



---

## O USO DE GÊNEROS DISCURSIVOS E A MANIFESTAÇÃO DE COMPREENSÃO RESPONSIVA ATIVA NAS AULAS DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA

Rodolfo Rodrigues Pereira dos Santos (UFAL)  
Sérgio Ifa (UFAL)

**RESUMO:** Neste artigo, propomos uma discussão teórica a respeito da noção de gêneros discursivos e de compreensão responsiva ativa para demonstrar que o uso da abordagem dos gêneros discursivos permitiu o aluno a ter sua compreensão leitora desenvolvida através da provocação e do uso crítico da linguagem, em um projeto de formação continuada com professores de Inglês da rede pública da cidade de Igaci, localizada no interior de Alagoas. Propiciamos espaços aos professores para que pudessem rever suas práticas educativas ao ensinar leitura de língua inglesa por meio de gêneros discursivos. Os resultados revelaram-se significativos porque o sucesso da atividade desenvolvida pela professora participante com os gêneros discursivos provocou a compreensão responsiva dos seus alunos dentro de uma perspectiva de uso da linguagem enquanto ação social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gêneros discursivos, compreensão responsiva, leitura em língua inglesa

### THE USE OF SPEECH GENRES AND THE EXPRESSION OF ACTIVE RESPONSIVE UNDERSTANDING IN ENGLISH READING CLASSES

**ABSTRACT:** In this paper, we propose a theoretical discussion on the notion of speech genres and the active responsive understanding to demonstrate that the use of this approach develops the students' reading comprehension by both questioning and using language critically, which has been demonstrated in a project of continuing education with public school English teachers located in city of Igaci in Alagoas. We provided room for teachers to be able to rethink their educational practices in reading classes. The results were positive because the activity devised by one of the participating teachers, using a speech genre, promoted her students' active responsive understanding within a language use perspective, which can be understood as social action.

**KEYWORDS:** Speech genres, active responsive understanding, reading in English

## Introdução

As discussões sobre o uso de gêneros discursivos têm-se demonstrado cada vez mais presente nas propostas de trabalho de pesquisadores da área (SWALES, 1990; MARCUSCHI, 2002). Com relação ao ensino de leitura em língua Inglesa, essas discussões não se demonstram diferentes e competem para a reivindicação de propostas que tomem o uso de gêneros discursivos como mediadores da ação humana (RODRIGUES, 2011, p. 02) e que permitam o desenvolvimento da competência leitora dentro de uma perspectiva de uso crítico e reflexivo da linguagem.

Sendo esse o contexto – o de reivindicação de propostas – neste artigo, objetivamos apresentar e discutir como os professores participantes de um projeto de formação continuada podem ampliar o trabalho com a língua inglesa quando fazem uso dos gêneros discursivos nas aulas de leitura.

De acordo com as discussões teóricas do chamado círculo de Bakhtin (2011), a comunicação humana se dá na relação dialógica que se estabelece entre os interlocutores da situação. Desse modo, é a relação entre o eu e outro-discursivo que constitui a situação imediata da comunicação. Dentro desse quadro discursivo que se estabelece, o outro não se anula em detrimento do eu, ao contrário disso, ele toma forma e ação, desempenhando compreensões responsivas ativas sobre os enunciados do eu que fala e sobre a situação extraverbal em que ambos se encontram localizados (BAKHTIN, 2011, p. 275).

Partindo dessa compreensão, entendemos que ensinar a ler em uma língua estrangeira compreende analisar como essa relação dialógica se estabelece entre o autor, o texto e o leitor de modo a perceber como suas compreensões responsivas ativas podem ser provocadas levando em consideração uma perspectiva de uso crítico da linguagem.

Embora seja a condição necessária – o da provocação –, acreditamos que o professor sente dificuldades para desenvolvê-la. Uma razão possível para essa situação é que os gêneros discursivos são inúmeros (BAKHTIN, 2011, p. 262) e de diferentes configurações e, na maioria das vezes, o professor



não sabe como dinamizar seu uso, reduzindo suas aulas de leitura à utilização de um gênero específico.

Para que o professor saiba como dinamizar o uso desses gêneros nas aulas, ele precisa se familiarizar, tanto com as esferas comunicativas em que os gêneros discursivos circulam como com as características específicas de cada tipo de gênero, pois somente assim, ele poderá escolher com mais segurança quais gêneros discursivos satisfazem as necessidades de aprendizagem de seus alunos. Poderá ainda dar condições para que eles desenvolvam sua competência leitora, tornando-os sujeitos situados em um mundo caracterizado atualmente pela dinamicidade cultural, tecnológica, social e econômica.

Para Marcuschi (2002), uma premissa fundamental e que precisa ser compreendida dentro da abordagem envolvendo os gêneros discursivos é a de que “durante as atividades de leitura a decodificação e codificação textual devem atingir outros níveis, como as necessidades comunicativas e socioculturais dos grupos sociais envolvidos durante o processo de leitura” (MARCUSCHI, 2002, p. 77). Entendemos, a partir da perspectiva desse autor, que para o aluno ter sua competência leitora desenvolvida, não basta a ele somente aprender como decodificar e codificar um texto, mas também aprender a que propósitos comunicativos serve o texto.

Devido à importância da compreensão das duas necessidades apresentadas, a saber: a) a de que o professor precisa se familiarizar com a esfera comunicativa da qual os gêneros discursivos são provenientes (o que inclui também a compreensão de suas características constituintes), e b) a de que se faz necessário o uso dos gêneros discursivos como abordagem para as aulas de leitura, é que desenvolvemos oficinas no nosso projeto de formação continuada que lidassem com o ensino de leitura.

No projeto, doze professores de Inglês da educação básica da cidade de Igaci, localizada no interior do estado de Alagoas, decidiram fazer uso dos gêneros discursivos nas aulas de leitura em língua Inglesa. Salientamos a importância de os professores terem percebido o desenvolvimento da



competência leitora de seus alunos dentro de uma perspectiva crítica de uso da linguagem.

Para uma melhor compreensão da pesquisa realizada, discutimos, a seguir, as concepções sobre gêneros discursivos e, em seguida, analisamos e interpretamos as atividades desenvolvidas por uma das professoras participantes.

Nessa atividade, a professora teve por objetivo fazer com que os alunos fossem capazes de se apropriar das características e das especificidades do gênero discursivo poema e desenvolvessem melhor sua compreensão leitora, podendo discutir sobre o tema do texto, refletindo sobre as possíveis interpretações construídas na e pela interação entre participantes.

## **1 Por uma definição de gêneros discursivos**

A utilização dos gêneros discursivos nas aulas de leitura em língua inglesa é sugerida na primeira edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e tem suas origens fundamentadas nas discussões teóricas de Bakhtin (1981). No entanto, percebemos que muitos professores se sentem angustiados e desafiados porque não estão familiarizados com a noção e sua utilização. Elencamos algumas razões:

- pouco conhecimento sobre o campo de utilização em que o gênero discursivo é elaborado, o que impede que o professor diversifique seu uso mediante a necessidade de comunicação dos alunos;
- pouco conhecimento sobre as características constituintes dos gêneros discursivos, o que impede que o professor dê condições para que os alunos se apropriem do gênero com o qual está tendo contato;
- falta de habilidade para trabalhar com as propostas de gêneros discursivos presentes no livro didático.

Superar essas angústias e desafios é condição fundamental, pois o professor não pode se tornar familiar com a heterogeneidade existente dos gêneros discursivos sem que, antes, ele reconheça as condições específicas e



as finalidades de cada campo da atividade humana (BAKHTIN, 2011, p. 262), em que os gêneros discursivos são produzidos. O primeiro passo é compreender a noção de gêneros discursivos e de enunciação.

Bakhtin (2011, p. 263) afirma que “os diversos campos da atividade humana estão ligados à linguagem e que ela, por sua vez, é considerada multiforme e se efetua em forma de enunciados”. Portanto, os enunciados produzidos dentro das atividades humanas refletem as especificidades e as finalidades de cada campo através de seu conteúdo, estilo da linguagem e da construção composicional, constituindo assim os gêneros discursivos.

Devido à diversidade do campo das atividades humanas, os gêneros discursivos são considerados heterogêneos, o que dificulta a compreensão da natureza geral do enunciado. Como consequência, o professor pode ter dificuldades para saber como os enunciados – os gêneros discursivos – têm seu estilo e construção composicional construídos. Uma distinção entre as categorias de gêneros primários e secundários pode diminuir essa dificuldade, permitindo que o professor compreenda melhor o tipo de gênero discursivo a ser utilizado para desenvolver em sua aula de leitura.

Para Bakhtin (2011, p. 163), os gêneros primários são constituídos por aqueles da vida cotidiana e que mantêm uma relação imediata com as situações nas quais são produzidos, ou seja:

Correspondem a um espectro diversificado da atividade linguística humana relacionada com os discursos da oralidade em seus mais variados níveis, do diálogo cotidiano ao discurso didático, filosófico ou sociológico (MACHADO, 1997, p. 153).

Já os gêneros secundários (romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, dentre outros) estão presentes nas situações comunicativas mais complexas da atividade humana, sendo elas: a artística, a científica, e a sócio-política.

No processo de sua formação eles [os gêneros secundários] incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os

complexos [secundários], aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios. (BAKHTIN, 2011, p. 263).

A definição dada por Bakhtin (2011) revela que o conceito dos gêneros primários em detrimento dos gêneros secundários se faz necessária, uma vez que por meio dela, o professor pode não somente distinguir ambos os tipos, como também escolher qual, quando e como utilizá-los em sala de aula.

### 1.1 Por uma compreensão de atitude ativamente responsiva

Ao apresentar suas discussões sobre o enunciado como unidade da comunicação discursiva, Bakhtin (2011, p. 270) se contrapõe oposicionalmente a ideia de que um falante não depende do outro para dar substancialidade à situação comunicativa discursiva. Ele assinala para uma questão mais pontual: *a consideração da multiplicidade de falantes dentro desse quadro*.

Dentro da perspectiva de Bakhtin, o ouvinte ao perceber e compreender o significado linguístico do discurso ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva, concorda ou discorda dele, completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo. Nessa direção, quando defrontado com o texto em diferentes situações da vida cotidiana, o sujeito aprendiz assume em relação a ele e à situação extraverbal uma ativa posição responsiva. Posição essa que o permite se manifestar imediatamente em voz alta, silenciosa e/ou retardada em situações discursivas futuras.

Essa posição ativamente responsiva do ouvinte não acontece somente no término da leitura do texto ou da audição do discurso, ao contrário, a atitude responsiva ativa está presente em todo o processo de audição e compreensão porque compreender requer papel ativo, isto é, respostas. Assim, “toda compreensão é prenhe de resposta” seja ela em qual forma for, ela a gera obrigatoriamente: “o ouvinte se torna falante” (BAKHTIN, 2011, p. 271). Deste



modo, a compreensão resulta em uma posição ativamente responsiva real e plena.

Bakhtin (2011) nos esclarece sobre os tipos de compreensão ativamente responsiva:

- **atitude responsiva ativa imediata**, quando a compreensão resulta numa resposta em voz real e alta;
- **atitude responsiva ativa imediata silenciosa**, quando a resposta gera uma ação;
- **atitude responsiva ativa retardada**, quando a compreensão resulta em uma resposta em discursos subsequentes ou no comportamento posterior do ouvinte.

Não podemos negar também o papel do falante que fica determinado à compreensão ativamente responsiva. Ele não espera uma compreensão passiva do ouvinte (BAKHTIN, 2011, p. 272). O falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter quebrado a lei do silêncio do universo e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra na relação.

Durante a realização das atividades de leitura, os participantes sempre irão assumir uma posição ativamente responsiva, seja ela de efeito imediato ou retardado. Dependendo do modo pelo qual os professores desenvolvem as atividades, os alunos podem ser provocados por meio de questionamentos que contribuem ao aumento de seu grau de ativismo, desenvolvendo, sobremodo, atitudes responsivas imediatas que evidenciam maior capacidade de reflexão a partir dos enunciados presentes no texto.

A compreensão de um discurso escrito consiste num modo de orientação discursiva para autor e leitor: o autor orienta-se em função do seu leitor e este, em função daquele e da contrapalavra que solicita no processo de interação. Esta dupla orientação, presente na produção e na leitura do enunciado, instaura a relação dialógica entre os sujeitos, caracterizando, dessa forma, a enunciação. (MENEGASSI; ANGELO, 2010, p. 07)

Entendemos, a partir da perspectiva desses autores, que o processo de leitura pode ser definido dentro de uma relação tríade em que os enunciados ganham forma e significação a partir da relação que se estabelece entre autor-texto-leitor. Ou seja, o autor produz seu texto pensando em um leitor que, por sua vez, orienta seu processo de leitura através do propósito do autor e da contrapalavra que está dando à leitura que realiza, caracterizando assim a relação dialógica e a materialidade da enunciação.

Na análise que apresentamos, os leitores tiveram suas orientações marcadas por essa relação tríade e, por meio das provocações que o professor fez durante o processo da leitura, os alunos tiveram suas compreensões ativamente responsivas reveladas, *a priori*, através de produções orais e escritas, *a posteriori*. Quanto ao tipo de gênero discursivo utilizado na atividade de leitura em sala, o professor afirmou ter utilizado o poema e que o interessante com relação às produções escritas é que, mesmo os alunos tendo lido o poema, produções em outros gêneros foram observadas.

## 2 O contexto da pesquisa

Dada nossa condição – a de formadores de professores – objetivamos dentro de nosso espaço de atuação, seja ele a graduação, o ensino médio e ou a formação continuada de professores, dar condições para que os participantes de nossas pesquisas reflitam sobre questões que, para nós, são cientificamente pertinentes ao contexto acadêmico e, principalmente, educacional. Dentre essas questões, destacamos a atenção dada ao desenvolvimento de novas metodologias para o ensino-aprendizagem da língua inglesa e ao desenvolvimento de práticas de letramento. Dessa forma, neste trabalho de pesquisa que desenvolvemos, nossa atenção esteve voltada a essas questões, principalmente no que se refere ao desenvolvimento de práticas de ensino de leitura de textos em língua inglesa – os gêneros discursivos.

Tal atenção deveu-se ao fato de consideramos que, atualmente, a proposta de ensinar língua inglesa na escola regular aspira por um projeto de





educação que tem sua natureza constituída na formação de cidadãos capazes de agir no mundo, dentro de uma postura discursiva reflexiva e, ao mesmo tempo, crítica, proativa, questionadora e que torna o cidadão consciente do papel da língua nas diferentes práticas sociais. Por essa razão, acreditamos que pensar em cidadãos é pensar no tipo de formação que eles recebem no âmbito educacional.

No que compete ao ensino da língua Inglesa, seria imprudente de nossa parte, não reconhecer a importância de sua aprendizagem para a formação dessas pessoas. Entretanto, para que haja uma formação de fato, as práticas educativas podem adotar atividades que instiguem e agucem o desejo pelo conhecimento, o que pode ser alcançado por meio da utilização de diferentes tipos de gêneros discursivos.

Nessa direção, tendo o objeto de estudo: *a utilização de gêneros discursivos nas aulas de língua inglesa* e de suas contribuições para o ensino-aprendizagem, desenvolvemos um projeto de formação continuada em que um grupo de 12 professores de inglês da rede pública de ensino no ano de 2012, participasse da proposta de ensino embasada na perspectiva dialógica de Bakhtin, com especial atenção ao uso dos gêneros discursivos e suas nuances.

Realizamos encontros quinzenais durante os dois semestres de 2012, nos quais discutimos conceitos relativos aos gêneros discursivos e ao desenvolvimento de atividades, as quais foram elaboradas e aplicadas pelos professores e, posteriormente, discutidas e refletidas criticamente. Por meio da reflexão, tentamos visualizar os avanços ou não das práticas adotadas utilizando a perspectiva dialógica que estávamos considerando.

Para tanto, foi necessário, inicialmente, sensibilizar os professores para a importância do trabalho com diferentes tipos de gêneros discursivos nas aulas de Inglês, pois os mesmos vinham de uma formação em que suas práticas estavam alicerçadas exclusivamente no estudo canônico e estrutural da língua.

A análise que se segue demonstra nitidamente como a utilização de um determinado gênero discursivo pode levar ao desenvolvimento da

aprendizagem pelos alunos e a apropriação e a produção de outros gêneros recorrentes nas esferas da atividade humana.

## 2.1 Por um projeto de ensino focado na utilização de gêneros discursivos

Após analisar uma atividade do livro didático do ensino médio, os professores participantes argumentaram que o texto apresentado na unidade didática do livro se tratava de um poema e, certamente, trabalhar com esse tipo de gênero era, segundo eles, um grande desafio, pois são tipos discursivos carregados de linguagem subjetiva e de difícil compreensão, até mesmo quando trabalhados na língua materna. Assim se colocou uma das professoras durante a discussão:

Bem, eu prefiro não trabalhar com esse texto porque se trata de um poema, e os poemas, na minha opinião, são muito difíceis de serem trabalhados. Mesmo que eu peça para eles traduzirem, alguns poemas tem linguagem muito subjetiva. Meus alunos não iriam entender. Prefiro outro tipo de texto. Um mais simples talvez, como um diálogo entre duas personagens que estejam falando sobre família. Mas este livro não tem muitos textos assim. (Excerto da fala da professora JSG<sup>1</sup>, durante o encontro realizado no dia 20 de outubro de 2012).

Em sua fala, a professora evidencia seu posicionamento relativo ao tipo de escolha do gênero discursivo que a orienta e pode orientar muitos professores: adequação do texto a ser utilizado em conformidade à situação de aprendizagem já pré-estabelecida como precária, desprovida de conhecimentos básicos de gramática, restando, portanto, o uso de textos mais simples, menos complicados. Percebemos ainda na fala da professora que, muitas vezes, a escolha de um gênero discursivo acontece, utilizando-se como critério a familiarização que o professor tem com o estilo e a composição e, outras vezes, mediante o nível de significação das palavras, isto é, a

---

<sup>1</sup> O nome da professora foi omitido por questões éticas. Usaremos as iniciais do seu nome.



quantidade de palavras que conhece. Entendemos que, a pouca familiarização que muitos professores demonstram com outros gêneros discursivos, considerados mais elaborados, pode limitar o desenvolvimento de atividades de leitura em sala, o que resulta, na maioria das vezes, na utilização repetida de um tipo específico de gênero discursivo.

Tal situação nos revela que a escolha de um gênero discursivo ou de outro para uma atividade de leitura está diretamente ligada ao estilo e às unidades composicionais presentes no gênero. Ou seja, quanto mais elaborado o gênero, menor será sua possibilidade de escolha pelo professor. Dessa forma, julgamos ser necessário que os professores tenham suas aprendizagens expandidas sobre as características específicas de cada tipo de gênero, a começar pela distinção entre os gêneros primários e secundários.

Reiterando a distinção apresentada por Bakhtin (2011, p. 281) entre gêneros primários e secundários, podemos afirmar que os primários são aqueles constituídos na vida cotidiana e, por essa razão, mantêm uma relação imediata com as situações nas quais são produzidos, o que facilita sua compreensão. Já os secundários estão presentes nas situações comunicativas mais complexas da atividade humana, como por exemplo, a artística, a científica e a sócio-política, exigindo que os leitores tenham uma compreensão das situações comunicativas presentes nessas esferas da atividade humana.

Considerando a caracterização entre os dois tipos gêneros e a fala da professora a respeito do gênero discursivo apresentado na unidade do livro - *o poema* -, é possível afirmar que os professores optam, na maioria das vezes, por gêneros pertencentes à primeira categoria: a dos gêneros primários, pois são menos elaborados e estão presentes nas práticas discursivas do cotidiano das pessoas.

Na tentativa de sensibilizar a professora e de demonstrar as possibilidades existentes de se trabalhar com gêneros secundários, como por exemplo, o poema, sugerimos que a professora escolhesse o poema do livro ou outro poema para trabalhar com seus alunos. Na oportunidade, sugerimos que ela, após a escolha do gênero, desenvolvesse atividades capazes de provocar o

aluno durante a leitura do texto, oportunizando o trabalho com a produção oral e escrita em língua inglesa.

Compreendemos que as atividades de leitura, independentemente do estilo e da forma composicional em que o gênero se apresenta, devem provocar no aluno a reflexão crítica sobre o tipo de discurso nele presente. Dada essa condição, as atitudes responsivas dos alunos revelaram muito mais do que a simples compreensão da leitura (codificação e decodificação textual), mas também o juízo de valor que eles têm sobre ela. Dentro dessa perspectiva, percebemos que:

- a compreensão sempre abrange a situação pragmática extraverbal, intrínseca ao enunciado;
- os julgamentos de valor acerca de um discurso não se referem a emoções individuais, mas, constituem-se como atos sociais regulares e essenciais;
- a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos, por isso, a compreensão é impregnada de significações ideológicas;
- compreender é opor à palavra do locutor uma contra-palavra;
- a contra-palavra consiste na “palavra minha”, resultado da resignificação da palavra do “outro”;
- compreender é descodificar, e esse processo se opõe ao reconhecimento da decodificação;
- a compreensão pode assumir formas diversas, revelando-se imediatamente, pronunciada ou no ato, ou mostrando-se mais tarde, em outras situações de interação social (MENEGASSI; ANGELO, 2011, p. 209).

### **3. A atividade desenvolvida pela professora e nossas interpretações**

Apresentamos e refletimos sobre a atividade<sup>2</sup> de leitura envolvendo o gênero discursivo poema, aplicada pela professora JSG, numa turma de 9º ano, como proposta feita no último encontro do ano de 2012. O gênero sugerido e

---

<sup>2</sup> Outras atividades foram elaboradas pelos demais participantes. Contudo, devido a limitação desse trabalho, concentramos-nos em somente analisar os dados disponibilizados pela professora JSG.



adotado pela professora participante foi o poema: *Mother baby girl*<sup>3</sup>, da autora Márcia Regina Ribero.

A professora assim justificou a escolha do poema durante o encontro do dia 20 de Novembro de 2012.

No último encontro [dia 6 de novembro], discutimos né, o poema. Eu não achava interessante trabalhar com esse tipo de texto, pois a linguagem é difícil. Mas, me senti desafiada a trabalhar. Pesquisei na internet outros poemas e achei esse, sobre gravidez, muito interessante porque há muitas meninas que estão ficando grávidas muito novinhas, né, lá no povoado onde eu trabalho. Por isso, escolhi esse para tentar provocar também algum tipo de conscientização sobre a questão da gravidez. (Excerto da fala da professora JSG, durante o encontro realizado no dia 20 de novembro de 2012).

Dentro de uma perspectiva social da linguagem, ao adotar o critério descrito para a escolha do texto, a professora objetivou romper os limites estabelecidos pela perspectiva estrutural da linguagem - aqueles que reduzem o texto ao estudo canônico de sua forma e a tentativa de compreensão da ideia do autor -, e fez sua escolha através do fio condutor que liga o estudo do texto à esfera real da comunicação humana. Salientamos que as escolhas textuais feitas para qualquer atividade educativa deveriam acontecer dentro dessa perspectiva metodológica pontual: *a linguagem como ação social*. Pois conforme Bakhtin (2011, p. 115) assinala “a diferenciação ideológica e o crescimento do grau de consciência dos sujeitos são proporcionados à firmeza da orientação social”.

Nessa direção, somos levados à compreensão de que quanto mais socializado o sujeito se torna por meio da linguagem, maior será sua capacidade de conhecer, avaliar, julgar e agir sobre os problemas que surgem na sua realidade social. Desse modo, dentro das atividades de leitura, essa

---

<sup>3</sup> Disponível em: [www.bestteenpoems.com/poems/pregnacy](http://www.bestteenpoems.com/poems/pregnacy). Acesso: 25 out. de 2012.



capacidade será possivelmente desenvolvida por meio dos questionamentos elaborados pelo professor.

### 3.1 A compreensão responsiva ativa na atividade de leitura do gênero poema

Ao proporcionar a atividade, a professora JGS levou uma cópia do texto para cada aluno e logo após a leitura, elaborou dez perguntas que foram respondidas oralmente pelos alunos.

#### Poem Mother baby girl

I am a mother little girl  
Nestle my offspring  
on my nest.  
Here alone  
Do not know if I can handle it  
both repentance  
On my nest.  
So girl  
Sapling and regret  
It was up to me babe  
Who is this other  
I breastfeed?

#### Questions:

1. Como você vê a “jovem mãe”?
2. O que ela lamenta?
3. Qual o efeito de sentido da palavra ‘**so**’, no excerto: “... *So girl sapling and regret...*”, utilizada pela autora do texto?
4. O nascimento de um filho é sempre motivo de alegria. Esta alegria se faz presente no texto? Por que sim/não?
5. Quando uma gravidez não é desejada, o que ela pode representar na vida da mãe e do pai ainda jovens?
6. Por que a mãe é a personagem principal da gravidez na adolescência e não o pai?
7. Na comunidade existem “mães meninhas”? Elas demonstram os mesmos lamentos da mãe do texto?
8. O que você acha das “mães meninhas” de todo o país?
9. Por que as adolescentes engravidam cada vez mais jovens no nosso país?



10. Qual o papel da sociedade (escola, governo e outros órgãos) para conscientizar estes jovens sobre os riscos da gravidez na adolescência?

É possível perceber que no processo de elaboração das perguntas, a professora selecionou aquelas possíveis de propiciar condições para que os alunos pudessem manifestar uma posição responsiva ativa, isto é, se posicionarem ativamente a respeito da palavra do outro. Bakhtin (2011, p. 271), sobre isso, assinala que “toda compreensão é prenhe de resposta e, nessa ou naquela forma, a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.” Assim sendo, a compreensão resulta numa posição ativamente responsiva real.

Considerando os conceitos bakhtinianos de que decodificar não é descodificar e ensinar a identificar não é ensinar a ler, nas perguntas elaboradas para o estudo do poema *Mother baby girl*, a professora escolheu aquelas capazes de favorecer uma postura responsiva ativa do aluno-leitor e que pudessem proporcionar a formação e o desenvolvimento do leitor crítico e competente exigido pela sociedade, aquele que elabora uma contrapalavra aos discursos ideológicos e sociais.

Nessa direção:

em uma perspectiva Sociointeracionista, tendo como abordagem teórico-metodológica a avaliação formativa de leitura, as perguntas orientam o aluno na produção dos sentidos do texto trabalhado, através do diálogo entre o professor, o aluno e o texto, permitindo a construção de conhecimentos que amparam essa interação (MENEGASSI, 2010b, p. 99).

Deste modo, na atividade de leitura proporcionada pela professora através das questões elaboradas, os alunos precisaram não somente compreender os elementos composicionais e estilísticos<sup>4</sup> do gênero poema, como também precisaram partilhar, juntamente com o autor do texto, do mesmo “horizonte social”, no caso particular do texto, aquele em que os

<sup>4</sup> Quanto às atividades que a professora desenvolveu para a familiarização das características específicas do gênero poema, foram citadas aquelas em que se trabalhou a musicalidade do poema, o tipo de linguagem característica desse gênero, verso e estrofe. Entretanto, essas atividades não serão enfatizadas aqui.

adolescentes estão começando a vida sexual muito precocemente e sem tomar os necessários cuidados. Nesse tipo de atividade, os leitores em formação foram capazes de atenuar os fios que ligam o texto à esfera real da comunicação, demonstrando atitudes de continuidade do diálogo por meio de compreensões ativas reflexivas não limitadas à simples redução da compreensão da ideia do autor.

Para demonstrar as diferentes manifestações de atitudes ativamente responsivas, analisaremos as respostas dadas à questão 01 em que se perguntou aos alunos como eles viam a mãe menininha do texto e outros textos produzidos pelos alunos como atividade escrita. Essa escolha representa bem as manifestações de atitudes ativamente responsivas dentro de uma perspectiva reflexiva, pois os alunos não se limitaram à simples repetição de respostas, como geralmente acontece nas atividades de leitura. E mais, foram estimulados a trazer a sua realidade e o seu ponto de vista tanto para a compreensão do texto como para as produções escritas.

1. Como você vê a “jovem mãe”?

- “Sozinha, alimentando seu filho e sem a ajuda do pai e da família”.

- “Alegre por ter tido um filho e ao mesmo tempo infelizmente por se ver muito nova para alimentar e cuidar dele”.

- “Ela está arrependida e sozinha. Também preocupada com o bebê que alimenta”.

- “Ela está preocupada, pois é jovem e despreparada. Quando uma gravidez acontece na adolescência pode trazer muitas consequências, principalmente porque a responsabilidade fica com as mães e os pais da mãe ainda jovem rejeitam e brigam”.

- “Uma gravidez na adolescência traz consequências, pois você deixa de estudar e de buscar seus sonhos. A vida é interrompida. Essa mãe menina perdeu seus sonhos e tem que aprender a cuidar de um bebê.”

- “Ela já se arrependeu e está preocupada, mas vai ter que cuidar do bebê porque não dá para fugir da responsabilidade”.

- “Ela não ouviu os conselhos dos pais e acabou fazendo sexo e engravidou. Agora está arrependida, mas não adianta ficar se lamentando”.





---

Fazer com que os alunos deem respostas dentro de uma perspectiva reflexiva sobre o assunto que está sendo tratado no texto é reforçar sua capacidade de expressão e continuidade do diálogo. Nas respostas acima, percebemos que, no processo de compreensão, os alunos precisaram contextualizar a leitura dentro da situação extraverbal em que se localizam enquanto sujeitos para, então, demonstrar suas atitudes ativamente responsivas. Nessa direção, suas atitudes não se reduzem à simples decodificação do texto e à repetição de respostas nele presente, mas o contrário, suas atitudes ampliaram-se dentro de uma perspectiva reflexiva e ao mesmo tempo crítica, dando continuidade ao diálogo. Quando o sujeito não tem essa possibilidade de ampliação e de continuidade do diálogo, seu papel ativo no processo de comunicação discursiva sai extremamente enfraquecido (BAKHTIN, 2011, p. 273). Ou seja, há atitudes ativamente responsivas, entretanto, o grau de ativismo não expande a outras produções mais significativas de enunciados.

As produções textuais dos alunos também demonstram essas manifestações de atitudes ativamente responsivas e continuidade de diálogo na perspectiva reflexiva do assunto abordado na leitura do poema. Como também demonstram suas capacidades de produção registradas em outros gêneros discursivos.

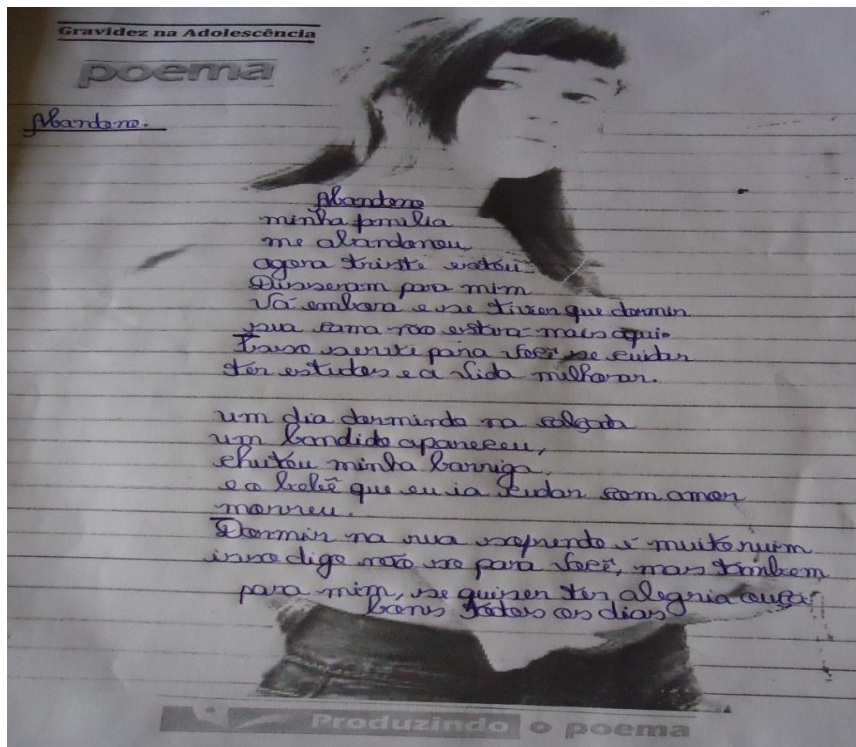


Figura 01- Produção do aluno AG<sup>5</sup>. Fonte: Arquivo6 da professora JSG, 2012.

No poema produzido pelo aluno, percebemos em sua atitude ativamente responsiva, a presença de vozes próprias com características alheias, marcadas por valores e ideias sociais quando o aluno diz: *minha família me abandonou, agora triste estou. Disseram para mim, vá embora e se tiver que dormir sua cama não está mais aqui [...]*. Depreendemos que os valores sociais presentes em sua voz são aqueles nos quais há a marca do discurso da família que, ao se dar conta da gravidez da filha, a expulsa de casa, negando-lhe amparo e conforto. Constituem-se assim, conforme Bakhtin (2011), como palavras próprias com características alheias.

<sup>5</sup> A identidade do aluno foi preservada por questões éticas. Usaremos somente as iniciais do seu nome.

<sup>6</sup> As figuras foram cedidas pela professora JSG, participante da pesquisa.

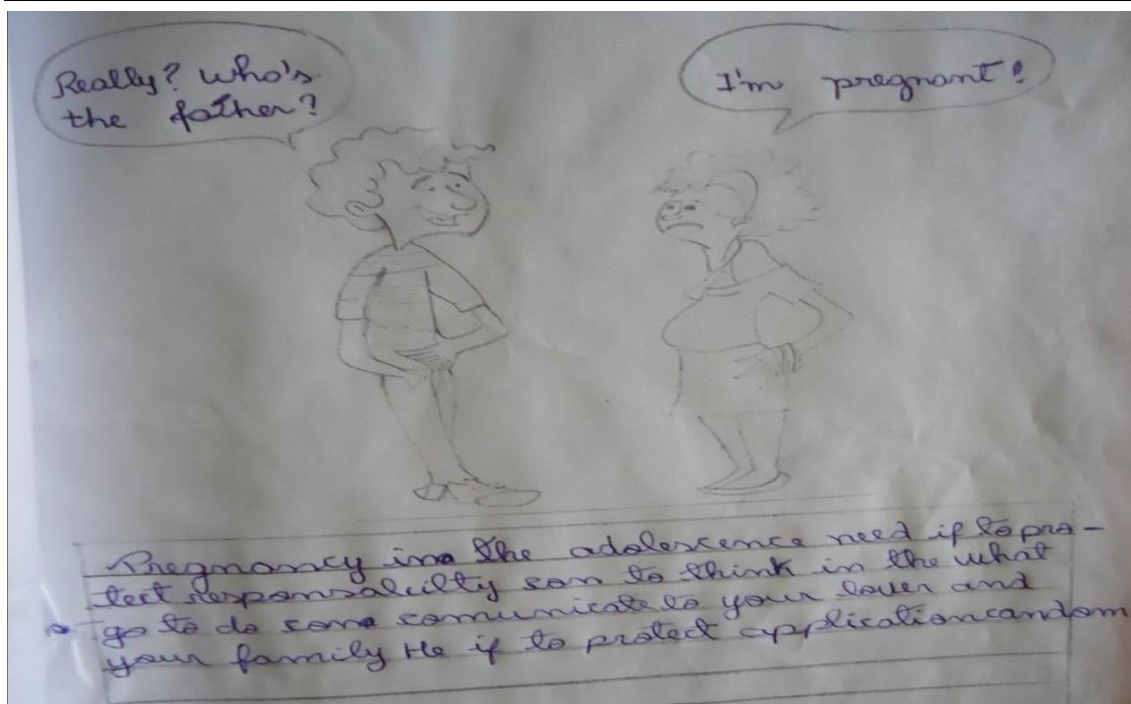
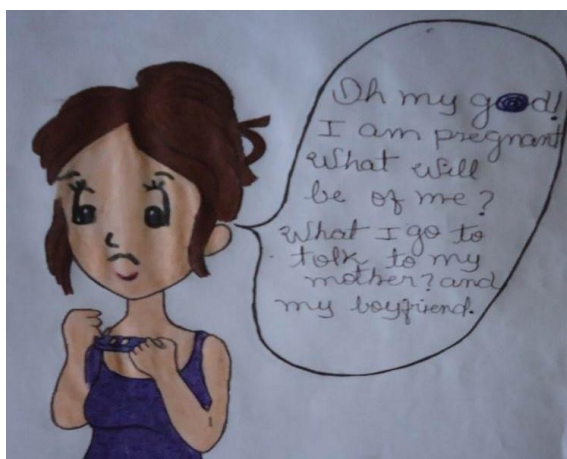


Figura 02 - Produção do aluno JE<sup>7</sup>. Fonte: Arquivo da professora JSG, 2012.

Transcrição do texto corrigido em sala juntamente com professora:

*To prevent pregnancy in adolescence, you need to protect yourself and be responsible. You need to think in what to do and communicate to your lover and your family. And your love needs to protect himself by using condom.*



**Transcrição da produção do aluno:**

Oh, my God! I am pregnant. What will be of me?

What I go to talk to my mother? And my boyfriend?

**Correção do professor com o aluno:**

Oh, my God? I am pregnant! What will I do? What will I say to my family and boyfriend?

Figura 04 - Produção do aluno AC. Fonte: Arquivo da professora JSG, 2012.

Nas produções textuais 02 e 03, também percebemos que as posições ativamente responsivas dos sujeitos atravessam a ótica da perspectiva

<sup>7</sup> A identidade do aluno foi preservada por questões éticas. Usaremos somente as iniciais do seu nome.

reflexiva, o que amplia a possibilidade de continuidade dos enunciados. Não somente isso, percebemos que os discursos começam a ser registrados em outros gêneros discursivos com estilos composicionais próximos e mais uma vez, há a presença da voz do aluno-leitor atravessada pelas vozes próprias com características alheias que tomam forma dentro do meio ideológico social em que está situado. Sobre isso, Bakhtin (2011) assinala que “a consciência individual do sujeito não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ser explicada a partir do meio ideológico e social.” Assim sendo, quanto maior a capacidade do sujeito de socialização do sujeito, maior é sua capacidade para julgar, avaliar e produzir transformação sobre os problemas sociais em que se encontram situados.

Nessa direção, as atividades de leitura, sejam elas na língua materna ou na língua estrangeira, podem proporcionar condições nas quais os alunos tenham sua capacidade de compreensão e interpretação situadas dentro das marcas sociais e ideológicas em que os sujeitos estão localizados. Pois conforme Menegassi (2009, p. 12) destaca, “a responsividade é motivada pelo encontro e choque das palavras-signo com o mundo interior do outro, a partir do contexto social da enunciação”.

Partindo da ideia desse autor, percebemos que as atividades de leitura propostas, em sala de aula, propiciaram as atitudes responsivas dos alunos a partir do contexto social (das situações) nas quais as experiências individuais do aluno-leitor foram confrontadas com aquelas identificadas e construídas durante a leitura do texto.

### **Considerações Finais**

A partir da análise apresentada e da experiência vivenciada com os professores no projeto de formação continuada, em particular com as atividades produzidas pela professora aqui pesquisada, acreditamos que a utilização de diferentes gêneros discursivos – primários ou secundários -, nas aulas de língua inglesa, pode contribuir significativamente para a formação de



um leitor com consciência reflexiva e crítica sobre os assuntos tratados nos textos com os quais tem que lidar/responder.

Percebemos que a significância dessa formação do leitor ganha destaque maior quando as atitudes ativamente responsivas dos alunos possibilitam uma expansão de visão para além da decodificação do texto e da repetição e reprodução das ideias construídas a partir dele. Na atividade analisada, foi possível verificar as atitudes ativamente responsivas dos alunos e a ampliação que as mesmas tiveram quando situações foram proporcionadas através dos questionamentos provocados pela professora. Questionamentos esses alicerçados na perspectiva reflexiva da língua enquanto ação social que possibilita ao sujeito a capacidade de agir por meio dela contra os discursos ideológicos presentes no texto e/ou nas várias práticas discursivas.

## Referências

- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. Trad. do russo por Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto círculos do ensino fundamental: língua estrangeira**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os gêneros organizam atividades e pessoas. In: DIONÍSIO, A.; HOFFNAGEL, J. (orgs) **Gêneros Textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.
- MARCUSCHI, L. A. **Gêneros Textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MACHADO, I. A. Texto e gêneros: fronteiras. In: DIETZSCH, M. J. M. (Org.). **Espaços da linguagem na educação**. 2. Ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005.
- MENEGASSI, R. J. Avaliação de leitura. In: MENEGASSI, R.J. (Org). **Leitura e ensino**. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2010b. p. 87-106.



MENEGASSI, R.J.; ANGELO, C.M.P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R.J. (Org.) **Leitura e ensino**. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2010b. p. 15-39.

RIBEIRO, M. R. **Mother baby girl**. Disponível em: [www.bestteenpoems.com/poems/pregnacy](http://www.bestteenpoems.com/poems/pregnacy). Acesso: 25 out. de 2012.

RODRIGUES, R. L. A. **O uso de gêneros discursivos na elaboração de material para leitura em inglês: uma proposta crítico-reflexiva**. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/18843>. Acesso: 20 nov. de 2012.

SWALES, J. M. **The concept of genre: Genre Analysis**. Cambridge: University Press, 1990.

Recebido em 15 de janeiro de 2014.  
Aprovado em 28 de julho de 2014.

#### **Rodolfo Rodrigues Pereira dos Santos**

Mestre em Linguística Aplicada pelo PPGLL-UFAL, professor de inglês do IFAL. É pesquisador do grupo de pesquisa Letramentos, Educação e Transculturalidade e desenvolve pesquisas na área de formação de professores e ensino de línguas estrangeiras/adicionais. Participou como formador no Projeto de Formação continuada de professores de inglês como língua estrangeira/adicional na UFAL (MEC/SESU/Mais Educação).

E-mail: [rodolfoRodriguesGuerra@hotmail.com](mailto:rodolfoRodriguesGuerra@hotmail.com)

#### **Sérgio Ifa**

Doutor em Linguística Aplicada pela PUC-SP e professor da graduação e pós-graduação da UFAL. Coordena o programa de extensão Casas de Cultura no Campus e é líder do grupo de pesquisa Letramentos, Educação e Transculturalidade. Foi o coordenador do Projeto de Formação continuada de professores de inglês como língua estrangeira/adicional na UFAL (MEC/SESU/Mais Educação). É o representante do Inglês sem Fronteiras na UFAL, coordenando o núcleo de línguas (NuCli UFAL).

E-mail: [sergio.letas@gmail.com](mailto:sergio.letas@gmail.com)