

O conceito de objeto de ensino em uma perspectiva histórico-cultural

Carolina Picchetti Nascimento
Elaine Sampaio Araujo

Carolina Picchetti Nascimento

Universidade Federal de Santa
Catarina, UFSC

E-mail: carolina_picchetti@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-8146-6771>

Elaine Sampaio Araujo

Universidade de São Paulo, USP

E-mail: elasamp@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-5012-5552>

Resumo

O artigo conceitua a expressão “objeto de ensino” a partir de uma perspectiva Histórico-Cultural da atividade pedagógica. Metodologicamente, analisa-se uma situação de ensino com estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, com o componente curricular Educação Física. A análise teve como mediação central a categoria atividade, considerando, para tal, os aportes do materialismo histórico e dialético. Apresentam-se argumentos que sustentam a ideia de que o objeto de ensino se refere a uma síntese conceitual do objeto da atividade humana com a qual uma área de conhecimento atua, uma síntese das experiências e capacidades objetivadas nos diversos conteúdos, assuntos ou tópicos de ensino. Discute-se, por fim, o potencial pedagógico do conceito de objeto de ensino para orientar as (rel)ações que os sujeitos da atividade pedagógica, professores e estudantes, estabelecem com os diferentes conhecimentos trabalhados no ensino, tendo em vista contribuir para a formação do pensamento teórico dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino. Teoria Histórico-Cultural. Ensino de Educação Física.

Recebido em: 11/11/2020

Aprovado em: 16/05/2021



<http://www.perspectiva.ufsc.br>

 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2022.e69859>

Abstract**The concept of object of teaching in a cultural-historical perspective****Keywords:**

Teaching.
Cultural-
Historical Theory.
Physical
Education
Teaching.

The article presents a conceptualization for the expression “object of teaching” in a Cultural-Historical perspective of pedagogical activity. Methodologically, we analyze a teaching situation with students from the early years of elementary school, with the curricular component Physical Education. The analysis was held through the mediation of the category of activity, considering the contributions of historical and dialectical materialism. Arguments are presented to support the idea that the object of teaching refers to a conceptual synthesis of the object of human activity with which a knowledge area works, a synthesis of the experiences and capacities objectified in the various contents, subjects or topics of teaching. Finally, we discuss the pedagogical potential of the concept of object of teaching to orient the (rel)actions that the individuals of pedagogical activity, teachers and students, establish with the different knowledge presented in teaching, in order to contribute to the formation of students’ theoretical thinking.

Resumen**El concepto del objeto de enseñanza en una perspectiva histórico-cultural****Palabras clave:**

Enseñanza. Teoría
Histórico-Cultural.
Enseñanza de
Educación Física.

El artículo presenta un concepto para la expresión “objeto de la enseñanza” desde una perspectiva histórico-cultural de la actividad pedagógica. Metodológicamente, analizamos una situación de enseñanza con estudiantes de los primeros años de la escuela primaria, con el componente curricular Educación Física. El análisis se basó en la categoría actividad, considerando las contribuciones del materialismo histórico y dialéctico. Se presentan argumentos que apoyan la idea de que el objeto de enseñanza se refiere a una síntesis conceptual del objeto de la actividad humana con la que actúa un campo de conocimiento, una síntesis de las experiencias y capacidades objetivadas en los diversos contenidos, materias o temas de enseñanza. Finalmente, discutimos el potencial pedagógico del concepto de objeto de enseñanza para guiar las (rel)acciones que los sujetos de la actividad pedagógica, docentes y alumnos, establecen con los diferentes conocimientos trabajados en la enseñanza, considerando la contribución para la formación del pensamiento teórico de los alumnos.

Introdução

Apresentamos neste artigo uma conceituação para a expressão “objeto de ensino” a partir de uma perspectiva Histórico-Cultural da Atividade Pedagógica (MOURA et al., 2016). O objetivo é discutir o potencial orientador deste conceito, para concretizarmos uma das finalidades centrais do trabalho escolar: o desenvolvimento do pensamento teórico de professores e estudantes (DAVIDOV, 1988).

A expressão “objeto de ensino” aparece, muitas vezes, como sinônimo de “conteúdo”, “assunto” ou “tópico”, relacionando-se à problemática sobre “o que ensinar” na atividade pedagógica. A partir de um diálogo com a categoria *atividade* (KOPNIN, 1978; LEONTIEV, 1978; MARX; ENGELS, 2007), buscamos argumentar que a expressão “objeto de ensino” representa uma síntese conceitual das experiências e das capacidades humano-genéricas *objetivadas* em uma determinada esfera da vida, uma síntese *do objeto da atividade humana* com o qual uma área de conhecimento trabalha e sobre o qual, não obstante, irá se expressar através de um ou outro conteúdo, assunto ou tópico.

Do ponto de vista metodológico, apresentamos o conceito de objeto de ensino por meio da análise de uma situação pedagógica que envolveu estudantes das séries iniciais do ensino fundamental, com o componente curricular Educação Física. A partir dessa análise e de um diálogo com a ideia davidoviana de que o trabalho escolar de todos os componentes curriculares deve estar orientado para que “[...] de forma concisa, abreviada, reproduza o processo histórico real de gênese e desenvolvimento dos conhecimentos” (DAVIDOV, 1988, p.174), buscamos discutir o potencial pedagógico do conceito de objeto de ensino como orientador das (rel)ações que os sujeitos da atividade pedagógica, professores e estudantes, estabelecem com um determinado conteúdo ou assunto por eles trabalhado. Ressaltamos, então, que o objeto de ensino, ao evidenciar a *problemática específica objetivada* na atividade que se quer reconstituir no ensino, representa uma condição indispensável para materializar, nos processos de ensino e de aprendizagem, as formas humano-genéricas de perceber, memorizar, sentir, imaginar, planejar etc. (VIGOTSKI, 2009), promovendo o desenvolvimento histórico-cultural dos sujeitos, em sua máxima potencialidade, em nossa sociedade atual.

A categoria atividade como fundamento para conceituar a expressão “objeto de ensino”

Considerando os pressupostos do materialismo histórico e dialético, podemos afirmar que o modo especificamente humano de atuação no mundo, a forma de atividade que cria o mundo e cada sujeito como expressões do gênero humano, é o trabalho (MARX, 2013; MARX; ENGELS, 2007). Nessa sua condição ontológica, determinante de todos os tipos específicos de atividade humana no mundo, o trabalho apresenta-se como: i) uma atividade orientada a um fim; e ii) produtora de meios ou instrumentos para a satisfação de determinadas necessidades (MARX, 2004, 2013; MARX; ENGELS, 2007). Contudo, o trabalho se realiza concretamente sempre mediado pelas determinações do modo específico de produção em uma dada

sociedade. No caso da sociedade capitalista, o trabalho aparece como *produtivo* ou como produtor de *valor* (MARX, 2013): produz, ao mesmo tempo, uma “massa de mercadorias” e o próprio trabalhador como mercadoria, expressando nesse processo a exploração do homem pelo próprio homem.

Considerando essa existência do trabalho simultaneamente como determinante e determinado, como expressão da contradição nuclear do capital – produtor, a um só tempo, de valor e de valor de uso (MARX, 2013) –, a categoria atividade é utilizada para revelar a dimensão genérica e ontológica do trabalho.

Marx e Engels (2007, p. 533, grifos no original), assim expõem o conceito de atividade:

O principal defeito de todo o materialismo existente até agora (o de Feuerbach incluído) é que o objeto [*Gegenstand*], a realidade, o sensível, só é apreendido sob a forma de *objeto* [*Objekt*] ou de *contemplação*, mas não como *atividade humana sensível*, como *prática*; não subjetivamente [...] a própria atividade humana como atividade *objetiva* [*gegenständliche Tätigkeit*] [...].

Nessa concepção, o objeto da atividade humana (*Gegenstand*) não é uma premissa, uma “coisa” que existe independente ou antes da própria atuação humana no mundo, mas aparece como um produto da ação do homem no mundo, tendo em vista satisfazer uma determinada necessidade. Esse objeto, contudo, apresenta-se para cada sujeito singular como uma premissa para sua atuação no mundo: o objeto da atividade humana, síntese material e simbólica de um determinado conjunto de relações sociais, é condição essencial para a atividade singular de cada sujeito, mediando as possibilidades efetivas de sua atuação no mundo.

E, nessa direção, Leontiev (1983, p. 82-83, tradução nossa, grifos nossos), ao tomar o conceito de atividade no desenvolvimento ontológico, afirma:

Os distintos tipos concretos de atividade podem ser diferenciados entre si por qualquer traço significativo [...] porém, o mais importante que distingue uma atividade de outra é o *objeto* da atividade. *É o objeto da atividade que confere a ela determinada direção.* [...] O mais importante é que, para além do objeto da atividade, sempre está a necessidade, que ele [objeto] sempre responde a uma ou outra necessidade.

O objeto da atividade pode ser caracterizado, nesse sentido, como o conteúdo mais geral da ação do sujeito (LEONTIEV, 1983), um alvo final que, atuando desde o início como orientador das ações do sujeito, confere à atividade humana um caráter objetivo (KOPNIN, 1978; LEONTIEV, 1983). Dessa compreensão, podemos afirmar que o *mundo objetivo* e, por conseguinte, o *conhecimento objetivo*, são aqueles que se fazem *objeto* da atividade humana (ILYENKOV, 2007; KOPNIN, 1978; LEONTIEV, 1983; MARX, 2004; VYGOTSKI, 1995).

No campo específico da Psicologia, Leontiev (1978, 1983) conceitua *atividade* como um processo psicológico dirigido à satisfação de uma necessidade, que se concretiza em *ações* e busca *objetivar* um determinado resultado que *motivou* o sujeito a agir. O conceito de atividade aparece, assim, como uma categoria de análise específica para o estudo da formação da personalidade, buscando evidenciar as ações

do sujeito (de análise, comparação, classificação, dedução, julgamento, generalização etc.), ao apropriar-se dos diferentes objetos da atividade humana.

Para Leontiev (1983, p. 84), ao passo que os objetivos postos pelos sujeitos em uma atividade dão direção às suas ações, atuando como resultados parciais em meio a determinadas condições, o objeto da atividade aparece para o sujeito como o seu objetivo final, e estimula, incita ou mobiliza sua atividade (LEONTIEV, 1983). É por essa razão que o objeto, segundo o autor, pode ocupar o papel de *motivo real* do sujeito, configurando-se como um modo específico de satisfazer uma determinada necessidade e, ao mesmo tempo, gerar novas. Essa dinâmica, também, permite que o objeto de uma atividade possa tomar parte do processo de constituição da individualidade dos sujeitos, conferindo *sentido pessoal*¹ às significações historicamente produzidas e incorporadas em tal objeto.

A compreensão de *atividade* e de *objeto* nos marcos teóricos apresentados aqui coloca como problemática geral para a organização do ensino a necessidade de identificar a *atividade humana* que se encontra *objetivada* nos diferentes conteúdos, assuntos ou tópicos de ensino. Essa identificação implica, igualmente, na busca de um modo de reconstituir tal objeto na dinâmica da Atividade Pedagógica (MOURA et al., 2016), a fim de que as novas gerações reproduzam “em sua consciência as riquezas teóricas que a humanidade acumulou e expressou nas formas ideais da cultura espiritual” (DAVIDOV, 1988, p.174). A conceituação de objeto de ensino dialoga, assim, com uma das principais necessidades da atividade de ensino do professor: organizar os conhecimentos a serem trabalhados na atividade pedagógica.

Questões metodológicas: um episódio para analisar o conceito de objeto de ensino

Para desenvolver os argumentos em relação à pertinência do conceito de objeto de ensino, apoiamos, neste artigo, na análise de uma situação de ensino e aprendizagem decorrente de uma proposição pedagógica² que procurou trabalhar com os estudantes da 4.^a série³ do Ensino Fundamental I as bases dos processos de criação artística a partir da especificidade do conteúdo circo.

Para apresentar essa situação, valemo-nos da ideia de *episódio de ensino* (MOURA et al., 20016), compreendido como um recurso teórico e metodológico para expor os resultados de uma investigação, organizando:

[...] frases escritas ou faladas, gestos e ações que constituem *cenários* que podem revelar interdependência entre os elementos de uma ação formadora. Assim, os episódios não são definidos a partir de um conjunto de ações lineares. (MOURA, 2004, p. 276, grifo no original).

O episódio de ensino servirá, então, como um meio para desvelarmos a direção que o conteúdo circo assumiu nas ações de aprendizagem de um grupo de estudantes, considerando, para tal, os objetivos de ensino propostos pelos professores ao longo da atividade pedagógica.

O objeto de ensino destacado pelos professores neste episódio referia-se ao *processo de criação de cenas com as personagens circenses*, considerando tal criação como uma síntese das relações entre a *proposição de uma intencionalidade artística* e o *desenvolvimento de um enredo* para a cena (NASCIMENTO, 2010). A possibilidade de atuação dos sujeitos com esse objeto foi mediada por alguns conceitos⁴ relacionados ao processo de criação de cenas: o *ângulo de visão em relação ao público*, a organização das *ações corporais no tempo e espaço*, a *intencionalidade artística*, o *enredo*. Esses conceitos desempenharam o papel de *instrumentos* (VIGOTSKI, 2009) para as ações dos sujeitos em suas atividades de ensino e de estudo sobre o processo de *criação de cenas com as personagens circenses*.

O presente episódio de ensino (Quadro 1) apresenta algumas situações que compuseram a quinta aula do trabalho pedagógico com o circo. A proposta era ensaiar as cenas, posto que, ao fazê-lo, os estudantes poderiam ser confrontados com a necessidade de relacionar a intenção e o enredo que havia sido planejado nas aulas anteriores. Destacamos neste episódio a relação que dois grupos de estudantes (o dos palhaços, Rui e Marcelo, e o dos acrobatas – Lucas, Gabriel e Tiago⁵) estabeleceram com o objetivo de ensino proposto de ensaiar as cenas. As ações dos dois grupos e as falas dos sujeitos estão contextualizadas pela apresentação de diferentes cenários (1 a 6). Entre colchetes, estão registrados os tempos correspondentes à gravação do vídeo.

<u>CENA I</u> <i>Os palhaços – Rui e Marcelo</i>		<u>CENA II</u> <i>Os acrobatas – Lucas, Gabriel e Tiago</i>	
[TEMPO]	<i>Cenário 1: o contexto geral das ações dos palhaços</i>	[TEMPO]	<i>Cenário 2: o contexto geral das ações dos acrobatas</i>
[1h00:10]	Rui começa a ensaiar a parte final da cena planejada para os palhaços: finge que tropeça em alguma coisa e cai no chão. Repete a cena algumas vezes.	[0h54]	Os estudantes que iriam fazer os acrobatas estão brincando de correr e perseguir uns aos outros. De vez em quando realizam o movimento corporal da “centopeia” ⁶ , que seria uma parte prevista da cena dos acrobatas.
[1h06:35]	Rui segue ensaiando a cena da sua “queda” com um tropeço de mentirinha.		
[1h11:20]	Marcelo junta-se a ele para o ensaio.	[1h 3:35]	<i>Cenário 4: a relação dos acrobatas com a intervenção da professora</i> Uma das professoras tenta organizar os estudantes para pensarem a cena que realizariam com o movimento corporal da “centopeia”. Os estudantes se envolvem na discussão de algumas ideias com a professora. A professora sai e pede que eles sigam com o ensaio.
[1h11:54]	<i>Cenário 3: a relação dos palhaços com a intervenção da professora</i> Uma das professoras intervém no ensaio dos estudantes, sugerindo algumas ideias para que o momento da queda parecesse “mais real”. Prof. ^a : “... vocês têm que ficar olhando para cima...” Marcelo, então, começa a incorporar em sua cena uma mímica na qual finge que está jogando um “diabolô” para o alto e que vai pegá-lo (fica olhando para cima, tropeça e cai).	[1h10:10]	Gabriel, Lucas e Tiago voltam a fazer o movimento da centopeia pelo espaço da sala de aula. Não é possível identificar nessa ação dos estudantes qualquer indício de que estivessem realizando

[1h13]	Cenário 5: a relação dos palhaços com o brincar de fazer uma cena Rui e Marcelo começam a ensaiar uma parte da cena articulada com a intenção geral de realizar uma cena engraçada com os palhaços: Marcelo “tropeça” e cai no chão com as pernas levantadas. Rui aproxima-se para abaixar as pernas de Marcelo. Cada vez que Rui abaixa as pernas de Marcelo, os braços de Marcelo se erguem. Quando Rui abaixa os braços de Marcelo, as pernas de Marcelo voltam a se levantar.	[1h14]	uma cena <i>com o movimento</i> da “centopeia”. Cenário 6: a relação dos acrobatas com o brincar de fazer um movimento Lucas, Gabriel e Tiago observam a cena dos palhaços e começam a brincar com essa mesma sequência de movimentos (abaixar a perna do colega deitado, que, então, levanta os braços). Eles brincam com essa sequência de movimentos por cerca de 20 segundos, depois continuam a brincar de perseguir uns aos outros e/ou realizar o movimento da centopeia.
[1h 16]	Rui e Marcelo seguem seus ensaios da cena, incorporando a sequência de movimentos proposta anteriormente. Esse ensaio dura cerca de cinco minutos.		

Quadro 1. Episódio de ensino: o objeto de aprendizagem dos sujeitos em uma atividade pedagógica (adaptado de NASCIMENTO, 2010)

Destaca-se, no episódio, um momento da atividade pedagógica em que os dois grupos, o dos palhaços e o dos acrobatas, realizam uma mesma sequência de movimentos corporais: erguer os braços e as pernas do colega que estava deitado no chão (Quadro 1, cenários 5 e 6). Para um dos grupos (o dos acrobatas), o envolvimento com essa sequência de movimentos durou cerca de 20 segundos (cenário 6). No outro grupo (o dos palhaços), a realização dessa mesma sequência de movimentos os envolveu por quase 5 minutos consecutivos (cenário 5).

Essa expressão *quantitativa* do tempo de envolvimento de cada grupo na realização de uma mesma *ação* (no caso, uma sequência específica de movimentos corporais) é um primeiro indicativo da existência de distintos *motivos* orientando a atividade de aprendizagem desses sujeitos com o conteúdo circo. Retomamos, aqui, a compreensão leontieviana (1983) de que o *motivo* se constitui no elemento que primordialmente direciona a atividade do sujeito. Quais seriam, então, os *motivos* que orientavam cada grupo em seus processos de aprendizagem do circo?

Ao acompanharmos as ações realizadas pelos estudantes dos dois grupos ao longo deste episódio (cenário 1-6), podemos reconhecer que, para os palhaços (cenários 1, 3 e 5), realizar aquela sequência de movimentos corporais compunha parte da cena previamente proposta para a sua personagem: uma cena engraçada, que envolvia quedas propositais dos palhaços. Para o grupo dos acrobatas, a realização daquela mesma sequência de movimentos aparece como uma dentre outras brincadeiras que os estudantes realizavam: correr, perseguir uns aos outros, fazer a centopeia (cenários 2, 4 e 6). Apesar da intenção da professora de organizar o grupo dos acrobatas para pensar e ensaiar a sua cena (evidenciada,

particularmente, no cenário 4), não é possível identificar, nos momentos retratados neste episódio, nenhum elemento que demonstrasse a produção de uma *cena* por parte do grupo dos acrobatas.

Para os palhaços, a sequência de movimentos corporais de abaixar as pernas e os braços do colega deitado no chão aparece como uma parte da cena que estavam ensaiando, parte essa subordinada ao processo de desenvolvimento do enredo da cena (no caso, entrar no palco, jogar o diabolô para o alto, fingir tropeçar e cair), em relação à intenção comunicativa desejada para tal cena (demonstrar uma comicidade nas ações⁷). A partir dos cenários (1, 3 e 5) destacados neste episódio, podemos dizer que o processo de criação de uma cena circense ocupa um papel de problemática geral ou *motivo* para as ações de aprendizagem de Rui e Marcelo.

Por outro lado, ainda que os estudantes Lucas, Gabriel e Tiago compreendessem o objetivo de ensino proposto, que era criarem uma cena para a personagem escolhida (cenário 4), o processo de criação dessa cena não se *objetiva* em nenhuma de suas ações registradas no presente episódio. Criar as cenas para a sua personagem parecia ser um *motivo compreensível* – gerador de estímulo – (LEONTIEV, 2017) para esses estudantes: podiam declarar esse objetivo e até discuti-lo com a professora. Mas não era um *motivo eficaz* – gerador de sentido (LEONTIEV, 2017) –, isto é, um *motivo* capaz de orientar a atividade desses estudantes com o conteúdo circo, para que o *processo de criação de cenas com as personagens* se tornasse um objeto consciente de suas ações.

Assim, se para o grupo dos acrobatas o trabalho pedagógico com o conteúdo circo se realiza como uma atividade de imitar movimentos corporais das personagens, para o grupo dos palhaços, esse mesmo conteúdo se apresenta como uma atividade de *criar cenas com os movimentos corporais das personagens*.

Esses modos distintos de ver e reconstituir o circo nas ações de aprendizagem ocorrem porque distintos são os *objetos* que orientam a atividade desses sujeitos. E, uma vez que haja objetos diferentes orientando a atividade de aprendizagem dos sujeitos com o conteúdo circo, podemos dizer que diferentes passam a ser, também, as possibilidades formativas desse mesmo conteúdo para cada um desses sujeitos, pois diversas são as experiências humanas fixadas em cada um desses objetos que os sujeitos veem e realizam em suas ações.

A relação entre o objeto da atividade de ensino do professor e o objeto da atividade de aprendizagem do estudante

Retomando a relação que o grupo dos acrobatas e o grupo dos palhaços estabeleceram com a execução de uma mesma sequência de movimentos corporais (cenários 5 e 6), podemos afirmar que eram distintos os problemas que orientavam as ações de cada grupo e com os quais cada estudante efetivamente lidava, ainda que ambos fizessem a mesma coisa e, em última instância, brincassem de circo.

Para os *palhaços*, o problema geral percebido diante do objetivo de ensaiar a cena de sua personagem era atuar no processo de criação de um enredo (jogar o diabolô para o alto, fingir tropeçar, cair

etc.) que pudesse expressar a intencionalidade almejada para a cena: no caso, realizar uma cena engraçada. Ao mesmo tempo, ao materializar esse enredo nos ensaios, os estudantes podiam aprofundar o próprio entendimento sobre o sentido de criar uma cena cômica e os modos de efetivá-la. Dessa forma, o processo de *criação de uma cena com a personagem circense*, *objeto* da atividade de ensino dos professores, também se realizava como *objeto* da atividade de aprendizagem dos estudantes do grupo dos palhaços, orientando cada uma de suas ações (cenários 1-5).

Para os *acrobatas*, por outro lado, o objeto de ensino proposto não pôde se realizar como objeto de aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, o ensino não foi capaz de transformar os objetivos iniciais que orientavam a atividade desses estudantes (brincar de reproduzir os movimentos corporais da personagem escolhida) em um novo objetivo: criar cenas com as personagens circenses.

A atividade pedagógica que orientou a situação de ensino destacada nesse episódio pretendia que o objetivo de ensino relacionado ao conhecimento e ao domínio das formas de criação de cenas circenses ocupasse o papel de *motivo* da atividade dos estudantes ao longo de seus processos de aprendizagem do circo. Para tal, foram propostas tarefas de ensino e de aprendizagem que confrontassem os sujeitos com a necessidade de atuar na relação entre a proposição de uma intencionalidade para uma cena com uma determinada personagem e o desenvolvimento de um enredo para esta cena. Para que os estudantes se engajassem na resolução dessa problemática, foram propostos alguns instrumentos conceituais relacionados à criação circense: *ângulo de visão em relação ao público*; organização dos movimentos corporais *no tempo e espaço*; *intencionalidade artística*; *enredo*, compondo um esboço de um *sistema conceitual* para o estudo das cenas circenses (NASCIMENTO, 2010).

A despeito dessa intencionalidade pedagógica, o grupo dos *acrobatas* não conseguiu engajar-se em ações que efetivamente denotassem uma relação consciente com os processos de criação de cenas: suas ações se voltavam, quase sempre, à realização de movimentos corporais em si. Para esses estudantes, o objeto de ensino proposto para o estudo do circo, o processo de criação de cenas circenses, realizou-se como um *não objeto* de suas atividades, isto é, não teve um *sentido* orientador para suas ações.

Diante dessa não coincidência entre o objeto de ensino proposto e o objeto de aprendizagem vivenciado pelos estudantes, uma questão pedagógica que parece pertinente analisar refere-se à sistematização dos modos de organização do ensino que propiciem, para a maioria dos alunos, essa coincidência de seus objetivos de aprendizagem com o objeto de ensino proposto.

Assumindo que a ação principal do professor seja a de organizar a atividade de ensino, de forma a criar, para os sujeitos, determinadas condições que lhes permitam transformar os objetivos de ensino em objetivos de aprendizagem (ILYENKOV, 2007; MOURA, 1996), essa intencionalidade do professor realiza-se sempre circunscrita às relações objetivas destacadas em um determinado conteúdo ou área de conhecimento. Essa compreensão sobre a atividade pedagógica coloca para o ensino a tarefa central de

propor situações de aprendizagem que atendam às necessidades gerais e iniciais dos estudantes em suas ações de aprendizagem e possam, igualmente, gerar neles uma nova necessidade: de se apropriarem do objeto de ensino presente na atividade pedagógica.

Na situação de ensino descrita neste episódio (Quadro 1), podemos dizer que a realização dos movimentos corporais das personagens circenses propunha, para os estudantes do grupo dos acrobatas, um desafio ou um objetivo que se sobrepunha ao objetivo de “criação de cenas”, *objeto* idealizado para o trabalho pedagógico proposto. Para esses sujeitos, e no tempo de ensino realizado (dez encontros), não foi possível gerar essa nova necessidade em suas relações de aprendizagem com o conteúdo circo.

Assim, fica clara a não linearidade entre as intenções pedagógicas propostas na atividade pedagógica e as ações de aprendizagem efetivamente realizadas pelos sujeitos *em atividade*.

O processo de composição de cenas pode se constituir como *objeto* da atividade de um sujeito apenas na medida em que ele atue nas relações essenciais que compõem tal *objeto* – isto é, transforme-as para si. No caso do episódio aqui analisado, importa que o sujeito atue na dinâmica entre a proposição de uma intencionalidade artística e o desenvolvimento de um enredo para a cena. Assim, o objeto de ensino, que aparece desde o início da atividade pedagógica como um objeto em potencial para os estudantes, como uma das condições objetivas a partir das quais o sujeito atua, pode se *realizar* para cada sujeito como seu objeto somente como produto da sua atuação concreta nas relações que compõem tal objeto.

Identificar esse objeto de ensino para que ele apareça, ao menos para o professor, já no ponto de partida do ensino, não é uma tarefa imediata da atividade docente. Ao trabalhar com o conteúdo circo nas aulas de Educação Física, não basta dizer seu nome ou mesmo descrever algumas de suas características, para enxergarmos a relação de criação de cenas com as personagens como um objeto de ensino em potencial.

É possível, por exemplo, fazer com que os estudantes realizem um belo espetáculo circense em uma apresentação para a comunidade escolar e a família, sem, contudo, tornar os estudantes conscientes dos processos que os levaram a produzir esse belo espetáculo para os outros. Podemos, por exemplo, posicionar um estudante de forma correta no palco; fazê-lo falar mais alto e em direção ao público; fazê-lo reproduzir uma sequência de uma cena que provoque risos ou comoção no público. Mas isso não quer dizer que esse estudante consiga voluntária e conscientemente posicionar-se da melhor maneira possível para o público, falar no tom mais adequado para aquela intencionalidade almejada ou criar uma cena engraçada ou comovente para outro personagem. Com efeito, a despeito de executarem uma bela cena, o processo mesmo de criação dessas cenas não se tornou um objeto para esses sujeitos. Como indicou Vigotski (2004, p. 62-63, tradução nossa),

não devemos esquecer que a lei fundamental da criação infantil consiste em que seu valor deve ser visto como resultado no próprio processo e não como um produto da criação, o importante não é o que criam as crianças, o importante é que criem, que exercitem a imaginação criadora e a materializem [...] O maior prêmio do espetáculo deve ser a satisfação

experimentada pela criança quando a prepara e durante o próprio processo do jogo e não pelo êxito ou o beneplácito de seu trabalho diante dos adultos.

Uma vez que identificar e propor esse ou aquele objeto de ensino faz diferença nas possibilidades de atuação e formação dos sujeitos com um determinado conteúdo trabalhado na atividade pedagógica, é preciso, como professores e pesquisadores, sermos cada vez mais conscientes do processo pedagógico de identificação e, depois, da materialização, nas ações de ensino, das relações com um determinado conteúdo, que ocuparão o papel de objeto em potencial das atividades dos sujeitos, professores e estudantes..

O conceito de objeto de ensino em uma perspectiva Histórico-Cultural

O objeto de ensino proposto para o trabalho com o conteúdo circo no episódio analisado neste artigo (“o processo de criação de cenas com as personagens circenses”) buscava realizar-se como *objeto de aprendizagem*, considerando a relação entre a proposição de uma intencionalidade artística e o desenvolvimento de um enredo para uma cena. Essa relação, identificada como núcleo do trabalho pedagógico com o circo, orientou a sistematização de alguns dos conceitos a serem ensinados: os conceitos de *ângulo de visão em relação ao público*, a organização das *ações corporais no tempo e espaço* e os próprios conceitos de *intencionalidade artística e enredo* (NASCIMENTO, 2010).

Considerando a existência de diversos *outros* conhecimentos encarnados na atividade circense, como, por exemplo, o processo histórico de atribuição de um sentido cômico a uma cena; as relações de poder e/ou de camaradagem envolvidas na criação de um espetáculo circense; as dimensões técnicas para aperfeiçoar as destrezas corporais; as questões de gênero que atravessam as diferentes personagens; as relações econômicas e de consumo implicadas em um espetáculo etc., parece razoável interrogar sobre os critérios a partir dos quais um problema tão singular como a *criação de cenas com as personagens circenses* pode se configurar como o objeto de ensino de um trabalho pedagógico com o circo, e não simplesmente como mais *um* dentre os muitos e diversos conhecimentos presentes nesse conteúdo.

A partir do conceito de *atividade* apresentado neste artigo (LEONTIEV, 1983; MARX; ENGELS, 2007), compreende-se que o objeto de ensino expressa aquelas relações que evidenciam a singularidade de uma dada atividade humana, aquilo que lhe é específico ou único e que, por isso mesmo, sintetiza, potencialmente, as muitas e múltiplas relações que o constituem. Parafraseando Vigotski (2009, p. 486), para quem “a palavra consciente é o microcosmo da consciência humana”, podemos também dizer que o significado específico de uma dada atividade constitui *o microcosmo de todo o sistema de significados desta atividade*.

Este é o principal critério que justifica elevar um problema tão específico como a composição de cenas circenses à condição de *problema geral* para o ensino do conteúdo circo. Ao mesmo tempo em que o processo de *composição de cenas com as personagens* é, de fato, um problema muito específico, ele se

apresenta como um problema *estrutural* com o qual os sujeitos precisam permanentemente se envolver, para que possam produzir e reproduzir a atividade circense como tal, como um tipo específico ou singular da atividade humana e que, não obstante, envolve formas humano-genéricas de perceber, memorizar, sentir, imaginar, planejar etc. (VIGOTSKI, 2009).

O objeto de ensino busca, assim, sintetizar o *objeto* da atividade humana que foi historicamente desenvolvido em uma determinada esfera da vida, evidenciando a *problemática específica* contida nessa atividade e que se quer *objetivar* nos processos de ensino e de aprendizagem.

Um dos principais desdobramentos pedagógicos do conceito de objeto de ensino diz respeito a sua contribuição para que os sujeitos da atividade pedagógica, professores e estudantes, coloquem-se em uma permanente posição analítica dos conteúdos que estão ensinando e aprendendo, de modo a identificar as relações essenciais ou os problemas fundamentais com os quais os sujeitos devem atuar para reconstituir para si “o processo real pelo qual os homens criam os conceitos, imagens, valores e normas” (DAVIDOV, 1988, p. 174) e que aparecem fixados simbolicamente em um ou outro conteúdo de ensino.

O *objeto de ensino* é, assim, produto de uma forma de análise dos fenômenos que

decompõe em unidades a totalidade complexa. Subentendemos por unidade um produto da análise que, diferente dos elementos, possui todas as propriedades que são inerentes ao todo e concomitantemente, são partes vivas e indecomponíveis dessa unidade. (VIGOTSKI, 2009, p. 8)

A identificação dos *nexos conceituais* nas diferentes áreas de conhecimento foi uma problemática fundamental na teoria de Davidov (DAVIDOV, 1988; DAVYDOV, 1982) sobre o ensino desenvolvimental. Essa problemática continuou a se desenvolver como reflexões pedagógicas nos trabalhos de Libâneo (2014) e Chaiklin (1999) sobre a “análise do conteúdo”⁸, bem como na proposição teórico-metodológica da Atividade Orientadora de Ensino (MOURA, 1996). Esses trabalhos somaram-se aos esforços anunciados por Davidov (1988) na tarefa de identificar, para cada área de conhecimento específica, a relação básica que determina todo o seu sistema conceitual e organiza os diferentes e múltiplos conhecimentos presentes no conteúdo que se esteja ensinando.

Retomando o pressuposto marxiano e leontieviano de que um *objeto* se faz objeto do sujeito somente mediante a sua atuação prática com ele, compreendemos que a apropriação de um determinado objeto é sempre um processo *ativo*, um processo que coloca o sujeito *em atividade*, de modo a

[...] efetuar a seu respeito uma atividade prática ou cognitiva que responda de maneira *adequada* (o que não quer dizer forçosamente idêntica) à atividade que eles encarnam. Em que medida a atividade da criança será adequada e, por consequência, em que grau a significação de um objeto ou fenômeno lhe aparecerá, isto é outro problema, mas esta *atividade deve sempre reproduzir-se*. (LEONTIEV, 1978, p. 167, grifos do autor)

No caso da situação de ensino analisada neste artigo, as ações de aprendizagem propunham que os estudantes atuassem na relação entre a proposição de uma intencionalidade para uma cena e o desenvolvimento de um enredo para a cena. Essa relação, embora fosse um ponto de partida objetivo da

atividade dos estudantes, aparecia, inicialmente, apenas como uma *condição* para sua atuação com o conteúdo circo. Somente no ponto de chegada do ensino, como resultado das ações de estudo com o objeto inicialmente proposto e organizado pelo professor, é que esse objeto poderia aparecer como um objeto *conscientizado* para os estudantes.

A partir do que foi abordado até agora sobre o conceito de objeto de ensino, podemos dizer que essa discussão se relaciona à questão da unidade entre *conteúdo* e *forma* na atividade pedagógica. O conteúdo (as objetivações humanas) determina primariamente a forma (os conhecimentos que podem dar expressão a esse objeto). Ao mesmo tempo, essa forma define, posteriormente, as possibilidades de materialização daquela experiência humano-genérica na dinâmica da atividade pedagógica.

Nessa unidade entre conteúdo e forma é que se realiza, também, a unidade sujeito-objeto, mediada pelo objetivo da atividade na qual esse sujeito toma parte. Nessa relação, sujeito e objeto se modificam – em particular, o sujeito, que vai se formando como sujeito *da atividade* – o que se revela em suas ações, habilidades, atitudes etc. A partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural assumidos neste artigo, o sujeito, ao se apropriar de um *objeto*, o faz incorporando o *trabalho humano* historicamente objetivado na prática social e através dela. Nesse movimento de produção e apropriação⁹ do objeto de uma atividade, o sujeito mobiliza os elementos de sua individualidade, o sentido pessoal constituído nas suas vivências, fazendo com que o objeto cultural possa ir se tornando objeto de sua individualidade.

É por isso que o objeto de ensino, síntese do conhecimento genérico a ser trabalhado na atividade pedagógica, incorpora potencialmente a formação de habilidades, ações e atitudes, em um processo pedagógico que busca promover o *desenvolvimento* do sujeito. Mas qual desenvolvimento? Trata-se do desenvolvimento das capacidades humanas, que

[...] não são dons inatos do indivíduo, mas produtos diretos das apropriações e objetivações efetivadas [...] o desenvolvimento de capacidades genuinamente humanas transcende o sentido utilitário e pragmático do conhecimento e da ação, pois demanda o domínio de qualidades psíquicas amplas e estáveis, chamadas por Vigotski de funções psicológicas superiores. (MARTINS, 2006, p. 36)

A conceituação da expressão “objeto de ensino”, no contexto da Atividade Pedagógica, apresenta-se, assim, como um instrumento potencial da atividade do professor de organizar o ensino, tendo em vista contribuir para a formação do *pensamento teórico* dos sujeitos (DAVIDOV, 1988).

A essência do pensamento teórico consiste em que se trata de um procedimento especial no qual o homem enfoca a compreensão das coisas e dos acontecimentos por via da análise das condições de *sua origem e desenvolvimento*. Quando os alunos estudam as coisas e os acontecimentos do ponto de vista deste enfoque, começam a pensar teoricamente. (DAVIDOV, 1988, p. 6, tradução nossa, grifos do autor)

O *pensamento teórico* expressa, para os autores da Teoria Histórico-Cultural, uma direção política para a formação de cada indivíduo, tendo em vista o desenvolvimento de uma personalidade coletivista, na

qual “o fim deste caminho, ao dizer de Gorki, é o homem convertido em homem da humanidade” (LEONTIEV, 1983, p. 180).

Considerando as tarefas específicas em relação à organização da atividade pedagógica, podemos perguntar: que ensino seria esse, capaz de contribuir para a formação dessa personalidade coletivista? A resposta que temos buscado construir para essa questão, a partir dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e da Atividade Orientadora de Ensino, refere-se a um ensino que identifique e organize as relações essenciais dos objetos da atividade humana, encarnados em um determinado campo de conhecimento, permitindo revelar para os sujeitos em atividade (professores e estudantes) a formação humano-genérica objetivada em um determinado conhecimento.

É por isso que um dos potenciais pedagógicos do conceito de *objeto de ensino* está em seu papel de suscitar o nosso pensamento em relação à atividade humana que se quer reconstituir no ensino, fornecendo ferramentas para que os sujeitos atuem com os múltiplos fenômenos que circunscrevem um dado conteúdo. Diante desta compreensão, procuramos preservar na expressão *conteúdo de ensino* o seu entendimento mais comum, de ser uma *forma* na qual os conhecimentos de uma área ou fenômeno aparecem (quer como tópicos, temas ou assuntos), sem, ainda, explicitar e sistematizar a *atividade humana* ali *objetivada*.

No caso do exemplo trabalhado neste artigo, dizer que se ensinará o circo mantém ainda, um plano pedagógico no qual simplesmente se nomeia o fenômeno que referenciará um determinado conjunto de conhecimentos, mas não são explicitadas as relações conceituais presentes em tal fenômeno e a partir das quais se organizará o trabalho com tal conteúdo. A nomeação de um conteúdo, assunto ou tópico parece ser, assim, uma primeira forma na qual aparecem os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos na atividade pedagógica. Uma segunda forma de revelar o conhecimento a ser trabalhado na atividade pedagógica é com a sistematização dos problemas substanciais que, surgidos no processo histórico de constituição de uma determinada atividade humana, encontram-se objetivados no *objeto* dessa atividade. É a esta segunda forma que chamamos de “objeto de ensino”.

Considerações finais

Procuramos evidenciar neste artigo o modo a partir do qual o conceito de objeto de ensino, síntese dos aspectos mais gerais e substanciais dos conhecimentos de uma área, contribui para direcionar as (rel)ações que os sujeitos da atividade pedagógica, professores e estudantes, estabelecem com os diversos conteúdos, assuntos ou tópicos de ensino. Buscamos argumentar que os *objetos de ensino* se apresentam como sínteses pedagógicas *do objeto da atividade humana* com a qual uma determinada área de conhecimento trabalha, dialogando, para tal, com a categoria leontieviana e marxiana de *atividade*. A expressão “objeto de ensino” busca sintetizar, assim, as experiências e as capacidades humanas surgidas a partir de uma determinada *necessidade* social, *objetivadas* em uma determinada *atividade*, e que se expressam, simbolicamente, em palavras, fórmulas, imagens, gestos etc.

Reconstituir pedagogicamente essa necessidade social que levou à produção de um determinado sistema de conhecimentos, fazendo com que o significado social do conhecimento possa se consolidar em conhecimento pessoalmente significativo, como propôs Rubinstein (1973), é condição determinante para se efetivar, em cada área de conhecimento, a perspectiva de organização de um ensino promotor do *desenvolvimento* dos sujeitos, particularmente do desenvolvimento de seu pensamento teórico (DAVIDOV, 1988).

Um dos argumentos apresentados ao longo do artigo diz respeito à necessidade de identificar as relações básicas e estruturais com as quais os sujeitos devem agir para reconstituir para si uma determinada atividade humana, tornando-a parte de sua própria individualidade. Para tal, a análise de situações específicas de ensino, como a debatida neste artigo, apresenta-se como um recurso metodológico relevante para seguirmos discutindo sobre o sentido pedagógico do conceito de “objeto de ensino” em uma perspectiva Histórico-Cultural do desenvolvimento humano.

Notas

¹ Leontiev desenvolve um sistema conceitual específico, ao tratar da categoria atividade, composto pelas ideias de significado, motivo, sentido pessoal, ação, operação. Sobre esse sistema conceitual em Leontiev, além do próprio autor, ver o trabalho de Asbahr (2014).

² Esta situação de ensino compôs parte de uma investigação de mestrado (NASCIMENTO, 2010). Foram realizados dez encontros semanais com os estudantes, cada um com cerca de três horas de duração. Todos os encontros foram gravados em vídeo e registrados em caderno de campo. Os sujeitos participantes da pesquisa e/ou seus responsáveis assinaram termo de esclarecimento e de livre consentimento para participação da pesquisa.

³ Hoje, 5.º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental.

⁴ Compreende-se o *conceito* como o resultado do movimento *lógico* do pensamento, tendo em vista apreender as múltiplas relações que compõem um determinado processo *histórico* da atividade humana (KOPNIN, 1978). Assim, o conceito de circo é uma tentativa de reconstituição lógica do movimento histórico de constituição da *atividade* circo.

⁵ Os nomes dos estudantes foram alterados.

⁶ Movimento corporal, muitas vezes realizado no contexto da atividade circense, no qual os sujeitos se colocam uns em cima dos outros, em posição de quatro apoios, de modo a imitar uma centopeia.

⁷ Essa proposição da cena foi planejada pelos estudantes nas aulas anteriores à retratada neste episódio, conforme registrado na ficha da cena, escrita pelo grupo (NASCIMENTO, 2010).

⁸ Embora esses autores utilizem a expressão *conteúdo de ensino*, consideramos que a conceituação atribuída a essa expressão se aproxima do que estamos denominando de “objeto de ensino” no presente artigo.

⁹ Sobre os conceitos de apropriação e objetivação na atividade pedagógica, ver o artigo de Moura, Sforni e Araujo (2011).

Referências

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 18, n. 2, p. 265-272, ago. 2014.

CHAIKLIN, Seth. Developmental teaching in upper-secondary school. In: HEDEGAARD, Mariane; LOMPSCHER, Joachim. *Learning activity and development*. Aarhus University Press, 1999. p. 187-210.

DAVIDOV, Vasili. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVYDOV, Vasili. V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. Havana: Pueblo y Educación, 1982.

- ILYENKOV, Evald V. A contribution on the question of the concept of “activity” and its significance for pedagogy. *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 45, n. 4, 2007.
- KOPNIN, Pavel V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- LEONTIEV, Alex N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LEONTIEV, Alex N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Havana: Pueblo y Educacion, 1983.
- LEONTIEV, Alex N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Icone, 2017. p. 59-83.
- LIBÂNEO, José Carlos. La integración entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento pedagógico en la formación de profesores y la contribución de la teoría de la enseñanza de Vasili Davidov. *Revista de Didácticas Específicas*, n. 10, p. 5-37, 2014.
- MARTINS, Ligia Marta. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton. *Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã, 2006. p.27-50.
- MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução (do alemão) de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MARX, Karl. *O capital*. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A atividade de ensino como unidade formadora. *Bolema*, Rio Claro, ano II, n.12, p. 29-43, 1996.
- MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 257-285.
- MOURA, Manoel Oriosvaldo et al. A atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. In: MOURA, M. O. (Org.). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Campinas: Autores Associados, 2016. p.93-126.
- MOURA, Manoel Oriosvaldo de; SFORNI, Marta; ARAÚJO, Elaine Sampaio. Objetivação e apropriação de conhecimentos na atividade orientadora de ensino. *Teoria e Prática da Educação*, Maringá, v. 14, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2011.
- NASCIMENTO, Carolina Picchetti. *A organização do ensino e a formação do pensamento estético-artístico na teoria histórico-cultural*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- RUBINSTEIN, Sergei. *Princípios da psicologia geral*. Lisboa: Editorial Estampa, 1973.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- VIGOTSKY, Lev Semionovich. *Imaginación y creación en la edad infantil*. Havana: Pueblo y Educación, 2004.
- VYGOTSKI, Lev Semionovich. *Obras escogidas*, tomo III. Madri: Visor, 1995.