

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM NÍVEL DE ESPECIALIZAÇÃO: BUSCANDO REPENSAR A ATIVIDADE DE APRENDER NA PRÁTICA DOCENTE**

LATO SENSU TEACHER TRAINING COURSES AT GRADUATE LEVEL:  
TRYING TO RETHINK THE ACTIVITY OF LEARNING IN  
TEACHING PRACTICE

Lílian Rocha Gomes Tavares \*

*Resumo*

Este trabalho tem como objetivo repensar a formação de professores em cursos de pós-graduação a partir de um estudo de revisão bibliográfica com base na Psicologia Histórico-Cultural, na Teoria da Atividade e na Teoria Desenvolvimental, enfocando o papel da linguagem e da atividade no desenvolvimento mental dos sujeitos. Os autores russos estudados, respectivamente, Vygotsky, Leontiev e Davidov, ao analisarem aspectos fundamentais do processo de aprendizagem dos alunos, têm contribuído para a prática da autora enquanto professora na busca por novas possibilidades para um trabalho mais efetivo nos processos de formação continuada de professores.

*Palavras-chave:* Formação de Professores. Psicologia Histórico-Cultural. Linguagem. Formação Continuada.

*Abstract*

This paper aims to rethink teacher education graduate courses from a bibliographic review on the basis of Historical-Cultural Psychology, in Activity Theory and Developmental Theory, focusing on the role of language in the mental development of subjects. The Russian authors studied, respectively, Vygotsky, Leontiev and Davidov, by examining key aspects of the learning process, have contributed with the practice of the author as a teacher in the search for new possibilities towards a more effective work concerning the processes of continued teacher education.

*Keywords:* Teacher Education. Sociocultural Psychology. Language. Continuing Education.

\* Mestre em Educação pela UFPel. Graduada em Psicologia pela UCPel. Professora em cursos de Especialização em Docência na Educação Profissional da Faculdade de Tecnologia Senac-Pelotas e Psicopedagogia Clínica e Institucional, Educação Especial e Orientação e Supervisão Educacional pelo Instituto Educar Brasil-Portal Faculdades. litavares\_psi@yahoo.com.br

## 1. Introdução

Este trabalho tem por objetivo apresentar as contribuições dos autores russos Vygotsky, Leontiev e Davidov, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, da Teoria da Atividade e da Teoria Desenvolvimental em minha prática profissional como professora de cursos de Pós-Graduação em nível de Especialização.

Há cerca de quatro anos, tenho desenvolvido um trabalho que atualmente percebo ter uma certa proximidade com esta fundamentação teórica. Em contato com professoras e professores, identifico que uma parcela bem expressiva destes constituem suas práticas muito mais em suas intuições ou na reprodução da forma como foram ensinadas do que na reflexão deste seu fazer. Moura (2002) faz-nos reconhecer que o professor pode aprender o *sa-ber fazer* apostando numa teoria que possa servir e servir-se da prática de ensinar.

Por isso, este texto visa descrever como o tema aprendizagem contribuiu para minha prática enquanto professora, sendo necessário, inicialmente, uma retomada desta fundamentação teórica citada acima, para, a seguir, pensarmos em possibilidades para um trabalho mais efetivo nos processos de formação continuada de professores.

## 2. Uma releitura dos autores que discutem Vygotsky, Leontiev e Davidov

Para pensarmos na questão da aprendizagem, nada mais oportuno que examinarmos o conceito de conhecimento, visto ser um dos principais objetivos dos professores em sua relação com os alunos a transmissão dos conhecimentos. O primeiro autor a ser revisado é Wells (2001). Reflete que, se como professores e formadores de professores quisermos realizar alguma melhora significativa na prática educativa, um primeiro passo muito importante é tentar clarificar nossa própria compreensão do que se supõe ser CONSTRUÇÃO e RECONSTRUÇÃO do conhecimento.

Trazendo ideias da Teoria da Aprendizagem baseada na linguagem proposta por Vygotsky e por Halliday, pensa que uma das principais afirmações plausíveis desta lógica de pensamento é de que as mesmas possibilidades de conversações que dão a oportunidade de as crianças aprenderem a linguagem, também lhes oferecem a oportunidade de aprender por meio da linguagem.

Assim, busca respostas para se entender o que é conhecimento na compreen-

são de sua natureza, adentrando no enfoque genético do desenvolvimento do conhecimento, sustentado por Vygotsky. Analisa os distintos modos de conhecer na história humana o desenvolvimento do conhecimento teórico, o metaconhecimento, o conhecimento como representação, onde detalha os seis modos de conhecer, relacionando cada um a uma forma característica, do individual até a atividade social. Trabalha com a ideia de natureza do conhecimento como uma atividade intencional de indivíduos que, como membros de uma comunidade, empregam e produzem representações no esforço colaborativo de compreender melhor seu mundo para transformá-lo.

Começando pela natureza do conhecimento, Wells (2001) afirma que existem dois impedimentos para se progredir na compreensão de sua natureza. Primeiro é a ampla gama de maneiras com que se emprega este termo, por um lado, desde as peças isoladas de informação ou feitos até conceitos específicos sobre, por exemplo, a energia, a saúde/doença...e, por outro, fazendo referência a “atitudes” – ações que uma pessoa pode realizar com eficácia -, a “estratégias” que se empregam para guiar a execução das tarefas e o “metaconhecimento” sobre o emprego do conhecimento conceitual e estratégico e sobre princípios que subjazem a estas atuações hábeis. Analisa que seria importante pensarmos na relação existente entre saber realizar alguma ação e ser capaz de representar esse conhecimento de uma maneira discursiva e como uma influi na outra e sugere que seria mais frutífero centrar-se nas distintas atividades em que intervém o conhecimento e no desenvolvimento destas atividades em lugar de centrar-se nos termos.

Trata-se do enfoque “genético” proposto por Vygotsky (1998) e desenvolvido posteriormente por uma grande variedade de estudiosos dentro da tradição cultural-histórica, que nos ajuda a resolver a polêmica questão da relação existente entre o indivíduo e seu entorno social e cultural. Ao centrar-se na atividade mediada, realizada conjuntamente como lugar tanto de continuidade como de mudança, destaca a relação mutuamente constitutiva entre a atividade vista como um sistema histórico-cultural contínuo por um lado, e os participantes, as práticas e os artefatos por meio dos quais se concentra esta atividade por outro. Também este enfoque nos permite ver que o conhecimento tem uma história, pois há desenvolvimento nos nossos modos de conhecer e na maneira de construir o conhecimento. Em suas origens, o conhecimento está intimamente vinculado com a atividade e tem uma natureza essencialmente social. Aqui, estamos adentrando no pensamento de Leontiev (1981), que propõe que os seres humanos constroem seu conhecimento de mundo essencialmente mediante a atividade conjunta orientada a objetos e, além disso, que o valor

desse conhecimento é que serve para mediar em sua posterior atividade conjunta, ou seja, a atividade do indivíduo só tem significado no sistema das relações sociais.

Importante até aqui é pensarmos que Gordon Wells está nos dizendo que o conhecimento não existe, pois é uma abstração. O que existe são representações do que estamos vendo, permitidos pela linguagem. Assim, ele fala da atividade de conhecer, que logo adiante vai tratar como modos de conhecer que vão do individual até o mais colaborativo, dizendo que, desde o início da história humana, é possível distinguir, inicialmente, quatro modos diferentes de conhecer e depois mais dois, que entravam em jogo ao participar da gama de atividades que constituíam a vida cultural, por mais primitiva que fosse. Vamos a eles!

O primeiro modo de conhecer, denominado instrumental, parte da premissa de que, mesmo sabendo pouco a respeito de nossos antepassados, muito antes da aparição do *Homo sapiens*, eles já haviam desenvolvido uma certa habilidade nas atividades de que participavam através do emprego de instrumentos para mediar essa atividade. Pensa-se, pelas provas disponíveis que temos, que esses nossos antepassados não viviam isolados, mas, sim, em grupos com uma estrutura social bem desenvolvida. Através de demonstrações ou explicações ou mediante uma combinação delas, os membros mais hábeis do grupo colocavam seus conhecimentos instrumentais à disposição dos demais para que os imitassem e se apropriassem deles. Isso exige alguma medida de análise reflexiva e da construção de um conhecimento procedimental consciente, conseguida por meio de uma comunicação simbólica expressada por gestos miméticos e uma fala rudimentar. Aí está o segundo modo de conhecer.

O terceiro modo de conhecer surge da complexidade das atividades, exigindo dos participantes não só a capacidade de descrever suas propostas, senão também de explicá-las e justificá-las de acordo com a relação existente entre os fins e os meios e as causas e as consequências. Este modo de conhecer, chamado substantivo, cuja necessidade vai mais além da situação concreta, supõe o emprego da linguagem.

Correndo até certo ponto paralelo a esta forma de reflexão e de projeção imaginativa da ação prática futura feita em colaboração, está o quarto modo de conhecer: o conhecer estético. A construção de mitos, lendas, rituais e outros modos de entender a experiência do grupo mediante a narração, o baile, a canção também proporcionam um marco explicativo para interpretar, compreender e avaliar determinados eventos.

Assim, até aqui, o conhecimento a princípio se derivava diretamente de viver em um mundo social-material habitado pelo grupo cultural e se

construía, em grande medida, mediante a participação nas atividades do grupo e mediante a interação cara a cara, ou seja, a origem e a função do conhecimento estavam vinculadas com o aumento da participação e com a crescente compreensão da relação existente entre as ações e as situações vividas.

Porém, foi a invenção da escrita baseada na linguagem o que constituiu o avanço mais importante para a conservação do conhecimento, proporcionando uma nova forma de construção. Neste novo modo de conhecer, o conhecimento substantivo é embebido na atividade prática que se converte em material para uma forma de construção de conhecimento mais objetivo e independente do contexto, onde os artefatos de conhecimento criados em um ciclo, atuavam como “instrumentos” mediadores em um segundo ciclo de atividade de construção de conhecimento. Isso marcou o início do que se pode chamar de conhecer teórico.

Um outro modo de conhecer referido pelo autor chama-se metac conhecer, no sentido de refletir sobre a compreensão desenvolvida mediante outros modos de conhecer, sendo um precursor importante e necessário do conhecer teórico de todo tipo. Também tem suas origens evolutivas na atividade conjunta, quando os participantes refletem conjuntamente sobre por que atuam e pensam no como fazem.

Assim, a maneira mais adequada de entender o conhecer “é como a atividade intencional de indivíduos que, membros de uma comunidade, empregam e produzem representações no esforço colaborativo de compreender melhor seu mundo compartilhado e transformá-lo”. (WELLS, 2001, p. 96).

Desta forma, ao final do capítulo, o autor retoma o desenvolvimento do conhecimento na perspectiva ontogenética para abordar a questão do ensino sistemático de responsabilidade da escola, propondo que professores ponham à disposição dos estudantes práticas e instrumentos mediadores através de ações e interação colaborativas para que a atividade de conhecer se dê. Assim, expõem quatro oportunidades diferentes para construir significados que os indivíduos encontram dentro e fora da escola: experiência, informação, construção do conhecimento e compreensão, propondo alguns princípios que guiem as mudanças que as escolas necessitam realizar: a compreensão como objetivo principal da educação, alcançada mediante o trabalho colaborativo, pensando que conhecer com os outros e para os outros deveria ocupar um lugar de honra nas atividades de aula, sendo o potencial dialógico o que se deve destacar.

No capítulo “O discurso e o conhecer na aula”, Gordon Wells (2001) propõe que as aulas deveriam se converter no que ele chama de COMUNIDADES DE

INDAGAÇÃO. Considera que o currículo se cria de uma maneira emergente nos muitos modos de conversação entre professor e aluno, onde estes compreendem de uma maneira dialógica temas de interesse individual e social por meio da ação, da construção de conhecimento e da reflexão.

Retomando a contribuição de Vygotsky à nossa compreensão do papel fundamental da linguagem para o desenvolvimento mental do indivíduo, apoiada na analogia entre signos e artefatos que funcionam como instrumentos mediadores da atividade produtiva conjunta, podemos concebê-la, assim como outros sistemas semióticos, como “instrumentos psicológicos” que transformam radicalmente as orientações dos participantes. Nesta perspectiva, Wells (2001) revisa os modos de conhecer explicitados no capítulo anterior de seu livro para, fazendo coro ao pensamento de Halliday (1978), dizer que os recursos da linguagem falada em que nos baseamos na conversação hoje representam um “potencial de significado” rico e multidimensional que enriquece mais do que substitui o potencial dos modos pré-linguísticos da comunicação.

Pensando na importância para a educação da teoria da mediação semiótica de Vygotsky, ou seja, nas conexões que ele estabeleceu entre as distintas escalas do tempo (filogenética, histórico-cultural e ontogenética) em que se produz o desenvolvimento e entre a mediação intermental e intramental, baseada em signos da atividade no nível ontogenético, Gordon Wells descreve que o desenvolvimento intelectual individual não é resultado da maturação gradual das funções mentais superiores preexistentes e inatas, mas, sim, um processo de transformação das funções biologicamente dadas na apropriação de processos interpsicológicos semióticos encontrados na interação entre as pessoas e colocando Bakhtin na roda, mostra a primazia que dava à expressão ou unidade da fala na comunicação linguística. Dizia que a experiência da fala exclusiva de cada pessoa se desenvolve em contínua e constante interação com as expressões individuais de outras pessoas: as palavras dos outros ajudam na construção de sua própria expressão.

Assim, revisando brevemente estes autores, percebe-se que a relação existente entre linguagem e o conhecer é muito mais complexa do que podemos supor. Mesmo sendo a linguagem o principal meio pelo qual se exerce o trabalho educativo, ainda é utilizada como transmissão e recepção. Mas os significados construídos estão muito influenciados pelo contexto do discurso em que se produzem, porque as ideias não existem independentemente dos processos semióticos que se formulam e se comunicam para fins concretos em ocasiões particulares. Além disso, sen-

do a comunicação um processo dialógico, os significados que constroem os falantes, os ouvintes, os escritores e os leitores em relação com as expressões individuais estão muito influenciados pelo contexto do discurso em que se produzem. Portanto, “o conhecer, é, ao mesmo tempo, situado e dialógico” (WELLS, 2001, p. 121).

A discussão da construção do conhecimento e o discurso progressivo entram aqui mostrando a necessidade de pensarmos efetivamente que a confiança na capacidade dos estudantes para desempenhar um papel ativo em sua própria aprendizagem é um requisito essencial para a introdução da construção colaborativa do conhecimento e que, para que valha a pena, o discurso deve supor algo mais do que um simples compartilhar opiniões. Deve acarretar um progresso no sentido de conduzir a “uma nova compreensão que todos os implicados considerem superior a sua própria compreensão prévia” (BEREITER, 1994a, p. 6), sendo esse discurso progressivo o que caracteriza as comunidades de construção de conhecimento científicas e de outros tipos. Também enaltece a importância da escrita, tendo em vista as limitações do discurso falado, como aquela que proporciona uma mediação potente que capacita o grupo, assim como o escritor individual, ao progresso real na construção do conhecimento pela sua permanência, podendo ser repassado, reempregado e revisado, atuando como um objeto melhorável.

Partindo para o final desse capítulo, o autor retoma o termo *indagação*, mostrando que não se refere a um método ou a um conjunto genérico de procedimentos para a realização de atividades, mas a uma postura ante as experiências e as ideias. É uma pré-disposição a interessar-se pelas coisas, a estimular questionamentos, onde, através de um trabalho colaborativo, busca-se encontrar as respostas. Ao mesmo tempo, o objetivo da *indagação* não é o conhecimento isolado, mas a predisposição e a capacidade de empregar as compreensões assim obtidas para atuar de uma maneira responsável e em situações de seu atual momento de vida e de seu futuro. Proporciona uma maneira de superar a separação, tanto na prática quanto na teoria, entre o conhecimento escolar, muitas vezes inerte, e o conhecimento-ação.

Outra questão extremamente importante é a relação feita entre o espaço educativo como comunidades de *indagação* onde o objetivo é uma compreensão construída mediante a ação, que guia a ação futura não só na sala de aula, mas também em situações fora dela, e a carga afetiva envolvida nesse processo. Quando aqueles que participam de uma *indagação* têm uma significação pessoal, existe uma satisfação e um entusiasmo adicionais, derivados do compartilhar as atividades com os demais, da

observação ao que os demais estão fazendo e da relação que se pode fazer entre essas atividades.

Destaca que a indagação não se aplica somente a estudantes até o ensino médio, mas também aos professores e administradores, que são os responsáveis diretos pela educação e àqueles que são responsáveis pela preparação inicial e do posterior desenvolvimento profissional destes professores e administradores.

E, no final propriamente dito deste potente capítulo, Wells (2001) destaca que várias vezes, em páginas anteriores, chamou a atenção sobre o papel especial que desempenha o texto escrito na construção do conhecimento. A criação de um texto escrito é uma maneira especialmente poderosa de chegar a compreender o tema sobre o que se escreve, sobretudo se escrever não se emprega para comunicar o que já se compreende, mas para chegar a compreender neste processo e mediante ele. É a ativação da escrita como “dispositivo do pensamento”.

Partindo deste tema, destaco o artigo de Damiani (2008), no qual a autora tem o objetivo de discutir as relações entre linguagem e cognição a partir da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, enfocando especialmente as influências mútuas entre a linguagem escrita e o pensamento no contexto universitário. Apresenta a análise de um texto produzido por um estudante do curso de Pedagogia, motivada pela preocupação com a qualidade da escrita destes estudantes, principalmente por serem os responsáveis pelo ensino da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Percebe um alto grau de dificuldade para expressar ideias de maneira clara, avaliando a escrita desses universitários como precária em termos de coerência, estrutura gramatical, ortografia, vocabulário e pontuação.

Sua discussão teórica retoma as ideias de Vygotsky (1982) e Luria (1986) sobre o papel essencial da linguagem na formação da consciência humana, pois, através dela, os seres humanos desenvolvem o pensamento abstrato, categorial, dando um salto do sensorial para o racional. Propõe uma versão fraca sobre a relação entre pensamento e linguagem para tentar escapar do determinismo linguístico sobre o pensamento, entendendo a estrutura linguística de um sujeito como algo que influencia e não determina sua percepção, sua memória e seu pensamento no curso das operações mentais.

Trazendo outros autores que reverberam a importância da escrita para o desenvolvimento mental dos sujeitos, mostra que o ato de escrever envolve atividades mentais como: estabelecimento de objetivos, planejamento, busca de con-



teúdos na memória, resolução de problemas, avaliação e diagnóstico de conteúdos e formas de escrita. Não desenvolve recursos novos de pensamento, mas produz consciência sobre aqueles que os seres humanos já dispõem (OLSON, 1994).

Até aqui, os textos teóricos eram fundamentados basicamente pela Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky. Agora, os estudos que se seguem discutem as ideias de Leontiev e, posteriormente, Davidov.

A leitura de parte da dissertação de mestrado de Odete Cascone (2009), sobre o livro didático como um dos principais materiais de apoio à organização da atividade docente, utiliza inicialmente a Teoria Histórico-Cultural centrando-se nos conceitos principais: aprendizagem e desenvolvimento, conceitos espontâneos e científicos, objetivação e apropriação e conceitos enquanto instrumentos simbólicos. Justifica a escolha desta abordagem como sendo, dentre as teorias sobre aprendizagem e desenvolvimento, a que dedica especial atenção à escolarização como fator essencial do desenvolvimento humano no atual contexto histórico.

Vygotsky, tentando superar as explicações inatistas e ambientalistas sobre o desenvolvimento do psiquismo humano, incorporou as teses marxistas ao estudo da psicologia e formulou uma nova concepção teórica, buscando em Marx os aportes teóricos para fundamentar suas reflexões, compreendendo o homem como um sujeito situado num determinado contexto social que seria o responsável pela constituição de seu psiquismo. Para ele, somente por meio de uma abordagem histórica e cultural, seria possível explicar as funções psicológicas superiores, pois estas são constituídas no decorrer da história social do homem em sua relação com o mundo.

Quanto ao tema aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky (2001, p. 304) conclui que “(...) a aprendizagem pode ir não só atrás do desenvolvimento, não só passo a passo com ele, mas pode superá-lo, projetando-o para frente e suscitando nele novas formulações.” E afirma que quando uma criança aprende, ocorre um salto significativo no seu desenvolvimento. Assim, para explicar o aprendizado escolar, Cascone (2009) diz que se faz necessário compreender o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, entendido como aquele espaço onde deve incidir o trabalho do professor, onde estão as funções em brotos ou flores e, que, inicialmente, para aprender, a criança precisa de ajuda para, logo a seguir, poder agir sozinha.

A seguir, o enfoque é dado aos conceitos espontâneos e principalmente aos conceitos científicos, trazendo para o debate os conceitos de objetivação e apropriação de Leontiev, refletindo acerca da característica do conteúdo escolar e do significa-

do de sua apropriação a partir da Teoria da Atividade.

Para Leontiev (1981), a atividade humana determina a forma de ser e de pensar do homem, distinguindo-se dos outros animais através de sua atividade vital, o trabalho. Assim, no momento em que o homem trabalha, seus conhecimentos vão se cristalizando nos seus produtos. A esse processo, Leontiev chama de OBJETIVAÇÃO.

O conceito de APROPRIAÇÃO, ligado diretamente ao de objetivação, nos mostra que, quando um objeto natural é transformado pelo homem, passa a ser social e, ao se apropriar desse objeto, os demais homens que não participaram de sua produção incorporam as experiências e conhecimentos acumulados objetivados nesse objeto produzido historicamente e, desta forma, através desse processo de apropriação, é que ocorre o desenvolvimento humano. Leontiev mostra que o sujeito, ao assimilar a experiência realizada socialmente, adquire com ela significações, apropriando-se de um conhecimento historicamente produzido, incluindo, aqui, o processo de transmissão da experiência social pelo sistema educativo. A autora, ao final deste capítulo, reflete sobre a importância de se discutir o papel da escola como instituição responsável pela transmissão dos conhecimentos científicos como conceitos elaborados mediante uma atividade mental derivada de uma atividade prática.

E assim, finalizando esta revisão bibliográfica, serão discutidos textos de Libâneo (2004) que debatem questões referentes à aprendizagem escolar e à formação de professores na perspectiva de Vygotsky, Leontiev e Davidov.

Neste trabalho, Libâneo convida o leitor a pensar em possibilidades teóricas de renovação das práticas de formação inicial e continuada de professores, a partir da psicologia histórico-cultural da aprendizagem escolar, pois compreende o trabalho do professor como atividade teórica e prática.

Este texto mostra as ideias de Davidov e sua Teoria Desenvolvimental, onde educação e ensino são formas universais de desenvolvimento mental. O ensino propicia a apropriação da cultura e o desenvolvimento do pensamento. Para ele, a aprendizagem é a atividade principal da criança na escola e sua função é a de propiciar a assimilação das ciências, da arte, da moralidade e da lei, consideradas formas de consciência social mais desenvolvidas. Aprendizagem, aqui, é relacionada ao conteúdo, ou, como é designado, conhecimento teórico. Dele derivam os métodos para organizar o ensino, ou seja, uma estrutura da atividade do aprender incluindo uma tarefa de aprendizagem, suas ações, acompanhamento e avaliação que visam à

compreensão do objeto de estudos e suas relações. O objetivo do ensino é que os alunos aprendam a pensar. A pensar teoricamente sobre um objeto de estudo, formando um conceito teórico desse objeto para que aprendam a lidar praticamente com ele em situações concretas da vida. Além disso, na estrutura psicológica da atividade descrita por Leontiev, acrescenta o desejo como “núcleo básico de uma necessidade” (DAVIDOV, 1999, p. 40-41). Para ele, por detrás das ações humanas, estão as necessidades e emoções, antecedendo a ação, as relações com os outros, as linguagens. As emoções capacitam a pessoa a decidir se possui meios para atingir seu objetivo. Em discordância com Leontiev, Davidov afirma que as ações são conectadas muito mais nas ações baseadas em desejos do que em motivos, embora continue destacando seu papel. Outro aspecto importante da teoria desenvolvimental de Davidov é que o pensamento teórico se caracteriza como o método da ascensão do abstrato para o concreto, ou seja, de uma relação geral subjacente ao assunto ou problema, deduzem-se mais relações particulares. Segundo Libâneo (2004), o que se verifica nesse processo de formação do pensamento teórico é uma clara alusão ao movimento que vai do geral para o particular, vinculados a duas tendências fortes na pedagogia contemporânea: o método de resolução de problemas e o método do ensino com pesquisa.

Como último aspecto debatido pelo autor deste texto está a formação profissional de professores como atividade de aprendizagem em contextos socioculturais. Libâneo argumenta que, se a atividade principal do futuro professor é a de promover a atividade aprendizagem de seus futuros alunos, nada mais oportuno que o professor aprenda sua profissão na perspectiva em que irá ensinar aos seus alunos. Então, se a base do ensino desenvolvimental é a estrutura psicológica da atividade, seria importante estabelecer as características da atividade profissional do professor, de modo que isso se constitua como referência para o currículo. E também que os próprios professores precisam dominar estratégias de pensar e de pensar sobre o próprio pensar, sendo a teoria desenvolvimental compatível com essa demanda. Esta possibilita a aquisição do conhecimento teórico e das ferramentas cognitivas, desenvolvendo as competências do pensar, para compreender o próprio pensamento, refletindo de modo crítico sobre sua própria prática e, também, de aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, à medida que internaliza novos instrumentos de ação. Para isso, segundo o autor, o ensino deve ser compreendido como o objeto principal da atividade docente, decorrendo daí as ações e operações a serem realizadas por meio da atividade orientadora do ensino, a execução e o controle, consi-

derando, é claro, os contextos concretos onde se dão esses processos de formação.

### **3. Considerações finais**

Conforme já havia dito na introdução, este trabalho tem como objetivo mostrar os efeitos que as discussões sobre o tema aprendizagem causaram em minha prática profissional, a partir de um estudo de revisão bibliográfica dentro da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.

Desde os tempos em que trabalhava como professora alfabetizadora, passando pela formação de profissionais em cursos de graduação de licenciatura, até este momento em que tenho atuado especificamente na formação de professores em pós-graduação em nível de especialização, percebia que o modelo tradicional de atuação do professor não satisfazia a minhas necessidades e, principalmente, meu desejo. Aulas que podem ser pensadas, como nos mostrou Wells (2001), como COMUNIDADES DE INDAGAÇÃO têm sido a base de minha experimentação enquanto professora. Também considero que o currículo se cria de uma maneira emergente nos muitos modos de conversação entre professor e aluno, nos quais estes compreendem, de uma maneira dialógica, temas de interesse individual e social por meio da ação, da construção de conhecimento e da reflexão, pois vejo, nos cursos de pós-graduação, a grande vantagem de o aluno, pelo menos conscientemente, estar naquele espaço de aprendizagens por interesse pessoal e que, partindo dele, pelo trabalho colaborativo, estimula o interesse que também é social, pois é do grupo. Mas este não é um trabalho fácil. Exige dedicação, planejamento e atuação do professor como mediador desse processo de aprendizagem e não como o detentor do conhecimento que deverá ser transmitido ou um mero figurante que lança os conteúdos a seus alunos e espera, nos trabalhos de pesquisa, o resultado pronto de todo um percurso que poderia ser percorrido pelo trabalho colaborativo.

Hoje, o que percebo é que, concordando com Libâneo (2004, p. 138), nós, professores, muitas vezes, se não refletirmos sobre nossa prática, poderemos meramente repetir, reproduzir ações conforme fomos educados, sendo “necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de um sólido conhecimento teórico, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar.”

Apreciei muito a ideia do autor de que “as mudanças nas formas de aprender afetam as formas de ensinar, em vista da subordinação das práticas de ensino à ativida-

de de aprendizagem e às ações do aprender e do pensar (...)", pois é exatamente isso que insisto constantemente em meu trabalho com formação de professores. O autor diz que podemos pensar que o que esperamos da aprendizagem dos alunos também deverá ser esperado de um programa de formação dos próprios professores. Nesse sentido, sinto falta de que os programas de pós-graduação também trabalhem com essa lógica de desenvolver os processos cognitivos de seus alunos, professores ou futuros professores.

Também tenho pensado muito no destaque ao papel das emoções no processo de aprendizagem, concordando com Libâneo (2004) quando diz que a importância desse ponto de vista é óbvia, pois põe em relevo a relação entre afetividade e cognição e sua integração na subjetividade. Mas, em minha experiência na prática com formação de professores, ainda percebo que muitos desconsideram a importância das emoções para o processo ou atividade de aprender. Acredito que isso se deva ao fato de que há bem pouco tempo falar, pensar ou reivindicar a importância das emoções soava como algo piegas, do campo do empirismo, do não científico. Isso, atualmente, está cada vez mais esclarecido pelos estudos da área da neurociência, onde as emoções no processo de aprendizagem figuram no papel de ator principal, já que estão diretamente relacionadas com as memórias.

E, para isso, a formação permanente dos profissionais da educação, já considerada fundamental, pode ser enriquecida com uma proposta de pensarmos, mas principalmente atuarmos na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, mostrando, através de nossa prática, o lugar de importância do papel do ensino, na figura do professor, estimulando nossos alunos a pensar sobre seus modos de conhecer e como estão interferindo nos modos de conhecer de seus alunos.

Acredito que esta seja nossa tarefa enquanto responsáveis pela formação de professores: despertar o interesse pelo reconhecimento de sua importância, da linguagem, da escrita como produtoras de desenvolvimento mental. Fomentar, a partir de nossas próprias aulas, espaços dialógicos onde o ato de conhecer se dê do social para o individual. Assim, quem sabe, as mudanças ocorridas nos professores tenham efeitos mais concretos na aprendizagem de seus alunos.

## *Referências*

BEREITER, Carl; SCARDAMALIA, Marlene. *The Psychology of Written Composition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.

CASCONE, Odete Bulla. *Organização do Ensino e Aprendizagem conceitual: possibilidades formativas no livro didático*. Dissertação de Mestrado: Universidade Estadual de Maringá, Programa de pós-graduação em Educação, 2009.

DAMIANI, Magda Florianiana. Trabalhando com textos no ensino superior. In: *Revista Portuguesa de Educação* - Braga. ISSN 0871-9187. vol. 21, nº. 2 (2008), p. 139-159.

DAVYDOV, V. Analisis de los principios didacticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro proximo. In: SHUARE, M. *La Psicología evolutiva y pedagogia en la URSS*. Antologia. Moscu: Editorial Progreso, 1987.

DAVÍDOV, V.V. A new approach to the interpretation of activity structure and Content. In: Hedegaard, M.; Jensen U.J. *Activity theory and social practice: cultural-historical approaches*. Aarhus (Dinamarca): Aarhus University Press, 1999.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia, personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1981.

\_\_\_\_\_. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKYI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1992.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Daydov. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 5-24, 2004.

LURIA, Alexander R. *Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MOURA, M. O. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A. D. de; OLSON, David. *The World on Paper: the conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

VIGOTSKI, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Obras Escogidas*. V.2, Pensamento y Lenguaje. Moscú: Editorial Pedagógica, 1982.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WELLS, Gordon. En busca del conocimiento. In: *Indagación Dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós, 2001.

\_\_\_\_\_. El discurso y el conocer en el aula. In: *Indagación Dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós, 2001.