

ARTIGO EMPÍRICO

Da intersubjetividade à subjetividade: Reconhecimento, diferença e subjetivação no trabalho conjunto em sala de aula

From intersubjectivity to subjectivity: Recognition, difference, and subjectification in joint labour in the classroom

De la intersubjetividad a la subjetividad: Reconocimiento, diferencia y subjetivación en el trabajo conjunto en el aula

RESUMO

Este artigo analisa como os processos de subjetivação emergem no labor conjunto durante a realização de uma Atividade de Ensino e Aprendizagem (AEA), discutindo o potencial da escola como espaço de produção do coletivo e da ética comunitária. A pesquisa, de natureza qualitativa e exploratória, analisa episódios de interação entre duas alunas com baixa visão durante uma AEA planejada segundo os pressupostos da Teoria da Objetivação. A AEA foi organizada para favorecer interações colaborativas, o uso de artefatos culturais e o compartilhamento de responsabilidades entre as estudantes. Os episódios evidenciam que o labor conjunto é atravessado por tensões, diferenças e conflitos que constituem momentos importantes dos processos de subjetivação. O reconhecimento do Outro não emerge de forma imediata, mas é produzido na temporalidade das interações dialógicas e das responsabilidades compartilhadas. Concluimos que a aprendizagem, na perspectiva da Teoria da Objetivação, constitui um processo simultaneamente cognitivo, social, material e ético, no qual o encontro com o saber está indissociavelmente ligado à transformação dos sujeitos e à constituição de uma ética de orientação comunitária.

Palavras-chave: Teoria da Objetivação; Subjetivação; Reconhecimento; Labor conjunto; Ética comunitária.

Jaqueline Santos Vargas-Plaça

jvargas.placa@gmail.com

 orcid.org/0000-0002-1218-9192

Universidade Federal da Grande Dourados,
Dourados, Brasil

Luis Radford

lradford@laurentian.ca

 orcid.org/0000-0001-6062-0605

Laurentian University, Ontario, Canadá

Revista Venezolana de Investigación en Educación Matemática (REVIEM), 6(3),
Jul.-Dic. 2026, pp. 1-20 – e202612

Asociación Aprender en Red

Asociación Venezolana de Educación Matemática

ISSN: 2739-039X

www.reviem.com.ve

Remeta qualquer dúvida sobre esta obra a:

Jaqueline Santos Vargas-Plaça

Recebido: 01/02/2026

Aprovado: 19/05/2026

Publicado: 20/07/2026

<https://doi.org/10.54541/reviem.v6i3.192>

ABSTRACT

This article analyzes how processes of subjectification emerge in joint labour during the implementation of a Teaching and Learning Activity (TLA), discussing the school as a space for the production of the collective and community ethics. This qualitative and exploratory study examines episodes of interaction between two students with low vision participating in a TLA designed according to the Theory of Objectification. The TLA was organized to foster collaborative interactions, the use of cultural artifacts, and shared responsibility among the students. The analyzed episodes show that joint labour is shaped by tensions, differences, and conflicts that constitute important moments in processes of subjectification. Recognition of the Other does not emerge immediately but is produced through dialogical interactions and shared responsibilities. We conclude that, from the perspective of the Theory of Objectification, learning is simultaneously a cognitive, social, material, and ethical process in which encounters with knowledge are inseparable from the transformation of the subjects and the constitution of a communitarian-oriented ethics.

Keywords: Theory of Objectification; Subjectification; Recognition; Joint labour; Communitarian ethics.

RESUMEN

Este artículo analiza cómo los procesos de subjetivación son producidos en el trabajo conjunto durante una Actividad de Enseñanza y Aprendizaje (AEA), discutiendo el potencial de la escuela como espacio de producción de lo colectivo y de una ética comunitaria. La investigación analiza episodios de interacción entre dos alumnas con baja visión en una AEA planificada según la Teoría de la Objetivación. La AEA favoreció interacciones colaborativas, el uso de artefactos culturales y la responsabilidad compartida. Los episodios muestran que el trabajo conjunto está atravesado por tensiones, diferencias y conflictos que constituyen momentos relevantes de los procesos de subjetivación. El reconocimiento del Otro no emerge de manera inmediata, sino que es producido mediante las interacciones dialógicas y las responsabilidades compartidas. Se concluye que, desde la Teoría de la Objetivación, el aprendizaje constituye un proceso cognitivo, social, material y ético, en el que el encuentro con el saber es inseparable de la transformación de los sujetos y de la constitución de una ética de orientación comunitaria.

Palabras clave: Teoría de la Objetivación; Subjetivación; Reconocimiento; Labor conjunta; Ética comunitaria.

INTRODUÇÃO

Vivemos em um contexto histórico marcado pelo enfraquecimento do senso de comunidade, pelo avanço de ideologias individualistas, pela perda da empatia e pela valorização de modos de vida pautados no consumo, na competição e no desempenho. A sociedade contemporânea, fortemente influenciada pelos princípios do neoliberalismo, tende a compreender o sucesso como resultado do mérito individual, substituindo a cooperação pela lógica da competição e transformando o Outros¹ em antagonista. Ao reduzir o sujeito à sua produtividade e autonomia individual, fragiliza-se o sentido de coletividade, de cuidado e de responsabilidade ética para com o Outros, o que contribui para a naturalização da indiferença diante do sofrimento do Outros e para o enfraquecimento dos vínculos sociais (Olsen, 2019).

Essas transformações também repercutem no campo educacional, intensificando práticas escolares pautadas na performatividade, na meritocracia e na centralidade do desempenho individual (Fischbach, 2024). Nesse contexto, a aprendizagem tende a ser compreendida como resultado de competências individuais, fragilizando sua dimensão ética, relacional e coletiva.

Essa crise do coletivo também se reflete na escola e nas relações educativas. A instituição escolar, inserida nesse contexto sociocultural, acaba por reproduzir práticas que reforçam a meritocracia e compreendem a aprendizagem como um ato essencialmente solitário e individual, no qual a dimensão coletiva e ética do saber é progressivamente negligenciada. Contudo, é precisamente nesse cenário que a educação deveria firmar os seus alicerces, assumindo o seu papel ético e político na formação de sujeitos capazes de viver em comunidade, reconhecer a alteridade e agir com responsabilidade coletiva.

É a partir desse entendimento que acreditamos que a Teoria da Objetivação (TO), ao propor a aprendizagem como labor conjunto, oferece uma perspectiva para repensar a educação. Na TO, o labor conjunto refere-se a uma forma de atividade coletiva em que professores e estudantes trabalham com os Outros e para os Outros em torno de um objeto comum de saber, compartilhando responsabilidades, ações e formas de participação (Radford, 2021).

Ao compreender a aprendizagem como um processo cultural, histórico e coletivo, a TO rompe com concepções individualistas de sujeito e de conhecimento. Na Atividade de Ensino e Aprendizagem (AEA), o saber não é algo que o indivíduo adquire, mas algo que se encontra no labor conjunto com o Outro e com os artefatos culturais, por meio de gestos, palavras, emoções e significados compartilhados. É nesse processo que ocorrem, simultaneamente, a objetivação (o encontro com o saber) e a subjetivação (a transformação ética e sensível do sujeito que aprende com os Outros).

No campo da Educação Matemática e no Ensino de Ciências, essa discussão se torna particularmente relevante, uma vez que muitas práticas escolares ainda se organizam a partir de perspectivas individualizantes de aprendizagem, centradas no desempenho, na resolução individual de tarefas e na produção escrita como principal evidência do saber. Em contraposição, a TO compreende a aprendizagem matemática como atividade cultural, histórica e coletiva, na qual conhecer implica também se transformar com os outros. Embora a TO tenha emergido no campo da Matemática, neste artigo estendemos suas contribuições para o Ensino de Ciências, compreendendo a aprendizagem como atividade cultural, histórica e coletiva, na qual conhecer implica também transformar-se com os outros.

Desse modo, a escola pode deixar de ser apenas reprodutora de desigualdades e tornar-se espaço de reconstrução do coletivo, do cuidado e do reconhecimento mútuo. A sala de aula, nessa perspectiva, não é apenas um lugar de transmissão de conteúdos, mas um espaço público de convivência, diálogo,

¹ Utilizamos "Outro", com inicial maiúscula, quando nos referimos ao conceito filosófico de alteridade presente na tradição hegeliana, indicando a outra consciência constitutiva do processo de reconhecimento. Nas demais ocorrências, empregamos "outro", em minúscula, para designar o outro em sentido corrente ou relacional.

escuta e produção de uma ética comunitária. Assim, a educação deve ter, como objetivo, a formação de sujeitos capazes de viver em comunidade, reconhecendo o Outro como uma condição para a própria existência e não como uma ameaça.

Este artigo tem como objetivo analisar como os processos de subjetivação emergem no labor conjunto entre duas alunas com baixa visão durante a realização de AEA, discutindo o potencial da escola como espaço de produção do coletivo e da ética de orientação comunitária.

Tomamos, como base, episódios de uma pesquisa com alunas com baixa visão, nos quais se evidenciam processos de objetivação do saber, subjetivação, conflitos, cooperação e emergência da ética comunitária. Ao trazer esse exemplo concreto, buscamos mostrar que aprender com o outro não é apenas uma estratégia pedagógica, mas uma forma de existir no mundo, sobretudo em tempos que o vínculo social e a empatia parecem cada vez mais ameaçados.

Essa discussão torna-se particularmente relevante, uma vez que as práticas escolares ainda são frequentemente organizadas a partir de perspectivas individualistas de aprendizagem, centradas no desempenho e na produção escrita. A TO permite deslocar esse foco ao compreender a aprendizagem matemática como atividade cultural, histórica e coletiva, na qual conhecer implica também transformar-se com os outros.

DO “EU” AO “NÓS”: A COMPREENSÃO DO COLETIVO E DA CRISE CONTEMPORÂNEA

A perda da empatia e o enfraquecimento dos vínculos sociais não ameaçam apenas os fenômenos educacionais, mas também os históricos, éticos e filosóficos, que atravessam as formas de ser e de relacionar-se na contemporaneidade. Segundo Fischbach (2024), o avanço de ideologias individualistas, fundadas na autonomia absoluta e na lógica da competição, produziu modos de subjetivação centrados na autossuficiência e no isolamento, dificultando a experiência do reconhecimento mútuo e da vida em comum. Nessa perspectiva, pensar a subjetividade exige deslocá-la do plano do indivíduo isolado para o campo da interdependência, da reciprocidade e da ação compartilhada.

O sujeito não pode ser compreendido como entidade autônoma, mas como ser que se constitui no e pelo encontro com o outro, na convivência e na mediação cultural. Essa compreensão é fundamental para refletir sobre os desafios éticos e educativos do presente, em que a formação humana requer recuperar o sentido do “nós” como dimensão constitutiva da própria existência.

Hegel demonstra, na *Fenomenologia do Espírito*, que a consciência-de-si não é uma substância isolada, mas um processo que depende do Outro. A sua afirmação de que “[...] a consciência-de-si é em si e para si quando e por que é em si e para si para uma Outra; quer dizer, só é como algo reconhecido” (Hegel, 1807/2014, §178, p. 142), evidencia que o sujeito só alcança a sua verdade ontológica ao ser reconhecido por outra consciência. Nessa ótica, a autoconstituição da consciência-de-si depende do reconhecimento recíproco e da relação com a alteridade.

O movimento descrito por Hegel, no qual o agir de cada consciência assume “o duplo sentido de ser tanto o seu agir como o agir da outra” (Hegel, 1807/2014, §182, p. 143), permite compreender que a subjetividade se forma a partir de um duplo processo: exteriorização (*Entäusserung*), em que o sujeito se torna Outro de si mesmo, e interiorização (*Er-innerung*), em que retorna a si após essa passagem pela alteridade. A subjetividade é, portanto, um vai-e-vem entre o eu e o Outro, entre colocar-se no mundo e reconhecer-se de volta por meio do olhar e da ação do Outro.

Entretanto, Hegel mostra que tal reconhecimento não é imediato. Na efetividade histórica, as consciências, frequentemente, encontram-se em relações, marcadas pela luta e pela tentativa de impor-se como consciência dominante. A descrição da “luta de vida ou morte” (Hegel, 1807/2014, §187-189)

revela que, diante de condições adversas, a busca pelo reconhecimento degenera em disputa, medo e submissão, inviabilizando a constituição de um “nós”. Assim, embora o reconhecimento mútuo seja uma possibilidade racional, a sua realização depende das condições concretas que tornam possível uma relação verdadeiramente ética.

É nesse ponto que a análise contemporânea de Franck Fischbach se torna necessária, já que, para o autor, vivemos uma crise do comum: a vida social é atravessada por lógicas neoliberais que transformam os sujeitos em unidades isoladas e concorrentes, produzindo subjetividades marcadas pelo isolamento, pela responsabilização individual e pelo enfraquecimento da solidariedade. Retomando a crítica hegeliana, Fischbach mostra que o indivíduo contemporâneo tende a viver como “um Eu absoluto independente da outra consciência”, percebendo a alteridade não como constitutiva, mas como uma ameaça. Em contraste, o autor propõe a centralidade do *faire ensemble*, o “fazer em comum”, como condição para reconstruir vínculos sociais e produzir subjetividades não alienadas.

Neste sentido, Fischbach (2024) argumenta que a crise atual não é apenas econômica: trata-se de uma crise da própria experiência do comum. A passagem do “eu” ao “nós” torna-se cada vez mais difícil num contexto social que reforça a competição e a autossuficiência. Somente o fazer em comum, afirma o autor, pode restabelecer formas de vínculo e abrir espaço para novas formas de subjetivação.

A TO converge com as ideias desses autores ao propor que a aprendizagem é inseparável da constituição do sujeito. Nessa teoria, aprender é encontrar saberes historicamente produzidos (objetivação), ao mesmo tempo em que nos transformamos como sujeito ético e sensível (subjetivação), participando de práticas culturais por meio de gestos, palavras, emoções e ações. Ao contrário da escola tradicional e individualista, que valoriza desempenhos individualizados, na TO, o Outro também é condição para a aprendizagem, a subjetivação é um processo comunitário e ético.

Assim, embora a escola possa funcionar como espaço de reprodução do individualismo, ela também pode tornar-se lugar de emergência do coletivo. É nesse contexto que apresentamos a interação entre duas alunas com baixa visão, na qual identificamos evidências de encontros que se configuram como experiências éticas.

Com base nas contribuições de Hegel e Fischbach, que compreendem o reconhecimento e o fazer conjunto como fundamentos da constituição do sujeito e do coletivo, a TO oferece um referencial para a reconstrução ética da vida em comum no campo educacional. Nessa perspectiva, a aprendizagem é entendida como participação em práticas culturais historicamente constituídas, enquanto a subjetivação ocorre no engajamento na atividade coletiva. A ética comunitária emerge, assim, como horizonte de reconhecimento mútuo entre sujeitos implicados em um mesmo projeto humano, o que fundamenta a apresentação dos pressupostos centrais da TO aplicáveis ao contexto educativo.

As discussões apresentadas até aqui permitem compreender que o reconhecimento mútuo constitui condição inicial para a constituição da subjetividade. É a partir dessa perspectiva que aprofundamos, a seguir, a compreensão hegeliana da passagem da intersubjetividade à subjetividade.

DA INTERSUBJETIVIDADE À SUBJETIVIDADE

Inspirando-nos em Hegel, neste artigo, abordamos o problema da subjetividade a partir da intersubjetividade, em um movimento no qual a subjetividade surge como resultado de uma mediação no decorrer da qual o sujeito constitui-se com os Outros como sujeito livre.

Tal como entendemos aqui, o problema da constituição da subjetividade reside em mostrar como a consciência experimenta o seu encontro com outras consciências em uma experiência que não se articula em torno do reconhecimento do Outro, mas do reconhecimento do sujeito

pelo Outro. Como observa Renault (2017), em Hegel o problema não reside na possibilidade de reconhecer o outro, mas no reconhecimento do sujeito pelo Outro. Em Hegel, o reconhecimento emerge quando a consciência deixa de relacionar-se apenas consigo mesma e passa a encontrar o Outro como condição para reconhecer-se.

Em Hegel, a consciência não é compreendida como algo fixo, mas como um movimento processual. Inicialmente, o sujeito se relaciona com o mundo a partir de sua percepção imediata, permanecendo centrado em si mesmo e em seus próprios referenciais. No entanto, a consciência não permanece encerrada nesse movimento solipsista. A passagem para a consciência de si ocorre quando o sujeito encontra o Outro não apenas como objeto externo, mas como uma outra consciência, cuja presença torna-se condição para o reconhecimento de si mesmo. É nesse movimento que a subjetividade deixa de constituir-se de forma isolada e passa a formar-se na relação social e histórica com os Outros (Hegel, 1807/2014; Fischbach, 1999).

O encontro com o Outro

O encontro com o Outro constitui, em Hegel, uma condição fundamental para a constituição da consciência de si. O sujeito não se produz isoladamente, mas na relação de reconhecimento com outras consciências. Nesse movimento, a liberdade deixa de ser entendida apenas como afirmação individual e passa a constituir-se socialmente, na medida em que o sujeito reconhece o Outro e é reconhecido por ele (Hegel, 1807/2014; Renault, 2017). Assim, o reconhecimento não corresponde a um ato unilateral, mas a um processo relacional e histórico, atravessado por tensões, conflitos e negociações.

Nessa perspectiva, o reconhecimento exige que o sujeito ultrapasse uma relação centrada exclusivamente em seus próprios interesses e desejos. Enquanto o Outro é reduzido a mero instrumento da vontade individual, não há reconhecimento efetivo, mas apenas afirmação unilateral do eu. O reconhecimento mútuo implica, portanto, um movimento ético no qual os sujeitos passam a considerar o Outro como condição de sua própria existência social e liberdade (Renault, 2017).

Essa compreensão relacional do reconhecimento aproxima-se das discussões de Freire (1979), para quem os processos de libertação não podem ocorrer de forma isolada ou unilateral, mas exigem transformação simultânea das relações entre os sujeitos. Nessa direção, Marx (2007) também compreende que os indivíduos se constituem nas relações sociais e na atividade coletiva, ressaltando que a vida humana se realiza no interior de práticas cooperativas e historicamente compartilhadas.

Desse modo, a passagem da intersubjetividade à subjetividade pode ser compreendida como um processo relacional e histórico, no qual os sujeitos se constituem nas relações com os Outros e nas práticas sociais compartilhadas. Nessa perspectiva, “o Eu é um Nós e, ao mesmo tempo, o Nós é um Eu” (Hegel, 1807/2014, p. 262), indicando que a liberdade individual não pode realizar-se plenamente fora do reconhecimento mútuo. A seguir, a partir da compreensão hegeliana de subjetividade, apresentamos alguns pressupostos teóricos fundamentais da TO, que sustentam e tornam aplicável esse entendimento no contexto educativo.

A TEORIA DA OBJETIVAÇÃO

A TO é uma teoria de ensino e aprendizagem inspirada no materialismo dialético, no conceito de transformação e emancipação da educação de Freire e na psicologia histórico-cultural de Vygotsky. Distanciando-se de abordagens subjetivistas, empiristas ou construtivistas da aprendizagem, a TO concebe o ensino e a aprendizagem como um processo unitário que envolve, de forma indissociável, tanto o conhecer quanto o vir-a-ser (Radford, 2021).

Assim sendo, a aprendizagem é compreendida como um processo simultâneo de objetivação e subjetivação. Os processos de objetivação dizem respeito ao encontro do sujeito com os saberes culturais e historicamente produzidos, que se tornam acessíveis por meio da atividade humana coletiva. Já os processos de subjetivação referem-se às transformações do ser, isto é, às mudanças éticas, afetivas, identitárias e relacionais que os sujeitos vivenciam ao participarem dessas práticas.

Para a TO, o saber não é uma entidade privada ou interna ao sujeito, mas algo que existe na cultura e que se manifesta nas formas de agir, falar, gesticular, simbolizar e relacionar-se com os Outros. O encontro com os saberes acontece de maneira gradual ao longo da vida, mediado pela atividade humana e pelas relações sociais. Ao mesmo tempo em que os sujeitos se engajam nessas práticas e entram em contato com os saberes, eles também são transformados por esse processo. Dessa forma, aprender não significa um processo individual, mas a participação em práticas humanas nas quais os saberes tornam-se acessíveis por meio da atividade.

Essas duas dimensões (do saber e do ser) constituem o que a TO entende por aprendizagem. A dimensão do saber refere-se aos processos de objetivação, isto é, às maneiras pelas quais os saberes culturais tornam-se perceptíveis e compartilháveis na atividade. Já a dimensão do ser está relacionada aos processos de subjetivação, entendidos como as transformações éticas, afetivas e identitárias vividas pelos sujeitos ao participarem de práticas coletivas.

Embora esses processos ocorram de forma simultânea e inseparável, o presente artigo concentra-se especialmente na dimensão do ser. O interesse está voltado para a compreensão das relações humanas que se estabelecem na atividade conjunta, bem como para os processos de subjetivação e a emergência da ética comunitária entre as alunas envolvidas. Desse modo, o foco da análise recai sobre como o engajamento em ações realizadas com o Outro possibilita transformações no modo de ser, agir e relacionar-se, tornando a aprendizagem um fenômeno essencialmente ético e coletivo.

SER E SUBJETIVIDADE NA TEORIA DA OBJETIVAÇÃO

Nos escritos iniciais da TO, a problemática central era de natureza epistemológica, centrada especialmente na relação entre ensino, aprendizagem e saber. No entanto, à medida que a teoria se desenvolveu, ela tornou evidente que o encontro com os saberes culturais não se dá sem a transformação daquele que aprende. Assim, a dimensão da subjetivação passou a ocupar um lugar central, uma vez que aprender implica, simultaneamente, modificar-se.

A TO compreende o indivíduo como uma entidade em fluxo, em permanente processo de transformação. Por meio da atividade prática e sensível, os sujeitos são incluídos no mundo social e passam a ser produzidos e coproduzidos nas condições históricas e culturais que os constituem. Neste sentido, o interesse da teoria não se limita à aquisição de conhecimentos, mas se estende à compreensão sobre como alunos e professores são transformados durante as atividades desenvolvidas em contextos educativos historicamente situados, destacando-se aquilo que se pode denominar natureza cultural do ser.

A cultura fornece os conteúdos a partir dos quais os indivíduos constroem concepções de si mesmos, de sua identidade, de seu poder de ação e de suas possibilidades de existência. Esses conteúdos fazem parte do que a TO denomina Sistemas Semióticos de Significações Culturais (SSSC), entendidos como superestruturas simbólicas dinâmicas que orientam modos de agir, pensar, sentir e relacionar-se no mundo (Radford, 2021). Os SSSC incluem dimensões éticas, políticas e normativas que moldam tanto as formas de ação quanto os processos de subjetivação.

Os sujeitos são, portanto, afetados por seus contextos sociais, culturais e históricos. No entanto, isso não acontece de maneira passiva. Os seres humanos são afetados de forma reflexiva, de modo que aquilo que emerge, carrega a marca da cultura e, ao mesmo tempo, produz algo novo. Cada subjetividade é singular, embora todas sejam constituídas em processos históricos compartilhados.

Na TO, o Ser é concebido como uma categoria geral, cultural e dinâmica, constituída por formas historicamente estabelecidas de viver no mundo (Radford, 2021). Essas formas incluem maneiras de conceber-se e de ser concebido, de posicionar-se e de ser posicionado, bem como modos de relação consigo mesmo e com os Outros. O ser, neste sentido, é potencialidade; o que se manifesta concretamente é a subjetividade, entendida como a materialização sempre provisória dessa potencialidade.

A subjetivação é, assim, concebida como um processo dialético de instanciação contínua do ser, por meio da intersubjetividade, desdobrando-se no trabalho com os Outros. Trata-se de um movimento inacabado, pelo qual o sujeito constitui-se como um projeto de vida sempre em transformação. Nesse processo, o indivíduo torna-se capaz de refletir sobre si mesmo, de agir no mundo e de relacionar-se com os Outros de novas maneiras, produzindo-se dialeticamente com eles.

Esse processo de subjetivação ocorre na articulação entre o sujeito em produção e as estruturas sociais, culturais, políticas e econômicas que organizam a vida coletiva, tais como a família, a escola, o trabalho e outras instituições. O sujeito entra nesse movimento com a sua “voz”, isto é, com os seus modos de expressão, que são necessariamente mediados pela linguagem, pelos símbolos e pelos significados disponíveis em sua cultura. A voz não é individual no sentido estrito, pois aquilo que se diz e faz é sempre enunciado a partir de linguagens, conceitos e formas simbólicas compartilhadas.

Pensar a sala de aula a partir da TO, implica conceber o ensino e a aprendizagem como processos orientados para a formação dos sujeitos. Para isso, é necessário que existam atividades planejadas de modo a colocar os saberes culturais em movimento e, simultaneamente, possibilitar a transformação dos estudantes. O papel do professor, nesse contexto, envolve a criação intencional de condições para que os sujeitos se encontrem com os saberes e com os Outros na atividade, favorecendo formas de participação pautadas no compartilhamento, na colaboração e na responsabilidade coletiva.

É nesse cenário que se torna possível a emergência do labor conjunto, entendido não apenas como uma estratégia didática, mas como uma forma de vida. O labor conjunto caracteriza-se por ações realizadas com os Outros e para os Outros, nas quais o saber é construído coletivamente e a subjetividade é transformada no decorrer da atividade. Na TO, toda atividade humana é, simultaneamente, cognitiva, afetiva, corporal e ética, o que significa que aprender envolve não apenas pensar, mas sentir, perceber e relacionar-se.

Neste sentido, a ética comunitária constitui o princípio que orienta as relações humanas no processo de ensinar e aprender. Ela contrapõe-se às lógicas individualistas e competitivas, frequentemente, presentes na escola e funda-se em valores como solidariedade, cuidado, respeito e responsabilidade mútua. “O labor conjunto baseia-se em uma ética comunitária: um modo de estar com o Outro que implica cuidado, solidariedade e reconhecimento mútuo” (Radford, 2021, p. 135).

A ética comunitária não se configura como um código moral externo ou prescritivo, mas emerge no próprio fazer coletivo, à medida que professores e estudantes coexistem e cooperam em torno de um mesmo objeto de saber. Trata-se de uma ética vivida, construída nas interações concretas, nos gestos, nas palavras e nos modos de participação que se estabelecem na atividade conjunta.

Se, por um lado, a escola pode funcionar como espaço de reprodução do individualismo, por meio de práticas avaliativas meritocráticas, da fragmentação dos saberes e da intensificação da

competição, por Outro, ela também pode constituir-se como um lugar de emergência do coletivo. Isso aparece quando estudantes trabalham juntos em torno de uma tarefa comum; quando reconhecem e acolhem as diferenças entre si; quando ajustam gestos, ritmos e formas de participação e quando aprendem, simultaneamente, a ver e a serem vistos.

Nessas situações, o aprender deixa de ser uma atividade individual e passa a ser uma experiência compartilhada, na qual o saber e o ser produzem-se conjuntamente. A ética comunitária, nesse contexto, não apenas sustenta o processo educativo, mas redefine o próprio sentido da formação escolar como uma experiência de constituição do humano em relação com os Outros. A escola, enquanto instituição social, participa ativamente desse processo, contribuindo para a produção e a reprodução de determinados modelos de sujeito. Ao mesmo tempo, ela pode constituir-se como espaço de ruptura e transformação, quando favorece práticas educativas centradas na atividade conjunta, no reconhecimento mútuo e na ética comunitária.

Nos episódios analisados neste artigo, buscamos observar como esses processos emergem concretamente nas interações entre as estudantes, especialmente nos momentos de tensão, negociação e reorganização do trabalho conjunto. É a partir dessa compreensão que, nas próximas seções, serão analisados episódios de sala de aula à luz da TO, buscando evidenciar como os processos de subjetivação e as relações éticas emergem da realização da AEA, iluminando a aprendizagem como um fenômeno simultaneamente cognitivo, social e ético.

A partir desses pressupostos teóricos, organizamos uma investigação qualitativa voltada para compreender como os processos de subjetivação e reconhecimento emergem concretamente nas interações entre estudantes durante a realização de uma AEA.

METODOLOGIA

A presente pesquisa é classificada como qualitativa do tipo exploratória, pois busca compreender, a partir da realidade vivida pelas participantes, o uso das Tecnologias Assistivas² (TAs) em contextos de aprendizagem de duas alunas com baixa visão em salas de recursos multifuncionais³ (SRMs).

O nosso objetivo foi investigar como o uso das TAs, enquanto artefatos culturais, pode favorecer processos de objetivação e subjetivação nas interações entre alunas com baixa visão, possibilitando a constituição de práticas de aprendizagem pautadas pela ética comunitária. Essa ética, na perspectiva da TO (Radford, 2021), manifesta-se quando os estudantes agem dentro da lógica do labor conjunto, que se evidencia pela presença de três vetores fundamentais: compromisso, cuidado com o Outro e responsabilidade compartilhada.

Para tanto, foi elaborada uma AEA planejada especificamente para promover situações em que as interações colaborativas pudessem favorecer o encontro com os saberes e o reconhecimento mútuo entre as alunas. Adaptamos as ideias de Radford (2015) à realidade das SRMs, nas quais o número de participantes é reduzido e os atendimentos, em muitos casos, individualizados, devido à diversidade de deficiências e níveis de ensino.

² Recorte da pesquisa de doutorado de Vargas-Plaça (2020).

³ Espaço localizado nas escolas de educação básica em que se realiza o atendimento educacional especializado (AEE). É constituída por equipamentos, mobiliários, recursos de acessibilidade e materiais didáticos-pedagógicos para atender a escolas com alunos da Educação Especial. O AEE deve ser realizado por professor com formação em Educação Especial.

A AEA teve duração total de oito horas, distribuídas em quatro encontros com as alunas com baixa visão, seguidos de um retorno, três meses depois, para verificar os efeitos da atividade no cotidiano escolar das estudantes. O foco, contudo, não esteve em resultados imediatos, mas no acompanhamento do processo de transformação das alunas ao longo das interações.

A proposta foi estruturada com base nos critérios de elaboração de atividades da TO (Radford, 2015), que orientam que as tarefas devem:

- a) dialogar com o que os alunos já sabem;
- b) abordar temas de interesse dos participantes;
- c) incluir momentos de discussão, reflexão e cooperação;
- d) apresentar níveis graduais de complexidade cognitiva e conceitual.

A AEA, intitulada *Rotação da Terra – Ciclo dia e noite*, foi composta por cinco problemas (Tabela 1), elaborados de modo que o uso das TAs fosse essencial para a realização de cada um deles. As TAs, nesse contexto, não foram compreendidas apenas como recursos de acessibilidade, mas como artefatos culturais constituintes para a resolução dos problemas propostos.

Tabela 1

Sequência de problemas aplicados dentro da tarefa “Rotação da Terra – Ciclo dia e noite”

Problemas
1. Posicionando o Sol e a Terra
2. Escrevendo sobre o Sol e a Terra
3. Estudo do claro e escuro
4. Analisando uma foto da Terra
5. Simulando o dia e a noite

Fuente: Vargas-Plaça (2020).

Os problemas propostos foram planejados para proporcionar um ambiente em que o diálogo, a cooperação e o uso compartilhado dos artefatos fossem indispensáveis para a resolução dos problemas. A participação ativa das alunas, a escuta atenta e o respeito às contribuições da colega foram elementos interpretados como indícios de movimentos éticos relacionados ao trabalho conjunto.

Dessa forma, a metodologia proposta buscou criar condições para que a aprendizagem emergisse como experiência ética e comunitária, buscando tensionar práticas escolares centradas no indivíduo e na execução mecânica de tarefas. A AEA constituiu-se, portanto, como um espaço de investigação e formação simultâneas, em que o saber científico se constituiu como elemento organizador da atividade, articulando o encontro com o Outro, a responsabilidade compartilhada e as possibilidades de transformação das participantes., em consonância com os princípios da TO.

Como apresentado anteriormente, o recorte proposto focaliza a interação de duas alunas com baixa visão que participaram da AEA. Os encontros foram gravados em áudio e vídeo e complementados por anotações da professora-pesquisadora, bem como pelas folhas de registro utilizadas pelas estudantes ao responderem às questões propostas.

Durante o desenvolvimento da atividade, a professora-pesquisadora realizou intervenções voltadas à organização do trabalho conjunto, ao compartilhamento dos artefatos e à mediação dos conflitos emergentes. Essas ações buscaram favorecer condições para que as estudantes reconhecessem o Outro como participante legítimo da atividade.

Neste artigo, apresentaremos uma sequência de episódios ocorridos durante a resolução do Problema 2, em momentos distintos, pois buscamos acompanhar o processo por meio do qual as estudantes foram se constituindo ao longo da atividade. Tal acompanhamento é indispensável, já que o encontro com o saber, assim como a transformação do ser, não se realizam de forma imediata, mas se desdobram no movimento da atividade conjunta. O Problema 2 foi selecionado por apresentar momentos particularmente ricos de negociação, compartilhamento dos artefatos e reorganização das formas de participação entre as estudantes.

Os episódios foram selecionados considerando momentos em que emergiram tensões, negociações, reorganizações do trabalho conjunto e indícios de transformações nas formas de participação das estudantes. Em consonância com a proposta metodológica da TO, tais episódios foram compreendidos como *salient segments* (Radford, 2015), isto é, segmentos da atividade que apresentavam indícios relevantes dos processos investigados neste estudo, particularmente aqueles relacionados à subjetivação e ao reconhecimento no labor conjunto. Após a identificação desses segmentos, realizou-se a transcrição dos episódios e análises detalhadas das interações verbais, gestuais e multimodais produzidas pelas estudantes.

A unidade de análise adotada foi a atividade conjunta em seu movimento dialógico e multimodal. As análises buscaram articular descrição dos episódios, inferências analíticas e interpretações teóricas fundamentadas na TO e nas discussões sobre reconhecimento e subjetivação, procurando manter coerência entre a materialidade dos dados e o alcance interpretativo das análises. A seguir, apresentamos as análises dos episódios.

ANÁLISES DAS REFLEXÕES

A análise dos episódios envolvendo as duas alunas com baixa visão permite observar, de modo situado, movimentos relacionados à constituição do sujeito nas relações de intersubjetividade. O que se desenrola na sala de aula não corresponde apenas à execução técnica de um problema, mas envolve processos de negociação, conflito, reorganização da atividade e reconhecimento mútuo, elementos que podem ser interpretados à luz da subjetivação na TO.

A ORGANIZAÇÃO INICIAL DA TAREFA E A EMERGÊNCIA DO OUTRO COMO NECESSIDADE

No início da realização do Problema 2, observamos um primeiro movimento de organização para a resolução do problema que já antecipa a presença do Outro como condição para a ação (Tabela 2).

Tabela 2

Transcrição do episódio relevante 1

Número do enunciado	Transcrição do episódio relevante 1	Comentários interpretativos
01	A ₁ : Nós duas temos que ler e responder e nós duas temos que usar o tablet. Quer começar?	
02	A ₂ : Tanto faz. Posso ler a próxima. Temos que trabalhar juntas.	
03	A ₁ : Tá.	
04	A ₂ : Professora, a senhora ajuda a gente a usar o tablet?	

Fonte: Praça-Vargas (2020, adaptado de Radford, 2015).

Esse momento revela que o Outro ainda não aparece plenamente como parceiro ético, mas como uma exigência prática da situação: há apenas um tablet, um conjunto de perguntas e um tempo compartilhado. Em termos hegelianos, trata-se de um reconhecimento ainda externo e funcional, em

que a outra consciência é percebida como necessária para a realização do problema, mas não como parte constitutiva do próprio agir. O reconhecimento, aqui, ainda não é recíproco, mas situacional.

A experiência inicial das estudantes corresponde ao que Fischbach identifica como um traço da subjetividade contemporânea: sujeitos que, mesmo quando colocados juntos, agem como unidades isoladas, cada uma centrada em seu próprio fazer.

Esse modo inicial de organização da AEA sugere que cada estudante ainda atua fortemente orientada por sua própria percepção imediata do problema, de seu ritmo e de suas expectativas. O Outro é reconhecido como condição externa da ação, mas ainda não como participante cuja presença reorganiza efetivamente o modo de agir da outra. Trata-se, portanto, de um reconhecimento funcional, situado no plano da necessidade prática, mas não ainda de um reconhecimento ético.

Na perspectiva da TO, esse momento inicial pode ser compreendido como a constituição de uma organização provisória da atividade, na qual as alunas começam a posicionar-se nas práticas culturais da sala de aula. O labor conjunto ainda não está plenamente estabelecido, mas as suas condições começam a delinear-se.

TENSÃO, INTERRUPÇÃO E RECONHECIMENTO NÃO SIMÉTRICOS

À medida que a resolução do problema avança, emergem tensões que evidenciam a fragilidade inicial do acordo coletivo (Tabela 3).

Tabela 3

Transcrição do episódio relevante 2

Número do enunciado	Transcrição do episódio relevante 2	Comentários interpretativos
01	A ₁ : Eu vou usar o tablet então e você lê e responde a primeira pergunta.	
02	A ₂ : Tá bom. Pode pôr o som, a gente ouve tudo primeiro.	
03	A ₁ : Tá. (Observação: O primeiro áudio sobre o Sol tinha o tamanho de 58 segundos)	Enquanto as alunas escutavam o áudio ficaram o tempo todo paradas e concentradas.
04	A ₁ : O que é o Sol?	
05	A ₂ : Ei me dá aqui é a minha vez.	A aluna A ₂ pega a folha da colega e começa a leitura.
06	A ₂ : Após a leitura, descreva o que é o Sol.	A aluna A ₂ lê com dificuldade, enquanto a aluna A ₁ se mostra impaciente.
07	A ₁ : Vamos escutar de novo.	A aluna A ₁ coloca o áudio novamente e pausa no momento em que elas escutam a resposta procurada.
08	A ₂ : Aí!!!! Acho que entendi. O Sol é uma estrela porque possui luz própria. Ele é importante por isso, importante pra nós. Ele faz as plantas crescerem também.	
09	A ₁ : Escreve, então.	

Fonte: Praça-Vargas (2020, adaptado de Radford, 2015).

Quando A_1 inicia a leitura da pergunta “O que é o Sol?” apesar de o combinado prever que A_2 realizaria essa ação, A_2 reage prontamente: “Ei, me dá aqui, é a minha vez”. Esse enunciado marca um ponto decisivo da análise, pois explicita um gesto de resistência à tentativa de condução unilateral da tarefa.

A interrupção realizada por A_2 : “Ei, me dá aqui, é a minha vez”, pode ser interpretada como um movimento inicial de reivindicação de participação e reconhecimento dentro da atividade. O conflito que se instaura não expressa uma falha na dinâmica do trabalho conjunto, mas o momento dialético no qual a consciência sensível encontra o seu limite e é forçada a confrontar o Outro não mais como extensão de si, mas como alteridade irreduzível.

Esse episódio sugere um deslocamento importante na dinâmica da atividade, na medida em que a diferença entre as estudantes deixa de permanecer apenas implícita e passa a interferir diretamente na reorganização do trabalho conjunto: ao resistir, A_2 interrompe a naturalização da assimetria e cria as condições para que o reconhecimento deixe de ser funcional e passe a ser parte da eticidade que constitui as relações com os Outros.

O reconhecimento, aqui, não é simétrico nem imediato, mas processual, conflitivo e constituído no interior das práticas sociais. Do ponto de vista da TO, esse episódio evidencia um momento importante de subjetivação: A_2 passa a reivindicar maior legitimidade de participação na prática, o seu lugar de participação e a sua voz. Ao fazê-lo, ela não apenas defende um acordo previamente estabelecido, mas afirma a sua pertença ao coletivo que se constitui no labor conjunto.

O momento em que as alunas escutam novamente o áudio, fazendo-o de forma compartilhada, parece favorecer um deslocamento parcial da ação individual para uma atenção compartilhada ao problema. A escuta conjunta exige que cada uma delas desacelere o seu próprio ritmo e disponha-se a acolher não apenas o saber, mas também o tempo e a compreensão da outra. Esse gesto sinaliza um deslocamento importante: a aprendizagem passa a depender mais explicitamente da coordenação entre os tempos, escutas e compreensões das estudantes. Trata-se de um momento ainda frágil, mas decisivo, no qual a diferença deixa de ser vivida apenas como obstáculo e começa a ser reinscrita como condição para a continuidade da atividade conjunta.

O movimento de subjetivação observado nas interações verbais e gestuais contrasta com aquilo que se materializa no registro escrito. Essa discrepância permite problematizar os limites de uma concepção escolar de aprendizagem centrada exclusivamente na escrita, especialmente quando se consideram processos de objetivação e subjetivação mediados por múltiplos modos semióticos.

OBJETIVAÇÃO, LIMITES DO REGISTRO ESCRITO E PERDA DE SENTIDO

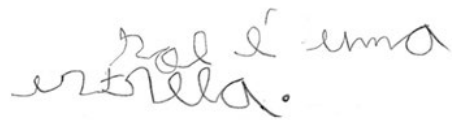
Quando A_2 afirma verbalmente que “o Sol é uma estrela porque possui luz própria” e complementa dizendo que ele “faz as plantas crescerem”, observamos indícios do movimento do saber científico na sala de aula. A estudante não apenas reproduz o conteúdo do áudio, mas o articula com sentidos ampliados, conectando-o à vida.

Entretanto, ao registrar a resposta por escrito (Figura 1), A_2 sintetiza a sua produção, eliminando partes significativas de sua compreensão verbal. Esse deslocamento entre o que é dito e o que é escrito revela um aspecto crucial da análise: o registro escrito, hegemonicamente valorizado na cultura escolar, não é capaz de capturar integralmente os processos de pensamento e aprendizagem dessas estudantes.

Figura 1
Registros verbal e visual da resposta das alunas

Modo Verbal
O Sol é uma estrela porque possui luz própria. Ele é importante por isso, importante pra nós. Ele faz as plantas crescerem também.

Modo Visual



Fonte: Vargas-Plaça (2020, adaptado de Piccini e Martins, 2004).

Na perspectiva da TO, os saberes não se manifestam apenas na escrita, mas nos gestos, nas falas, nas pausas, nos olhares e nos artefatos mobilizados. Limitar a avaliação à produção escrita implica invisibilizar dimensões fundamentais do encontro com o saber, especialmente no caso de estudantes com deficiência.

GESTUALIDADE, IMPACIÊNCIA E AÇÃO ÉTICA DO PROFESSOR

No início da realização do problema (Figura 2) durante a leitura de A_2 , A_1 realiza movimentos repetidos com a mão, como se pedisse que a colega acelerasse o processo.

Figura 2
Registro dos meios semióticos

Momento da interação	Participante	Modo Semiótico	Contexto
		Gestual	
Episódio 5, enunciado 8.	A_1		Enquanto a aluna A_2 lia o exercício, a aluna A_1 movimentava a mão para frente para que a aluna A_2 lesse mais rápido.

Fonte: Vargas-Plaça (2020, adaptado de Piccini e Martins, 2004).

Os gestos de A_1 parecem indicar dificuldades iniciais em ajustar seu ritmo ao tempo de participação da colega, ainda não reconhecendo plenamente o tempo da colega como condição do agir conjunto.

A intervenção da professora vai introduzindo a dimensão ética do reconhecimento dentro de sua própria fragilidade e delicadeza. Ao orientar o respeito à vez de fala, ao tempo da outra e à escuta mútua, ela introduz elementos normativos no qual o reconhecimento não é deixado ao acaso das interações espontâneas. A dimensão pedagógica aparece como fundamental, já que cria as condições para que as estudantes possam transformar os seus modos de agir e reconhecerem-se mutuamente como sujeitos. Neste sentido, a subjetivação não ocorre apenas na relação entre as alunas, mas é atravessada por uma dimensão pedagógica que orienta a formação contínua do indivíduo para o reconhecimento de direções de valor social, prático e político.

Gradativamente, observamos uma mudança na atuação de A_1 , que passa a ajustar o seu ritmo e a colaborar de maneira mais solidária (Figura 3). Esse movimento sugere que a subjetivação não é um processo interno, mas relacional, histórico e situado.

Figura 3
Registro dos meios semióticos

Participante	Modo Semiótico	Contexto
	Gestual	
A_1		As alunas se organizando para iniciar a nova etapa do problema 2. A aluna A_1 move a folha com as questões em direção à aluna A_2 e o tablet em sua direção, invertendo a ordem do trabalho anterior.

Fonte: Vargas-Plaça (2020, adaptado de Piccini e Martins, 2004).

DO CONFLITO À CRIAÇÃO DO COMUM: O NASCIMENTO DO “NÓS”

Na última ação proposta dentro do problema 2, as alunas foram desafiadas a elaborarem uma estratégia para a conscientização das pessoas sobre o cuidado com o nosso planeta (Tabela 4).

Tabela 4
Transcrição do episódio relevante 3

Número do enunciado	Transcrição do episódio relevante 3	Comentários interpretativos
01	I_1 : A gente falou da Terra. Falamos por que é importante não poluir. E agora vocês vão me dizer o que vocês acham que poderiam fazer para divulgar a importância de cuidar do nosso planeta?	
02	A_1 : Eu andaria pelas ruas e fazia cartazes. Colaria nos postes.	
03	A_2 : Ah eu faria a mesma coisa. Dá pra colar na escola e em praças os cartazes, por que tem muitas pessoas.	
04	I_1 : Ah...então está bom. É isso que vamos fazer agora.	
05	A_1 : Ah professora, a senhora tem que ajudar a gente. Não sei desenhar bem.	A aluna A_1 sempre pede ajuda para a realização dos problemas.
06	I_1 : Eu vou ajudar vocês. Só preciso saber o que vamos fazer?	
07	A_2 : Facinho.	
08	I_1 : O que vocês querem fazer no cartaz?	
09	A_1 : Quero começar pintando.	
10	A_2 : Pintando o quê? Ainda não tem nada pra pintar.	
11	A_1 : Eu vou pintar e a gente vai escrever.	

12	A ₂ : O quê? Eu vou desenhar? O meu desenho não é bom.	
13	A ₁ : Nem o meu. Todo mundo se ajuda, a professora também vai desenhar. Trabalho conjunto.	
14	I ₁ : Vocês têm que planejar o que vai ser feito no cartaz.	
15	A ₁ : O meu pensar é desenhar alguma coisa aqui.	
16	A ₂ : Desenhar primeiro o Sol ele é importante e é mais fácil de desenhar.	
17	I ₁ : Ok. O que mais? Aliás, por que vocês querem fazer o cartaz mesmo?	
18	A ₂ : Pras pessoas...	A aluna A ₂ é interrompida pela aluna A ₁ .
19	A ₁ : Pras pessoas saberem...	A aluna A ₁ é interrompida pela aluna A ₂ .
20	A ₂ : Ahh para. Deixa eu explicar?	
21	A ₁ : Vai lá	
22	I ₁ : Vai aluna A ₂ .	
23	A ₂ : Pras pessoas poder saber que não pode jogar o lixo na rua, nas calçadas no rio.	
24	I ₂ : Vai aluna A ₂ . E você?	
25	A ₁ : Para as pessoas saberem que a poluição é preocupante para as pessoas que saem ao ar livre, pra passear nas florestas, pra acampar, fazer piquenique e essas coisas.	
26	I ₁ : O que nós podemos fazer no cartaz para as pessoas não poluírem mais.	
27	A ₁ : Fazer uma frase bem bonita aqui e um desenho bem aqui embaixo.	

Fonte: Vargas-Plaza (2020, adaptado de Piccini e Martins, 2004).

A partir desse momento de reflexão e outras discussões que realizamos em conjunto, as alunas chegaram à conclusão de que fariam um cartaz e, nele, escreveriam uma frase e um desenho para chamar a atenção das pessoas com relação à importância de não poluir. A frase escolhida foi: NÃO POLUIR O AR, POIS SUA VIDA VALE TUDO.

Especialmente durante a elaboração do cartaz, a linguagem das alunas muda. Expressões como “*todo mundo se ajuda*” e “*trabalho conjunto*” indicam que o coletivo já não é apenas uma exigência da tarefa, mas um valor que foi aparecendo aos poucos na ação.

A elaboração da frase “*Não poluir o ar, pois sua vida vale tudo*” sugere uma articulação entre os saberes movimentados na AEA e formas de preocupação coletiva relacionadas ao cuidado com o ambiente e com os outros. As interações observadas sugerem movimentos iniciais de responsabilização compartilhada e maior reconhecimento da participação da outra na realização do problema.

Em termos hegelianos, observamos aqui uma forma embrionária de reconhecimento mútuo. Em Fischbach, esse momento pode ser lido como a irrupção do *faire ensemble*, em que o fazer deixa de ser individual e passa a ser compartilhado. Na TO, trata-se da consolidação do labor conjunto, no qual aprender, tornar-se sujeito e agir eticamente são processos indissociáveis.

Os episódios analisados permitem discutir a subjetivação como um processo relacional, atravessado por diferenças, tensões e negociações produzidas no interior da atividade conjunta. Mais do que movimentos lineares ou homogêneos, as interações observadas evidenciam reorganizações progressivas das formas de participação das estudantes, nas quais o Outro passa gradualmente a ocupar um lugar na realização do problema proposto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas ao longo deste estudo permitem compreender que a aprendizagem, especialmente em contextos inclusivos, não pode ser reduzida a um fenômeno estritamente individual ou cognitivo. Os episódios analisados sugerem que aprender envolve processos relacionais, éticos e situados, nos quais os sujeitos se constituem na e pela relação com o Outro.

No caso das alunas com baixa visão, o trabalho conjunto não se apresentou como um caminho imediato ou espontâneo. Pelo contrário, foi atravessado por tensões, interrupções, impaciências e assimetrias de reconhecimento. Esses conflitos, longe de configurarem falhas pedagógicas, mostraram-se momentos importantes para o surgimento da negociação, da escuta e da reorganização das ações. Esses movimentos podem ser interpretados, à luz da TO, como indícios da articulação entre objetivação e subjetivação.

Os dados analisados também sugerem os limites de uma cultura escolar que privilegia quase exclusivamente o registro escrito como principal forma de avaliação da aprendizagem. As discrepâncias entre o que as alunas verbalizam, gesticulam e negociam coletivamente e aquilo que conseguem registrar por escrito indicam que importantes dimensões do saber permanecem invisibilizadas quando se adota uma concepção restrita de avaliação. Esse aspecto torna-se ainda mais crítico no caso de estudantes com deficiência, para os quais o acesso ao saber acontece, muitas vezes, por meio de múltiplos modos semióticos.

Outro elemento central revelado pela análise é o papel ético do professor. O papel do docente não se limita à organização da AEA ou ao esclarecimento conceitual, mas favorece condições para a ampliação das formas de alteridade disponíveis na sala de aula. Ao intervir nos momentos de conflito, orientando a escuta, o respeito ao tempo do Outro e a negociação coletiva, o professor passa a favorecer condições para a produção de formas mais compartilhadas de participação e reconhecimento mútuo.

A elaboração do cartaz, pode ser interpretada como um momento importante de fortalecimento do trabalho conjunto. As alunas passam a agir não apenas como executoras de ações para resolver um problema proposto pela professora, como estudantes que começam a compartilhar formas mais coletivas de participação e preocupação com o Outro e pelo mundo comum que compartilham. O saber científico, nesse contexto, deixa de ser um fim em si mesmo e se articula a formas de preocupação coletiva relacionadas ao cuidado com o ambiente e com os Outros.

À luz das análises realizadas, os episódios analisados permitem discutir que a passagem da intersubjetividade à subjetividade não ocorre de forma espontânea nem harmoniosa, mas se constitui no interior de práticas coletivas atravessadas pela diferença, pelo conflito e pela necessidade de reconhecimento mútuo. O trabalho conjunto, compreendido na perspectiva da TO como labor conjunto, se mostra como um espaço possível, no qual os sujeitos aprendem não apenas saberes científicos, mas modos éticos de estar com o Outro. Nesse movimento, os processos de subjetivação podem ser observados nas reorganizações das formas de agir, escutar e compartilhar responsabilidades ao longo da interação. Os episódios analisados sugerem que o “nós” não antecede a atividade, mas é produzido nela, quando o encontro com o saber se articula ao reconhecimento do Outro como condição da própria liberdade. Desse modo, a escola pode constituir-se como espaço de

produção do comum, no qual aprender é, simultaneamente, conhecer, tornar-se sujeito e participar da construção de uma ética comunitária.

Embora os episódios analisados permitam discutir movimentos importantes de reconhecimento e subjetivação no contexto escolar, o estudo apresenta limitações relacionadas ao número reduzido de participantes e ao caráter situado da investigação. Estudos futuros poderão ampliar o acompanhamento temporal das atividades e investigar como processos semelhantes emergem em diferentes contextos educativos.

ESCLARECIMENTOS

Declaramos que esta investigação não possui conflito de interesses. À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pelo apoio financeiro ao Projeto de pesquisa nº 2022/06902-5.

REFERÊNCIAS

- Fischbach, F. (2024). *Faire ensemble: Reconstruction sociale et sortie du capitalisme*. Éditions du Seuil.
- Freire, P. (1979). *Conscientização*. Cortez & Moraes.
- Hegel, G. W. F. (2014). *Fenomenologia do espírito* (P. Meneses, K.-H. Effen, & J. N. Machado, Trans., 9ª ed.). Vozes. (Original publicado em 1807).
- Marx, K. (2007). *Manuscripts économique-philosophiques de 1844* (F. Fischbach, Trad.). Vrin. (Original publicado em 1844).
- Olsen, N. (2019). *The sovereign consumer: A new intellectual history of neoliberalism*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-89584-0>
- Piccinini, C., & Martins, I. (2004). Comunicação multimodal na sala de aula de ciências: Construindo sentidos com palavras e gestos. *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, 6(1), 1-14. <https://doi.org/10.1590/1983-21172004060103>
- Radford, L. (2015). Methodological aspects of the Theory of Objectification. *Perspectivas da Educação Matemática*, 8(18), 547-567.
- Radford, L. (2021). *Teoria da objetivação: Uma perspectiva vygotskiana sobre conhecer e vir a ser no ensino e aprendizagem da matemática* (B. Morey, & S. T. Gobara, Trans.). Livraria da Física.
- Renault, E. (2017). *Reconnaissance, conflit, domination*. CNRS Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.editions-cnrs.53025>
- Vargas-Plaça, J. S. (2020). *O uso de tecnologia assistiva como artefato cultural no atendimento educacional especializado para alunos cegos ou baixa visão* [tese de doutorado, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul]. Repositório da UFMS. <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4386>

Como citar este artigo:

Vargas-Plaça, J. S., & Radford, L. (2026). Da intersubjetividade à subjetividade: Reconhecimento, diferença e subjetivação no trabalho conjunto em sala de aula. *Revista Venezolana de Investigación en Educación Matemática (REVIEM)*, 6(3), e202612. <https://doi.org/10.54541/reviem.v6i3.192>



Copyright © 2026. Jaqueline Santos Vargas-Plaça, Luis Radford. 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](#)