



Comunicação de  
Pesquisa

Estrabão

Vol. (4): 492 - 503

© Autores

DOI: 10.53455/re.v4i1.110



Recebido em: 25/07/2023

Publicado em: 23/12/2023

# Ensino de Geografia e Multiletramento: Alternativas de recursos didáticos multimodais com o ciclo hidrológico

## Teaching Geography and Multiliteracy : Alternatives of multimodal didactic resources with the hydrological cycle

*Franciele Delevati Ben <sup>1A</sup>, Jheiny Carolina Amarante de Souza, Natália Lampert Batista*

### Resumo:

**Contexto:** O presente trabalho está vinculado à disciplina “Geografia, Multimodalidade e Multiletramento” (GCC1109) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Consoante com a proposta da disciplina, o objetivo geral é compreender como a aplicação de atividades baseadas nos multiletramentos podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de estudantes da educação básica de uma escola pública do município de Santa Maria (SM). **Metodologia:** O trabalho foi estruturado através da pesquisa bibliográfica e qualitativa, por meio da análise de questionários aplicados em estudantes do ensino básico do Município de Santa Maria/RS. Os materiais produzidos e aplicados foram estruturados através do conteúdo sobre o Ciclo Hidrológico, baseado em práticas pedagógicas multiletradas (PPM). As PPM foram divididas em quatro momentos: no momento 1 foi apresentado e discutido slides sobre conteúdos relacionados ao ciclo hidrológico; no momento 2 foi realizada a utilização de uma bacia e folhas de couve para representar bacias hidrográficas e também a experiência com água quente e gelada para representar a evaporação, condensação e precipitação; no momento 3 foi realizado um jogo do ciclo da água inspirado no Jogo da Vida; no momento 4 foi realizada a validação das práticas multiletradas por meio de questionários. **Considerações:** Através das análises e discussões, os recursos didáticos multimodais contribuíram tanto para o processo de ensino e aprendizagem dos(as) alunos(as) participantes, como para o processo de construção docente das graduandas organizadoras das PPM apresentadas neste trabalho.

**Palavras-Chave:** Práticas Pedagógicas Multiletradas; Jogo; Ensino e aprendizagem.

### Abstract

**Context:** This work is linked to the discipline “Geography, Multimodality and Multiliteracy” (GCC1109) at the Federal University of Santa Maria (UFSM). In accordance with the proposal of the discipline, the general objective is to understand how the application of multiliteracy-based activities can contribute to the teaching and learning process of students in basic education in a public school in the municipality of Santa Maria (SM). **Methodology:** The work was structured through bibliographic and qualitative research, through the analysis of questionnaires applied to students in basic education in the Municipality of Santa Maria/RS. The materials produced and applied were structured through content on the Hydrological Cycle, based on multiliteracy pedagogical practices (PPM). The PPMs were divided into four moments: in moment 1, slides on content related to the hydrological cycle were presented and discussed; in moment 2, a basin and cabbage leaves were used to represent watersheds, as well as the experience with hot and cold water to represent evaporation, condensation, and precipitation; in moment 3, a water cycle game inspired by the Game of Life was played; in moment 4, the validation of multiliteracy practices was carried out through questionnaires. **Considerations:** In summary, through the analysis and discussions, multimodal didactic resources contributed both to the teaching and learning process of the participating students, and to the teaching construction process of the organizing undergraduate students of the PPMs presented in this work.

**Keywords:** Multiliterate Pedagogical Practices; Game; Teaching and learning.

*I - Professora de Geografia e Mestranda pelo Programa de Pós Graduação em Geografia da UFSM*

*A - Contato principal: franciele.delevati@acad.ufsm.br*

## Introdução

Ao refletir sobre as mudanças da sociedade e os avanços tecnológicos, afirma-se como esses eventos influenciaram e influenciam a educação, sendo então, posto os desafios dos professores se adequar a estas. Neste processo de mudanças mútuas e correlacionadas, passa-se a afirmar que a “educação não muda o mundo, a educação muda as pessoas, as pessoas mudam o mundo” (Brandão, 2008, p.164), entendendo que estas relações são vivas e constantes para as(os) discentes e as(os) docentes, além de serem necessárias para a construção de uma educação transformadora e cidadã. Relacionado a isso, refletir que “[...] o ensino de Geografia se tornou um desafio ainda mais complexo aos professores, porque se destaca a importância de desenvolvimento de novas [...] estratégias pedagógicas [...]” (Dos Santos *et al.*, 2022, p. 60), encontra-se então o desafio de produção de novas metodologias para o ensino de geografia pautadas nas multimodalidades e multiletramentos.

Rizzatti (2022) enfatiza que a multimodalidade na educação é importante pois as temáticas geográficas podem ser apresentadas de diferentes formas e com recursos que fazem parte do cotidiano dos(as) alunos(as), por meio de (Geo)Tecnologias. Em relação ainda sobre as multimodalidades, Rizzatti (2022, p.401) destaca que esta colabora para que sejam realizadas práticas pedagógicas por vários meios, seja por meio de texto, imagens, sons, mapas, entre outros, fazendo com que os(as) alunos(as) aprendam de diferentes formas através desses estímulos.

Já “[...] a multimodalidade e os multiletramentos são parte do conjunto integrado de habilidades exigidas para criar e comunicar conhecimentos.” (Batista; Becker; Cassol, 2019, p. 5). Associado a isso, Oliveira (2017), refere-se aos Multiletramentos, como “as possibilidades de se mostrar as diversidades locais e, conectá-las, de modo global”, mas também, que, as diferenças culturais e linguísticas são fundamentais para a educação cidadã com o aporte das múltiplas linguagens (Oliveira, 2017).

O processo de construção de conhecimento quanto ao ensino de geografia “esteve atrelado a práticas pedagógicas descritivas e/ou pautadas na memorização de conteúdos ou termos geográficos”. (Dos Santos *et al.*, 2022, p. 70). Com base nisso, produziu-se recursos didáticos multimodais com a combinação de duas possibilidades de enquadramento dos multiletramentos, de acordo com Rojo (2013, p. 9), estes são: multiletramentos nos impressos e hipermídia baseada no design. Gerou-se então os materiais didáticos multimodais: “*slides*”, “Bacia com Couve - Bacia Hidrográfica” e jogo “Ciclo da Água”<sup>1</sup>.

Em relação às ideias apresentadas anteriormente, a disciplina “Geografia, Multimodalidade e Multiletramentos” (GCC 1109) da Universidade Federal de Santa Maria, abordou as relações entre multimodalidade e multiletramentos, aplicação e relato de criação dos recursos didáticos multimodais, baseados nestas. Portanto, o objetivo geral deste trabalho é compreender como a aplicação de práticas pedagógicas multiletradas (PPM) podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de estudantes da educação básica de uma escola pública do município de Santa Maria (SM). Buscando atingi-lo, constroem-se os objetivos específicos, estes são: a) Trabalhar com o Ciclo Hidrológico na perspectiva das multimodalidades e multiletramentos; b) Relatar o processo de construção do material didático baseado nos multiletramentos; e por último, c) Avaliar o conhecimento construído pelos(as) estudantes da educação básica.

## Referencial teórico

Um grupo de pesquisadores conhecidos como o Grupo de Nova Londres (*New London Group*) - GNL em torno dos anos 1995 e 1996 trouxeram ao Brasil a pedagogia dos multiletramentos<sup>2</sup>, na qual é diferente de um método ou abordagem de ensino, é uma proposta/movimento educacional direcionada a uma educação apropriada para a atualidade, principalmente para uma educação linguística. Nesse sentido, Rojo (2013) evidencia a importância de a escola preparar seus estudantes para uma sociedade que está cada dia mais conectada digitalmente, além de “[...] buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas” (Rojo, 2013, p.7).

Por conseguinte, o site de Tecnologia Letramentos Ensino (Tecele, s/d) apresenta que a primeira

1 O jogo será explicado posteriormente.

2 <https://www2.iel.unicamp.br/tecele/encyclopedia/pedagogia-dos-multiletramentos/>

sistematização sobre a pedagogia dos multiletramentos foi elaborada no Manifesto de 1996 denominado “*A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*” onde divide essa pedagogia em quatro movimentos pedagógicos que não precisam ser realizados em ordem, pois todos se complementam e todos podem se interligar no processo de ensino.

Sendo assim, o Teclé (s/d) e Bevilacqua (2013) apontam que os quatro movimentos são: a prática situada, na qual traz a contextualização do ensino e aproxima o aluno das práticas que vão ser trabalhadas; a instrução explícita, que vai aproximar o aluno dos conceitos e metalinguagens para conseguir estudar e analisar as práticas de aprendizagem de forma mais intensa; o enquadramento crítico vai analisar o que está sendo aprendido e por fim a prática transformada que ressignifica o que está sendo trabalhado e proposto. Diante disso, os quatro movimentos didáticos estão relacionados aos designers, isto é, o processo que apresenta o contexto e estimula o conhecimento acerca da realidade dos estudantes. No que se refere aos multiletramentos, Rojo (2013) ressalta que o conceito de multiletramentos proposto pelo GNL, através do prefixo “multi”, traz dois tipos de compreensão, sendo:

[...] a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação da significação para os textos multimodais contemporâneos e por outro, a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação. (Rojo, 2013, p.14).

A respeito disso, Batista, Becker e Cassol (2019, p. 5) evidenciam que “[...] no mundo contemporâneo, a multimodalidade e os multiletramentos são parte do conjunto integrado de habilidades exigidas para criar e comunicar conhecimentos.” Nesse sentido, verifica-se alguns autores que trabalham com a temática de multimodalidades e multiletramentos no Ensino de Geografia e que abrangem as habilidades que são exigidas neste contexto.

Em relação a articulação da literatura e dos multiletramentos, Brands *et al.* (2022) apresenta diferentes plataformas como alternativa de estimular os alunos na leitura de obras literárias, além de trazer exemplos de livros e *podcast* relacionados Ensino de Geografia que podem promover práticas geoescolares que potencializam os multiletramentos. No que se refere às aplicações e possibilidades dos multiletramentos no Ensino de Geografia e lugar, Spode *et al.* (2022) apresentam abordagens através de textos literários, escrita e ilustrações, linguagem musical, videoclipes e poesias.

Além do mais, Batista, Becker e Cassol (2019) enfatizam que os mapas no ensino de Geografia são uma significativa linguagem e atualmente encontram-se intrincados aos multiletramentos e a multimodalidade quando ocorre o estudo das mais variadas temáticas geográficas. Batista (2019) em sua pesquisa de Doutorado indica que:

[...] pensar metodologias de ensino de cartografia escolar para o ensino de geografia, pautadas nas concepções de multiletramentos e multimodalidade e baseadas em softwares livres pode se tornar uma forma inovadora e eficiente de estimular o processo de ensino e de aprendizagem entre os estudantes da educação básica, pois se associa aos seus focos de interesse e motiva-os a estudarem e compreenderem temas inerentes a geografia por meio de práticas multiletradas cotidianas e de educação formal. (Batista, 2019, p. 159).

Sobre isso, Batista, Becker e Cassol (2019) ressaltam que o Ensino de Geografia é desafiado a entender formas de representar o mundo na atualidade. Dessa forma, os multiletramentos proporcionam perspectivas para trabalhar com diferentes instrumentos dispostos na contemporaneidade. Em contexto similar, Gracioli (2017) e Lobato (2020) apresentam proposta para o ensino de Geografia mediado pelos Multiletramentos e reforçam a importância desse “novo” conceito a educação geográfica.

Nessa perspectiva, Monteiro (2020, p.20) expõe que é preciso explorar a multiplicidade de linguagens, pois assim, possibilita instrumentalizar os aprendizes “[...] novas competências linguísticas e discursivas, a fim de que se tornem produtores eficientes e receptores críticos em uma sociedade marcada pela presença de textos

multimodais.” Seguindo nessas discussões, a mesma autora defende que a prática pedagógica se desenvolva conforme “um amplo conceito de multiletramentos” e sugere que [...] o uso regular de recursos pedagógicos com amparo na multimodalidade, tais como páginas da internet, filmes, vídeos, ilustrações, gráficos, slides, dramatizações teatrais e outros” (Monteiro, 2020, p.20).

Sobre o conceito de multiletramentos Batista (2015, p.57) evidencia que “envolve o debate sobre atividades pedagógicas que permeiam as habilidades da compreensão das práticas sociais e são necessárias no contexto educacional contemporâneo, devido à riqueza semiótica atual [...] no meio impresso ou digital.” Nessa perspectiva, Batista (2015, p.72) também destaca que “a multimodalidade é a parte do conjunto integrado de habilidades que a contemporaneidade exige para criar e comunicar conhecimentos multiletrados e contemporâneos.”

## Materiais e Métodos

O presente trabalho é de caráter qualitativo, com base no que foi analisado na observação da aplicação da prática pedagógica na escola. A aplicação da prática teve duração de 1 hora, com a participação de quatro alunos do 8º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Helena (EMEF Santa Helena).

A aplicação da PPM foi estruturada em quatro momentos, sendo eles: (1) introdução sobre o tema Ciclo Hidrológico com apresentação de slides; (2) Interagindo com o Ciclo Hidrológico na prática; (3) Jogo da Vida e (4) Questionário de avaliação. Convém destacar que a PPM foi realizada em um sábado letivo da escola.

Figura 1 - Fluxograma das práticas pedagógicas multiletradas realizadas.



Fonte: As autoras (2023).

### Momento 1:

No primeiro momento da aplicação da prática com o auxílio da apresentação de *slides* foram realizados questionamentos aos alunos sobre a disponibilidade de água no Planeta e onde a água doce encontra-se presente em Santa Maria; os alunos foram questionados: o que é o ciclo hidrológico, onde e como ele ocorre e quem envolve-se nesse processo?; o que é bacia hidrográfica?; o que é escoamento e infiltração?; a diferença de

inundação e alagamento?; onde observam água doce em Santa Maria e onde o Norte se localiza?.

Através da apresentação dos *slides* houve discussão, onde os alunos trouxeram dúvidas, mas também responderam os questionamentos que receberam, entre eles destacam-se: dúvida de como funcionam os deslizamentos de terra sendo que nos morros possui escoamento da água; escoamento da água na cidade, além de relatos sobre alagamentos em algumas ruas de Santa Maria; identificaram que a água doce em SM está presente na barragem do Departamento Nacional de Obras e Saneamento (DNOS); dúvidas se o norte muda de lado conforme as pessoas se movimentam, entre outros.

### **Momento 2:**

O segundo momento foi destinado a prática com recursos que tornassem a explicação sobre os conceitos vistos no Momento 1 mais didáticos. Sendo assim, foi utilizada uma bacia e folhas de couve para representar a bacia hidrográfica e o escoamento da água; um copo com água quente e outro copo com gelo para realizar a experiência do ciclo hidrológico, no qual o processo de evaporação e condensação puderam ser visualizados.

Neste momento de prática com a experiência do ciclo hidrológico, foi explicado aos alunos que a gota demoraria para “cair” ou seja, chover, bem como acontece na vida real, pois estamos sempre vivendo com/no ciclo hidrológico, e por vezes não percebemos nossa interação com o mesmo dado a duração desse fenômeno.

### **Momento 3:**

Sobre os jogos na Geografia, Oliveira e Lopes (2019) enfatizam que podem ser empregados no processo de ensino e aprendizagem, pois além de conseguir mediar as práticas em sala de aula contribuem para a construção do conhecimento geográfico do aluno. Posto isso, para a construção do Jogo da Vida adaptado para o Jogo do Ciclo da água no ensino de geografia, refletiu-se sobre a necessidade da produção de um material didático que ande na “contramão” das atividades que não conseguem transmitir na prática o que é e como funciona o Ciclo Hidrológico. Então, criou-se a dinâmica do jogo e demais recursos didáticos multimodais de multiletramentos, para instigar a reflexão crítica sobre a realidade ambiental (relação sociedade e natureza quanto a água), política (envolvendo Políticas Públicas de saneamento) e cultural (entendimento da importância da água e ações para contribuir com sua qualidade).

A escolha de utilizar o Jogo da Vida é em função do ensino de geografia estar “atrelado a práticas pedagógicas descritivas e/ou pautadas na memorização de conteúdos ou termos geográficos” (Dos Santos, 2022, p. 70), com isso, optou-se por um método de inserção, adaptação do sujeito com e no meio social e ambiental, sendo então a “[...] consolidação das habilidades aprendidas e serve como reflexo do nível de desenvolvimento cognitivo [...]” (Souza; Marques; Brait, 2008, s/p). Com isso, fixa-se a importância e escolha do Jogo para a prática pedagógica multiletrada do Circuito Pedagógico<sup>3</sup>.

No momento 3 realizou-se a aplicação do Jogo da Vida adaptado para trabalhar com o Ciclo Hidrológico, nomeado como “Ciclo da Água”, com a finalidade de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos(as). Na Figura 2A pode-se observar o modelo de tabuleiro no qual foi elaborado pelas autoras com elementos que fazem parte do Ciclo Hidrológico, como os morros, rios, árvores, entre outros. O tabuleiro possui 30 casas e o propósito é chegar ao final do trajeto primeiro.

Na Figura 2B, observam-se os cartões de perguntas e respostas que acompanham cada rodada do jogo. O aluno(a) deve escolher um cartão embaralhado, ler e responder a pergunta. Se a resposta estiver correta e a pergunta for fácil, poderá avançar duas casas. Se a pergunta for média, poderá avançar três casas. Já se a pergunta for difícil, poderá avançar cinco casas (Figura 2C). No entanto, se a resposta estiver errada, e a pergunta for fácil ou média, precisará permanecer no mesmo lugar. Se for uma pergunta difícil, deverá voltar uma casa. Basicamente, se a resposta estiver correta, é possível avançar. Caso contrário, é necessário permanecer ou voltar.

Destaca-se que o nível da pergunta foi definido de acordo com o detalhamento do conteúdo desenvolvido com os(as) alunos. Esse aprofundamento ocorreu com base no conteúdo já estabelecido pelo plano de ensino

---

3 Atividade proposta para a aplicação dos jogos.

da disciplina. As respostas estão no próprio cartão, mas o grau de dificuldade está indicado em um círculo e a questão correta está virada para baixo, dificultando a leitura quando o aluno pega o cartão. Isso está de acordo com a ideia de autogestão do jogo, como uma forma de incentivar a autonomia e o trabalho em equipe.

No jogo de tabuleiro, cada aluno(a) marca sua casa utilizando rochas de diferentes cores. Previamente, foi explicado de forma resumida o processo de erosão que a água (dentro do seu ciclo) provoca nas rochas.

Figura 2 - Jogo “Ciclo da Água” e sua estrutura



Fonte: As autoras (2023).

O sistema de pontuação foi pensado e organizado para ser um jogo rápido, e podendo ser autogestionado entre os alunos(as), ou seja, podendo ser jogado sem a orientação de um(a) professor(a). Destaca-se ainda que o processo de construção do jogo foi pensado para ser jogado individualmente, em duplas ou em grupos, entendendo a diversidade e número de alunos por turmas. A escolha das perguntas do jogo se deu conforme o conteúdo em que foi abordado na oficina: ciclo hidrológico, bacia hidrográfica, escoamento e infiltração, entre outros questionamentos destacados neste texto.

#### Momento 4:

O momento 4 foi dedicado para analisar os conhecimentos prévios e após a realização da prática pedagógica, através de dois questionários. Entendendo que o conteúdo abordado não era novo para os(as) estudantes, sendo como forma de fixação e memória do conhecimento já construído anteriormente. É possível perceber a diferença de conhecimentos antes e depois da aplicação dos questionários, conforme será abordado

em seguida.

## Resultados e discussões

Há uma necessidade de fazer um ensino de geografia sem conteúdos pautados na memorização, também, incentivar a curiosidade acerca das temáticas relacionadas a Geografia por meio das práticas pedagógicas multiletradas. A exemplo disto, Bevilaqua (2013) aborda o movimento de análise dos(as) estudantes em duas formas, sendo estas: a análise crítica, que avalia e interroga as questões e representações do mundo; e a análise funcional, que aborda sobre os processos de raciocínio e deduções lógicas. Com isso, entende-se a necessidade de questionários abertos para a avaliação dos(as) estudantes na prática, para além do incentivo à participação e compreensão durante a aplicação das práticas pedagógicas multiletradas.

Sendo assim, destaca-se que a ideia inicial era aplicar a prática com todos os alunos do oitavo ano em forma de circuito pedagógico, onde pequenos grupos iriam passando pelas diversas práticas que estavam ocorrendo no dia, tendo uma rotatividade maior de alunos em cada prática. Contudo, o primeiro questionário foi realizado com a turma inteira (15 alunos), em um dia letivo da semana, e o segundo questionário para analisar os conhecimentos acerca do que foi trabalhado, aplicou-se no dia da PPM, em um sábado letivo, em que não era obrigatório a participação dos(as) alunos(as), tendo então menos estudantes presentes na turma. Logo, foi decidido que não haveria rotatividade e os alunos ficariam somente em uma prática, por isso, nos resultados e discussões será analisado o primeiro questionário da turma inteira e no segundo questionário será analisado somente dos quatro alunos que estiveram participando.

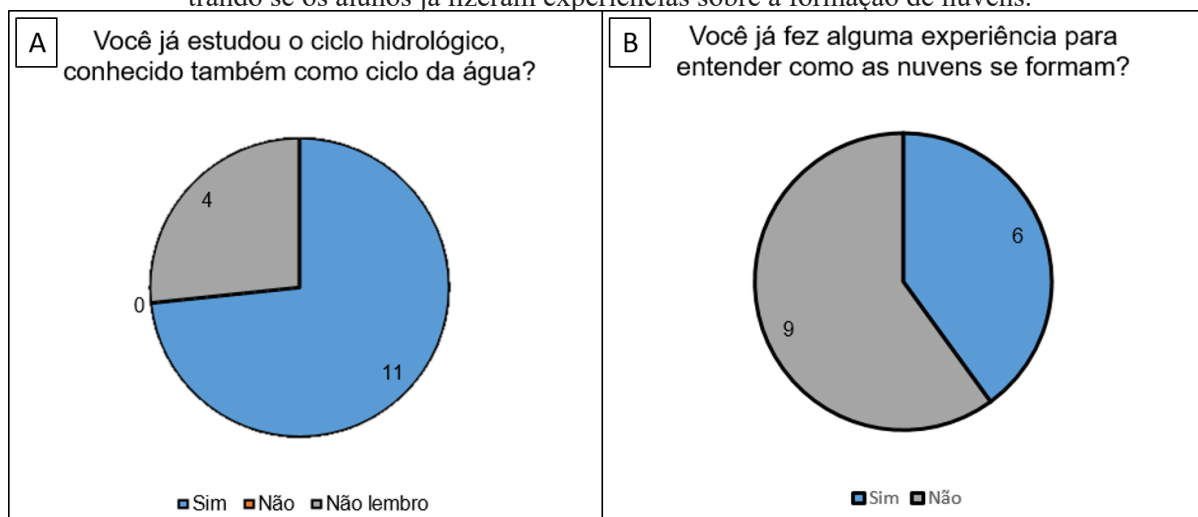
Isto posto, na contemporaneidade é preciso pensar em práticas pedagógicas para o ensino de geografia que abarque os multiletramentos e as multimodalidades em sala de aula, como Bevilaqua (2013, p.106) enfatiza que “Design é [...] a constituição de um currículo escolar atualizado com as novas tendências sociais.” Nesse sentido, ao trabalhar o ciclo hidrológico com diferentes recursos, abarca as práticas multiletradas.

À vista disso, no primeiro questionário e na pergunta fechada de número um (Figura 3A) questiona os alunos se já estudaram o ciclo hidrológico, e 11 alunos responderam que sim, já quatro não estudaram. Já na segunda pergunta também fechada (Figura 3B) os alunos foram questionados se já tinham realizado alguma experiência para entender a formação das nuvens, e nove alunos responderam que nunca fizeram esse tipo de experiência, mas seis alunos disseram que sim. Para Gracioli (2017),

A pedagogia dos multiletramentos envolve a possibilidade da construção do processo de ensino e aprendizagem a partir de diferentes letramentos, seja pelo uso da linguagem visual ou verbal, no intuito de focar a abordagem crítica dos estudantes para melhores compreensões dos fenômenos geográficos. (Gracioli, 2017, p.15).

Nesse sentido, as práticas pedagógicas multiletradas elaboradas para aplicação na escola, foram pensadas também para trazer o contexto dos fenômenos geográficos.

Figura 3 - (A) Gráfico de pizza mostrando se os alunos já estudaram o ciclo da água (B) Gráfico de pizza mostrando se os alunos já fizeram experiências sobre a formação de nuvens.



Fonte: As autoras (2023).

A terceira pergunta aberta questionou o que os alunos gostariam de saber sobre o ciclo hidrológico, e então ao analisar os questionários foram encontrados alguns sem respostas, outros dizendo que não sabiam, mas o que chama a atenção é que quatro alunos questionam como o ciclo hidrológico foi descoberto.

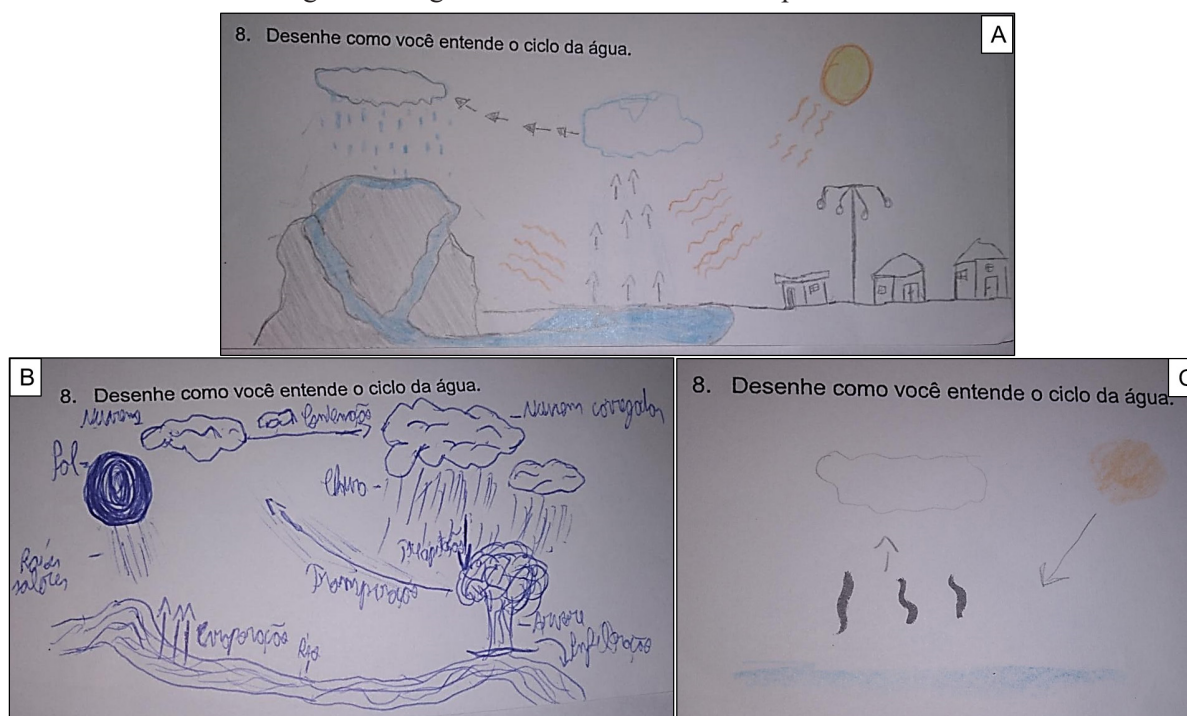
A quarta pergunta aberta questionou se os alunos possuíam dúvidas sobre o ciclo hidrológico, se possuísem dúvidas era para responder com o que gostariam que fosse abordado durante a prática pedagógica. Com isso, seis alunos disseram que sim, gostariam que o ciclo hidrológico fosse abordado nas práticas, seis alunos disseram que não gostariam, dois alunos não responderam essa pergunta e um aluno respondeu dizendo que possuía dúvidas em relação aos termos utilizados para representar o ciclo hidrológico e gostaria que fosse abordado. Neste sentido, é indispensável motivar os alunos a pensar e questionar seus cotidianos, pois “cada vez que o estudante descobre algo novo, seja através de aulas formais, seja por iniciativa própria, novos horizontes surgem e geram curiosidade para que ele avance mais em suas pesquisas.” (Pissinati; Archela, 2007, p.186).

A quinta pergunta aberta questionou se os alunos possuíam sugestões de temática ou prática para ser abordada, referente ao ciclo hidrológico. A partir das respostas, constatou-se que a maioria da turma não respondeu à questão ou disse que não tinha sugestão, mas um aluno sugeriu alguma experiência com água, logo, foi realizada a experiência em que acontece a evaporação, condensação e precipitação da água.

A última questão solicitava aos alunos que desenhassem como entendem o ciclo hidrológico, logo 14 alunos desenharam e somente um aluno não desenhou. Ao desenhar, os alunos pensaram no ciclo hidrológico que faz parte de suas vidas, trazendo elementos importantes, como as casas no qual remete as pessoas que ali moram, as árvores, morros, rios, nuvens, Sol e principalmente os processos de evaporação, condensação e precipitação demonstrados e indicados por flechas. Castellar (2017, p. 214-215) apresenta que “[...] na Geografia, a criança lê e registra por meio do desenho quando observa uma paisagem do espaço vivido, e, a partir dessas práticas, começa a perceber as relações sociais nele existentes.”



Figura 3 - Alguns dos desenhos realizados pelos alunos.



Fonte: As autoras (2023).

Quanto ao segundo questionário, a primeira pergunta sendo fechada questionou os alunos sobre o que é o ciclo hidrológico ou ciclo da água, e então os quatro participantes responderam que é o movimento contínuo da água presente na superfície terrestre, ou seja, um ciclo que está sempre acontecendo. As alternativas que não foram marcadas, se referiam somente à interação da sociedade com o Sol; ações que os seres humanos fazem com a água em determinado tempo; trajeto que a chuva faz. Com base nisso, considera-se que os alunos compreenderam e aprofundaram seus conhecimentos sobre o ciclo hidrológico a partir das práticas pedagógicas multiletradas.

A segunda pergunta fechada também questiona os alunos sobre quem está envolvido no ciclo hidrológico. Posto isso, as alternativas eram os seres vivos; plantas; animais; Sol; todas as alternativas. Assim, três alunos marcaram que o Sol está envolvido no ciclo e somente um aluno mencionou que são todas as alternativas. A terceira pergunta fechada questiona os alunos sobre o que é precipitação. Um aluno marcou que a precipitação é o escoamento e os outros três alunos marcaram que é a chuva. As demais alternativas dessa questão são: o Sol; infiltração; tsunami.

A quarta pergunta fechada questiona os alunos sobre onde conseguem observar o ciclo hidrológico acontecendo no dia a dia, e dois alunos responderam que na roupa secando no Sol, um aluno respondeu que na chuva e um aluno respondeu que em todas as alternativas, que incluem também na geração de energia e nas atividades industriais. Assim, a percepção que os alunos trazem novamente, é sobre a realidade que é vivida em seus cotidianos.

A última pergunta fechada questiona qual das práticas que mais gostaram, logo dois alunos responderam que a experiência com o copo de água, dois alunos responderam que o jogo do ciclo da água e nenhum disse que gostou da representação da prática com a folha de couve, porém na questão aberta que questiona o que mais chamou a atenção nas práticas, dois alunos disseram que a apresentação com a couve, um aluno disse que o jogo e outro disse que o funcionamento do ciclo da água. Já a última questão aberta perguntou aos alunos se eles pensavam que algum outro assunto poderia ter sido abordado na prática e três alunos disseram que não, e somente um aluno disse “não, adorei o assunto”.

Com relação aos resultados apresentados nos questionários, compreende-se que os alunos observam seus cotidianos, e nesse contexto “os multiletramentos se associam à Geografia e, mais do que isso, evidenciam as diversas realidades socioespaciais possíveis nos lugares.” (Spode *et al.*, 2022, p.133). Por meio disso, o ciclo hidrológico aplicado aos multiletramentos esteve associado às realidades do lugar do aluno, visto que através dos multiletramentos podem ser trabalhados diferentes temas da Geografia Escolar (Spode, 2022).

## Considerações finais

A partir da elaboração deste trabalho é possível perceber que o uso de práticas pedagógicas multiletradas são uma potente possibilidade para o ensino de geografia na contemporaneidade. Esses recursos didáticos multimodais utilizados para o ensino de geografia também são pensados para os professores e nas mudanças da sociedade, visto que com o acesso a novas tecnologias e modos de aprendizagem, reafirma ainda mais a importância de aulas de geografia com uso de recursos tecnológicos, didáticos e alternativos como contribuição para o processo de ensino e aprendizagem dos(as) estudantes, independente da modalidade ou rede de ensino.

Além disso, ao analisar os conhecimentos prévios que os alunos(as) têm em relação ao ciclo hidrológico é possível constatar que demonstraram que já haviam estudado o ciclo hidrológico e conseguiram associar com seus cotidianos. Em relação às práticas realizadas, como a experiência da água para contextualizar a evaporação, condensação e precipitação, a explicação com a couve relacionando com a bacia hidrográfica e o jogo do ciclo da água fomentaram o ensino de geografia por meio das práticas multiletradas integrando a geografia física e a geografia humana ao trabalhar o ciclo hidrológico interagindo com a sociedade e auxiliando no processo de ensino e aprendizagem dos(as) alunos(as).

## Créditos

Franciele Delevati Bem - Manuscrito, edição

Jheiny Carolina Amarante de Souza - Manuscrito, edição

Natália Lampert Batista - revisão final e supervisão

## Referências

Batista, N. L. (2019). Cartografia Escolar, Multimodalidade e Multiletramentos para o ensino de Geografia na Contemporaneidade (Doctoral dissertation, Universidade Federal de Santa Maria).

Batista, N. L., Becker, E. L. S., & Cassol, R. (2019). Multiletramentos e Multimodalidade na Cartografia Escolar para o ensino de Geografia: considerações gerais. *Para Onde!?*, 12(2), 01-10. <https://doi.org/10.22456/1982-0003.97186>

Bevilaqua, R. (2013). Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências. *RevLet – Revista Virtual de Letras*, 5(01), 99-114.

Brandão, C. R. (2008). *Minha Casa o Mundo*. Aparecida-SP: Idéias & Letras.

Brands, A. R., Savian, C.P., Spode, P.L.C., Batista, N.L. (2022). Onde a geografia está? Nos livros e na vida! Multiletramentos e o incentivo à leitura como prática geoescolar. *Revista Ensino de Geografia (Recife)*, 5(3), p. 168-187. <https://doi.org/10.5016/estgeo.v20i1.16332>

Castellar, S. M. V. (2017). Cartografia escolar e o pensamento espacial fortalecendo o conhecimento geográfico. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 7(13), 207-232. <https://doi.org/10.46789/edugeo.v7i13.494>

Dos Santos, V. C., Rizzatti, M., Petsch, C., & Batista, N. L. (2022). O QUE NÃO É CRINGE NO ENSINO DE GEOGRAFIA?. *Estudos Geográficos: Revista Eletrônica de Geografia*, 20(1), 58-80. <https://doi.org/10.5016/>

estgeo.v20i1.16332

Gracioli, J. M. A. (2017). Multiletramentos e leitura de mapas no ensino de Geografia. (Dissertação Mestrado em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro). Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (UFTM). <http://200.131.62.27/handle/tede/451>.

Lobato, R. B. (2020). Multiletramentos na Cartografia. Rio de Janeiro. (Tese Doutorado em Ciências – Geografia, Universidade Federal do Rio de Janeiro).

Monteiro, L. M. T. (2020). Multimodalidade: o conceito de multiletramento e a prática pedagógica. *Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias*, 1(1), 83-93.

Oliveira, G. A. (2017). Por uma Pedagogia dos Multiletramentos – Ontem, Hoje e Sempre. *Horizontes*, 35(2), 108–111. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v35i2.490>

Oliveira, T. P. de, & Lopes, C. S. (2019). O uso de jogos por professores de Geografia na Educação Básica. *Ateliê Geográfico*, 13(3), 66–83. <https://doi.org/10.5216/ag.v13i3.55143>

Pissinati, M. C., & Archela, R. S. (2007). Fundamentos da alfabetização cartográfica no ensino de Geografia. *Geografia (Londrina)*, 16(1), 169-195.

Rizzatti, M. (2022). Cartografia Escolar, Inteligências Múltiplas e Neurociências no Ensino Fundamental: a Mediação (Geo)Tecnológica e Multimodal no Ensino de Geografia. (Tese Doutorado em Geografia, Universidade Federal de Santa Maria). Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD UFSM). <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/24075>.

Rizzatti, M., Becker, E., Cassol, R., & Batista, N. (2023). Cartografia temática e métodos de representação: uma revisão teórica. *Estrabão*, 4(1), 92–111. <https://doi.org/10.53455/re.v4i.77>

Rojos, R. H. R. (2013). Escola conectada: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola.

Spode, P. L. C., Nyland, V., Rizzatti, M., & Batista, N. L. (2022). Multiletramentos, ensino de Geografia e Lugar: aplicações e possibilidades. *Revista Ensino De Geografia (Recife)*, 5(2), 117–137. <https://doi.org/10.51359/2594-9616.2022.253105>

Souza, K. R., Marques, T. B., & Brait, L. R. F. (2008). O papel dos jogos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de educação física nas séries iniciais do ensino fundamental: uma abordagem construtivista Piagetiana. *Anais dos Congressos de Pedagogia*, 24(1).

