

ESTÍMULO DA LEITURA COM A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS MULTIMODAIS E TECNOLÓGICOS

Autora: Izabel Cristina Barbosa de Oliveira

(*Instituto Federal do Sertão Pernambucano; izabel_cbarbosa@hotmail.com*)

Resumo

O texto pode trazer palavras e a imagens que se completam ou podem não expressar a mesma mensagem da mesma maneira, os textos multimodais estão cada dia mais presentes na realidade dos estudantes. A relação da leitura com a multimodalidade representa uma ligação essencial (VIEIRA, 2007), mas que muitos alunos ainda não são capazes de estabelecer esta relação. A escola deve considerar as práticas sociais, que se apresentam em textos verbais ou não verbais, para desenvolver o trabalho em sala de aula (ROJO, 2012). Percebendo isto, o presente trabalho criou atividades com os objetivos de desenvolver os multiletramentos dos estudantes do Ensino Fundamental II, estimular a leitura de textos multimodais em sala de aula e utilizar recursos tecnológicos neste processo. Foram utilizadas 6 (seis) aulas de Língua Portuguesa, totalizando 3 (três) dias, cada dia com 2 (duas) aulas geminadas com 50 minutos cada, para desenvolver o trabalho. As imagens e partes do texto selecionados do livro foram fotocopiados e colocados em *slides* para serem projetados pelo *datashow* em sala de aula, uma vez que não havia livros suficientes para todos os estudantes. Pensando em como abordar melhor o tema, foi necessário desenvolver uma sequência didática pois é uma forma de orientar o trabalho do professor a fim de determinar com precisão o início, o meio e o fim de seu trabalho, as atividades a serem desenvolvidas e como seria a culminância do tema abordado. O projeto foi desenvolvido em uma escola pública do Estado de Pernambuco em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental II.

Palavras-chave: Multiletramentos; estímulo à leitura; textos multimodais.

Introdução

A interpretação da imagem e do texto verbal, com o avanço tecnológico, geram novas necessidades de práticas pedagógicas, no âmbito do processamento textual. Hoje, imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais associada, pois os elementos visuais passaram a compor os sentidos dos textos na modalidade verbal (LIMA, 2015). Desta forma, é impossível interpretar os modos semióticos prestando atenção somente na língua escrita ou oral (KRESS e VAN LEEUWEN, 2001).

Vivemos em uma época na qual a imagem é parte integrante de nossas vidas, lidamos diariamente com textos semióticos nos quais imagens e textos escritos se vinculam para expressar a mensagem de modos diferentes, mas complementares. Nesta perspectiva, é necessário que a escola ensine os alunos a lerem não só o texto escrito, mas as outras linguagens que estão associadas a ele.

É fundamental desenvolver os multiletramentos dos estudantes, para que eles possam fazer as relações necessárias entre os vários modos, ou semioses, presentes no texto a fim de que haja o diálogo e a compreensão textual.

Com o uso da tecnologia é possível criar um ambiente mais favorável e atraente para a leitura. Os nativos digitais estão cada dia mais interessados e encantados com este mundo dinâmico e versátil dos recursos tecnológicos, mas também é preciso ensiná-los a manusear estas ferramentas em prol do processo de aprendizagem e não apenas por diversão.

Os recursos tecnológicos podem ser um grande aliado no processo de estímulo à leitura. Cabe ao professor elaborar atividades coerentes às necessidades dos alunos e formas de trabalhar os textos multimodais cada dia mais presentes em nossas vidas.

Os textos multimodais são aqueles que apresentam diversos tipos de linguagens (semioses) como: texto escrito, fonte e tipos de letras diferenciadas, cores, textura e qualquer outro aspecto que influencie na leitura do texto como um todo, a multimodalidade consiste em associar vários modos semióticos, através da cor, música, movimento e imagem (VIEIRA, 2007).

Para isso, a sequência didática é uma ótima maneira de sistematizar o trabalho docente, uma vez que deixa claro as etapas que devem ser desenvolvidas, de maneira clara e metódica. Auxiliando o profissional para que não haja nenhum esquecimento e ao mesmo tempo, oferecendo flexibilidade para que, à medida que está sendo aplicada, possa haver mudanças de acordo com as necessidades dos alunos.

O presente artigo está dividido em 3 partes, a primeira aborda o referencial teórico que embasou todo o desenvolvimento do trabalho. Na segunda parte, aborda a metodologia aplicada, como foi feito o trabalho em sala de aula. E por último, os resultados obtidos.

Referencial Teórico

É consenso entre os estudiosos que o fazer pedagógico precisa ser revisto, de forma a tornar a leitura um meio capaz de levar o indivíduo a construir seu próprio conhecimento e exercer seu papel social (LIMA, 2015). A leitura, desta forma, é uma ferramenta capaz de desenvolver o senso crítico do indivíduo e ampliar seu conhecimento, proporcionando maior autonomia.

Para Marcuschi (2008, p.77) "os falantes e escritores da língua, ao produzirem textos, estão enunciando conteúdos e sugerindo sentidos que devem ser construídos, inferidos, determinados mutuamente". Para Beaugrande (1997, p.10) "o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e comunicativas". Desta forma, o texto está condicionado a sua interpretação, ou seja, a sua compreensão e a atribuição de sentido instaura a condição sócio-comunicativa.

Compartilhamos com Cavalcante (2010, p.33) a ideia de que

o que determina a atribuição de sentido é o ambiente em que o evento comunicativo se instaura em consonância com as condições socioculturais do ator que processa, através das estratégias, das expectativas, dos conhecimentos linguísticos e não linguísticos e, com isso, interpreta a informação veiculada no texto.

O projeto aplicado possui esta finalidade, a de desenvolver nos alunos a capacidade de compreender a leitura do texto, dialogando e refletindo sobre seu conteúdo, ampliando seu conhecimento e desenvolvendo também seu senso crítico, assim como sua autonomia.

A imagem permeia nossa vida desde muito cedo, de acordo com Santos (2013, p.8-9)

as pessoas começam a ter acesso às imagens desde cedo, antes de entrarem no universo das letras, na infância as crianças assistem a desenhos animados, antes de serem alfabetizadas, ao folhear um livro infantil as crianças se detêm as imagens, vêem imagens no computador, no celular, no vídeo-game, enfim, as crianças vivem cercadas por imagens. Assim como os indivíduos não nascem sabendo ler texto escrito, não nascem também sabendo ler imagens e ao fazer a leitura de uma imagem as pessoas relacionam com outras imagens e com o conhecimento que carregam sobre ela.

Neste diálogo, deparamo-nos com a leitura de imagens, de cores, de palavras com formas diferenciadas e outras características que complementam sua mensagem, outras formas semióticas que estão associadas ao texto escrito. Na visão de Cavalcante (2010, p.36) "com as novas práticas sociais condicionadas pela tecnocracia, o evento comunicativo (texto) se utiliza cada vez mais de multissemioses e de tecnologias digitais"

Vieira (2007 apud LIMA, 2015, p17) explica que

a relação da leitura com a multimodalidade representa uma ligação essencial, pautada por várias características. A multimodalidade se materializa por meio da junção entre palavras, imagens, cores, formato das letras, disposição gráfica e ilustrações presentes na superfície textual e servem de elementos que viabilizam a materialidade do texto. Os textos multissemióticos possibilitam ao leitor ter disponível, além do texto verbal, recursos visuais que colaboram no processo de atribuição de sentido. Essa junção entre vários elementos semióticos cria um novo formato discursivo, ligando imagem e texto verbal e constituindo formas textuais multimodais. A multimodalidade pode colaborar com os processos de significação da leitura e a formação de leitores críticos, pois a referida Teoria parte do princípio de que uma rede de sentidos é estabelecida para se construir significados durante a leitura, interconectando diferentes modos da linguagem.

Nesta perspectiva é necessário que o professor crie um ambiente propício para que os alunos aprendam a ler estas multissemioses presentes nos textos e não apenas o texto escrito. Aprendam a conectar e relacionar seus conhecimentos em prol da compreensão e da leitura do que está além do escrito, mas também, do que pode se ver em imagens, em cores e, até, ouvir, tudo isto constitui a característica do texto multimodal.

A imagem ou os outros efeitos encontrados no texto escrito, não se encontram expostos de maneira aleatória, elas têm um propósito. Cabe a nós docentes ensinar aos alunos a estabelecer

este diálogo entre texto escrito e as imagens que complementam e a mensagem expressa. Compartilhamos com Santos (2013, p.10-11) que

a imagem tem caráter de intertexto, a intertextualidade é como um diálogo entre os textos, o intertexto só funciona quando o leitor consegue perceber a referência que o autor faz a outras obras. Ao ver uma imagem faz-se ligação desta com outras imagens, 11 textos escritos, sons, de acordo com os saberes, dados que se tem. Além disso, apresenta também caráter polissêmico.

Muitos dos estudantes, envolvidos neste projeto, apenas leem a informação que se encontra escrita, não relacionam a imagem, a cor, a fonte da letra nem outra informação com o conteúdo do texto escrito, nem conseguem identificam como isto afeta a compreensão da leitura da mensagem como um todo.

Ler não é decodificar as letras, as palavras, os signos lingüísticos; trata-se de atribuir sentido ao texto, a imagem, compreender a mensagem, a informação que está sendo passada. Assim como na leitura do texto escrito no qual a pessoa só aprende a ler lendo, na leitura da imagem é preciso que a pessoa exercite sua leitura, isto é, leia as imagens, só assim apreende o que está contido nela. (SANTOS, 2013, p.8)

Nesta perspectiva nos perguntamos, quando os alunos leem o texto escrito, será que eles realmente leem o texto? Compartilhamos com Rossafa (2012, p.1435) que “é por meio da leitura, que o indivíduo adquire conhecimentos. A leitura tem a capacidade de transformar o indivíduo, fazê-lo refletir, mantê-lo inteirado sobre os acontecimentos”. Desta forma, quanto os aprendizes não são capazes de ler as outras informações que complementam a mensagem, eles acabam perdendo aspectos importantes da leitura e deixando de ler a sua essência. Deixam não só de se informar, mas de se transformar, de refletir, de se formar como cidadão crítico e reflexivo.

Este projeto busca, exatamente, quebrar com este padrão que vem se perpetuando nas escolas públicas, no qual os estudantes apenas são capazes de ler o que é ou está escrito e não indo além disto. Presenciamos alunos que passam 9 (nove) anos no ensino fundamental e vão para o Ensino Médio sem desenvolver habilidades básicas de leitura.

Ainda encontramos escolas muito presas a práticas tradicionais que não tornam o trabalho com leitura uma atividade significativa. De acordo com Lima (2015, p.119) "os ambientes escolares insistem em ignorar as mudanças provocadas pelo advento das tecnologias e se mantêm arraigados em práticas tradicionais que não atendem as novas exigências sociais". A escola não pode ficar à margem da sociedade e simplesmente não utilizar os recursos tecnológicos disponíveis no processo de ensino-aprendizagem.

Lajolo (2005, p.12-13) explica que

a escola é fundamental para aproximar dos livros a criança e o jovem. É na escola que os alunos precisam viver as experiências necessárias para, ao longo da vida, poderem recorrer aos livros e à leitura como fonte de informações, como instrumento de aprendizagem e como forma de lazer. [...] Para que a leitura cumpra o papel que precisa cumprir na vida dos alunos, a escola não pode ter como padrão uma leitura mecânica e desestimulante. Ao contrário. A escola pode e precisa tornar seus alunos capazes de uma leitura abrangente, crítica, inventiva. Só assim os livros farão sentido na vida deles. E só assim a escola estará ensinando seus alunos a usarem leitura e livros para viverem melhor. Por isso, a organização de um projeto de leitura para a escola é fundamental.

A escola é a instituição responsável por esta função – o de desenvolver atividades significativas de leitura – e os professores, não só o de Língua Portuguesa, também devem buscar maneiras de expor os alunos e estimulá-los a ler. Mas não podemos nos esquecer de que o professor também é, em alguns casos, vítima deste sistema e que acaba por limitar seu trabalho apenas às atividades do livro, sem ir além do que se pede, sem criar um ambiente mais favorável à leitura e sem procurar diversificar as aulas ou os textos que sejam mais atrativos ao gosto dos aprendizes.

É urgente que haja um trabalho de qualificação do profissional para que este aprenda a usar e manusear, da melhor forma possível e de maneira significativa, os recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem. É possível perceber que

a tecnologia é um instrumento capaz de aumentar a motivação dos alunos, se a sua utilização estiver inserida num ambiente de aprendizagem desafiador. Não é por si só um elemento motivador. Se a proposta de trabalho não for interessante, os alunos rapidamente perdem a motivação (Brasil, 1998, p.157)

Cabe aos professores, além de dinamizar as aulas com a utilização de recursos tecnológicos e aprimorar suas práticas de ensino, desenvolver os multiletramentos dos alunos para que sejam capazes de compreender os textos multimodais e as relações neles existentes. Amarilha (2010, p.6) explica que

os textos multimodais podem ser constituídos da linguagem verbal, visual, gestual, tátil, sonora. [...] Mesmo no texto predominantemente alfabético, temos hoje à disposição, inúmeros recursos tipográficos, visuais, que agregam significados ao texto verbal como é o caso do negrito, itálicos, caixa alta..., ou seja, com sinais que interferem expressivamente na produção e na recepção da leitura, portanto, esses sinais mostram a própria escrita como multimodal. Observamos, então, que as práticas de leitura/escrita contemporâneas baseiam-se no uso das diferentes redes semióticas para a produção de signos em contextos sociais concretos, de onde decorrem o sentido ou os sentidos. Da pluralidade de redes de signos e de suas articulações resulta a composição do discurso, da textualidade.

De acordo com Coscarelli e Novais (2010, p.36)

A leitura precisa ser entendida como um processo que envolve atividades com textos de diversas naturezas, em situações reais de comunicação. É preciso ler o texto verbal, mas é preciso também ler os elementos não verbais, o design, a diagramação, as cores, imagens, fontes, ícones, barras. É preciso muitas vezes integrar o som.

Diante desta perspectiva, para a aplicação da atividade de leitura proposta neste projeto, e refletindo em como se estabelece estas relações entre texto escrito, imagem e cores com os alunos, foi necessário criar uma sequência didática para nortear as atividades a serem trabalhadas, como organizá-las e como aplicá-las em sala.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.96-97) "uma - seqüência didática - é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. [...] As seqüências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis".

As etapas existentes na sequência didática servem de ajuda para orientar o professor em como avaliar as capacidades já adquiridas dos alunos e onde deve ajustar as atividades e exercícios. Na produção final, o aluno pode colocar em prática os novos conhecimentos adquiridos e o professor poderá analisar os progressos alcançados pelos estudantes (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004).

A avaliação do projeto foi formativa, a professora observava e analisava as respostas e a interação dos alunos nas atividades propostas em sala, além da produção final. Desta maneira, era possível, quando necessário, fazer ajustes nas atividades de acordo com as necessidades dos alunos. Principalmente quanto à necessidade de ler não só o texto escrito, mas a imagem que o acompanha. Para Kress e van Leeuwen (2006 apud Lima 2015)

o letramento visual assegura ao aluno o desenvolvimento de habilidades interpretativas relacionadas às imagens e permite o desenvolvimento de conceitos e de ideias referente aos textos visuais. Essa afirmação reforça a necessidade do aprendiz adquirir a capacidade de construir significado visual através de questionamentos, procurando respostas sobre múltiplos significados de uma experiência visual.

Não se lê apenas o texto escrito, atualmente, todos os recursos utilizados no texto têm o objetivo de complementar a mensagem, e a leitura não é um processo previsível e linear, a construção de seu sentido está vinculado a relação com os modos semióticos também existentes. Compartilhamos com Coscarelli e Novais (2010, p.41) a ideia de que

a leitura não pode ser vista como uma atividade realizada apenas com elementos verbais e nem como uma atividade cujo resultado é sempre único e previsível. Precisamos entender a leitura como envolvendo o trabalho com outros sistemas de signos além do verbal, que, assim como este, têm seus elementos, sua estrutura e suas formas de funcionamento, que, juntamente com o verbal, fazem surgir novos textos e exigem formas de ler particulares. Precisamos pensar a leitura como um processo do qual emergem significados que não são fruto do processamento das partes isoladamente e não estão explicitamente marcados nos elementos que compõem o texto.

A leitura de códigos multissemióticos deve ser trabalhada na escola, pois não é um processo natural, é algo que tem que ser ensinado, estimulado e desenvolvido. Um processo de ensino-aprendizagem voltado para os multiletramentos dos alunos. Na perspectiva de Magalhães (2013, p.8) na escola "assim como na sociedade, os falantes de uma dada comunidade linguística lida com uma multiplicidade de linguagens e códigos multissemióticos e, portanto, a importância de se pensar o processo de ensino e aprendizagem em uma perspectiva de multiletramentos".

Metodologia

Observou-se que os estudantes que ingressam no 6º ano do Ensino Fundamental II, da turma escolhida para o desenvolvimentismo deste projeto, em sua grande maioria, não desenvolveram nem o hábito, nem o gosto pela leitura. Desde o início do semestre do ano letivo de 2016, a professora de Língua Portuguesa de uma escola pública do Estado de Pernambuco, vem acompanhando estes estudantes e aplicando atividades de leitura em sala de aula.

Ao longo deste processo, foi observado que poucos estudantes conseguiam relacionar as imagens contidas no livro com o texto escrito, além de perceber que os eles apenas liam o que realmente estava escrito, e não compreendiam as ideias contidas nas entrelinhas da história.

Uma vez constatada esta necessidade, a professora decidiu desenvolver atividades de leitura que trabalhasse a leitura do texto como um todo, relacionando as cores, as imagens contidas, o gênero do texto e não apenas a leitura do que está escrito.

Regularmente são ministradas 6 (seis) aulas de Língua Portuguesa por semana nas turmas do Ensino Fundamental II. A professora escolheu um livro na biblioteca da escola e o copiou digitalmente para poder trabalhar na turma, uma vez que em sua maior parte, não existem livros suficientes para se trabalhar com os estudantes.

A biblioteca deveria ser um ambiente propício e adequado para se levar os estudantes para elaborar trabalhos que envolvam a leitura; criar o hábito da leitura; estimular os estudantes a consultarem o acervo existente, mas, infelizmente, muitas escolas públicas utilizam a biblioteca como um depósito, um local para colocar os estudantes indisciplinados de castigo ou, simplesmente, a deixa fechada.

O livro escolhido foi "o índio cantado em prosa e verso" de Edy Lima, Editora Scipione, 2008. O texto é simples e existem várias imagens para serem trabalhadas. O livro é adequado a faixa etária e por trazer um tema sobre a preservação da cultura indígena, acreditou-se ser pertinente para o trabalho em sala, como uma proposta de tema transversal.

Após a escolha a professora copiou digitalmente o livro para poder organizar as imagens e o texto nos slides para desenvolver o trabalho em sala de aula utilizando o datashow a fim de que todos pudessem acompanhar a explicação e a leitura ao mesmo tempo, uma vez que o acervo contava apenas com 4 destes livros no total.

A professora criou uma sequência didática para abordar a leitura do livro e a produção textual dos alunos. Primeiramente, a professora selecionou as imagens do livro e elaborou algumas perguntas sobre elas, como: o que a imagem lembra ou representa? Se os alunos conheciam os objetos que aparecem na imagem, quem os construiu? Que tipo de barcos (Caravelas) eram aqueles? Se já tinham passeado em um daqueles? A leitura das imagens era primordial para relacionar com o texto escrito, desta forma, desenvolvendo os multiletramentos, não apenas enfatizando ou limitando-se a leitura do texto escrito.

Estas interpelações aconteceram desde a capa do livro, orientando a leitura dos alunos. A capa é bem colorida e chama muita atenção, também indica alguns hábitos dos índios, assim como sua forma de se pintar. Também aparecem os termos "prosa e verso", termos não tão utilizados nem conhecidos por quase todos os alunos. O questionamento sobre as cores, as imagens e o título mostram a importância da multimodalidade que por vezes é esquecida pelos professores no processo de estímulo da leitura.

Foram utilizadas 6 (seis) aulas, 3 (três) dias, cada dia com 2 (duas) aulas geminadas, para desenvolver o trabalho. As imagens e partes do texto selecionados foram colocados em *slides* para serem projetados pelo *datashow* em sala de aula. A sequência didática é uma forma de orientar o trabalho do professor a fim de determinar com precisão o início, o meio e o fim de seu trabalho, as atividades que serão desenvolvidas e como será a culminância do tema abordado. Desta maneira, o professor não se perde nem se esquece de aplicar nada do que foi planejado.

Na primeira aula, os alunos foram levados para a sala de informática, apesar do nome, em sua grande parte, os computadores estão obsoletos, não funcionam e estão sem acesso à internet. Mas, a sala é mais ampla que a sala de aula convencional e possibilitou o trabalho colaborativo, com a formação de pequenos grupos sentados em círculo. A professora colocou os a apresentação e começou a fazer perguntas, sempre na seguinte ordem: primeiro mostrou a imagem, depois o texto e no final perguntas complementares.

Os alunos deveriam apenas responder oralmente as perguntas com relação às imagens, cada vez que aparecia um trecho do texto, um aluno era designado para ler em voz alta e todos deveriam copiar as perguntas complementares no caderno para responderem por escrito.



As aulas são geminadas, isto quer dizer, são seguidas, assim, na segunda-feira, o livro foi trabalhado nas duas primeiras aulas. A leitura chegou até a metade do livro. Apesar de conter apenas 23 (vinte e três) páginas, o trabalho de leitura do texto não era um processo direto, as perguntas relacionadas às imagens gerava pequenos debates em sala, os alunos apresentavam opiniões diferentes e/ou complementavam a resposta do outro. Ficou determinado que as perguntas complementares deveriam ser respondidas no caderno em casa e trazidas na próxima aula. Neste primeiro momento os alunos saíram bastante interessados em saber como seria o fim da história.

No segundo dia, recapitulou-se toda a história lida, sobre o quê eram as imagens, o texto e houve o comentário das respostas deixadas no caderno. Após este momento, a professora continuou a mostrar os slides e seguir a sequência didática desenvolvida para este projeto. Como os alunos já sabiam sobre o que era a história, aparentemente, durante as respostas, observou-se que eles conseguiam fazer mais relações entre o que já conheciam e as imagens que sendo mostradas. Novamente, as perguntas complementares ficaram para serem respondidas em casa.

No terceiro e último dia, a professora com os alunos recapitularam toda a história do livro e debateram as respostas dos cadernos. Como atividade final, os alunos tiveram que escrever um resumo da história em uma página. Neste momento é que ficou evidente a importância da utilização do livro digitalizado e do *datashow*.

Quando a professora pediu para elaborarem o resumo, ela escreveu no quadro algumas frases para orientar a criação do texto, como por exemplo: sobre o que é a história? Qual a imagem contida na capa? O que os personagens produziam? Qual o meio de transporte utilizado para se navegar naquele tempo? e os alunos começaram a lembrar, principalmente, das imagens e depois relacionava com o texto escrito.

Antes do término da aula e após terem concluído o resumo, a professora perguntou quantos livros os alunos tinham lido até aquele mês? (no caso, era o mês de maio) e uma média de 5 (cinco) alunos levantaram a mão e falaram por alto, que haviam lido uns três livros. Os outros 35 (trinta e cinco) não tinham lido nenhum livro, o **Índio cantado em prova e verso** tinha sido o primeiro.

A professora também perguntou se os alunos gostaram de ler com o auxílio das imagens e com as perguntas desenvolvidas ao longo do texto. Em sua maior parte, os alunos explicaram que ficou mais interessante, que não prestavam muita atenção nas "figuras" e que as perguntas os ajudaram a compreender melhor o que estavam lendo.



Alguns complementaram afirmando que a leitura nos slides ficou mais dinâmica e as animações os deixavam curiosos para ver o resto da história. Após este momento, a professora pediu que os alunos buscassem outros livros na biblioteca e abordou a importância da leitura para a vida das pessoas.

Resultados e Discussão

Foi possível perceber que o livro digitalizado e a leitura com a abordagem dos multiletramentos, isto quer dizer, a leitura das imagens, das cores além do texto escrito, chamaram bastante a atenção dos alunos, assim como os deixou curiosos para continuar lendo o livro e descobrir o final da história.

Percebeu-se que o léxico dos alunos foi ampliado à medida que respondiam as perguntas, tanto oralmente quanto de maneira escrita, pois já começavam a utilizar o vocabulário do livro. O uso do *datashow*, um dos únicos equipamentos tecnológicos disponíveis para se trabalhar em sala, mostrou-se significativo, uma vez que dinamizou, de acordo com as respostas de alguns alunos, o processo de leitura.

Dos 35 (trinta e cinco) alunos em sala, apenas 2 (dois) não desenvolveram todas as atividades escritas e o resumo final, uma vez que apresentam, ainda, um nível de letramento muito baixo, participando, apenas, dos debates orais. No caso destes, especialmente, o trabalho os aspectos multimodais, além do texto escrito, foram primordiais para a compreensão da história.

Percebeu-se também, especialmente no segundo dia de implantação do projeto, que os alunos já conseguiam associar com maior facilidade às imagens ao texto. Os conhecimentos prévios ficaram mais evidentes à proporção que participavam nas aulas. A relação entre o que já conheciam e o novo e o conhecimento de mundo no trabalho colaborativo ajudaram outros alunos que apresentavam dificuldade para responder as questões propostas. Pois, os que compreendiam mais rapidamente, explicava para o companheiro de grupo de uma maneira acessível e com uma linguagem mais próxima, ao mesmo tempo que utilizava os novos vocabulários.

Considerações Finais

Espera-se que este trabalho venha a contribuir para que outros profissionais possam desenvolver atividades de leitura em sala de aula na perspectiva dos multiletramentos e com a utilização de ferramentas tecnológicas.

Hoje, os textos que nos deparamos estão cheios de mensagens que se complementam com imagens, cores, movimentos e som, textos multimodais. Para a sua verdadeira compreensão é necessário que se leiam todos estes aspectos semióticos, não se compreende a mensagem apenas levando em consideração o texto escrito.

A escola deve ensinar os alunos a aprenderem a ler estes textos multimodais para que possam desenvolver seu lado crítico, reflexivo e sua autonomia, uma vez que uma das funções da escola é desenvolver um indivíduo capaz de aprender continuamente.

O trabalho foi significativo uma vez que alcançou os objetivos determinados de maneira satisfatória e demonstrou que, mesmo com dificuldades e poucos recursos, é possível se construir um ambiente favorável e que estimule a leitura dos alunos em sala de aula.

Referências

- AMARILHA, Marly. **A formação do leitor no século XXI: a multimodalidade na formação do leitor contemporâneo**. Anais da 62ª Reunião Anual da SBPC, Natal, RN, Julho/2010.
- BEAUGRANDE, Robert de. **New Foundation for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of knowledge and society**. Norwood: Ablex, 1997.
- BRASIL. **A política brasileira de ciência e tecnologia**. Secretaria de Ciência e Tecnologia, Brasília, 1998.
- CAVALCANTE, Liliane C. F. **Compreensão de leitura em textos multimodais impressos e suportados pelo computador: estudo de caso com alunos do ensino médio integrado ao técnico**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Linguística. João Pessoa, 2010.
- COSCARELLI, Carla V.; NOVAIS, Ana E. **Leitura um processo cada vez mais complexo**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v.45, n.3, p.35-42, jul./set.. 2010.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. E Org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. London; New York: Routledge, 2006.

LAJOLO, Marisa. **Meus alunos não gostam de ler... O que faço?** Linguagem e letramento em foco: linguagens nas séries iniciais. IEL, Unicamp, 2005.

LIMA, Eliete A. de. **Multimodalidade e leitura crítica: novas perspectivas para o ensino de língua portuguesa.** Dissertação de Mestrado do Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus Avançado Prof.^a Maria Elisa de Albuquerque Maia - Pau dos Ferros. Rio Grande do Norte, 2015.

MAGALHÃES, Edna M. S. **Ler e escrever em uma perspectiva de (multi)letramentos.** Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU: 2013.

MARCUSCHI, Luiz A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ROJO, Roxane; MOURA, E. **Multiletramentos na escola.** [Orgs.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROSSAFA, Ana Paula B. **Reflexões sobre a leitura: da importância ao incentivo.** Anais da Semana da Educação, 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012/anais/projetoseducacionais/reflexoessobrealeitura.pdf>>. Acesso em: 22/07/2017.

SANTOS, Júlia Fortes dos. **Leitura de imagens dos livros “onda” e “uma história de amor sem palavras”.** Monografia, UNIRIO, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Curso de Pedagogia, Rio de Janeiro, 2013.

VIEIRA, Josenia A. **Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.