



II CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O GIBI COMO UM RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO PARA AULAS DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA

Liliane de Oliveira Florêncio
Faculdades Integradas de Patos, florencio.liliane28@gmail.com

Verucci Domingos de Almeida
Universidade Estadual da Paraíba, veruccialmeida@yahoo.com.br

Resumo

Sabe-se que a leitura e a interpretação de textos são as prioridades no ensino de língua inglesa, principalmente no ensino médio, por causa da exigência dos processos seletivos para ingresso nas universidades. Sendo assim, muitos professores costumam utilizar em suas aulas exclusivamente os textos presentes nos livros didáticos, que muitas vezes costumam estar fora do contexto de vivência dos alunos, no que se referem aos gêneros textuais presentes no seu cotidiano e aos temas aos quais se dedicam. Diante desta realidade, consideramos o gibi uma alternativa para promover o prazer da leitura em língua inglesa pelos discentes, visto que as histórias em quadrinhos são um gênero conhecido entre os jovens e contém temas atuais. Propomos uma sequência didática com um texto do gibi *Monica's gang*, uma versão em inglês do famoso gibi *Turma da Mônica*. O suporte teórico do artigo está embasado nas considerações de Farrel (2003), sobre o ensino da leitura em língua estrangeira, e nos documentos que discutem o ensino da língua inglesa, como as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006) e os *PCN+ Ensino médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio* (2002).

Palavras-chave: leitura; língua inglesa; ensino médio.

Introdução

Sabe-se que o ensino de uma língua estrangeira, tendo como objetivo o caráter comunicativo, deve-se pautar no desenvolvimento de quatro habilidades fundamentais: *speaking, listening, writing e reading*¹. Entretanto, as escolas regulares priorizam o ensino da gramática e o desenvolvimento da habilidade leitora, em detrimento das demais. No ensino médio, principalmente, a leitura passa a ser o foco das aulas devido aos processos seletivos para o ingresso em cursos de nível superior.

As seleções para ingresso às universidades, como por exemplo, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), exigem do aluno exclusivamente o domínio da gramática e da

¹ Respectivamente habilidades de falar, ouvir, escrever e ler.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

habilidade leitora, no que se refere a usar os signos linguísticos e suas estruturas gramaticais para entender e compreender o sentido dos textos.

Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, PCNEM (BRASIL, 2000, p. 26),

as línguas estrangeiras na escola regular passaram a pautar-se, quase sempre, apenas no estudo de formas gramaticais, na memorização de regras e na prioridade da língua escrita e, em geral, tudo isso de forma descontextualizada e desvinculada da realidade.

Contudo, além do estudo da gramática normativa, uma das finalidades do ensino de língua estrangeira no ensino médio, de acordo com os PCNEM (2000, p. 26), é propiciar “ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos”. Essa competência só é adquirida através do trabalho com a leitura, junto da prática escrita e comunicação oral, contextualizados, como propõem as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM* (BRASIL, 2006). Diante dessas habilidades, os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* e os *PCN+ ensino médio*, defendem que “a competência primordial do ensino de línguas estrangeiras modernas no ensino médio deve ser a da leitura e, por decorrência, a da interpretação” (BRASIL, 2002, p. 97).

De acordo com Farrell (2003, p. 19), “toda aula deveria ter um tempo dedicado à leitura propriamente dita”. Entretanto, muitos professores não sabem como trabalhar textos em sala de aula, e o utilizam como pretexto para complementação de outras atividades, tal qual a iniciação de algum conteúdo gramatical, quando não é utilizado apenas para fins de tradução.

O material a ser trabalhado também é um desafio e se restringe, quase sempre, ao livro didático, que apresenta textos com temas descontextualizados em relação ao cotidiano do corpo discente. Segundo os *PCN+ Ensino Médio* (2002, p. 96),

a análise de textos de diferentes gêneros (*slogans*, quadrinhos, poemas, notícias de jornal, anúncios publicitários, textos de manuais de instrução, entre outros), vazados em língua estrangeira, permite a consolidação do conceito e o reconhecimento de que um texto só se configura como tal a



partir da articulação de determinados elementos, de uma intencionalidade, explícita ou não, e de um contexto moldado por variáveis socioculturais.

Por esta razão é tão importante que professor atente para o material a ser trabalhado, bem como para o planejamento das atividades propostas. Diante de várias opções de diversos gêneros que o professor pode encontrar, o gibi é uma alternativa para o trabalho da leitura em língua inglesa, seja na sala de aula ou fora dela. O gibi, em língua materna, faz parte do repertório de leitura de muitos estudantes, por ser acessível financeiramente e de fácil aquisição, pois é encontrado em qualquer banca de jornal ou revista. O gibi é lúdico, atrativo, aborda diversos temas e geralmente tem personagens cativantes. Sendo assim, o gibi em língua inglesa pode ser um aliado para o trabalho de leitura em aulas dessa língua estrangeira.

Diante do exposto, este artigo tem o objetivo de apresentar uma alternativa de trabalho com leitura de gibis e justifica-se pela necessidade de lançar iniciativas de trabalho com textos de diversos gêneros textuais em aulas de língua estrangeira.

Algumas considerações sobre aulas de leitura em língua inglesa

A leitura é dos principais meios de aquisição da linguagem. Ela propicia a aprendizagem de uma língua, pois a partir dela pode-se adquirir um vasto vocabulário, um amplo conhecimento de mundo, além de possibilitar a fluência, entre outras vantagens. Mas ler não é apenas decodificar signos. Para Aebersold e Field (apud FARRELL, 2003, p. 3), “leitura é o que acontece quando as pessoas olham um texto e atribuem significado aos símbolos escritos naquele texto”. E este significado, de acordo com Farrel (2003), é gerado a partir da interação do texto com o leitor. Já para Pearson e Raphael (apud Farrel, 2003, p. 2), “leitura é o processo de construção de significado através da interação dinâmica entre o conhecimento existente do leitor, a informação sugerida pela linguagem escrita, e o contexto da situação da leitura”.

O leitor em língua estrangeira pode encontrar várias barreiras durante o processo de leitura, como por exemplo, palavras ainda desconhecidas, expressões idiomáticas e *phrasal*



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

verbs desconhecidos. “Muitas vezes leitores iniciantes na segunda língua mergulham em um texto e quando encontram uma palavra difícil, ou um parágrafo confuso que não podem compreender, a leitura pára” (FARRELL, 2003, p. 3), pois isso torna a leitura sem sentido e enfadonha.

É evidente que durante a leitura, o leitor pode encontrar uma ou outra palavra desconhecida. Isso não deve impedi-lo de continuar lendo o texto. Um bom leitor deve fazer suposições, tentar adivinhar a palavra através do contexto, ou ignorá-la, caso este ato não interfira no entendimento da ideia central do parágrafo ou frase.

Para o leitor da sua língua, a leitura, muitas vezes, é um ato difícil, já que muitos leem, mas não compreendem. Quando se trata de leitura em língua estrangeira o problema pode ser pior, pois primeiramente o aluno leitor precisa compreender as palavras para depois dar-lhes sentido. A fim de sanar esta dificuldade, Farrell (2003) orienta que os professores podem adotar abordagens que ajudem os alunos a usar estratégias de leitura eficazes antes, durante e após o ato de ler, tanto dentro quanto fora da escola.

Tornar uma aula de leitura interessante, dentro da escola, depende de vários fatores, dentre eles a escolha do texto, de acordo com os interesses dos alunos, do nível do vocabulário, do número de palavras e do tema proposto. O uso de estratégias de leitura, o tratamento do vocabulário e o teor da discussão do texto fazem dele um material interessante e tornam a aula prazerosa.

Para Farrell (2003), existem modelos de leitura que ajudam na interação com o texto. O modelo chamado de “cima para baixo” “sustenta que os leitores trazem seus conhecimentos e experiências anteriores para o texto e que continuam a ler enquanto o texto confirme suas expectativas” (FARREL, 2003, p. 2). O modelo chamado de “baixo pra cima”, sugere que o leitor leia as palavras e frases e olhe para a organização do texto (sem relacioná-lo com o conhecimento e a experiência anteriores), de modo a construir o significado do que foi escrito no texto – o significado depende da junção do conhecimento do vocabulário com a estrutura sintática (FARREL, 2003, p. 2 -3). O terceiro modelo chama-se “modelo interativo”, que discute como os dois outros processos ocorrem quando uma pessoa lê um texto. Este modelo



une os outros para facilitar a leitura, de modo que o conhecimento prévio do leitor será ou não desconstruído através de um novo conhecimento adquirido do texto.

Estes modelos de leitura possibilitam a interação entre o texto e o leitor e podem ser promovidos pelo professor, que deve atentar para alguns requisitos como, por exemplo, a escolha de materiais autênticos, como jornais, cardápios de restaurante, tickets de viagens, gibis, entre outros. Pensando em efetivar o trabalho com a leitura em língua inglesa na sala de aula, escolhemos um texto em história em quadrinho, contido em um gibi, para desenvolvermos uma sequência didática para ser vivenciada com alunos do ensino médio.

Metodologia: Vivenciando o *reading* em sala de aula

Esta é uma pesquisa exclusivamente bibliográfica, logo de caráter qualitativa. Após uma breve discussão sobre o tema, desenvolvemos uma sequência didática com a finalidade de possibilitar uma alternativa para o trabalho com um gênero textual em aulas de língua inglesa

TEMA: amizade/ separação de amigos

As OCEM orientam que mediante o trabalho com a leitura, “o texto deve representar uma situação-problema de modo que o aluno se mobilize para relacionar, associar, generalizar, transferir, construir e incorporar o novo aprendizado” (BRASIL, 2006, p. 113). Este problema pode surgir através de um tema. Acreditamos que o trabalho em torno de temas nas aulas de língua inglesa favorece o aprendizado, pois além de possibilitar a aquisição de um idioma, desenvolve o caráter crítico do aluno.

Tanto os *PCN+ ensino médio* (BRASIL, 2002) quanto as *OCEM* (BRASIL, 2006) sugerem esse tipo de trabalho nas aulas de língua estrangeira. De acordo com os *PCN+ ensino médio* (BRASIL, 2002), o trabalho a partir de temas e áreas de conhecimento favorece a interdisciplinaridade e propicia aquisições contextualizadas de vocabulário.

É importante ressaltar que “os assuntos e temas trazidos para a sala de aula devem ter relação com o universo de interesse dos alunos do ensino médio” (BRASIL, 2002, p. 108).



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Nesta perspectiva, acreditamos que o trabalho com o tema “amizade” casa bem com a realidade dos alunos do 3º ano.

OBJETO DE ESTUDO: História em quadrinho intitulada “Monica in Monica is moving”, do gibi *Monica's gang*





II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

SÉRIE: 3º ano do ensino médio

OBJETIVOS:

- estimular o gosto pela leitura de gibis em língua inglesa;
- desenvolver a habilidade leitora;
- proporcionar um momento de aprendizagem e interação entre a turma;
- reconhecer recursos expressivos da linguagem coloquial presentes no texto;
- dialogar sobre o tema;

COMPETÊNCIAS DE LEITURA DESENVOLVIDAS: decodificar, compreender, interpretar e reter.

ESTRATÉGIAS PRATICADAS: *skimming, scannig, prediction*

RECURSOS DIDÁTICOS:

- cópias do texto “Monica in Monica is moving” do gibi *Monica’s gang*, que é uma versão em inglês do gibi *Turma da Mônica*, do autor Maurício de Sousa. Este texto está contido na edição de número 29 e pode ser encontrado em bancas de jornal e revistas ou pelo site da Editora Panini.

ASPECTOS LINGUÍSTICOS EXPLORADOS: confronto entre a linguagem formal e coloquial, *slangs*, expressões idiomáticas e *phrasal verbs*.

QUANTIDADE DE AULAS: 3 aulas

As atividades de *reading* não podem se estender muito, excedendo o número máximo de três aulas, para não acabar sendo repetitivo e enfadonho para o aluno.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:



1. GUESSING:

O *guessing*, segundo os *PCN+ Ensino Médio* (2002, p.109), é uma técnica de “exploração oral prévia do assunto e dos temas, levando sempre em conta o conhecimento anterior do aluno”. São atividades de pré-leitura que podem ser associadas ao procedimento chamado de *pre-questions*, também mencionado pelos *PCN+ Ensino Médio*, e consiste no debate ou discussão de questões prévias que envolvam o tema do texto trabalhado, em busca do conhecimento de mundo dos alunos. O professor pode fazer os seguintes questionamentos: Você tem amigos? Quem são seus melhores amigos? Quanto vale uma boa amizade? Há diferença entre amigos e colegas?

Antes da leitura, de acordo com Farrell (2003, p. 4), “o professor pode ativar o que os alunos já sabem sobre o tópico a ser abordado”. Este é o momento de formular hipóteses e fazer previsões sobre o texto. Neste momento deve-se observar todos os elementos pré-textuais, que podem permitir ao leitor uma melhor experiência com o texto. Dessa forma o docente pode pedir para os alunos folhearem o texto, olharem as figuras contidas nos quadrinhos e fazer-lhes perguntas do tipo: De acordo com as figuras, vocês acham que o texto aborda qual assunto? Que situação o texto sugere, com base na sequência de quadrinhos?

Farrell (2003) diz que um bom exemplo de atividade de pré-leitura que instiga o envolvimento do aluno antes, durante e após a leitura é a APLD, Atividade de Pensamento de Leitura Dirigida, com o intuito de desenvolver a criticidade do leitor. Para o autor, “uma aula típica de APLD começaria com uma introdução geral do professor verificando as experiências prévias dos alunos a respeito do tópico” (FARRELL, 2003, p. 27), aumentando a sua motivação para a leitura.

No momento de motivação o professor não deve introduzir o vocabulário, mas instigar o aluno a pensar em possíveis palavras que possam surgir no texto de acordo com o tema. Um exemplo disso é a “rede semântica” (FARRELL, 2003), que constitui numa atividade de associação de palavras. O professor introduz o tema da aula e pede para que os alunos, durante 3 minutos, citem palavras que correspondam ao tema. Com base na resposta dos alunos sobre o tema proposto, o professor pode pedir para que eles listem palavras que sejam ligadas aos temas amizade/ separação de amigos, pois não há como trabalhar leitura, sem



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

explorar, mesmo que superficialmente, a aquisição de vocabulário, pois ao ler um texto, o aluno traz consigo um repertório vocabular anterior, ao mesmo tempo que está a frente de um leque de novos vocábulos. É interessantes ressaltar que a aquisição de vocabulário e as competências de leitura são processos cronologicamente longos, como apontam os *PCN+ Ensino Médio* (BRASIL, 2006), iniciado no ensino fundamental.

2. READING:

De acordo com as *OCEM* (2006, p. 97), a aquisição da competência leitora constitui-se no domínio de técnicas de leitura, como o *skimming*, *scanning*, *prediction* e índices de interpretação textuais, tais quais os gráficos, tabelas, gêneros textuais, etc.

Segundo Farrell (2003, p. 4), “durante o tempo de leitura em classe, os professores podem enfatizar o entendimento dos alunos sobre a passagem e ajudá-los a relembrar informações”. Este é o momento de experimentar o texto.

É importante lembrar que alguns dados devem ser observados pelo professor antes de selecionar o texto mais adequado para a sua turma, como a faixa etária de seus alunos, a fim de utilizar as estratégias adequadas; a proficiência linguística de seus alunos, o nível do vocabulário, o tema abordado e a orientação cultural, com a finalidade de ajudar a expandir o vocabulário e tornar a leitura fluente.

Primeiramente os alunos farão uma leitura individual e silenciosa usando a estratégia do *skimming*, que consiste numa leitura superficial. Segundo Farrell (2003, p. 48), isto “é uma estratégia de leitura que consiste em passar os olhos pelo texto para se ter uma ideia rápida sobre um artigo”. É utilizada para captar o ponto principal do texto.

Uma segunda leitura deve ser feita acompanhada pelo professor, que fará uma leitura compartilhada e em voz alta, atentando para a pronúncia das palavras. Ainda uma terceira leitura deve ser realizada, porém para tentar compreender as ideias centrais do texto, através do *scanning*, que consiste numa leitura detalhada. Segundo Farrell (2003, p. 50), “é uma estratégia de leitura para encontrar informações específicas”.

Para Farrell (2003), algumas das estratégias usadas pelos leitores fluentes são: pular as palavras que não conhecem; fazer previsões sobre o significado; adivinhar o significado e algumas palavras a partir do contexto; nem sempre traduzir para a língua materna; procurar



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

cognatos, fazer inferências baseados no título e reler tópicos. Essas estratégias devem ser estimuladas pelo professor em todas as aulas de leitura, principalmente para os alunos iniciantes, para que eles desenvolvam estas capacidades desde cedo, até se tornarem fluentes, pois o leitor desde cedo precisa ser ativo. Por essa razão, os *PCN+ Ensino Médio* (2002) insistem em colocá-lo na posição de protagonista tanto na produção, quanto na recepção de textos.

3. **DISCUSSÃO:**

De acordo com Farrell (2003, p. 4), “após a leitura de uma passagem, os professores podem ajudar os alunos a pensar sobre o que leram, a fazer conexões com o que já sabem sobre o tópico, a obter informações novas e a fazer perguntas sobre o que acabaram de ler”. Um aluno pode destacar uma passagem do qual tenha gostado, outro que achou mais fácil ou difícil. Esta técnica, segundo os *PCN+ Ensino Médio* (2002, p. 113), é chamada de *text rendering*, e consiste em aproximar o aluno daquilo que lê, inserindo-o no universo do texto, ao passo que o familiariza com novas palavras e as transforma em elementos intrínsecos à descoberta de novas opiniões e conceitos postos à reflexão pelo fato de o texto lhe fazer sentido.

Aquelas famosas listas de atividades de interpretação e compreensão podem ser substituídas pela discussão, pois o que importa é que a atividade seja bem sucedida e que o aluno dê sentido àquilo que lê. O professor pode fazer questionamentos do tipo: Por que Monica está mudando de casa? O que Magali pensa em fazer para impedir que ela mude de casa? Por que Smudge e Jimmy Five dizem que não vão sentir saudades dela?

4. **FOLLOW UP:**

Muitas vezes o texto serve de pretexto para aulas de gramática. Quase sempre, após a leitura do texto, o exercício cobrado é a resolução de dez questões interpretativas, o que Farrell (2003) chama de “Síndrome das Dez Perguntas”. O *follow up*, segundo Farrell (2003), é o momento que serve para que o professor use outras atividades de reforço. Exemplos desses tipos de atividades são: incentivo do *speaking*, através de debates ou discussões sobre o tema, desenvolvimento do vocabulário ou atividades de *writing*, escrita, ou a própria ampliação da habilidade leitora.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Na nossa aula sugerimos que o professor apresente à turma um texto que contenha algum diálogo. Pode ser, por exemplo, um texto literário: *Romeu e Julieta*, de Shakespeare. Pode-se pedir que o aluno leia a obra e escolha uma cena para montar um gibi. Os alunos podem utilizar um aplicativo chamado “Hagáquê”, que ao ser instalado em um computador, possibilita a criação de histórias em quadrinhos. As histórias em quadrinhos podem ser publicadas na internet (em blogs e redes sociais), no mural do colégio, em uma mostra de Hq.

AValiação:

Segundo Farrell (2003, p. 22), “um método que encorajará os alunos a ter uma conexão pessoal com a tarefa dada é o S-Q-A”. Esta sigla representa três perguntas que os alunos devem fazer ao ler um texto: (S) O que eu Sei? (Q) O que eu Quero saber? (A) O que eu Aprendi? No nosso momento de avaliação, o professor pode fazer estas perguntas aos alunos oralmente e em sala de aula: O que você sabe? O que você pretendia saber? O que você aprendeu?

Conclusão

A leitura em língua inglesa é importante em todas as fases do ensino regular, desde a educação infantil até o ensino médio, tanto dentro da escola quanto fora dela. Para que isso seja possível, o professor deve contribuir para a inserção do texto no cotidiano do aluno e facilitar a sua recepção. A recepção do texto, por sua vez, vai depender do planejamento das atividades propostas pelo professor, que podem tornar a aula envolvente, pois o aluno deve sentir prazer pela leitura. As técnicas de leitura, bem como o material utilizado também contribuem muito para o sucesso da aula, pois “as aulas de leitura eficazes deixam os alunos ativos em todas as fases da aula” (FARREL, 2003, p. 4).

O leitor fluente e experiente seleciona seus próprios materiais de leitura, entretanto, os leitores iniciantes podem ser orientados pelo professor. Geralmente as aulas dedicadas à leitura de textos em inglês são orientadas pelo professor e o material é pré-estabelecido pelo



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

orientador, dessa forma é sempre igual para todos os alunos. O professor pode geralmente lê para/com os alunos e juntos seguem na compreensão e interpretação.

Acreditamos que o gibi é uma ferramenta que pode contribuir muito para o desenvolvimento das habilidades leitoras e para a fluência da língua, e, muito mais que isso, pode contribuir para a formação de leitores em língua inglesa. Esta sequência didática não traz novidades. É apenas uma sugestão de trabalho que pode ser reajustada pelo professor para atender às necessidades de seus alunos. Contém o básico, para que o professor reflita e o recrie.

Referências bibliográficas

BRASIL. Linguagens, códigos e suas tecnologias: conhecimentos de língua estrangeira moderna. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Linguagens, códigos e suas tecnologias: língua estrangeira moderna. **PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL. Linguagens, códigos e suas tecnologias: conhecimentos de línguas estrangeiras. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2006.

FARREL, Thomas S. C. **Planejamento de atividades de leitura para aulas de idioma**. São Paulo: SBS editora, 2003. (Portfolio SBS: Reflexões sobre o ensino de idiomas, vol. 6).