

A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ATIVIDADE

Maria da Paz **Cavalcante** – UFRN

Este trabalho investiga a forma pela qual a Teoria da Atividade, proposta por Alexei Nicolaievich Leontiev, colaborou para a atuação de uma professora que leciona História no 8º ano, do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Coronel Fernandes, no município de Luís Gomes - RN. O objetivo é analisar as contribuições da referida teoria na prática docente dessa professora. Optou-se pela abordagem colaborativa como estratégia formativa e empregou-se como procedimento para a formação do saber as Sessões Reflexivas. A análise evidenciou que a professora se utilizou de construções da Teoria da Atividade e aprimorou a sua prática, desenvolvendo aulas dessa disciplina de modo a promover a participação do aluno na oralidade e favorecer o seu desenvolvimento integral. O processo formativo, no tocante à prática da docente, revelou uma elevação na sua aprendizagem que contribuiu para o aprimoramento no seu desenvolvimento profissional. Diante dessas constatações, como necessidades de novas reflexões, a investigação recomenda, principalmente, a organização de atividades de ensino, fundamentada nessa teoria, que possibilite a professora aperfeiçoar o processo de ensino e de aprendizagem contribuindo com formação plena do educando.

Palavras-chave: História. Teoria da Atividade. Prática docente. Ensino. Aprendizagem.

Introdução

Nas últimas décadas tem ocorrido um intenso debate produzido pelos historiadores a respeito da História e seu ensino escolar. Essas discussões revelam, dentre outros aspectos, que uma atitude científica em relação a esse ensino, hoje, requer uma dinamização da prática pedagógica que exercite a busca pela compreensão da história humana, num contexto espaço-tempo específico, refletindo e sistematizando o entendimento de uma determinada realidade histórica, associado à formação da cidadania. Algumas produções recentes acerca desse ensino (CABRINI, 2000; FONSECA, 2005; CAINELLI; SCHIMIDT, 2005; SILVA; FONSECA, 2007; PINSKY; PINSKY, 2008), dentre outras, e o papel desempenhado pela Associação Nacional de História - ANPUH através de sua participação em processos de elaboração de documentos nacionais, bem como, de suas publicações, sinalizam nessa direção.

O conjunto dessas produções, os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (1998), o estabelecimento das Diretrizes Curriculares para os Cursos de História (2002) e As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Área de História e a Formação dos Professores para a Educação Básica (2001), dentre outras, somado à nova configuração assumida pela sociedade marcada, em parte, pela expansão escolar, pela rapidez com que as informações são obtidas através dos meios de comunicação, têm influenciando, de certa forma, o desenvolvimento desse ensino na prática cotidiana das escolas.

A História e o seu ensino, segundo Fonseca (2005), são fundamentalmente formativos e os professores que trabalham com ela vivenciam uma situação ambígua e complexa considerando que, ao mesmo tempo, em que essa disciplina é extremamente valorizada, estratégica para o poder e a sociedade é, também, desvalorizada pelos alunos e por diversos setores do aparato institucional e burocrático.

A atividade de ensino, desenvolvida nessa área, na escola, precisa contribuir para a promoção da apropriação de conteúdos pelo aluno e o desenvolvimento de sua personalidade. Porém, segundo Cuevas (2001), algumas dificuldades gerais se fazem presentes no ensino dessa disciplina dentre as quais destacamos: a própria natureza da História como ciência social – uma vez que o seu estudo, em toda a sua complexidade, requer a construção de representações num elevado nível.

Uma pesquisa realizada por Rocha (2007) nas áreas de História e Geografia a partir de documentos de planejamentos (anuais, semestrais, bimestrais, mensais e de aulas) de dezenove escolas públicas da rede estadual que oferecem os anos iniciais do Ensino Fundamental, em catorze municípios do interior do Estado do Rio Grande do Norte (dentre os quais o da nossa investigação), revelou que no que se refere a esses documentos “os planos em geral, evidenciam uma dificuldade na distinção entre essas áreas, principalmente, quando tratam da seleção de conteúdos.” (ROCHA, 2007, p. 641). E que neles são perceptíveis “[...] procedimentos na perspectiva de utilização de recursos de forma solta e isolada e, em geral, sem distinção tanto em relação ao nível de ensino, ao tipo de plano, como aos objetivos e conteúdos propostos.” (ROCHA, 2007, p. 640).

O aluno ingressa nos anos finais desse nível de ensino, apresentando muitas dificuldades de apreender a História escolar, pois é necessário uma certa compreensão para se dar uma explicação sobre por que um fato e/ou acontecimento ocorreu de uma determinada forma e não de outra. Algo desafiante a ser considerado como objeto de reflexão, tanto dos

profissionais que lidam com o ensino dessa área como dos que se encontram mais envolvidos com a pesquisa.

No 8^o ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Coronel Fernandes, *lócus* de nossa pesquisa, um dos problemas evidenciados diz respeito a uma ausência de participação do aluno na comunicação oral em decorrência da dificuldade da professora, dessa disciplina, em promover essa comunicação.

Nossa investigação, desenvolvida no mestrado em educação, emergiu dessa problemática e apresenta um caráter de intervenção na prática docente, no processo de ensino e de aprendizagem da História. Nesse sentido, nosso objetivo consiste em analisar as contribuições da Teoria da Atividade de Alexei Nicolaievich Leontiev¹ na prática docente, dessa professora de História. A prática docente aqui entendida como “[...] expressão do saber pedagógico que idealiza uma prática e nela se constrói.” (AZZI, 2007 p. 47). Fonte de aprendizagem e desenvolvimento em que o professor constrói saberes não apenas dos conhecimentos sobre a disciplina que lhe cabe lecionar.

1 A História escolar e a Teoria da Atividade: alguns traços de suas dimensões teóricas

Compreender a história que foi, que é e continuará sendo transformada pela atividade humana não é uma tarefa simples. Aprender sobre essa história com a noção de processo, do devir histórico, dos modos de vida e de cultura e entender as relações sociais que se estabelecem entre determinações históricas e ação humana é bastante complexo. O trabalho do professor de História se apresenta como condição indispensável no favorecimento desse entendimento ao aluno, do seu desenvolvimento intelectual e pessoal.

A História escolar, na qualidade de processos reais do homem num determinado tempo/espço, se consubstancia como disciplina que contribui para o desenvolvimento integral do educando – algo desafiante porque se faz necessário uma proposta a ser desenvolvida ao longo do processo educativo.

¹ Quanto nos referirmos à Teoria da Atividade neste trabalho, estará implícito que se trata da teoria desse autor.

A efetivação dessa proposta requer condições concretas de viabilização que passa por uma formação docente sólida que permita um trabalho produtivo com as fontes materiais, escritas, iconográficas, orais, bem como o acesso dos envolvidos a elas.

A História tem uma grande potencialidade formativa no favorecimento da compreensão dos fatos históricos e das consequências que deles derivam. Ela, para Costa (1957, p. 118), tem uma finalidade a preencher, qual seja: “[...] realizar os objetivos do ensino [...] como o de formar a personalidade integral do adolescente e em segundo plano, fornecer-lhe conhecimentos básicos específicos.” Nesse processo, a mediação do professor que é indispensável, se dá na atividade comum mediante relações práticas e verbais, cuja participação do aluno é imprescindível.

A participação, segundo Lave e Wenger (2002, p. 167), “chama a atenção para os modos como ela é um conjunto de relações em evolução, continuamente renovado [...]”. Ela constitui um dos aspectos fundamentais, no processo de aprendizagem, por ajudar os discentes a desenvolver sua compreensão de mundo, seus interesses cognoscitivos, sua subjetividade, a evidenciarem relações entre os fenômenos e a melhorar suas próprias formas de comunicação, dentre as quais, a modalidade oral.

A atuação do aluno, na comunicação oral, é de fundamental importância para sua aprendizagem e desenvolvimento. Embora Leontiev não tenha se detido sobre isso, entendemos que ao focar em suas obras (1983, 2004) a atividade (prática e mental) dos homens, nesta está presente, também, aquela.

A comunicação é, na opinião de Lisina (1986, p. 125, tradução nossa), “a interação de pessoas que participam desse processo de coordenar e conjugar os seus esforços para alcançar um resultado comum.” Nisso reside que na ambiência escolar é preciso um processo de comunicação com o outro (professores e alunos e alunos entre si) para poder ocorrer o ensino e a aprendizagem. Ela “é uma atividade prática [...]” (KAGAN, 1989, p. 57) a qual tem como uma de suas modalidades a oralidade.

A oralidade, por sua vez, diz respeito a “[...] uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora: ela vai desde uma realização mais informal a mais formal nos mais variados contextos de uso.” (MARCUSCHI, 2001a, p. 25). Como construção humana e histórica, ela faz parte da cultura e por meio do seu uso podemos perceber características linguísticas, sociais e culturais dos falantes, visão de mundo, atitudes e crenças etc. O trabalho na escola, com essa

modalidade, vem sendo enfatizada por diversos estudiosos da linguagem como Marcuschi (2001a, 2001b) e Neves (2004) dentre outros.

Considerando que, para a Teoria da Atividade (LEONTIEV, 1983, 2004), a base do desenvolvimento histórico do pensamento do homem se encontra na desenvolvimento de sua atividade prático-social, entendemos que o modo de pensar e se expressar do indivíduo pode ser desenvolvido por meio de ações que lhe favoreçam dirigir seus processos cognitivos e afetivos.

A Teoria da Atividade tem como unidade de análise o sistema da atividade dos homens, desenvolvida coletivamente no social, orientada para o objeto e mediatizada por ferramentas culturais. A atividade é entendida como um processo, num sistema de relações, em que o homem realiza o seu ser social e sua consciência. (LEONTIEV, 1983). O reconhecimento dessa teoria como um paradigma teórico geral da psicologia ocorreu no fim da década de 1930 e é resultante, na Psicologia Soviética, dos esforços realizados por Leontiev com a participação de seus colaboradores e a criação da escola Karkhov, cuja qualidade investigativa foi amplamente reconhecida.

A expansão dessa teoria na contemporaneidade, utilizada em várias áreas de conhecimento, é uma realidade em vários países. No Brasil, ela foi adotada a partir dos anos 1980. Para um aprofundamento sobre ela realizamos uma revisão da literatura existente. Dos trabalhos mais recentes de pesquisadores desse país que a abordam, estabelecendo uma relação com a educação, destacamos: Sforini (2004), Núñez (2009); Libâneo (2004), Bock (2004) e Asbahr (2005), dentre outros. Sobre as contribuições dessa teoria, relacionada à atuação docente no ensino de História, encontramos uma tese, desenvolvida por Basso (1994), na qual ela trata sobre a compreensão da prática pedagógica do professor, tomando como referência o ensino de História.

A Teoria da Atividade apresenta uma preocupação com a constituição do homem no mundo, e o ensino de História, por sua vez, tem um papel muito importante na formação desse homem que vive em sociedade portando uma herança cultural que se atualiza e se reconstrói em diferentes espaços e tempos sociais.

2 Caminho da pesquisa

Para a realização dessa pesquisa, de abordagem colaborativa, contamos com a participação da professora Dulce (codinome), graduada em História, que leciona essa disciplina nos anos finais do Ensino Fundamental, na Escola Estadual Coronel Fernandes, no município de Luís Gomes, no Estado do Rio Grande do Norte.

O desenvolvimento da empiria se deu em duas fases, de forma inter-relacionada, com a presença da professora citada. A primeira fase foi constituída pelos Ciclos de Estudos Reflexivos nos quais nos preocupamos com a fundamentação teórica a respeito da Teoria da Atividade e, na segunda fase, desenvolvemos as Sessões Reflexivas (interpessoal e intrapessoal) sobre aulas de História, no 8º ano, gravadas em vídeo. Para a construção, deste trabalho, fazemos um recorte de um dos momentos de realização de Sessões Reflexivas interpessoal.

As Sessões Reflexivas constituíram-se espaços onde a professora partícipe realizou uma imersão, crítica, na sua prática docente, atenta ao processo de ensino e de aprendizagem da História. Para um entendimento sobre essas sessões, reportamo-nos a sua composição constituída de reflexões interpessoal e intrapessoal.

Ibiapina (2008) nos coloca que a primeira, a reflexão interpessoal, diz respeito a um olhar para fora de nós quando refletimos os conteúdos externos interpsicologicamente construídos, e que a segunda consiste num olhar para dentro de nós mesmos em que questionamos pensamentos, teoria formal e experiência concreta. Nesse movimento inter/intrapessoal ocorre um processo de construção de saberes cujos partícipes envolvidos alargam seus entendimentos dos conteúdos construídos socialmente.

Na realização das Sessões Reflexivas adotamos a proposição de Smyth (1992), fundamentado em Freire (1999), quanto à reflexão crítica² envolver quatro ações (não hierárquicas) relacionadas a determinados tipos de questionamentos: descrever (o que fiz?), informar (o que isso significa?), confrontar (como cheguei a ser assim?) e reconstruir (como posso agir diferente?). Essa última, sendo desencadeada pelas demais.

Para desenvolvermos as sessões, com essas ações, alguns questionamentos nos foram indispensáveis. Nesse sentido, utilizamo-nos de alguns deles empregados em contexto de formação de professores construídos por Liberali (2004) e por Ferreira (2007), e

² Nesse trabalho quando nos referimos à palavra reflexão a estamos entendendo na perspectiva freiriana, de ser ela, crítica. (FREIRE, 1999).

elaboramos outras perguntas fundamentadas nessas autoras de modo que nos auxiliasse na consecução do que nos propomos na investigação.

Nos momentos das Sessões Reflexivas, a professora e a pesquisadora dispunham de um roteiro de perguntas para auxiliar nas reflexões. Considerando o número de caracteres estabelecido para a construção deste trabalho, ao discutirmos sobre o desenvolvimento dessas sessões, apresentamos apenas algumas questões que compuseram as quatro ações citadas, como veremos adiante.

3 Sessão reflexiva interpessoal: a prática docente em evidência

Estar em frente às câmeras

Antes de adentrarmos na análise que faremos das sessões reflexivas, gostaríamos de registrar que a câmera de vídeo ao ser inserida na privacidade da sala de aula produziu mudanças no ambiente pesquisado. Pudemos perceber da professora e dos alunos uma atenção dada à postura; expressões faciais gerando manifestações que ora expressavam uma certa timidez, ora um riso que se esvaia tão rápido como chegara, bem como um aspecto de novidade, pouco comum, de gravações de aulas no *lócus* da investigação.

Ter tido clareza dos detalhes dessas reações que a videogravação permitiu registrar nos possibilitou também perceber a familiaridade que foi se operando em todos (professora e alunos) quando comparamos a primeira com a terceira aula gravada. Nessa última, os alunos já se comportaram de um modo mais natural, bem como a docente, permitindo-nos uma análise mais próxima e representativa da experiência vivida no cotidiano escolar.

Para a análise que aqui desenvolvemos, escolhemos a terceira aula videogravada por ela nos fornecer elementos que evidenciam, de um modo mais consistente, as mudanças operadas pela docente em sua prática. No entanto, em alguns momentos foi preciso nos reportarmos às aulas anteriores, bem como a algumas reflexões construídas nas sessões reflexivas anteriores (sobre essas aulas), pelo fato de nessa terceira aula a professora ter dado continuidade ao assunto e objetivos correspondentes às duas antecedentes e, também porque

àquelas foram importantes (tendo em vista a reflexão que construímos sobre elas nas sessões) para o aprimoramento da atuação da docente nessa terceira aula.

Pela imagem: ressignificando a prática

Ao confrontar-se com a imagem de si mesma na tela, a professora, protagonista das cenas videogravadas, passou a refletir considerando sua bagagem pessoal de experiências, conhecimentos e as representações que tem sobre si.

A partícipe pesquisadora, por sua vez, buscou com as sessões reflexivas, desenvolvida com as ações de: descrever, informar, confrontar e reconstruir, oferecer condições de uma análise crítica da prática docente numa perspectiva de geração de possibilidades de aprimoramento no seu saber-fazer, ao favorecer o exercício do ato reflexivo e expressivo da docente.

O que fiz? A própria ação em relevo

Na primeira ação de descrever, buscamos compreender a descrição que a professora partícipe fez de sua atuação, no processo de ensino e de aprendizagem da História.

Ela iniciou seu exercício reflexivo, dessa terceira aula, descrevendo o assunto, o porquê de ele ter sido escolhido, as tarefas desenvolvidas e como se deu a participação dos alunos. Tendo em vista que nessa aula a partícipe deu continuidade ao assunto que vinha sendo tratado nas aulas anteriores, ela estabeleceu um elo entre essa aula videogravada e algumas situações ocorridas nas antecedentes.

O assunto da aula foi: Holandeses no Brasil³ e ele foi escolhido pelo fato da gente estar estudando a colonização do Brasil. Quando a

³ Foi utilizado para o estudo desse assunto o livro didático de BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: sociedade e cidadania*: 8º ano. São Paulo: FTD, 2006. (Coleção História: Sociedade e Cidadania).

gente vai estudar a colonização, vai estudar uma sequência de povos [...] então essa aula foi uma continuidade desse estudo sobre a colonização do Brasil, a forma como ele foi colonizado e por quem.

Como você percebeu, primeiro, nós fizemos a exposição do conteúdo e depois tivemos cinco questões, retiradas do livro didático, onde eles iam rever o conteúdo, novamente, e a partir da leitura eles iriam responder. Nessa aula aqui nós retomamos, discutindo cada questão para vermos o ponto de vista de cada aluno.

Numa linguagem não técnica, a partícipe descreveu sua atuação no processo de ensino e de aprendizagem da História enfocando acontecimentos marcantes ocorridos em sala de aula. A reflexão desenvolvida, embasada por essa ação de descrever, possibilitou à docente manifestar informações sobre o que fez, apresentando o assunto trabalhado e o seu desenvolvimento.

Compreendemos que essa sua descrição foi clara, objetiva e sua aula foi estruturada de modo a contar com a participação de cada aluno, expressando o seu ponto de vista. E, com a sua descrição, Dulce nos ofereceu elementos para irmos adentrando na ação que se segue, ou seja, a de informar.

Significando a atuação docente

Nessa ação de informar, direcionamos a nossa atenção para a informação da docente quanto à sua atuação no processo de ensino e de aprendizagem. O exercício reflexivo dessa ação esteve relacionado ao alcance dos objetivos da aula, ao papel da docente nas situações de aprendizagem do aluno e às dificuldades dela em promover a participação oral do aluno na aula. Eis o que Dulce (2009) refletiu sobre esses aspectos:

Os objetivos da aula foram: o aluno analisar, ter uma compreensão de fato, de como aconteceu todo esse processo de colonização; como eles chegaram, o que eles fizeram, a forma como agiram para se apossar das novas terras. No caso aqui, os holandeses... Eu creio que em parte os objetivos da aula foram alcançados. Porque há aqueles que realmente entendem e que chegam lá aonde a gente quer que eles cheguem [...].

Sobre qual foi o meu papel nas situações de aprendizagem do aluno! Meu papel!... Acho que mediei. Eu desenvolvi o papel de estimular, mediar essa aula [...].

Voltando a olhar o roteiro das perguntas Dulce (2009) diz:

A pergunta agora é: encontrou alguma dificuldade em promover a participação oral do aluno na aula? Mais! E como! É uma resistência que você nem percebeu... É aquela resistência.... Fulano! “Não”, fulano! “Gosto não!” Você! “Não!” [...]. A gente encontra muita dificuldade nesse trabalho de estimular o aluno, levar o aluno a participar da aula. Eles têm medo, muita vergonha do próprio colega... De expor.

Na sua fala inicial, correspondente a essa ação de informar, a professora enfocou vários objetivos da aula (em continuidade das duas aulas anteriores) os quais estão relacionados à apreensão do aluno sobre o processo de colonização do Brasil, pelos Holandeses. Para essa apreensão, via participação do aluno na comunicação oral, ela nos disse que nas primeiras aulas videogravadas os alunos não participaram de forma integral, diferentemente do que aconteceu nessa terceira aula, cuja participação foi ampliada porque eles foram estimulados a expor suas ideias. Considerou, outrossim, que uma elevação dessa participação do aluno, na oralidade, passa pelo incentivo e estímulo do professor.

Nas relações que estabelecemos entre conhecimento da Teoria da Atividade, aprendizados, experiências e entendimentos subjetivos pudemos ir delineando um modo de pensar no ensino e na aprendizagem da História resultando nesse processo autoformativo para a docente.

Dando continuidade a sua fala, Dulce destacou que para haver essa participação do aluno na oralidade ela usou como uma das estratégias o questionamento. Buscamos, entretanto, saber qual foi o seu papel nas situações de aprendizagem do aluno e por quê. O termo mediação aparece na sua fala, uma vez que ela considera que desenvolveu o papel de estimular, mediar a aprendizagem do aluno incentivando-o ao conhecimento. Quanto ao por quê, Dulce considera ser essa a sua função.

Nos nossos estudos de fundamentação teórica (na primeira fase da investigação) tivemos a oportunidade de discutir sobre a mediação do professor que se dá na inter-relação entre o sujeito e o objeto de aprendizagem – o qual é desvelado nas relações sociais.

Refletimos que a assimilação de operações, formadas através da experiência das gerações anteriores, apenas surge sob a influência de um ensino que dirige a atividade do aluno, sendo importante a mediação por meio das relações com as pessoas, cujo professor tem um papel relevante, dentre outros aspectos, no sentido de dar atenção a que operações mentais usa o aluno para resolver os problemas que se lhe apresentam. (LEONTIEV, 2007).

Quanto à sua dificuldade em promover a participação oral do aluno na aula ela revelou que foi tanta, que nem mesmo eu (pesquisadora que me encontrava presente na aula e vi a gravação) percebi o quanto. A ênfase dada pela partícipe à dificuldade de favorecer ao aluno sua participação oral na aula revela o quanto é complexo a prática docente, bem como buscar desenvolver nela uma alteração. Ajudar a elevar a um novo nível a comunicação oral do aluno requer um conhecimento sobre o discente, o contexto social e histórico em que ele se encontra inserido e compreender as possibilidades e limites da própria atividade pedagógica dentre outros aspectos.

Ampliando o entendimento do significado da prática docente

No desenvolvimento da ação de confrontar, buscamos perceber se havia questionamento (s) da professora no tocante às teorias que embasam a sua prática ampliando, assim, o entendimento do significado dessa prática. Nessa ação a reflexão esteve relacionada a vários questionamentos dos quais enfocaremos este: Você encontra contribuições da Teoria da Atividade em sua aula? Justifique!

Dulce: – Tenho buscado suporte nela. Além da vivência, dos livros didáticos. O estudo da Teoria da Atividade me deu mais uma luz sobre essas ações. A forma de conduzir as aulas, de estimular o aluno, de instigar o aluno a participar mais. A ver a potencialidade do aluno porque têm aqueles que têm mais facilidade de compreensão outros que têm menos, mas que também têm potencialidades. A Teoria da Atividade tem contribuído para eu ver melhor o desenvolvimento do aluno, para ver melhor a minha própria prática na sala de aula. Às vezes a gente faz as coisas sem saber, sem ter um apoio, isso aqui é baseado nisso. Com o estudo sobre a Teoria da Atividade hoje eu posso dizer que isso aqui é baseado na Teoria da Atividade. A gente desenvolve assim, assim, a participação, o encaminhamento das aulas. Porque a Teoria da Atividade vem também para o próprio professor, ele fazer uma autoavaliação: onde é que estou errando onde é que estou acertando.

Como podemos perceber, Dulce (2009) colocou que além dos livros didáticos e de sua vivência tem se fundamentado nessa teoria para desenvolver suas aulas. Identificar elementos fundantes de uma ação prática que estrutura um fazer docente permite revelar, ao próprio professor, o que se encontra na base de suas decisões e de seus atos, além de lhe permitir desenvolver uma reflexão sobre a dimensão de sua formação. Esse processo sugere uma busca permanente de referenciais que ajudem na organização da atividade docente.

No que se refere às contribuições da Teoria da Atividade auxiliando a prática da professora, constatamos os seguintes aspectos: olhar as potencialidades do educando; observar melhor o desempenho do aluno; conduzir as aulas estimulando o aluno a participar mais delas, de forma oral; refletir sobre a sua prática em sala de aula; utilizar a referida teoria para uma autoavaliação da própria prática.

Referente aos três primeiros pontos (letras a, b, c), podemos compreender que eles encontram na Teoria da Atividade substrato que a docente conseguiu apreender tendo em vista que ela passou a perceber as potencialidades dos alunos e gerou possibilidades de aprendizagem no sentido de favorecer a participação deles na comunicação oral (mesmo com sua dificuldade de promovê-la).

Quanto ao que está expresso nas letras *d* e *e*, nossa participante destacou a contribuição dessa teoria para ela observar melhor a sua própria prática e autoavaliá-la. Apreendemos pelos resultados da pesquisa, que Dulce demonstrou ter alcançado um

entendimento sobre essa teoria e de sua utilidade para o aprimoramento do seu pensar e fazer docente.

Reconstruindo a prática docente

Nessa última ação, denominada de reconstruir, tencionamos analisar se Dulce revelava aspectos da sua prática que foram reconstruídos, resultando em mudança na sua atuação no processo de ensino e de aprendizagem da História.

A ação foi conduzida a partir de algumas questões das quais destacamos: Que relação a professora partícipe estabelece entre sua atuação mediadora atual e a anterior? Como aprimorar a sua forma de ensinar História considerando a Teoria da Atividade?

Eis o que expressou a professora sobre a primeira questão:

Dulce: – A relação que eu estabeleço entre minha atuação mediadora atual e a desenvolvida nas aulas anteriores é que nas outras, sem perceber, eu não deixava nem aluno falar. Eu já ia naquela empolgação, já com o conteúdo na cabeça, já ia expondo de uma vez só, sem deixar o aluno refletir. E nessa daqui não, eu já fui mais devagar. Já fui vendo... Realmente, é um erro meu, o professor primeiro precisa ver a opinião do aluno, tentar fazer com que esse aluno fale [...]. Eu achei, assim, que houve avanço em relação a essa última aula porque eu já esperei mais pelo aluno, já incentivei mais o aluno a falar.

Na reflexão construída por Dulce, vemos que ela entendeu que avançou na sua atuação mediadora em comparação às aulas anteriores, no sentido de promover a participação oral do aluno, de possibilitá-lo expor seu entendimento sobre o assunto estudado. De fato, sua atuação no processo interativo com o aluno motivando-o, questionando-o, instigando-o a se expressar, a se posicionar, a defender seu ponto de vista favoreceu o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem na perspectiva da formação unitária da personalidade do aluno.

Esse resultado favorável foi decorrente desse processo de reflexão construído no percurso investigativo. Nessa última aula videogravada, como podemos ver, é nítida a compreensão que ela apresenta de ter se aprimorado e aperfeiçoado a sua prática.

Esse foi um dos momentos mais emocionantes para nós, na investigação. O reconhecimento da partícipe de ter superado limitações e dado um salto na qualidade do seu trabalho. Apreendemos que à proporção em que estreitávamos as relações entre nós e conseguíamos estabelecer uma maior interação teoria e prática, a reflexão sobre o seu pensar e fazer foi adquirindo profundidade.

Considerando o exercício reflexivo, por nós desenvolvido, também nos estudos de fundamentação teórica sobre a Teoria da Atividade, como nossa partícipe pensou, então, aprimorar a sua forma de ensinar História?

Na forma como ensino, talvez a questão do posicionamento na sala com o aluno [...] num exercício, num questionamento. Ouvir mais, respeitar mais a opinião do aluno, considerar desde que ele não venha fugir do contexto, mas se, por acaso, fugir do contexto saber conduzir esse aluno a ele perceber onde é ele que fugiu. Acho que a forma de como conduzir o aluno ao conhecimento. Às vezes a gente fala muito do aluno, mas às vezes é a forma [...] que não agrada e o aluno não se agrada da gente. Porque tem dia que a aula ocorre que é uma beleza, mas tem dia que eu saio angustiada. Acho que é a forma como é dada essa aula. Mas, muitas vezes, a gente não consegue dar a aula. [...] Aí é difícil, a gente fica procurando resposta, buscando ajuda... (DULCE, 2009).

Observamos que, nessa reflexão, a professora retomou aspectos que nós duas havíamos refletido e considerado que ela havia avançado como: ouvir e respeitar mais as opiniões dos alunos. Ao se referir, novamente, a esses aspectos ela entendeu ser preciso aprimorá-los mais. Ressaltou, todavia, que a opinião do aluno precisa estar contextualizada e quando isso não ocorrer, que ela possa possibilitá-lo perceber. Ainda que a Teoria da Atividade não explicita esses aspectos, elencados por Dulce, entendemos que eles são relevantes no processo de ensino e de aprendizagem e podem contribuir para o desenvolvimento integral do aluno.

Ela acrescentou, ainda, a necessidade de aprimorar seu modo de ensinar na forma de como conduzir o aluno ao conhecimento; em como é dada a aula e finalizou dizendo ser difícil e estar procurando resposta e buscando ajuda. De fato, a implementação de mudanças na prática docente é, muitas vezes, difícil de ser realizada porque envolve transformar modos de atuação que foram sendo construídos, processualmente, no exercício da docência.

Considerando o que apreendeu da Teoria da Atividade, essa docente ressaltou que precisa aprimorar mais sua prática. Estabelecendo um elo com uma das discussões que realizamos nos ciclos de estudos reflexivos, trazemos da docente uma reflexão na qual ela sugere ser necessário “Desenvolver o pensamento do aluno [...] as suas ações mentais por meio do ensino de História.” (DULCE, 2009).

Essa reflexão vai ao encontro de alguns aspectos da Teoria da Atividade no que diz respeito ao caráter ativo da apropriação do conhecimento e às mudanças no desenvolvimento psíquico as quais ocorrem segundo a forma de vida, de atividade e condições educativas. (LEONTIEV, 2007).

Mesmo, esse autor, não tendo desenvolvido um método para operacionalização da sua teoria, o entendimento sobre ela, pela partícipe, a fez construir procedimentos⁴ didáticos para desenvolver melhor a sua prática no processo de ensino e de aprendizagem e obteve êxito. Para promover uma mudança nessa sua prática, ela utilizou os seguintes procedimentos que apresentamos, dentre outros demonstrados na investigação, ou seja: deixou de responder aos próprios questionamentos, que ela fazia aos alunos e não esperava que eles respondessem; passou a atuar dando atenção à fala do aluno, no sentido de valorizar as suas expressões e respeitar opiniões diferentes da sua e atuou no processo interativo com o aluno motivando-o, questionando-o, instigando-o a se expressar, a se posicionar, a defender seu ponto de vista – mesmo dizendo da sua dificuldade de promover a comunicação oral do aluno.

Considerações Finais

⁴ Estamos entendendo por procedimentos “[...] formas específicas da ação docente utilizadas em distintos métodos de ensino.” (LIBÁNEO, 1994, p. 152).

A busca pelo aprimoramento da prática docente da professora Dulce, esteve na tessitura dessa trajetória investigativa. Nesse percurso, a construção de informações, analisadas à luz do referencial teórico adotado, nos permitiu chegar a algumas constatações que consideramos pontuais apresentar.

- A professora percebeu que a elevação da participação do educando na oralidade passa pelo incentivo e estímulo do professor – algo não demonstrado por ela na fase inicial da investigação.
- Utilizou-se da Teoria da Atividade para aprimorar a sua prática nos seguintes aspectos: dar atenção às potencialidades do educando e ao seu desempenho;
- Demonstrou a superação de limitações tanto no campo teórico (apresentado acima), como no exercício de sua atuação em sala de aula, promovendo a participação do aluno na comunicação oral e favorecendo o seu desenvolvimento integral.
- Utilizou-se das construções dessa teoria para autoavaliar a sua prática docente;
- Por fim, o processo formativo, realizado sobre a prática da professora, evidenciou uma elevação na sua aprendizagem consciente que tributou para o aprimoramento no seu desenvolvimento profissional.

Durante toda a investigação foram consideráveis o interesse, o compromisso e a vontade da professora de aprender e discutir as problemáticas da prática docente no ensino dessa disciplina, buscando na Teoria da Atividade elementos para modificá-la e enriquecê-la. Não se trata de acreditar que um momento de formação contínua possa, isoladamente, assegurar um ensino de qualidade separada de decisões políticas mais amplas que impliquem a melhoria nas condições da atividade docente. No entanto, consideramos que qualquer decisão política que prime pela formação integral do educando precisa ter presente a qualificação do professor cuja prática contém uma riqueza de possibilidades.

Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA. **As diretrizes curriculares nacionais para a área de história e a formação dos professores para a educação básica**. Informativo eletrônico, 28

dezembro de 2001. Diretrizes curriculares/ formação de professores. Disponível em <<http://www.anpuhsp.org.br>>. Acesso em: 27 jul. 2009.

ASBAHR, F. S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 29, p. 108-118, maio - ago. 2005.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 35-60.

BASSO, I. S. **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente**: um estudo a partir do ensino de História. 1994. 148 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1994.

BOCK A. M. B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v. 24, n. 62, p. 26-43, abr. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 jul. 2007.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: história. Brasília: MEC/SEF, 1998. (5ª a 8ª séries).

_____. CNE. CES. Resolução nº 13, de 2002. Estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de história. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 33.

CABRINI, C. et al. **O ensino da história**: revisão urgente. São Paulo: EDUC, 2000.

CAINELLI, M.; SCHIMIDT, M. A. **Ensinar história**, São Paulo: Scipione, 2005

COSTA, E. V. da. Questões pedagógicas: os objetivos do ensino da História no curso secundário. **Revista de História**, São Paulo, ano 29, p. 117-120, jan./mar. 1957.

CUEVAS, J. P. Dificuldades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria. In: _____. **Enseñar História**: notas para uma didáctica renovadora. Mérida: Junta de

Extremadura, 2001. p. 35-51. Disponível em: <[http:// www.ub.es/histodidactica.htm](http://www.ub.es/histodidactica.htm) >. Acesso em: 20 nov. 2008.

FERREIRA, M. S. **Sessão reflexiva**: reflexão intrasubjetiva dos pares. Base de pesquisa: Currículo, Saberes e Práticas Educacionais, grupo de pesquisa DOAPRE, Natal: UFRN, 2007.

FONSECA, S. G. Como nos tornamos professores de história: a formação inicial e continuada. In: _____. **Didática e prática de ensino de História**: experiências, reflexões e aprendizados. 4. ed. Campinas, SP, Papirus, 2005. p. 59-87.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

IBIAPINA, I. M. L. M. A conquista: pesquisadores e professores pesquisando colaborativamente. In: LOUREIRO JÚNIOR, E.; IBIAPINA, I. M. L. M. (Org.). **Videoformação, reflexividade crítica e colaboração**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11-28.

KAGAN, M. S. Característica sistémica general de la actividad humana. In: MASVIDAL, F. **Temas sobre la actividad y la comunicación**. Habana: Editorial de ciencias sociales, 1989. p. 25-77.

LAVE, J.; WENGER, E. Prática, pessoa, mundo social. In: DANIELS, H. (Org.). Uma introdução a Vygotsky. **Uma introdução a Vygotsky**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 2002. p. 165-173.

LEONTIEV, A. N. [1975]. **Actividad, conciencia, personalidad**. Tradução Librada Leyva Soler, Rosario Bilbao Crespo e Jorge C. Potrony Garcia. La Habana: Pueblo y Educación, 1983.

_____. [193 -?]. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LEONTIEV, A. N. et al. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução Rubens Eduardo Frias. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2007. p. 87-105.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBERALI, F. C. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 87-177.

LISINA, M. I. [1981]. La actividad de comunicación y su desarrollo. In: ILIASOV, I. I.; LIAUDIS, V. YA. **Antología de la psicología pedagógica y de las edades**. Tradução Carmem Rodríguez García. La Habana: Pueblo y Educación, 1986. p. 125-132.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e letramento. In: _____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001a. p. 15-43.

_____. A oralidade e o ensino de língua: uma questão pouco falada. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001b.

NEVES, M. H. M. **Que gramática se usa na escola? norma e uso na língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

NÚÑEZ, I. B. **Vygotsky, Leontiev, Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos**. Brasília: Liber Livro, 2009.

PINSKY, J.; PINSKY, C. B. O que e como ensinar: por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, L. (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 17-36.

ROCHA, V. M. L. C. História e Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: planejamento e identidades em questão. In: I JORNADA DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO E PLANEJAMENTO DE ENSINO, 2007, Pau dos Ferros. **Anais...**Pau dos Ferros: UERN, 2007. 1 CD-ROM.

SFORNI, M. S. F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM, 2004.

SILVA, M.; FONSECA, S. G. **Ensinar história no século XXI**: em busca do tempo entendido. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

SMYTH, J. Teachers' work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal**, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.