

ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O GÊNERO TEXTUAL TIRINHA

CRISTIANE DE SOUZA CASTRO

Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB, crs-castrope@gmail.com.

ALYNE FERREIRA DE ARAÚJO

Professora efetiva da Secretaria da Educação, da Ciência e da Tecnologia da Paraíba (SEECT/PB) – alynefaraujo10@gmail.com.

RESUMO

O ensino de leitura em língua estrangeira (LE), além de possibilitar a aprendizagem de léxico e de estruturas linguísticas, proporciona também conhecimento sociocultural relacionado à língua meta, ampliação de acesso à informação e, conseqüentemente, permite ao aprendiz compreender melhor o mundo em que vive. Assim, é de suma importância que as aulas de LE propiciem o contato do estudante com uma diversidade de gêneros textuais, de diversos domínios discursivos, e compreendemos que o gênero tirinha se apresenta como um produtivo objeto de trabalho para o desenvolvimento de estratégias de leitura. Desse modo, a atual pesquisa teve como objetivo principal apresentar uma proposta de sequência didática para o ensino de leitura do gênero textual tirinha que contemple a aplicação de estratégias de leitura em língua estrangeira moderna para uma turma do primeiro ano do ensino médio. Partimos de uma pesquisa documental, através da qual consultamos as recomendações dos documentos oficiais relativas ao ensino de leitura e, em seguida, fizemos uma pesquisa bibliográfica. Como resultados, foi possível compreender que, a partir da organização do trabalho docente, com base em atividades sequenciais, ressaltando conhecimentos a respeito das estratégias de leitura, em que o professor atue como mediador desse processo, o ensino de leitura de textos em LE pode ser desenvolvido de maneira eficaz e exitosa. Como aporte teórico, recorreremos a autores, como Solé (1998), Kleiman (2002), Antunes (2003), Bakhtin (1997), Schneuwly e Dolz (2004), Ribeiro (2021), Kress (2001), Ramos (2010), assim como aos PCN (BRASIL, 1998) e a BNCC (BRASIL, 2017).

Palavras-chave: Ensino de leitura, Língua estrangeira, Sequência didática, Gênero textual tirinha.

INTRODUÇÃO

A proficiência em leitura é uma das principais exigências que a sociedade apresenta para que o indivíduo tenha a possibilidade de obter êxito em suas experiências escolares, acadêmicas e profissionais. Nesse sentido, é fundamental que a habilidade leitora seja desenvolvida já nos primeiros anos escolares e trabalhada, de forma efetiva, em todos os anos seguintes, assim, é imprescindível que as aulas de leitura contemplem o maior número de gêneros textuais possíveis, que circulem em diferentes domínios discursivos, uma vez que é, através dos textos, que ocorre a comunicação.

Entre os gêneros que consideramos relevantes para o aluno, em qualquer nível de escolaridade, está a tirinha, presente em diversos suportes, como revistas, jornais, *blogs*, *Facebook*, assim como em materiais didáticos, a exemplo do livro didático. Para que o estudante tenha condições de ler, de maneira exitosa, exemplares desse gênero, é importante que haja um trabalho com leitura de modo que todos os aspectos do gênero sejam observados, não só os linguísticos, mas também os modos semióticos, constituintes do texto e, assim, também dotados de sentido.

Com a intenção de contribuir com o trabalho docente no que se refere a aulas de leitura em língua estrangeira (LE), nosso objetivo central, com esta pesquisa, é apresentar uma proposta de sequência didática para o ensino de leitura do gênero textual tirinha que contemple a aplicação de estratégias de leitura em um idioma estrangeiro para uma turma do primeiro ano do ensino médio. Como objetivos específicos, elencamos: a) refletir sobre o papel do uso de estratégias no ensino de leitura em língua estrangeira; b) discorrer brevemente sobre as características do gênero tirinha.

Consideramos ser uma intervenção relevante pelo fato de verificar, a partir de nossas experiências docentes, que parte dos nossos alunos ainda apresenta dificuldade em compreender os sentidos do texto no gênero em tela, por, muitas vezes, não terem a habilidade de ler os aspectos não linguísticos presentes e associá-los aos linguísticos. Além disso, acreditamos que a pesquisa se justifica também devido ao fato de que esse gênero aparece, de modo recorrente, em muitas avaliações às quais os alunos dessa fase de educação básica são submetidos, como os processos de seleção seriada (adotados por algumas universidades brasileiras) e, mais à frente, o Exame Nacional do Ensino Médio ENEM).

Dessa forma, apresentaremos uma proposta de ensino sequenciada com a finalidade de orientar o aluno sobre a importância das estratégias de leitura e como usá-las, levando em conta as considerações de Solé (1998) quanto às fases da prática de leitura, a saber: a) pré-leitura; b) leitura propriamente dita; c) pós leitura, o que também é uma recomendação dos PCN (BRASIL, 1998) e da BNCC (BRASIL, 2017).

METODOLOGIA

O ensino de leitura em língua estrangeira (LE), assim como em língua materna, requer reflexões no que tange às práticas metodológicas empregadas no sentido de instrumentalizar o estudante para que ele consiga construir sentidos aos textos os quais recebe. Quanto à leitura do gênero tirinha, o aluno precisa compreender que não apenas o texto escrito precisa ser observado com atenção, mas também todos os modos semióticos presentes nesse gênero.

Nesse sentido, esta pesquisa apresenta uma proposta de ensino de leitura do gênero textual tirinha para uma turma do primeiro ano do ensino médio. A escolha desta temática deu-se pelo desejo de as pesquisadoras aprofundarem-se na problemática existente, visando a um embasamento teórico que proporcionou o levantamento de informações necessárias para a promoção de uma prática docente mais alinhada com as necessidades dos alunos, buscando suprir lacunas que impossibilitam o alcance de uma aprendizagem efetiva no que diz respeito à leitura do gênero em tela.

Para tal, optou-se por uma pesquisa bibliográfica, constituindo-se como um norte para a realização do trabalho do professor. Nessa fase, recorremos a trabalhos de Solé (1998), Kleiman (2002), Antunes (2003), Bakhtin (1997), Schneuwly e Dolz (2004), Ribeiro (2021), Kress (2001), Ramos (2010). Além disso, também foi realizada uma pesquisa documental, através da qual foram consultadas orientações de documentos oficiais relativas ao ensino de leitura, como os PCN (BRASIL, 1998), BNCC (BRASIL, 2017).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A leitura é uma prática social presente no nosso dia a dia, a qual recorremos para desempenhar várias funções comunicativas, sendo, através dela, que ocorre uma boa parte da nossa interação com o mundo. Assim sendo, a escola deve guiar o aluno no processo de desenvolvimento da habilidade

leitora, instruindo-o em relação ao uso de estratégias de leitura - que podem ser usadas como recursos facilitadores no processo de compreensão, especialmente em língua estrangeira -, para que o aprendiz tenha êxito em tal atividade, tanto dentro como fora dos muros da escola, e, assim, possa entender melhor a sociedade na qual atua e dela participar ativamente. Nesse sentido, no que se refere ao ensino dessa habilidade em língua estrangeira (LE), a escola precisa apresentar abordagens metodológicas que garantam ao estudante condições para que ele possa comunicar-se, de modo proficiente, a partir de prática de leitura de textos em diversos gêneros textuais tanto em língua materna quanto em estrangeira.

Assim, é fundamental que esse estudante tenha consciência do que é leitura, como ocorre o processo de compreensão leitora e os caminhos que deve seguir para ler efetivamente. Sobre tal processo, sabemos que a compreensão dos aspectos verbais é tão importante quanto a dos elementos não verbais. Logo, é necessário mostrar ao aluno que os elementos visuais também estão comprometidos com o sentido do texto e também devem ser lidos e analisados e que, em alguns gêneros, esses elementos podem sanar deficiências de conhecimento linguístico.

Nesse contexto, Brown (2007) defende que é fundamental que o professor de LE trabalhe em suas aulas textos autênticos - aqueles produzidos por falantes nativos -, o que oportunizaria a seus alunos uma experiência mais significativa, pois eles teriam a chance de recepcionar textos que circulassem em diversos suportes em sua forma original. Isso também repercutiria, positivamente, no que tange à compreensão dos aspectos socioculturais presentes nesses textos, assim como poderá desenvolver, nesses alunos, o interesse em buscar outros textos, em outros gêneros, e, assim, ampliariam seus conhecimentos sobre o idioma estudado.

Partindo do princípio de que “... ser capaz de ler e compreender o texto dentro de uma escala mais abrangente significa alcançar o nível do discurso e suas implicações socioculturais, políticas, linguísticas e estéticas” (DONATO; RAJAGOPALAN, 2017, p. 184), a leitura do texto em LE precisa ser realizada de modo a possibilitar ao aluno identificar essas implicações. A percepção desses aspectos, desse modo, pode ser melhor concebida a partir da experiência com textos autênticos, o que pode promover uma maior aproximação entre o aprendente, o uso real da língua-alvo e seu contexto social ao ensino (*ibidem*, p. 184).

Assim, as atividades voltadas à leitura do texto em LE precisam promover o desenvolvimento da proficiência leitora do aluno, tornando este

um leitor competente, o que, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998, p. 69-70) é compreendido como aquele que:

... sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos. (BRASIL, 1998, p. 69 – 70).

Para que essa proficiência seja alcançada, concebemos aqui a leitura na perspectiva do foco na interação: autor-leitor, a qual considera que, para que haja a devida produção de sentido, é fundamental haver uma interação entre autor, texto e leitor, isto é, o significado do texto não é intrínseco a ele ou restrito ao leitor, ao texto ou ao autor, mas é construído pelos três em um determinado contexto social. Para Koch e Elias (2008, p.10), tanto o autor quanto o leitor “... são atores e construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto”.

Nesse sentido, é importante conceber texto como:

... unidade de linguagem dotada de sentido (...) porque cumprem propósito comunicativo direcionado a um certo público, numa situação específica de uso, dentro de uma determinada época, em uma dada cultura em que se situam os participantes dessa enunciação. (CAVALCANTE, 2013, p.17).

Além disso, é fundamental reconhecer que os textos aos quais temos acesso são materializados em forma de gêneros, os tipos relativamente estáveis de enunciados que apresentam especificidades, como tema, a estrutura composicional e o estilo (BAKHTIN, 1997), assim como outros aspectos, a exemplo do propósito comunicativo, do suporte, de um contexto próprio de produção, que envolve um emissor e seus interlocutores. Assim, o professor de LE precisa elaborar as atividades de leitura com o foco em leitura de gêneros diversos, compreendendo que gêneros “... não são apenas formas (...) são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social. São ambientes para aprendizagem. São os lugares onde o sentido é constituído ...” (BAZERMAN, 2011, p. 23).

Ao compreender os gêneros como artefatos culturais e sociais, o ensino de leitura poderá propiciar ao aluno a compreensão do funcionamento de

sua sociedade, o que ampliará as possibilidades de percepção do meio em que vive, além de contribuir para o desenvolvimento de seu senso crítico diante de determinados temas que circundam os gêneros, contemplando a função social da leitura em contribuir com a formação cidadã do aluno. Dessa forma, é importante considerar gênero textual como ação social e o fato de “... compreender os gêneros socialmente pode nos ajudar a explicar como encontramos, interpretamos, reagimos a e criamos certos textos” (MILLER 1984, p. 151 *apud* CARVALHO, 2005, p. 133).

Nesse contexto, é relevante um trabalho com o ensino produtivo de leitura a partir da tirinha, uma vez que se trata de um gênero de fácil acesso por estar presente em diversos suportes, como sítios eletrônicos, *blogs*, *Facebook*, revistas, jornais (físicos ou digitais), assim como em materiais didáticos. Muitas são as possibilidades de abordagens com esse gênero, começando por suas particularidades genéricas (estrutura composicional, enunciadores, propósito comunicativo), ampliando a análise pelo aspecto linguístico, sociocultural, ideológico e observando os diversos modos semióticos presentes em sua constituição.

O gênero tirinha se trata de um “... segmento ou fragmento de HQs, geralmente com três ou quatro quadros, apresenta um texto sincrético que alia o verbal e o visual no mesmo enunciado e sob a mesma enunciação” (COSTA, 2020, p. 219). Em sua forma de apresentação:

... pode conter uma historieta completa, como acontece com as tiras cômicas ou humorísticas (*comic strips*), como as do famoso gato Garfield, ou de historinhas didáticas ou ainda histórias seriadas de aventuras, que geralmente são publicadas em capítulos. (*ibidem*, p. 219).

Ramos (2010, p. 24) acrescenta que:

... a temática atrelada ao humor é uma das principais características do gênero (...), trata-se de um texto curto (dada a restrição do formato retangular, que é fixo), construído em um ou mais quadrinhos, com a presença de personagens fixos ou não, que cria uma narrativa com desfecho inesperado no final.

Outra particularidade desse gênero é que há personagens fixos, como Mafalda, Gaturro, Garfield, Calvin e Haroldo, a Turma da Mônica, e cabe ao leitor acionar as características que constroem a personalidade dessas personagens na intenção de construir os sentidos pretendidos pelo autor (RAMOS, 2010). É evidente que essa ativação de informações prévias será

mais relevante quanto maior for a experiência que o leitor tiver com essas tirinhas.

O conhecimento das especificidades do gênero tirinha é fundamental para que o aluno tenha a habilidade para proceder à leitura de um exemplar desse gênero e isso implica identificar: a) o estilo: uma linguagem simples e objetiva; b) a estrutura composicional: uma narrativa desenvolvida em sequência de quadros; c) os enunciadores: um cartunista e um público-alvo, na maioria dos casos, genérico. Para além dos aspectos linguístico, é igualmente importante identificar os modos semióticos, como a diagramação, o formato dos balões, a expressão facial das personagens, cores e tamanho da fonte das letras.

Quanto a esses modos, não se pode deixar de destacar, nas práticas de ensino de leitura de tirinha, que eles se configuram como importantes elementos para a devida compreensão do texto, uma vez que “... todos os aspectos da materialidade e todos os modos reunidos em um objeto/fenômeno/texto multimodal contribuem para o significado” (KRESS, 2001, p. 28). Nessa mesma direção, acentua-se que “... os textos precisam ser lidos em sua integralidade, sempre considerando que cada aspecto deles, linguístico e não linguístico, produzirá algum efeito ou se aproximará disso” (RIBEIRO, 2021, p. 124-125).

No que se refere à leitura, Antunes (2003, p. 66) considera que é “... parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor”. Nesse contexto, “O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar, compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor” (*ibidem*, p. 67) e se trata de uma atividade individual, cujo êxito dependerá da ativação do acervo de conhecimentos prévios que o leitor apresenta, sendo eles o linguístico (as particularidades da língua), o interacional (relacionado ao comportamento comunicativo), o textual (os “modelos” que possui sobre as práticas comunicativas) e o enciclopédico (ou de mundo) (KOCH; ELIAS, 2009; CAVALCANTE, 2013).

Kleiman (2002) afirma que, se a leitura consiste em um ato individual de construção de sentido, resultante da interação entre autor, texto e leitor, seria mais coerente falar em ensino de estratégias de leitura. Seguindo a mesma linha de pensamento, Solé (2014) argumenta que, para ter êxito na leitura, o leitor precisa aprender a usar diferentes estratégias que o levam à

compreensão do texto. Assim, a autora concebe estratégias de leitura como procedimentos:

... e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos. Estas não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se – ou não se ensinam – e se aprendem – ou não se aprendem. (1998, p.95).

Nessa perspectiva, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 243) recomenda que o ensino de leitura deve ser realizado de modo a promover o:

...desenvolvimento de estratégias de reconhecimento textual (o uso de pistas verbais e não verbais para formulação de hipóteses e inferências) e de investigação sobre as formas pelas quais os contextos de produção favorecem processos de significação e reflexão crítica/problematização dos temas tratados.

Assim, para que o ensino de leitura de tirinha seja uma atividade produtiva, que leve o aluno a fazer uso de estratégias de leitura, entendemos que a metodologia da sequência didática seja uma sugestão eficaz, pois se trata de um procedimento de ensino de caráter modular, um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral e escrito. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Nesse sentido, propomos, aqui, uma atividade sequenciada para o ensino produtivo de leitura do gênero textual tirinha para uma turma do primeiro ano do ensino médio. As atividades teriam como objetivos: a) compreender as especificidades e funcionalidade do gênero textual tirinha; b) reconhecer o gênero tirinha como meio de interação e ação social; c) conhecer e utilizar estratégias de leitura; d) usar estratégias para a compreensão de texto no gênero textual tirinha em LE; e) ampliar o vocabulário dos estudantes.

Como *corpus* para a explanação de nossa proposta, utilizaremos dois exemplares do gênero tirinha: um em língua espanhola e outro em língua inglesa. A tirinha de língua espanhola tem origem argentina, cuja personagem principal se chama Gaturro, o qual dá nome à tirinha. O personagem Gaturro é uma criação do argentino Cristian Dzwonik e se apresenta como um gato com grandes bochechas e apaixonado pela gata Ágatha, que não se mostra interessada por ele. Criado em 1993, ele é um gato que assume um posicionamento de anti-herói, não deixando de ser sonhador e observador

das coisas que acontecem no mundo, além de ser travesso, transgressor, curioso e romântico (GATURRO, s/d).

A qualidade de crítico e transgressor desse personagem é uma informação interessante para o trabalho com essa tirinha - como poderia ser com as tirinhas de Mafalda e de Calvin e Haroldo, por exemplo, igualmente críticos e contestadores -, pois é uma atividade que pode suscitar excelentes debates em sala de aula, dependendo do tema retratado na tirinha. A compreensão da criticidade presente vai exigir do leitor uma associação a elementos, algumas vezes, extratextuais (o contexto situacional), fazendo com que o leitor se esforce para o processo de construção de sentidos do humor presente nesse gênero.

Possenti (2010, p. 27) considera que:

... talvez se possa dizer que certos ingredientes dos textos humorísticos, pelas relações peculiares que mantêm com várias questões de ordem propriamente linguística, em primeiro lugar, mas também pragmáticas, textuais, discursivas cognitivas e históricas, têm chamado a atenção dos estudiosos para os diversos gêneros do campo (...). Os textos humorísticos, embora, evidentemente, não sejam sempre “referenciais”, guardam algum tipo de relação (...) com os diversos tipos de acontecimentos.

Os acontecimentos aos quais o autor se refere trata-se, grosso modo, de algum assunto relacionado ao contexto em que se produz o texto e o promoção de humor – muito comum a esse gênero - vai depender do nível de atualização, por parte do leitor, de temas que se fazem presentes na sociedade e sua relação com a tirinha lida. Dessa forma, recomenda-se que um dos primeiros passos do professor seja ressaltar, em aula, a necessidade de o aluno familiarizar-se com o gênero, buscando diversos exemplares dele, reconhecendo que a promoção do humor, muitas vezes, pode ser proporcional aos conhecimentos de mundo que esse aluno possui.

Quanto ao exemplar de língua inglesa, abordaremos a tirinha de Calvin e Haroldo, de criação do norte-americano Bill Watterson. A personagem Calvin é um garoto de seis anos e, assim como Gaturro, apresenta uma forte personalidade, tem como amigo um tigre de pelúcia, Haroldo, uma personagem sábia, irônica que está sempre com Calvin em diversas peripécias. O enredo da tirinha se desenvolve em torno de algumas fantasias criadas pelo garoto, o que pode ser analisado como uma fuga à realidade do mundo em que vive (CALVIN E HAROLDO, s/d).

Para a nossa abordagem prática, adotaremos o procedimento de leitura em três etapas: a pré-leitura (desenvolvendo tarefas com o objetivo de motivar o leitor a conhecer o conteúdo do texto, identificar os seus objetivos para a realização da leitura), a leitura propriamente dita (concebendo-a como a construção da compreensão, dos sentidos do texto, assim, observando o estilo da tirinha, a seleção vocabular, os efeitos de sentido da disposição do léxico no exemplar da tirinha analisada) e a pós-leitura (momento em que a turma seria estimulada a continuar aprendendo e compreendendo, com a realização de um breve debate acerca da compreensão do texto e/ou solicitação de produção escrita de gênero resumo da leitura realizada, por exemplo) (SOLÉ, 1998).

A esse respeito, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 244) concebe:

... a apresentação de situações de leitura organizadas em pré-leitura, leitura e pós-leitura (...) como potencializadora dessas aprendizagens de modo contextualizado e significativo para os estudantes, na perspectiva de um (re) dimensionamento das práticas e competências leitoras já existentes, especialmente em língua materna.

Vejamos agora os exemplares que sugerimos para esta nossa sequência de atividades:

Tirinha 1:



Fonte: Disponível em: <https://reallifeglobal.com/aprenda-ingles-com-tirinhas-calvin-e-haroldo/>. Acesso em: 20 set. 2021.

Tirinha 2:



Fonte: Disponível em: <https://enem.estuda.com/questoes/?resolver=2182190&prova=&q=&inicio=8&q=&cat=&dificuldade>.
Acesso em: 20 set. 2021.

Em um primeiro momento, com foco na etapa da pré-leitura, apresentaríamos à turma a nossa proposta de atividade, que partiria da leitura de um exemplar do gênero tirinha. Começaríamos perguntando aos alunos se eles conseguem identificar o gênero e estimulando-os a ativarem seus conhecimentos prévios, verificando o que já sabem sobre o gênero, sobre as personagens dos exemplares que iríamos trabalhar, sobre os autores das tirinhas. Nessa parte, a partir da tirinha escolhida, apresentaríamos as especificidades e a funcionalidade do gênero, discutiríamos em que suportes poderia aparecer, quem seria os enunciadores, os temas que podem ser tratados, o propósito comunicativo, assim, trataríamos dos aspectos teóricos.

Em seguida, distribuiríamos à turma cópias da tirinha e procederíamos à estratégia de leitura de predição, com o objetivo de incentivar os alunos a anteciparem que temas poderiam ser tratados em uma tirinha de Gaturro (para as aulas de língua espanhola) e de Calvin e Haroldo (para as aulas de inglês), informações que seria possível apontar, dependendo de possíveis leituras prévias de histórias das personagens que a turma poderia haver realizado antes. Ainda nesse ponto da aula, seria sugerido que a turma observasse os modos semióticos (expressões facial e corporal, formato dos

balões, tamanho, fonte e cores das letras), tentando prever que sensações e sentimentos as personagens poderiam estar demonstrando e, assim, antecipar uma possível compreensão da situação comunicativa.

A seguir, iniciando a etapa da leitura propriamente dita, apresentá-amos aos alunos uma importante estratégia de leitura de textos em língua estrangeira (LE), o *Skimming* (BROWN, 2007), muito útil em situação em que precisamos identificar a ideia geral de um texto, em que os detalhes não são tão importantes, por isso, uma leitura superficial seria suficiente. Para tanto, devemos começar analisando as marcas tipográficas do texto, passando a realizar uma leitura de maneira objetiva, buscando apoio em palavras cognatas – aquelas similares ou iguais às da nossa língua materna e já conhecidas pelos estudantes.

No caso da tirinha de Gaturro, o aluno, provavelmente, identificaria a palavra *virtualidad* como uma semelhante à grafia de sua língua materna, o que poderá não causar dificuldades para a interpretação. Ainda em relação aos aspectos lexicais, a partir da atividade de construção de sentidos, poderíamos estimular a turma a buscar o sentido de *lejano*, por exemplo, em um contexto em que a personagem se mostra insatisfeita com o comportamento das pessoas devido a seu envolvimento com as redes sociais. Com a leitura do terceiro quadro, quando o gato diz que *hay que verse más cara a cara, persona a persona*, possivelmente a compreensão de *lejano* poderia ser alcançada.

Em se tratando do aspecto linguístico, no caso da tirinha de Gaturro, o que poderá chamar a atenção da turma – especialmente se ainda não houver um conhecimento mais amplo é a notação gráfica do sinal de interrogação e de exclamação, os quais são dispostos antes e depois das frases interrogativas e exclamativas, uma especificidade da língua espanhola. Assim como essa informação nos parece relevante, também seria necessário ressaltar o fato de os pronomes interrogativos e exclamativos serem acentuados graficamente em língua espanhola.

Em relação à tirinha de Calvin e Haroldo, os estudantes, além de notarem a palavra cognata *question*, também poderiam se apoiar nos vocábulos, *coffee* e *table*, que, provavelmente, são conhecidos pelo aluno (mesmo que lidas de forma separada, diferentemente do que acontece no texto, no qual, as duas palavras formam um substantivo composto, porém seria possível inferir o seu significado através do elemento visual, o que resultaria em ampliação de vocabulário). Ainda sobre a exploração do léxico, poderíamos usar uma referência cultural para os aprendizes relembrem ou inferirem

o significado de *trick*, ressaltando que essa palavra é parte constituinte da expressão mais famosa do feriado Halloween: *Trick or treat?*. Já no que se refere à estrutura da língua, alguns conteúdos gramaticais poderiam ser trabalhados, como a construção de frases interrogativas e o uso de *question words* em inglês, assim como o tempo verbal presente contínuo.

Outra estratégia que seria apresentada à turma é a denominada de *Scanning* (BROWN, 2007). Trata-se de uma estratégia que pode ser usada quando se pretende encontrar informações específicas, como datas, horários, nomes. Para isso, não é necessário ler todo o texto, de maneira mais detalhada, o aluno apenas precisa dar uma olhada na intenção de encontrar a informação de que precisa. Nesse momento, faríamos algumas perguntas específicas e pediríamos para os alunos encontrarem as respostas no texto.

Depois dessas reflexões, poderíamos comentar com a turma quais das antecipações realizadas antes da leitura foram confirmadas, que sentidos podem ser construídos, que relação poderia ser feita com o contexto socio-cultural, buscando compreender a que faz referência a figura da mão no último quadro da tirinha, no caso da tirinha de Gaturro. Sobre a tirinha de Calvin e Haroldo, poderíamos fazer o aluno refletir sobre o motivo do verbo *doing* estar em negrito, qual o efeito dessa marca para o sentido do texto.

Na fase de pós-leitura, a partir da identificação da referência feita à rede social *Facebook*, poderíamos iniciar um debate acerca da inquietação apresentada por Gaturro e a análise das reações de Ágatha, sobretudo a que ela apresenta ao final do texto. Esse debate poderá ser bastante produtivo e relevante, dado que se trata de um tema que faz parte da realidade de grande parte dos adolescentes e o docente teria, então, a oportunidade de ampliar as percepções que esses jovens poderiam ter a respeito da influência das redes sociais em suas vidas.

No que tange à tirinha de Calvin e Haroldo, como atividade de pós-leitura, poderíamos iniciar uma discussão sobre o comportamento infantil, através de traquinagens e ações, muitas vezes, inconsequentes – típicas de crianças – e as reações e posturas dos pais em relação a esse comportamento, estimulando os alunos a pensarem e a comentarem sobre suas próprias experiências na infância, como se comportavam, que traquinagem faziam e como seus pais reagiam a isso, quais eram suas brincadeiras e brinquedos favoritos. Poderíamos aproveitar essa conversa para ampliar o vocabulário dos aprendizes, perguntando, sempre que falarem sobre uma brincadeira ou brinquedo, se eles sabem como é o equivalente em inglês e apresentando novas palavras.

Ainda na etapa final de nossas atividades sequenciadas, seria pertinente que o professor propusesse algum registro escrito, em língua estrangeira, sobre a compreensão do texto da tirinha trabalhada em aula, uma produção de um texto no gênero comentário no qual seria solicitado que o estudante registrasse suas impressões sobre o tema da tirinha. Uma outra possibilidade seria dividir a turma em grupos e propor para cada equipe, a partir de uma tirinha em que os balões estejam em branco, a produção do texto escrito. Posteriormente, as produções seriam apresentadas pelos grupos à turma e, como forma de incentivo e reconhecimento ao envolvimento na atividade, o professor poderia postar as produções nas redes sociais da escola.

Dessa forma, entendemos que a atividade de leitura em língua estrangeira pode ser realizada de maneira produtiva, a partir de ações coordenadas, na intenção de desenvolver a proficiência leitora do aluno e apresentar a ele a relação existente entre a leitura efetiva e a habilidade de produzir textos escritos. Consideramos também que a leitura e a produção de tirinhas é um meio bastante apropriado para ressaltar a relação entre leitura e escrita, para trabalhar a leitura de elementos verbais associados a elementos não verbais e o uso de estratégias de leitura nesse contexto, assim como propiciar a aquisição de vocabulário. Além disso, através de nossa experiência docente, percebemos que a tirinha é um dos gêneros mais atrativos para os estudantes e pode gerar considerável engajamento nas aulas de língua estrangeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a leitura é um dos principais meios pelos quais temos acesso à informação e conseguimos nos comunicar na sociedade, é imprescindível que essa prática seja uma das prioridades da escola em todas as fases de ensino, para assegurar que o aluno, conforme o seu nível de desenvolvimento, tenha contato com gêneros de diferentes domínios discursivos, para que, ao deparar-se com um texto, dentro ou fora da escola, ele esteja preparado para lê-lo de forma efetiva e crítica.

Assim, no que diz respeito ao ensino de língua estrangeira, entendemos que, ao trabalhar a habilidade leitora, o docente deve buscar tornar seu aluno um leitor autônomo e proficiente, que faz uso de diversos tipos de conhecimento e de diversas estratégias para alcançar seu objetivo de leitura. Para tanto, consideramos que organizar as atividades em uma sequência didática é bastante pertinente nesse contexto, já que possibilita propor atividades direcionadas que levam o aluno a utilizar estratégias em conformidade com suas necessidade e propósito de leitura.

Vale destacar, também, que as atividades de leitura devem ter como foco principal ampliar as possibilidades de letramento do estudante, uma vez que esta é a finalidade maior do ensino de leitura. A partir dessas considerações, ressaltamos ser necessária a elaboração de projetos de leitura de diversos gêneros textuais, como de propostas de atividades sequenciadas, com o objetivo de obter melhores resultados no que concerne à proficiência em leitura, de modo que a escola possa assegurar que o aluno tenha êxito em sua vida pessoal, acadêmica e profissional e tenha condições de ser tornar um sujeito atuante, contribuindo, assim, de modo efetivo, para a construção da sociedade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF. 1998.

_____. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 20 de dezembro de 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 01 out. 2020.

BROWN, Douglas H. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. United States of America: Pearson Longman, 2007.

CALVIN E HAROLDO. **Wikipedia**. s/d. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Calvin_and_Hobbes>. Acesso em: 07 out 2021.

CARVALHO, Gisele de. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée; **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial: 2005.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

DONATO, Marcelle Santos Rosa; RAJAGOPALAN, Kanavillil. A aplicabilidade de textos autênticos no ensino aprendizagem da língua inglesa: uma abordagem crítica-reflexiva no contexto público de ensino no Brasil. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes – UNIGRANRIO**. Vol. 1, N. 15, 2017.

GATURRO. **Turismo Buenos Aires**. s/d. Disponível em: <<https://turismo.buenosaires.gov.ar/br/attractivo/gaturro>>. Acesso em: 02 out 2021.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**. 9. ed. São Paulo: Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWUEN, Theodore. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. London: Hodder Arnold. 2001.

POSSENTI, Sírio. **Humor, língua e discurso**. São Paulo: Contexto, 2010.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2010.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

SCHENEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquin. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2004.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. – Porto Alegre: Penso, 1998.