

Leitura de tirinhas e estratégias metacognitivas: uma análise nas atividades em livros didáticos de inglês¹

Sílvia Mônica Moura LIMA²
Beatriz Gama RODRIGUES³

Resumo: O presente trabalho objetiva refletir como as atividades de leitura de tiras cômicas presentes no livro didático de inglês atuam no desenvolvimento da habilidade de leitura dos alunos através do uso de estratégias metacognitivas, isto é, ampliando a tomada de consciência de seu processamento leitor. No momento em que lemos um texto, fazemos uso tanto de estratégias cognitivas (inconscientes) quanto metacognitivas, estas últimas, principalmente, quando nos deparamos com dificuldades e resolvemos buscar meios que possam melhorar o nosso desempenho na leitura. Para a construção do texto foi utilizado como aporte teórico: Goodman(1976), Carrell (1983), Bonnie; Echols; Brown (1983), Smith (2004), Kleiman (2008a; 2008b), Ramos (2013), dentre outros. O corpus deste trabalho é formado por três tiras cômicas e suas respectivas atividades de leitura extraídas da coleção didática de inglês para o ensino médio de escolas públicas: *Take over* (SANTOS, 2010). Como conclusões desse estudo, refletimos que as atividades analisadas apresentaram direcionamentos que possibilitam o uso de estratégias como o objetivo da leitura, a ativação do conhecimento prévio e predições. Ademais, evidenciamos que a coleção *Take over* não se focalizou no reforço linguístico e estrutural de conteúdos; na verdade, privilegiou o papel social e interativo da leitura.

Palavras-chave: metacognição; leitura; inglês.

Abstract: This work aims to reflect how reading activities of comic strips present in English textbooks act on the development of reading skills of students through the use of metacognitive strategies, i.e., increasing the awareness of the reader processing. At the moment we read a text, we use both cognitive strategies (unconscious) and metacognitive, these latter, mainly when we face difficulties in reading and we resolve to search for ways that might improve our reading performance. To compose this text we used as theoretical contribution: Goodman (1976), Carrell (1983), Bonnie; Echols; Brown (1983), Smith (2004), Kleiman (2008a, 2008b), Ramos (2013), among others. The corpus consists of three comic strips and their reading activities extracted from the English textbook collection of public high schools: *Take over* (SANTOS, 2010). As conclusions of this study, we reflect the activities analyzed presented directions that would enable the use of strategies such as the purpose of reading, the activation of prior knowledge and predictions. Besides, we evidence that *Take over* collection has not focused on linguistic and structural reinforcement of content; in fact, it has privileged the role of social and interactive reading.

Keywords: metacognition; reading; English.

1 Este artigo é resultado de reflexões geradas durante as aulas da disciplina Leitura e cognição, realizada no segundo semestre de 2013 no Mestrado Acadêmico em Letras, da Universidade Federal do Piauí.

2 Estudante da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras na área de Estudos de Linguagem pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Teresina-PI. Correio eletrônico: silviammonica@yahoo.com.br.

3 Professora do Departamento de Letras da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Teresina-PI. Correio eletrônico: biagrodrigues@yahoo.com.br.

Introdução

A leitura é um processo que nos envolve sentimentalmente. Aprofundamos um pouco essa reflexão ao admitirmos que esse ato não se restringe somente à concordância do que foi proferido no texto ou à ativação de momentos memoráveis despertados durante seu processo. Há o lado “b” também. A leitura é factível em deflagrar a angústia, a raiva, a opinião contrária etc., sinestésias que são construídas na interatividade entre os atores sociais envolvidos nesse complexo processo entre autor, texto e leitor.

Estudos relacionados à competência leitora estendem-se interdisciplinarmente, abrangendo desde a compreensão de aspectos biológicos (órgãos do sentido e cognição) aos aspectos sociais e contextuais (KOCH; ELIAS, 2007; SMITH, 2004). Em relação aos seus aspectos cognitivos, entende-se que ao realizar a leitura de um texto, o leitor faz uso de estratégias de ordem cognitiva, ou seja, inconscientes e automatizadas, e metacognitivas, estas últimas, principalmente, quando se depara com dificuldades e resolve pensar sobre a sua própria cognição, buscando meios que possam melhorar o desempenho de sua leitura (FLAVELL, 1979; BROWN, 1980 *apud* Kato, 1985)

Acreditamos que a reflexão sobre o uso de estratégias metacognitivas na leitura de textos em inglês é essencial na mediação da leitura em sala de aula, sobretudo aos alunos que têm pouco conhecimento linguístico. Em geral, muitos professores e alunos acreditam que a leitura em inglês limita-se à decodificação de palavras, excluindo desse processo importante estratégias como a predição e as inferências, as quais o leitor proficiente sabe bem utilizar, ou muitas vezes creem que o objetivo da leitura seja a verificação de pronúncia ou o reforço sintático da unidade abordada em sala de aula (RODRIGUES *et al*, 2009).

Logo, apresentamos como motivação deste trabalho a necessidade de compreendermos como as atividades de leitura de tiras cômicas nos livros didáticos de inglês atuam para o uso e o desenvolvimento de estratégias metacognitivas; isto é, ampliando a tomada de consciência do processamento do aluno/leitor, proporcionando o desenvolvimento da habilidade de leitura. Além disso, pretendemos refletir como esse gênero contribui para a formação discente, propiciando sua inclusão social.

Concepções de leitura em língua inglesa

A competência leitora tem sido uma das prioridades da educação básica, principalmente aos alunos do ensino médio que necessitam ser leitores ativos e preparados para uma vida acadêmica e profissional em que possivelmente deverão ler diferentes tipos de textos em língua inglesa (BRASIL, 2002, p. 93). Contudo, a formação desses leitores ainda apresenta vários problemas. Professores e alunos parecem vivenciar uma lacuna entre as pesquisas relacionadas às novas concepções construtivistas de leitura e a sala de aula.

Segundo Lencastre (2003, p. 17), há pelo menos duas visões de leitura: a que privilegia a decodificação, ou seja, a concepção tradicional, e a que reconhece tanto a decodificação quanto a participação do leitor como importantes. A primeira refere-se ao processamento de letras e palavras (dentre outras codificações), e que quando combinadas deveriam fazer sentido ao leitor. O foco dessa atividade estaria exclusivamente no texto. Ao leitor restaria uma atitude passiva em que necessita fazer o reconhecimento de sua estrutura.

Esse tipo de leitura é elucidada através de modelos como o proposto por Gough (1976 *apud* Kleiman, 2008b, p.24-25), em que o define como um processo ascendente (*bottom-up*), ou seja, de captação de palavras. Essa concepção inspirou muitas abordagens de leitura em línguas estrangeiras. Todavia, devido à sua superficialidade e limitação em não reconhecer a cosmovisão e outras habilidades que o leitor utiliza durante sua participação na leitura, esse modelo foi bastante criticado (CARRELL, 1983).

Fortalecendo as críticas, Smith (1989 *apud* Fulgêncio; Liberato 2000, p. 19) em seu estudo defende que o cérebro apresenta limitações, exigindo informações do texto e vice-versa: A "informação visual não permanece disponível ao cérebro por muito tempo, após ter sido captada pelo olho". Ademais, sabemos que nem tudo que está escrito é lido por nosso cérebro, pois esse prevê boa parte das informações a partir de nossas experiências de vida e leituras anteriores.

Em modelos de leitura descendentes (*top-down*), como o inicialmente desenvolvido por Goodman (1976), denominado como jogo psicolinguístico de adivinhação, a ênfase da leitura estaria nas predições e inferências realizadas pelo leitor a partir de seu conhecimento prévio

ou enciclopédico, em outras palavras, as experiências de vida e de outras leituras que o leitor ativa durante o processamento da leitura.

Para Kleiman (2008b, p. 30), esse modelo de Goodman é bastante convincente, pois reconhece a capacidade que temos de selecionar e antecipar informações, como também considera útil “para alertar o professor contra exigências desmensuradas de precisão durante a leitura em voz alta”, afinal o leitor aprendiz apresentaria a dificuldade em interagir com o texto diante de outro propósito que se limita à checagem do que é decifrado.

Esse tipo de leitura é denominado por Kleiman (*op. cit.*, p. 152-153) como “leitura avaliação”, prática regular nas séries iniciais da educação básica e nas aulas de língua estrangeira em que professores buscam avaliar a pronúncia ou a “capacidade de compreensão” do aluno. Como contempla apenas o reconhecimento da grafia e do som, os alunos estariam muito mais preocupados em responder a essas expectativas e não com a construção de sentidos.

Como já foi mencionado, muitas aulas de leitura evidenciam uma maior preocupação com o que está impresso no texto, o que desencadeia nos alunos a crença de que ler em uma segunda língua seja somente a decodificação para o português. Mas, pelo contrário, a leitura ultrapassa o processamento de informações visuais.

A informação visual seria aquela colhida através dos olhos e a informação não-visual seria “o conhecimento do assunto e uma habilidade geral em relação à leitura” que o leitor ativa. E nesse sentido, essas duas informações atuam reciprocamente na leitura, ou seja, quanto mais informação não-visual o leitor tiver, menos informação visual dependerá e vice-versa (SMITH, 1999, p. 19).

Portanto, atualmente, a visão de leitura compreensiva reflete a interatividade entre os modelos ascendentes e descendentes. Isto significa que as abordagens teóricas atuais abraçam uma concepção de leitura que reconhece a importância da decodificação, mas que esses significados sejam contextualizados e significados mediante a cosmovisão do leitor, suas experiências anteriores e relacionadas ao que lê. É essa concepção que adotamos em nosso trabalho.

Nessa leitura, compensamos interativamente a decodificação, a compreensão literal, inferencial e monitoramos nossa interpretação; ou seja, torna-se uma concepção de leitura co-enunciativa em que o

foco encontra-se no autor, texto e leitor, conforme o modelo interativo-compensatório proposto por Davies (1995 *apud* Souza, 2008, p.237).

Todavia, essas concepções ecoadas nos diálogos acadêmicos parecem distantes da realidade do professor da educação básica. O ideal seria a formação contínua, um “professor-investigador” que “elabora propostas pedagógicas flexíveis” às necessidades do aluno no desenvolvimento de sua competência leitora (KLEIMAN, 2008b, p. 34-35).

Outro ponto importante que enaltece a construção de sentidos triádica é que o próprio autor do texto age discursivamente ao contar com o engajamento de seu interlocutor, ou seja, através da pressuposição de conhecimentos compartilhados. E isso revela o quanto o texto não é uma totalidade significativa. É essencial a participação do leitor para construção do sentido.

Nessa perspectiva, Koch e Elias (2007, p.11) refletem:

Desse modo, há lugar no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

Dessa maneira, as autoras denominam a leitura como uma “atividade altamente complexa de produção de sentidos”.

Quando lemos uma tira cômica, por exemplo, a construção de sentidos do humor não se define apenas nas explicitudes do texto, mas nos mais variados conhecimentos que o leitor possui, e com os quais vai interagindo com o autor. No tópico seguinte faremos uma breve reflexão sobre a leitura da tira cômica.

Leitura de tiras cômicas nas aulas de inglês

A tira cômica ou tirinha é um gênero discursivo que se articula em mais de um recurso semiótico, utilizando as linguagens visual (pictórica) e verbal. Enquadra-se no hipergênero quadrinhos, termo guarda-chuva para os mais diversos tipos de gêneros como a tira cômica, a charge, o cartum e os quadrinhos por manterem entre si certas similaridades como a utilização de recursos verbo-visuais, balões, quadros, apêndices, onomatopeias, dentre outros (RAMOS, 2013, p.104).

Sua importância tem se destacado no processo de ensino e aprendizagem de línguas e por isso tem sido um dos gêneros contemplados para o desenvolvimento da leitura nos livros didáticos de língua inglesa e em testes como o Exame Nacional para o Ensino Médio.

Na leitura de quadrinhos é fundamental que o leitor ative suas inferências para compreender o que está sendo enunciado verbo-visualmente e em suas entrelinhas. Na verdade, nenhum texto é explícito e por isso, Koch e Elias (2007, p. 59) utilizam a "metáfora do *iceberg*" no intuito de refletir sobre esse entendimento textual, pois o que estaria explicitamente visível seria bastante ínfimo se comparado à grande parte do texto implícita, devendo portanto ser inferida pelo leitor.

Fundamentando-se em estudos pragmáticos como a teoria dos atos de fala e teoria da atividade verbal, Koch e Elias (2007, p. 61-69) apoiam-se na concepção de contexto sociocognitivo, isto é, na união de contextos, os aspectos compartilhados entre o autor, texto e leitor, que devem ser inferidos durante a leitura como os seus conhecimentos "enciclopédico, sociointeracional, procedural, textual etc.". O contexto, então, passa a ser a chave de compreensão de enunciados ambíguos e do tom irônico, ocasionado pela quebra do esperado. E por essa razão, o leitor deve acionar outras informações para compreender o texto.

Estratégias metacognitivas de leitura: um constructo teórico

Na apresentação de seu livro, Kleiman (2008a, p.7) questiona se seríamos realmente capazes de ensinar a leitura enquanto professores. Sem meias palavras, a autora nega que possamos ter a autoridade de desenvolver em nossos alunos a habilidade de ler textos. Ora, o exercício da leitura não nasce na escola. O que muito se confunde é a aquisição da linguagem escrita como leitura. Ler não é simplesmente decodificar, não se exclui a vivência e as experiências que o aluno carrega consigo e que atua cognitivamente na compreensão de textos.

O papel do professor deve ser o de mediador que atua colaborativamente, criando oportunidades, provocando questionamentos, sugerindo, motivando, de modo que os alunos, enquanto sujeitos desse processo, desenvolvam essa habilidade

refletindo sobre a importância de sua participação para a compreensão do texto e o seu melhor desempenho (KLEIMAN, *op.cit.* MOURA; MARTINS, 2012, p.90).

Então, temos que o professor deve propiciar a formação de alunos-leitores para que possam ser estimulados por estratégias que visam facilitar a leitura e torna-los leitores autônomos, capazes de lerem textos diversos, que se incluam nesse processo, sejam capazes também de aprender por meio da leitura, questionar e posicionar-se criticamente, (SOLÉ 1998, p. 72).

A metacognição é uma característica peculiar da espécie humana. Muito disso se deve por sermos linguisticamente capacitados (LORIES, 1998, p.1). É fácil compreender isso, quando nos damos conta de nossa capacidade evolutiva. Somos questionadores, enfrentamos desafios e objetivamos superar limitações, criando maneiras para melhor interagir com o meio e com outros.

Existem muitas pesquisas relacionadas à metacognição que, por isso, é definida de diversas maneiras. Estudos realizados por Flavell (1979) e Brown (1984;1980 apud Kato 1995, p. 132), por exemplo, têm o interesse em observar o melhoramento das habilidades de memória da criança e seu desempenho na escola, cujas dificuldades são superadas mediante seu pensar sobre a cognição, elaborando formas, muitas vezes, auxiliadas por seus pais, professores ou mesmo sozinha.

Da mesma maneira, podemos relacionar esse construto ao desenvolvimento da habilidade de leitura em inglês. Por mais que os alunos tenham desenvolvido estratégias cognitivas de leitura para a língua materna, muitos consideram que ler textos em inglês seria apenas uma tradução literal, sem um direcionamento para sua vida social. É necessária uma reflexão, que o professor propicie o desenvolvimento de estratégias para que os alunos ativem seus esquemas mentais e participem da leitura em língua inglesa. Nossa concepção de metacognição, portanto, segue o que Kato (1995, p. 124) denomina como "o domínio de estratégias que regem o comportamento do leitor".

Nessa perspectiva, a estratégia metacognitiva é definida por Kleiman (2008a, p.34) como: "a capacidade de estabelecer objetivos na leitura [...], isto é uma estratégia de controle e regulamento do próprio conhecimento". Podemos ilustrar isso quando decidimos estipular um tempo exato para realização da leitura, quando resolvemos fazer

anotações ao lado do texto, elaborar mapas conceituais, bem como autorregular os possíveis erros (KATO 1995, p. 125; BONNIE; ECHOLS; BROWN, 1983, p.18). Em relação às atividades de leitura de natureza metacognitiva, Brown (1980, p. 130 *apud* Kato 1995) elenca:

- a) Explicitação dos objetivos da leitura;
- b) Identificação de aspectos da mensagem que são importantes;
- c) Alocação de atenção em áreas que são importantes;
- d) Monitoração do comportamento para ver se está ocorrendo compreensão;
- e) Engajamento em revisão e auto-indagação para ver se o objetivo está sendo atingido;
- f) Tomada de ações corretivas quando são detectadas falhas na compreensão;
- g) Recobramento de atenção quando a mente se distrai ou faz digressões. (BROWN, 1980 *apud* Kato 1995, p. 130)

Kato (1995, p.130-131) resume essas atividades em duas estratégias: "Estabelecimento de um objetivo explícito para a leitura" em que o aluno deve, por exemplo, identificar sobre o que texto aborda, analisar "sua consistência interna", fazer comparações entre o que o texto fala e o que o leitor sabe, se ele concorda etc.; e a "monitoração da compreensão tendo em vista esse objetivo", ou seja, perceber possíveis erros, fazer a autocorreção durante a leitura, checar o tempo de leitura, sublinhar partes importantes etc.

Se as estratégias de leitura atuam com "procedimentos reguladores da própria leitura" (SERRA; OLLER, 2003, p.35), nesse sentido a delimitação de propósitos ou objetivos para sua realização é essencial ao leitor que necessita avaliar suas dificuldades por meio de estratégias como monitoração, predição, levantamento de hipóteses (aceitação e refutação), dentre outras.

Reconhecendo a leitura como um ato interativo, salientamos que não lemos ao acaso, há propósitos que motivam a interação da leitura de gêneros como a bula, a carta, o poema e a notícia. Há, portanto, variados objetivos. Você pode ler para compreender um ponto específico do texto, propósito muito comum em atividades didáticas; para seguir instruções do manual de um aparelho eletrônico; ler de maneira geral apenas para saber do que trata o assunto do texto; ler para aprender uma teoria, ler por prazer, ler para consultar etc. (SOLÉ, 1998, p.93-99; KOCH; ELIAS, 2007, p. 29).

Apesar disso, deve-se considerar que o objetivo principal da leitura do texto é a compreensão (BONNIE; ECHOLS; BROWN, 1983,

p. 9) e não simplesmente satisfazer o objetivo proposto. Isso significa que somos motivados a ler, mas não simplesmente para “extrair” informações mecanicamente, sem a capacidade de compreender. Tocamos nesse aspecto para lembrar ainda que é comum alguns enfoques de leitura nas atividades escolares apresentarem como objetivo o aluno fazer cópias, análises sintáticas, exercícios estruturais, checagem de pronúncia e ortografia, e não a compreensão do texto. Para Kleiman (2008a), essa prática de “leitura” evidencia um paradoxo entre o que fazemos na realidade (outros contextos) e na escola:

Assim, encontramos o paradoxo que, enquanto fora da escola o estudante é perfeitamente capaz de planejar as ações que o levarão a um objetivo pré-determinado (por exemplo, elogiar alguém para conseguir um favor), quando se trata de leitura, de interação à distância através do texto, na maioria das vezes esse estudante começa a ler sem ter ideia de onde quer chegar, e, portanto, a questão de como chegar lá (isto é, das estratégias de leitura) nem sequer se põe. (KLEIMAN, 2008a, p. 30)

Deve-se reconhecer que os objetivos são fundamentais para a leitura. Toda interação é motivada. Para desenvolvermos estratégias metacognitivas de leitura necessitamos ser estimulados por propósitos, a leitura deve ser significativa. A criança, ao começar a decodificar textos na escola, ainda não realiza a leitura de maneira interativa, pois utiliza apenas um dos processos (KLEIMAN, 2008), mas, ao se perceber em dificuldade e sendo estimulada por seus professores, vai gradualmente desenvolvendo as estratégias metacognitivas, participando das sessões de leitura até ser um leitor proficiente.

Outro aspecto metacognitivo que deve ser refletido em sala de aula é a formulação de hipóteses. Segundo Kleiman (2008a), quando autores definem a leitura como um jogo de adivinhação, reconhecem que a leitura não só depende do autor e seu texto, mas do papel ativo do leitor na elaboração de hipóteses à medida que vai realizando a leitura. O levantamento de hipóteses, isto é, de predições, conduz o leitor ao controle consciente de sua leitura para a confirmação ou refutação daquelas hipóteses que ele levantou durante sua compreensão. Dessa maneira, a autora considera que a formulação de hipóteses pode ser o ponto inicial para o desenvolvimento de estratégias metacognitivas do leitor, pois:

Ao formular hipóteses o leitor estará predizendo temas, e ao

testá-las ele estará depreendendo o tema; ele estará também postulando uma possível estrutura textual, e, na testagem de hipóteses, estará reconstruindo uma estrutura textual; na predição ele estará ativando seu conhecimento prévio, e na testagem ele estará enriquecendo, refinando, checando esse conhecimento. São todas essas estratégias próprias da leitura que levam à compreensão do texto (KLEIMAN, 2008a, p. 43).

Portanto, se compreendermos que as estratégias metacognitivas são interligadas e não desenvolvidas de maneira linear, podemos refletir que a determinação de objetivos para a leitura auxilia os alunos a ativarem seus conhecimentos prévios através de tipografias, títulos, imagens, gráficos; a predizer o que o texto irá tratar ou o significado de uma palavra pelo seu contexto; a fazer seleção e construção de sentidos a partir de pontos diferentes do texto; a reler e fazer ajustes sobre aspectos que não conseguiu compreender; a elaborar e testar inferências etc. (GADELHA, 2007; SOLÉ, 1998; SERRA; OLLER, 2003).

Atividades didáticas de leitura e as estratégias metacognitivas

Apesar de outros recursos serem utilizados pelos professores nas aulas de leitura em língua inglesa como recortes de gibis, jornais, notícias da Internet etc., a leitura mediada na escola tem como principal instrumento o livro didático. No entanto, esse instrumento ainda é, em geral, uma novidade aos professores de língua inglesa de escolas públicas, que antes não o tinham como material.

Antigamente, a prática de criação de textos para aulas de leitura era bem regular. Acreditava-se que a leitura deveria acompanhar o nivelamento linguístico dos alunos através da redução de vocabulário e estruturas verbais, espelhando o que estava sendo abordado em sala de aula. O uso de textos não autênticos muitas vezes alterava o objetivo principal da leitura que é a compreensão, por isso tem sido bastante criticado, pois não conduz o aluno à autonomia em ler textos reais que se encontram em seu dia-a-dia.

Compreendendo que o livro didático é um recurso importante para a mediação da leitura em sala de aula, devemos ter uma atenção especial às atividades que o mesmo propõe, por isso coadunando-nos com Solé (1998, p.155) e acreditamos que as perguntas são estratégias metacognitivas de leitura fundamentais para a formação do aluno-leitor. No entanto, Solé (*op. cit.*) alerta para o cuidado que

precisamos ter como educadores ao utilizar essas perguntas, afinal, elas podem avaliar diferentemente, ativar uma ou outra estratégia, e por vezes não podem conduzir a leitura compreensiva. Embasando-se em classificações existentes (PEARSON e JOHNSON, 1978; RAPHAEL, 1982 *apud* SOLÉ, 1998) em que percebe a relação entre as perguntas e respostas e os tipos de compreensão que podem suscitar, a autora elenca:

- Perguntas de resposta literal. Perguntas cuja resposta se encontra literal e diretamente no texto.
- Perguntas para pensar e buscar. Perguntas cuja resposta pode ser deduzida, mas que exige que o leitor relacione diversos elementos do texto e realize algum tipo de inferência.
- Perguntas de elaboração pessoal. Perguntas que tomam o texto como referencial, mas cuja resposta não pode ser deduzida do mesmo; exigem a intervenção do conhecimento e/ou a opinião do leitor (SOLÉ, 1998, p. 156).

Em seguida, Solé (*op. cit.*) salienta a importância de o professor criar oportunidades para que os alunos possam também ser formuladores de perguntas e não exclusivamente respondedores. Ela reflete a necessidade de eles aprenderem a se autointerrogar e agir ativamente na leitura dos textos, pois seria através dessas autorreflexões que eles teriam o entendimento de que as perguntas funcionam não apenas para decodificar, mas para ajudá-los a usar seus esquemas mentais relacionados ao texto.

Metodologia

Objetivamos refletir de que maneira as atividades de leitura de tiras cômicas atuam para compreensão textual e que estratégias metacognitivas ativam a partir de suas atividades. Nosso corpus compõe-se por três tiras cômicas e suas respectivas atividades de leitura extraídas da coleção didática de inglês para o ensino médio de escolas públicas: *Take over* (SANTOS, 2010). Para facilitar a discussão dos dados, resolvemos enumerar cardinalmente cada atividade de leitura.

**Análise:
Estratégia**

Fig.1 Atividade 1 (SANTOS, 2010a, P.56)

De acordo com os direcionamentos da atividade 1, os alunos necessitam atuar colaborativamente. No tocante à primeira pergunta, os alunos são motivados a ler os três quadros da tira para respondê-la, o que propicia o uso das seguintes estratégias metacognitivas: objetivo da leitura, levantamento de hipóteses (predições) e ativação do conhecimento prévio. A pergunta torna-se o objetivo dos alunos em compreender a tira, então, eles necessitam levantar hipóteses (predições) e as confirmar a partir da leitura de informações visuais e de seus conhecimentos prévios relacionados à personagem Garfield e às compras que são realizadas na internet.

Isso acontece porque o autor da tira pressupõe que o leitor saiba como funcionam os pedidos de compras na rede e sua praticidade. O efeito do humor se dá pelo reconhecimento de Garfield ser um gatinho faminto e preguiçoso. Como a atividade propõe que a leitura seja realizada em grupos, os alunos poderiam juntos levantar hipóteses e as confirmar colaborativamente, ou seja, aqueles que possivelmente não conhecem a personagem poderiam discutir com os que conhecem, e o mesmo ocorre sobre o conhecimento de compras na internet. As dificuldades linguísticas também são favorecidas pelos alunos estarem em grupo, o que é bastante oportuno no desenvolvimento da competência leitora em língua inglesa.

Quanto à segunda pergunta, essa se torna uma extensão da leitura por ser uma pergunta de elaboração pessoal (SOLÉ, 1998, p. 159), pois os alunos precisariam relacionar suas *websites* favoritas e

as justificar. Esse tipo de pergunta exige uma resposta que não se encontra no texto lido, mas somente na compreensão do leitor, embora ela necessite estar fundamentada no que o texto versa (DAY; PARK 2005, p. 64). Dessa maneira, esse tipo de pergunta ajudaria o aluno a posicionar-se frente aos colegas sobre seus gostos, a ouvir a opinião dos demais, ou seja, a exercer o papel de participante, o que é importante para a leitura.

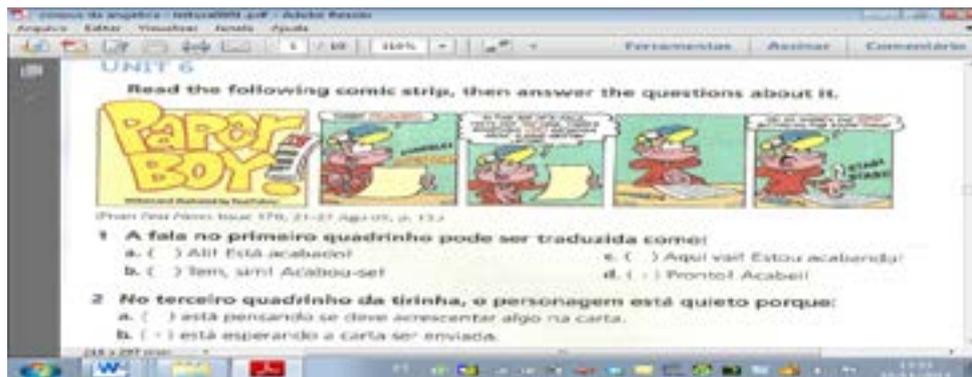


Fig. Fig. 2.

Atividade 2 (SANTOS 2010a, P.120)



Fig. 3. Atividade 2 (SANTOS 2010a, p.120)

Na atividade 2 há quatro perguntas, todas de múltipla escolha. Em atividades de alternativas, ou seja, que apresentam opções de escolha como corretas ou falsas, os alunos são direcionados a levantar hipóteses sobre as possíveis respostas, a fazer uma checagem no texto se elas estariam corretas. No entanto, Day e Park (2005, p. 67) sugerem que, ao se propor essas perguntas, sejam acrescentadas também outros tipos de perguntas de modo que possibilitem aos alunos justificarem suas

alternativas. Em relação à sua leitura, elas comumente são associadas a respostas literais do texto, no entanto, podem ser utilizadas para estratégias de predição e avaliação (DAY; PARK, 2005).

Ressaltamos a importância da atividade constituir-se por mais de uma pergunta, pois dessa maneira o aluno, ao ler, teria a possibilidade de usar outras estratégias e compreender a tira como um todo. No que concerne à primeira questão, observamos que se trata de uma pergunta que evidencia a tradução, *objetivo de leitura* que solicita a compreensão literal do texto, ou seja, informações que se encontrariam na superfície textual.

Todavia, ela suscita usos de estratégias metacognitivas como *levantamento de hipóteses e inferências (ativação de seu conhecimento prévio)*, pois considerando que ao decodificar para sua língua materna, o aluno necessita contextualizar, buscando em seus esquemas mentais a relação entre os termos em inglês e português, e por se tratar de uma questão de múltiplas escolhas em que as respostas encontram-se em português, dispostas à escolha da mais adequada, dessa maneira, o aluno é motivado a utilizar estratégias para confirmá-las ou refutá-las nas alternativas.

Na segunda questão, é necessário que o aluno leia visualmente o terceiro quadro, mas, para confirmar suas hipóteses, precisará ler os demais quadros, especialmente o último, para inferir que o personagem estaria esperando a carta ser enviada. Portanto, mais uma vez, a atividade possibilita o uso de estratégias metacognitivas.

Na terceira pergunta, o aluno deverá compreender o que significaria “essa coisa estúpida” (tradução livre). Para isso, uma leitura multissemiótica é necessária: a leitura do dedo apontando ao papel combinando-se com a leitura dos demais quadros e falas. Como se trata de uma questão de múltiplas escolhas, essa leitura será guiada pela confirmação ou refutação de hipóteses levantadas perante as alternativas.

Na última pergunta, o leitor necessita compreender os implícitos do humor ocasionado pela tira, fazendo a combinação das estratégias metacognitivas das questões anteriores.



Fig. 4. Atividade 3 (Santos 2010b, p. 52)

A atividade 3 trata-se novamente de uma atividade colaborativa. Logo no início, solicita que os alunos precisam formar pares no intuito de respondê-la. Como *objetivo de leitura*, a atividade pede que os alunos leiam o balão do primeiro quadrinho para, então, responder o que ela pede: “A opinião, apresentada no primeiro quadrinho é do personagem que fala ou de outra pessoa? Como você sabe? Em que você acha que este mesmo personagem está pensando no último quadrinho, diante da resposta do rei?”

Identificamos a primeira pergunta como as do tipo “para pensar e buscar” (SOLÉ, 1998, p.156), as quais exigem do aluno a associação entre “Lord Lindolph” e o dêitico “he” (pronome ‘ele’) no intuito que os alunos concluam que o personagem que fala, na verdade, está proferindo uma citação de outrem. Para isso, é importante que, em pares, os alunos façam *inferências*.

A segunda pergunta *objetiva* uma justificativa das respostas dos alunos em relação à pergunta anterior, ou seja, os alunos necessitam relatar como chegaram àquela compreensão, pensando sobre sua cognição, agindo metacognitivamente sobre a leitura. A terceira pergunta objetiva que os alunos expliquem em quem o personagem estaria pensando (o mesmo que fala no primeiro quadrinho). Para compreender o que o personagem pensa, os alunos precisarão reorganizar as informações, utilizar a estratégia de *levantamento de hipóteses* e depois confirmá-las ou refutá-las ao constatarem o significado de *vengeful* (vingativo) e o associarem ao que o outro personagem fala: “ele vai pagar por isso” (tradução livre), compreendendo assim o humor da tira cômica. Por se tratar de uma atividade em pares, os alunos têm a

possibilidade de irem além de suas limitações linguísticas e textuais, de se autoajudarem, levantarem hipóteses, confirmarem e em conjunto, proporcionarem um diálogo múltiplo com o texto.

Considerações finais

Ao longo desse artigo, discutimos sobre a leitura como uma atividade complexa, da qual atualmente reconhecemos seu papel interativo. Além disso, refletimos que a construção das tiras desvela-se por enunciações plurilinguísticas como cores, códigos verbais e pictóricos. Essas seriam informações visuais que, segundo Smith (1999), mesclar-se-iam reciprocamente com as informações não-visuais, nossos conhecimentos enciclopédicos, textuais, linguísticos etc. (KOCH e ELIAS, 2007).

Destarte, a leitura de tirinhas inclui-se nos livros didáticos proficuamente na formação de alunos-leitores. Para que o aluno leia a tira cômica, é necessário que compreenda não só o que está explicitamente codificado no texto, mas o efeito do humor pretendido pelo autor, os saltos que surgem entre um quadrinho e outro, pressuposições que o autor acredita compartilhar com o seu leitor, os quais requerem dele um jogo de cintura, ou seja, o discente necessitará inferir, levantar hipóteses, atuar ativamente.

Ao analisarmos as atividades de leitura relacionadas às tirinhas, pudemos verificar que aquelas atuam proficuamente como estratégias metacognitivas. Algumas evidências foram o uso de estratégias como o objetivo da leitura, que atuava como motivador para que os alunos realizassem uma leitura e buscassem estratégias para auxiliar sua compreensão, a ativação do conhecimento prévio (inferências) e predições.

Ademais, evidenciamos que a coleção *Take over* privilegiou o papel social e interativo da leitura porque todas as atividades analisadas foram direcionadas à compreensão textual em grupos e não ao reforço linguístico, proporcionando que os alunos pudessem participar dialogar, ouvir, emitir sua opinião, bem como fazerem suas previsões e inferências a respeito do texto e suas perguntas.

Por essa razão, lembramos a importância de uma avaliação adequada de materiais didáticos para considerarmos a qualidade do

livro didático e o reconhecimento de suas possíveis limitações para que, então, o professor possa suprir essas carências e buscar meios de desenvolver as estratégias com seus alunos.

Afinal, por mais que os livros didáticos sejam formidáveis recursos para o processo de ensino e aprendizagem, eles podem apresentar falhas. Quando o professor reconhece essas incompletudes, é essencial que possa cunhar outras atividades com objetivos que propiciem as estratégias metacognitivas, de modo que o aluno desenvolva sua competência leitora.

Por isso, devemos abraçar a importância da formação contínua dos professores para que possam mediar a leitura em sua interatividade no intuito de possibilitar que os alunos, ao concluírem o ensino básico, possam ser leitores autônomos, preparados para exercer sua cidadania na leitura de diferentes gêneros em sua vida acadêmica, profissional e em outras esferas sociais.

Referências

BONNIE, B; ECHOLS, C.M; BROWN, A.L. N **The role of metacognition in reading to learn: a developmental perspective**. Urbana-Champaign: University of Illinois, 1983.

BRASIL. **PCN+ Ensino Médio**: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais –Linguagem, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

CARRELL, P. L. Some Issues in Studying the Role of Schemata, or Background Knowledge, in Second Language Comprehension. **Reading in a Foreign Language**, v1 n2 p81-92. Artigo apresentado na convenção 1983 TESOL. Toronto, Canadá. 16 de março de 1983. Disponível em: <<http://nflrc.hawaii.edu/RFL/PastIssues/rfl12carrell.pdf>>. Acesso em : 30 de outubro de 2013.

DAY, R. R.; PARK, J. Developing reading comprehension questions. **Reading in a Foreign Language**, v.17, n.1, 2005. Disponível na web: <<http://nflrc.hawaii.edu/rfl/April2005/day/day.html>>. Acesso em: 06 de novembro de 2013.

FLAVELL, J.H. Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive—Developmental Inquiry, v.34, n.10 **American Psychological Association**, 1979.

FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. **Como facilitar a leitura**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2000.

GADELHA, I. M. B. **Compreendendo a leitura em língua inglesa**. Teresina: EDUFPI, 2007.

GOODMAN, K. Reading: a psycholinguistic guessing game. In: SINGER, H; RUDELL, R.B. (orgs.), **Theoretical Models and Processes of Reading**.

2ed International Reading Association.1976.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**.4ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
KLEIMAN, A; *et al.* Letramento nos Anos Iniciais. **Lentrando**: Atividades para a formação do professor alfabetizador. Campinas: Unicamp/Cefiel, 2008. Disponível em: <<http://www.iel.unicamp.br/cefiel/imagens/cursos/20.pdf>>. Acesso em: 01 de novembro de 2013.

KLEIMA, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura.11ed. Campinas: Pontes, 2008a.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura**: Teoria e Prática. Campinas: Pontes, 12a. edição, 2008b.

KOCH, I; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2007.

LENCASTRE, L. **Leitura**: A compreensão de textos. Universidade do Porto: Fundação CalousteGulbenkian, 2003.

LORIES, Guy et al. From social cognition to metacognition. In: LORIES, Guy et. al. **Cognitive and social dimensions**. Londres: 1998.

MOURA, A.A.V.M; MARTINS,L.R.A mediação da leitura: do projeto à sala de aula. *In*: BORTONI-RICARDO, S.M. et al. **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo Parábola, 2012.

PERFECT, T. J; SCHWARTZ,B. **Applied metacognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

RAMOS, P.A leitura oculta: processos de produção de sentido em histórias em quadrinhos. In: **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. [Orgs.] São Paulo: Parábola, 2013.

RAMOS, P.A **leitura dos quadrinhos**. 2ed. São Paulo: Contexto, 2012.

RODRIGUES, B.G. *et al.* Visões sobre o ensino de língua inglesa e o desenvolvimento da competência leitora em escolas públicas de Teresina. In: **XVIII Seminário de Iniciação Científica da UFPI**, 2009, Teresina. Anais. Teresina: Universidade Federal do Piauí, 2009. 1 CD- ROM.

SANTOS, D. **Take over**. São Paulo: Lafonte, 2010a; b.

SERRA, J; OLLER, C. Estratégias de leitura e compreensão do texto no ensino fundamental e médio. In: TEBEROSKY, Ana.*et al.* **Compreensão de leitura**: a língua como procedimento. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SMITH, F. **Leitura significativa**. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOUZA, V. F. Cognatos, predição e compreensão. In: TOMITCH, L. M. B. (Org.) **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura**. Bauru: Edusc, 2008.

Recebido em 18 de jun. de 2014.

Aceito em 02 de out. de 2014.