

## Leitura multimodal: proposta de ensino híbrido com metodologia de estações rotacionais

Viviane Caline de Souza Pinheiro<sup>1</sup>

Adriana Cavalcanti dos Santos<sup>2</sup>

### Resumo

Este artigo analisa os recursos semióticos mobilizados durante as práticas de leitura. Como suporte teórico, adotamos: Christensen, Horn e Staker (2013); Kress e Van Leuween (1998); Kress (1989), Coscarelli e Novais (2010). Trata-se de uma pesquisa-intervenção (ROCHA; AGUIAR, 2003), que propôs estações rotacionais de práticas de leitura. A relevância dessa intervenção consistiu em proporcionar atividades que incentivassem a compreensão de textos multimodais. Os resultados da intervenção mostram que os recursos semióticos nas práticas de leitura foram mobilizados pelo grupo de alunos a partir do reconhecimento de imagens, sons, letras em movimentos, leituras não-lineares de tabelas e quadros, entre outros, em que promoveram a ampliação das produções de sentido durante a leitura dos textos.

*Palavras-chave:* Leitura Multimodal; Alfabetização; Estações Rotacionais.

### Multimodal reading: hybrid teaching proposal with rotation station methodology

### Abstract

This article analyzes the semiotic resources mobilized during reading practices. We adopted as theoretical support: Christensen, Horn, and Staker (2013); Kress and Van Leuween (1998); Kress (1989), Coscarelli and Novais (2010). This is intervention research (ROCHA; AGUIAR, 2003), proposing station rotation for reading practices. The relevance of this intervention consisted in providing activities that encourage the understanding of multimodal texts. The results of the intervention show that the semiotic resources in the reading practices were mobilized by the group of students from the recognition of images, sounds, moving letters, non-linear readings of tables and charts, among others, that promoted the expansion of the production of meaning by the students, while they read the texts.

*Keywords:* Multimodal Reading; Literacy; Rotation Stations.

## Introdução

Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado<sup>3</sup>, que definiu por objetivo analisar as práticas de leitura de textos multimodais na perspectiva dos multiletramentos no ciclo de alfabetização, utilizando a metodologia ativa estações rotacionais (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013). O trabalho, portanto, tem a proposta de apresentar, em síntese, os resultados

<sup>1</sup> Universidade Federal de Alagoas, Maceió – AL, [viviane.cs.pinheiro@gmail.com](mailto:viviane.cs.pinheiro@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Federal de Alagoas, Maceió – AL, [adricavalcanty@hotmail.com](mailto:adricavalcanty@hotmail.com).

<sup>3</sup> PINHEIRO, V.C. S. *Práticas de leitura na perspectiva dos multiletramentos: rotação por estações no ciclo de alfabetização*. 2021. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.

da pesquisa que dialogam sobre os recursos semióticos mobilizados pelos alunos durante as práticas de leitura em uma turma do segundo ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa proporcionou o planejamento de atividades que estivessem voltadas para o processo de alfabetização, tendo em vista que parte dos alunos sujeitos da pesquisa não estavam alfabetizados, apresentando dificuldades na compreensão dos textos. Para tanto, o interesse em pesquisar sobre alfabetização com ênfase nos processos de leitura advém dos baixos índices de alfabetização no Brasil e, em especial, no Estado de Alagoas (PINHEIRO; SANTOS, 2018; SANTOS; PINHEIRO; SANTOS, 2020).

Os índices do desempenho dos alunos em leitura e escrita podem ser analisados nos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) (BRASIL, 2013) divulgados em 2016. Os dados da ANA apontaram que apenas 13% dos alunos atingiram a última escala dos níveis de proficiências em leitura da referida avaliação, que corresponde ao nível 3 em que os alunos desenvolvem uma compreensão global do texto, representando assim, a proficiência na leitura.

Ao referenciar o índice de proficiência em leitura no Brasil, em Alagoas, a porcentagem é de pouco mais de 3% para os alunos proficientes em leitura. Com isso, pressupõe-se uma necessidade emergente de pesquisar a respeito dos processos que envolvam as práticas de leitura na sala de aula nesse estado, tendo em vista os resultados da ANA (BRASIL, 2013), os quais indicam que aproximadamente 97% dos alunos do ciclo de alfabetização encontram-se com dificuldades no processo de apropriação da leitura.

O artigo está dividido em quatro seções: A primeira discute os aspectos que envolvem a leitura enquanto um processo não linear que demanda do leitor uma compreensão sobre o texto multimodal e um (re)conhecimento sobre si enquanto sujeito multiletrado, a segunda discorre sobre o conceito de estações rotacionais em face de uma metodologia de ensino voltada para o ensino híbrido (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013), a terceira expõe a metodologia da pesquisa e o seu delineamento quanto às atividades promovidas na proposta de intervenção, a quarta apresenta a análise das atividades realizadas pelo grupo durante a rotação das estações a partir dos recursos semióticos mobilizados pelos alunos.

### Leitura multimodal: a construção de múltiplas leituras

Para ler, é imprescindível que o leitor perceba que a leitura nem sempre acontece linearmente, mas mobiliza conhecimentos vastos, no campo linguístico e social (COSCARELLI; NOVAIS, 2010). Ao ler, conhecimentos morfológicos, sintáticos e semânticos, entre outros, emergem e fazem com que o leitor produza sentido sobre o texto. No entanto, dependendo do texto e do suporte, as letras não serão a única leitura.

Os textos em linguagem não-verbal fazem com que os leitores passem a ler as imagens/signos presentes no texto. Com a leitura de um gênero digital, as possibilidades se ampliam, bem como a leitura de ícones, *layout e design* do site, por exemplo. Coscarelli e Novais (2010, p.35) afirmam que “a leitura precisa ser considerada como operação importante no universo digital e, sendo assim, precisa ser vista como um processo que integra várias linguagens”. A leitura, nesse sentido, é reconhecida como um processo que articula as diferentes situações de comunicação, ao qual está veiculada pelos textos em seus diferentes contextos. Essa amplitude e não-linearização da leitura advêm da multimodalidade (JEWITT, 2008).

Em face dos contextos reais de comunicação, percebe-se que os textos não emergem apenas de uma leitura linear em um livro impresso. Com os avanços das tecnologias digitais, (TD) foram surgindo novos gêneros do discurso que modificaram a forma como a leitura acontece. Um leitor que percebe a multimodalidade e a compreende, enfatiza competências de leitura que se situam sobre o texto e além dele. Com isso, a multimodalidade pode ser entendida como

[...] resultado dos recursos semióticos mobilizados para uma ação de comunicação, o que envolve a utilização orquestrada de diferentes linguagens ou modos para atingir um propósito comunicativo, ou seja, para realizar com eficiência uma ação comunicativa que vai atingir um objetivo numa determinada situação e ambiente (ARAÚJO; FRADE; COSCARELLI, 2020, p.7).

Os textos que circundam no meio social estão carregados de significados nas mais diferentes linguagens. Por isso, compreender a multimodalidade textual é permitir que o leitor acesse as diversas percepções sobre o texto seja ele impresso ou digital, tais aspectos revelam a intencionalidade do autor para que o leitor perceba os objetivos da leitura e compreenda o texto em face do que ele tinha como proposta levando em conta seus interesses e finalidade sobre a leitura.

Na fala de Kress e Van Leuween (1998, p.186): “todos os textos são multimodais<sup>4</sup>”, o que incorpora uma compreensão sobre as suas possibilidades de leitura e como a multimodalidade se caracteriza na construção de sentido que o leitor tem sobre o texto. A leitura multimodal permite não só a decodificação do signo linguístico, mas também reflete diretamente nas ações comunicacionais dos sujeitos e dos lugares que se situam.

Araújo, Frade e Coscarelli (2020) destacam que a multimodalidade está presente em todos os textos quando mencionam sobre as características de um texto impresso, pois mesmo que as páginas do texto sejam brancas, a cor das letras em preto e todo o texto possuir uma única fonte, é possível evidenciar a multimodalidade a partir das escolhas do autor: “o espaçamento, a forma de alinhar o texto, os recuos e pés de página, negritos, itálicos entre outros elementos nos mostram que não há ali apenas uma modalidade sendo explorada” (ARAÚJO; FRADE; COSCARELLI, 2020, p.6).

Kress (1989) afirma que o texto precisa ser lido e entendido não só através de seus elementos linguísticos, mas em sua totalidade. Isto é, na compreensão de que os outros elementos além do escrito, estão colocados com uma finalidade, com o intuito de contribuir para o entendimento desse texto, em que se atribui significados para as linguagens verbais, não verbais e todas as que estiverem presentes nele. Coscarelli e Novais (2010, p.39) destacam que

No caso de textos multimodais, ou seja, daqueles textos compostos por várias modalidades sónicas que não só a verbal, o leitor precisa reconhecer outras unidades além do léxico verbal, ou seja, precisa perceber as unidades dessas outras modalidades e integrá-las. Imagem, som, movimento, design são categorias de signos organizadas por elementos de natureza diversa, que precisam ser decodificados em unidades que vão contribuir para a construção do sentido.

Por meio dessa compreensão, tem-se claro que além dos conhecimentos linguísticos sobre o texto, o leitor precisa entender as diferentes formas de linguagem apresentadas para eles durante a leitura. Pois, diferentes formas de expressão por meio da linguagem são encontradas em textos impressos e digitais. No que diz respeito aos textos digitais, além da competência de ler na tela, o leitor precisa conhecer e saber usar o suporte em que ele está inserido, reconhecendo a existência de elementos que podem levá-lo a outros textos, conhecido

---

<sup>4</sup> “All texts are multimodal”.

como hipertexto<sup>5</sup>.

Ao ler um texto, seja impresso ou digital, o leitor/aluno mobiliza conhecimentos além dos aspectos linguísticos. O leitor ao ler atribui sentidos, se apropriando do gênero e do suporte. Nesse sentido, ressalta-se ainda que as práticas de leitura devem se aproximar das práticas reais de uso das linguagens nas diferentes esferas comunicativa e com diferentes propósitos sociais.

### Ensino híbrido: estações rotacionais

O conceito de ensino híbrido, ou *blended learning*, se aproxima de uma combinação entre a sala de aula (espaço físico) e a sala virtual (KIM, 2007), ou seja, um ensino que priorize momentos tanto em contexto presencial quanto online (PINA, 2004). A proposta é selecionar os objetivos e os momentos mais adequados para cada tipo de ensino a partir dos objetivos traçados para a aula por perceber que a aprendizagem não se dá exclusivamente pela relação professor e aluno, mas também entre os alunos, sozinhos e com outras pessoas fora do contexto escolar (MORAN, 2015).

Nesse movimento fluído, constante e intenso que envolve a aprendizagem, entende-se que os alunos não aprendem da mesma forma nem ao mesmo tempo. É nessa condição que suas preferências também ocorrem de maneiras distintas (POON, 2013). Para o desenvolvimento do modelo de estação rotacional tem-se a reflexão sobre o ambiente da sala de aula, o objetivo de cada uma das estações, além da quantidade de estações, tendo em vista que o número de estações depende da quantidade de alunos e do tempo de aula (OLIVEIRA; PESCE, 2017). De modo que os alunos em seus grupos tenham condição de realizar a atividade proposta. Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) afirmam que as estações devem ser interdependentes, tendo em vista que os grupos iniciam a rotação em cada uma das estações e apenas trocam ao passar do tempo determinado ou ao término da atividade.

Christensen, Horn e Staker (2013) enfatizam o modelo de rotação por estações como adaptativo por não romper com o ensino tradicional, mas ampliar e melhorar as práticas pedagógicas que o envolve, por isso, o desenvolvimento das estações propõe uma mescla

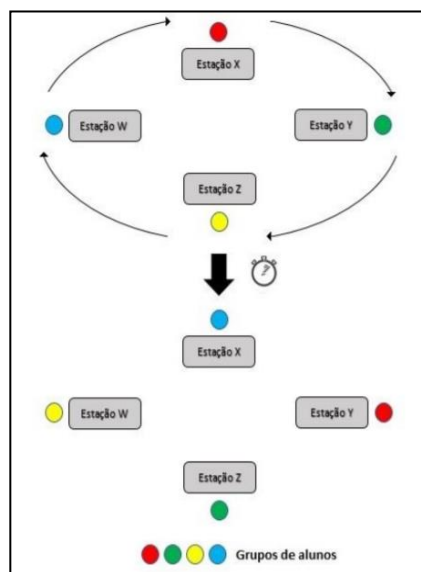
---

<sup>5</sup> “[...] o hipertexto é um “texto múltiplo”, que funde e sobrepõe inúmeros textos que se tornam simultaneamente acessíveis a um simples toque de mouse” (KOCH, 2007, p.25).

(hibridização) da estrutura da escola e suas atividades com os recursos online. A proposta é que ao menos uma das atividades trabalhadas nas estações esteja integrada por um recurso tecnológico *online* (ANDRADE; SOUZA, 2016), mas o professor pode planejar as estações da forma que considerar mais adequada para seus alunos, priorizando as suas necessidades quanto ao conteúdo trabalhado nas estações.

As estações devem tratar de um mesmo conteúdo, mas traçar diferentes objetivos e propostas para cada uma das estações de maneira que os grupos possam vivenciar várias experiências e discutir sobre ela. Andrade e Souza (2016) confirmam a importância das estações rotacionais para desenvolver a autonomia e a colaboração entre os grupos. É crucial o planejamento do professor quanto aos objetivos propostos em cada uma das estações tendo o enfoque nas necessidades de seus alunos e do que realmente precisam aprender. Assim, observa-se a figura 1 para compreender a formatação das estações e como acontecem na rotina escolar.

Figura 1 – Funcionamento do modelo de rotação por estações



Fonte: Serbim (2018, p.40).

Na figura 1, é observada a rotação realizada pelos grupos de alunos ao longo das quatro estações (estação X, estação Y, estação Z e estação W) (SERBIM, 2018). Em cada uma das estações são realizadas atividades diferentes, por exemplo, a estação X pode representar uma atividade de leitura, a estação Y uma atividade de produção escrita, a estação Z uma atividade

no livro didático e a estação W uma atividade online com o uso da TD. Nesse movimento, os grupos escolhem por qual estação querem começar, como está representado na figura 1, pelos círculos coloridos, cada um dos grupos se dirigiu para uma das estações. Assim, com o tempo estabelecido pelo professor, os grupos se dirigem para a próxima estação até que todos tenham realizado cada uma das atividades.

Com essa proposta, o professor pode ir de grupo em grupo sanando as possíveis dúvidas que possam aparecer ao longo do tempo que se encontrarem nas estações, mas de preferência o professor deve permitir que os grupos explorem as atividades, observem como podem ser resolvidas e discutam entre si (ANDRADE; SOUZA, 2016). O elemento norteador desse modelo está na participação dos grupos nas atividades e a forma como os alunos interagem entre si e como suas interações ocorrem diante do uso dos recursos tecnológicos.

Com os diálogos que ocorrem entre os grupos, é possível perceber como estão resolvendo os problemas nas atividades propostas, assim, cabe discorrer como essas interações acontecem e a importância delas para o processo de aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, também se torna relevante à percepção sobre como os grupos lidam com os recursos tecnológicos, como participam das atividades na estação dedicada para o ensino *online* efetivando a interatividade entre os grupos e esses recursos.

### Metodologia

A pesquisa realizou-se em 2019 e 2020, tendo como participantes os alunos de uma turma do segundo ano do Ensino Fundamental anos iniciais de uma escola pública de Maceió/Alagoas. A referida pesquisa, desenvolveu-se em três etapas: a) sessão conversa com a professora e a diretora da escola; b) observações das práticas de leitura da professora; c) intervenção com a turma a partir do modelo de estações rotacionais.

Com base nas orientações para o desenvolvimento das estações rotacionais (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013), a turma foi dividida em quatro grupos. Porém, neste artigo, será analisada as atividades das estações rotacionais realizadas por um dos grupos, composto por três alunos.

A pesquisa de natureza qualitativa (SAMPIERI, COLLADO; LÚCIO, 2013), com a abordagem

de pesquisa-intervenção (ROCHA; AGUIAR, 2003). A pesquisa-intervenção parte de uma proposta que tem como base as pesquisas participantes. Nessa perspectiva, compreende-se que a intervenção propõe uma ação que transforma a realidade (ROCHA; AGUIAR, 2003). Essa transformação acontece pela reflexão dos acontecimentos da intervenção à luz da estruturação social em que acontecia. A proposta do trabalho se pautou por uma pesquisa-intervenção por favorecer a experiência dos alunos através das práticas de leitura pelas estações rotacionais.

A turma era composta por 15 alunos, sendo 4 meninas e 11 meninos. Eles tinham 7 e 8 anos. Na turma, um dos alunos tinha paralisia cerebral. No entanto, durante a investigação, foram raros os dias em que todos os alunos estavam na sala de aula. Na época em que foi realizada a observação, os alunos da escola estavam passando por um surto de Varicela (Catapora), o que ocasionou em uma quantidade maior de alunos que não estavam frequentando as aulas. Durante a intervenção houve a participação de 11 alunos.

A professora regente da turma, no momento da pesquisa, estava na profissão há 20 anos e na escola era efetiva há 10 anos. Em sua formação profissional cursou o antigo magistério. Afirmou que estudou apenas sobre os métodos de alfabetização. Segundo a professora, sua formação não teve foco na Psicogênese na Língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986), por isso, sentiu a necessidade de fazer o curso de Pedagogia ao qual se tornou graduada em 2003. A professora também é especialista em Neuropsicopedagogia.

### **Intervenção: propostas de atividade para as estações rotacionais**

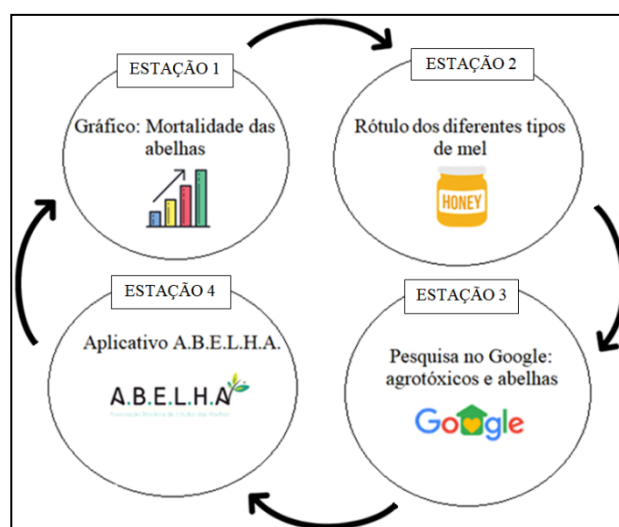
Com o intuito de compreender a leitura multimodal mobilizada pelos alunos foram definidas as quatro propostas de leitura: 1) gráfico; 2) rótulos; 3) notícia; 4) um aplicativo móvel, em que englobou a leitura dos textos, tais como: glossário, texto informativo, vídeo, entre outros, deixando claro que os quatro textos são multimodais, como define Kress e Van Leeuwen (1998).

Na figura 2, são apresentadas as estações rotacionais. As setas indicam o movimento rotacional que o grupo de alunos realizou ao longo das estações em sentido horário (SERBIM, 2018). O grupo analisado iniciou na estação – gráfico e finalizou a rotação na estação - aplicativo. Cada uma das estações teve a duração de 15 (quinze) minutos para a realização da proposta de



leitura. O grupo era avisado sobre o tempo transcorrido na estação para se organizarem para a finalização da atividade e, ao concluir o final do tempo, dirigiam-se para a próxima estação rotacional.

Figura 2 – Propostas de leitura nas estações rotacionais



Fonte: as autoras (2020).

Seguindo a ordem exposta na figura 3, a estação 1 envolveu a proposta de leitura referente ao gráfico sobre a mortalidade das abelhas. A estação 2 implicou na leitura de três rótulos de diferentes tipos de mel. Na estação 3, o grupo de alunos pesquisaram notícias na internet. Nesse sentido, as competências que os alunos tiveram foram desenvolvidas também a partir dos conhecimentos sobre o uso do computador. Por fim, na estação 4, a navegação em um aplicativo móvel. Nos próximos tópicos, serão evidenciadas cada uma das estações rotacionais vivenciadas pelos alunos.

### Estações rotacionais: análise dos dados

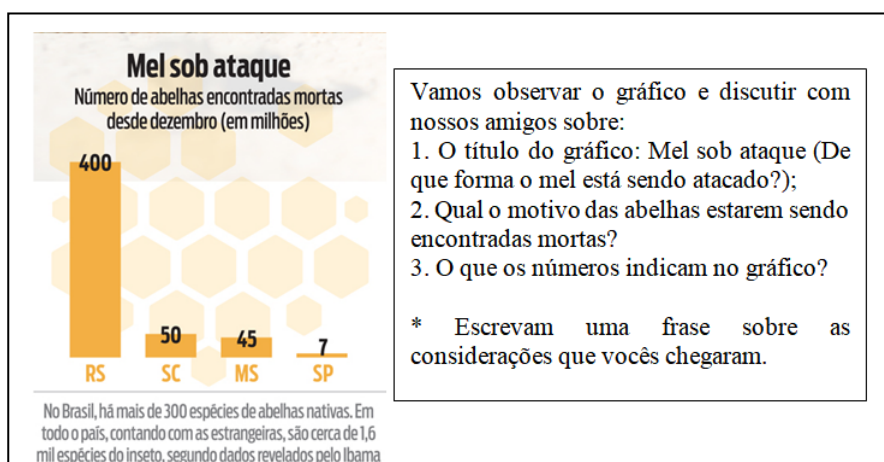
A análise parte da proposta de identificar quais foram os recursos semióticos mobilizados pelos alunos a partir da rotação por estações, evidenciando as práticas de leitura diante de diferentes tipos de textos que emergem múltiplos sentidos sobre a temática abordada. Sobre ela, tratou-se de atividades que contribuíssem para que os alunos compreendessem sobre as

abelhas. A escolha desse inseto voador partiu do projeto desenvolvido pela professora regente na sala de aula. Nesse contexto, serão analisadas as quatro atividades rotacionadas pelo grupo.

### Estação – gráfico

O grupo iniciou a atividade na estação – gráfico (Figura 3) em que foi disponibilizada para eles uma imagem impressa de um gráfico ao qual trazia diferentes elementos para a leitura do texto, tais como: linguagens não-verbais e verbais, números e siglas dos estados brasileiros, a linguagem explorada pelo gráfico amplia as diferentes produções de sentido do leitor sobre o texto, tendo em vista suas linguagens multimodais (ARAÚJO; FRADE; COSCARELLI, 2020). Além do gráfico, em outra folha impressa continha algumas perguntas norteadoras para que o grupo desenvolvesse uma frase com base na compreensão do texto. A figura 3 aponta a síntese da atividade.

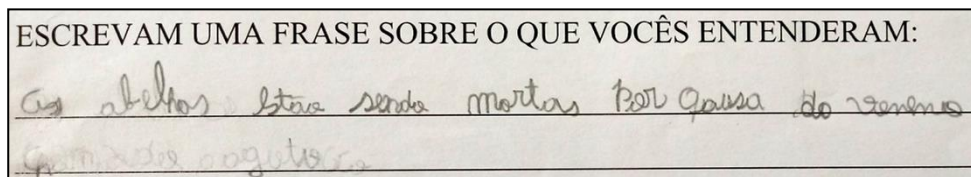
Figura 3 – Estação – gráfico



Fonte: as autoras (2020).

Após a interação do grupo, eles chegaram a uma versão final da frase, que foi estruturada da seguinte forma: “As abelhas estão sendo mortas por causa do veneno”. O aluno 1 completou com “chamado agrotóxico”, mas depois a frase é apagada pelo aluno 2, apresentando-se de acordo com a figura 4.

Figura 4 – Frase síntese do grupo 1



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Os recursos semióticos explorados pelo grupo durante a leitura do gráfico (estação 1) reuniram elementos suficientes para que o grupo compreendesse a leitura, de maneira que escrevessem uma frase correspondente ao que a proposta de leitura indicava. Desse modo, as competências de leitura evidenciadas na elaboração da frase estiveram norteadas através dos signos multisemióticos.

O grupo compreendeu que o agente causador da morte das abelhas era o agrotóxico, mas escreveram um termo semelhante, “veneno”, de maneira que a frase não perdeu o sentido pela substituição. A escrita da palavra “qausa” também se mostrou relevante na frase, tendo em vista que utilizaram a letra “q” ao invés do “c”, devido a esse equívoco percebe-se que nenhum dos alunos possui muita familiaridade com a escrita da palavra “causa” e ainda não compreenderam a regra ortográfica do uso do “q”.

Nesse aspecto, os signos puderam ser identificados pela leitura de frases curtas e longas com até três linhas; a leitura de imagens representada pelas colunas do gráfico; a leitura de algumas siglas dos estados brasileiros. Outro ponto que se destaca sobre o uso do gráfico durante a prática de leitura é incentivar o seu reconhecimento no cotidiano dos alunos, tendo em vista que muitas vezes aparece apenas nas aulas de geografia. É reconhecer nessa estação que o gráfico é um gênero que está veiculado em diferentes situações comunicacionais, assim a multimodalidade não se apoia apenas no que está presente no texto, mas como é usado no meio social (COSCARELLI; NOVAIS, 2010).

### Estação – rótulo

Após os quinze minutos determinados, os alunos rotacionaram para a estação – rótulo (estação 2). Nessa estação, deveriam ler os rótulos de três tipos diferentes de mel e anotar as

respostas no quadro apresentado na figura 5. Propôs-se o trabalho com esse gênero por ele estar presente no cotidiano dos alunos, seja no supermercado ou em suas casas. Os rótulos possuem características multimodais que buscam não só fornecer informações ao comprador do produto, como também incentivá-lo a comprar, pela forma como desenvolvem seu *design*.

Nesse sentido, ao analisarem os itens em cada um dos rótulos, essas linguagens também chamariam atenção dos alunos, identificando qual deles era mais interessante (o tamanho, a cor e fonte do título da marca, as linguagens visuais presentes), além de outros elementos. Sobre a produção da atividade, ao realizar o preenchimento do quadro, notou-se que os alunos dominavam a leitura de palavras simples, no entanto, sentiram dificuldade para localizar as informações no rótulo e representou que mesmo o grupo sabendo ler, ainda possuía dificuldades para compreender esse gênero.

A figura 5 apresenta o resultado da atividade ao final da rotação na estação - rótulo:

Figura 5 – Atividade dos rótulos

	FAVO DE MEL	MEL	ALIMENTO À BASE DE GLUCOSE
MARCA	ASAQP		
PESO	500g		
VALIDADE	10-21		
INGREDIENTES	GLUTEN MEL NÃO CONTÉM		
INFORMAÇÃO NUTRICIONAL (VALOR CALÓRICO)	NÃO AMAZENAR EM LUGAR REFRIGERADO		

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A partir da figura 5 tem-se clara a estratégia do grupo para realizarem a atividade, começaram com as informações sobre o favo de mel, iniciaram preenchendo o nome da marca, o peso e a validade corretamente, os ingredientes e a informação nutricional houve maior dificuldade. Outro ponto que pode ser destacado é a disposição dos recursos semióticos presentes em cada um dos rótulos, tendo em vista que as marcas desenvolvem seus produtos com base em diferentes estratégias, de maneira que a localização dos itens mude em cada um deles tornando mais desafiador para o grupo identificar o que estava sendo proposto na atividade, de modo que a posição não é a mesma.

A dificuldade dos alunos expressou-se também pela leitura em uma estrutura diferente ao considerar as informações da linha e da coluna para o preenchimento do quadro, enfatizando a necessidade de uma frequência maior com o trabalho desse texto na sala de aula. O tempo da atividade também foi um fator relevante para o grupo não ter obtido êxito, isso revela a importância do planejamento da atividade em consonância com o conhecimento da estrutura do texto lido por eles.

### Estação – *google*

Ao rotacionarem para a estação – *google* (estação 3) o grupo se dirigiu para outra sala que dispunha de um computador com acesso à internet. A atividade consistia na pesquisa de notícias sobre as abelhas e o preenchimento do nome do site em que encontraram e o título dela. Nesse sentido, a quantidade de informações que seriam coletadas dependeria dos cliques feitos no *mouse* e do interesse do grupo pela pesquisa.

A figura 6, representa o registro do grupo durante a rotação da estação.

Figura 6 – Atividade da pesquisa no computador

NOME DO SITE	TÍTULO DA REPORTAGEM
G1	Abelhas - descoberta de uma nova espécie
	mais descobertas de novas

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Quanto ao registro da atividade proposta, o grupo conseguiu realizar de forma aceitável, tendo em vista que o grupo localizou o título da notícia através da leitura de uma frase curta, contudo, na escrita notou-se uma mescla entre letras maiúsculas e minúsculas, o que enfatiza o processo de aprendizagem da língua escrita ao que envolve as questões ortográficas da palavra e compreenderam a sigla “G1” como a representação do nome do site, reverberando seus conhecimentos prévios. Para Rojo (2013), são esses conhecimentos que os alunos possuem por viverem em um mundo letrado que facilita a aprendizagem da língua escrita e o reconhecimento

deles nas práticas de leitura desenvolvem a percepção de uma variedade maior de textos.

O grupo não se preocupou em preencher o quadro com as informações dos sites em que estavam pesquisando, entretanto, passaram bastante tempo realizando práticas de leitura, por influência dos recursos semióticos presentes na tela do computador, tais como imagens, vídeos, sons, textos, entre outros. Quanto a essas múltiplas linguagens do texto digital, Coscarelli e Novais (2010) afirmam que a leitura nesse meio precisa considerar essa multiplicidade para compreendê-la. Em nenhum momento o grupo deixou de pesquisar o tema proposto, trataram a pesquisa na *internet* buscando ampliar seus conhecimentos, mediante uma vasta quantidade de informações e linguagens.

### Estação – aplicativo

Na estação – aplicativo, o grupo dirigiu-se novamente para a sala de aula e passaram a utilizar o celular (*smartphone*) em que iriam navegar em um aplicativo voltado para informações científicas sobre as abelhas. Nessa estação, não foi proposta uma atividade para produção textual, mas o tempo em que estivessem no aplicativo os diálogos e as interações orais promovidas foram gravadas e posteriormente transcritas.

A figura 7 apresenta o *layout* do aplicativo utilizado.

Figura 7 – Layout do aplicativo móvel



Fonte: Abelha App (2018).

Para começar a leitura das informações, o aluno 2 procurou iniciar pelo item “polinização”, compreendendo assim a interatividade diante da possibilidade de clicar em

qualquer um dos itens e ter autonomia para navegar no aplicativo móvel. Dessa maneira, o aluno 2 assumiu a autonomia diante da sua aprendizagem e do que iria escolher para realizar a leitura. A preocupação do grupo estava pautada na organização da utilização do celular por todos os componentes. Isso indicava que todos deveriam ler um pouco das informações contidas no aplicativo.

Ao passo que o aluno 2 lia o texto que havia escolhido, buscava compreender as informações das imagens e do texto escrito apresentadas pelo aplicativo móvel, tendo em vista que através dos diferentes recursos semióticos, como dialoga Kress (1989), eles contribuem para que o leitor compreenda os sentidos do texto. O aplicativo móvel ainda promovia a visibilidade de hipertextos ao qual os direcionava para outras informações gerando novas possibilidades multimodais através dos vídeos e músicas.

Os demais alunos do grupo também manusearam o aplicativo móvel e realizaram a leitura do que mais chamava atenção. A leitura dos textos nos evidenciava a autonomia presente pela interatividade com o uso do celular, enfatizando a fluência da leitura por parte dos alunos. A autonomia é percebida ao destacar as possibilidades de personalização da mensagem, pois, independe a sua natureza (LÉVY, 1999). No contexto de interatividade, essa ação acontece em face dos objetivos do indivíduo, considerando a visibilidade de hipertextos ao qual os direcionava para outras informações apenas apertando na superfície da tela do celular.

### **Considerações finais**

A pesquisa desenvolveu uma proposta voltada para o ensino híbrido por meio do modelo de rotação por estações, que buscasse mobilizar recursos semióticos nos alunos do ciclo de alfabetização a partir das práticas de leitura de textos que estavam ou não ligados às tecnologias digitais, e que contribuísse para apresentar aos alunos a uma multiplicidade de linguagens.

A partir da intervenção realizada com o grupo, percebeu-se que as práticas de leitura dos textos apresentados, considerando que esses textos não se dão apenas de forma impressa, mas também digital contribuíram para que os alunos analisassem em grupo que a leitura podia ocorrer mediante outros signos semióticos além da linguagem verbal em uma sequência linear, evidenciando que a leitura ocorre em múltiplas linguagens (imagens, sons, letras em



movimentos, entre outros).

No que concerne ao objetivo da pesquisa, a partir do modelo de rotação por estações, foi perceptível que os alunos se depararam com uma multiplicidade textual em pouco tempo de aula, o que favoreceu o (re)conhecimento dos recursos semióticos nos mais diferentes eventos comunicacionais. Sendo assim, ao propor práticas de leitura a partir de textos multimodais proporcionou-se aos alunos a mobilização de recursos imagéticos, sonoros, visuais, verbais, entre outros, além da percepção desses textos como ferramentas na ampliação da produção de sentidos do que está sendo lido.

A pesquisa mostra ainda que a presença de forma permanente das tecnologias digitais na sala de aula para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental corrobora para o desenvolvimento da sua autonomia e a percepção de recursos semióticos mais amplos nos diferentes suportes e gêneros veiculados a *internet*. No que discute à consolidação do processo de alfabetização, enfatiza-se a importância de planejar atividades pertinentes para a aprendizagem dos alunos e capazes de promover o reconhecimento de textos multimodais que estão presentes no cotidiano e nos mais variados eventos comunicacionais.

### Referências

ANDRADE, M. C. F.; SOUZA, P.R. Modelos de rotação do ensino híbrido: estações de trabalho e sala de aula invertida. *E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial*, Florianópolis, v.9, n.1, 2016, p.3-16.

ARAÚJO, M. D. V.; FRADE, I. C. S.; COSCARELLI, C. V. Multimodalidade: aproximações conceituais, produções infantis e propostas pedagógicas no processo de alfabetização. *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 13, p.4-25, 2020.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015, p.47-65.

BRASIL. *Avaliação Nacional da Alfabetização*: documento básico. Brasília: INEP, 2013.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. *Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos*. Disponível em: [https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido\\_uma-inovacao-disruptiva.pdf](https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido_uma-inovacao-disruptiva.pdf). Acesso em: 10 set.



2020.

COSCARELLI, C. V.; NOVAIS, A. E. Leitura: um processo cada vez mais complexo. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.45, n.3, p.35-42, jul./set. 2010.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

JEWITT, C. Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, v.32, p.241-267, 2008.

KIM, W. Towards a definition and methodology for blended learning. *Workshop on Blended Learning*, Edinburgh, United Kingdom, p.190-201, 2007.

KOCH, I. V. Hipertexto e construção de sentido. *Alfa*, São Paulo, v.51, n.1, 2007, p.23-38.

KRESS, G. History and language. *Journal of Pragmatics*, North-Holland, v.13, p.445-466, 1989.

KRESS, G.; VAN LEUWEN, T. Front pages: (the critical) analysis of newspaper layout. In: BELL, A.; GARRET, P. (orgs.). *Approaches to media discourse*. Blackwell Publishing, 1998, p.186-219.

LÉVY, P. *O que é o virtual?*. São Paulo: Editora 34, 1996.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (orgs.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015, p.27-46.

OLIVEIRA, M. I.; PESCE, L. Emprego do modelo rotação por estação para o ensino de língua portuguesa. *Teccogs: Revista Digital de Tecnologias Cognitivas*, São Paulo, n.16, p.103-118, 2017. Disponível em: [https://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2017/edicao\\_16/teccogs16\\_artigo05.pdf](https://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2017/edicao_16/teccogs16_artigo05.pdf). Acesso em: 15 out. 2020.

PINA, A. B. Blended learning, conceptos básicos. *Pixel-Bit*, Revista de Medios y Educación, n.23, p.7-20, 2004.

PINHEIRO, V.C. S.; SANTOS, A. C. Avaliação nacional da alfabetização: proficiência em leitura em Alagoas. *Revista Educação e Linguagens*, v.7, p.34-49, 2018.

POON, J. Blended learning: an institutional approach for enhancing students' learning experiences. *MERLOT, Journal of online Learning and Teaching*, v.9, n.2, p.271-289, 2013.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicol. Cienc. Prof.*, v.23, n.4, p.64-73, dez. 2003. Disponível em:

[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932003000400010](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932003000400010). Acesso em: 08 out. 2020.

ROJO, R. *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. B. *Metodologia de pesquisa*. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, J. N. PINHEIRO, V.C. S.; SANTOS, A. C. Matriz de referência de língua portuguesa da avaliação nacional de alfabetização: (des)dobramentos em estratégias didáticas. *Revista Humanidades e Inovação*, v.7, n.1, p.169-177, 2020.

SERBIM, F. B. N. *Ensino de soluções químicas em rotação por estações: aprendizagem ativa mediada pelo uso das tecnologias digitais*. 2018. 136f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

Recebido em agosto 2021.

Aprovado em dezembro 2021.