

ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES E EPISTEMOLOGIA DA COMPLEXIDADE:

uma experiência no ensino de língua inglesa na escola pública

Mateus de Medeiros Souza Gomes
Cátia Veneziano Pitombeira

Resumo

Este estudo apresenta uma experiência de ensino-aprendizagem de língua inglesa com a utilização da metodologia ativa Rotação por Estações (Bacich *et. al.*, 2015), desenvolvida à luz da complexidade (Morin, 1991, 2005, 2010, 2011), que comprehende o conhecimento de forma não linear, não fragmentado, interdependente e multidimensional. O estudo teve como objetivo descrever e interpretar a natureza do fenômeno, focalizando a percepção do professor acerca da aplicação dessa metodologia em uma turma do ensino médio de uma escola pública de Maceió, Alagoas. Para tanto, adotou-se a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa (Freire, 2010; 2012; 2017), de natureza qualitativa, tomando a experiência do professor como núcleo da interpretação. A descrição e interpretação do fenômeno foram realizadas a partir do registro textual produzido pelo professor-pesquisador em um diário reflexivo. As interpretações emergentes, articuladas aos princípios da complexidade, suscitam importantes reflexões decorrentes da experiência vivida em sala de aula. Foram identificados quatro temas que dialogam entre si: Organização com os subtemas planejamento, preparação e conexão; o tema Mediação, com os subtemas acompanhamento e incentivo; o tema Protagonismo, com os subtemas autonomia, interesse e entusiasmo e o tema Envolvimento, com os subtemas engajamento, participação e colaboração, revelando a natureza recursiva e interdependente do fenômeno educativo.

Palavras-chave: Rotação por estações. Língua Inglesa. Complexidade.

Abstract

This study presents an English language teaching-learning experience using the Station Rotation active methodology (Bacich *et al.*, 2015), developed in the light of Complexity Theory (Morin, 1991, 2005, 2010, 2011), which conceives knowledge as non-linear, non-fragmented, interdependent, and multidimensional. The study aimed to describe and interpret the nature of the phenomenon, focusing on the teacher's perception of the implementation of this methodology in a high school class at a public school in Maceió, Alagoas. To this end, the Complex Hermeneutic-Phenomenological Approach (Freire, 2010, 2012, 2017), of a qualitative nature, was adopted, taking the teacher's lived experience as the core of interpretation. The description and interpretation of the phenomenon were based on the reflective narrative produced by the teacher-researcher in a reflective journal. The emerging interpretations, articulated with the foundations of complexity, give rise to important reflections derived from the classroom experience. Four interrelated themes were identified: Organization, with the subthemes planning, preparation, and connection; Mediation, with the subthemes guidance and encouragement; Protagonism, with the subthemes autonomy, interest, and enthusiasm; and Engagement, with the subthemes involvement, participation, and collaboration, revealing the recursive and interdependent nature of the educational phenomenon.

Keywords: Station rotation. English Language. Complexity.

Introdução

O ensino de língua inglesa em escolas públicas no Brasil, e especificamente em Alagoas, enfrenta uma série de desafios significativos. Entre os mais evidentes, estão a falta de recursos didáticos modernos e, principalmente, a baixa motivação dos alunos, fatores que impactam diretamente a eficácia do processo de aprendizagem.

Vários são os motivos que dificultam o ensino desse idioma, principalmente no que se refere ao contexto da escola pública, onde percebemos que o nível de proficiência dos alunos é bastante heterogêneo, as salas apresentam um número elevado de alunos e, além disso, há uma escassez de recursos didáticos destinados ao ensino de LEs. (Marzari; Badke, 2013, p. 04)

Além de todos esses fatores, é importante também considerar a resistência dos alunos em se comunicar em língua inglesa durante as aulas, seja por medo de errar ou por vergonha de falar diante dos colegas. Esse comportamento impacta diretamente a maneira como a língua inglesa é trabalhada em sala de aula. O ensino de inglês nas escolas públicas brasileiras ainda é, em grande parte, pautado por métodos tradicionais, centrados na tradução, repetição e memorização, o que compromete o desenvolvimento da competência comunicativa e evidencia a urgência por abordagens pedagógicas mais inovadoras.

Este estudo comprehende a educação como um processo vivo e em constante transformação, atravessado por práticas que permanecem, por mudanças que rompem paradigmas e por inovações que se renovam ao longo do tempo. À luz da complexidade, entende-se a prática docente como um movimento recursivo e temporal, no qual passado, presente e futuro se entrelaçam na construção de novas rotas pedagógicas. Essa perspectiva permite refletir sobre o ensino de língua inglesa não como uma prática engessada, mas como um espaço de (re)invenção metodológica, onde diferentes saberes, experiências e tecnologias se integram.

Diante desse contexto, as metodologias ativas se apresentam como estratégias que priorizam o papel ativo do aluno no processo de aprendizagem, incentivando-o a participar, refletir e colaborar na construção do conhecimento. Diferentemente dos métodos tradicionais, centrados no professor como principal fonte de informação, essas abordagens estimulam a autonomia do estudante e a resolução de problemas de maneira prática e coletiva (Moreira *et al*, 2024). Nesse sentido, a Rotação por

Estações se destaca como uma estratégia capaz de integrar colaboração, protagonismo e uso de recursos tecnológicos, promovendo uma aprendizagem mais significativa e dinâmica.

Este estudo busca, portanto, compreender e interpretar a experiência humana, a partir do seguinte questionamento: *Qual a natureza da experiência vivida pelo professor-pesquisador de uma turma de 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Alagoas com a metodologia ativa rotação por estações na aula de língua inglesa?*

Para desenvolver este estudo, fundamentamo-nos na epistemologia da complexidade, conforme proposta por Edgar Morin (1991, 2005, 2010, 2011), que propõe um modo de pensar capaz de ligar, religar, integrar e conectar conhecimentos, reconhecendo o processo educativo como um fenômeno multidimensional, interconectado e em constante transformação. Tal perspectiva compreende o ser humano em sua multidimensionalidade: social, histórica, cultural, biológica e espiritual. Além disso, o estudo se ancora nos princípios das metodologias ativas (Bacich et al., 2015), que favorecem o engajamento, o protagonismo discente e a aprendizagem significativa.

Como embasamento metodológico, a investigação se fundamenta na Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa (Freire, 2010; 2012; 2017), que orienta a descrição e a interpretação da experiência vivida pelo professor no contexto da sala de aula. Para a geração do texto experienciado, que serviu de base para a interpretação fenomenológica, utilizou-se como instrumento um diário reflexivo escrito pelo professor-pesquisador ao término da aula, no qual foram registradas observações, percepções e reflexões ao longo do processo investigativo.

A pesquisa se justifica pela necessidade de explorar novas metodologias que possam contribuir para a melhoria do ensino de inglês no contexto das escolas públicas. A aplicação dessa estratégia de ensino não apenas visa aumentar a eficácia do ensino, mas também oferece percepções valiosas sobre como tornar o aprendizado mais dinâmico e significativo, além de motivar os alunos a aprender a língua inglesa, atendendo às demandas e expectativas dos estudantes do século XXI.

O presente artigo está organizado em cinco seções, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira discutimos a Epistemologia da Complexidade, apresentando os princípios que orientam a compreensão do fenômeno educativo como um sistema dinâmico, relacional e em permanente transformação. Na segunda

abordamos a metodologia ativa de Rotação por Estações, destacando seus fundamentos pedagógicos e suas potencialidades para o ensino de língua inglesa. Na terceira seção, descrevemos a orientação metodológica adotada na pesquisa, a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa (AHFC) e os procedimentos interpretativos utilizados. Na quarta seção apresentamos o contexto e a atividade proposta, detalhando o cenário investigado, os participantes e a organização das estações de aprendizagem. Por fim, a quinta seção interpretamos a experiência vivida.

Epistemologia da Complexidade

Diferentes paradigmas têm direcionado as práticas pedagógicas e a forma como se entende o processo de ensinar e aprender ao longo da história da educação. O paradigma tradicional, influenciado pelo pensamento newtoniano-cartesiano, baseia-se em um modelo linear, fragmentado e centrado na transmissão, repetição e memorização de conteúdo. Nesse paradigma, o professor é visto como a única fonte de conhecimento e o aluno ocupa uma posição passiva no processo de aprendizagem, o que limita a construção de um conhecimento significativo e crítico. Behrens e Oliari (2007) apontam que, na pedagogia tradicional, o aluno é colocado em uma posição de submissão, sendo visto como alguém obediente e limitado à escuta passiva dos conteúdos transmitidos pelo professor. Essa lógica reduz o estudante a um espaço físico, impedindo-o de expressar suas ideias. Segundo Behrens e Oliari (2007, p.60) nos “currículos lineares e reducionistas, divididos em diversas matérias, o professor assume a função de transmitir o conhecimento e considera-se como ‘dono do saber’.

O paradigma tradicional ou newtoniano-cartesiano levou a fragmentação do conhecimento e a supervalorização da visão racional. Nesse sentido, propôs a primazia da razão sobre a emoção, especialmente, para atender a coerência lógica nas teorias e a eliminação da imprecisão, da ambigüidade e da contradição dos discursos científicos. (Behrens; Oliari, 2007, p.59)

Com o avanço das transformações sociais, culturais, históricas e tecnológicas, esse paradigma tradicional começou a ser questionado por não dar conta da multidimensionalidade dos fenômenos educacionais contemporâneos. É nesse contexto que surge a necessidade de novas abordagens, como a epistemologia da complexidade, que propõe uma visão mais integradora e inter-relacional dos

processos formativos. A Epistemologia da Complexidade, proposta por Edgar Morin, surge como um referencial epistemológico para repensar a prática pedagógica e a formação docente, a partir da ligação e religação dos saberes frente às incertezas, ambiguidades e contradições presentes em nossa sociedade. Vale destacar que, diferentemente do senso comum, que associa a complexidade a algo confuso ou complicado, o termo deriva do latim *complexus* e refere-se àquilo que é tecido em conjunto, ou seja, à articulação entre diferentes elementos em constante interação (Alvareli, 2012).

A complexidade é, à primeira vista, um tecido (*complexus*: o que é tecido em conjunto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados: coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Em uma segunda abordagem, a complexidade é efetivamente um tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo fenomênico. (Morin, 1991, p. 17-18)

Nesse contexto, a emergência de uma nova perspectiva, fundamentada na complexidade, exige uma nova forma de compreender o ser humano e sua forma de ser, de estar e agir no mundo, não mais como um ser isolado ou redutível a partes, mas como um ser complexo, inserido em redes de relações e influências recíprocas. Segundo Alvareli (2012), esse novo pensamento implica a superação do modelo cartesiano tradicional, marcado pelo determinismo, pelo reducionismo e pela linearidade. Em seu lugar, propõe-se uma epistemologia aberta à incerteza, à multiplicidade e à interdependência dos fenômenos. Nesse movimento de ruptura paradigmática, a complexidade surge como:

Uma nova teoria do conhecimento, que tem como princípio conectar saberes e (re-)ligar relações primordiais, assim emerge, a partir da percepção dos entraves, impossibilidades e insuficiências apresentadas no emprego dos pressupostos de um paradigma ainda dominante, mas percebido como simplificador e, a partir de um dado momento, insuficiente para responder aos questionamentos emergentes. (Santos, 2022, p. 27)

Nesse movimento de superação do paradigma reducionista, a Epistemologia da Complexidade propõe uma nova racionalidade científica e educativa, aberta à incerteza e à multiplicidade. Essa abordagem não se apresenta como uma epistemologia conclusiva ou definitiva, mas como uma epistemologia dinâmica, em constante reconstrução.

Olhar para a complexidade é perceber que sua proposta não é ser uma ciência hermética, conclusiva e determinista, sobrevivendo ao tempo e podendo ser mutável, já que possui elementos que regem as ações e fazem com que ela se reconfigure, se auto-organize e, portanto, sobreviva, adaptando-se ao surgimento dos novos saberes e formas de interação humana. (Aguilar, 2016, p.36)

É com base nessa visão que Edgar Morin (1991) propõe uma série de princípios que fundamentam o pensamento complexo e orientam novas formas de compreensão do mundo, do conhecimento e da educação. Dentre esses princípios, alguns se mostram especialmente relevantes para a área educacional, por contribuírem com a superação de modelos lineares, fragmentados e deterministas de ensino-aprendizagem. Neste trabalho, destacam-se três deles: o princípio dialógico, o princípio recursivo e o princípio hologramático, os quais permitem ampliar o olhar sobre os fenômenos educacionais, reconhecendo sua natureza dinâmica, inter-relacional e não reducionista.

O princípio dialógico, segundo Morin (1991), permite compreender que elementos aparentemente opostos, como ordem e desordem, podem coexistir de forma complementar e até colaborativa. Em vez de se anularem mutuamente, essas forças interagem e, em certas circunstâncias, contribuem para a emergência da organização e da complexidade. Assim, o pensamento dialógico sustenta a dualidade dentro da unidade, sem reduzir um termo ao outro. Nesse sentido, como observa Santos (2022, p.44) o “princípio dialógico demanda o árduo exercício da reaproximação das contradições. Preceitos como fragmentação, análise e simplificação, inculcados no modo de pensar, dificultam a apreciação de ideias antagônicas”. Tal perspectiva desafia o modelo tradicional, marcado pela rigidez binária e pela exclusão de contradições, ao propor a construção de um modo de pensar mais aberto, flexível e integrador das diferentes dimensões da realidade.

O princípio recursivo, um dos fundamentos do pensamento complexo, desafia o pensamento linear tradicional ao evidenciar que os efeitos não apenas decorrem das causas, mas também retroagem sobre elas, influenciando e reorganizando o processo que os originou, assim, o "processo recursivo é um processo em que os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores daquilo que os produziu" (Morin, 1991, p. 89).

a ideia recursiva é, portanto, uma ideia em ruptura com a ideia linear

de causa/efeito, de produto/produtor, de estrutura/superestrutura, uma vez que tudo o que é produzido volta sobre o que produziu num ciclo ele mesmo auto-constitutivo, auto-organizador e auto-produtor. (Morin, 1991, p.90)

A formação do sujeito não se dá de forma isolada, mas dentro de um contexto em que ele se relaciona com os outros e é influenciado por eles. A educação, nesse sentido, é um processo contínuo, no qual o indivíduo é, ao mesmo tempo, resultado das experiências que vive e agente de transformação do ambiente ao seu redor. Morin (1991, p.89) assim argumenta: “Encontra-se o exemplo do indivíduo, da espécie e da reprodução. Nós, indivíduos, somos os produtos de um processo de reprodução que é anterior a nós. Mas, uma vez que somos produzidos, tornamo-nos os produtores do processo que vai continuar”. Esse mesmo raciocínio pode ser aplicado ao campo social e educacional: “os indivíduos produzem a sociedade que, por sua vez, produz os indivíduos” (Morin, 1991, p.90). Como observa Morin (1991, p. 89-90), “a sociedade é produzida pelas interações entre indivíduos, mas a sociedade, uma vez produzida, retroage sobre os indivíduos e os produz”. Na educação, o processo de ensino-aprendizagem também se revela recursivo, uma vez que professores e estudantes se afetam mutuamente e contribuem, juntos, para a construção do conhecimento e do contexto em que estão inseridos.

Outro fundamento do pensamento complexo é o princípio holográfico. Segundo Morin (1991, p.90), “não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte”. Assim como em um holograma, em que cada fragmento contém uma representação do todo, esse princípio revela a interdependência entre as partes e o todo.

O princípio holográfico está presente no mundo biológico e no mundo sociológico. No mundo biológico, cada célula do nosso organismo contém a totalidade da informação genética deste organismo. A ideia do holograma ultrapassa o reducionismo, que só vê as partes, e o holismo, que só vê o todo. (Morin, 1991, p.90)

Essa visão mostra que cada pessoa, instituição ou ação faz parte do todo social, cultural e histórico. Na educação, isso quer dizer que cada prática pedagógica e cada relação em sala de aula refletem e influenciam o sistema educacional como um todo.

Metodologia ativa: rotação por estações

As metodologias ativas visam tornar a aprendizagem mais participativa, colocando o estudante como protagonista. Nesse cenário, diferentemente do que ocorre no ensino pautado no paradigma tradicional, em que apenas o professor é o detentor dos conteúdos e o aluno é visto como um sujeito passivo, o professor atua como facilitador, orientando e propondo atividades que incentivem a reflexão, o trabalho em grupo e a aplicação concreta do conhecimento adquirido. Como ressalta Moran (2018, p. 39), “a ênfase na palavra ativa precisa sempre estar associada à aprendizagem reflexiva, para tornar visíveis os processos, os conhecimentos e as competências do que estamos aprendendo com cada atividade”. Além disso, Moran (2018, p. 37) destaca que “a vida é um processo de aprendizagem ativa, de enfrentamento de desafios cada vez mais complexos”, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas que envolvam, mobilizem e provoquem reflexões nos alunos.

A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos para os quais trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las. Para isso, é fundamental conhecê-los, perguntar, mapear o perfil de cada estudante. (Moran, 2018, p.43)

De acordo com Moran (2018), dois conceitos se destacam como fundamentais para os processos de aprendizagem na contemporaneidade: a aprendizagem ativa e a aprendizagem híbrida. A primeira valoriza o papel protagonista do aluno, estimulando seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo educativo, com o professor atuando como orientador. Já a aprendizagem híbrida enfatiza a flexibilidade e a integração entre diferentes espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias, articulando o ambiente físico e o digital de maneira dinâmica. Tal concepção destaca a importância de metodologias que combinem reflexão e prática, permitindo que os estudantes construam de forma efetiva aprendizagens significativas.

Uma das estratégias que materializa a aprendizagem ativa e híbrida no contexto pedagógico é a rotação por estações. Nessa metodologia, os estudantes são organizados em grupos chamados estações, nas quais realizam diferentes atividades, como leituras, discussões e tarefas on-line.

os estudantes são organizados em grupos, cada um dos quais realiza uma tarefa, de acordo com os objetivos do professor para a aula em questão. Podem ser realizadas atividades escritas, leituras, entre outras. Um dos grupos estará envolvido com propostas on-line que, de certa forma, independem do acompanhamento direto do professor. É importante valorizar momentos em que os estudantes possam trabalhar de forma colaborativa e aqueles em que possam fazê-lo individualmente. (Bacich *et al*, 2015, p.47)

A rotação por estações promove uma aprendizagem mais significativa ao integrar atividades colaborativas, momentos de autonomia e o uso de tecnologias. Essa proposta rompe com o paradigma tradicional de ensino, valorizando a participação ativa dos estudantes e favorecendo a construção coletiva e contextualizada do conhecimento.

Orientação metodológica

A presente pesquisa está fundamentada na Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa (AHFC), de natureza qualitativa, que se propõe a compreender de maneira detalhada as experiências humanas. Por meio da descrição minuciosa e da interpretação dos fenômenos vividos, busca-se alcançar sua essência, identificando os temas que os constituem e conferem sua identidade (Freire, 2012). Tal abordagem encontra-se alicerçada em duas vertentes filosóficas: a fenomenologia e a hermenêutica. No campo fenomenológico, compreende-se que a:

fenomenologia contempla as experiências vividas de um ponto de vista retrospectivo e descritivo, buscando desvendar a essência e as qualidades de um certo fenômeno, sob a perspectiva de quem o vivencia, percebe, intuitivamente interpreta e a ele se refere. (Freire, 2012, p. 04)

A hermenêutica, por sua vez, segundo Freire (2012) é compreendida como a arte de entender a partir do modo de ser humano no mundo, tendo como foco central a interpretação e a produção de sentidos. Nessa perspectiva, não é possível dissociar o sujeito da realidade em que está inserido, uma vez que compreender implica desvelar significados mais profundos que ultrapassam o sentido literal. Ambas se articulam sob a ótica da complexidade, que recusa reducionismos e se abre à multiplicidade de significados. Diferentemente de metodologias que propõem explicações limitadas, fragmentadas e lineares, a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa (AHFC) se fundamenta na compreensão da riqueza e da

diversidade dos fenômenos humanos.

Tal como exposto na presente seção, a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa (AHFC) configura-se como uma orientação metodológica de natureza qualitativa que se apoia na produção de registros textuais a fim de interpretar os fenômenos presentes nas experiências vividas pelos participantes. Esses materiais, uma vez textualizados, permitem dar início ao processo de organização e análise interpretativa, conforme orienta Freire (2012). Nesse contexto, a textualização assume papel central, pois garante que os registros das experiências sejam preservados e acessíveis a múltiplas leituras, interpretações e reinterpretações.

Segundo Freire (2012), esse procedimento possibilita o desvelamento progressivo dos significados subjacentes às escolhas lexicais e aos elementos do discurso, enquanto a hermenêutica se fundamenta nesse ponto de partida para compreender e interpretar os fenômenos da experiência humana, considerando a inseparabilidade entre sujeito e o objeto observado. Dessa forma, a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa (AHFC) articula descrição e interpretação sob a perspectiva da complexidade, reconhecendo a riqueza, a diversidade e a multiplicidade de sentidos presentes nas experiências estudadas.

Freire (2010, p.23), afirma que a textualização é seguida pela análise interpretativa dos registros, processo que, segundo van Manen (1990), corresponde à tematização. Esse procedimento, característico da interpretação sob a perspectiva hermenêutico-fenomenológica complexa, envolve múltiplas leituras dos textos produzidos a partir da textualização das experiências vividas, bem como a identificação de unidades de significado, que são destacadas inicialmente em função dos sentidos que expressam e revelam a essência do fenômeno investigado (Freire, 2010).

Freire (2012) esclarece que após a identificação das unidades de significado, procede-se aos processos de refinamento e ressignificação, que permitem reinterpretar os textos, retornando sempre que necessário ao material original. De acordo com Freire (2017), esses procedimentos possibilitam ao pesquisador analisar os textos que representam a experiência investigada, identificando unidades menores, refinando e ressignificando seus significados, a fim de encontrar termos, substantivos, que melhor traduzam o conteúdo observado. Nessa direção, torna-se fundamental considerar que esses procedimentos, segundo Freire (2012), configuram um verdadeiro mergulho interpretativo, no qual a relevância das unidades de significado

e suas denominações são constantemente questionadas, confirmadas, substituídas ou descartadas. O aprofundamento progressivo, alcançado por meio dos processos contínuos de refinamento e ressignificação, permite, posteriormente, identificar e aprimorar os cruzamentos e as inter-relações entre as unidades de significado.

Com isso, realiza-se o ciclo de validação:

O qual confere à interpretação hermenêutico-fenomenológica validade e confiabilidade, legitimando as descobertas e, em alguma medida, dando conta da subjetividade interpretativa, inerente à abordagem. (Freire, 2010, p.24)

Ao analisarmos o quadro a seguir, é possível observar a rotina de organização, interpretação e validação aqui descrito que, segundo Freire (2010), constituem elementos distintivos da Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa, bem como compreender de que forma os diferentes movimentos desse processo complexo se articulam.

Quadro 1: Rotinas de Organização e Interpretação

TEMATIZAÇÃO				
TEXTUALIZAÇÃO	REFINAMENTO: IDENTIFICAÇÃO DAS PRIMEIRAS UNIDADES DE SIGNIFICADO	REFINAMENTO E RESSIGNIFICAÇÃO	REFINAMENTO E RESSIGNIFICAÇÃO	DEFINIÇÃO DE TEMAS, SUBTEMAS,...
			CICLO DE VALIDAÇÃO	
Transcrição literal dos textos que capturam as experiências vividas pelos participantes e as informações por eles fornecidas	Primeiras leituras e início da identificação das primeiras unidades de significado (as mais claramente perceptíveis)	Releituras, questionamento da relevância das unidades de significado já estabelecidas e estabelecimento das primeiras articulações entre elas. Esse procedimento pode incluir a identificação de novas unidades de significado ou a exclusão de unidades anteriormente indicadas.	Novas leituras e maior refinamento com possibilidade de confirmação/descarte das unidades de significado e/ou articulações definidas anteriormente. As abstrações obtidas vão sendo nomeadas por meio de substantivos	A partir da confirmação dos refinamentos e abstrações obtidos anteriormente, identificação da relação temática entre as nomeações resultantes. A partir delas, definição dos temas, subtemas, sub-subtemas, sub-sub-subtemas,...

Fonte: Freire (2010, p. 25)

Ao seguir essa rotina, realizamos um mergulho interpretativo, como já mencionado nesta seção, que permite identificar, refinar e ressignificar as unidades

de significado. A partir dessas unidades, torna-se possível definir e organizar temas e subtemas que ajudam a compreender e revelar a essência do fenômeno investigado. Desse modo, avançamos agora para a seção seguinte, na qual apresentamos o contexto da pesquisa e as atividades propostas.

Contexto e atividade proposta

Como contexto e participantes desta pesquisa tivemos os alunos do 1º ano do Ensino Médio com aproximadamente 32 alunos matriculados com idade entre 15 e 16 anos de idade de uma escola da rede pública do estado de Alagoas, localizada no município de Rio Largo. A experiência utilizando a metodologia ativa foi aplicada em duas aulas, durante o segundo semestre de 2025.

Com base na AHFC, o objetivo desta investigação é compreender e interpretar a experiência humana, a partir do seguinte questionamento: Qual a natureza da experiência vivida pelo professor-pesquisador de uma turma de 1º ano do ensino médio de uma escola pública de Alagoas com a metodologia ativa: rotação por estações na aula de língua inglesa? Para a geração do texto experienciado, que serviu de base para a interpretação fenomenológica, foi utilizado como instrumento um diário reflexivo que foi escrito pelo professor-pesquisador ao término da aula, no qual foram registradas observações, percepções e reflexões ao longo do processo investigativo. Tal instrumento possibilitou o acesso à experiência do professor, conforme orienta a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa (AHFC).

A proposta teve como objetivo desenvolver o vocabulário e as habilidades comunicativas dos alunos em torno do tema tecnologia e redes sociais, estimulando o pensamento crítico, a reflexão e a colaboração entre os estudantes. O tempo total estimado para a realização da atividade foi de 1h40min, distribuído em duas aulas de 50 minutos.

A experiência foi elaborada com base em uma adaptação do livro didático *Anytime! Always Ready for Education* utilizado pelos alunos em sala. O conteúdo e o vocabulário da unidade selecionada serviram como referência para o planejamento das atividades e para a construção das quatro estações. Antes do início das rotações, realizou-se uma breve explanação sobre a dinâmica da metodologia, na qual foram apresentadas as regras de funcionamento e organizada a divisão dos grupos. Em seguida, foi feito um *warm up* com perguntas em inglês relacionadas ao tema da aula,

a fim de ativar o vocabulário prévio dos alunos e promover um primeiro momento de interação. Após essa etapa inicial, a turma foi dividida em quatro grupos. Cada grupo iniciou em uma estação e, após o tempo estipulado (aproximadamente 15 a 20 minutos), realizou a rotação para a próxima estação. As estações foram planejadas de forma independente, mas complementares ao mesmo tempo, possibilitando o desenvolvimento de diferentes competências linguísticas e cognitivas.

A seguir, apresenta-se a descrição das quatro estações que compuseram a intervenção pedagógica, conforme exposto no quadro 2.

Quadro 2 - Planejamento das Estações

Estação	Atividade e Materiais	Complexidade	Competências da BNCC
Estação 1 – Vocabulary	<p>Atividade: Os alunos aprendem vocabulário relacionado à tecnologia e às redes sociais por meio do uso da tecnologia, participando de uma competição entre grupos utilizando o Quizlet.</p> <p>Material: Plataforma digital (Quizlet) e dispositivos eletrônicos.</p>	Uso da tecnologia para aprendizagem multimodal, integração entre competição e colaboração, valorizando a interdependência e a conexão com o cotidiano dos alunos.	(EM13LGG403) Fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo.
Estação 2 – Social Media: Pros and Cons	<p>Atividade: Os alunos discutem, em grupo, aspectos positivos e negativos do uso das redes sociais. Cada grupo analisa cartões com situações como “Stay in touch with friends”, “Share photos and videos” e “Spread rumors”, decidindo se são pontos positivos ou negativos e registrando as conclusões em um cartaz.</p> <p>Material: Cartaz e cartões com situações para discussão.</p>	Permite múltiplas interpretações e a conexão com experiências pessoais, estimulando pensamento crítico e reflexão coletiva.	(EM13LGG204) Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens, com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade, democracia e Direitos Humanos.
Estação 3 – Speaking and Discussion: Online Safety	<p>Atividade: Em grupos, os alunos analisam cartões com situações ligadas ao uso da internet e discutem se são <i>safe</i> ou <i>not safe</i>. Em seguida, reescrevem as frases</p>	Desenvolve pensamento crítico ao analisar diferentes perspectivas de segurança digital e relaciona o conteúdo linguístico com práticas cotidianas do mundo	(EM13LGG403) Fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos e funções dessa língua no

Estação	Atividade e Materiais	Complexidade	Competências da BNCC
	<p>utilizando o modal verb “should”. Exemplos: <i>Olivia uses the same password for all accounts</i> (<i>Olivia should not use the same password for all accounts.</i>)</p> <p>Material: Cartões com situações sobre segurança online.</p>	virtual.	mundo contemporâneo.
Estação 4 – Listening Comprehension, Writing and Speaking: Cyberbullying	<p>Atividade: Os alunos escutam um áudio sobre <i>cyberbullying</i> uma ou duas vezes e respondem às perguntas propostas na atividade impressa. Após a escuta, discutem o tema em grupo, refletindo sobre as consequências do problema.</p> <p>Material: Áudio em inglês e atividade impressa.</p>	Trabalha a interpretação crítica de um problema social atual e conecta a aprendizagem da língua à realidade social, promovendo consciência ética e cidadania.	(EM13LGG702) Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.

Fonte: Elaboração do autor

As atividades desenvolvidas nas quatro estações permitiram observar diferentes formas de participação e interação entre os estudantes. Cada estação mobilizou competências específicas e estimulou várias formas de envolvimento, mostrando como os alunos alternavam entre momentos de colaboração, competição saudável, reflexão crítica e uso ativo da língua inglesa. As tarefas multimodais, que envolveram tecnologia digital, discussões, atividades de análise de situações e compreensão oral, favoreceram a criação de dinâmicas ricas e variadas, nas quais aspectos cognitivos, emocionais e sociais se combinaram para tornar o processo de aprendizagem mais significativo.

A seção seguinte apresenta a interpretação da experiência vivida, fundamentada na Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa (AHFC). Nela, são descritos e interpretados os registros do diário reflexivo do professor-pesquisador, com o intuito de compreender a essência da experiência vivida durante o processo pedagógico.

Interpretação do fenômeno da experiência vivida

A interpretação das experiências vividas durante a aplicação da metodologia de rotação por estações, segundo a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa (Freire, 2010, 2012, 2017), revelou quatro temas principais: Organização, Mediação, Protagonismo e Envolvimento. Conforme descreve Freire (2017, p. 179), “[...] o tema é uno na materialização de sua nomeação, mas múltiplo em sua significação, uma vez que representa o refinamento de várias unidades de significado, identificadas ao longo de todo um processo”.

Portanto, os temas que representam a essência do fenômeno nem sempre aparecem de forma explícita nos excertos, mas seus significados emergem ao longo do processo interpretativo.

O tema Organização reuniu os subtemas planejamento, preparação e conexão, evidenciando o cuidado docente em criar condições para que a aprendizagem ocorra de maneira integrada e significativa. Conforme registrado no diário reflexivo do professor-pesquisador, *“inicialmente, precisei de alguns minutos para preparar as estações de aprendizagem. No entanto, houve um atraso no início da aula devido a problemas na conexão da internet, necessária para a estação que envolvia o uso de tecnologias”*.¹

Assim, observa-se que o cuidado com o planejamento e a preparação não apenas favorece a organização da aula, mas também sustenta práticas de mediação, fortalecendo a interação entre professor e alunos.

O tema Mediação, composto pelos subtemas acompanhamento e incentivo, reflete o papel do professor como orientador do processo e facilitador do diálogo entre os alunos. Segundo as observações registradas no diário reflexivo pelo professor-pesquisador, *“à medida que os alunos desenvolviam as atividades, circulei entre as estações para acompanhar o processo, esclarecer dúvidas e incentivar a colaboração. Alguns estudantes questionaram o significado de palavras específicas e, diante disso, autorizei o uso do dicionário online”*.

O tema Protagonismo reúne subtemas como autonomia, interesse e entusiasmo, evidenciando a centralidade do aluno no processo de aprendizagem. Essa centralidade foi evidenciada no diário reflexivo, no qual o professor-pesquisador

¹ Trecho em itálico por se tratar de registro do diário reflexivo do professor-pesquisador, utilizado como instrumento para a geração do texto experienciado que serviu de base para a interpretação fenomenológica, conforme a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa (AHFC).

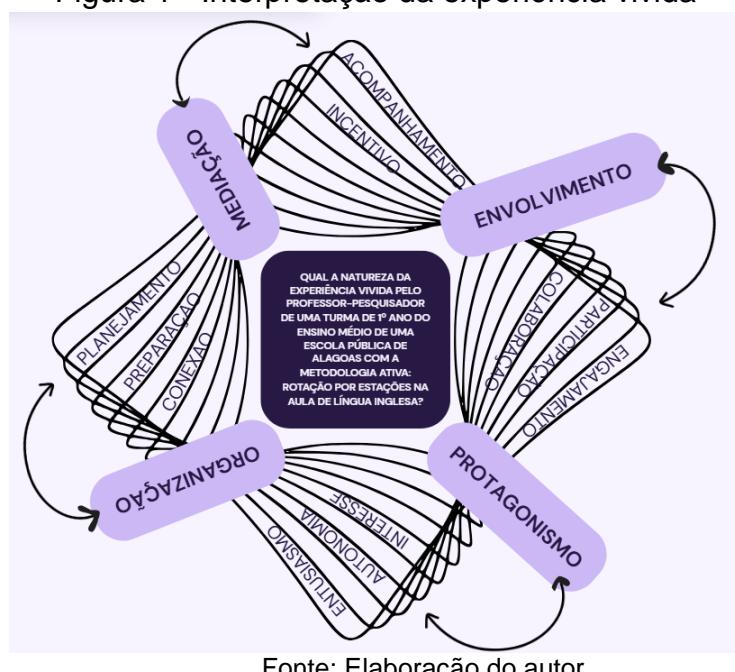
registrou que “os alunos demonstraram grande interesse, especialmente na estação com jogo, que despertou entusiasmo e motivação. Notavelmente, mesmo os alunos mais tímidos ou menos participativos engajaram-se nas atividades”.

Por fim, o tema Envolvimento, formado pelos subtemas engajamento, participação e colaboração, ressalta o caráter coletivo e interdependente da experiência. Conforme registrado no diário reflexivo pelo professor-pesquisador, “apesar do atraso inicial, a aula aconteceu de maneira positiva. Os estudantes interagiram ativamente entre si, demonstraram interesse pelas atividades e se ajudaram para cumprir as tarefas propostas”.

Reforçando que aprender se configura como um ato compartilhado e transformador. Esses quatro temas articulam-se de maneira dinâmica e recursiva, revelando que ensinar e aprender são movimentos contínuos, interligados e em permanente reconstrução, evidenciando a complexidade do fenômeno educativo e a riqueza da experiência docente mediada por metodologias ativas.

Para melhor compreender a organização dos resultados, a figura abaixo apresenta os temas e subtemas identificados na interpretação do fenômeno.

Figura 1 - Interpretação da experiência vivida



Fonte: Elaboração do autor

A representação na Figura 1 evidencia que a manifestação do fenômeno a

experiência do professor-pesquisador com a rotação por estações no ensino de língua inglesa, é composta por quatro temas inter-relacionados e interdependentes: **Organização, Mediação, Protagonismo e Envolvimento.** A partir dessa sistematização, passamos agora às Considerações Finais, nas quais discutimos as implicações desses achados para o ensino-aprendizagem de língua inglesa e para a prática docente em contextos complexos.

Considerações finais

Esta pesquisa buscou compreender a natureza da experiência vivida por meio da aplicação da metodologia ativa rotação por estações no ensino de língua inglesa em uma escola pública de Alagoas. A partir da descrição e interpretação das vivências registradas no diário reflexivo do professor-pesquisador, foi possível revelar a essência do fenômeno educativo, revelando movimentos de organização, mediação, protagonismo e envolvimento que se entrelaçam na dinâmica da sala de aula.

As interpretações realizadas evidenciam que o ensino de língua inglesa, quando sustentado por metodologias ativas e princípios da complexidade, transforma-se em um espaço de interações significativas, em que aprender e ensinar deixam de ser processos lineares e passam a configurar-se como práticas recursivas, não fragmentadas, colaborativas e criativas. Essa compreensão reforça a necessidade de repensar a prática docente para além da transmissão de conteúdos, reconhecendo o papel do professor como mediador e do estudante como sujeito ativo na construção do conhecimento.

Por meio deste estudo, comprehende-se que metodologias ativas, como a rotação por estações, favorecem um trabalho não fragmentado, não linear, de construção do conhecimento em rede a partir da ligação e religação dos saberes ao promover engajamento, colaboração e integração entre teoria e prática. Espera-se que futuras investigações ampliem essa discussão, explorando novas possibilidades de inovação e transformação no ensino de línguas na escola pública.

Referências

AGUILAR, Gabriel Jiménez. **A auto-heteroecoformação de alunos-professores de um curso de Letras em espanhol:** reconstruindo significados da docência em

uma perspectiva complexa. 2016. 221 f. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

ALVARELI, Luciani Vieira Gomes. **Auto-heteroecoformação tecnológica experienciada por um professor atuante na plataforma Moodle sob a perspectiva da complexidade.** 2012. 241 f. Tese Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015.

BEHRENS, Marilda Aparecida; OLIARI, Anadir Luiza Thomé. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional à complexidade. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 07, n. 22, p. 53-66, dez. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

CRIVELLARO, Renan Elvis; SILVA, Michelle Paula Passos da; SILVA, Elio de Angeles Nicole da; DIAS, Najara Barros; QUEIROZ, Clésia Carneiro da Silva Freire; GOMES, Marcelo D'ávila Teixeira; SOUSA, Daivid Tiago Oliveira; SANTOS, Robson Barroso dos. **Rotação por Estações como Estratégia Ativa:** Diversificação do Ensino e Engajamento dos Estudantes. Cuadernos de Educación y Desarrollo - QUALIS A4, [S. I.], v. 17, n. 8, p. e9044, 2025. DOI: 10.55905/cuadv17n8-009.

FREIRE, Maximina Maria. A Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica como orientação de pesquisa. In: FREIRE M. M (Org). **A pesquisa qualitativa sob múltiplos olhares:** estabelecendo interlocuções em Linguística Aplicada. Publicação do GPeAHFC (Grupo de pesquisa sobre a abordagem hermenêutico-fenomenológica). São Paulo/SP, 2010.

FREIRE, Maximina Maria. Da aparência à essência: a abordagem hermenêutico-fenomenológica como orientação qualitativa de pesquisa. In: ROJAS, J.; MELLO, L. S. (Orgs.). **Educação, pesquisa e prática docente em diferentes contextos.** 1. ed. Campo Grande: Life Editora, 2012.

FREIRE, Maximina Maria. Uma abordagem metodológica e uma teoria do conhecimento: relato de um encontro e a emergência de uma tessitura. In: Freire, M. M; Brauer, K. N., Aguilar, G. (Org.). **Vias para a pesquisa:** reflexões e mediAÇÕES. E-book LAEL/PUCSP, Grupo de pesquisa sobre a abordagem hermenêutico-fenomenológica (GPeAHFC/CNPq) São Paulo/SP, 2017.

MARQUES, Amadeu; CARDOSO, Ana Carolina. **Anytime!** Always ready for education. São Paulo: Editora Saraiva, 2020.

MARZARI, Gabriela Quatrin. BADKE, Mariluza Ribeiro. Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa em escolas públicas de Santa Maria/RS. **Pesquisas em Discurso**

Pedagógico.Rio de Janeiro: EDIPUC, 2013.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p.37-76.

MOREIRA, Mônica de Azevedo Lima; ZANELATO, Francilene Lopes dos Santos; CALLEGARI, Maria Cláudia; GREGÓRIO, Maristela Machado; BASSINI, Marilza; LIMA, Síntia de Azevedo; SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana. Metodologias ativas na educação: desafios e oportunidades para o docente na transformação do ensino. **Cuadernos de Educación y Desarrollo - QUALIS A4**, [S. I.], v. 16, n. 10, p. e5943, 2024. DOI: 10.55905/cuadv16n10-090.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa, Instituto Piaget, 1991.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, Edgar. **A Religação dos Saberes**: O Desafio do Século XXI. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. Tradução de Catarina Eleonora F. Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2011.

PRIULI, Ricardo Medeiros. A Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica e a Epistemologia da Complexidade. **Revista Letra Magna**, [S. I.], v. 19, n. 34, p. 1–18, 2023. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/magna/article/view/2398>. Acesso em: 11 jul. 2025.

SANTOS, Cléria Ferreira dos. **Formação ou auto-heteroecoformação? A capacitação/desenvolvimento tecnológico de professores em uma escola particular**. 2022. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

Notas sobre os autores

Mateus de Medeiros Souza Gomes é mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLL) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), graduado em Letras-Português/Inglês pelo Centro Universitário de Patos - UNIFIP. É professor de Língua Inglesa da rede estadual do estado de Alagoas e atua em cursos de idiomas.

Cátia Veneziano Pitombeira é doutora e mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, ambos na linha de pesquisa de Linguagem, Tecnologia e Educação. Graduada em Letras: Português/Inglês com habilitação em Tradução e Interpretação pela Faculdade Ibero-

americana. É professora no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura e da graduação na Universidade Federal de Alagoas. Pesquisa a complexidade na formação de professores de línguas adicionais e no desenho educacional.