

A TEORIA DA ATIVIDADE DE LEONTIEV: BREVES OBSERVAÇÕES SOBRE SUA BASE EPISTEMOLÓGICA E POSTULADOS FUNDAMENTAIS¹

Leontiev's Activity Theory: brief observations concerning its epistemological basis and fundamental postulates

Euzébia Oliveira Noletto

Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Made Júnior Miranda

Universidade Estadual de Goiás

Angélica Cândida de Jesus

Pontifícia Universidade Católica de Goiás

RESUMO

O presente trabalho objetivou abordar, de forma sucinta, a Teoria da Atividade de Leontiev, esclarecendo a respeito de sua base epistemológica e tratando sobre seus postulados fundamentais. A elaboração deste artigo adveio de adaptação de trecho de capítulo de dissertação de Mestrado, defendida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás. A escolha da temática abordada foi decorrente de sua evidente relevância científica e de sua importância para o âmbito da pesquisa em Educação, sendo que os trabalhos de Leontiev abriram caminhos para outras importantes pesquisas científicas, a exemplo da Teoria do Ensino Desenvolvimental, de Davydov.

Palavras-chaves: Teoria Histórico-Cultural; Teoria da Atividade; Leontiev.

ABSTRACT

This work aimed to succinctly address Leontiev's Activity Theory, clarifying about its epistemological basis and talking about its fundamental postulates. This article was built from the adaptation of parts of a chapter from a Master's dissertation, defended within the Graduate Program in Education of Goiás State University. The choice of this theme stemmed from its evident scientific relevance and of its importance for the field of research in Education, considering that Leontiev's works paved the way to other important works of scientific research, such as Davydov's Developmental Learning Theory.

Keywords: Cultural-Historical Theory; Activity Theory; Leontiev.

1 Este trabalho constitui trecho modificado da dissertação de Mestrado intitulada "O ensino por meio de tecnologias: análise do programa Goiás Tec na perspectiva da Teoria do Ensino Desenvolvimental", defendida por Euzébia Oliveira Noletto no âmbito do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Estadual de Goiás (UEG), em 2024. A presente versão recebeu a contribuição intelectual de outros pesquisadores com a finalidade de revisá-la e adaptá-la ao formato de artigo científico.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho resultou da adaptação, para artigo científico, de partes de um capítulo de dissertação de Mestrado, defendida do âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás.

O referido capítulo tratou sobre Ensino Desenvolvimental e, para fazê-lo com maior detalhamento, naquele texto foi traçado o caminho desde a sua base epistemológica na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, passando pela Teoria da Atividade de Leontiev, que se mostrou fundamental para que Davydov desenvolvesse a Teoria da Atividade de Estudo.

A opção de converter em artigo os tópicos referentes à Teoria da Atividade adveio da importância científica dessa teoria, que ultrapassou as barreiras da Psicologia, ao demonstrar sua elevada importância para promover a compreensão de como se dá, nos seres humanos, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores sendo, portanto, altamente relevante para o campo da pesquisa em Educação.

Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky: a base epistemológica da Teoria da Atividade de Leontiev

Para se estudar a respeito da Teoria da Atividade de Leontiev, é necessário compreender que ela foi erigida sobre a base epistemológica da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, abordada, aqui, de forma breve.

Lev Semenovich Vygotsky, que viveu de 1896 a 1934, foi um psicólogo bielorrusso que revolucionou os estudos da psicologia (Garcia *et al.*, 2023), a partir de uma insatisfação com o estado das pesquisas científicas no campo psicológico em seu tempo. De fato, “nenhuma das escolas de psicologia existentes podia prover uma base firme para o estabelecimento de uma teoria unificada dos processos psicológicos humanos” (Cole; Scribner, 2012, p. 5, tradução nossa). Segundo Luria,

De acordo com a análise de Vigotskii, a situação da psicologia mundial no começo do século XX era extremamente paradoxal. Durante a segunda metade do século XIX, Wundt, Ebbinghaus e outros tinham conseguido transformar a psicologia em ciência natural. A estratégia básica de seu modo de estudo consistia em reduzir os complexos acontecimentos psicológicos a mecanismos elementares que pudessem ser estudados em laboratório por meio de técnicas exatas, experimentais [...] (Luria, 2017, p. 23).

Vygotsky detectou a falha principal dessa metodologia, que consistia na “exclusão de todos os processos psicológicos superiores, inclusive as ações conscientemente controladas, a atenção voluntária, a memorização ativa e o pensamento abstrato” (Luria, 2017, p. 23). A partir de suas observações, ele “concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior” (idem, p. 25).

Assim, Vygotsky deu seguimento a seus estudos a respeito de como o ser humano somente se constitui como tal em meio à sociedade:

Partindo do pressuposto da necessidade de estudar o comportamento humano enquanto fenômeno histórico e socialmente determinado, Vygotsky e seus seguidores se dedicavam principalmente à construção de estudos-pilotos que pudessem atestar a ideia de que o pensamento adulto é culturalmente mediado, sendo que a linguagem é o meio principal desta mediação (Rego, 2012, p. 23).

As pesquisas de Vygotsky nesse sentido, portanto, constituíram a gênese da Teoria Histórico-Cultural. Explica Luria (2017) que o psicólogo bielorrusso afirmava ser a sua metodologia histórica e cultural, além de instrumental. Instrumental porque referente “à natureza basicamente mediadora de todas as funções psicológicas complexas” (Luria, 2017, p. 26).

O aspecto histórico, intrinsecamente ligado ao cultural, adviria, segundo ele, da formação histórica do arcabouço cultural humano:

O elemento “histórico” funde-se com o cultural. Os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento [...] foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem. A linguagem carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano. Instrumentos culturais especiais, como a escrita e a aritmética, expandem enormemente os poderes do homem, tornando a sabedoria do passado analisável no presente e passível de aperfeiçoamento no futuro (Luria, 2017, p. 26).

A teoria também é cultural porque, como já dito, os indivíduos dependem do convívio em sociedade e da apreensão da cultura acumulada para que desenvolvam as funções psíquicas exclusivamente humanas. Assim,

A cultura, de que o sujeito deve apropriar-se (pois não se trata de um processo de osmose!), representa um enorme conjunto de ‘neoformações’ que transformam radicalmente a atividade psíquica, convertendo-a em atividade psíquica humana” (Shuare, 2019, p. 2, tradução nossa).

A esse respeito, complementa Luria:

O aspecto “cultural” da teoria de Vigotskii envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais ou físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas. Um dos instrumentos básicos inventados pela humanidade é a linguagem, e Vigotskii deu ênfase especial ao papel da linguagem na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento (Luria, 2017, p. 26).

Dentre os inúmeros conceitos advindos das pesquisas realizadas por Vygotsky, serão aqui destacados os relativos à função dos signos e à zona de desenvolvimento proximal.

A função dos signos diz respeito à mediação entre o mundo exterior e os conceitos formados pelo pensamento humano, sendo temática basilar para a teoria vigotskiana:

Compreender a questão da *mediação*, que caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros homens, é de fundamental importância justamente porque é através deste processo que as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, se desenvolvem. Vygotsky distingue dois elementos básicos responsáveis por essa mediação: *o instrumento*, que tem a função de regular as ações sobre os objetos e *o signo*, que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas (Rego, 2012, p. 42, grifos da autora).

Poder-se-ia dizer que os instrumentos físicos, concretos, prestam-se à mediação da relação entre ser humano e objetos, enquanto os signos seriam “instrumentos psicológicos” (Rego, 2012), cuja mediação diz respeito ao pensamento. Nos dizeres do próprio Vygotsky:

O processo de formação de conceitos, como qualquer outra forma de atividade intelectual superior, não é um transbordamento da atividade associativa inferior, mas, qualitativamente, um novo tipo. Diferentemente das formas inferiores, que são caracterizadas *pelo imediatismo dos processos intelectuais*, esta nova atividade é *mediada pelos signos* (Vygotsky, 2012, p. 109, tradução nossa, grifos do autor).

Outra temática que desejamos destacar brevemente, dentre as pesquisas de Vygotsky, é a noção de zona de desenvolvimento proximal, por dizer respeito à efetividade da aprendizagem. Ela significa

A distância entre o nível desenvolvimental real como determinado pela resolução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial como determinado através da resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com colegas mais habilidosos” (Vygotsky, 2012, p. 86, tradução nossa, grifos do autor).

Compreender o significado da zona de desenvolvimento proximal mostra-se profundamente relevante para alcançar uma prática educativa que resulte em efetivo desenvolvimento psíquico dos estudantes, pois, para que isso ocorra, conteúdos e atividades não podem estar aquém do potencial do estudante, de forma que não o desafiem intelectualmente, nem muito além, de modo que a dificuldade o desanime. De acordo com Vygotsky,

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não atingiram a maturidade ainda, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão amanhã, mas estão atualmente em estado embrionário. Essas funções podem ser denominadas “botões” ou “flores” do desenvolvimento em vez de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (Vygotsky, 2012, p. 86, tradução nossa).

As pesquisas de Vygotsky abriram caminho para os estudos de diversos outros cientistas que utilizaram os conceitos e a metodologia criada por ele para o avanço de suas pesquisas. A pesquisa à luz dessa nova concepção de Psicologia teve continuidade em diversos campos de investigação, em especial nos estudos sobre aprendizagem, com destaque para as pesquisas de Davydov que, no trecho a seguir transcrito, revisita as contribuições de Vygotsky para a pesquisa em psicologia em geral:

Um dos momentos pivotais na história da psicologia foi a criação da concepção de Vygotsky de que uma pessoa não nasce com funções psíquicas específicas, mas que essas funções são dadas como exemplos sociais. Portanto, de acordo com Vygotsky, uma pessoa realiza o desenvolvimento psíquico na forma da apropriação desses exemplos durante o processo de instrução² e ensino. Como resultado, em primeiro lugar, Vygotsky formulou as precondições para o estudo das conexões internas entre vários métodos de instrução e ensino e do resultando desenvolvimento psíquico da criança. Em segundo, ele revelou as condições necessárias para introduzir, na pesquisa psicológica, o experimento formativo como um método especial de estudo da essência dessas conexões (Davydov, 2008, p. 139, tradução nossa).

As contribuições de Vygotsky para a ciência foram variadas, como variados eram seus interesses, que iam da Psicologia à arte. Rego elenca alguns dos muitos interesses do pesquisador bielorrusso:

Dedicou-se à análise de diversos temas relacionados a seu problema central dentre eles, a crise da psicologia, as diferenças entre o psiquismo animal e humano, a gênese social das funções psicológicas superiores, as relações entre pensamento e linguagem, a questão da mediação simbólica, as relações entre desenvolvimento e aprendizagem e os processos de aprendizagem que ocorrem no contexto escolar e extraescolar, o problema das deficiências física e mental, o papel das diferentes culturas no desenvolvimento das funções psíquicas, a questão do brinquedo, a evolução da escrita na criança e a psicologia da arte (Rego, 2012, p. 30).

Já a análise de Luria sobre Vygotsky é feita do ponto de vista de quem pôde trabalhar diretamente com ele, observando de forma muito

2 No original em inglês, a palavra que aqui traduzimos por “instrução”, é “*upbringing*”, que, segundo o Dicionário Oxford para Usuários Avançados, pode ser definida como “o modo pelo qual uma criança é cuidada e ensinada a se comportar durante seu crescimento” (Hornby, 2004, p. 1429, tradução nossa). Portanto, uma tradução mais exata para o Português seria “criação”; porém, “criação” não se ajustaria ao contexto do trecho traduzido e, por isso, utilizamos “instrução”. Acreditamos que, analisando o contexto, nos trechos da obra em inglês que se referem a “*upbringing*”, provavelmente a correspondência no original em russo seria a uma ideia que remetesse à “*obutchénie*, que, segundo Puentes *apud* Garcia *et al.*, “se remete ao mesmo tempo à atividade didática do ensinante e às mudanças internas que acontecem com o aluno no seu processo de aprendizagem, enquanto se desenvolve na atividade de estudo” (2023, p. 2).

próxima seus métodos e ética de trabalho e a qualidade de suas contribuições para o avanço da ciência:

Não é exagero dizer que Vigotskii era um gênio. Ao longo de mais de cinco décadas trabalhando no campo da ciência, eu nunca encontrei alguém que sequer se aproximasse de sua clareza de mente, sua habilidade para expor a estrutura essencial de problemas complexos, sua amplitude de conhecimentos em muitos campos e sua capacidade para antever o desenvolvimento futuro de sua ciência (Luria, 2017, p. 21).

Após terem sido traçados alguns pontos relativos à base epistemológica da Teoria da Atividade, o tópico a seguir abordará a teoria propriamente dita e seus principais postulados.

A Teoria da Atividade: considerações gerais sobre as contribuições de Leontiev

Dentre os diversos psicólogos que trabalharam com Vygotsky, mostrou-se particularmente notável o trabalho de Alexei Leontiev sobre a atividade. De acordo com Michael Cole, ele “deve ser incluído entre os psicólogos soviéticos mais influentes do século XX” (Cole, 2009, p. 8, tradução nossa), complementando que, “como aluno/colega de Lev Vygotsky, ele ajudou a formar o que ele chamava de abordagem ‘sócio-histórica’ da psicologia, que notadamente apresenta a centralidade da categoria da atividade humana como seu conceito central” (idem, ibidem).

Diversos outros estudiosos compartilham com Cole a necessidade de ressaltar a grande relevância dos estudos de Leontiev para a psicologia fundamentada no materialismo dialético, a exemplo de Baribeau e Braun, para quem

O primeiro, e talvez o único autor marxista até hoje que criou uma definição inequivocamente materialista, dialética, objetivista, não-reducionista do objeto da ciência psicológica é Alexei Leontiev. Se alguém fosse resumir a teoria da psique de Leontiev em uma frase apenas (uma definição de gênero e espécie), esse seria compelido a formular alguma expressão grosseira tal qual “a psique é atividade objetiva constitutiva de reflexão subjetiva” (Baribeau; Braun, 1985, p. 3, tradução nossa).

Para Leontiev, o estudo da atividade era de suma importância pois, segundo suas pesquisas, “[...] é a *atividade externa que destranca o círculo dos processos mentais internos*, que os abre para o mundo objetivo” (Leontyev, 2009, p. 399, grifos do autor, tradução nossa). Sua conceituação de atividade era inovadora para a época, tendo quebrado paradigmas do que ele chamou de “antiga psicologia”:

A antiga psicologia estava preocupada apenas com processos internos, com a atividade da consciência. Além disso, por um longo tempo ela ignorou a questão da origem dessas atividades, por exemplo, sua real natureza. Hoje a proposta de que processos internos de pensamento são produzidos a partir dos externos tem se tornado de

reconhecimento quase geral (Leontyev, 2009, p. 399, tradução nossa).

De acordo com esse pesquisador, poder-se-ia definir atividade como “o processo estimulado e orientado por um motivo, no qual determinada necessidade é objetivada” (Leontiev, 2021, p. 207), completando que “por trás da correlação de atividades, revela-se uma correlação de motivos” (idem, ibidem).

A definição de uma atividade como tal é, portanto, intrinsecamente dependente do que a motivou:

Então, diferentes atividades são distinguidas por seus motivos. O conceito de atividade é necessariamente ligado ao conceito de motivo. Não existe atividade sem motivo; atividade “sem motivo” não é atividade que não possui motivo, mas atividade com um motivo escondido, subjetiva e objetivamente (Leontyev, 2009, p. 400, tradução nossa).

Segundo o psicólogo moscovita, a atividade também estava intimamente ligada à consciência, além de constituir a base para a personalidade.

Sobre atividade e consciência, afirma Leontiev que “a consciência precisa ser analisada não como campo de contemplação subjetiva no qual são projetados imagens e conceitos, mas como movimento interno especial engendrado pelo movimento da atividade humana” (Leontiev, 2021, p. 35). A consciência seria, portanto, a imagem da realidade que se descortina para o indivíduo, realidade de que ele mesmo participa:

O fato indisputável que resta é que a atividade humana é regulada por imagens mentais da realidade. Qualquer coisa no mundo objetivo que se apresente ao homem como motivos, metas e condições de sua atividade deve, de uma forma ou de outra, ser percebido, compreendido, retido e reproduzido por sua memória; isto também se aplica aos processos de sua atividade, e, para si mesmo, seus estados e características individuais.

Por isso, conclui-se que a consciência humana em sua contiguidade é a imagem do mundo que se revela a ele, uma imagem na qual ele mesmo, suas ações e estados estão incluídos (Leontyev, 2009, p. 402, tradução nossa).

Sobre a relação entre a consciência e a personalidade, conforme os estudos de Leontiev, “esse longo e complexo processo de desenvolvimento da personalidade tem etapas e estágios. [...] mas a consciência não constitui sua base primária, ela apenas o medeia e, por assim dizer, resume” (Leontiev, 2021, p. 207).

Já a respeito da ligação entre atividade e personalidade, para Leontiev estaria, na base constitutiva desta última, um sistema de atividades:

[...] eu o digo para ressaltar mais uma vez que, partindo de uma coleção de particularidades psicológicas ou sociopsicológicas isoladas, não é possível chegar à “estrutura da personalidade”, que o fundamento real da personalidade da pessoa está não em programas genéticos depositados nela, nas profundezas de suas disposições e

inclinações naturais ou tampouco em hábitos, saberes ou habilidades adquiridos por ela, inclusive profissionais, mas no sistema das atividades que se realizam por meio desses saberes e habilidades (Leontiev, 2021, p. 204).

Retornando à temática da atividade em si, importa ressaltar que o motivo consiste na razão de ser da atividade, normalmente direcionada à satisfação de uma vontade ou necessidade:

A característica principal que distingue uma atividade de outra consiste na diferença entre seus objetos. É o objeto da atividade que a dota com uma certa orientação. Na terminologia que tenho utilizado, o objeto da atividade é seu *motivo*. Naturalmente, isso pode ser tanto material quanto ideal; pode ser dado em percepção ou pode existir apenas na imaginação, na mente (Leontyev, 2009, p. 400, grifo do autor, tradução nossa).

Essa compreensão a respeito do motivo tem especial relevância para a atividade de aprendizagem:

Por detrás das ações humanas estão as necessidades e emoções humanas, antecedendo a ação, as relações com os outros, as linguagens. Isso significa que as ações humanas estão impregnadas de sentidos subjetivos, projetando-as em várias esferas da vida dos sujeitos, obviamente também na atividade dos alunos, na compreensão das disciplinas escolares, no envolvimento com o assunto estudado (Libâneo, 2024, p. 14).

Assim, a partir de uma motivação (por uma vontade ou necessidade, por exemplo), o ser humano realiza ações concretas, modificando, assim, por meio de sua atividade, a realidade que o cerca:

Temos que lidar com *atividades concretas e específicas*, sendo que cada uma satisfaz uma necessidade definida do sujeito, e é orientada ao objeto de sua necessidade, desaparecendo como resultado de sua satisfação e reproduzida talvez em condições diferentes e em relação a um objeto modificado (Leontyev, 2009, p. 399, grifos do autor, tradução nossa).

Deriva daí o pensamento de que a vida real seria uma hierarquia de atividades, pois, conforme Leontiev,

A vida de cada indivíduo é feita do somatório, ou, para ser mais exato, de um sistema, uma hierarquia de sucessivas atividades. É na atividade que ocorre a transição ou “tradução” do objeto refletido na imagem subjetiva, no ideal; ao mesmo tempo também é na atividade que a transição é alcançada do ideal para os resultados subjetivos da atividade, seus produtos, no [*campo*] material. Vista desse ângulo, atividade é um processo de inter-tráfego entre polos opostos, sujeito e objeto (Leontyev, 2009, p. 397, grifos do autor, tradução nossa, observação nossa).

É importante ressaltar que, em consonância com a base epistemológica materialista-dialética sobre a qual essa teoria foi

erigida, os motivos são influenciados pela conjuntura social do indivíduo. Lembra Hedegaard que

Os esforços e motivos das crianças são geralmente dirigidos para participar de forma bem-sucedida nas tradições praticadas em determinadas instituições. As crianças também criam as próprias atividades em contextos específicos de atividade dentro dessas práticas. Dessa forma, os envolvimento e motivos das crianças têm de ser enxergados em relação tanto às práticas tradicionais das instituições quanto às atividades que elas geram por si mesmas nas instituições (Hedegaard, 2008, p. 15, tradução nossa).

É reforçado, portanto, o caráter social da motivação e como as práticas institucionais são relevantes para o desenvolvimento do ser humano, notadamente no que diz respeito à educação escolar:

A perspectiva social é uma perspectiva macro que confere o panorama das condições para as práticas das quais as crianças podem participar, em casa, na educação e trabalho. Mudanças nas relações das crianças com o mundo são primeiramente conectadas a mudanças qualitativas a respeito de quais são as práticas institucionais preponderantes na vida de uma criança. Iniciar uma nova prática institucional, tal como ir para a escola, pode ser visto de uma perspectiva social. Como uma criança participa nessas diferentes práticas institucionais, e o que ele ou ela aprende com essas experiências, pode conduzir a mudanças de desenvolvimento em uma criança. Essas mudanças têm de ser analisadas em relação à situação social da criança (Hedegaard, 2008, p. 15, tradução nossa).

O estudo da atividade realizado por Leontiev a caracteriza, portanto, como força motriz das transformações da vida do indivíduo, o que reitera ainda mais a sua relevância científica:

Será prontamente apreciado que a realidade com a qual o psicólogo se preocupa é essencialmente mais rica e mais complexa de que o simples contorno do modo como a imagem surge do contato com o objeto que acabamos de desenhar. Mas não importa o quão longe a realidade psicológica esteja desse padrão bruto, não importa quão profundas as metamorfoses da atividade possam ser, a atividade permanecerá sob todas as circunstâncias a materializadora da vida de qualquer indivíduo (Leontyev, 2009, p. 399, tradução nossa).

O trabalho de Leontiev foi especialmente significativo para o campo educacional, reforçando que a educação deveria proporcionar autonomia e estimular a criatividade, pois

Só uma pessoa criativa pode agir de maneira plena em um mundo em mudança, transformar esse mundo, trazer algo de novo para ele, ser capaz de ir com autonomia além das informações que aprendeu de um conjunto padrão de conhecimentos, habilidades e atitudes estereotipadas, tomar uma decisão com independência [...].

Isso é verdade não apenas para a educação em geral, mas também para a aprendizagem como a parte inseparável dela (Leontiev, 2022, p. 187).

Nesse diapasão, o filho de Leontiev, Alexei Alekseevich Leontiev, dando continuidade aos estudos do pai, elaborou dez princípios básicos para uma educação humanista, a saber:

1. **Princípio da atividade social**, de acordo com o qual “a atividade natural da criança deve ser dirigida para o canal social e só por intermédio dessa orientação de sua ‘atividade criativa’ é possível a educação moral” (Leontiev, 2022, p. 190);
2. **Princípio da criatividade social**: “a ação que uma criança realiza (...) pode e deve ser um ato de livre escolha, expressão criativa da vontade. A criança deve executar essa ação sem pressão, inclusive sem pressão do coletivo” (idem, p. 191).
3. **Princípio da interação entre a personalidade e o coletivo**: “é necessário garantir que as ações sociais das crianças em idade escolar entrem na vida social como parte orgânica integral dela” (idem, p. 192).
4. **Princípio da educação desenvolvimental**: “o desenvolvimento da personalidade de um aluno pressupõe sua participação na atividade coletiva. Mas, o aluno deve participar efetivamente e não simplesmente aderir às exigências de outras pessoas” (idem, p. 193).
5. **Princípio da motivação**: “é necessário preparar o terreno para que as ideias introduzidas na consciência de uma pessoa adquiram pra ela um significado pessoal subjetivo” (idem, p. 193).
6. **Princípio da aprendizagem baseada em problemas**: “significa, por sua vez, que a educação começa com a descoberta por nós, juntamente com o aluno, da presença de um problema e da busca de sua solução” (idem, p. 193).
7. **Princípio da individualização**: “você não pode educar em massa. O *feedback* na educação deve vir da personalidade em específico ao invés de sinais externos de comportamento” (idem, p. 193, grifo do autor).
8. **Princípio da integralidade do processo educacional**: “a educação não pode ser separada em prateleiras diferentes: educação do trabalho em uma prateleira, ética na outra, estética na terceira” (idem, p. 194).
9. **Princípio da unidade do ambiente educacional**: “o processo de educação não é apenas uma questão da escola, que simplesmente não é capaz de garantir o pleno desenvolvimento da personalidade da criança” (idem, p. 194); diversos ambientes têm de ser levados em conta enquanto ambientes educacionais, a exemplo do ambiente familiar e no mundo das comunicações de massa (Leontiev, 2022).

Os estudos de Leontiev serviram de base para as pesquisas de diversos outros cientistas, como no caso de Davydov, ao afirmar que “não é por acaso que os alunos e seguidores de Vygotsky também apoiam a

teoria da atividade, que eles desenvolvem e utilizam para melhorar a educação” (Davydov; Kerr, 1995, p. 17, tradução nossa).

Os estudos de Leontiev promoveram uma série de desdobramentos científicos altamente relevantes, entre eles destacando-se a Teoria do Ensino Desenvolvimental, elaborada por Davydov sobre as bases da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e da Teoria da Atividade de Leontiev.

CONCLUSÃO

O presente artigo científico, derivado de trechos adaptados de um capítulo de Dissertação de Mestrado (defendida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás), buscou apresentar, de forma sucinta, as bases epistemológicas da Teoria da Atividade, de Leontiev, e seus principais postulados.

Intencionou-se demonstrar que a Teoria da Atividade advém, epistemologicamente, da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, apresentando, através de seus postulados fundamentais, grande relevância científica. Os estudos de Leontiev abriram o caminho para outros pesquisadores realizarem trabalhos igualmente importantes para o impulsionamento do avanço científico, destacando-se, nesse quesito, a Teoria do Ensino Desenvolvimental, de Davydov.

Resta evidente, portanto, a grande relevância de se abordar essa temática no âmbito da pesquisa em Educação.

REFERÊNCIAS

BARIBEAU, Jacinthe M. C.; BRAUN, Claude M. J. A link between the social and natural sciences: the case of Scientific Psychology. Nova York: **Science and Society**, v. 49, n. 2, p. 131-158, 1985.

COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia. Introduction. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Mind in society: the development of higher psychological processes**. Cambridge: Harvard University Press, 2012, p. 1-14.

COLE, Michael. Preface. In: LEONTYEV, Aleksei Nikolaevich. **The development of mind: selected works of Aleksei Nikolaevich Leontyev**. Ohio: Erythrós Press and Media, 2009, p. 8.

DAVYDOV, Vasiliï Vasil’evich. **Problems of developmental instruction: a theoretical and experimental psychological study**. Nova York: Nova Science Publishers, 2008.

DAVYDOV, Vasily Vasilevich; KERR, Stephen T. The Influence of L. S. Vygotsky on Education Theory, Research, and Practice. Washington: **Educational Researcher**, v. 24, n. 3, p. 12-21, 1995.

GARCIA, Silas Alberto; MIRANDA, Made Júnior; NOLETO, Euzébia Oliveira. Sistema Zankoviano de educação: desenvolvimento, características e fundamentação psicológica. **Revista Obutchénie**, v. 7, n. 2, p. 1-22, 2023.

HEDEGAARD, Mariane. A cultural-historical theory of children's development. In: FLEER, Marilyn; HEDEGAARD, Mariane. **Studying children: a cultural-historical approach**. Berkshire: Open University Press e McGraw-Hill Education, 2008, p. 10-29.

HORNBY, Albert Sydney. **Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English**. Oxford: Oxford University Press, 2004.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. **Atividade. Consciência. Personalidade**. Bauru: Mireveja, 2021.

LEONTIEV, Alexei Alekseevich. Programa educacional: Escola 2100. In: LONGAREZI, Andréa Maturano e PUENTES, Roberto Valdés (orgs.). **Antologia do Ensino Desenvolvimental**. Campinas: Mercado de Letras e EDUFU, 2022, p. 185-197.

LEONTYEV, Aleksei Nikolaevich. **The development of mind: selected works of Aleksei Nikolaevich Leontyev**. Ohio: Erythrós Press and Media, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov**. Disponível em: <https://scielo.br/j/rbedu/a/ZMN47bVm3XNDsJKyJvVqttx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2024.

LURIA, Alexander Romanovich. Vigotskii. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2017, p. 21-37.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SHUARE, Marta. Las operaciones con los sistemas de signos y su papel en el desarrollo de la psiquis infantil. **Revista de Psicología Escolar e Educativa**, v. 23, 2019.

VIGOTSKY, Lev. **Thought and language - revised and expanded edition**. Cambridge: The MIT Press, 2012.

Contato das autoras e do autor:

Autora: Euzébia Oliveira Noleto
e-mail: email@euzebianoleto.com

Autor: Made Júnior Miranda
e-mail: made.miranda@ueg.br

Autora: Angélica Cândida de Jesus
e-mail: angelicagestora@gmail.com

Manuscrito aprovado para publicação em: 17/06/2025