

**Práticas de leitura na sala de aula:
proposta de rotações estacionais multimodais**

*Reading practices in the classroom:
proposal for multimodal station rotation*

Viviane Caline de Souza PINHEIRO¹
Adriana Cavalcanti dos SANTOS²

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar o planejamento de uma sequência didática sob o enfoque das práticas de leitura em textos multimodais por meio de rotações estacionais, tendo sido realizada uma intervenção em uma escola pública de Maceió, no segundo ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com o planejamento da sequência didática, buscou-se evidenciar os conhecimentos linguísticos nas práticas de leitura de textos impressos e/ou digitais a partir do reconhecimento de signos semióticos (imagens, sons, letras em movimentos) e da habilidade de leitura de textos impressos multimodais. Com isso, apontamos que a elaboração de atividades a partir do uso de textos multimodais permite ao professor desenvolver propostas de ensino e aprendizagem que envolvam os alunos cultural e linguisticamente diversos além de propor uma variedade de gêneros veiculados amplamente na sociedade.

Palavras-chave: Sequência didática. Multimodalidade. Leitura. Ciclo de Alfabetização.

Abstract

This article aims to present the planning of a didactic sequence under the focus of reading practices in multimodal texts through station rotation, having carried out an intervention in a public school in Maceió, in the second year of the initial years of Elementary School. With the planning of the didactic sequence, we sought to highlight the linguistic knowledge in the practices of reading printed and/or digital texts from the recognition of semiotic signs (images, sounds, moving letters) and the ability to read multimodal printed texts. With this, we point out that the elaboration of activities from the use of multimodal texts allows the teacher to develop teaching and learning proposals that involve culturally and linguistically diverse students in addition to proposing a variety of genres broadcast widely in society.

Keywords: Didactic sequence. Multimodality. Reading. Literacy Cycle.

¹ Doutoranda em Educação pela UFAL. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didáticas da Leitura, da Literatura e da Escrita (GELLITE). E-mail: viviane.cs.pinheiro@gmail.com

² Pós-Doutora em Ciência da Educação pela Universidade de Porto – Portugal. Professora da Universidade Federal de Alagoas. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didáticas da Leitura, da Literatura e da Escrita (GELLITE). E-mail: adricavalcanty@cedu.ufal.br

Introdução

Este artigo surge de um recorte de uma dissertação de mestrado, intitulada: “Práticas de leitura na perspectiva dos multiletramentos: rotação por estações no ciclo de alfabetização” (PINHEIRO, 2021), desenvolvida no ano de 2019-2021³, a partir da abordagem da pesquisa-intervenção (ROCHA; AGUIAR, 2003). A intervenção aconteceu com alunos do segundo ano do Ensino Fundamental, anos iniciais, de uma escola pública de Maceió/AL.

O interesse em pesquisar sobre os processos que envolvem a alfabetização no contexto de aprendizagem da língua escrita iniciou-se durante o período de graduação em Pedagogia, ao aprofundar os estudos sobre o processo de aquisição da língua escrita na disciplina de Alfabetização e Letramento. A partir dos estudos na referida disciplina, foram experienciadas atividades de monitoria e pesquisas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), sobre a Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Avaliação Nacional da Alfabetização e suas discussões em torno da leitura e da escrita.

Com base nos resultados analisados na pesquisa do PIBIC, com o título: “Matriz de referência de língua portuguesa: (des)dobramentos das habilidades de leitura e de escrita” (2017-2018), surgiram “novas” inquietações quanto aos processos de leitura e escrita apresentados pelos alunos durante as avaliações em larga escala, tal como a Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA (BRASIL, 2013). Esses resultados, tornou-se objeto de pesquisa de um Trabalho de Conclusão de Curso, cujos resultados permitiram evidenciar as problemáticas quanto aos resultados de leitura em Alagoas (PINHEIRO; SANTOS, 2018).

Discutir sobre alfabetização sempre fez parte da trajetória acadêmica de uma das autoras dessa investigação, e, por isso, o objeto de pesquisa da dissertação evidenciou a mesma preocupação quanto aos processos que envolvem a aprendizagem da língua escrita. Para tanto, nesse recorte, objetiva-se apresentar o planejamento dessa intervenção em que se propôs uma sequência didática (ZABALA, 1998) sob o enfoque das práticas de leitura por meio de rotações estacionais, um dos modelos identificados na metodologia ativa de ensino híbrido (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013).

³ A intervenção da pesquisa foi realizada em fevereiro de 2020, isto é, antes da pandemia.

As metodologias ativas visam oportunizar, sobretudo, a participação dos alunos no contexto de aprendizagem seja em espaços escolares ou não-escolares. Assim, a participação também é mantida no comprometimento durante os momentos de aprendizagem, de forma que o aluno apresente conhecimentos a partir do que está sendo abordado/discutido (SOBRAL; CAMPOS, 2012). A partir disso, o artigo analisa e discorre sobre o desenvolvimento de intervenções de uma prática de leitura a partir do modelo de estações rotacionais.

Práticas de leitura multimodal

A aprendizagem da leitura, na perspectiva multimodal compreende que o ensino da leitura contempla as mais diversas linguagens da sociedade e, com isso, os contextos de uso da língua/linguagem que são apresentados com as interações sociais.

Na sala de aula, as práticas de leitura podem abranger textos multimodais. Nesse foco, a multimodalidade contribui para as práticas de ensino dos professores, de maneira que subsidiam novas possibilidades de intervenções pedagógicas que contemplem a multiplicidade de linguagens necessárias ao convívio em sociedade.

A multimodalidade aborda a relação entre os diferentes tipos de textos, inclusive os vinculados nas TD. Os usos dos referidos textos multimodais devem ser relevantes e produzirem sentidos nos contextos de uso. A multimodalidade promove uma possibilidade de uso da linguagem, de maneira que possam englobar as diferentes situações da sociedade em que os textos são percebidos (ROWSELL; WALSH, 2011).

As diferentes formas de linguagem no texto podem ser percebidas tanto em gêneros impressos quanto nos digitais. O que se modifica nos gêneros digitais são as formas de interatividade com os leitores e a possibilidade da criação de hipertextos, suscitando em outras leituras a partir do interesse e do objetivo do leitor. O leitor multiletrado, assim, domina habilidades e competências para a realização de práticas de leitura tanto em textos lineares quanto em textos digitais, que evidenciam, como dito, maior interatividade entre o texto e o leitor.

O leitor de textos multimodais, produzidos em ambientes digitais, realiza a leitura de imagens (estáticas e em movimento), sons, gestos, entre outros, esses signos semióticos convergido em uma tela. Por isso, defendemos a concepção de um leitor multiletrado. Esse leitor percebe as características multimodais do texto e as

compreendem. Assim, o leitor de gêneros textuais digitais multimodais desenvolve competências de leitura que se situam sobre o texto e além dele, como saber manusear o *mouse* e o teclado do computador, ou usar o dedo para clicar nos recursos do celular.

A multimodalidade dos textos impressos ou digitais permite ao professor desenvolver propostas de ensino e aprendizagem de leitura e de escrita no processo de alfabetização que envolva os alunos cultural e linguisticamente em diversas práticas de uso da linguagem. Essas práticas são possíveis com o uso de vários canais de comunicação e o desenvolvimento da língua escrita, com uma proposta que se apropria de recursos textuais com os quais a sociedade se comunica e atribui sentido de forma criativa para seu uso na sala de aula (KIM; XING, 2019).

Ensino híbrido: aporte teórico da intervenção

O ensino híbrido ou *blended learning* conhecido como uma das propostas de metodologia ativa pode se aproximar de uma combinação entre a sala de aula (espaço físico) e a sala virtual (KIM, 2007), isto é, um ensino que priorize momentos tanto em contexto presencial quanto *online*. A proposta do ensino híbrido é selecionar os objetivos e os momentos mais adequados para cada tipo de ensino a partir dos objetivos de aprendizagem traçados para a aula.

Por perceber que a aprendizagem não se dá exclusivamente pela relação professor e aluno, mas também entre os alunos, sozinhos, com outras pessoas fora do contexto escolar, Moran afirma que a “aprendizagem acontece no movimento fluido, constante e intenso [...], com todas as instâncias que o compõem e definem, em uma reelaboração permanente” (MORAN, 2015, p. 33). Nesse movimento fluído, constante e intenso que envolve a aprendizagem, entende-se que os alunos não aprendem da mesma forma e nem ao mesmo tempo. É nessa condição que suas preferências também ocorrem de maneiras distintas (POON, 2013). Pires (2015) explicita que os alunos tendem a ser motivados a aprender por meio da interatividade (com recursos *online*) e da colaboração com os outros, que procuram participar ativamente desse processo.

O ensino híbrido permite o desenvolvimento de diferentes possibilidades para a relação de ensino e aprendizagem através de seus modelos identificados como: modelo de rotação, modelo *flex*, modelo *à la carte* e o modelo virtual enriquecido. O modelo de rotação é dividido em: rotação por estações, laboratório rotacional, sala de aula invertida

e a rotação individual (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013). Nesse capítulo, será delimitada a abordagem das estações rotacionais por ter sido o modelo proposto para a intervenção.

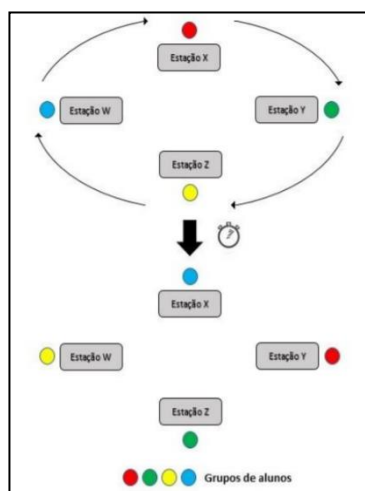
O modelo por estações rotacionais: uma proposta de intervenção

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 rotacionais, tendo em vista que o número de estações depende da quantidade de alunos e do tempo de aula (OLIVEIRA; PESCE, 2017). Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) afirmam que as estações rotacionais 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.

A proposta das rotações por estações é que ao menos uma das atividades trabalhadas nas estações esteja integrada por um recurso tecnológico online, mas o professor pode planejar as estações da forma que as considere mais adequadas para os 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 discuti-las. Andrade e Souza (2016) confirmam a importância das estações rotacionais para desenvolver a autonomia e a colaboração entre os grupos. A figura 1 ilustra o funcionamento didático do modelo de rotação por estações, observem:

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, o professor indica a estação em que cada grupo irá iniciar a participação na atividade. Assim, como está representado na figura 1, pelos círculos coloridos cada um dos grupos se dirigiu para sua estação correspondente.

Com o tempo estabelecido pelo professor os grupos se dirigem para a próxima estação até que todos tenham realizado cada uma das atividades. Mediante essa proposta didática, o ensino híbrido pode promover nas diferentes etapas do processo de ensino o enriquecimento e motivação das aprendizagens além de promover os recursos *online* como ferramenta de mediação dos processos de ensino e de aprendizagem.

Percurso metodológico

A intervenção na sala de aula aconteceu duas vezes por semana, teve duração de duas semanas e totalizou quatro intervenções, resultando em dezesseis atividades, tendo em vista que em um único dia de intervenção os alunos rotacionavam ao longo de quatro estações.

A sala era composta por 11 alunos, 4 meninas e 7 meninos. Esses alunos foram distribuídos em quatro grupos, sendo três deles com três integrantes e um com apenas dois alunos. Para formar os grupos, seguiu-se o critério da hipótese de escrita de cada um deles, agrupando os que tivessem conhecimentos aproximados sobre o sistema de escrita alfabético. Dessa forma, os grupos poderiam consolidar as hipóteses construídas pelos integrantes a partir da observação e do diálogo entre eles para responder as atividades solicitadas.

Rotação por estações: planejamento da sequência didática

A temática proposta para trabalhar a rotação por estações por meio da sequência didática (ZABALA, 1998) se deu a partir de uma conversa com a professora regente⁴. A professora comentou que seria interessante que a intervenção fosse sobre o tema “Abelhas”, de modo que contribuísse com o projeto que estava desenvolvendo em sala de aula. Para isso, o planejamento das atividades foi pensado com base no que havia sido conversado com a professora, para alinhar propostas de leitura relevantes para a aprendizagem dos alunos.

Foram organizados os alunos em grupos (a quantidade de grupos durante a intervenção dependeria da frequência de alunos presentes no dia). As atividades propostas nas quatro estações mesclaram, portanto, atividades aos quais os alunos fazem uso de um recurso *online* e atividades que não necessitam de suporte tecnológico (BACICH, TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

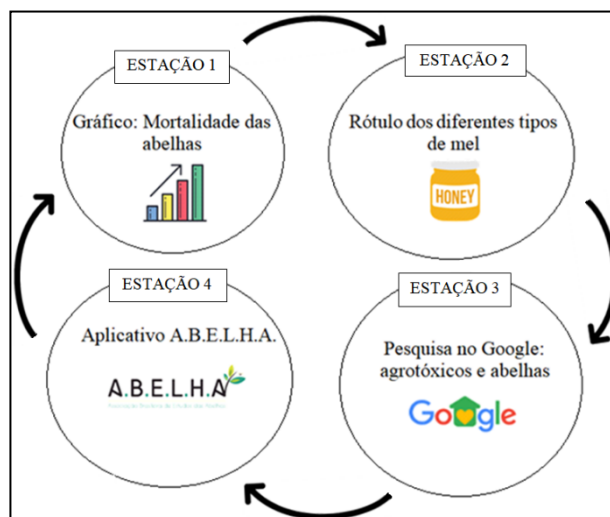
1 Rotacionando as estações: planejando a primeira intervenção

Com o intuito de compreender os conhecimentos linguísticos mobilizados pelos alunos quanto aos textos multimodais através da rotação por estações foram definidas as quatro primeiras propostas de leitura para os alunos indicadas mediante as leituras de: 1) gráfico; 2) rótulos; 3) notícia; e, 4) um aplicativo móvel que engloba em si outros gêneros, tais como: glossário, texto informativo, vídeo, entre outros. Cabe mencionar que a ordem

⁴ Está na profissão há 20 anos e na escola em que a pesquisa foi realizada é efetiva há 10 anos. Graduada em Pedagogia e é especialista em Neuropsicopedagogia.

de apresentação do planejamento não está vinculada à ordem que os grupos irão participar nas estações.

Figura 2: Propostas de leitura dos gêneros discursivos nas estações de aprendizagem 1



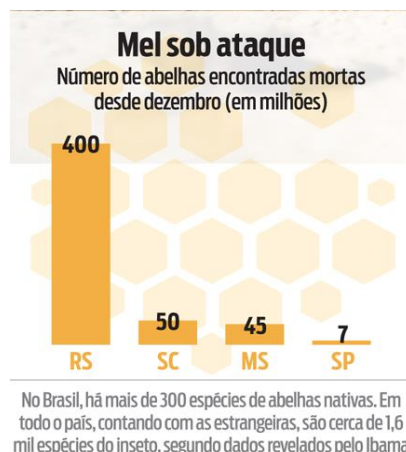
Fonte: elaborada pela pesquisadora, 2020.

A estação 1 envolveu a proposta de leitura referente ao gráfico sobre a mortalidade das abelhas. Esse gráfico é um texto multimodal por conter informações verbais, não-verbais e numéricas. A estação 2 implicou na leitura de três rótulos de diferentes tipos de mel. Nessa proposta evidencia-se a localização da informação do gênero do discurso pelos grupos de alunos. Na estação 3, o grupo de alunos pesquisaram notícias na internet. Nesse sentido, as competências que os alunos mobilizaram partiu dos conhecimentos sobre o uso do computador. Por fim, a estação 4 consistiu na navegação em um aplicativo móvel.

1.1 Estação 1

Durante a observação da sala de aula se percebeu que a professora não havia trabalhado com o gênero gráfico, portanto, seria uma oportunidade para discutir com os alunos acerca da multimodalidade do gráfico. A figura 3 apresenta o gráfico para ser trabalhado na estação 1.

Figura 3: Mortalidade das abelhas por região do Brasil



Fonte: Istoé Dinheiro (<https://www.istoedinheiro.com.br/as-abelhas-estao-sumindo-e-a-culpa-e-dos-agrotoxicos/>).

Para se ler e compreender o gráfico apresentado na estação 1, os grupos deveriam:

- identificar as diferenças entre as colunas menores e maiores;
- saber ler frases curtas que contenham sílabas não canônicas;
- saber ler frases longas de até três linhas;
- reconhecer a sigla dos estados brasileiros;
- identificar uma centena do sistema de numeração decimal.

1.2 Estação 2

Na estação 2, propõe-se uma atividade voltada para a leitura do gênero rótulo, que abordem três tipos de mel. Ressalta-se que em nem todos os rótulos apresentados eram considerados mel, mas a proposta da atividade era fazer com que os alunos refletissem e reconhecessem as diferenças os rótulos. Para isso, foram escolhidos três tipos de mel: um mel com favos, um mel de flor de laranjeira e um alimento à base de glucose.

Para a leitura dos rótulos na estação 2, os grupos deveriam: a) localizar as informações explícitas no texto; b) ler palavras com sílabas não-canônicas. Com isso, a proposta de leitura para os rótulos define-se na localização dos itens ao qual os compõem. Sendo assim, para a sistematização das informações contidas em cada um dos rótulos foi elaborada pela pesquisadora uma tabela 5.

Para a leitura e preenchimento do quadro 1 era necessário que os grupos tivessem a competência de realizar leitura do quadro considerando a interseção entre linha e coluna, tendo em vista que a leitura dessas informações é relevante para completar o quadro com as informações do rótulo.

Quadro 1: Itens para leitura dos rótulos

Itens	Favo de mel	Mel	Alimento à base de glicose
Marca			
Peso			
Validade			
Ingredientes			
Informação nutricional (valor calórico)			

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2020.

Para a sistematização das informações contidas em cada um dos rótulos elaborou-se o quadro 1, com itens observados em um rótulo de embalagem de mel, para que fosse possível visualização das informações explícitas nos rótulos que estavam procurando, assim seria possível fazer a comparação entre os três tipos de rótulos analisados.

1.3 Estação 3

Na estação 3, a atividade estava direcionada para o ensino *online* (CHRISTENSEN, HORN; STAKER, 2013). Como a escola, em sua sala de informática, não apresentava computadores em bom estado de conservação e a internet para realizar a pesquisa não funcionava naquele local, a professora comunicou que o computador da sala dos professores poderia ser utilizado durante a intervenção. A proposta seria de que os grupos realizassem uma busca na internet através do site *Google* com a temática que envolvesse os agrotóxicos e as abelhas.

Para a leitura das notícias na internet na estação 3, os alunos deveriam: a) saber movimentar o cursor pela tela do computador; b) entender o funcionamento das teclas do teclado; c) saber ler frases curtas com sílabas não canônicas; d) considerar a não linearidade da leitura de hipertextos⁵. Nesse sentido, a proposta de leitura vinculada ao

⁵ “[...] 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).

ensino *online* discorre sobre os conhecimentos prévios dos grupos que repercutem diretamente no manuseio de recursos tecnológicos.

Com a leitura das notícias e explorando a hipertextualidade os grupos poderiam encontrar novas informações, acessar outros sites, vídeos e promover a interatividade no que tange ao manuseio do computador e as respostas quanto às ações do clique do *mouse* e do digitar das teclas do teclado.

1.4 Estação 4

Na estação 4, como proposta de leitura foi escolhido o uso de um aplicativo móvel intitulado como: Abelha App⁶, as siglas representam a Associação Brasileira de Estudos das Abelhas que criou o aplicativo com informações científicas sobre as abelhas. O aplicativo não necessita do uso de internet na maioria de seus recursos.

Para a leitura das informações sobre as abelhas no aplicativo móvel na estação 4, os alunos deveriam: a) saber ler textos longos com mais três linhas; b) considerar a não linearidade da leitura de hipertextos; c) perceber os efeitos da resposta-ação no clique da tela. Assim, a proposta de leitura na estação 4 incentiva os conhecimentos acerca da perspectiva dos multiletramentos (ROJO, 2013) ao considerar as possibilidades de leitura dos textos percebendo os diferentes suportes e recursos tecnológicos aos quais permeiam formas interativas para ler.

Na estação 4 os grupos teriam autonomia para manusear o aplicativo móvel conforme suas necessidades de aprendizagem e curiosidades sobre a temática das abelhas. Os grupos poderiam escolher e combinar as melhores opções para realizarem as leituras disponíveis no aplicativo.

2 Rotacionando as estações: planejando a segunda intervenção

Para as práticas de leitura com textos multimodais pelos alunos foram definidas mais quatro estações ao qual rotacionaram entre si. As estações promoveram as seguintes

⁶ O Abelha App está disponível no Google Play, inicialmente para celulares e tablets com o sistema operacional Android.

propostas de leitura: 1) música; 2) hipertextos; 3) texto informativo; 4) tabela. A figura 4 evidencia a rotação que os grupos irão realizar ao longo das propostas de leitura.

Figura 4: Propostas de leitura dos gêneros discursivos nas estações de aprendizagem 2



Fonte: elaborada pela pesquisadora, 2020.

2.1 Estação 1

A estação 1 envolve alguns elementos do ensino *online*. Inicialmente os alunos ouviriam a música “As abelhas, de Vinicius de Moraes” no *YouTube* e a acompanhariam a leitura da letra simultaneamente. A partir da exploração sobre a vida das abelhas foram lançadas perguntas com o intuito dos grupos refletirem sobre o que a música queria simbolizar, no quadro abaixo está exposto as três perguntas sobre a referida música.

1. O que as abelhinhas fazem quando estão no jardim?
2. O que significa quando o cantor fala que as abelhas vão “da rosa pro favo”?
3. Porque a abelha-rainha está sempre cansada?

Fonte: elaborada pela pesquisadora, 2020.

Para ler a letra da música e ainda as perguntas desenvolvidas na estação 1, os grupos devem: a) reconhecer as rimas na letra da música; b) saber ler versos de música com sílabas não canônicas; c) identificar as frases como perguntas através do reconhecimento do ponto de interrogação; d) saber ler frases curtas; e) percepção de signos multisemióticos no vídeo. A estação 1 reflete a interação entre o grupo para entrarem em acordo quanto às respostas das perguntas.

2.2 Estação 2

Na estação 2, os alunos iriam vivenciar novamente o ensino *online* por meio da pesquisa no *Google*, a diferença entre as duas propostas seria de que nessa os alunos iriam realizar a pesquisa livremente, tendo em vista que não precisariam mais preencher o quadro com o nome do site e o título da reportagem, dessa forma os alunos poderiam fazer outros tipos de busca, como imagens e vídeos sobre as abelhas e os benefícios do mel.

A partir disso, para a leitura dos hipertextos na internet na estação 2, os alunos devem: a) saber movimentar o cursor pela tela do computador; b) entender o funcionamento das teclas do teclado; c) saber ler frases curtas com sílabas não canônicas; d) considerar a não linearidade da leitura de hipertextos; e) interpretar as linguagens não verbais. Os grupos ainda precisam considerar “de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura” (BRASIL, 2017, p. 74).

2.3 Estação 3

A estação 3, expõe como proposta de leitura um texto informativo, intitulado como: “Desaparecimento das abelhas traria consequências terríveis para a humanidade e o meio ambiente”⁷. No texto informativo referido, algumas palavras-chave estariam faltando e o grupo deveria identificar a partir do banco de palavras quais se encaixariam e articulariam o sentido ao texto novamente. Os alunos que tiverem maior fluência na leitura também podem perceber pistas linguísticas como o gênero da palavra ou o artigo antes do espaço.

Dessa forma, para a leitura do texto informativo na estação 3, os alunos devem: a) saber ler textos longos de até três parágrafos; b) identificar o gênero masculino e feminino do texto; c) estabelecer relações entre as partes do texto para completar informações; d) recuperar informações no texto que contribuam para a identificação das palavras.

⁷ O texto está disponível em: <https://www.ecycle.com.br/2587-abelhas.html>.

2.4 Estação 4

Na estação 4, os alunos degustariam os três tipos de mel, a partir dela os alunos deveriam preencher uma tabela com alguns elementos, tais como: a cor, o cheiro e o sabor. Aparentemente os três tipos de mel pouco se diferenciavam, por isso, a proposta da atividade foi de que os grupos percebessem através dos três elementos e como passariam a diferenciá-los compreendendo as relações não-verbais. Os três tipos de mel foram apresentados aos alunos na primeira intervenção e na segunda eles passariam a compreender suas principais características, apresentadas na tabela abaixo.

Quadro 2: Características do mel

	Favo de mel	Mel	Alimento à base de glicose
Cor			
Cheiro			
Sabor			

Fonte: elaborada pela pesquisadora, 2020.

Nesse sentido, a degustação não expressa uma proposta de leitura, no entanto, a leitura da tabela para seu preenchimento sim. Por isso, para a leitura da tabela na estação 4, os alunos devem: a) reconhecer as informações contidas na linha e na coluna; b) saber ler palavras com sílabas não canônicas. Com essa proposta, os alunos deveriam inferir as informações a partir do que observavam, sentiam e degustavam, de maneira que se verificassem as linguagens semióticas não verbais (ROJO, 2009).

Considerações finais

Diante das propostas de estações rotacionais, evidenciou-se a mobilização dos conhecimentos linguísticos pelos alunos em detrimento da aprendizagem da língua escrita, a partir do diálogo com textos multimodais (JEWITT, 2008) que considerem as situações reais de seus usos. Nesse sentido, a proposta do artigo esteve norteadas a promover novas possibilidades de ensino aos professores alfabetizadores, tendo o uso das tecnologias digitais como uma das ferramentas para auxiliar os alunos a compreenderem sobre o sistema alfabético.

Outro fator que influenciou o planejamento das atividades rotacionais consistiu na falta de recurso na escola, assim a intervenção precisava ser possível, levando em consideração o que a escola poderia fornecer, tendo em vista que na maioria delas os recursos tecnológicos são escassos. Dessa forma, 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.

No que discute à consolidação do processo de alfabetização enfatiza a importância de planejar atividades pertinentes para a aprendizagem dos alunos e capazes de promover a sua participação ativa, entendendo o professor como mediador da relação entre o aluno e sua aprendizagem.

Em linhas gerais, o olhar para as TD na sala de aula não se limita apenas ao ensino híbrido pelo modelo de rotação por estações, mas procura ampliar as infinitas possibilidades de desenvolver práticas que dialoguem com o protagonismo do aluno. A proposta de intervenção abordou uma dessas possibilidades com o intuito de destacar que as metodologias ativas podem e devem fazer parte da escola. A questão que se coloca é possibilitar aos alunos o acesso a uma aprendizagem que sejam para eles e com eles.

Referências

ANDRADE, Maria do Carmo F. de; SOUZA, Priscila Rodrigues de. 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.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf> Acesso em: 17 out. 2021.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; E STAKER, Heather. **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> Acesso em: 17 out. 2021.

JEWITT, Carey. Multimodality and literacy in school classrooms. **Review of Research in Education**, v. 32, 2008.

KIM, Mi Song; XING, Xiaotong. **Appropriation of affordances of multiliteracies for Chinese literacy teaching in Canada**. Curriculum Studies, Faculty of Education, University of Western Ontario, Western Road, London, Canada. 2019.

KIM, Won. **Towards a definition and methodology for blended learning**. Workshop on Blended Learning, Edinburgh, United Kingdom, 2007.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

OLIVEIRA, Maria Izabel; PESCE, Lucila. Emprego do modelo rotação por estação para o ensino de língua portuguesa. **Teccogs: Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, TIDD | PUC-SP, São Paulo, n. 16, 2017.

PINHEIRO, Viviane Caline de Souza; SANTOS, Adriana Cavalcanti dos. Avaliação Nacional da Alfabetização: proficiência em leitura em Alagoas. **Revista Educação e Linguagens**, v. 7, p. 34-49, 2018.

PIRES, Carla Fernanda Ferreira. Anexo: o estudante e o ensino híbrido. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

POON, Joanna. Blended learning: an institutional approach for enhancing students' learning experiences. MERLOT, **Journal of Online Learning and Teaching**, v. 9, n. 2, 2013.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Karia Faria de. **Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises**. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932003000400010> Acesso em: 08 out. 2020.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

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

ROWSELL, Jennifer; WALSH, Maureen. Rethinking literacy education in new times: multimodality, multiliteracies, & new literacies. **Brock Education**, v. 21, N. 1, 2011.

SERBIM, Flávia Braga do Nascimento. **Ensino de soluções químicas em rotação por estações: aprendizagem ativa mediada pelo uso das tecnologias digitais**. 2018. 136 f. 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.

SOBRAL, Fernanda Ribeiro; CAMPOS, Claudinei José Gomes. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. **Ver. Esc. Enfermagem USP**. n. 46, 2012.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.