









© Editora UFLA 2022 by Ronei Ximenes Martins (Organizador).

Este livro é de uso livre e gratuito e pode ser copiado na íntegra ou em partes, desde que se cite a fonte.

Qualquer dúvida ou informações, entre em contato conosco pelo e-mail: [editora@editora.ufla.br](mailto:editora@editora.ufla.br)

O conteúdo desta obra, além de autorizações relacionadas à permissão de uso de imagens e/ou textos de outro(s) autor(es), é de inteira responsabilidade do(s) autor(es) e/ou organizador(es).

Direitos de publicação reservados à Editora UFLA.

Impresso no Brasil - ISBN: 978-65-86561-25-8

## UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

Reitor: João Chrysostomo de Resende Júnior

Vice-Reitor: Valter Carvalho de Andrade Júnior

Pró-Reitor de Pesquisa: Luciano José Pereira

## CONSELHO EDITORIAL

Flávio Monteiro de Oliveira (Presidente), Patrícia Carvalho de Moraes (Vice-Presidente), Andréia da Silva Coutinho, Angélica Souza da Mata, Camila Souza de Oliveira Guimarães, Erick Darlison Batista, Fernanda Gomes e Souza Borges, Giancarla Aparecida Botelho Santos, Giovanna Rodrigues Cabral, Graziane Sales Teodoro, Ilsa do Carmo Vieira Goulart, Lucas Rezende Gomide, Maria das Graças Cardoso, Patrícia Aparecida Ferreira, Roney Alves da Rocha, Rony Antônio Ferreira, Zuy Maria Magriotis.

## EXPEDIENTE EDITORA UFLA

Flávio Monteiro de Oliveira (Diretor)

Alice de Fátima Vilela

Damiana Joana Geraldo Souza

Késia Portela de Assis

Marco Aurélio Costa Santiago

Patrícia Carvalho de Moraes (Vice-Diretora)

Renata de Lima Rezende

Vítor Lúcio da Silva Naves

Walquíria Pinheiro Lima Bello

Revisão de português: Mídia revisões - Aline Fernandes Melo

Revisão de referência: Isabel Cristina de Oliveira - Bibliotecária: Júlia de Fátima Emilioreli Giarola

Imagem da Capa: Nuvem frequencial de termos gerada com o aplicativo <http://www.wordclouds.com>, a partir dos textos do livro. Criação do organizador da obra.

Ficha catalográfica elaborada pelo Setor de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA

Metodologia de pesquisa científica : reflexões e experiências investigativas na educação / organizador: Ronei Ximenes Martins. – Lavras : Ed. UFLA, 2022.  
281 p. :il.

Bibliografia.

ISBN 978-65-86561-25-8

1. Pesquisa qualitativa. 2. Educação. 3. Formação de professores. I. Martins, Ronei Ximenes. II. Universidade Federal de Lavras.

CDD – 001.42

Ficha elaborada por Eduardo César Borges (CRB 6/2832)

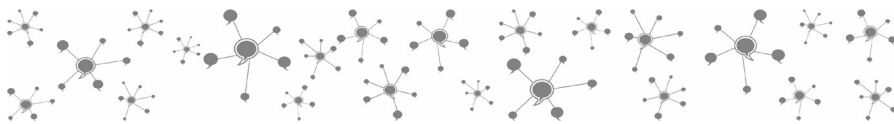


### EDITORIA UFLA

Campus Universitário da UFLA, Andar Térreo do Centro de Eventos, Cx. Postal 3037,

CEP 37200-900 - Lavras/MG, Tel: (35) 3829-1532 - (35) 3829-1551

E-mail: [editora@ufla.br](mailto:editora@ufla.br), Homepage: [www.editora.ufla.br](http://www.editora.ufla.br)



## DEDICATÓRIA

Quando iniciamos a elaboração desta obra, nem em pesadelos seria possível imaginar o que se sucederia em 2020 e 2021. Enquanto escrevíamos os capítulos, revisávamos e editorávamos a versão final confinados em nossas casas, milhões de pessoas adoeceram de COVID-19 e, somente no Brasil, 610 mil perderam a vida enquanto o livro foi escrito e revisado. Em meio a tanta tristeza e medo, mantivemos nossa esperança e a convicção de que somente a pesquisa científica e o conhecimento especialista produzido nas universidades e centros científicos do mundo poderiam salvar a humanidade da pandemia. O que nos aconteceu em 2020-2021 já entrou para os fatos relevantes da nossa história e deve ser alerta de que é preciso manter e ampliar o investimento na ciência e na educação como fatores essenciais de proteção da vida e dos valores relevantes da humanidade.

Este livro é dedicado a todas as pessoas que trabalharam incansavelmente para a produção dos conhecimentos científicos imprescindíveis à superação dos efeitos perversos da pandemia de COVID-19.

Também é dedicado a todas as vítimas desta catástrofe que já ceifou milhões de vidas, muitas dessas mortes evitáveis não fosse o negacionismo, a ignorância, a ganância, o egocentrismo e a perversão que, infelizmente, ainda dominam milhões de mentes e corações.

Que, no final, a ciência e a ética triunfem! Não faz sentido produzir conhecimento se ele não nos torna pessoas melhores, sociedades mais justas/inclusivas e o nosso planeta ambientalmente sustentável/preservado para as próximas gerações.



## APRESENTAÇÃO

Em 2015 fui convidado a elaborar um livro sobre Metodologia de Pesquisa para um curso de especialização em Educação Ambiental, área interdisciplinar com atuação simultânea em torno do ambiental e do educacional. Contando com a colaboração de vários colegas professores e pesquisadores, organizei a obra intitulada: Metodologia de Pesquisa: Guia Prático com ênfase em Educação Ambiental. Além de atender aos estudantes da especialização, houve grande aceitação por parte dos estudantes de graduação e pós-graduação stricto sensu na área de educação. Existem indicações para acesso à versão e-book em vários sites e redes sociais. O livro esteve entre os 100 produtos mais acessados no repositório institucional da UFLA, no ano de 2016.

A edição impressa esgotou rapidamente e, desde então, tenho recebido muitas solicitações para a publicação de versão atualizada e aprimorada. A partir dessa demanda e contando, mais uma vez, com o trabalho colaborativo dos colegas professores e pesquisadores que compõem comigo a autoria dessa obra, lançamo-nos ao desafio de elaborar uma “nova versão” da obra, contudo, desta vez direcionada para delineamentos destinados às investigações no campo científico da educação. Por ser nova edição do livro originalmente elaborado em 2015, alguns capítulos de minha autoria, ou partes deles, foram republicados nesta reedição, com aprimoramentos e atualizações. Nestes casos, inseri nota de rodapé informando que se trata de reutilização de trechos originalmente contidos na primeira edição.

O objetivo principal desta nova versão consiste em oferecer subsídios aos estudantes de graduação e de pós-graduação para a concepção, delineamento e o desenvolvimento de processos de pesquisa que gerem conhecimento cientificamente e socialmente relevantes. Sabemos que existe abundância de temas para pesquisa e muitos problemas a serem investigados, mas a experiência com orientação de graduandos e pós-graduandos nos mostra que a maior dificuldade do pesquisador em formação é a compreensão profunda de como organizar e aplicar a metodologia de investigação com criatividade e rigor suficientes para gerar conhecimento novo com sólidas evidências de validade. Além disso, realizar uma investigação que cumpra a função social de enriquecer não só o que se sabe, mas principalmente o que se faz nessa área.

Para não fugir ao nosso objetivo principal, procuramos desenvolver os capítulos tendo como base seu caráter aplicado dos conhecimentos conceituais a respeito da produção de conhecimentos científicos, mesclando a linguagem formal da comunicação científica com diálogos sobre as formas de se investigar, sob abordagens qualitativa



e quantitativa, os problemas da área da educação. Procuramos trazer para ele a experiência adquirida na atuação como pesquisadores, além da aprendizagem obtida nas interações com os estudantes da disciplina Metodologia de Pesquisa, que leciono na graduação e pós-graduação.

O livro foi organizado em quatro partes. Na primeira, exploramos as formas de construção de conhecimento e os conceitos relacionados à pesquisa em educação. Na segunda parte, reunimos diferentes abordagens e delineamentos para processos de pesquisa, incluindo diferentes tipos de pesquisa de campo e bibliográfica, buscando destacar as especificidades e os caminhos de cada delineamento típico, bem como diferentes formas de obtenção de dados. Já na terceira parte foram reunidas orientações relevantes sobre processos de análise de dados, visto ser etapa crucial para o desfecho dos processos de investigação. Por fim, tem-se a quarta divisão, na qual são apresentadas orientações sobre a produção da escrita acadêmica e a elaboração de relatórios de pesquisa, observando-se as regras da comunicação científica.

A organização em 4 partes, cada qual subdividida em capítulos, visa criar uma trilha básica de estudo, de igual modo possibilitar uma leitura não linear, pela qual se viabilize a compreensão dos conceitos e suas aplicações. Portanto, você pode, a partir do sumário, por iniciativa própria ou por indicação de seu mentor de pesquisa, ir direto aos capítulos que considera serem mais aderentes ao seu estilo e objetivo como pesquisador. Qualquer que seja sua escolha para trilhar a leitura dos capítulos, sugiro que não deixe de ler os três iniciais, pois apresentam conceitos e reflexões básicas sobre a organização de um processo de pesquisa.

Ensinar metodologia de pesquisa consiste num grande desafio. Apesar da complexidade do tema, que envolve muita informação, procuramos inserir neste livro o conteúdo essencial para a compreensão dos processos de pesquisa, com efeito, discorrendo a respeito de saberes relevantes para o desenvolvimento dos trabalhos solicitados na conclusão dos cursos de graduação de pós-graduação na área de educação.

Por fim, destaco que foram indicadas diversas leituras complementares e materiais adicionais que serão úteis na complementação e no aprofundamento dos seus estudos sobre metodologia de pesquisa. Agradeço aos meus colegas que escreveram capítulos e contribuíram imensamente para tornar esta edição possível, e a você, leitor, pela oportunidade de trabalharmos em conjunto, ensinando e aprendendo a pesquisar.

Boa leitura!

Ronei Ximenes Martins





## SUMÁRIO

<b>Parte 1 - Bases conceituais .....</b>	<b>11</b>
<b>Capítulo 1 - Aspectos teóricos e interesses da produção de conhecimento .....</b>	<b>12</b>
1.1 <i>Introdução .....</i>	12
1.2 <i>Conhecimento científico e conhecimento filosófico .....</i>	13
1.3 <i>Fundamentos para a pesquisa em educação .....</i>	16
1.4 <i>Teoria tradicional e teoria crítica: pressupostos epistemológicos .....</i>	19
1.5 <i>Pesquisa, conhecimento e interesse .....</i>	25
<i>Referências .....</i>	27
<b>Capítulo 2 - O processo de pesquisa em educação .....</b>	<b>28</b>
2.1 <i>Introdução .....</i>	28
2.2 <i>Abordagens de Pesquisa em Educação .....</i>	31
2.3 <i>Abordagem Quantitativa .....</i>	33
2.4 <i>Abordagem Qualitativa .....</i>	38
<i>Referências .....</i>	42
<b>Capítulo 3 - Planejamento de pesquisa .....</b>	<b>44</b>
3.1 <i>Introdução .....</i>	44
3.2 <i>O Problema de Pesquisa .....</i>	46
3.3 <i>Justificativa para a realização da pesquisa .....</i>	48
3.4 <i>Objetivos de Pesquisa .....</i>	49
3.5 <i>Percurso Metodológico da Pesquisa .....</i>	51
3.6 <i>Pesquisa bibliográfica e/ou documental .....</i>	52
3.7 <i>A Observação científica de fenômenos .....</i>	54
3.8 <i>Breve orientação sobre entrevistas .....</i>	57
3.9 <i>Análise e interpretação dos dados coletados .....</i>	60
3.10 <i>Cronograma de execução e recursos necessários para a pesquisa .....</i>	62
<i>Referências .....</i>	64
<b>Capítulo 4 - No lapidar das palavras: a entrevista como     processo de interação e dialogicidade .....</b>	<b>66</b>
4.1 <i>Introdução .....</i>	66
4.2 <i>A entrevista como processo de interação .....</i>	67
4.3 <i>Entrevista: um instrumento de obtenção de dados .....</i>	70
4.4 <i>Estruturação das entrevistas .....</i>	72
4.5 <i>Aplicação da entrevista .....</i>	75
4.6 <i>Vantagens e desvantagens da entrevista .....</i>	78
4.7 <i>Entrevistas em grupo .....</i>	79
4.8 <i>Grupos focais .....</i>	80





4.9 Considerações finais .....	82
Referências .....	83
<b>Parte 2 - Delineamentos de pesquisa .....</b>	<b>85</b>
<b>Capítulo 5 - Introdução a delineamentos de pesquisas em educação .....</b>	<b>86</b>
5.1 Introdução .....	86
5.2 Pesquisa-ação .....	86
5.3 Pesquisa participante .....	87
5.4 Estudos de casos .....	87
Referências .....	89
<b>Capítulo 6 - Delineamentos dos tipos Survey e Estudo de caso .....</b>	<b>90</b>
6.1 Introdução .....	90
6.2 O Survey .....	91
6.3 Quem conta um caso utiliza a metodologia estudo de caso? .....	96
6.4 Etapas para o desenvolvimento do estudo de caso .....	99
6.5 Combinação do estudo de caso e survey .....	102
6.6 Cenário para elaboração de uma pesquisa envolvendo o método Survey e o estudo de caso .....	103
6.7 Considerações .....	104
Referências .....	105
<b>Capítulo 7 - Revisão sistemática como delineamento de pesquisa .....</b>	<b>107</b>
7.1 Introdução .....	107
7.2 Etapas da revisão sistemática .....	108
7.3 Objetivo da Revisão sistemática .....	108
7.4 Critérios de elegibilidade: inclusão e exclusão .....	109
7.5 Delineamento de pesquisa dos artigos a serem recuperados .....	110
7.6 Estudos de Revisão de artigos Quantitativos .....	110
7.7 Estudos de Revisão de pesquisas qualitativas .....	111
7.8 Estudos de Revisão de artigos Mistos .....	113
7.9 Estudos de Revisão de artigos Qualitativos e Quantitativos .....	115
7.10 Considerações finais sobre as revisões sistemáticas .....	122
Referências .....	123
<b>Capítulo 8 - Sobre os desafios das pesquisas históricas: urdiduras de um caminho em construção .....</b>	<b>125</b>
8.1 Preâmbulo .....	125
8.2 Por que pesquisamos a História da Educação? .....	126
8.3 Como pesquisamos a História da Educação? .....	130
8.4 No domínio da Educação: liames entre a Política e a Cultura .....	133



8.5 Considerações finais .....	139
Referências .....	140
<b>Capítulo 9 - A História Oral e suas prerrogativas para as pesquisas históricas: duas experiências em perspectiva .....</b>	<b>143</b>
9.1 Delineando a História Oral .....	143
9.2 Tipologias (ou gêneros) da História Oral .....	145
9.3 Interfaces entre Memória e História Oral .....	146
9.4 Primeiro Projeto - Por uma memória institucional: o decurso histórico do curso de Educação Física da UFLA .....	151
9.5 Segundo Projeto - Entre Memórias e Histórias: a trajetória de vinte anos da Editora UFLA .....	155
9.6 Considerações (circunstancialmente) Finais .....	159
Referências .....	160
<b>Capítulo 10 - A netnografia na escola como metodologia de pesquisa .....</b>	<b>163</b>
10.1 Introdução .....	163
10.2 Netnografia, etnografia e escola .....	164
10.3 A Netnografia ética .....	168
10.4 A netnografia e suas aplicações na escola .....	171
10.5 O quanti e o quali .....	172
10.6 Os instrumentos de coleta .....	173
10.7 Considerações finais .....	177
Referências .....	179
<b>Capítulo 11 - “Eu fico com a pureza das respostas das crianças... É a vida, é bonita e é bonita”: pesquisar-poetizando com as culturas da infância .....</b>	<b>182</b>
11.1 O reverso científico com as culturas da infância .....	182
11.2 Pesquisar-poetizando com as culturas da infância .....	187
11.3 Considerações finais .....	196
Referências .....	199
<b>Parte 3: Análise de dados .....</b>	<b>203</b>
<b>Capítulo 12 - A teoria da atividade como instrumental analítico .....</b>	<b>204</b>
12.1 Introdução .....	204
12.2 Conceito de atividade e as três gerações da Teoria da Atividade .....	205
12.3 A Teoria da Atividade como princípio analítico das pesquisas sobre atividade humana .....	210
12.4 Considerações finais acerca da teoria da atividade .....	216
Referências .....	216



<b>Capítulo 13 - A análise de conteúdo como uma metodologia de análise de dados para pesquisa com Surdas e Surdos .....</b>	<b>219</b>
13.1 <i>Introdução .....</i>	219
13.2 <i>A Surdez .....</i>	220
13.3 <i>Uma pesquisa com participantes Surdas e Surdos .....</i>	221
13.4 <i>Obtenção e análise de dados visuais .....</i>	222
Referências .....	234
<b>Capítulo 14 - A análise de conteúdo em estudos de organizações educacionais ....</b>	<b>236</b>
14.1 <i>Introdução .....</i>	236
14.2 <i>A Análise de Conteúdo .....</i>	237
14.3 <i>As Etapas da Análise de Conteúdo .....</i>	238
14.4 <i>As Técnicas da Análise de Conteúdo .....</i>	239
14.5 <i>A Análise de Conteúdo em Estudos Organizacionais .....</i>	241
14.6 <i>Considerações finais sobre a aplicação da análise de conteúdo .....</i>	242
Referências .....	242
<b>Capítulo 15 - Exemplo de uso de aplicativo para análise de conteúdo em pesquisa qualitativa exploratória .....</b>	<b>243</b>
15.1 <i>Introdução .....</i>	243
15.2 <i>O contexto da investigação .....</i>	244
15.3 <i>O aplicativo TextSTAT .....</i>	245
15.4 <i>Exemplificando o percurso da análise de dados .....</i>	250
15.5 <i>Algumas considerações sobre o processo de análise .....</i>	253
Referências .....	253
<b>Parte 4 - Comunicação Científica .....</b>	<b>255</b>
<i>Orientações sobre os relatórios de pesquisa .....</i>	256
Referências .....	258
<b>Capítulo 16 - A escrita acadêmica no percurso de formação do pesquisador-escriptor: “que é que eu posso escrever?” .....</b>	<b>259</b>
16.1 <i>Começar a escrita... ..</i>	259
16.2 <i>“O que é escrever?” A escrita como prática que envolve outras ações .....</i>	261
16.3 <i>A escrita acadêmica como processo enunciativo-discursivo: “quem escreve, escreve algo a alguém...” .....</i>	264
16.4 <i>“Como posso escrever?” Rompendo os desafios da escrita acadêmica .....</i>	268
16.5 <i>Finalizando a escrita .....</i>	271
Referências .....	272
<b>Sobre os Autores .....</b>	<b>275</b>



## Capítulo 12

### A teoria da atividade como instrumental analítico<sup>55</sup>

Patrícia Vasconcelos Almeida

#### 12.1 Introdução

Com suas bases teóricas nos trabalhos clássicos da filosofia alemã de Kant e Hegel, bem como nos escritos de Marx e Engels e na psicologia histórico-cultural de Vygostky e seus contemporâneos Leontiev e Luria, os preceitos da Teoria da Atividade (TA) assumem um papel significativo para os trabalhos investigativos que se preocupam com a atividade humana em diversos contextos. Segundo Engeström (2004), no contexto atual, a TA transcende suas raízes e passa a ser considerada multidisciplinar. Por esta razão, se torna um referencial não só teórico, como metodológico e analítico importante dentro da seara dos estudos em diversas áreas do conhecimento, tais como filosofia, antropologia, sociologia, psicologia, educação, linguística aplicada, dentre outras, os quais buscam compreender as diversas esferas que permeiam e constroem as atividades humanas.

Considerando que as atividades humanas são multifacetadas, possuem uma mobilidade constante e proveniente de seus contextos sociais, e ainda podem ser consideradas variadas em suas formas e em seus conteúdos, tentar construir sentidos a partir delas não é uma tarefa descomplicada. Segundo Quevedo (2015, p. 167) a “TA fornece uma estrutura conceitual para a compreensão e análise da atividade humana. Entretanto, não fornece procedimentos metodológicos claros de como as atividades devem ser reconhecidas, delineadas e escrutinadas”. Isto posto, se torna relevante compreender o conceito de atividade, como se configura um sistema de atividade, a relação entre seus elementos e as diversas maneiras que essa relação pode ser vista nos

---

<sup>55</sup>Parte do conteúdo deste capítulo foi originalmente publicado em: FERREIRA, M. M.; MARTINELLI, L. M. F.; SOUZA, J. A. R. **Ensino-Aprendizagem de línguas e a Teoria Sócio-Histórico-Cultural e da atividade**. São Paulo: Humanitas, 2015.





estudos que envolvem a TA. Este capítulo tem como objetivo apresentar as questões supramencionadas e mais ainda proporcionar considerações de como a TA pode ser ponderada a partir de suas possibilidades analíticas nos diversos estudos científicos de cunho intervencionista e qualitativo.

## 12.2 Conceito de atividade e as três gerações da Teoria da Atividade

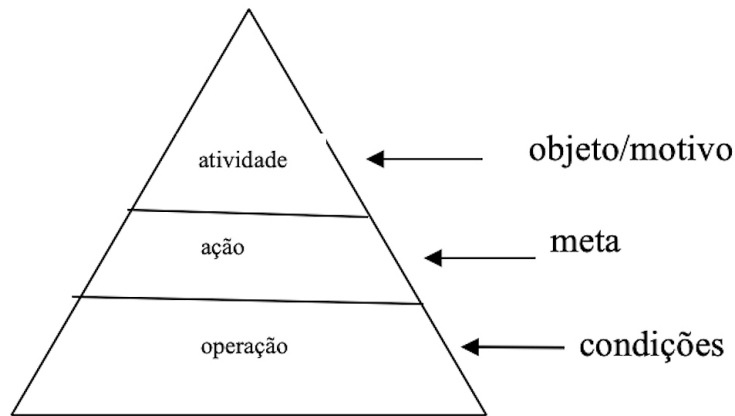
Leontiev, um dos discípulos de Vygostky, ampliou os preceitos teóricos do mestre e propôs conceitos que fundamentaram a TA. Os textos de Leontiev (1978, 2004) que se debruçam sobre a compreensão da atividade humana, avaliada nos preceitos da TA, focalizam conceitos de significado social e sentido pessoal, os quais estabelecem uma relação, e conseqüentemente, essa relação passa a ser componente da estrutura interna da consciência. Kuutti (1996) pondera que embora essa relação com a estrutura interna da consciência seja ponto fulcral para os estudos que envolvem a TA, é preciso considerar que a atividade se caracteriza por sua orientação para o objeto e preenche um propósito específico. Isto significa que ela deve ser compreendida a partir do momento em que se analisa as ações humanas dentro de um sistema de atividade e não de forma individual. Além disso, é preciso lembrar que as ações humanas estão dentro de um contexto social que deve ser significativo para quem se propõe a utilizar e analisar a TA.

Ainda tentando conceituar o termo atividade, Figueiredo (2019, p. 20), menciona que atividade “é compreendida como um processo de mediação entre o sujeito e o objeto, constituído por um conjunto de ações”. A partir da compreensão desta definição, a qual está diretamente ligada aos preceitos de mediação de Vygotsky citamos os trabalhos de Leontiev (1978, p. 62-64) que buscam, ao diferenciar “atividade” de “ação”, elaborar noções de objeto e meta. Segundo o autor, as atividades são distinguidas por seus objetos, e quando o objeto de uma atividade está em mudança ou em desenvolvimento, ele relaciona-se a um motivo que impulsiona a atividade (DANIELS, 2003, p. 115).

Segundo Daniels (2003) ao estabelecer essa relação, Leontiev cria a estrutura hierárquica da atividade, conforme se demonstra na Figura 16. Observando a figura 16 percebemos que nela existe a relação dos níveis, que não são estanques, e nos quais **a atividade** corresponde às necessidades humanas e é orientada ao objeto. Já **a ação**, que é constitutiva do sistema de atividade, tem um aspecto operacional e pode servir a diferentes atividades. A ação é orientada por metas e revela as etapas para a realização da atividade, e **a operação** é orientada às condições instrumentais e os artefatos sociais.



**Figura 16 - Estrutura hierárquica da atividade**

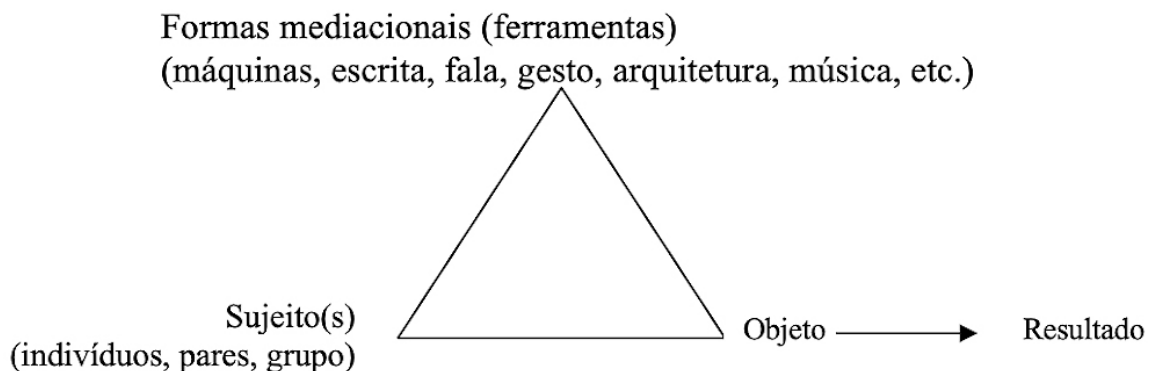


Fonte: Daniels (2003, p.116).

Visualizando a estrutura supramencionada, Engeström (1999c) afirma em seus estudos que a atividade é formação coletiva, sistêmica, com uma estrutura mediacional complexa, cuja transformação é contínua, visto que os estudos da mediação de uma atividade devem recair em sua relação com os outros componentes/elementos de um sistema de atividade. Por essa razão, o autor visualiza a TA em três gerações. A compreensão dessas gerações faz com que os pesquisadores da área tenham possibilidades de distinguir para o contexto de sua própria pesquisa os caminhos analíticos que eles podem percorrer em busca dos resultados esperados de acordo com as hipóteses levantadas ou perguntas de pesquisas estabelecidas.

Desta forma passamos a elucidação de cada uma das três gerações. A primeira se baseia no conceito de mediação exemplificado pela relação entre o agente humano (sujeito) e os objetos de um dado contexto, sendo que tal relação é sempre mediada por ferramentas ou signos culturais e acontecem em um nível individual. (primeira geração baseada prioritariamente nos estudos de Vygotsky). Observe a figura 17.

**Figura 17 - Modelo da Teoria da Atividade na primeira geração**



Fonte: Daniels (2003, p. 116).



Considerando a *primeira geração* e a estrutura hierárquica da atividade, temos como fator principal nos estudos contemporâneos, a mediação e a ferramenta. A mediação acontece dentro de um sistema de atividade que é estabelecida de acordo com a ferramenta utilizada. A ferramenta poderá vir a promover as modificações nas ações e nas operações de cada atividade de acordo com as metas e condições para a realização da atividade. Porém, entender somente a primeira geração não é suficiente para compreender todas as modificações do sistema de atividade. Assim, surge a segunda geração com a finalidade de ajudar a explicar as relações entre os elementos do sistema.

A *segunda geração*, que é uma expansão do triângulo vygotkiano básico, se preocupa com a transformação entre os níveis da atividade e é caracterizada pela sua importância em colocar o foco nas inter-relações que existem em um sistema de atividade (Engeström, 1999a). Por influência dos estudos de Leontiev (1978), o foco deixa de ser no indivíduo e surge, então, o modelo sistêmico da atividade no qual se percebe que esta é realizada por meio de elementos sociais/coletivos em um sistema que demanda negociação entre seus elementos.

Segundo Engeström (1987, 1999b), em um sistema de atividade, definimos o sujeito como um indivíduo ou subgrupo de pessoas engajado na atividade cuja ação é orientada em relação ao objeto desta atividade. Para Russel (2002), o objeto da atividade se refere ao espaço de problema ao qual a atividade está direcionada e que é transformado em um resultado com a ajuda de diversas ferramentas. O modelo de sistema de atividade proposto por Engeström (1987) é constituído de outros elementos: comunidade, regra e divisão de trabalho.

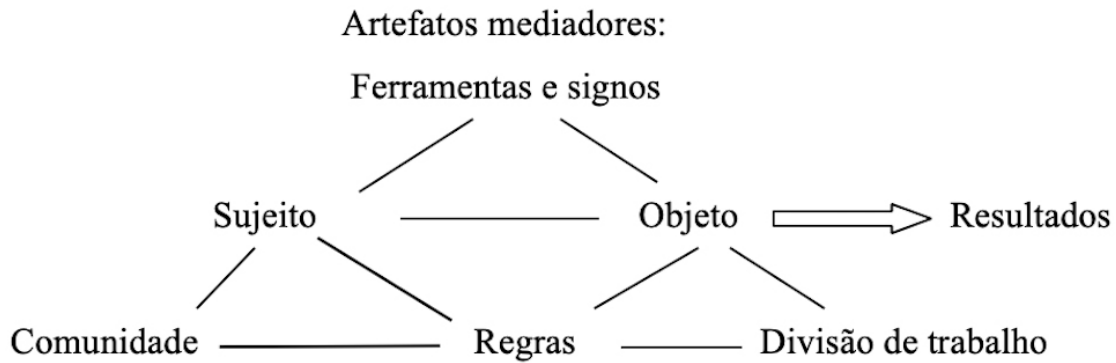
A justificativa para agregar estes outros elementos é que o autor defende que a atividade humana se constitui em mais inter-relações do que as que já haviam sido propostas. Ele acreditava que a atividade se realizaria dentro de uma comunidade constituída pela divisão de trabalho e pelas regras. Segundo o autor, a comunidade se refere às pessoas que possuem o mesmo objeto de atividade e se constitui dentro de um conjunto de relações sociais em que os sujeitos estão inseridos. Ela representa todos os que estão interagindo no mesmo sistema de atividade.

A divisão de trabalho se estabelece a partir das ações das pessoas inseridas dentro da comunidade em relação ao objeto. Ela é determinada pelos membros da comunidade, a fim de organizar a forma como o objetivo da atividade será alcançado. Finalmente, temos as regras que, segundo Engeström (1999b), referem-se às normas e aos padrões que regulam a atividade, mediando a atividade, a relação entre o sujeito e a comunidade.



Observe, na Figura 18, como se sistematiza então, o sistema de atividade da segunda geração.

**Figura 18** - Modelo da teoria da atividade da segunda geração



Fonte: Daniels (2003, p.119).

Descritas as características do sistema de atividade da segunda geração como proposto pelo autor, corroboramos com a sua proposta quando afirma que agregar mais elementos ao sistema, facilita uma análise que pode vir a verificar a identificação das modificações que se estabelecem nos elementos do sistema de atividade e entre eles. Liberali (2012, p. 93), ao utilizar a TA como instrumental analítico, argumenta que:

(...) é preciso avaliar alguns aspectos básicos. (...) é fundamental considerar que os contextos de trabalho são situações complexas do fazer humano, em desenvolvimento. Assim, é preciso entender as transformações sociais atuais, em uma perspectiva na qual, dialeticamente, seja possível estabelecer um elo entre a estrutura social e individual (ENGESTRÖM, 2001), dando consideração às ações praticadas pelo indivíduo e sua relação com o todo que se pretende transformar.

A partir da perspectiva de Liberali podemos afirmar que uma análise, tendo um sistema de atividade como base de observação, nos permite considerar tanto os aspectos individuais como coletivos do contexto de investigação. O que coloca a TA como um instrumental analítico poderoso para amparar argumentações que sustentem e/ou refutem hipóteses ou procuram respostas para situações de pesquisas qualitativas que visam, dentre outros aspectos, à construção de um resultado a partir de um objeto idealizado comum e reconstruído pelas relações entre os elementos do sistema ao longo da execução da atividade.

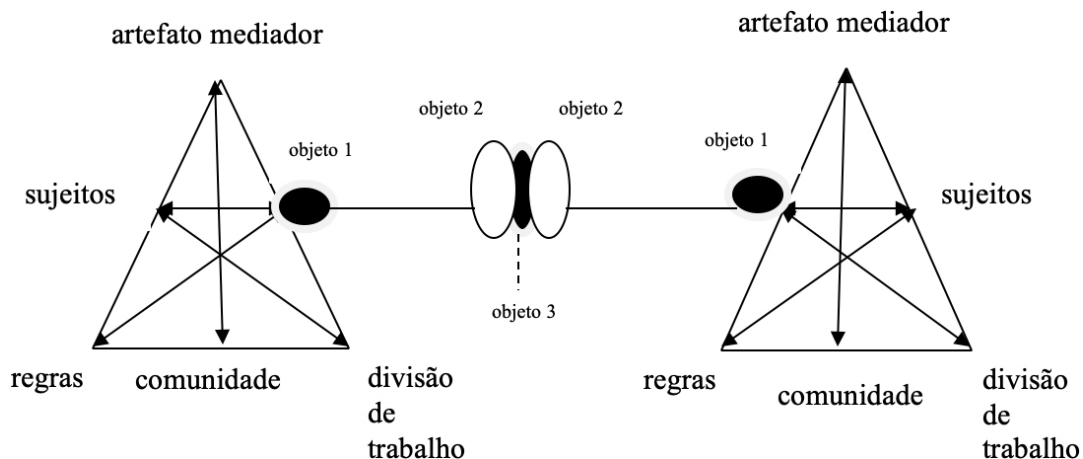
Como um sistema de atividade dificilmente pode ser entendido de forma isolada, pois existem diferentes atividades que acontecem para a realização da atividade central, é plausível que se considere que um sistema de atividade quase sempre compartilhe o objeto de outro sistema de atividade. Ao compartilhar o objeto cria-se outro objeto





que por sua vez compartilhado mutuamente entre os sistemas estabelecem um terceiro objeto. Com essa perspectiva em mente, Engeström (1999b) apresenta então a *terceira geração* (Figura 19) da TA. Uma rede de sistemas de atividade interativa e que se propõe a responder questionamentos que objetivam explicar a atividade humana. Veja a configuração da terceira geração como proposta pelo autor.

**Figura 19** - Modelo da teoria da atividade da terceira geração



Fonte: Daniels (2003, p. 121).

Essa nova configuração em forma de redes de sistema busca delimitar um sistema de atividade mais amplo, e segundo Tavares (2004), quando mudamos um dos elementos de qualquer um dos sistemas de atividade, desencadeamos um movimento entre eles. Movimento que é determinado por um elemento que acaba por interferir com um ou vários de outros sistemas, caracterizando assim sistemas de atividades distintos. A terceira geração, segundo Daniels (2003, p. 121), citando as propostas de Engeström, busca “desenvolver ferramentas conceituais para compreender os diálogos, as múltiplas perspectivas e redes dos sistemas de atividade interativa.”

Engeström (1999b) afirma que para a TA, o que importa é a análise feita da atividade, vista como atividade a ser realizada em conjunto e não individualmente. Por isso, na terceira geração, pretende-se expandir a estrutura da segunda geração, tentando explicar as mudanças que ocorrem nas práticas humanas ao longo do processo de transformação que acontece nas redes de sistemas de atividades. O que é um grande desafio, visto que produzir conceitos que expliquem as relações existentes e as mudanças recorrentes dos sistemas de atividades que interagem entre si formando uma rede de sistemas é uma ação em movimento e mutável de acordo com o contexto de investigação e seus sujeitos.

Esses movimentos desencadeiam tensões nos elementos, entre eles, e em um dos sistemas de atividade e por consequência na rede de sistema de atividades. Segundo



Engeström (2001, p. 137) “essas tensões estruturais historicamente acumuladas dentro e entre os sistemas de atividade se manifestam em distúrbios que exigem algum tipo de solução inovadora.”

Para viabilizar então, possíveis soluções para os problemas que surgem a cada atividade observada e analisada dentro de um contexto específico de atuação, surgem para os preceitos da TA, princípios os quais serão apresentados a seguir.

### **12.3 A Teoria da Atividade como princípio analítico das pesquisas sobre atividade humana**

Na seção anterior apresentamos a TA e suas gerações tentando elucidar algumas relações entre os elementos de um sistema de atividade. As gerações da TA foram se modificando de acordo com os estudos dos seguidores de Vygostky, os quais compreendiam que ao modificar um dos elementos do sistema, automaticamente alguma mudança em todo o seu complexo também modificaria. Ponderar sobre essas alterações é uma perspectiva analítica para os estudos na TA.

Além dessa visão temos também o fato de a TA ser constituída de alguns princípios básicos que podem vir a nortear as análises de estudos em torno de uma determinada atividade. Não necessariamente todos os princípios são notados e analisados nas investigações. Autores pontuam e diversificam esses princípios e é comum encontrarmos análises que utilizam princípios de alguns autores e de outros não. Como exemplo podemos citar o trabalho de Almeida (2006) que utiliza os princípios apontados pelos três autores que serão apresentados a seguir. Portanto, podemos dizer que, para o mote que esse capítulo vem delineando, os princípios da TA serão apresentados com a finalidade de construir não somente uma compreensão sobre a teoria, mas também oportunizar ao leitor possibilidades para estabelecer relações lógicas no encaminhamento de uma análise científica a partir da TA.

Considerando especificamente os trabalhos dos autores Engeström (1999c), Kaptelenin (1996) e Russel (2002) podemos construir um panorama sobre pesquisas realizadas no quadro da TA. Os trabalhos são propostas de pesquisas transformadoras, que atuam para além da simples constatação de fatos e hipóteses. Eles visam sobretudo à discussão analítica de possibilidades reais e concretas de repensar os estudos que envolvem e têm o foco de análise principalmente nas tecnologias como ferramentas mediadoras, a partir de qualquer que seja a atividade proposta pelo pesquisador.



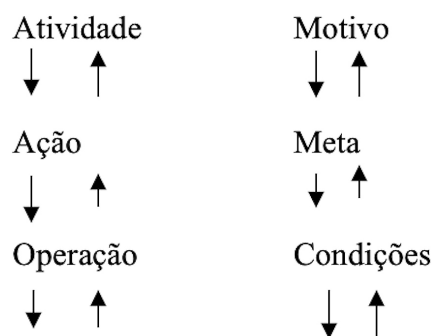
Os autores apresentam alguns princípios que podem ser usados para nortear as análises das investigações de cunho qualitativo. Respeitando a ordem cronológica de investigações e publicações temos Kaptelenin (1996), que postula seis princípios:

1º) **da unidade da consciência e a natureza da atividade.** Ele explica como se percebe a consciência no interior da TA e a sua relação com a atividade em estudo, pois esta consciência é compreendida como sendo a mente humana como um todo;

2º) **da orientação aos objetos.** Trata da questão do ambiente em que os sujeitos estão inseridos e como interagem entre si ou com os fatores que determinam tal ambiente;

3º) **da estrutura hierárquica da atividade.** Tem a função de justificar a relação entre atividade, ação e operação. Estes três procedimentos interagem entre si e explicam a diferenciação de outros três (motivo, meta e condições) (Figura 20) que estão relacionados aos primeiros;

**Figura 20** - Níveis de uma atividade



Fonte: Almeida (2006).

4º) **da internalização - externalização.** Segundo a TA, a internalização consiste na absorção de informações realizadas por meio dos processos mentais que acontecem no momento em que existe um contato com o ambiente. Já o processo de externalização é percebido por meio de atos executados no ambiente no qual o indivíduo está inserido, de forma que possam ser regulados/corrigidos se necessário.

5º) **da mediação.** A atividade humana é mediada pelo número de ferramentas (externas ou internas = artefatos) utilizadas. Esses artefatos podem se constituir por meio de um conhecimento cultural e uma experiência social ou podem, ainda, desenvolver-se ao longo da história da sociedade. O princípio da mediação é utilizado para compreender que as relações estabelecidas em um sistema de atividade não são diretas e sim mediadas. Segundo Kaptelenin (1996, p. 49),

o mecanismo que sustenta a mediação através da ferramenta é a formação de “órgãos de funcionamento”, ou seja, a combinação das habilidades naturais dos



seres humanos com a capacidade dos componentes externos - ferramentas - de realizar uma nova função ou ainda realizar uma função já existente mas de maneira mais eficiente.<sup>56</sup>

**6º) do desenvolvimento.** De acordo com a TA, entender um fenômeno significa saber como ele se desenvolveu até chegar ao estágio em estudo, ou seja, é necessário que se conheça e compreenda as mudanças ocorridas para se ter noção do processo como um todo.

Observando os seis princípios determinados por Kaptelenin (1996), é possível perceber que eles estão ligados entre si. Na verdade, são eles que compõem a natureza de qualquer estudo que tenha a TA como referência teórica-metodológica-analítica. Conhecendo-os, percebe-se que a TA preconiza a possibilidade de uma evolução, normalmente não linear, das atividades propostas pelos seres humanos. Desta forma, os princípios podem vir a corroborar com posturas analíticas que defendem ou buscam compreender essa não linearidade da atividade humana.

Buscando também sistematizar e organizar seus estudos sobre a TA Engeström (1999c) estabelece princípios, nomeados e pensados distintamente dos de Kaptelinin. Mas ao mesmo tempo, podemos dizer que embora distintos, são complementares se o pesquisador em TA estiver preocupado em compreender o sistema de atividade em diferentes perspectivas e considerando a não linearidade da atividade humana. Para o autor existem cinco e não seis princípios, a saber:

**1º) sistema de atividade coletivo.** Esse princípio tem o sistema como mediado por artefatos e orientado para o objeto, percebido em suas relações de rede com outros sistemas de atividades, é tido como unidade primária de análise. Tanto as ações coletivas como individuais devem ser vistas como as unidades de análise independentes, porém constituídas de sistemas inteiros de atividades;

**2º) multivocalidade dos sistemas de atividade.** Ao analisar a TA sob a luz desse princípio, podemos dizer que ele acontece em qualquer um dos elementos do sistema: artefato, sujeito, objeto, regras, comunidade, divisão de trabalho. Ele é constituído por várias influências culturais e interesses diversos e se estabelece a partir dessas influências e dos diferentes papéis que cada elemento do sistema possa vir a desempenhar. Além disso, esse princípio esclarece a necessidade de se implementar/aprofundar nos estudos da *terceira geração* da TA, visto que é a representação dessa atividade em expansão que percebe a modificação nos elementos do sistema de uma atividade;

---

<sup>56</sup>Nossa tradução do original em inglês: "(...) *The mechanism underlying tool mediation is the formation of "functional organs" the combination of natural human abilities with the capacities of external components – tools – to perform a new function or to perform an existing one more efficiently*" (KAPTELININ, 1996, p. 109).





3º) **historicidade**. Esse princípio se constitui na história de cada um dos seis elementos do sistema de atividade, os quais fazem parte de um sistema maior e sofrem mudanças, assumindo papéis distintos, ou não, ao longo do tempo de movimento/existência do sistema de atividade;

4º) **papel central das contradições como fontes de mudança e desenvolvimento**. Esse também está relacionado às mudanças ocorridas no sistema de atividade ao longo do tempo. Este princípio enfatiza que, se uma mudança acontece em um dos seis elementos do sistema, é provável também que ela afete diretamente outros elementos e que seja necessário um ajuste para que se concretize a nova atividade. As contradições são vistas como essenciais para o entendimento das mudanças e do desenvolvimento das atividades. A transformação promovida pelas/nas contradições depende da colaboração e do esforço que desencadeiam mudanças deliberadas coletivamente pelos elementos do sistema.

Vale a pena nos determos um pouco mais neste princípio, pois Almeida (2006) citando o trabalho de Engeström (1999) afirma que as contradições não são facilmente identificadas porque são determinadas no nível da atividade. A TA afirma que o desenvolvimento da atividade só acontece quando as contradições (falhas, problemas) são superadas. Para que se possa superá-las é preciso compreender de onde elas acontecem, por essa razão Engeström (1999) as definem em quatro instâncias.

- A **primária** - ocorre dentro de cada um dos seis elementos do sistema de atividade, como conflito interno entre valor de troca e valor de uso.

- A **secundária** - ocorre entre os elementos do sistema de atividades quando, por exemplo, insere-se um novo artefato e ele afeta diretamente as regras já estabelecidas anteriormente, modificando a construção do objeto da atividade. Nas contradições **secundárias** podemos vir a perceber o surgimento da atividade vizinha que ocorre em decorrência da atividade central.

- A **terciária** - ocorre quando se introduz uma forma culturalmente mais avançada no sistema de atividade central causando, assim, um desconforto entre o objeto/motivo da atividade central com o objeto/motivo que foi inserido.

- A **quartenária** - aparece entre a atividade central e suas atividades circunvizinhas na rede de sistemas. Essa contradição afeta diretamente o processo de execução do resultado devido às tensões provocadas entre os elementos da atividade central e da atividade vizinha.

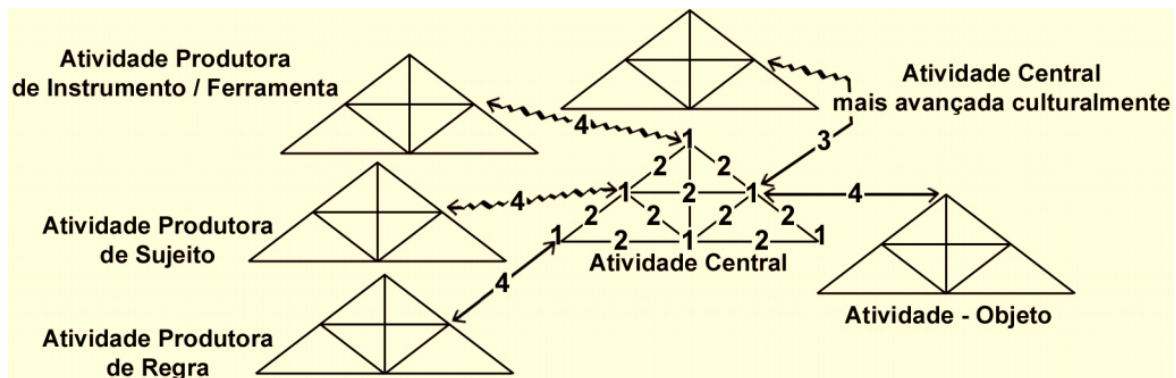
5º) **possibilidade de transformações expansivas em sistemas de atividade**. Na sistematização desse princípio o autor deixa claro o que a mudança (a contradição do



novo) efetivamente modifica no sistema de atividade, cogitando a possibilidade de uma total transformação (conhecida como transformação expansiva), se o objeto e o motivo da atividade forem totalmente reconceituados para aceitar os efeitos da contradição. Esse princípio descreve exatamente o que o autor propõe na *terceira geração* da TA, apresentada anteriormente. Para que ele se configure, os sistemas de atividade têm que atravessar ciclos relativamente longos de transformações qualitativas. O que dá a TA uma característica de análises intervencionistas e longitudinais.

Elucidando o que foi exposto temos a representação que é demonstrada na Figura 21 a seguir.

**Figura 21** - Representação das contradições do sistema de atividade



Fonte: Engeström (1987, p. 46).

Como nada é estático e os pesquisadores sempre estão tentando modernizar as teorias, a fim de que atendam necessidades/contextos sócio-histórico-culturais atuais, Russel (2002), cujo trabalho foi baseado na obra de Cole (1996), também apresenta uma classificação de princípios básicos da TA, sendo eles:

1º) a origem social do comportamento humano e a natureza coletiva da atividade humana;

2º) a consciência humana surgindo da atividade conjunta com uso de ferramentas culturais compartilhadas;

3º) a TA enfatizando a ação em contexto, mediada pela ferramenta e destacando que as pessoas não só agem em seu ambiente, com ferramentas, mas também pensam e aprendem;

4º) o interesse da TA pela mudança e pelo desenvolvimento;

5º) a análise da TA que perpassa por atividades do dia a dia e pelas maneiras pelas quais as pessoas interagem com as outras utilizando as ferramentas;

6º) os indivíduos sendo vistos como agentes ativos no seu próprio desenvolvimento, mas que não agem em ambientes que eles próprios escolheram;



7º) e, por fim, aspectos metodológicos de investigação do sistema de atividade.

É importante dizer que os princípios de Russel (2002) fazem referência à origem social do comportamento humano e à natureza coletiva da atividade humana. Em relação à consciência humana, ela surge da atividade conjunta com uso de ferramentas culturais compartilhadas. Tendo esses princípios em mente, bem como aos que eles fazem referência, podemos dizer que eles são fundamentais para compreendermos e aprofundarmos nos estudos sobre o comportamento humano e as consequências das escolhas que o homem faz no seu dia a dia.

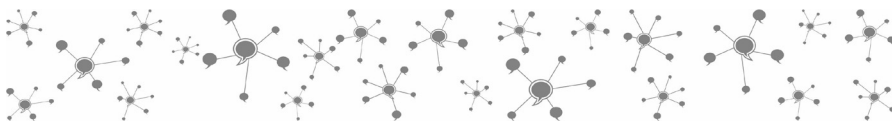
Em termos de pesquisa científica, são os objetivos, as hipóteses, as perguntas de investigação que irão, simultaneamente, determinar quais dos princípios apresentados irão determinar os caminhos metodológicos e as análises dos dados gerados.

Ainda em tempo podemos acrescentar às escolhas dos princípios a influência que os trabalhos de Egenström (2004) trazem para os pesquisadores, quando estes se preocupam com as ações em si e como elas se estabelecem nas investigações. Se o foco está no seu valor e no seu potencial histórico e nas consequências delas, temos uma perspectiva de análise.

Quando o foco recai na implementação da ação em si, suas influências, sua relação com as contradições estabelecidas no sistema de atividade e como poderão auxiliar na solução de possíveis problemas, temos um outro foco de análise. Quando o trabalho busca comparar, contrastar, debater, mesclar uma situação individual e/ou coletiva se configura uma terceira possibilidade analítica. Todas elas estão diretamente e respectivamente relacionadas com os “por quês”, com os “como” e os “o quê” determinam e guiam as investigações.

Percebemos na proposição do autor o mesmo que defende Quevedo (2015, p. 167) quando afirma “existir diferentes possibilidades de estudos em TA, as quais podem transitar por diversas searas e posições teórico-metodológicas como observação de atividades, análises das interações, análises históricas de ferramentas/artefatos culturais, estudos de casos etc.” Além desses fatores, a autora cita o trabalho de Kaptelinin e Nardi (1997) para confirmar seu argumento anterior e enfatizar o rigor e a dedicação do método científico que a TA impõem ao se dedicar à ciência cognitiva tradicional voltada aos fatores sociais e contextuais que envolvem a interação homem-computador, área de atuação direta de Nardi.

Os autores defendem que a TA possibilita análises, ou seja, é um instrumental analítico eficaz nos estudos que se dedicam a compreender o campo da etnografia e da pesquisa participativa intervencionista. Porém, seu escopo analítico transcende esses



limites e pode ser facilmente agregado a outras teorias analíticas, ou não, que poderão vir a ser demandadas a partir do problema de investigação norteador. Importante ressaltar que, embora a TA norteie diversas possibilidades de análise, ela não prescreve um único método de estudo (QUEVEDO, 2015).

## 12.4 Considerações finais acerca da teoria da atividade

Na última seção deste capítulo expomos os princípios da TA visando ressaltar que as diversas maneiras que a relação se estabelece entre os elementos de um sistema de atividade, podem vir a determinar os princípios analíticos que poderão nortear os estudos em TA. Segundo Nardi (1996) o processo de produção dentro de qualquer sistema de atividade envolve um sujeito, um objeto, as ferramentas que serão usadas, as ações e operações que afetam o resultado.

A vantagem em ter os preceitos da TA para auxiliar na análise dos dados de investigações qualitativas consiste então no fato de que ela nos permite visualizar o efeito das diferentes posições que um dos elementos de um sistema de atividade pode vir a ter. Além disso, a partir de cada posição, é possível determinar o poder que o elemento tem para transformar todo o sistema de atividade e por consequência o seu objeto e resultado. Desta forma, é tácito dizer que a TA facilita a visualização do sistema de atividade em transformação de forma ampla, ou seja, considerando as variáveis para todos os elementos.

A proposta deste capítulo foi apresentar a TA em sua constituição, fundamentação, e potencial metodológico analítico visando contribuir com os pesquisadores que se preocupam com as diversas áreas do conhecimento que envolvem as atividades e necessidades humanas. Sob a ótica da TA, portanto, é possível identificar uma reusabilidade hierárquica para descrever a atividade humana de acordo com os diversos fatores sociais e culturais que a envolve e ainda oferecer uma série de perspectivas para a prática, sempre considerando a compreensão da relação entre consciência, mediação e atividade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P.V. **Internet como fonte de material didático e como meio de ensino de língua estrangeira**: uma investigação baseada na Teoria da Atividade. Campinas, 2006. 242. f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

COLE, M. **Cultural psychology**: a once and future discipline. Cambridge: Harvard University, 1996.



DANIELS, H. **Vygotsky e a pedagogia**. Tradução Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2003.

ENGESTRÖM, Y. Activity theory and individual and social transformations. *In*: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R. L. (org.). **Perspectives on activity theory**. Cambridge: Cambridge University, 1999c. p. 19-38.

ENGESTRÖM, Y. Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. **Journal of Education and Work**, Warsaw, v. 14, n. 1, p. 133-156, 2001.

ENGESTRÖM, Y. Expansive visibilization of work: an activity-theoretical perspective. **Computer Supported Cooperative Work (CSCW)**, Heidelberg, v. 8 n. 1/2, p. 63-93, 1999a.

ENGESTRÖM, Y. Innovative learning in works teams: analyzing cycles of knowledge creation in practice. *In*: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R. L. (org.). **Perspectives on activity theory**. Cambridge: Cambridge University, 1999b. p. 377-406.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding**. 1987. Disponível em: <http://lhc.ucsd./mca/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>. Acesso em: 22 abr. 2021.

ENGESTRÖM, Y. Managing an argumentative history-making. *In*: BOLAND, R. J.; COLLOPY, F. (ed.) **Managing as design in**. Stanford: Stanford University, 2004. p. 96-101.

FERREIRA, M. M.; MARTINELLI, L. M. F.; SOUZA, J. A. R. **Ensino-Aprendizagem de línguas e a teoria Sócio-Histórico-Cultural e da atividade**. São Paulo: Humanitas, 2015.

FIGUEIREDO, J. Q. de. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Parábola, 2019.

KAPTELENIN, V. Computer-Mediated Activity: functional organs in social and developmental contexts. *In*: NARDI, B. (ed.). **Context and consciousness: activity theory and Human-Computer Interaction**. Massachusetts: MIT, 1996. p. 45-68.

KAPTELENIN, V.; NARDI, B.A. **Activity theory: basic concepts and applications**. Atlanta: Tutorial for CHI 97, 1997.

KUUTTI, K. Activity theory as a potential framework for human-computer interaction research. *In*: NARDI, B. (ed.). **Context and consciousness: activity theory and human-computer interaction**. Massachusetts: MIT, 1996. p. 17-44.





LEONTIEV, A. N. **Activity, consciousness, and personality**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1978

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBERALI, F. Gestão escolar na perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. *In*: LIBERALI, F.C; MATEUS. E.; DAMIANOVIC, M. C. (org.). **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola**: recriando realidades sociais. Campinas: Pontes Editores, 2012.

NARDI, B. Activity theory and Human-Computer Interaction. *In*: NARDI, B. (ed.). **Context and consciousness**: activity theory and human-computer interaction. Massachusetts: MIT, 1996. p. 7-16.

QUEVEDO, A. A inclusão de tecnologias digitais de informação e comunicação na prática pedagógica de professores do ensino superior. *In*: JESUS D. M. DE; MACIEL, R. F. (org.). **Olhares sobre tecnologias digitais**: linguagens, ensino, formação e prática docente. Campinas: Pontes, 2015. p. 161-178.

RUSSEL, D. Looking beyond the interface: activity theory and distributed learning. *In*: LEA, M.; NICOLLI, K. **distributed learning social and cultural approaches to practice**. Londres: Falmer, 2002. p. 64-82.

TAVARES, K. C. A. **Aprender a moderar lista de discussão**: um estudo na perspectiva da teoria da atividade. 2004. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.