

24 A 28 DE OUTUBRO DE 2011

GÊNEROS DISCURSIVOS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: ANÁLISE PELA ÓTICA DA TEORIA DA ATIVIDADE

BRITO, Pedro Augusto Pereira (IC), Letras, FECILCAM, pedrobritolettras@hotmail.com

SONSIN, Soraia Teixeira (OR), Letras, FECILCAM, soraiasonsins@hotmail.com

RESUMO: Este trabalho apresenta uma análise, a partir da Teoria da Atividade, da visão de um grupo de docentes do trabalho com gêneros discursivos no ensino de Língua Inglesa na realidade de Campo Mourão. Por meio de entrevistas semi-estruturadas realizadas com duas professoras do ensino básico público, foi traçado um panorama do trabalho supracitado, entendendo as motivações, ações e percalços que envolvem a prática docente. Na primeira parte, a Teoria da Atividade é brevemente apresentada. Com foco nos pressupostos de Leontiev, analisa e discute-se, na segunda parte, o corpus de entrevistas coletadas ao longo da pesquisa. Conclui-se com as contribuições que a Teoria da Atividade pode oferecer para uma análise detalhada da situação do ensino de Língua Inglesa com base na Teoria dos Gêneros Discursivos das realidades relatadas.

Palavras-chave: Gêneros Discursivos. Teoria da atividade. Língua Inglesa.

1 INTRODUÇÃO

Para os estudantes de Letras, professores de Língua Estrangeira Moderna (LEM), e estudiosos do processo de ensino e aprendizagem de línguas, a Teoria dos Gêneros Discursivos do russo Mikhail Bakhtin já se constitui como uma teoria imprescindível para uma proposta de prática do ensino de línguas. No estado do Paraná, o documento norteador das práticas educativas, as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE), apresentam a teoria em seu arcabouço teórico, salientando a necessidade de introduzi-la no processo de ensino e aprendizagem de LEM. Apesar dos olhares estarem voltados a esta práxis, e da consciência quase unânime do uso dos gêneros no ensino, os questionamentos sobre a efetivação da teoria na prática educativa são crescentes, tais como: Como aplicar a teoria dos gêneros à prática de ensino de LEM à realidade da educação básica? Existe um esquema que deve ser seguido? Esta prática é mesmo eficiente? Não há um grande abismo entre a teoria e a sua concretização no contexto atual? Existem professores que conseguem colocá-la em prática sem dificuldades?

Questões como estas são comumente encontradas quando se trata da teoria em questão e, parece-nos que infelizmente as dúvidas relacionadas a esta prática têm aumentado.

Da preocupação com a realidade do ensino básico do Município de Campo Mourão no que subjaz ao ensino e aprendizagem de Língua Inglesa (LI) com base nos Gêneros Discursivos, nasce nossa pesquisa desenvolvida no período de 2010/2011, por meio do PIC da UNESPAR/FECILCAM, foco deste artigo.

Buscando um referencial teórico que nos servisse de base para análise da visão de alguns docentes envolvidos no ensino de LI em Campo Mourão, encontramos na Teoria da Atividade (TA) de Alexis Leontiev, a ótica de nossa pesquisa. A TA forneceu-nos as ferramentas para que pudéssemos entender a prática em sua totalidade, mas com o cuidado do entendimento de cada etapa do processo dinâmico da atividade.

Perpassando os conceitos Leontievianos da TA, debruçaremos-nos sobre os dados coletados via entrevistas semi-estruturadas com duas docentes e empreenderemos breve trabalho de análise da situação da atividade destas docentes no tocante às suas práticas pedagógicas.

2 TEORIA DA ATIVIDADE

Os estudos de Vygotsky propuseram uma ruptura com as ideias behavioristas de estímulo-resposta, a partir do conceito de mediação. O homem relaciona-se com o mundo de maneira mediada, conforme sugere a Figura 1, que ilustra a interação do sujeito com o objeto de sua ação no mundo, sendo mediada pelas ferramentas:



Figura 1: Relação mediada entre sujeito e mundo. Fonte: Adaptada de Damiani (2006).

24 A 28 DE OUTUBRO DE 2011

Engeström (Apud DAMIANI, 2006) considera o que se aponta na Figura 1 como a primeira geração da TA. A segunda geração, segundo o autor, é apresentada por Leontiev, que aprimora o proposto por Vygotsky salientando o caráter coletivo da atividade, e são os estudos deste autor que balizam nossa posterior análise.

A atividade humana tem caráter objetual, não havendo atividade sem objeto. Uma atividade pode aparentar não ter um objeto, mas na verdade, há um objeto oculto que pode ser determinado por meio de investigação científica.

O objeto da atividade aparece de duas formas: em sua própria existência, independente de qualquer outra coisa, e transformando a atividade do sujeito; e como imagem de objeto, criada pelo sujeito a partir de sua atividade, como reflexão psíquica das propriedades do objeto. O sujeito interage com o objeto através da atividade. Porém, o objeto modifica a atividade do ser humano e este cria então uma imagem psíquica do objeto, que contém as características do objeto notadas por ele. O sujeito então passa a interagir com o objeto a partir dessa imagem. (MOREIRA & PONTELO, 2008, p.2)

Toda atividade nasce de uma necessidade, de um motivo, que por si está ligado estreitamente ao seu objeto, dado o caráter objetual da atividade humana. Desta maneira, “a atividade surge de determinados fins, que impulsionam motivos orientados para um objeto. Para que estes objetivos sejam atingidos, são requeridas ações” (LIBANEO, 2004) e para que as ações ocorram são necessárias operações, que são os meios pelos quais se desenvolve uma ação. É possível alcançar um mesmo objeto por diferentes operações, bem como é possível que uma mesma operação realize diferentes ações (PINTO & RICHTER, 2006). Portanto, a atividade divide-se em ações que se operacionalizam para atingir o seu fim, o objeto. Segundo Leontiev (1978), a atividade pode transformar-se em seu processo dinâmico. Se uma atividade perde seu motivo, transforma-se em ação, da mesma forma, se uma ação adquire um motivo direcionador, converte-se em nova atividade. Se, por ventura, uma ação é procedimento de outra ação, é, então, operação, assim, a ação se operacionaliza quando é inserida em outra ação. Diante do modelo hierárquico da atividade apresentado por Leontiev, Heeman (2004) apresenta três níveis que são também representados na Tabela 1:

Os três níveis da atividade consistem de uma *atividade* que tem um *motivo* ou necessidade; as *ações* que são direcionadas à realização de *metas* conscientes; e as *operações* que são controladas pelas *condições* instrumentais de execução e dos equipamentos. Atividade, ação e operação, constituem os três níveis da estrutura hierárquica da atividade

24 A 28 DE OUTUBRO DE 2011

proposta por Leontiev, a qual embasa a Teoria da Atividade até hoje.
(HEEMAN, 2004, p.3)

Tabela 1

NIVEL	ORIENTAÇÃO
ATIVIDADE ↕ AÇÕES ↕ OPERAÇÕES	MOTIVO ↕ METAS ↕ CONDIÇÕES INSTRUMENTAIS

Fonte: Adaptação da Divisão Hierárquica da Atividade Humana (HEEMAN, 2004)

Leontiev classifica o *motivo* em sua coincidência com o objeto da atividade, se há uma atividade, cujo motivo é também objeto, o seu motivo é *eficaz*. Em caso da falta de coincidência entre motivo e objeto há o motivo *compreensível*. Um exemplo: um indivíduo que tem como atividade (motivo) um curso de informática, mas que direciona seu trabalho ao objeto *certificado* e não o curso pela aprendizagem que suscitará, possui um motivo compreensível, em caso contrário, na coincidência entre motivo e direção objetal surge um motivo eficaz.

Utilizamos os conceitos desenvolvidos por Alexis Leontiev para empreender a análise dos dados, por considerá-los adequados e suficientes para nossa análise, no entanto esclarecemos que os estudos da atividade se seguem com novas contribuições como, por exemplo, a incorporação dos aspectos sócio-culturais à atividade feita por Engeström (Apud HEEMAN, 2004).

A TA pode analisar todo e qualquer tipo de atividade humana, mas salientamos a grande contribuição que esta pode gerar quando aplicada à educação, pois, como acrescenta Araujo et al. (2008, p. 9) “alguns elementos destacam-se como importantes subsídios para a organização do trabalho docente, como por exemplo, a necessidade, o motivo e as ações.”

3 ENTREVISTAS E ANÁLISE

O corpus sobre o qual nos debruçamos para a realização da análise proposta nessa pesquisa constitui-se de entrevistas coletadas com duas professoras (doravante P1 e P2) da



VI EPCT

Encontro de Produção Científica e Tecnológica

24 A 28 DE OUTUBRO DE 2011

Rede Básica de Ensino de Campo Mourão, que estudam a Teoria dos Gêneros Discursivos de Mikhail Bakhtin, e a utilizam como aporte teórico-metodológico para suas práticas educativas.

As entrevistas foram formuladas de maneira semi-estruturada e pautadas no modelo hierárquico da Atividade, portanto para a produção das perguntas, levamos em conta a necessidade que impulsionou o trabalho com gêneros de cada uma, as ações que propõem o desenvolvimento da atividade e também a maneira de desenvolvimento destas ações, assim sendo, suas operacionalizações, a fim de entender o motivo do início do trabalho com Gêneros, as metas, e as condições instrumentais que as professoras, neste processo de mediação utilizaram. Por se tratar de respostas abertas, nem sempre as perguntas respondem exatamente ao nível da atividade proposto na questão, podendo, desta maneira, identificarmos elementos dos três níveis da atividade em toda a entrevista. Por esse motivo, distribuímos trechos das respostas coletadas em uma tabela (Tabela 2) que colocamos logo abaixo. Esta tabela está dividida primeiramente, nos níveis da atividade conforme propostos na Tabela 1, e subdividida em elementos que constituem cada nível da atividade que foram norteadores para a produção da entrevista com foco na TA. O nível das atividades subdivide-se em *Objetivos* (objetos que constituem a atividade), *Motivos* e *DCE como motivação*. A subdivisão *objetivos* busca esclarecer qual o objeto de trabalho que os entrevistados possuem ao escolher a Teoria dos Gêneros como suporte teórico-metodológico para a prática. A subdivisão *Motivos* busca analisar o gênese motivacional desta prática e, logo após a tabela, será comparada com os objetivos para que se possa saber se são *compreensíveis* ou *eficazes*, ou seja, se estes motivos coincidem ou não com os objetos das atividades. Em DCE como *motivação* investigamos se as DCE fazem parte das motivações da atividade, já que estas são preconizadoras do trabalho com Gêneros no Ensino de LI. No nível das ações, encontra-se a subdivisão *Ações* que traz informações sobre os exercícios geralmente colocados como metas para a concretização da atividade pelas docentes. Também se encaixam aqui os instrumentos utilizados e as impressões das professoras sobre os mesmos. Por fim, no nível das operações, a subdivisão *Dificuldades para Operacionalização das Ações* traz a visão das professoras quanto às dificuldades encontradas nas formas de agir na atividade. Salienta-se que, para uma análise da operacionalização, seria interessante analisar a visão discente do processo, já que é ele que sofre as consequências do modo de ação, da operacionalização docente, mas como nos



VI EPCT

Encontro de Produção Científica e Tecnológica

24 A 28 DE OUTUBRO DE 2011

propomos a analisar somente a visão das professoras, elencamos aqui as dificuldades que estas sentem neste processo.

Tabela 2

NÍVEIS DA ATIVIDADE	ELEMENTOS NORTEADORES DA ENTREVISTA COM BASE NA TEORIA DA ATIVIDADE	P1	P2
NÍVEL DA ATIVIDADE	OBJETIVOS (OBJETOS QUE CONSTITUEM A ATIVIDADE)	<i>“O aluno vai enriquecer mais com este tipo de trabalho do que ele ter uma aula “hoje nós vamos dar o verbo ser...”, né? Então, assim... se nós formos pela formação do aluno é um trabalho mais generoso e mais rico.”</i> <i>“Os alunos que passarem pela disciplina, eles tenham condições, né, não só de reconhecer o gênero... de perceber, né, os elementos composicionais, mas que eles sejam capazes também de produzir, né, e entender porque que... onde este gênero atua, por quê que ele circula, então todas aquelas questões que envolvem o gênero.”</i>	<i>“No ensino do gênero você vai mostrar o agir, os diferentes agires que permeiam a sociedade.”</i> <i>“O que é aprender língua? Eu devolvo pra você... O que é aprender língua? É aprender a falar?”</i> <i>“E aí eu pergunto, o que é ensinar a língua, é ensinar a agir na sociedade? E se você pensar que ensinar língua é ensinar gramática, você fica ensinando gramática da quinta (série) até o terceiro ano, eles vão sair e não vão saber fazer uso da gramática também. Tem que ver qual é o nosso objetivo principal, eu penso que nós podemos colaborar muito ensinando gêneros pra formação dele como cidadão. A gente vai escolher gêneros vivos, vai ver como ele... pra quê serve esse gênero, em que contexto ele é usado, o que tem por trás, né?”</i>
	MOTIVOS	<i>“Olha, na verdade foi um grupo de estudos de formação continuada que aconteceu na FECILCAM em... 2007”</i>	<i>“Então o motivo foi, a necessidade, é, que fez com que eu fosse me adaptando às teorias vigentes, então, comecei a estudar um pouquinho do Bakhtin.”</i>



VI EPCT

Encontro de Produção Científica e Tecnológica

24 A 28 DE OUTUBRO DE 2011

			<i>“Agora... Como que eu digo? No momento... em função das Diretrizes.”</i> <i>“eu sempre fiz formação continuada aqui, né, então eu não me lembro, não consigo me lembrar quem foi a professora que trabalhou, mas foi alguém aqui da FECILCAM, o primeiro momento que eu li sobre Bakhtin. Aí no mestrado eu li mais um pouco. E... depois só com as DCE.”</i>
	DCE COMO MOTIVAÇÃO	<i>“... as diretrizes, é, apontam para o gênero, mas... ela coloca que o gênero não deve determinar, que o professor de língua estrangeira deve escolher o texto significativo, e a partir do texto significativo para o aluno, é que vai se trabalhar o gênero que for utilizado. Então, na diretriz, fala do trabalho com gênero coloca Bakhtin e tudo, mas coloca primeiro o texto... Porque é língua estrangeira... Então tem que ser um texto significativo...”</i>	<i>“Agora, o quê que a gente percebe? Nas diretrizes existe a proposta do trabalho com textos, e o texto... tudo o que nós fazemos é texto, mas ele se materializa num determinado gênero.”</i>
NÍVEL DAS AÇÕES	AÇÕES	<i>“porque você não trabalha nada isolado, então a questão lingüística funciona dentro do gênero, ela vai funcionar dentro do gênero, não isoladamente, né? A produção, quem produziu produz esse gênero por que... onde circula..., então assim... é tudo, ta tudo ligado, você não faz um trabalho pontual, com coisas isoladas. Então a totalidade pra mim do trabalho com gêneros é o diferencial mesmo.”</i>	<i>“assim, eu procuro seguir lá as capacidades, de ação, discursiva, linguístico-discursiva, mas também trabalhando a compreensão do texto... então você tem que fazer toda essa estratégia pela ação, algumas estratégias de leitura... trabalho explorando as capacidades... e tentando né”</i> <i>“vamos pegar as capacidades, né? Tentar ver a questão do produtor...”</i>



VI EPCT

Encontro de Produção Científica e Tecnológica

24 A 28 DE OUTUBRO DE 2011

	<i>“aquela coisa que eu disse pra você de atrelar a capacidade linguístico-discursiva ao gênero, ela ta fragmentada... A gente trabalha com conteúdo que não é relacionado pra produção do gênero... Então nós... aí entra o trabalho de fazer, né, os exercícios voltados pra essa, pra esse desenvolvimento... dessa capacidade.”</i> <i>“E nós fomos ler Dows e Schnewly, para... que é uma proposta de trabalho com gêneros através da sequência didática. Então, assim, nesse material que a gente leu, o livro, o livro, é... Gêneros orais e escritos na escola, o Dows e o Schnewly apresentam ali o modelo pra ser trabalhado o gênero, pra produção escrita. Então, assim, também... ainda num... não trabalhei nada pra gênero oral. Entrevista, é... a gente não... esse estudo foi feito com gênero, pra produção escrita que é o que esses dois pesquisadores apresentam nesse material, né? E aí a gente pensou em trabalhar o texto dissertativo, a dissertação escolar com a turma de terceiro ano, né, pensando naquela situação em que eles estavam na iminência de um vestibular, então foi feito todo um trabalho. Nós elaboramos a sequência e aplicamos a essa turma de terceiro ano, o gênero dissertação escolar.”</i>	<i>quem é que produziu... por quê produziu... é... quem é o possível leitor... o que eu quero com esse texto... né, então eu exploro o exercício assim...”</i> <i>“vamos pegar um exercício aí que eu tenha... é... adjetivos, é, alguma coisa assim... então eu pego um trecho pra ele localizar, então aí ele vai completar, ele vai tirar, então aqui eu começo, lá eu deixo lacunas pra ele ter... trabalho com tabelas, então ele vai ter lá um sintagma... aí ele vai dividir o que que entra aqui, o que entra lá... O que eu faço também... eu pego um texto e escrevo ideias pra ele ler o texto e encontrar em que ordem que elas estão lá no texto... Eu gosto bastante de trabalhar com conectores... Então qual a função que determinado..., a questão dos operadores argumentativos... verdadeiro ou falso... depende...”</i> <i>“Eu acredito que a gente precisa trazer algumas coisas de outras abordagens... assim, o centro, você pega lá Bakhtin ou se você pega a proposta do ISD e faz a sequência didática, mas assim, eu acredito ainda que precisa de gêneros periféricos, que não dá pra ficar com um único gênero.”</i>
--	---	--



VI EPCT

Encontro de Produção Científica e Tecnológica

24 A 28 DE OUTUBRO DE 2011

	INSTRUMENTOS	<i>“Só que, dá uma percepção assim, esse trabalho, que nenhum material trabalha com gênero numa perspectiva da produção, porque não dá as ferramentas, não trabalha as capacidades, né, discursivas, e tal, então assim, nós vamos tentando enxertar ali, e colocar o que a gente acha que deve ser...”</i>	<i>“Pra você trabalhar com gêneros você tem que se arrebentar. (risos). É muito difícil... Eu acho assim... Eu sempre prego que, no trabalho com gêneros, se não existir o trabalho coletivo, os professores não dão conta, e aí você tem que buscar o material... é... fazer... pra trabalhar com gêneros o professor precisa, primeiro... fazer um modelo didático do gênero... Se ele não fizer um estudo do gênero ele não vai dar conta de ver o que é realmente é importante pra produzir, ou pra entender aquele gênero, então é muito desgastante.”</i> <i>“Então aí, você vai pra sala de aula, você tem um livro didático, o que o livro didático traz geralmente são textos produzidos pra aquele fim, que geralmente o fim qual é? Ensinar um ponto gramatical. Se você trabalha o gênero, você quebra todo esse paradigma da sequência, você quebra o paradigma de pegar fragmentos, você quebra o paradigma de passar textos no quadro, então você tem que mostrar o gênero tal qual ele circula, se não você mata o trabalho...”</i>
NÍVEL DAS OPERAÇÕES	DIFICULDADES PARA OPERACIONALIZAÇÃO DAS AÇÕES	<i>“É mais difícil? Eu considero que é mais difícil, por quê? Você não, você não trabalha com pequenas, é..., assim, como que eu poderia dizer? Vocabulário, conteúdos estanques ou eles são</i>	<i>“Eu acho assim... E também não sei até que ponto, se a gente ficar só assim... eu ainda me questiono se essa teoria do gênero tem que estar... porque ela é efetiva pro ensino de língua</i>



VI EPCT

Encontro de Produção Científica e Tecnológica

24 A 28 DE OUTUBRO DE 2011

	<i>fragmentados, né? O professor tem que ter uma visão mais geral, ele tem que ter um conhecimento das dimensões do conteúdo que ele vai trabalhar, né... não só de língua, mas, né, a dimensão científica, a dimensão, é, filosófica, política, de todo conteú... então isso demanda uma... mais trabalho, mais estudo, mais conhecimento, então é um trabalho mais complexo, com certeza, isso pro aluno também vai ser mais rico, né?"</i> <i>"É, e a gente fica no fazer cotidiano e então assim... foi uma busca. Não ta saindo ainda, talvez, como deveria ser... Mas eu sei que pelo menos nós estamos buscando, pensando em melhorar, entendeu? Não existe ainda, não existe um modelo pronto, não existe assim que tudo que é feito com cem por cento de segurança, porque você... nós estamos como... experimentadores."</i> <i>"É, isso... então nós estamos fazendo assim,,. Então tem hora que você sente: "Não, isso aqui ta certo, ta legal ta bom..." E você ta fazendo, por quê? Porque é a dialética né? O ideal... Entre o real e o ideal... (risos). E tamo nessa coisa aí, estamos caminhando, porque é o nosso trabalho, né?"</i>	<i>inglesa... Eu acho que nós podemos contribuir muito pro ensino de língua materna. Eu tenho a impressão de que a gente ta fazendo... Não, deixa... (risos)... Desculpa. (risos)"</i> <i>"Sim... se faz uma sequência didática, se ela é longa eles se cansam, porque é demorado. Só que o resultado assim, em termos de participação, é positivo. Principalmente porque sempre tem coisa nova. E utiliza também gêneros periféricos, não fica num único gênero. Então, assim, quando fica num único gênero, eles se cansam, eles não agüentam ficar muitas aulas..."</i> <i>"A maior dificuldade como eu já disse é... você se apropriar da teoria pra conseguir transpor isso pra prática, a demanda pra você preparar essas aulas atendendo a teoria, trabalho individual, pra mim não funciona, tem que ser trabalho coletivo... também conseguir manter os alunos ligados, ali, em harmonia com aquela proposta que você ta levando, isso pra mim é um ponto fraco..."</i>
--	--	---

Trechos das entrevistas enquadrados nos níveis da Atividade. (2010, 2011)

No campo das motivações, a P1 responde à questão sobre o motivo de seu início de trabalho com Gêneros indicando o Grupo de Formação Continuada que participa desde 2007 na FECILCAM. Ao mesmo tempo aponta como objeto de seu trabalho a formação do aluno leitor e produtor dos gêneros circulantes nas esferas que participa. Como não há

24 A 28 DE OUTUBRO DE 2011

coincidência entre motivo e objeto da atividade, temos então, um *motivo compreensível* segundo a TA.

A P2 elenca questões quanto ao *objetivo* do ensino de LI com base nos gêneros, já que aponta que o objetivo dependerá da compreensão que se tem sobre ensino de língua, no entanto, deixa claro que o seu *objetivo*, ao utilizar dos gêneros, é a formação do sujeito como cidadão. Esta professora, ao tratar do *motivo* do trabalho com Gêneros aponta a *necessidade* de adaptação de seu trabalho às teorias vigentes, e também cita de antemão as DCE como elemento motivador, sem que as DCE fossem anteriormente mencionadas. Um elemento importante para entender a motivação da P2 é sua atuação como técnica em educação, ou seja, o fato de estar à frente, orientando o trabalho de outros professores, faz com que ela busque a atualização teórica e se paute em documentos como as DCE. O *motivo* da P2 também é compreensível já que objetiva a formação do sujeito como cidadão, mas o que a motiva é o seu próprio enquadramento às teorias vigentes, preconizadas pelas DCE.

Separamos um campo somente para tratar da influência das DCE na *motivação* da atividade das professoras com Gêneros, já que as DCE preconizam esse trabalho, e ambas demonstraram ter conhecimento sobre as DCE e apontaram, em comum, o trabalho com texto significativo. A P1 só fala das DCE quando, no momento da entrevista, a pergunta era sobre as DCE, já a P2 trata do documento logo na primeira pergunta que indaga os *motivos* da escolha do trabalho com Gêneros.

Na parte das motivações pudemos analisar que os *motivos* nascem das *necessidades* que cada uma tem de adequar seu trabalho ao que é preconizado, e ao que é *objeto* de estudos na atualidade, a P1 por seu grupo de Formação Continuada, a P2 por sua *necessidade* (como ela mesma aponta) de adequar-se às teorias vigentes, também pelo cargo de técnica.

No nível das *ações*, que nos faz entender o que o professor traça de metas para a concretização da atividade, encontramos pontos de concordância e discordância entre P1 e P2. Questões como *quem produziu, para quem produziu, por que, onde circula*, são pontos em comum da fala sobre suas *ações* na atividade de trabalho com Gêneros. Também outro ponto em comum entre P1 e P2 é a tentativa de atrelar o trabalho com Gêneros à capacidade linguístico-discursiva. O trabalho com as sequências didáticas é citado pelas duas professoras. A P1 foca o trabalho com sequência didática na produção escrita, não tendo trabalhado ainda a oralidade com base na sequência, e neste momento, muda o



VI EPCT

Encontro de Produção Científica e Tecnológica

24 A 28 DE OUTUBRO DE 2011

objeto para o qual se direciona, apontando a iminência do vestibular como justificativa do trabalho. Neste caso, há uma *ação* de uma *atividade* anterior que tinha como objeto a formação do aluno leitor e produtor dos Gêneros, que se modifica em *atividade* cujo *motivo* e *objetos* novos coincidem (motivo eficaz) que é a preocupação com a aprovação no vestibular.

A P2 apresenta também algumas *ações* que realiza em sua *atividade* como exercícios de localização de adjetivos em trechos, preenchimento de lacunas, localização de ideias no texto.

As duas professoras concordam quando tratam da *instrumentalização*, neste caso, o material que possuem para realização da *atividade*. A P1 coloca sua impressão de que os materiais não trazem as capacidades discursivas que ela julga necessárias para o trabalho, e diz que tem que intervir “enxertando” o que acha que deve enxertar no material. A P2, em seu contexto, salienta a importância de um trabalho coletivo entre os professores para a produção de materiais que atendam à necessidade do trabalho com Gêneros, mas também aponta a grande dificuldade que existe na produção deste material. Quanto aos livros didáticos, a P2 afirma que os livros trazem somente questões gramaticais, e que não se pode ficar preso a um livro, com a pena de se “matar o trabalho”.

Como já dito, traremos agora um pouco das dificuldades encontradas pelas professoras no processo de *operacionalização*, e é neste momento da atividade que parecemos encontrar as cognições gerais das professoras sobre o trabalho com Gêneros em LI.

A P1 afirma que o trabalho com Gêneros é mais difícil, já que demanda um trabalho de conhecimento que as demais metodologias não demandam, mas sua impressão é a de que, mesmo mais difícil, o trabalho é mais rico para o aluno, ou seja, sua visão é positiva em relação à *operacionalização* realizada pelo discente. Também se coloca na posição de experimentadora da teoria, ao mesmo tempo em que demonstra as inseguranças que encontra em relação ao trabalho realizado no cotidiano, e no fim justifica o enfrentamento das dificuldades por ser este o seu trabalho.

A primeira fala da P2, do quadro no campo das dificuldades na *operacionalização*, demonstra uma descrença no trabalho com Gêneros em LI. No final, ela não conclui seu pensamento, o que podemos justificar pelo comprometimento que ela coloca em relação à necessidade de trabalhar com Gêneros, quando responde as questões de *objetivo* e *motivação*. O fato de ter respondido que havia uma *necessidade de adequação* às teorias

24 A 28 DE OUTUBRO DE 2011

vigentes em sua motivação não implica em sua concordância com a eficácia da aplicação da teoria, mas a professora prefere não continuar discutindo o assunto. Também coloca como dificuldade na *operacionalização* dos alunos no processo de atividade, o fato da tentativa de conseguir a atenção dos alunos por muito tempo utilizando a sequência didática, por exemplo. Termina sua fala reafirmando a dificuldade de transposição da teoria à prática de ensino.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A TA permitiu-nos analisar as concepções de ensino das docentes durante todo o processo da atividade que desenvolvem com Gêneros em LI. A análise realizada permitiu-nos perceber as *motivações* destas professoras, que nascem de uma *necessidade* coletiva apresentada pelas DCE e pelas teorias vigentes e que ambas tomam como particulares, cada uma em seu contexto, e decidem o trabalho com Gêneros. Suas *ações* são planejadas, traçadas como metas, e há uma intencionalidade em se atender aos *motivos* apresentados por meio das *ações*, mas também suas *ações* são modificadas ao longo do caminho quando outras *necessidades* geram outros *objetivos* de trabalho. As opiniões dividem-se quanto à *operacionalização* do trabalho com Gêneros, já que uma professora, apesar de apontar as grandes dificuldades que encontra neste trabalho, ainda considera-o mais rico, mas a outra professora parece colocar em xeque a eficácia do mesmo trabalho em LI.

Embora as professoras sejam comprometidas com a formação continuada, tendo estes estudos das Teorias do Discurso suscitado a motivação do trabalho de ambas, a aplicação da teoria na prática de ensino é dificultada por instrumentos inadequados e condições de trabalho que não permitem planejamento. Vários fatores interferem a atividade dificultando o processo de operacionalização, conforme comentam as professoras entrevistadas.

O entendimento do processo de algumas atividades de trabalho permite-nos a reflexão acerca das motivações reais do trabalho com gêneros, dos objetos que se pretende alcançar ao optar por este aporte teórico-metodológico. Leva-nos a análise da coerência entre os elementos da atividade, percebendo se as ações realmente poderão ou não



VI EPCT

Encontro de Produção Científica e Tecnológica

24 A 28 DE OUTUBRO DE 2011

operacionalizar o que é objetivado no momento motivacional. Por fim, parece-nos que é possível entender na atividade os momentos que dificultam a concretização da atividade, para que se possa melhorar a prática educativa.

REFERÊNCIAS

DAMIANI, M. F. A Teoria da Atividade como ferramenta para entender o desempenho de duas escolas de Ensino Fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED 29, 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2006. p. 1-15 Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT13-2139--Int.pdf> Acesso em: 07/08/2011.

HEEMAN, C. Teoria da Atividade e o Ensino de Línguas. In: VI Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul – CELSUL, 2004, Florianópolis **Anais...** Florianópolis, Celsul, 2006. Disponível em: <http://www.celsul.org.br/Encontros/06/Individuais/170.pdf> Acesso em: 02/02/2011.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo, SP: Editora Moraes, 1978.

_____. Uma contribuição à teoria de desenvolvimento da psique infantil. In VIGOTSKII, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, SP: Ícone., 2001.

LIBÂNEO, J.C. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender**: A Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. . Revista Brasileira de Educação, número 27, p. 5-24, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br> Acesso em 06/10/2009.

MOREIRA, A. F., PONTELO, I. A teoria da atividade como referencial de análise de práticas educativas. In: Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 1., 2008, Belo Horizonte. **Anais....** Belo Horizonte: CEFET-MG, 2008. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br> Acesso em: 25/01/2010.

ARAUJO, E. S.; DIAS, M. S.; MORETTI, V. D.; MOURA, M. O. Contribuições da psicologia histórico-cultural para a atividade docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14. 2008, Porto Alegre. **Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas**, 2008. p. 1-12. Disponível em: http://www.abrapee.psc.br/documentos/cd_ix_conpe/IXCONPE.../41.pdf Acesso em: 02/02/2011.

PARANÁ, **Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Estrangeira Moderna**. SETI, Curitiba, PR, 2008.

PINTO, C. M. e RITCHER, M. G. **Teoria da Atividade e Modelos de Leitura em Livros Didáticos de Português – I2**. Revista Linguagem e Cidadania. Ano 8 – Jul-Dez, 2006.



VI EPCT

Encontro de Produção Científica e Tecnológica

24 A 28 DE OUTUBRO DE 2011

Disponível em:

http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/Artigos/L&C_2S_06/Marcos_Candida.pdf

Acesso em: 19/05/2010.