

## ATIVIDADE COLETIVA, ATIVIDADE EM COMUM, LABOR CONJUNTO: APROXIMAÇÕES AO CONCEITO DE COLETIVIDADE

COLLECTIVE ACTIVITY, JOINT ACTIVITY, JOINT LABOR:  
APPROACHES TO THE CONCEPT OF COLLECTIVITY

ACTIVIDAD COLECTIVA, ACTIVIDAD EN COMÚN, LABOR CONJUNTA:  
APROXIMACIONES AL CONCEPTO DE COLECTIVIDAD

Lidiane Chaves Zeferino 

Iraji de Oliveira Romeiro 

Vanessa Dias Moretti 

Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, Brasil

*Recebido: 06/04/2023 – Aprovado: 17/08/2023 – Publicado: 23/10/2023*

*Envie qualquer dúvida sobre esta obra a: Lidiane Chaves Zeferino.*

*E-mail: [lidiane.chaves@unifesp.br](mailto:lidiane.chaves@unifesp.br)*

### RESUMO

Nesse artigo, analisamos como duas teorias de base histórico-cultural discutem o papel da atividade coletiva em suas proposições: a Teoria da Objetivação (TO), proposta por Luis Radford e a Atividade Orientadora de Ensino (AOE), proposta por Manoel Oriosvaldo de Moura. Partimos do conceito de atividade na teoria histórico-cultural e sua relação com o conceito de trabalho em Marx, e apresentamos a compreensão de coletividade nas obras de Makarenko e Petrovski. A partir desses embasamentos discutimos a ideia de atividade coletiva, tal como assumida pela AOE e a ideia de labor conjunto, como proposta pela TO. Na análise da atividade coletiva como proposta pela AOE, mostra uma convergência entre tal conceito e a compreensão de trabalho coletivo uma vez que a atividade, tomada conforme Leontiev, dialoga com o conceito de trabalho em Marx. A análise do labor conjunto assumido na TO, remete a uma categoria que implica no trabalhar de forma compartilhada e engajada visando a produção de uma obra comum, convergindo com a ideia de atividade coletiva. Concluímos que apesar das especificidades dos construtos teóricos próprios de cada uma das teorias estudadas, reconhecemos aproximações no tocante aos conceitos analisados: atividade coletiva (na AOE) e labor conjunto (na TO).

**Palavras-chave:** Atividade coletiva; Labor conjunto; Coletividade; Teoria da Objetivação; Atividade Orientadora de Ensino.

### ABSTRACT

This article explores the perspectives of two cultural-historical theories: the Theory of Objectivation (TO) by Luis Radford and the Teaching-Orienteering Activity (AOE) by Manoel Oriosvaldo de Moura, regarding the role of collective activity. Drawing on the cultural-historical theory's notion of activity and its connection to Marx's concept of labor, we delve into Makarenko and Petrovski's views on collectivity. The discussion revolves around AOE's concept of collective activity and TO's notion of joint labor. AOE's studies reveals a convergence with Leontiev's understanding of activity and Marx's concept of work, aligning with the idea of collective work. On the other hand, TO's analysis of joint labor implies collaborative and engaged efforts towards a shared goal, akin to the concept of collective activity. Despite the distinct theoretical frameworks, we identify parallels in the analyzed concepts: collective activity in AOE and joint labor in TO. In conclusion, while each theory has its unique constructs, there are notable similarities in the understanding of collective activity and joint labor.

**Keywords:** Joint activity; Joint labor; Collectivity; Theory of Objectification; Teaching-orienteeing activity.

### RESUMEN

En este artículo, se analizan dos teorías histórico-culturales que abordan el papel de la actividad colectiva: la Teoría de la Objetivación (TO) de Luis Radford y la Actividad Orientadora de la Enseñanza (AOE) de Manoel Oriosvaldo de Moura. Se parte del concepto de actividad en la teoría histórico-cultural, vinculándolo al trabajo de Marx, y se explora la noción de colectividad en los trabajos de Makarenko y Petrovski. Se discute la idea de actividad colectiva según la AOE y la noción de labor conjunta propuesta por la TO. En el análisis de la actividad colectiva de la AOE se encuentra una convergencia con la comprensión del trabajo colectivo de Marx, según Leontiev. El análisis de la labor conjunta, asumido en la TO, remite a una categoría que implica trabajar de manera compartida y comprometida para producir una obra común, convergiendo con la idea de actividad colectiva. A pesar de las especificidades teóricas, se identifican aproximaciones entre los conceptos analizados: actividad colectiva (AOE) y labor conjunta (TO).

**Palabras clave:** Actividad colectiva; Labor conjunta; Colectividad; Teoría de la Objetivación; Actividad Orientadora de Enseñanza.

## O CONCEITO DE ATIVIDADE NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: IMPLICAÇÕES SOBRE A NOÇÃO DE COLETIVIDADE

A teoria histórico-cultural assume o princípio da atividade humana como base do funcionamento psicológico, especificamente, humano. Nessa perspectiva teórica, compreendemos que o ser humano não é o resultado apenas de elementos biológicos, células, moléculas e metabolismo, mas de um processo de apropriação cultural, histórica e de uma complexa interação entre os planos genéticos de desenvolvimento: a filogênese (processos evolutivos de diferentes espécies e organismos) e a ontogênese (processo de desenvolvimento do indivíduo, desde o nascimento até a morte). Dessa forma, compreendemos o processo de desenvolvimento humano como síntese de uma diversidade de relações e da conjunção dialética dos planos genéticos mencionados.

Nas obras de Vigotski<sup>1</sup> (2010, 2018) temos que a importância da atividade coletiva, socialmente significativa, tem destaque na própria compreensão de que o processo de constituição do ser humano se dá na relação com o outro, em um processo de apropriação da cultura. Ao enunciar a lei básica do desenvolvimento das funções psíquicas superiores como “toda função psíquica superior [...] vem à cena duas vezes: a primeira como atividade coletiva social, [...] a segunda como atividade individual” (Vigotski, 2010, p. 483), destaca a importância do social no desenvolvimento do psiquismo.

Ao abordar, de forma específica, o desenvolvimento humano na infância, Vigotski (2018) destaca a importância da relação entre a atividade coletiva e o desenvolvimento da criança enunciando que

*Essa lei consiste em que as funções psicológicas superiores, as características superiores específicas do homem, surgem inicialmente como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de colaboração com outras pessoas. Somente depois elas se tornam funções internas individuais da criança. (p. 91)*

A referência à atividade coletiva como essencial ao processo de humanização do ser humano aparece também na referência ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal<sup>2</sup>, entendido como

*A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vigotski, 2007, p. 97)*

A ideia de colaboração, partindo de co-laborar, remete a “trabalhar junto”, o que é coerente com a base epistemológica que sustenta as proposições vigotskianas. Marx entende o trabalho como “atividade adequada a um fim” (Marx, 2002, p. 212) e compreendido “sob forma exclusivamente humana” (Marx, 2002, p. 211). Nesse processo de ação intencional, “o homem singular (o indivíduo) humaniza-se, torna-se parte do gênero humano (universalidade) ao produzir-se a si mesmo por meio do trabalho” (Moretti, 2007, p. 35), ou seja, ao produzir-se por meio de uma atividade humana intencional.

A ideia de atividade aqui não se identifica com a ideia de uma ação ou um conjunto de reações, e sim um sistema que tem estrutura, alterações e mudanças internas, cuja função real

---

<sup>1</sup> Dentre as diferentes formas para a escrita do nome do psicólogo russo Vigotski (1896-1934) - Vygotsky, Vigotsky, Vygotski, Vigotskii, Vigotski, utilizaremos a forma Vigotski, exceto quando utilizadas referências de texto original.

<sup>2</sup> Optamos por utilizar o termo ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal por ser o termo mais utilizado nas traduções das obras de Vigotski para o português. No entanto, alguns autores têm optado pelas seguintes traduções: Zona de Desenvolvimento Imediato (Vigotski, 2009) e Zona de Desenvolvimento Iminente (Prestes, 2012).

consiste em orientar o sujeito no mundo objetivo. O conceito de atividade é suficientemente amplo, como define Vázquez (2011):

*A atividade humana é, portanto, atividade que se orienta conforme a fins, e essas só existem através do homem, como produtos de sua consciência. Toda ação verdadeiramente humana exige certa consciência de um fim, o qual se sujeita ao curso da própria atividade. (p. 223)*

Partindo das proposições de Vigotski, Leontiev (1978, 1983) dedica-se ao estudo do conceito de atividade e defende que a atividade não é idealmente parte da formação psíquica, mas a unidade base da vida do sujeito concreto, é “o sopro vital do sujeito corpóreo” (Leontiev, 1983, p. 75), formando assim uma unidade dialética acompanhada da consciência. Compreendendo a atividade como um processo psicológico cuja necessidade motivadora direciona a produção do objeto por meio de ações e operações, Leontiev (1978) se propõe a “[...] encontrar a estrutura da atividade humana engendrada por condições históricas concretas, depois, a partir desta estrutura, pôr em evidência as particularidades psicológicas da estrutura da consciência dos homens” (p. 100).

Nessa busca, Leontiev enfatiza o papel da atividade coletiva e como esse tipo de atividade impacta o desenvolvimento psíquico do ser humano. O autor exemplifica a situação de uma caçada, na qual cada sujeito executa uma ação distinta: espantar o animal, espreitar a caça, abatê-la... O autor destaca que para que o sujeito realize, na atividade coletiva, uma ação que não responde de forma imediata a sua necessidade (por exemplo, espantar o animal quando pretende abatê-lo), ele precisa compreender a estrutura da atividade coletiva e como cada ação contribui para atingir o objetivo e responder à necessidade que gerou a atividade:

*Evidentemente não é outra coisa senão a relação do indivíduo aos outros membros da **coletividade**, graças ao qual ele recebe a sua parte da presa, parte do produto da atividade do trabalho coletivo. Esta relação, esta ligação, realiza-se graças às atividades dos outros indivíduos. Isso significa que é precisamente a atividade dos outros homens que constitui a base material objetiva da estrutura específica da atividade do indivíduo humano; historicamente, pelo seu modo de aparição, a ligação entre o motivo e o objeto de uma ação não reflete relações e ligações naturais, mas ligações e relações objetivas sociais (sic). (Leontiev, 2004, p. 84, grifo nosso)*

Podemos reconhecer nas palavras de Leontiev que a marca da coletividade, ou do trabalho conjunto, é a mediação de necessidades e objetivos comuns que se refletem em relações sociais objetivas. Nessa direção, ao estudar o conceito de coletividade, Petrovski (1984) afirma que essa caracteriza-se por “um grupo onde as relações interpessoais estão mediatizadas pelo conteúdo social e pessoal significativo da atividade conjunta” (p. 37). Nesse sentido,

*Suas [de cada sujeito] necessidades são satisfeitas não por esses resultados “intermediários”, mas pela partilha dos produtos de suas atividades coletivas, obtidos por cada um deles em virtude das relações de produção estabelecidas dentro do processo de trabalho, isto é, das relações sociais.* (Leontiev, 1983, p. 83)

Assim, não é o estar junto que constitui uma coletividade. O que transforma um grupo em coletividade é a atividade conjunta (ou coletiva) dos sujeitos que o compõem (Petrovski, 1984). Petrovski destaca que foi a partir da contribuição de Makarenko (2022) que se estabeleceu um consenso na psicologia soviética acerca da concepção de coletividade “como um grupo de pessoas unidas pela atividade com objetivos comuns, subordinado aos objetivos da sociedade” (Petrovski, 1984, p. 14).

Makarenko (2022) alerta que na pedagogia soviética o conceito de coletividade precisa ser compreendido como uma “complexidade social de indivíduos que têm um objetivo determinado, estão organizados e possuem organismos coletivos” (Makarenko, 2022, p. 44). Para identificar a coletividade educadora, o autor numera algumas características:

1. Tom elevado - identificado por uma disposição para realizar ações úteis e que tenha sentido;
2. Sensação de dignidade própria - é a segurança em sua própria pessoa ancorada no valor do que representa a coletividade e orgulho de fazer parte dela;
3. Capacidade de orientação - qualidade de perceber o que se encontra ao nosso redor, compreender o que está acontecendo no ambiente que está inserido, isto é, saber o papel que ocupa no coletivo;
4. Espírito de defesa - surge em locais onde existe um sentimento de orgulho pela comunidade, onde são estabelecidas expectativas para cada pessoa, ou seja, onde cada indivíduo se percebe protegido contra a violência, o autoritarismo e o desprezo.

Os princípios norteadores da coletividade, numerados por Makarenko, estiveram presentes na pedagogia soviética, principalmente na década de 30, nas escolas chamadas de Comuna ou Escola do Trabalho, que eram organizações escolares socialistas criadas depois da revolução soviética. A ideia fundamental dessas instituições escolares era estar integrada por um coletivo que incluía estudantes e professores, pois tinha como centralidade garantir que as ações sociais das crianças em idade escolar fizessem parte da vida social da comunidade como parte orgânica e integral.

A importância da coletividade também é salientada por autores como Davidov (2023) e Rubtsov (2006). Por um lado, Davidov (2023) destaca que “a forma inicial de todas as funções psíquicas individuais de uma pessoa é sua preliminar implementação coletiva” (p. 318), reforçando a relevância da atividade coletiva, do processo de cooperação no desenvolvimento psíquico de uma pessoa; por outro, a

tese vigotskiana de Zona de Desenvolvimento Proximal e mediação inspirou o pesquisador Rubtsov (2006), considerado seguidor da segunda geração da Teoria da Atividade, a estudar a estrutura da atividade conjunta. Seus estudos investigaram a formação do pensamento teórico e basearam-se no modelo de escola desenvolvimental, proposto em parceria com Elkonin.

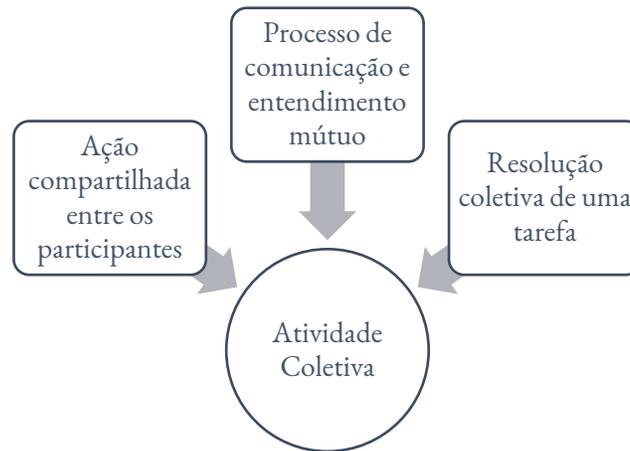
Os trabalhos investigativos de Rubtsov (2006) destacam a origem das ações cognitivas em crianças e as formas de organização de atividade conjunta em situações de estudo. Nesse sentido, o autor defende a tese de que a atividade realizada em comum ou atividade coletiva, quando organizada pelo professor de um modo específico, pode influenciar substancialmente o desenvolvimento do pensamento teórico. Segundo Rubtsov (1996), uma atividade coletiva no contexto escolar visa permitir a “emergência dos processos de formação de uma ação mental” (p. 136) e, para isso, precisa valorizar alguns elementos principais:

- a repartição das ações e das operações iniciais, segundo as condições da transformação comum do modelo construído no momento da atividade;
- a troca de modos de ação, determinada pela necessidade de introduzir diferentes modelos de ação, como meio de transformação comum do modelo;
- a compreensão mútua, permitindo obter uma relação entre, de um lado, a própria ação e seu resultado e, de outro, as ações de um dos participantes em relação a outro;
- a comunicação, assegurando a repartição, a troca e a compreensão mútua;
- o planejamento das ações individuais, levando em conta as ações dos parceiros com vistas a obter um resultado comum;
- a reflexão, permitindo ultrapassar os limites das ações individuais em relação ao esquema geral da atividade (assim, é graças à reflexão que se estabelece uma atitude crítica dos participantes com relação às suas ações, a fim de conseguir transformá-las, em função de seu conteúdo e da forma do trabalho em comum). (Rubtsov, 1996, p. 136)

A partir desses princípios acerca da atividade coletiva, Rubtsov (1996) afirma que a escola deve se configurar como um espaço que visa desenvolver o pensamento teórico dos estudantes como proposto por Davidov (1988). De modo a efetivar esse objetivo educacional é necessário estabelecer condições para a organização da atividade de aprendizagem e os modos de cooperação e de coordenação entre estudante e os professores. Como expõe Rubtsov (2006), a atividade coletiva é revelada quando os sujeitos empreendem em objetivos definidos, executando ações e operações, passando pelo processo de três etapas (Figura 1):

**Figura 1**

*Elementos da Atividade Coletiva segundo Rubtsov*



Na realização da atividade coletiva, Rubtsov (2006) destaca que o professor exerce um papel importante ao ser o responsável pela organização dos grupos de estudantes; apresentação das orientações e regras; auxílio na divisão das tarefas no grupo de estudantes; proposição de situações que precisam de novas ações, tornando possível um tipo de comunicação que organize o pensamento dos estudantes. Desta forma, temos que o papel do professor na atividade coletiva configura-se como transitório - passando de fundamental a secundário.

Os diferentes autores que trouxemos para fundamentar a discussão sobre o caráter coletivo da atividade humana nos permitem afirmar que compreender o papel desse fazer conjunto, no processo de constituição e transformação dos sujeitos, traz implicações tanto para os processos de ensino quanto para as pesquisas que os investigam, baseadas em uma fundamentação histórico-cultural.

O conceito de atividade coletiva está presente na produção de diferentes autores que estudam a teoria histórico-cultural, permeando diferentes temáticas como, por exemplo, formação de professores, propostas de ensino, políticas públicas, história da psicologia, entre outros. É possível identificar diferentes expressões que se associam à ideia de atividade coletiva (algumas já abordadas nesse artigo) como, por exemplo, atividade conjunta, atividade em comum, trabalho conjunto, trabalho de grupo e coletividade. Embora com nomes diferentes, todas elas tomam por base a atividade socialmente significativa em Vigotski (2010, 2018) que, como defendemos nesse texto, fundamenta-se na compreensão ontológica de trabalho e na convergência de objetivos comuns a um grupo de pessoas, cujas relações são mediadas por um conteúdo social que lhes seja significativo (Petrovski, 1984).

A partir desses embasamentos analisaremos a seguir a ideia de atividade coletiva, tal como assumida pela Atividade Orientadora de Ensino e, na sequência, a ideia de trabalho (labor) conjunto, como proposto pela Teoria da Objetivação.

## A ATIVIDADE COLETIVA NA ATIVIDADE ORIENTADORA DE ENSINO

No campo da pesquisa educacional brasileira, o conceito de atividade coletiva também é foco de investigação. A Atividade Orientadora de Ensino (AOE), proposta por Moura (2010) e Moura *et al.* (1996), ancora-se na teoria histórico-cultural e na teoria da atividade, e propõe a unidade entre a atividade de ensino e a atividade de aprendizagem. Segundo Moura (2001), compreende-se a “[...] atividade orientadora de ensino aquela que se estrutura de modo a permitir que os sujeitos interajam, mediados por um conteúdo negociando significados, com o objetivo de solucionar coletivamente uma situação-problema” (p. 155).

A AOE, ao destacar a atividade coletiva na solução de uma situação-problema, baseia-se na lei de formação das funções psíquicas superiores, enunciada por Vigotski (1997) ao afirmar que “as formas coletivas de colaboração precedem às formas individuais da conduta, que crescem sobre a base das mesmas e constituem suas progenitoras diretas e as fontes de sua origem” (p. 219, tradução nossa). Nesse sentido, a AOE propõe a organização do ensino de modo a promover uma aprendizagem baseada na apropriação de conceitos teóricos, a partir de vivências de situações que mobilizem coletivamente os estudantes a se apropriarem de conceitos.

Na AOE, a Situação Desencadeadora de Aprendizagem (SDA) tem por finalidade proporcionar aos sujeitos a necessidade de apropriação de um conceito, mobilizando-o de modo que suas ações busquem a solução do problema. Como destacam Moura *et al.* (2010),

*A situação desencadeadora de aprendizagem deve contemplar a gênese do conceito, ou seja, a sua essência; ela deve explicitar a necessidade que levou a humanidade à construção do referido conceito, como foram aparecendo os problemas e as necessidades humanas em determinada atividade e como os homens foram elaborando as soluções ou sínteses no seu movimento lógico-histórico.* (p. 223)

A proposta de busca coletiva para a solução da SDA evidencia a concepção de uma produção do conhecimento como resultado do trabalho coletivo. Moura *et al.* (2010) defendem que isso é possível quando as situações propostas demandem ações compartilhadas para sua solução. Nesse sentido, os autores destacam que, na AOE, “a solução da situação-problema pelos estudantes deve ser realizada na coletividade” (p. 225).

## O TRABALHO (LABOR) CONJUNTO NA TEORIA DA OBJETIVAÇÃO

A Teoria da Objetivação (TO) se dá como uma teoria contemporânea sobre os processos de ensino e aprendizagem, elaborada e defendida pelo pesquisador Luis Radford. Tem como base teórica a dialética de Hegel, o materialismo histórico-dialético, a perspectiva histórico-cultural, a Semiótica e a

Filosofia. A partir dessa base teórica, a TO compreende o sujeito como participante das produções e transformações sociais e culturais, transformando-se nesse processo dialeticamente.

Na TO, como uma teoria de ensino-aprendizagem, “o conceito fundamental é o conceito de pensamento” (Radford, 2011, p. 8) compreendido como a unidade entre a subjetividade e a objetividade (Radford, 2012). Para tanto, não é possível que o pensamento se dê em uma mente isolada e de forma espontânea, uma vez que o pensamento é uma relação entre a prática social corpórea, que insere o uso de signos como a linguagem e a escrita, e a utilização de artefatos humanizados que só se dão quando envolve a alteridade. Os elementos fundamentais da TO são o saber, o conhecimento e a aprendizagem.

O saber, segundo Radford (2017), “é um sistema codificado de processos corpóreos, sensíveis e materiais de ação e de reflexão, constituídos histórica e culturalmente” (p. 101, tradução nossa). Para o autor, o saber, que tem um caráter mais geral, é potencialidade de pensamento, ação e reflexão que emerge da atividade humana em um processo em movimento, isto é, esse saber está sempre mudando, conforme as relações socioculturais que vão se estabelecendo e por meio do trabalho humano. Tal potencialidade, que é a capacidade de fazer algo (Radford, 2017), já está presente desde o nascimento do sujeito, que deverá encontrá-la por meio da cultura e das relações sociais.

O encontro do saber, essa potencialidade que é uma forma cultural historicamente constituída, com o sujeito pensante, com a consciência, é o que caracteriza o conhecimento considerado como um processo de atualização do saber realizado pelo sujeito. É quando o saber, a potencialidade, transforma-se em objeto da consciência, ou seja, objetiva-se (Radford, 2017). O conhecimento, tanto quanto o saber, está em constante movimento pois, ao materializar o saber, colocamos nele “algo de nós”; desta forma, quando o saber é transformado em conhecimento ou reconhecimento, o sujeito atualiza o saber e este saber transforma a consciência do sujeito. Todavia, Radford (2017) ressalta que “a atualização do geral é sempre um singular desenvolvido, a atualização não pode capturar o saber em sua globalidade” (p. 111, tradução nossa), isso quer dizer que não é possível materializar todo o saber referente a um objeto, sua globalidade, mas sim compreender formas singulares deste saber, de acordo com o significado socialmente constituído sobre este objeto.

Para Radford, a única forma de atualizar o saber em forma de conhecimento, materializá-lo como um objeto da consciência, é por meio da *atividade humana* (Moretti *et al.*, 2018). A atividade é compreendida, dentro desta linha teórica, como um fluxo de motivos, desejos e ações, em um contexto histórico e cultural, tendo como finalidade a ativação física para além de fazer algo. A atividade é um modo de criar necessidades e gerar motivos que possibilitem a ação do sujeito, sendo essa ação direcionada ao objeto da necessidade (Leontiev, 1983). Desta maneira, a atividade humana é mediadora do processo de materialização do saber em conhecimento, isto é, a atividade é mediadora da objetivação do conhecimento (Radford, 2017). Nas palavras de Radford (2021), a atividade é “um sistema dinâmico onde os indivíduos interagem coletivamente com um forte sentido social, o que torna os produtos da atividade também coletivos” (p. 53).

É a atualização do saber em conhecimento que o autor chama de objetivação. Já a transformação subjetiva que decorre desse movimento e que passa a ser objeto da consciência do sujeito é denominada, pelo autor, como subjetivação. É nesse processo dialético de objetivação e subjetivação, do encontro entre o saber e as alterações do sujeito, decorrentes desse encontro com a lógica cultural, que ocorre a aprendizagem (Moretti *et al.*, 2018).

O processo de objetivação está ligado dialeticamente ao processo de subjetivação, uma vez que o conhecimento relacionado ao significado cultural do objeto também se materializa como objeto da consciência do sujeito que compreende esse objeto com sentido pessoal. O processo de objetivação se dá no encontro com o objeto cultural, do saber com o sujeito pensante, com a consciência que, no processo de atualização, transforma o saber em conhecimento. O processo de subjetivação se dá na transformação do sujeito, envolvido na atividade, criação particular e única do sujeito, quando o conceito se torna parte de sua consciência; é isso que Radford (2011) chama de o sujeito “tornar-se”. Tanto a objetivação quanto a subjetivação são processos complexos que englobam muito mais do que os conceitos, englobam também as sensações, emoções etc. Em outras palavras, a aprendizagem envolve tanto o movimento de conhecer como de tornar-se (Radford, 2017). É no movimento dialético desses dois processos que os estudantes chegam a ocupar um espaço, a posicionar-se e afirmar-se no mundo histórico-cultural. Desta forma, a aprendizagem tal como compreendida pela TO supera a expectativa do ensino tradicional que valoriza a aplicação técnica de aspectos do conhecimento. Nesses processos sociais, o professor e o aluno são constituídos e constituintes do conhecimento.

Para Radford (2017), “aprender é uma fusão entre os modos culturais de reflexionar e atuar na consciência que trata de percebê-los” (p. 122, tradução nossa), ou seja, é o encontro do sistema de pensamentos com seus significados. Para esta teoria, não existe aprendizagem sem ensino, assim como não existe ensino sem aprendizagem: as duas atividades estão em relação dialética indissociável. Também, conforme já descrito, o processo de objetivação não se dá isoladamente ou naturalmente na mente do sujeito, sendo assim, o conhecimento não se desenvolve sem ajuda, sem a relação com o outro. Nesta perspectiva, o papel do professor é fundamental (Radford, 2012).

Radford (2006) diz que, em uma concepção mais racionalista, o professor pode ser visto somente como um “simples catalisador” (p. 105, tradução nossa) do encontro entre o aluno e o objeto do saber. Esse modo de compreender o trabalho do professor diminui a importância da atividade docente, pois entende que o aluno aprende por si só, somente necessitando do entorno e do professor como facilitador. Nesse contexto, fala-se de trabalho em grupo, grupos produtivos ou interação no contexto escolar de modo a favorecer a aprendizagem dos estudantes, pautados pela interação entre as crianças com a mediação do professor (Barros, s/d). A interação em sala de aula, neste contexto, pode ser considerada como “uma negociação de significados que ocorre em um ambiente que simplesmente oferece os estímulos de adaptação que são necessários para o desenvolvimento cognitivo dos alunos” (Radford, 2011, p. 325).

Já na TO, a interação não é considerada uma adaptação para assimilação de objetos do conhecimento, mas é parte do processo de ensino e aprendizagem em que nossas capacidades humanas são formadas (Radford, 2011). Na TO, essa interação não contemplativa e não adaptativa, é chamada por Radford (2021) de *labor conjunto* e tratado por nós neste texto como trabalho conjunto, entendendo o trabalho como um modo de compreensão, transformação e produção de objetos e conhecimentos humanos. Radford (2021) afirma que o “labor conjunto é a principal categoria ontológica da teoria da objetivação” (p. 54).

O trabalho (labor) conjunto nesta concepção teórica envolve a atividade do professor e a atividade do aluno de maneira dialética, sendo compreendida como a atividade professor-aluno. Desta maneira, se por um lado o professor não é o detentor do saber que vai ser transmitido aos alunos, ou um facilitador do processo de assimilação dos conceitos pelos alunos, por outro lado o aluno não é um ator passivo de sua aprendizagem ou um sujeito que constrói seu conhecimento por si só. Assim, professores e alunos trabalham juntos durante o processo de objetivação que culmina na aprendizagem. No trabalho conjunto, tal como compreendido na TO, estão incluídos a linguagem, as sensações, as emoções, as tensões, as contradições, o movimento, os signos, os artefatos culturais, entre outros. O trabalho conjunto pressupõe que professores e alunos trabalhem ombro a ombro sentindo, sofrendo e questionando juntos. Nesta linha, a linguagem, os signos e os artefatos humanos não são mediadores da aprendizagem; eles estão incluídos no trabalho conjunto.

É somente o trabalho conjunto de reflexão e ação do professor e dos estudantes que permite a manifestação concreta do saber na consciência, possibilitando que apareça o conceito. O trabalho conjunto, entre professor e estudantes, tem por objetivo a produção de uma obra comum (Radford, 2021). Nos exemplos discutidos por Radford, essa obra comum refere-se à objetivação de uma forma matemática de pensar sobre os problemas e tarefas propostas. “É na produção dessa obra comum que os estudantes são concebidos como encontrando e tornando-se gradualmente conscientes de formas de pensamento matemático cultural e historicamente construídas” (Radford, 2021, p. 55).

Ainda sobre o trabalho conjunto na TO, Radford é cuidadoso ao afirmar que “no labor conjunto, estudantes e professores se engajam uns com os outros, trabalham juntos e se comprometem de forma responsável” (Radford, 2021, p. 135). O autor ainda explicita a convergência entre labor conjunto na TO e atividade, conforme compreendido por Leontiev, ao afirmar que “a atividade (ou labor conjunto com outras pessoas, em nossa terminologia) inclui a linguagem, mas também inclui, de forma decisiva, as experiências incorporadas de movimento, ação, ritmo, paixão e sensação” (Radford, 2021, p. 55).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, tivemos por objetivo analisar como a TO e a AOE, duas teorias de base histórico-cultural, compreendem o papel da atividade coletiva em suas proposições; para isso, partimos da

compreensão da importância da atividade socialmente significativa em Vigotski (2010, 2018) e avançamos na proposta do conceito de atividade, tal como abordado por Leontiev (1983).

Na sequência, perpassamos as ideias de atividade coletiva em Davidov (2023) e Rubtsov (2006) por compreendermos que esses autores de referência na teoria histórico-cultural avançam na articulação entre atividade coletiva (ou atividade em comum) e os processos de ensino e aprendizagem ancorados nesse referencial teórico. Para uma análise mais aprofundada do significado da atividade coletiva, buscamos em Makarenko (2022) e Petrovski (1984) a significação de coletividade tal como assumido pela psicologia histórico-cultural, no contexto soviético.

Assim, para a análise proposta, tomamos como base a compreensão de atividade humana como trabalho no sentido ontológico, e o aspecto coletivo como o que caracteriza um grupo com objetivos comuns, cujas relações interpessoais são mediadas por um conteúdo social e significativo da atividade conjunta.

Na análise da proposição da atividade coletiva, como compreendida pela AOE, concluímos que há uma convergência entre tal conceito e a compreensão de trabalho coletivo uma vez que a atividade, tomada conforme Leontiev (1983), dialoga com o conceito de trabalho em Marx (2002). Ainda podemos afirmar que na AOE, a referência à coletividade, como compreendida por Makarenko (2022) e Petrovski (1984), justifica-se tanto na proposição de compartilhamento de ações para um objetivo comum, quanto ao se compreender que na atividade dos sujeitos o “objetivo é a apropriação desse conteúdo entendido como um objetivo social” (Moura *et al.*, 2010, p. 221).

Já a análise do labor conjunto (ou atividade), tal como assumido na TO, remete a uma categoria que implica no trabalhar de forma compartilhada e engajada visando à produção de uma obra comum. Tal compreensão converge com a ideia de atividade coletiva defendida por autores clássicos da teoria histórico-cultural, como Davidov (2023), Leontiev (1983) e Rubtsov (2006). De forma coerente, parece convergir também com a ideia de coletividade proposta por Makarenko (2022) e Petrovski (1984), uma vez que pressupõe um trabalho conjunto com vistas a objetivos comuns.

Nesse sentido, apesar das especificidades dos construtos teóricos próprios de cada uma das teorias analisadas, reconhecemos aproximações no tocante aos conceitos analisados: atividade coletiva (na AOE) e labor conjunto (na TO). Tais aproximações justificam-se uma vez que ambas as teorias compartilham de uma base epistemológica comum, a teoria histórico-cultural e o materialismo histórico-dialético.

Vale ainda salientar que pesquisas recentes realizadas no Brasil, ancoradas na AOE (Aguiar, 2018; Araújo, 2016; Brito, 2017; Cerqueira, 2019; Freitas, 2022; Gladcheff, 2015; Vaccas, 2012) e na TO (Camilotti, 2020; Gomes, 2020; Vargas-Plaça, 2020; Ximenes, 2020) têm buscado acompanhar esse trabalho conjunto (ou atividade coletiva) nos espaços de sala de aula ou formação de professores. Destacamos a relevância e a potencialidade de pesquisas que investiguem as contribuições da coletividade para os processos de ensino e de aprendizagem, em contextos de coletividade de estudo entendida como

[...] *um grupo de pessoas unidas que atuam conjuntamente (em conjunto e não uma ao lado da outra), donde se resolvem tarefas sociais significativas e donde as interrelações se caracterizam pela dependência responsável (o êxito ou o fracasso de um é condição para o êxito ou fracasso de todos).* (Petrovski, 1985, p. 60)

Entendemos que buscar aproximações entre teorias e, em especial, entre teorias de mesma base epistemológica contribui para fortalecer tais teorias, bem como para explicitar e divulgar as bases teórico-epistemológicas que as sustentam; nesse sentido, ainda há espaço para muitas pesquisas.

## ESCLARECIMENTOS

As autoras não têm conflitos de interesse a declarar. O artigo foi financiado com recursos próprios das autoras.

## REFERÊNCIAS

- Aguiar, C. P. (2018). *Processos de aprendizagem da docência com professores que ensinam matemática nos anos iniciais: A coletividade como princípio formativo* [dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná]. Biblioteca digital de teses e dissertações da UFPR.  
<https://hdl.handle.net/1884/59728>
- Araújo, N. A. (2016). *O professor em atividade de aprendizagem de conceitos matemáticos* [tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca digital de teses e dissertações da USP.  
<https://doi.org/10.11606/T.48.2016.tde-19102016-144907>
- Barros, M. (s/d). *A organização dos alunos para as situações de recuperação aprendizagens: Uma conversa sobre agrupamentos produtivos em sala de aula*. Secretaria da educação do Estado de São Paulo / Coordenadoria de Gestão da Educação Básica.  
<http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/183/repositorios/biblioteca/Agrupamentos%20produtivos.pdf>
- Camilotti, D. C. (2020). *Pesquisa-formação com professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Emancipação coletiva para uso de artefatos tecnológicos digitais no Ensino de Ciências* [tese de doutorado, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul]. Repositório da UFMS.  
<https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4396>
- Davidov, V. V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: Investigación psicológica teórica y experimental*. Progreso.

- Davidov, V. V. (2023). Problemas de aprendizagem desenvolvimental nas obras de L. S. Vigotski. Em R. V. Puentes (Ed.), *L. S. Vigotski e aprendizagem desenvolvimental: Contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin* (vol. 17, pp. 229-248). Pedro & João Editores. (Original publicado em 1996).
- Freitas, J. R. G. D. (2022). *Os nexos conceituais, a ludicidade e as ações coletivas no processo de aprendizagem de Geometria no Clube de Matemática* [dissertação de mestrado, Universidade Federal de Goiás]. Repositório da UFG. <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11995>
- Gladcheff, A. P. (2015). *Ações de estudo em atividade de formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais* [tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca digital de teses e dissertações da USP. <https://10.11606/T.48.2016.tde-09032016-103554>
- Gomes, L. P. S. (2020). *Introdução à álgebra nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Uma análise a partir da Teoria da Objetivação* [tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. Repositório da UFRN. <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/29327>
- Leontiev, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Horizonte Universitário.
- Leontiev, A. (1983). *Actividad, Consciencia, Personalidad*. 2ª ed. Editorial Pueblo y Educación.
- Leontiev, A. N. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo*. 2ª ed. Centauro.
- Makarenko, A. (2022). *A educação pelo trabalho, as relações, o estilo e tom necessários para a coletividade*. Em A. M. Longazeri, & R. V. Puentes (Eds.), *Ensino Desenvolvimental: Vida, pensamento e obras dos principais representantes russos - Livro III* (pp. 23-58). Mercado de Letras/Editora da Universidade Federal de Uberlândia. (Original publicado em 1975).
- Marx, K. (2002). *O Capital: Crítica da economia política*. Civilização Brasileira.
- Moretti, V. D. (2007). *Professores de matemática em atividade de ensino. Uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente* [tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca digital de teses e dissertações da USP. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05102007-153534/en.php>
- Moretti, V. D., Panossian, M. L., & Radford, L. (2018). Questões em torno da Teoria da Objetivação. *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, 2(1), 230-251. <https://doi.org/10.14393/OBv2n1a2018-11>

- Moura, M. O. (2001). A atividade de ensino como ação formadora. Em A. Castro, & A. M. P. Carvalho (Eds.), *Ensinar a ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média* (pp. 143-162). Pioneira Thomson Learning.
- Moura, M. O., Moura, A. R. L., Rocha, C. H. S., & Silva, S. S. (1996). *Controle da variação de quantidades: Atividades de ensino*. Feusp.
- Moura, M. O., Sampaio, E., Dias, V., Panossian, M. L., & Dias, F. (2010). Atividade orientadora de ensino: Unidade entre ensino e aprendizagem. *Diálogo Educacional*, 10(29), 205-229.  
<https://doi.org/10.7213/rde.v10i29.3094>
- Petrovski, A. V. (1984). *Personalidad, Actividad y Colectividad* (A. Kessler, trad.). Cartago.
- Prestes, Z. (2012). *Quando não é quase a mesma coisa: Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Autores Associados.
- Radford, L. (2006). Elementos de una teoría cultural de la objetivación. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa (RELIME)*, 9(Extraordinario 1), 103-129.
- Radford, L. (2011). *Cognição matemática: História, antropologia e epistemologia*. Editora Livraria da Física.
- Radford, L. (2012). On the development of early algebraic thinking. *PNA*, 6(4), 117-133.  
<https://doi.org/10.30827/pna.v6i4.6139>
- Radford, L. (2017). Saber y conocimiento desde la perspectiva de la Teoría de la Objetivación. Em B. D'Amore, & L. Radford (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas: Problemas semióticos, epistemológicos y prácticos* (pp. 97-114). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Radford, L. (2021). *Teoria da Objetivação: Uma perspectiva vygotskiana sobre conhecer e vir a ser no ensino e aprendizagem da Matemática* (B. Morey, & S. Takeco Gobara, trad.). Livraria da Física.
- Rubtsov, V. V. (1996). A atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. Em C. Garnier, N. Bednarz, & I. Ulanovska (Eds.), *Após Vygotsky e Piaget: Perspectivas social e construtivista escolas russa e ocidental* (pp. 129-137). Artes Médicas.
- Rubtsov, V. V. (2006). Interações sociais e aprendizagem. Em F. S. F. Asbahr (Ed.), *Anais da I Conferência Internacional "O Enfoque Histórico Cultural em questão"* (pp. 35-48). Equipe de organização da I Conferência Internacional.

- Vaccas, A. A. M. (2012). *A significação do planejamento de ensino em uma atividade de formação de professores* [tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca digital de teses e dissertações da USP. <https://10.11606/D.48.2012.tde-19022013-153050>
- Vargas-Plaça, J. S. (2020). *Análise do uso das tecnologias assistivas voltadas para subsidiar o atendimento educacional especializado para a educação de alunos com deficiência auditiva e/ou visual nas escolas de Campo Grande* [tese de doutorado, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul]. Repositório da UFMS. <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4386>
- Vázquez, A. S. (2011). *Filosofia da Práxis*. 2ª ed. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; Expresso Popular.
- Vigotski, L. S. (1997). *Obras escogidas V. Visor*.
- Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente*. 7ª ed. Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem* (P. Bezerra, trad.). Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2010). *Psicologia pedagógica*. 3ª ed. Editora WMF Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2018). *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia* (Z. Prestes, & E. Tunes, ed. e trad.; C. C. G. Santana, trad.). Papers.
- Ximenes, F. A. (2020). *A Teoria da Objetivação e a Temática Piracema: Resignificando a educação continuada de professores de Ciências* [tese de doutorado, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul]. Repositório da UFMS. <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4375>

**Como citar este artigo:**

- Zeferino, L. C., Romeiro, I. O., & Moretti, V. D. (2023). Atividade coletiva, atividade em comum, labor conjunto: Aproximações ao conceito de coletividade. *Revista Venezolana de Investigación en Educación Matemática (REVIEM)*, 3(3), e202317. <https://doi.org/10.54541/reviem.v3i3.77>



Copyright © 2023. Lidiane Chaves Zeferino, Irajá de Oliveira Romeiro, Vanessa Dias Moretti. Esta obra está protegida por una licencia [Creative Commons 4.0. International \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Usted es libre para Compartir —copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla la condición de:

Atribución: Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[\*Resumen de licencia - Texto completo de la licencia\*](#)