

# Desenvolvimento da Teoria Histórico-Cultural da Atividade em três gerações: Vygotsky, Leontiev e Engeström

*The development of Cultural–Historical Activity Theory in three generations: Vygotsky, Leontiev and Engeström*

*Desarrollo de la Teoría Histórico-Cultural de la actividad en tres generaciones: Vygotsky, Leontiev y Engeström*

**Adriane Cenci<sup>1</sup>**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Professora Adjunta do Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação

**Magda Floriana Damiani<sup>2</sup>**

Universidade Federal de Pelotas (UFPeL), Professora titular aposentada da Faculdade de Educação

**Resumo:** A Teoria Histórico-Cultural da Atividade é uma teoria viva, que vem sendo desenvolvida desde os anos 1920 e 1930, a qual busca entender a formação do humano na atividade social. A Teoria vem se transformando *pari passu* com as mudanças nos contextos culturais das investigações teóricas e práticas que a utilizam, apresentando, assim, mudanças e continuidade das ideias ao longo de seu desenvolvimento. Nesse sentido, alguns estudiosos definem três gerações da Teoria, cada uma representada por um expoente na área da pesquisa: a primeira por Vygotsky (fundador), a segunda por Leontiev e a terceira por Engeström. O objetivo neste artigo é apresentar as propostas teóricas dos três autores, delineando as relações entre elas e oferecendo um panorama da Teoria Histórico-Cultural da Atividade. O conceito de atividade, que em Vygotsky aparece como atividade mediada (mediada por signos e ferramentas), em Leontiev aparece como atividade coletiva, base da consciência humana, e em Engeström aparece como sistema de atividade em

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPeL); Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pelo Institute of Education da Universidade de Londres, Inglaterra; Mestre em Psicologia Educacional pelo Institute of Education da Universidade de Londres, Inglaterra.

transformação. A produção e a expansão da Teoria podem ser entendidas como atividades históricas e coletivas.

**Palavras-chave:** Vygotsky. Leontiev. Engeström. Teoria Histórico-Cultural da Atividade.

**Abstract:** *The Cultural-Historical Activity Theory is a living theory, which has been developed since the 1920s and 1930s, seeking to understand the formation of the human in social activity. The Theory has been transformed *pari passu* with the changes in the cultural contexts of the theoretical and practical investigations that use it, thus presenting changes and continuity of ideas throughout its development. In this sense, three generations of the Theory have been defined by some scholars, each represented by an exponent in the research area: the first by Vygotsky (founder), the second by Leontiev and the third by Engeström. The purpose of this article is to present the theoretical proposals of the three authors, outlining the relationships between them and offering an overview of the Cultural-Historical Activity Theory. The concept of activity, which in Vygotsky appears as mediated activity (mediated by signs and tools), in Leontiev appears as collective activity, the basis of human consciousness, and in Engeström appears as a system of activity in transformation. The production and expansion of the Theory can be understood as historical and collective activities.*

**Keywords:** Vygotsky. Leontiev. Engeström. Cultural-Historical Activity Theory.

**Resumen:** *La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad es una teoría viva, que se ha desarrollado desde los años de 1920 y 1930, buscando comprender la formación del humano en la actividad social. La Teoría se está convirtiendo *pari passu* con los cambios en los contextos culturales de las investigaciones teóricas y prácticas que la utilizan, exhibiendo, de esta manera, cambios y continuidad de las ideas a lo largo de su desarrollo. En este sentido, algunos estudiosos definen tres generaciones de la Teoría, cada una representada por un exponente en el área de investigación: la primera por Vygotsky (fundador), la segunda por Leontiev y la tercera por Engeström. El objetivo de este trabajo es presentar las propuestas teóricas de los tres autores, delineando las relaciones entre ellas y ofreciendo un panorama de la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad. El concepto de actividad, que en Vygotsky aparece como actividad de mediación (mediada por signos y herramientas), en Leontiev aparece como*

*actividad colectiva, base de la conciencia humana, y en Engeström aparece como sistema de actividad en transformación. La producción y expansión de la Teoría pueden entenderse como actividades históricas y colectivas.*

**Palabras clave:** *Vygotsky. Leontiev. Engeström. Teoría Histórico-Cultural de la Actividad.*

## 1 INTRODUÇÃO

A Teoria Histórico-Cultural da Atividade, popularmente conhecida por meio de sua sigla em língua inglesa – *CHAT* (*Cultural-Historical Activity Theory*) – ou apenas como Teoria da Atividade (nas obras de Leontiev e Engeström), refere-se à perspectiva teórica, inspirada em princípios marxistas, iniciada nos anos 1920 e 1930, por Lev Vygotsky, na União Soviética. Em uma definição geral, pode-se dizer que a Teoria se preocupa com a análise da constituição do humano – da consciência – na atividade social, entendendo que o ser humano não pode ser visto como separado do meio sociocultural que o cerca. Com quase um século, essa Teoria segue em desenvolvimento, estudada em diversas áreas, com destaque para a Educação e a Psicologia. A ampliação da *CHAT* vem sendo entendida a partir da organização de gerações (ENGESTRÖM, 1987; DANIELS, 2011; ENGESTRÖM; SANNINO, 2016), cada uma representada por um expoente na área da pesquisa: a primeira é representada por Vygotsky, a segunda por Leontiev e a terceira por Engeström.

A ideia de continuidade na produção dos teóricos citados não é consenso na Academia, pois há também diferenças nas proposições de cada teórico. Entretanto, entende-se que, embora existam tais diferenças, elas refletem o contexto e o momento histórico em que cada autor pensou a Teoria, sendo esta dedicada aos problemas afeitos a cada lugar, cultura e tempo histórico.

Lev Vygotsky (1896-1934), na primeira metade do século XX, na recém-criada União Soviética, preocupado com o que ele entende como crise

na Psicologia,<sup>3</sup> defende uma teoria que compreenda a consciência humana a partir das relações estabelecidas no contexto histórico e cultural em que se desenvolve (VYGOTSKY, 1991, 2004). Alexei Leontiev (1903-1979) vivencia, na segunda metade do século XX, a União Soviética marcada pelo stalinismo e propõe que a consciência seja concebida como decorrente da atividade de trabalho humano (LEONTIEV, 1978, 1983). Yrjö Engeström (1948-), no fim do século XX e início do século XXI, na Finlândia e no mundo globalizado, está ocupado em investigar a aprendizagem enfatizando o desenvolvimento coletivo ao invés do desenvolvimento da consciência individual, aborda a aprendizagem em contexto de atividade compartilhada, em diferentes cenários e o potencial de desenvolvimento que essa atividade compartilhada oferece (ENGESTRÖM, 1987, 2010, 2013).

Os autores da segunda e da terceira gerações apoiam-se em Vygotsky e vão adiante no desenvolvimento dos conceitos. Leontiev foi parceiro de trabalho de Vygotsky e seguiu pesquisando a constituição da consciência humana desde uma perspectiva que considerava a atividade no contexto sociocultural após a morte deste. Engeström (1987) explicita que os conceitos geradores da sua proposta derivam daqueles propostos por Leontiev e Vygotsky. O objetivo neste artigo é apresentar as propostas teóricas dos três autores, delineando as relações entre elas e oferecendo um panorama da Teoria Histórico-Cultural da Atividade. Trata-se, assim, de um trabalho teórico centrado em publicações dos três autores referidos.

## 2 UYGOTSKY

A teoria elaborada por Vygotsky fica mais bem esclarecida compreendendo o princípio, pelo autor estabelecido, de formação social da mente. A concepção

---

<sup>3</sup> Vygotsky (2004) chama a atenção para a fragmentação da Psicologia em diversas correntes – a psicologia subjetiva tradicional, a reflexologia e a psicanálise – definindo diferentes objetos – o fenômeno psíquico, o comportamento e o inconsciente, respectivamente. Não tendo objeto definido, a Psicologia tampouco tinha um método reconhecido. Vygotsky, assim, propunha uma Psicologia geral que superasse o idealismo (ou subjetivismo) e o materialismo, centrando-se no problema do método.

do social e/ou cultural como motor do desenvolvimento é fundamental nos diversos escritos de Vygotsky (1991, 1993, 1995, 1997, 2004, 2006).

A psique – o pensamento ou a consciência – humana constitui-se na interação com o mundo das pessoas e dos objetos. Os processos psicológicos humanos, os quais Vygotsky (1995, 1997) denomina funções psicológicas superiores,<sup>4</sup> foram, antes, relações sociais. O autor explica esse fenômeno por meio do conceito de internalização, de acordo com o qual as funções interpsicológicas (funções externas, compartilhadas entre um sujeito e outras pessoas, em interação) transformam-se em intrapsicológicas (funções internas ao sujeito) (VYGOTSKY, 1995). É importante a ressalva de que a internalização não é mera transposição de um plano externo para outro interno; transformações qualitativas ocorrem durante a internalização, pois a mente não é cópia ou reflexo das relações sociais.

Nessa perspectiva, as interações sociais de um sujeito e a cultura na qual ele cresce lhe oferecem as possibilidades de desenvolvimento do seu pensamento. No ser humano, a cultura perpassa o biológico. A pessoa, ao internalizar a cultura, supera a esfera da vida animal. Vygotsky (1995) aponta o biológico e o cultural como duas linhas de desenvolvimento. Ao nascimento da criança, elas são linhas separadas, mas, pela mediação de signos e das ferramentas materiais, nas relações no grupo cultural, vão se entrelaçar: a criança cresce inserida na cultura, de modo que seu desenvolvimento biológico se amalgama ao seu desenvolvimento cultural. Este não apenas está atrelado ao biológico, também o amplia (VYGOTSKY, 1997).

A internalização das relações externas e da cultura também se aplica ao processo de aprendizagem, entendido como desencadeador do desenvolvimento humano, na teoria vygotskyana. Vygotsky (1993) estabelece que a instrução (ensino-aprendizagem)<sup>5</sup> sempre se adianta ao desenvolvimento.

<sup>4</sup> Vygotsky (1995) diferencia funções psicológicas elementares e funções psicológicas superiores. As primeiras têm base nas reações reflexas e instintivas, caracterizam o comportamento animal e os reflexos humanos, principalmente no início da vida. Já as funções psicológicas superiores são mecanismos psicológicos mais sofisticados, típicos do ser humano, que envolvem controle consciente do comportamento.

<sup>5</sup> O termo usado para descrever essa relação, em russo, é *obutchenie* que tem sido traduzido por ensino, aprendizagem, instrução, ensino-aprendizagem. Nenhuma das traduções consegue conservar a intenção que carrega a palavra na língua original, segundo Prestes (2010, p. 184), que

Contudo, não é possível traçar um paralelo entre esses dois processos: as linhas externas de organização da instrução não coincidem com a estruturação do desenvolvimento interno. Instrução e desenvolvimento não são processos independentes, mas também não são o mesmo processo. Há, sim, entre eles, complexas relações.

Há de ficar claro que nem toda instrução promove desenvolvimento/amadurecimento: aquela dirigida a processos já completados não repercute em desenvolvimento, bem como aquela muito distante dos conhecimentos prévios do aprendiz não encontra suporte em suas funções mentais e, assim, também não influencia o seu desenvolvimento. A instrução é mais eficaz quando voltada àquelas funções em fase de amadurecimento. Vygotsky (1991, 1993, 2006) confere especial atenção à conceituação do espaço mental (metafórico) no qual a aprendizagem é capaz de fazer evoluir o potencial do sujeito, definindo tal espaço como zona de desenvolvimento proximal (ZDP). As funções já consolidadas, Vygotsky localizava-as no nível de desenvolvimento real, e as funções em processo de amadurecimento, no nível de desenvolvimento potencial ou proximal.

Vygotsky (1991, 1993, 2006) propõe esta outra metáfora para esclarecer a ideia: o desenvolvimento real seria constituído pelos frutos já maduros, enquanto na ZDP estariam os brotos, as flores e os frutos ainda verdes do desenvolvimento. Qualquer jardineiro ou agricultor não considera como índice de sua produção apenas os frutos maduros, mas inclui nela os que estão em via de amadurecer. O mesmo ocorre em relação ao desenvolvimento das crianças. Assim, devemos prestar atenção também às funções que estão em amadurecimento e cuidar delas para que tal processo se efetive: “[...] um autêntico diagnóstico do desenvolvimento não deve somente envolver os ciclos

---

investigou as traduções das obras de Vygotsky. Essa autora explica que o termo teria sido utilizado se referindo à “atividade, atividade essa que gera desenvolvimento.” *Obutchenie* é processo que pressupõe tanto ensino quanto aprendizagem, mais ainda, pressupõe mediação. Então, apesar de não haver um termo completamente correspondente a ele, Prestes (2010) propõe a palavra instrução para expressar a ideia que o autor lhe quis atribuir. Neste texto, são utilizadas as diferentes traduções, optando por aquela que pareceu mais adequada, diante do contexto em que aparece. Nos excertos das obras de Vygotsky traduzidos (tanto do russo para o português quanto do russo para o espanhol) manteve-se o termo indicado pelo tradutor.

já completados, não somente seus frutos, mas também os processos em fase de maturação.” (VYGOTSKY, 2006, p. 266, tradução nossa).<sup>6</sup>

Um indicador das funções que estão na ZDP se materializa nas tarefas que o sujeito não consegue realizar sozinho, porém as leva a cabo quando auxiliado. Segundo Vygotsky (1993, p. 241, tradução nossa), esse processo mediado pelo auxílio de outra pessoa leva ao desenvolvimento: “[...] o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração será capaz de fazê-lo sozinha amanhã.”<sup>7</sup> Assim, o que hoje é desenvolvimento potencial se tornará desenvolvimento real futuramente (em seguida). Nessa direção está a definição mais famosa de ZDP:

Zona de desenvolvimento proximal é 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. (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

Na definição de ZDP, percebe-se, além da concepção de aprendizagem como promotora do desenvolvimento, o conceito de mediação. Aqui, especificamente, mediação por outros sujeitos. Ela (mediação) aparece em vários contextos, ao longo da obra de Vygotsky: nas discussões sobre linguagem, signos e ferramentas, formação de conceitos, funções psicológicas superiores, cultura. É o conceito de mediação que é, posteriormente, enfatizado pelos autores da Teoria da Atividade numa proposta de ampliação do entendimento alcançado por Vygotsky.

Para Vygotsky (1995), os seres humanos não se relacionam diretamente com o mundo, mas de forma mediada. O meio, mais que físico, é também um meio cultural, organizado com o auxílio de ferramentas e signos. A criança, ao

<sup>6</sup> “Un auténtico diagnóstico del desarrollo no sólo debe abarcar los ciclos ya culminados, no solo sus frutos, sino también los procesos en fase de maduración.”

<sup>7</sup> “Lo que el niño es capaz de hacer hoy en colaboración será capaz de hacerlo por sí mismo mañana.”

nascer, no seio da cultura, já é inserida em um mundo que não é natural, mas modificado pelas ações do ser humano no decorrer da história da espécie.

Para compreender melhor o conceito de mediação, é importante olhar para o que Vygotsky (1995) define como atividade mediada por signos e ferramentas – instrumentos psicológicos e físicos, respectivamente. Ambos ampliam a ação humana, embora ajam em diferentes direções. A ferramenta está dirigida para fora, para provocar mudanças no meio, na natureza; contudo, nessa atividade de transformar o meio, o homem também transforma a si mesmo – tese ancorada nos pressupostos de Marx e Engels sobre o trabalho (VYGOTSKY, 2004). Já o signo está direcionado para dentro, para as operações psicológicas, influenciando o próprio comportamento, a atividade interior. Os signos também são usados para agir sobre a conduta do outro. A linguagem seria o sistema de signos mais importante, determinante para todo o desenvolvimento cultural do sujeito.

A partir da linguagem (e dos signos em geral) e das ferramentas, a conduta humana é definida como mediada, sendo esse aspecto o que nos caracteriza como humanos. Nos animais, a relação com o meio é direta, não mediada, como representada pelo esquema apresentado na Figura 1:

Figura 1 – Relação direta, estímulo-resposta



Fonte: Vygotsky (1991, p. 44).

Essa fórmula simples representa as condutas elementares, nas quais o estímulo (S) e a resposta (R) se relacionam diretamente. Ela representa o comportamento instintivo.<sup>8</sup> Por exemplo, se um animal tem fome, ele buscará o que comer e, encontrando o alimento, satisfará sua necessidade – a comida é

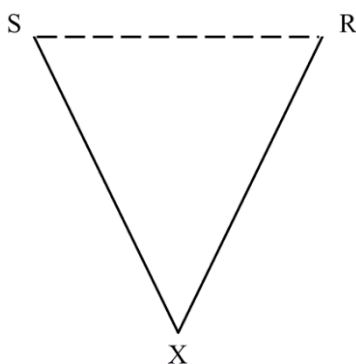
<sup>8</sup> As relações diretas (S – R) não desaparecem no ser humano. Elas, que ao nascimento são predominantes, vão perdendo espaço sob a influência da interposição da mediação. Contudo, ainda se observam reações diretas, em situações de reflexo, como quando sentimos o calor do fogo e retiramos rapidamente a mão de sua proximidade.



o estímulo e comer é a resposta. Já o ser humano, se tem fome e, por exemplo, vê comida na vitrine da padaria, sabe que precisará de dinheiro para poder comê-la. Ele não pode, simplesmente, entrar e comer o que viu. Ao estímulo (comida) não corresponde uma resposta imediata, mas, sim, mediada pelas regras sociais daquela cultura e pela linguagem internalizada desse homem que cogita, por exemplo, a respeito de comer ou não, sobre o que comer e como conseguir a comida.

A conduta humana – considerando um indivíduo inserido em uma cultura – é quase o tempo todo mediada: o pensamento é, geralmente, mediado pela linguagem; ações podem ser mediadas por instrumentos. Por exemplo, você lê este texto mediado por algum artefato, seja o papel ou o computador, e você compreende o que está escrito porque as ideias aparecem mediadas pela linguagem, que você também compartilha com quem o escreveu; você o lê em sua casa, sentado no sofá, num espaço todo modificado pela mediação humana... Os exemplos de mediação em uma única situação poderiam seguir sendo esmiuçados, pois ela está presente para além do que o sujeito presta atenção e identifica. O esquema da Figura 2 representa a relação mediada – relação entre S e R na qual se interpõe um estímulo X – que ilustra a primeira geração da Teoria da Atividade.

Figura 2 – Relação mediada



Fonte: Vygotsky (1991, p. 45).

O elemento X do esquema – o instrumento – é que determina o fato de a relação ser mediada. Desse modo, a relação S – R, que era direta, passa a ser mediada. Na Figura 2 observa-se o traço pontilhado marcando que a relação deixa de ser direta.

Vygotsky centrou-se na análise da mediação por signos; porém, para ele, o instrumento mediador X pode ser tanto uma ferramenta material quanto um signo (ferramenta psicológica), apreendido na relação com o meio cultural e com outros sujeitos. Ele chamou esse instrumento mediador de estímulo auxiliar:

O elo intermediário dessa fórmula não é simplesmente um método para aumentar a eficiência da operação pré-existente, tampouco representa meramente um elo adicional na cadeia S – R. Na medida em que esse estímulo auxiliar possui a função específica de ação reversa, ele confere à operação psicológica formas qualitativamente novas e superiores, permitindo aos seres humanos, com o auxílio de estímulos extrínsecos, controlar o seu próprio comportamento. (VYGOTSKY, 1991, p. 45).

Aqui, Vygotsky refere-se ao uso dos signos que permitem ao homem controlar o próprio comportamento. Ao introduzir os signos, enquanto estímulos artificiais, o homem confere significado a sua conduta e cria novas conexões em seu pensamento (VYGOTSKY, 1995).

Os signos também ampliam as capacidades, ao possibilitarem que o ser humano se distancie do mundo real, ao criarem um sistema que o capacita a refletir sobre seu próprio mundo e seu próprio pensamento. Os signos permitem que ele opere mentalmente sobre o mundo. Nas ações mentais (como no uso da língua – sistema de signos – internalizada) o ser humano opera com as coisas na ausência delas. Ao duplicar a realidade mentalmente, tem ainda a possibilidade de relatá-la e de transferi-la a outros, bem como de assimilar aquela das gerações anteriores.

O conceito de mediação de Vygotsky tem raízes no de trabalho (lido como atividade) elaborado por Marx e Engels (MARX, 2003, 2011; ENGELS, 1876). Nessa perspectiva, compreende-se que o trabalho modifica o meio e, ao mesmo tempo, modifica o próprio ser humano (VYGOTSKY, 1995). Embora as

raízes do conceito de mediação estejam na ideia de trabalho/atividade, na qual a ênfase é colocada no trabalho material (ferramentas), Vygotsky acaba centrando-se na análise da mediação semiótica (signos), como referido anteriormente.

O conceito de atividade aparece embrionariamente em Vygotsky (DANIELS, 2011). De acordo com Kozulin (2002), a atividade aparece como pano de fundo teórico, com um princípio explanatório da teoria vygotskyana, princípio fundamentado em Marx e Engels, como há pouco apontado. Vygotsky (2004) encontra nesses autores a fundamentação teórica para superar os extremos do materialismo e do idealismo, na filosofia. Analisando a atividade social humana, busca transformar a Psicologia, igualmente, em uma ciência que supere o materialismo mecânico e o idealismo das correntes psicológicas da sua época (PICCOLO, 2012).

### 3 LEONTIEV

O conceito de atividade, que timidamente aparece nos textos de Vygotsky, ganha centralidade com Leontiev. Se, no primeiro, a mediação sógnica era considerada central na constituição do pensamento, em Leontiev, observa-se a centralidade da atividade nessa constituição.

A atividade, nessa direção, aparece como alvo de estudo e como princípio explicativo da consciência e do método de pesquisa psicológica:

À análise da atividade constitui o ponto decisivo e o método principal de conhecimento científico do reflexo psíquico, da consciência. No estudo das formas de consciência social está a análise da vida cotidiana da sociedade, das formas de produção próprias desta e do sistema de relações sociais; no estudo da psique individual está a análise da atividade dos indivíduos nas condições sociais dadas e nas circunstâncias concretas que lhes coube a sorte. (LEONTIEV, 1983, p. 17, tradução nossa).<sup>9</sup>

<sup>9</sup> *“El análisis de la actividad constituye el punto decisivo y el método principal del conocimiento científico del reflejo psíquico, de la conciencia. En el estudio de las formas de la conciencia social está el análisis de la vida cotidiana de la sociedad, de las formas de producción propias de esta y*

O estudo da atividade é tomado para a compreensão da consciência. A investigação da estrutura da atividade permite compreender a estrutura da consciência (LEONTIEV, 1978). A consciência, ou o reflexo psíquico, não é preconcebida, mas resulta das relações do sujeito com a realidade material que o cerca, da atividade do sujeito nesse cenário.

Pela análise filogenética, chega-se ao trabalho como condição para o aparecimento da consciência. No trabalho, a relação do ser humano com seus pares e com a natureza toma novas dimensões. Leontiev (1978) aponta duas características básicas dessa atividade fundamental: 1) o uso e a fabricação de instrumentos; e 2) a organização coletiva. “O trabalho é, portanto, desde a origem, um processo mediatizado simultaneamente pelo instrumento (em sentido lato) e pela sociedade.” (LEONTIEV, 1978, p. 74).

Sendo o trabalho uma atividade coletiva, a consciência também deve ser fundada nas relações sociais: “a consciência não nos é dada primariamente, nem é gerada pela natureza; a consciência é gerada pela sociedade, a consciência é uma realização social.” (LEONTIEV, 1983, p. 79, tradução nossa).<sup>10</sup> Desse modo, a consciência individual só pode ser compreendida a partir das atividades sociais.

Esse processo, o qual Vygotsky (1995) denominaria internalização, Leontiev (1978) explicava pelo conceito de apropriação. Ambos compartilham o princípio de que o ser humano, à diferença dos outros animais, cria – e internaliza, segundo o primeiro teórico, ou apropria-se de, segundo o último – instrumentos físicos e simbólicos que alteram a sua relação com o mundo e consigo mesmo (sua própria consciência). Na relação com os objetos, o indivíduo incorpora a atividade mental e física neles presente. Esse movimento de apropriação implica reorganização das funções psíquicas e motoras para se adequar ao objeto em questão.

---

*del sistema de relaciones sociales; en el estudio de la psiquis individual está el análisis de la actividad de los individuos en las condiciones sociales dadas y en las circunstancias concretas que les ha tocado en suerte a cada uno de ellos.”*

<sup>10</sup> “[...] la conciencia no nos es dada primariamente, ni es generada pela naturaleza; la conciencia la genera la sociedad, la conciencia es una realización social.”

As propriedades do objeto devem ser entendidas, aqui, pelo conceito de objetivação, segundo o qual o objeto carrega, fixado nele, “as operações de trabalho historicamente elaboradas.” (LEONTIEV, 1978, p. 268). Então, na atividade com o objeto, o indivíduo transcende suas aptidões atuais: expande-as, ao tomar para si, por meio do objeto, aquelas já elaboradas pelas gerações anteriores, pela cultura. O processo de apropriação das objetivações pode ser entendido como a aprendizagem, que gera desenvolvimento em cada indivíduo.

Para tornar suas as aptidões humanas (aquelas do desenvolvimento histórico), o indivíduo precisa reconstruí-las para si:

[...] mas em que é que consiste o próprio processo de apropriação deste mundo, que é ao mesmo tempo o processo de formação das faculdades específicas do homem? Devemos sublinhar que este processo é sempre ativo do ponto de vista do homem. Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto. (LEONTIEV, 1978, p. 268).

A reconstrução para si das propriedades essenciais do objeto ocorre no processo de interação com a cultura e, principalmente, no de comunicação com os outros indivíduos. Aqui aparece o lugar da linguagem no desenvolvimento. Embora a ênfase de Leontiev (1978) esteja na atividade prática, ele confere importante papel à comunicação, na apropriação da atividade social. Do mesmo modo que Vygotsky (1995) não negava o papel da atividade, nesse processo, mesmo que enfatize a internalização do social pela via da linguagem. O foco de cada um se volta, principalmente, a um fator diferente, entre aqueles apontados como geradores da consciência.

Leontiev (1978) explica a consciência a partir de três elementos: o conteúdo sensível, a significação (ou significado social) e o sentido pessoal. O conteúdo sensível refere-se às sensações, imagens de percepção, representações, etc. que seriam a base da consciência, o estímulo exterior, tal qual um tecido material da consciência. A compreensão de significação e de sentido pessoal se aproxima do que Vygotsky (1993) propôs como

significado e sentido. Todavia, as considerações de Vygotsky foram feitas com foco na linguagem, enquanto Leontiev ampliou tais considerações, enfocando, principalmente, as experiências e práticas sociais da humanidade. Leontiev (1978) propôs a significação como generalização dessas experiências e práticas cristalizadas e fixadas na linguagem e que constitui a história das gerações precedentes, transmitida e assimilada pelas gerações posteriores. Embora o ser humano já encontre o sistema de significações pronto, o modo como se apropria dele é marcado pelo sentido pessoal. Assim, este aparece, na atividade, “[...] pela relação objetiva que se reflete no cérebro do homem, entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual a sua ação se orienta como resultado imediato. Por outras palavras, o sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim.” (LEONTIEV, 1978, p. 97).

O sentido pessoal traduz a relação do sujeito com as significações. A compreensão do sentido pessoal pressupõe também entender o que Leontiev estabelece como atividade – já que o sentido pessoal se refere à relação entre o motivo da atividade e o objetivo da ação.

A atividade é central nas investigações de Leontiev, que enfatiza seu caráter objetual, quer dizer, o fato de a atividade ser orientada pelo objeto:<sup>11</sup>

[...] o mais importante que distingue uma atividade de outra é o objeto da atividade. É o objeto da atividade que confere à mesma determinada direção. Pela terminologia proposta por mim, o objeto da atividade é seu motivo real. Evidentemente, este pode ser tanto externo como ideal, tanto dado perceptualmente como existente somente na imaginação, na ideia. O importante é que para além do objeto da atividade sempre está uma necessidade, que sempre responde a uma ou outra necessidade. (LEONTIEV, 1983, p. 82-83, tradução nossa).<sup>12</sup>

<sup>11</sup> O conceito de objeto em Leontiev provoca algumas dificuldades de entendimento. Entre outros aspectos, Kaptelinin (2005) explica que, correspondendo ao termo que se traduz como objeto, em português, e em inglês, *object*, em russo, existem dois termos diferentes: *objekt* e *predmet*. Conhecer esses dois significados permite identificá-los, ao nos depararmos com o termo objeto nas traduções. *Objekt* refere-se à existência de coisas materiais, é usado para descrever a distinção sujeito-objeto. *Predmet* – correspondente à *gegenstand* do alemão – indicando a orientação da atividade; é o termo utilizado para descrever o objeto da atividade. O segundo termo é o que aparece, com centralidade, em Leontiev.

<sup>12</sup> “Sin embargo, lo más importante que distingue una actividad de otra es el objeto de la actividad. Es el objeto de la actividad lo que le confiere a la misma determinada dirección. Por la terminolo-

O objeto, que pode ser tanto real quanto ideal (tanto material quanto imaginado), é o que responde à necessidade do sujeito da atividade. As necessidades desse sujeito precisam dirigir-se a algum objeto; não existe necessidade em si, ela é sempre necessidade de algo, ou seja, apenas no objeto a necessidade define-se (objetiva-se). Esse objeto-alvo da necessidade, Leontiev (1978, 1983) identifica como o motivo da atividade. O motivo, então, é o estímulo que dirige a atividade para determinado fim (o objeto que responde à necessidade). A identificação do motivo permite saber qual é o objeto da atividade, pois Leontiev equipara o objeto da atividade ao seu motivo real.

Além do caráter objetal, para compreender a estrutura da atividade, Leontiev (1978, 1983) aponta para a análise dos seus componentes: as ações e operações. Enquanto a atividade pode ser identificada pelo objeto (ou motivo), as ações o são pelo seu objetivo (ou meta) e as operações, pelas condições instrumentais (ou condições operacionais) para sua realização. O Quadro 1 esquematiza, a partir do exposto pelo autor, essa estrutura.

Quadro 1 – Estrutura da atividade de acordo com Leontiev

Atividade	Motivo/Objeto
Ações	Metas/Objetivos
Operações	Condições

Fonte: Leontiev (1978).

A distinção entre atividade, ação e operação tornou-se a base do modelo de Leontiev (1978, 1983). Para definir a atividade, é preciso esclarecer seu motivo, seu objeto. A partir daí, podem-se estabelecer as ações e as operações.

A atividade é entendida como o sistema amplo. Contudo, ela só pode existir em forma de grupo de ações – dirigidas para objetivos pontuais, com início

---

*gía propuesta por mí, el objeto de la actividad es su motivo real. Por supuesto, este puede ser tanto externo como ideal, tanto dado perceptualmente como existente sólo en la imaginación, en la idea. Lo importante es que más allá del objeto de la actividad siempre está una necesidad, que siempre responde a una u otra necesidad."*

e fim definidos. As ações, por sua vez, dependem dos processos já automatizados, as operações. Esses três níveis – atividade, ação, operação – são intercambiantes, conforme se alteram os motivos e a tomada de consciência sobre eles. Por exemplo, você, que está lendo este texto, poderá ter como atividade a leitura em si ou poderá estar lendo por outro motivo, como a utilização de seu conteúdo em um texto que está escrevendo. No primeiro caso, a leitura é atividade, no segundo, é ação, que compõe outra atividade, isto é, a produção de um texto. Contudo, não se devem tomar esses níveis como estanques: você pode começar a ler o texto com o objetivo de utilizá-lo em seu trabalho escrito e, no decorrer da leitura, dedicar-se à sua compreensão, deixando de lado o fim que o levou a empreender tal ação. Assim, o que inicialmente era ação, transformou-se em atividade. O oposto também acontece: uma atividade transforma-se em ação, quando a primeira passa a ser subordinada à segunda. Voltando ao exemplo: o texto que você precisa escrever deixa de ser visto como atividade se ele é percebido apenas como requisito para aprovação numa disciplina. Nesse caso, a aprovação torna-se a atividade e a escrita do trabalho torna-se ação.

No mesmo exemplo, para ler o texto, é preciso que você saiba decodificar os símbolos gráficos impressos, coisa que você faz e nem percebe (não é um processo consciente). Isso se caracteriza como uma operação, pois esse processo de decodificação das letras já está automatizado. Porém, em uma criança que está aprendendo a ler, o mesmo processo constitui-se em uma atividade ou uma ação – atividade, se o motivo for aprender a ler em si, e ação, se o motivo de aprender a ler for conseguir ser aprovada para o próximo ano. A análise de uma atividade requer que se capture o seu motivo, pois, conforme se pode ver no exemplo recém-citado, uma mesma “coisa” pode ser atividade, ação ou operação. Apenas pela aparência não é possível apreender a essência de uma atividade.

Por fim, é importante ressaltar a ênfase que Leontiev atribui ao caráter social da atividade. Embora as pessoas possam agir individualmente, elas estão determinadas por práticas culturais e sociais, por ferramentas, signos e valores que, inevitavelmente, as ligam ao coletivo. Assim explica Leontiev (1983, p. 66-67, tradução nossa):<sup>13</sup>

<sup>13</sup> “La psicología del hombre tiene que ver con la actividad de individuos concretos, que transcurre o bien en las condiciones de una colectividad abierta entre las personas que lo rodean, conjun-



[...] a psicologia do homem tem relação com a atividade de indivíduos concretos, que transcorre nas condições de uma coletividade aberta entre as pessoas que o rodeiam, conjuntamente e em interação com elas, ou sozinho com o mundo dos objetos circundantes [...] Com toda sua peculiaridade, a atividade do indivíduo humano constitui um sistema compreendido no sistema de relações na sociedade. Fora destas relações, a atividade humana não existe em geral.

Entende-se, desse modo, a atividade como social e desenvolvida por sujeitos concretos. Leontiev avança ao trazer a coletividade para compreender a atividade humana: ao abordar a mediação, o faz sempre em relação ao coletivo, enquanto Vygotsky se centra na mediação entre pares – sujeito mediador e aprendiz, por exemplo: mãe e filho, professor e aluno. Leontiev amplia o olhar sobre a mediação, pois, ao considerar a atividade como elemento central, inclui, na análise, as relações sociais e as regras de conduta governadas por fatores culturais, econômicos e políticos em que ela se realiza. Em vez de negar o conceito vygotskyano de mediação, entende-se que Leontiev coloca a mediação em seu contexto cultural, enfatizando não apenas os instrumentos mediadores, mas também as práticas culturais das quais eles são parte (DANIELS, 2011). O avanço na compreensão da mediação permitiu significativa ampliação no escopo de análise da Teoria.

Essa proposta de Leontiev é tomada, posteriormente, por Engeström, e os esforços de ampliação teórica são continuados. Engeström centra seu entendimento sobre a atividade com ênfase ainda maior na análise da coletividade em vez do indivíduo.

---

*tamente y en interacción con ellas, o a solas con el mundo de los objetos circundantes [...] Con toda su peculiaridad, la actividad del individuo humano constituye un sistema comprendido en el sistema de relaciones en la sociedad. Fuera de estas relaciones, la actividad humana no existe en general."*

## 4 ENGESTRÖM

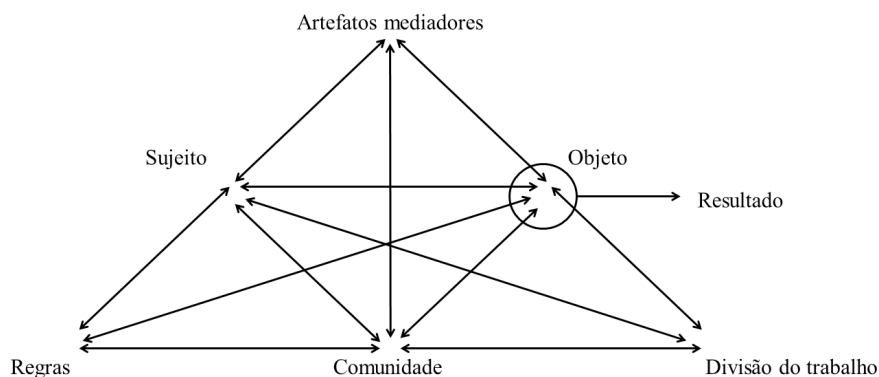
O conceito de sistema de atividade é central para a compreensão das ideias de Engeström. O autor assim o define: “[...] um sistema de atividade refere-se à formação relativamente estável de um grupo de pessoas inseridas em um sistema que possua seus próprios instrumentos, regras e divisão de trabalho, tendo como objetivo dar forma a um objeto compartilhado (ENGESTRÖM, 2013, p. 242).

Então, dito de outro modo, sistemas de atividades são formações coletivas, dirigidas a um objeto, que evoluem ao longo de períodos extensos de tempo, frequentemente assumindo a forma de instituições e organizações (DANIELS, 2011). Expandindo a representação gráfica de mediação usada por Vygotsky (1995), a partir da contribuição das ideias de Leontiev (1978), Engeström propõe um modelo básico para representação de um sistema de atividade (Figura 3), ilustrando o que ele chamou de segunda geração da Teoria da Atividade.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Cabe lembrar que os modelos – os triângulos que Engeström apresenta – devem ser entendidos como ferramentas conceituais, para serem utilizadas pelos pesquisadores, na análise das atividades. Não se pode tomá-los como fixos. Engeström, em uma entrevista, comentou o seguinte sobre sua teoria ser identificada com os modelos que criou: “as pessoas nos associam apenas àqueles triângulos, e esta é uma visão muito estreita de nosso trabalho. Eles são modelos úteis, pois são ferramentas [...] conceituais que devem ser usadas, testadas e modificadas. E, como qualquer outra ferramenta, não devem ser do tipo canonizado, fixo, digamos, uma teoria nossa. Eles são ferramentas para desenvolver a teoria e fazer funcionar também na prática.” (ENGESTRÖM, 2013, p. 718).

Figura 3 – Estrutura de um sistema de atividade humana (segunda geração da Teoria da Atividade)



Fonte: Engeström (2002, p. 36).

Considerando apenas a parte superior do triângulo, que representa um sistema de atividade, tem-se o esquema inicial de Vygotsky, com a interposição dos artefatos mediadores (signos e ferramentas) entre o sujeito e seu alvo (objeto). Os elementos da base do triângulo, segundo o entendimento de Engeström (2002), estavam anunciados em Leontiev, mas a relevância atribuída ao coletivo e à esquematização dos componentes da atividade ainda não aparecia na obra desse autor.

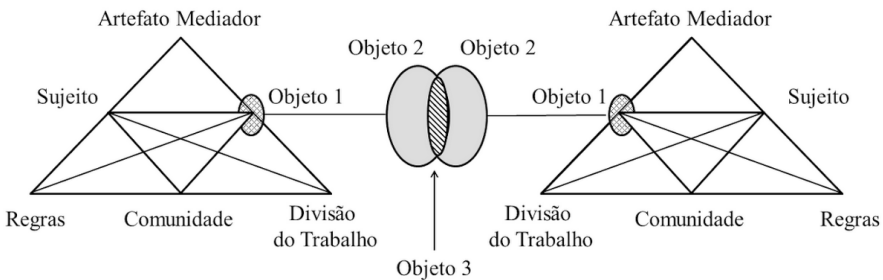
No modelo da Figura 3, Sujeito refere-se ao indivíduo ou grupo, cuja posição e ponto de vista são tomados como perspectiva de análise, e Objeto refere-se à matéria-prima ou problemática para a qual a atividade está dirigida. O Objeto é transformado em Resultado com a ajuda dos artefatos mediadores. Estes podem ser materiais (ferramentas) ou simbólicos (signos) e medeiam as ações. Na Comunidade, estão outros indivíduos e subgrupos que compartilham o mesmo Objeto da atividade em questão. A Divisão do Trabalho marca a divisão horizontal de tarefas e a divisão vertical de poder (hierarquia) que existe no sistema de atividade. As Regras dizem respeito às regulações, às normas e às convenções, tanto explícitas quanto implícitas, que restringem as ações naquele sistema de atividade (ENGESTRÖM; SANINNO, 2010).

Na delimitação dos elementos do sistema de atividade, Engeström (1987) reitera a proposição de Leontiev (1983) que confere destaque ao

Objeto como o definidor da atividade. Assim, é imprescindível conhecer a intencionalidade do sujeito, ou seja, o seu motivo, para definir a atividade.

Estabelecido o modelo mais simples (essencial) de sistema de atividade, Engeström (2002) avança na discussão teórica, focando na interação entre dois ou mais sistemas. A partir dessa mudança, tem-se a terceira geração da Teoria da Atividade. Representando-a, Engeström propõe o modelo da Figura 4.

Figura 4 – Modelo mínimo da terceira geração da Teoria da Atividade (dois sistemas de atividade interagindo)



Fonte: Engeström (2002, p. 38).

Tal representação é considerada mínima, uma vez que, nas atividades humanas, frequentemente, têm-se vários sistemas de atividade interagindo – não apenas dois. Engeström (2002, p. 37-38) explica da seguinte maneira esse modelo:

O objeto move-se de um estado inicial de não-reflexão, “matéria-bruta” situada em um determinado local (objeto 1; por exemplo, um paciente específico entrando em um consultório médico), para um objeto com significado coletivo construído pelo sistema de atividade (objeto 2, por exemplo, o paciente construído como um espécime dentro de uma categoria biomédica de doenças e, desse modo, como uma instância do objeto geral de saúde/doença) e para um objeto potencialmente compartilhado ou conjuntamente construído (objeto 3; por exemplo, um enten-

dimento da situação da vida do paciente e do plano de saúde construído em colaboração). O objeto da atividade é um alvo em movimento, não-reduzível a um propósito consciente a curto prazo.

A análise dos sistemas em interação oferece subsídios para compreender os diálogos, os conflitos e as mudanças nos sistemas de atividade. A terceira geração da Teoria da Atividade estabelece que todos os sistemas de atividade fazem parte de uma rede que, por sua vez, constitui a sociedade humana (DANIELS, 2011).

Cinco princípios caracterizam essa nova proposição da Teoria da Atividade. São eles:

- a) sistema da atividade é a unidade de análise tomada nas investigações: um sistema de atividade coletivo, orientado para um objeto e mediado por artefatos, compreendido a partir das redes de relações com outros sistemas de atividade, é definido como a unidade primordial de análise;
- b) múltiplas vozes constituem o sistema de atividade: ele é sempre um conjunto de múltiplos pontos de vista, tradições e interesses. Considera-se que a divisão do trabalho, na atividade, cria posições diferentes para os participantes. Estes, por sua vez, carregam suas diversas histórias individuais. Além disso, o próprio sistema de atividade possui múltiplas camadas e filamentos de história, gravados em seus artefatos, suas regras e convenções. Tal multiplicidade de vozes é multiplicada em redes de sistemas de atividades;
- c) historicidade: os sistemas de atividade assumem sua forma e são transformados ao longo do tempo: seus problemas e potenciais só podem ser entendidos com base em sua própria história. Esta deve ser estudada como história local da atividade, de seus objetos, de suas ideias e de suas ferramentas. Por exemplo, o trabalho médico deve ser estudado considerando a história de

sua organização local, dos conceitos médicos, dos procedimentos e das ferramentas empregados;

- d) o papel das contradições como fontes de mudança e desenvolvimento: a contradição é inerente aos sistemas de atividade. Compreendida a partir da lógica dialética, refere-se à unidade de opostos, forças ou tendências opostas num sistema em movimento, que se desenvolve historicamente (ENGESTRÖM; SANNINO, 2011). A contradição é a força motora do desenvolvimento; para superar as forças opostas, tentativas inovadoras de mudar a atividade são desencadeadas. Contradição não é o mesmo que problema, tensão, paradoxo, dilema, conflito; estes podem ser entendidos como manifestações da contradição. A contradição não é observável diretamente, mas pode ser apreendida nos discursos e nas ações; deve, ainda, ser analisada historicamente, pois a análise empírica imediata revela apenas a aparência e não a essência – esta última apreendida acompanhando a gênese e o desenvolvimento histórico das contradições. Por meio das manifestações discursivas e ações também se acompanha o movimento de transformação das contradições;
- e) possibilidade de aprendizagem expansiva no sistema de atividade: os sistemas de atividade passam por ciclos longos de transformações qualitativas; à medida que as contradições do sistema se intensificam, alguns participantes começam a questionar e transgredir as normas estabelecidas; isso pode evoluir para um esforço coletivo e deliberado de mudança. A aprendizagem expansiva é alcançada quando o objeto e o motivo da atividade são reconceituados para abarcar um horizonte radicalmente mais amplo de possibilidades do que no modo anterior da atividade. É importante ressaltar que a aprendizagem expansiva é vista nas transformações do objeto da atividade e não em transformações individuais dos sujeitos. Dos cinco princípios listados, atenção especial é dada, pelo autor, a este último (ENGESTRÖM, 1999, 2002).

Engeström (2002, 2007, 2009), por exemplo, envolvido em pesquisas do tipo intervenção formativa, preocupa-se em promover processos de mudança – a aprendizagem expansiva – em sistemas de atividade. O pesquisador, no contexto desse tipo de intervenção, organiza estímulos auxiliares que podem ampliar a percepção dos sujeitos acerca da atividade em questão e seu posterior engajamento em novas ações. Engeström toma a ideia de dupla estimulação de Vygotsky (1993), segundo a qual, para a resolução de determinada tarefa (primeiro estímulo) se oferece aos sujeitos um estímulo neutro, um artefato (segundo estímulo), que o sujeito pode utilizar como mediador para realizar a tarefa.

Engeström (2013) foca a atenção na aprendizagem que ocorre na vida real, no mundo do trabalho, em diversos tipos de organizações – é o que ele chama de formação selvagem de conceitos (*concept formation in the wild*). O tipo de conceito aprendido no ambiente natural (selvagem), diferente dos conceitos aprendidos mediante instrução formal (os conceitos escolares, por exemplo), não tem, de antemão, uma delimitação: o próprio conceito que está sendo aprendido pelos sujeitos é desenvolvido por eles.

Diferente das teorias-padrão de aprendizagem, nas quais há o mestre e o aprendiz e nas quais as habilidades e os conhecimentos a serem aprendidos já estão claros, nas investigações de Engeström, o que deve ser aprendido não é sabido no início do processo, mas será produzido à medida que o processo de aprendizagem se desenrola. A aprendizagem expansiva implica, desse modo, a construção coletiva de mudanças. Nessa perspectiva, Engeström (1987) fala de uma zona de desenvolvimento proximal coletiva, que, em vez de referir-se às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de um indivíduo a partir da mediação – proposição de Vygotsky para ZDP –, refere-se à possibilidade de aprendizagem expansiva por parte de um sistema de atividade, a partir das ações coletivas que produzem uma nova forma histórica daquela atividade.

Essa nova concepção de aprendizagem lança também novo olhar sobre o conceito de internalização. Engeström (1987, 1999) compreende a aprendizagem (refere-se à aprendizagem coletiva) como ocorrendo em ciclos expansivos, que envolvem internalização e externalização (criação).

O ciclo de expansão de um sistema de atividade começa com uma ênfase quase que exclusiva na internalização, na socialização e no treinamento dos novatos para que se tornem membros competentes para a realização da atividade que, rotineiramente, segue o seu curso. A externalização criativa ocorre, primeiramente, como inovações individuais discretas. Com o aumento das rupturas e contradições da atividade, o processo de internalização rapidamente assume a forma de reflexão crítica por parte dos indivíduos – e a externalização, a busca por soluções, aumenta. A externalização atinge o seu máximo quando um novo modelo de atividade é construído e implantado. Com a estabilização do novo modelo, a internalização das suas formas e seus meios torna-se novamente o modo dominante de aprendizagem e desenvolvimento. (ENGESTRÖM, 1999, p. 33-34, tradução nossa).<sup>15</sup>

Internalização e externalização complementam-se na aprendizagem e na concretização de mudanças. Podem ser vistas como envolvendo a mesma relação dialética que se observa entre reprodução e transformação: internalização como reprodução da cultura e externalização como a criação de novos instrumentos que tornam possível a transformação (ENGESTRÖM; MIETTINEN, 1999). Os sistemas de atividade estão constantemente nesse movimento de internalização-externalização.

Analisando as transformações em sistemas de atividade, Engeström (2010) aponta que ela acontece a partir de ações expansivas encadeadas e que as grandes transformações na atividade são formadas por vários ciclos de ações de aprendizagem expansiva.

Embora Engeström destaque a aprendizagem expansiva no contexto das intervenções formativas (ENGESTRÖM, 2002, 2007, 2009, 2011), ressalta que ela é característica do desenvolvimento dos sistemas de atividade em

<sup>15</sup> *“The expansive cycle of an activity system begins with an almost exclusive emphasis on internalization, on socialization and training the novices to become competent members of the activity as it is routinely carried out. Creative externalization occurs first in the form of discrete individual innovations. As the disruptions and contradictions of the activity become more demanding, internalization increasingly takes the form of critical self-reflection – and externalization, a search for solutions, increases. Externalization reaches its peak when a new model for the activity is designed and implemented. As the new model stabilizes itself, internalization of its inherent ways and means again becomes the dominant form of learning and development.”*



geral. Estes se desenvolvem, historicamente, a partir da emergência e do enfrentamento das contradições.

Nesse movimento de aprendizagem expansiva, a agência (*agency*) – ou agência transformadora (*transformative agency*) – é essencial. Ela se refere ao rompimento de um padrão de ações, por parte dos sujeitos, com a intenção de transformação (ENGESTRÖM, 2011; SANNINO; ENGESTRÖM; LEMOS, 2016). Envolve a tomada de estímulos auxiliares, artefatos externos, dos quais os sujeitos se apropriam para redefinir a atividade. O desenvolvimento da agência é coletivo, manifesta-se no engajamento na expansão do objeto da atividade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A apresentação da Teoria Histórico-Cultural da Atividade a partir de algumas proposições teóricas de Vygotsky, Leontiev e Engeström buscou espelhar o olhar histórico que a própria Teoria advoga, entendendo que as transformações ocorrem encadeadas ao longo do tempo, conforme emergem as contradições provocadas pelas mudanças nos contextos culturais. Em uma síntese bastante geral do desenvolvimento do conceito de atividade, o vemos como atividade mediada (mediada por signos e ferramentas) em Vygotsky, como atividade coletiva base da consciência humana em Leontiev e como sistema de atividade em transformação em Engeström.

A expansão do conceito de atividade, realizada por diversos teóricos, pode ser entendida como atividade coletiva (já que uns buscam elementos nas proposições teóricas dos que os antecederam) e histórica (pois diferentes contextos e momentos históricos influenciam os modos de pensar). Muitos pesquisadores vêm se debruçando, ao longo dos anos, sobre investigações teóricas e aplicadas na Teoria Histórico-Cultural da Atividade em diversas áreas – a opção por apresentar os três considerados expoentes máximos das gerações de modo algum pretende creditar-lhes todo o desenvolvimento da Teoria.

Na Educação, por exemplo, a Teoria Histórico-Cultural da Atividade encontra uma área importante de aplicação e de desenvolvimento, desde

as investigações que têm Vygotsky como principal referência até as que se articulam com as ideias de Leontiev e, mais recentemente, com as de Engeström. Hoje, no Brasil, são mais frequentes estudos que se fundamentam em Vygotsky para analisar a aprendizagem e a escola. O autor é referência nos cursos de licenciatura, especialmente no de Pedagogia, tendo sua valorização do papel do professor, no processo de ensino (aprendizagem guiada), como ponto culminante. Além disso, está consolidada no País a Pedagogia Histórico-Crítica, que busca construir um referencial pedagógico para compreender a escola e o ensino a partir do proposto, principalmente, por Vygotsky desde uma base marxista (SAVIANI, 1992; MARSIGLIA, 2011; DUARTE, 2013). Com suporte consistente em Leontiev, mas também considerando Vygotsky e outros teóricos, como Davidov (1982), são frutíferos os estudos acerca da Atividade de Ensino investigando as relações entre a organização do ensino e a aprendizagem dos alunos (MOURA, 2010; SFORNI, 2004; ASBARH, 2017). A partir da apropriação das ideias de Engeström, as pesquisas em educação têm assumido um caráter intervencionista, articulando a análise dos contextos e das práticas escolares a uma perspectiva de transformação, de desenvolvimento produzido coletivamente (MAGALHÃES, 2016; LIBERALI, 2012; CENCI, 2016).<sup>16</sup>

Embora existam tais especificidades, todas as abordagens compartilham o princípio de formação humana a partir da atividade em uma realidade concreta. Por meio desse princípio, entende-se que as configurações que a escola e o ensino assumem são determinantes na constituição dos alunos. Não sendo a realidade concreta da escola e do ensino estanques, podem ser articulados esforços para que se configurem de modo a ser promotores da aprendizagem e do desenvolvimento dos sujeitos que neles estão inseridos.

Quase um século desde as ideias lançadas por Vygotsky e se pode dizer que a Teoria Histórico-Cultural da Atividade é hoje uma teoria viva

---

<sup>16</sup> Esse é um breve e geral panorama da Teoria Histórico-Cultural no cenário brasileiro das pesquisas em Educação. Seria necessário aprofundamento nos conceitos teóricos desenvolvidos, porém não cabem neste texto. Importante a ressalva que as denominações que os autores utilizam para a Teoria é variada: Teoria Histórico-Cultural, Teoria da Atividade, Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e também Teoria Histórico-Cultural da Atividade. As diferenças nas abordagens no campo da Educação a partir de Vygotsky, Leontiev e Engeström não representam rupturas, pelo contrário, observa-se grande trânsito, articulação, entre elas – não há uma separação tão claramente delimitada como pode parecer ao se oferecer esses breves apontamentos.

ainda em desenvolvimento. Tanto que se anuncia uma quarta geração dela (ENGESTRÖM; SANNINO, 2016), uma vez que se impõem novas questões aos pesquisadores, demandando-lhes conceitos que se ajustem aos novos contextos.

## REFERÊNCIAS

- ASBAHR, F. S. F. **“Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural**. São Paulo: Unesp digital, 2017.
- CENCI, A. **“Inclusão é utopia”**: possibilidades e limites para a inclusão nos anos finais do ensino fundamental – intervenção e interpretação a partir da Teoria Histórico-Cultural da Atividade. 2016. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.
- DANIELS, H. **Vygotsky e a pesquisa**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- DAVIDOV, V. V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. Havana: Pueblo y Educación, 1982.
- DUARTE, N. **Vigotski e a Pedagogia Histórico-Crítica**: a questão do desenvolvimento psíquico. Presidente Prudente: Nuances, v. 24, 2013.
- ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 1876. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/F\\_ANGELS.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/F_ANGELS.pdf)>. Acesso em: 03 jul. 2012.
- ENGESTRÖM, Y. Activity theory and individual and social transformation. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R. **Perspectives on Activity Theory**. United States of America: Cambridge University Press, 1999.
- ENGESTRÖM, Y. Activity theory and learning at work. In: MALLOCH, M. et al. (Ed.). **The sage handbook of workplace learning**. Los Angeles: Sage, 2010.
- ENGESTRÖM, Y. Aprendizagem por expansão na prática: em busca de uma reconceituação a partir da teoria da atividade. Tradução D. Vilas Boas e M. Damiani. In: **Cadernos de Educação**. Pelotas: Ed. UFPel, 2002.

ENGESTRÖM, Y. A teoria da atividade histórico-cultural e suas contribuições à educação, saúde e comunicação. Entrevista concedida a M. Lemos, M. A. Pereira-Queiroz e I. M. Almeida. **Interface: comunicação, saúde e educação**, Botucatu, v. 17, n. 47, 2013.

ENGESTRÖM, Y. From design experiments to formative interventions. **Theory & Psychology**, v. 21, n. 5, 2011.

ENGESTRÖM, Y. From learning environments and implementation to activity systems and expansive learning. In: **Actio: An International Journal of Human Activity Theory**. 2009.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research**. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987.

ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R. Introduction. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R. (Ed.). **Perspectives on Activity Theory**. United States of America: Cambridge University Press, 1999.

ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, A. An interview with Yrjö Engeström and Annalisa Sannino on activity theory. Entrevista concedida a J. Ploetner e E. Tresseras. **Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature**, v. 9, n. 4, 2016.

ENGESTRÖM, Y. Putting Vygotsky to work: the Change Laboratory as an application of double stimulation. In: DANIELS, H.; COLE, M.; WERTSCH, J. V. (Org.) **The Cambridge Companion to Vygotsky**. New York: Cambridge University Press, 2007.

ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, A. Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts. **Journal of Organizational Change Management**, v. 24, 2011.

ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, A. Studies of expansive learning: foundations, findings and future challenges. **Educational Research Review**, 2010.

KAPTELININ, V. The object of activity: making sense of the sense-maker. In: **Mind, culture and activity**. 2005.

KOZULIN, A. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia, personalidad**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. 2ª edição. Campinas: Pontes, 2012.
- MAGALHÃES, M. C. **Intervention Research in a Public Elementary School: a critical-collaborative teacher education project on reading and writing**. Copenhagen: Outlines, 2016.
- MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011.
- MARX, K. **O capital: crítica da economia política: Livro I**. 21. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- MARX, K. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.
- MOURA, M. O. (Org.) **A Atividade Pedagógica na Teoria Histórico-Cultural**. Brasília, DF: Liber Livro, 2010.
- PICCOLO, G. M. Historicizando a teoria da atividade: do embate ao debate. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte: ABRAPSO, n. 24, 2012.
- PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões educacionais**. 2010. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.
- SANNINO, A.; ENGESTRÖM, Y.; LEMOS, M. Formative interventions for expansive learning and transformative agency. **Journal of Learning Sciences**, v. 25, n. 4, 2016.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- SFORNI, M. S. F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da Teoria da Atividade**. Araraquara: JM Editora, 2004.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas – Tomo II**: Pensamiento y Lenguaje. Madrid: Visor, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas – Tomo III**: Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas – Tomo IV**: Psicología Infantil. 2. ed. Madrid: Visor, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas – Tomo V**: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Recebido em 10 de março de 2018

Áceito em 05 de junho de 2018

Endereços para correspondência: Campus Universitário da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Sala 21 do Centro de Educação, 59072-970, Lagoa Nova, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil; adricenci@gmail.com