na frase?	<u>Como</u> é que os piratas chegaram à ilha? Qual é o advérbio presente na frase?

Fonte – autoria própria

Na Estação C foi proposta uma atividade de descoberta de palavras com sufixos e prefixos com o intuito de promover conhecimento sobre o processo de formação de palavras por derivação. A Estação D previa a construção de um “Dominó gramatical” (Figura 4) com enfoque nos tempos verbais do modo conjuntivo, nomeadamente o presente, pretérito imperfeito e futuro do modo conjuntivo, desafiando-se os alunos a reconhecer e aplicar formas verbais em diferentes contextos frásicos para completar o dominó.

Figura 4 – Dominó gramatical



Fonte – autoria própria

Na Estação E os alunos realizaram um *quizz* interativo sobre os mesmos tempos verbais, através de uma dinâmica de resposta rápida e colaborativa. Por fim, na Estação F propôs-se uma atividade dedicada à transformação de enunciados do discurso direto para o indireto, estimulando-se a aplicação das marcas linguísticas associadas a essa transformação.

Na sessão destinada ao domínio da Leitura foram organizadas quatro estações, com uma duração de 15 minutos, cada uma com grupos de seis alunos. Estas atividades procuraram mobilizar diferentes competências associadas à leitura de forma a corresponder ao proposto nas *Aprendizagens Essenciais de Português* do 6.º ano de escolaridade, procurando-se “garantir a leitura de textos com características narrativas e expositivas de maior complexidade associadas a finalidades várias (... publicitárias e informativas) e em suportes variados”, assim como realizar “diferentes tipos de leitura em voz alta” (DGE, 2018a, p. 8).

Por conseguinte, na Estação A os alunos preencheram um glossário referente a vocabulário náutico (como âncora, leme, mastro, entre outros termos), a partir da pesquisa autónoma em dicionário em linha (Figura 5).

Figura 5 – Glossário de termos náuticos

Glossário

âncora Definição

bote Definição

leme Definição

marujo Definição

mastro Definição

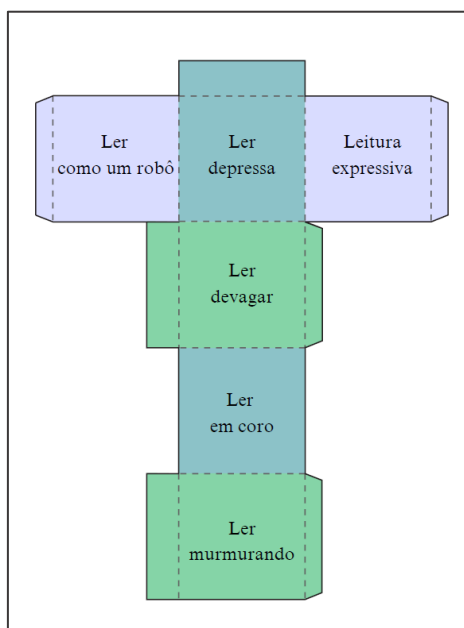
proa Definição

Nome: _____

Fonte – autoria própria

Esta atividade destinava-se a aprofundar o capital lexical e a promover a autonomia dos alunos na consulta de fontes digitais. Na Estação B os alunos procederam à leitura e análise de um cartaz publicitário, sendo desafiados a identificar as marcas textuais inerentes e a interpretar a mensagem principal. A Estação C centrou-se na realização de diferentes tipos de leitura em voz alta com estilos diferentes (ler muito devagar, ler muito depressa, ler muito alto, ler murmurando, ler em coro) de excertos da obra, a partir de um cubo (Figura 6).

Figura 6 – Cubo “Tipos de leitura em voz alta”



Fonte – autoria própria

Esta atividade teve como objetivo o treino da leitura em voz alta, de forma lúdica, tarefa a que normalmente os alunos aderem com entusiasmo (Belo & Sá, 2005, p. 35). Por fim, na Estação D, os alunos preencheram um formulário digital (construído em Google Forms), tendo de identificar quatro tipologias textuais, previamente trabalhadas (entrevista, roteiro, notícia e anúncio publicitário) e identificar a respetiva finalidade comunicativa.

A sessão dedicada ao domínio da Escrita foi estruturada em três estações de trabalho, com grupos de oito alunos, durante blocos de 30 minutos. Cada estação correspondeu a uma etapa na elaboração de um texto de opinião, permitindo aos alunos planificar a escrita (Barbeiro & Pereira, 2007; DGE, 2018a, 2018b), explorar a finalidade para argumentar, mobilizar conhecimentos linguísticos e usar processos de revisão para “produzir textos de opinião com juízos de valor sobre ... leituras feitas” (DGE, 2018a, p. 11).

Em concreto, na Estação A, tendo por base o instrumento de autorregulação disponibilizado para a planificação (Quadro 1), os alunos foram desafiados a idealizar, colaborativamente, um texto de opinião sobre *Os Piratas*, solicitando-se o seu juízo relativamente à obra explorada, às atitudes das personagens e/ou à temática ou universo imaginado.

Quadro 1 – Planificação do texto de opinião

Introdução (exposição do assunto/tema e apresentação da opinião de forma breve)		
Desenvolvimento ARGUMENTOS	Argumentos a favor (2 ou 3)	Argumentos contra (2 ou 3)
Conclusão (reforço da opinião pessoal sobre o assunto/tema)		

Fonte – autoria própria

Para tal, era necessário que os alunos chegassem a um consenso relativamente à apreciação global da obra; definissem os argumentos a favor para uma apreciação favorável, os contra-argumentos para uma opinião menos favorável sobre a obra e, por fim, que estabelecessem o reforço da opinião criada em conjunto. Na Estação B teve-se como foco a produção do texto de opinião, propriamente dito, alertando-se os alunos para a lista de conectores e marcadores discursivos,

constante no bloco gramatical do manual escolar, para expressar a opinião assumida, organizar ideias, apresentar exemplos factuais, distinguir pontos de vista e apresentar a conclusão. Já na Estação C os alunos foram convidados a rever o texto de opinião produzido por outro grupo, seguindo um guião de revisão (Quadro 2, adaptada de Pereira & Cardoso, 2011, p. 59). Efetivamente, corrobora-se com Pereira e Cardoso (2011, p. 60) na medida em que “pode ser interessante levar os alunos a corrigirem textos de outros alunos ... e a estabelecer um diálogo em torno dessa correção que os ajude a construir conhecimento sobre a escrita de texto de opinião.”

Quadro 2 – Guião para revisão do texto de opinião

Guião para revisão do texto de opinião (heteroavaliação)	Sim	Em parte	Não
Atribuíram um título ao texto.			
Fizeram uma introdução para apresentar o assunto e a opinião.			
No desenvolvimento, apresentaram 2 ou 3 argumentos a favor e 2 ou 3 contra-argumentos.			
Usaram exemplos para reforçar os argumentos a favor e contra.			
Diversificaram os conectores para encadear as diferentes partes do texto.			
Usaram a 1. ^a pessoa do plural.			
No texto, predomina o presente do indicativo.			
Na conclusão, reforçaram a sua opinião.			

Fonte – autoria própria (adaptado de Pereira & Cardoso, 2011, p. 59)

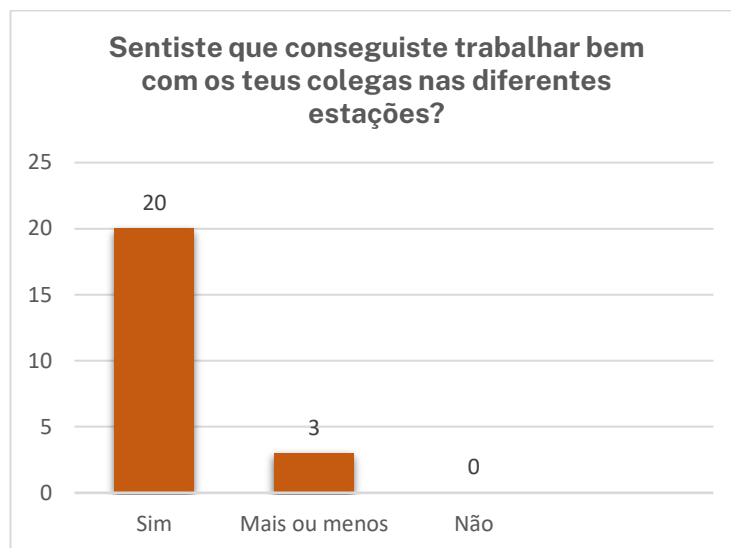
Por questões de limitação temporal, não foi possível desenvolver a fase de autorrevisão após o confronto com o *feedback* formativo dos colegas e da docente, tal como planificado inicialmente.

2.3. Resultados

Resolveu-se fazer uma análise das respostas dos alunos ao inquérito por questionário, aplicado após a intervenção pedagógica, tendo-se obtido os dados de 23.

De acordo com o gráfico 1, que diz respeito à categoria relativa ao trabalho colaborativo, no seguimento da questão: *Trabalhaste bem com os teus colegas nas diferentes estações?* 20 alunos afirmaram que sim e 3 responderam “Mais ou menos”. Estes resultados sugerem que a organização do trabalho em estações, assente na realização de tarefas em pequenos grupos, favoreceu a interação entre pares e a colaboração ao longo das atividades. A ausência de respostas na opção “não” parece indicar que o modelo de rotação por estações criou um ambiente globalmente favorável para o trabalho colaborativo, ainda que alguns alunos tenham sentido dificuldades pontuais na interação com os colegas.

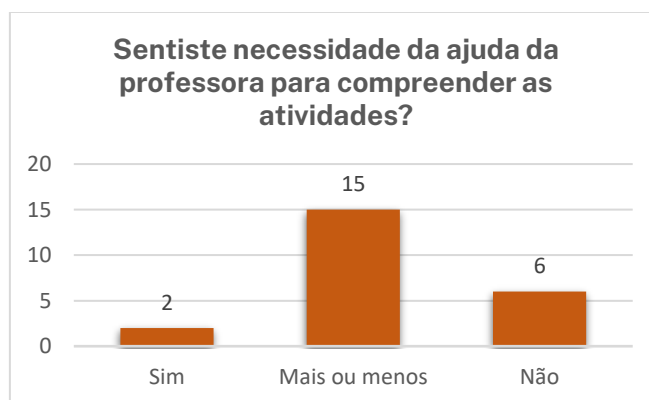
Gráfico 1 – Categoria: Trabalho colaborativo



Fonte: autoria própria

Na categoria relativa à autonomia, ilustrada no gráfico 2, decorrente da questão: *Sentiste necessidade de pedir ajuda à professora para compreender as atividades?* 15 alunos responderam mais ou menos, 6 responderam que não e apenas 2 afirmaram que sentiram que necessitavam do apoio da professora ao longo da realização das atividades. Estes resultados mostram que a maioria dos alunos não sentiu uma necessidade constante de apoio da professora na realização das atividades. A predominância da opção “Mais ou menos” parece indicar que os alunos recorreram pontualmente à ajuda da professora, sobretudo para esclarecer dúvidas específicas ou confirmar procedimentos. Realce-se que o MRE nunca tinha sido implementado nesta turma, portanto, a necessidade de chamar a professora poderá ter decorrido de falta de compreensão da própria dinâmica desta metodologia. Ainda assim, os dados parecem apontar no sentido de uma autonomia emergente, sustentada por uma abordagem pedagógica que permite trabalhar de forma independente.

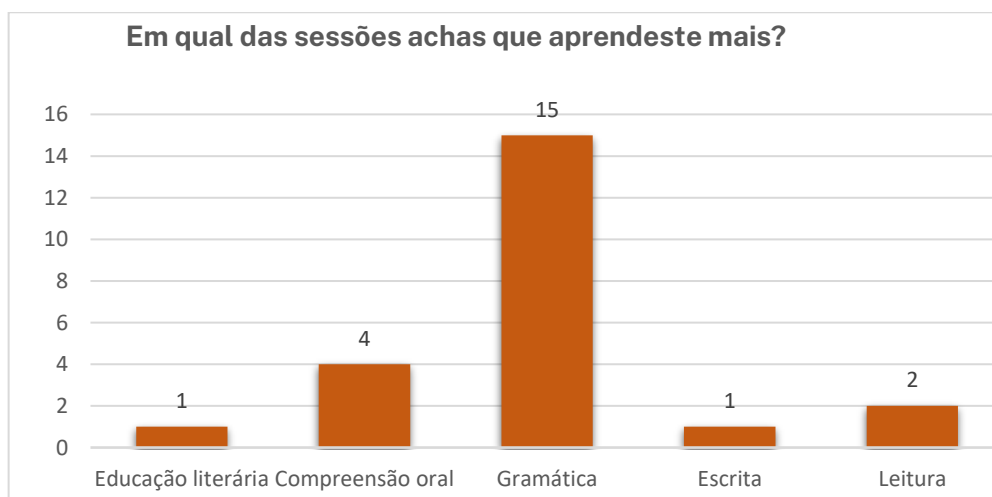
Gráfico 2 – Categoria: Autonomia



Fonte: autoria própria

No inquérito por questionário, os alunos tiveram a oportunidade de identificar em qual das sessões sentiram que aprenderam mais, tendo como opções os domínios de Português: Educação Literária, Compreensão Oral, Gramática, Escrita e Leitura. Após a análise das respostas dos alunos, verificou-se que a maioria considera ter aprendido mais na sessão de Gramática. Apenas um aluno mencionou a sessão da Educação Literária e outro a da Escrita, enquanto quatro alunos escolheram a sessão da Compreensão Oral e dois indicaram a da Leitura. Com base nestes dados, poder-se-á inferir que a sessão da Gramática, que integrava tarefas de carácter mais lúdico e que implicavam trabalho em equipa, foi percecionada como a mais significativa. Esta conceção poderá ainda estar relacionada com o facto de as atividades propostas se afastarem de práticas mais tradicionais, contribuindo para maior motivação e empenho por parte dos alunos.

Gráfico 3 – Categoria: Domínio preferencial



Fonte: autoria própria

Por fim, sobre a perceção dos alunos relativamente ao MRE, implementado ao longo de cinco sessões, no seguimento da questão *Consegues explicar por palavras tuas o que é o MRE?* é interessante verificar o realce que os alunos conferem ao fator tempo, destinado à realização das tarefas, e ao facto de terem de mudar de lugar. Atente-se às respostas:

- “Eu diria que havia atividades para fazer num certo tempo e, quando o tempo acabava tinha de sair e ir para a próxima mesa.” (Aluno C)
- “Eu diria que é quando nós trabalhamos em diferentes mesas.” (Aluno A)
- “Que era uma coisa muito divertida e que era bom experimentarmos.” (Aluno O)
- “Eu diria que é uma atividade por tempo que nós rodamos para outra estação.” (Aluno J)

Outras respostas evidenciam o carácter lúdico subjacente ao MRE. Veja-se a seguinte afirmação:

- “Primeiro, diria para imaginar um jogo, onde tem 6 mundos, em cada mundo terias de fazer coisas específicas com a tua equipa!” (Aluno I)

Portanto, os alunos entendem o MRE como uma prática dinâmica, colaborativa e lúdica, comparando-a a um jogo com diferentes fases (as estações) e tarefas realizadas em equipa (grupo). Globalmente, as opiniões apresentadas pelos alunos no inquérito por questionário demonstram que estes valorizaram as atividades lúdicas e colaborativas e que estas contribuíram para uma maior satisfação relativamente às experiências de aprendizagem ocorridas nas aulas de Português.

Salienta-se ainda que dos 23 alunos respondentes 18 afirmam ter gostado de ler e explorar a obra dramática e 5 responderam mais ou menos. Nenhum aluno respondeu que não tinha gostado de ler *Os Piratas* o que permite conjecturar que esta abordagem pedagógica favorece o gosto pela leitura literária (Pereira & Balça, 2018).

Os resultados obtidos a partir do questionário parecem corroborar o potencial do MRE na promoção da autonomia e da competência colaborativa dos alunos. A organização do trabalho em pequenos grupos e a diversidade de tarefas favorecem a cooperação, a comunicação entre pares e a interajuda, tal como referem Bacich et al. (2015) e Moreira e Horta (2020). No que respeita à autonomia, a observação de um número reduzido de alunos que sentiu necessidade de apoio da professora sugere um desenvolvimento progressivo da autorregulação e da responsabilização pela realização das tarefas escolares, em linha com o que defendem Bacich e Moran (2018) e Mulenga e Shilongo (2024).

3. Conclusão

Este estudo teve como objetivo analisar de que forma o modelo de rotação por estações, enquanto metodologia ativa, contribuiu para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a autonomia e competência colaborativa de alunos de uma turma de 2.º CEB, a partir da exploração d’ *Os Piratas*. No âmbito da PES, adotou-se uma abordagem qualitativa, com o recurso a instrumentos de recolha de dados variados, procedendo-se à análise das respostas dadas pelos alunos a um inquérito por questionário, após a implementação da intervenção pedagógica. Com base nas respostas e de acordo com a observação participante, julga-se que o MRE parece desenvolver a autonomia, impulsionar o trabalho colaborativo, aumentar a motivação e envolvimento nas tarefas implementadas em aula e promover o desenvolvimento de competências digitais (Bezerra et al., 2024; Lopes & Ribeiro, 2025).

Adicionalmente, esta metodologia ativa parece otimizar percursos de articulação entre os domínios do Português na medida em que foi possível desenvolver competências de leitura, escrita, gramática, compreensão oral e educação literária, através de práticas pedagógicas colaborativas e inovadoras, tendo como tema agregador uma obra dramática.

Referências bibliográficas

- Bacich, L., & Moran, J. (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática*. Penso.
- Bacich, L., Tanzi Neto, A., & Trevisani, F. (2015). *Ensino híbrido: Personalização e tecnologia na educação*. Penso.
- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: A dimensão textual*. DGIDC.
- Belo, M., & Sá C. (2005). *A leitura em voz alta na aula de Língua Portuguesa (Cadernos Didáticos 5)*. Universidade de Aveiro.
- Bezerra, E., Fonsêca, J., Oliveira, I., Freitas, R., Lisboa, A., Lima, I., Vieira, A., Santos, M., Cruz, A., Scabeni, R., Celestino, E., & Damacena, R. (2024). Metodologias ativas e aprendizagem significativa: Estratégias para promover o engajamento e a autonomia dos alunos no processo educacional. *Revista Foco*, 17(10), e6361. <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v17n10-022>
- Horn, M. B., & Staker, H. (2015). *Blended: Using disruptive innovation to improve schools*. Jossey-Bass.
- Lopes, L., & Ribeiro, M. (2025). Metodologias Ativas na Educação: abordagens e impactos na aprendizagem do século XXI. *Revista FESA*, 3(25), <https://doi.org/10.56069/2676-0428.2025.556>
- Moreira, A., & Horta, J. (2020). Educação e ambientes híbridos de aprendizagem. Um processo de inovação sustentada. *Revista UFG*, 20, e66027. <https://doi.org/10.5216/re-vufg.v20.66027>
- Mulenga, R., & Shilongo, H. (2024). Hybrid and blended learning models: Innovations, challenges, and future directions. *Acta Pedagogia Asiana*, 4(1), 1-13, <https://doi.org/10.53623/apga.v4i1.495>.
- Pereira, C., & Balça, A. (2018). Educação literária na escola: A importância da escolha do livro e das atividades para a sua exploração na sala de aula. *Educação em Análise*, 3(1), 113-132. <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2018v3n1p113>
- Pereira, L., & Cardoso, I. (2011). *Ensinar a escrever com os Novos Programas de Português: 2.º Ciclo do Ensino Básico*. ASA.
- Pina, M. A. (2014). *Os Piratas: Teatro*. Porto Editora.
- Ribeiro, I., Viana, F., Cadime, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, & Pereira, L. (2010). *Aprender a compreender: Do saber ao saber fazer. Um programa de intervenção para o 5.º e 6.º anos Ensino Básico*. Almedina.

Documentos curriculares de referência

- Direção-Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens essenciais de Português – 6.º ano escolaridade*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Direção-Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens essenciais de Português – 5.º ano escolaridade*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Martins, G. (Coord.), Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Silva, L., Encarnação, M. M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. ME/DGE.