

Psicologia: Reflexão e Crítica

Print version ISSN 0102-7972

Psicol. Reflex. Crit. vol.12 n.1 Porto Alegre 1999

doi: 10.1590/S0102-79721999000100015

Linguagem e atividade no desenvolvimento cognitivo: algumas reflexões sobre as contribuições de Vygotsky e Leontiev

Carolina Lampreia¹

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Resumo

As noções de linguagem e atividade foram consideradas centrais para o estudo do desenvolvimento cognitivo por Vygotsky e Leontiev. Vygotsky queria analisar como a atividade prática contribui para a formação da consciência. Contudo, suas pesquisas permaneceram centradas na linguagem. Conseqüentemente, não ficou clara, em seu trabalho, a relação existente entre linguagem e atividade. Leontiev desenvolveu uma teoria cuja unidade de análise passou a ser a atividade. Mas não desenvolveu a análise do papel da linguagem. Assim, embora ambos tenham considerado a relevância desses dois aspectos do desenvolvimento cognitivo, nenhum dos dois os abordou simultaneamente. Por outro lado, as reflexões filosóficas do 'segundo' Wittgenstein a respeito da linguagem permitiram-lhe concebê-la como uma forma de ação não sendo possível separar atividade e linguagem. Juntando-se a autores com preocupações similares, esta perspectiva pode permitir elaborar uma abordagem eminentemente contextualista do desenvolvimento cognitivo inspirada nas formulações de Vygotsky e Leontiev. Mas é preciso analisar e discutir suas noções de linguagem e atividade no contexto da perspectiva wittgensteiniana.

Palavras-chave: Linguagem; atividade; Vygotsky; Leontiev; Wittgenstein

Language and activity in cognitive development: some reflections about the contributions of Vygotsky and Leontiev

Abstract

The notions of language and activity have been seen as of central importance to the study of cognitive development by L. S. Vygotsky and A. N. Leontiev. Vygotsky's idea was to analyze how practical activity contributes to the development of consciousness. However, his studies concentrated on language and do not clarify the relationship between activity and language. Leontiev developed a theory in which activity is the unit

of analysis but failed to carry out a thorough analysis of the role of language. Although Vygotsky and Leontiev considered the relevance of these two aspects of cognitive development, neither of them examined the two aspects simultaneously. In Wittgenstein's philosophical reflections, language and activity can no longer be considered separately because language is action, and action is language. Joining authors with similar concerns, this approach may suggest the formulation of an eminently contextualistic, socio-cultural theoretical approach to cognitive development, inspired by Leontiev's and Vygotsky's formulations.

Keywords: Language; activity; Vygotsky; Leontiev; Wittgenstein.

As noções de linguagem e atividade têm sido consideradas centrais para o estudo do desenvolvimento cognitivo por autores como L.S. Vygotsky e A.N. Leontiev.

Uma das idéias iniciais de Vygotsky (1979) foi analisar de que maneira a atividade prática contribui para a formação da consciência. Contudo, suas pesquisas se centraram principalmente na linguagem, não desenvolvendo simultaneamente, e na mesma medida, a análise do papel da atividade. Conseqüentemente, como será discutido adiante, não ficou clara, em seus estudos, a relação existente entre atividade e linguagem.

Com o objetivo de sanar esta lacuna nos trabalhos de Vygotsky, Leontiev (1978; 1981; 1984) desenvolveu uma teoria cuja unidade de análise passou a ser a atividade. Mas ele também não desenvolveu na mesma medida a análise do papel da linguagem.

Assim, embora Vygotsky e Leontiev tenham considerado a relevância desses dois aspectos do desenvolvimento cognitivo, nenhum dos dois os abordou simultaneamente; pelo menos de forma explícita.

As reflexões filosóficas do 'segundo' Wittgenstein (1958, 1969) a respeito da linguagem permitiram-lhe concebê-la como uma forma de ação. Neste caso, já não é mais possível separar atividade e linguagem. Linguagem é ação, atividade, pois fazemos coisas através da linguagem, e atividade é linguagem por envolver significação.

Aproximando-se de autores com preocupações similares (ver, por exemplo, Wertsch, 1979; Wertsch, Minick & Arns, 1984; Hayes, Hayes, Reese & Sarbin, 1993; Jost, 1995; Van der Merwe & Voestermans, 1995; Ratner, 1996), este enfoque pode nos permitir entrever a possibilidade de elaboração de uma outra abordagem teórica sócio-cultural do desenvolvimento cognitivo, eminentemente contextualista, que poderia inspirar-se nas formulações de Leontiev e Vygotsky. Mas, antes disso, seria absolutamente necessário, como uma reflexão inicial, analisar e discutir suas noções de linguagem e atividade no contexto da perspectiva wittgensteiniana. É este primeiro passo, esta reflexão inicial, o objetivo do presente trabalho.

Linguagem e atividade em Wittgenstein

A noção de linguagem de Wittgenstein (1958; 1969) deve ser entendida de uma forma muito mais ampla do que costuma ser feito quando se adota uma visão cartesiana, representacional de linguagem.

Tradicionalmente, a linguagem tem sido concebida como uma forma de representação das coisas ou pensamento; como uma designação. Algumas vezes, esta concepção é ampliada para incluir aspectos contextuais tais como a situação atual de comunicação, a entonação, expressões faciais, etc. Neste caso, concebe-se uma situação concreta de dimensões físicas, que participa da determinação do significado.

Para Wittgenstein (1958; 1969), ao contrário, esta fisicalização torna-se sem sentido pois quando uma pessoa entra em um contexto de comunicação, ela já traz uma rede de pressupostos e significações, a partir dos quais o contexto atual é interpretado. Esta rede de significações e pressupostos envolve a forma de vida, a mitologia e as crenças de uma cultura. Isto é, as crenças mais básicas que aprendemos desde que nascemos. Em *On Certainty*, Wittgenstein (1969) argumenta que:

"Quando começamos a *acreditar* em algo pela primeira vez, aquilo em que acreditamos não é uma proposição única, é todo um sistema de proposições". (§141, grifo do autor)

"Me é dito, por exemplo, que alguém escalou essa montanha há muitos anos atrás. Será que eu sempre investigo sobre a confiabilidade da pessoa que contou essa história, e se a montanha já existia anos atrás? Uma criança aprende que existem informantes confiáveis e não confiáveis muito depois de aprender fatos que lhe são contados. Ela não aprende *de nenhuma maneira* que essa montanha existe há muito tempo: isto é, a questão de se é assim não é levantada. Ela engole essa consequência, de certa forma, junto com *aquilo que* aprende". (§143, grifo do autor)

"A criança aprende a acreditar em muitas coisas. Isto é, ela aprende a agir de acordo com essas crenças. Pouco a pouco se forma um sistema daquilo em que se acredita, e nesse sistema algumas crenças são inabaláveis enquanto outras são mais ou menos passíveis de mudança. Aquilo que é inabalável o é não porque seja intrinsecamente óbvio ou convincente; é inabalável por causa daquilo que está a sua volta". (§144)

Desta maneira, o contexto de comunicação não pode ser fisicalizado porque a própria situação física pode ser interpretada de diferentes maneiras. É o contexto mais amplo das crenças e mitologia que dá significado à atividade que ocorre em um contexto específico (Lampreia, 1992).

Na visão de Wittgenstein (1958) "...imaginar uma linguagem significa imaginar uma forma de vida" (§19) e "...o termo '*jogo* de linguagem' quer chamar atenção do fato de que *falar* uma linguagem é parte de uma atividade, ou de uma forma de vida" (§23, grifo do autor). Isto significa que, para ele, uma linguagem não é uma forma de representação, é algo usado em atividades humanas, e deve ser visto como uma forma de ação, i.e., como um aspecto da ação humana. Ela é parte da teia de ação humana e tem significado apenas em relação a complexos contextos de formas de vida humana. A linguagem sempre ocorre em ações e como ações, mas a linguagem não é equivalente a

tais ações; as ações já são lingüísticas (Baker & Hacker, 1984; Hacker, 1986; Ribes, 1993).

De acordo com Baker e Hacker (1984), para Wittgenstein,

"...uma linguagem é um aspecto da *ação* humana, enraizada no *comportamento* humano. Ela não surgiu a partir de algum tipo de raciocínio. Falar é agir; e verbalizar palavras e sentenças está entrelaçado a atividades humanas que ocorrem dentro do mundo do qual somos parte. Uma linguagem em uso é parte de uma forma de vida" (§133)

Isto significa que para se compreender o significado de uma verbalização é necessário conhecer o padrão de atividade dentro do qual ela está inserida. É o contexto da atividade, no sentido amplo, que define o uso de verbalizações e seu significado. As diferenças no significado não estão nos atos mentais de significação mas em fatores externos e pragmáticos. O significado de um nome não é uma entidade empírica nem mental ou abstrata mas é dado por explicações de significado. Baker e Hacker (1985) consideram que segundo a visão de Wittgenstein:

"No ensino, ao contrário do treino, explicamos os significados das palavras. O significado é o que é dado por uma explicação de significado, e explicações de significado são dadas no ensino a aqueles que dominaram suficientemente a linguagem para pedí-las. Explicações de significado são normativas". (§33)

Isto significa que uma explicação dá uma regra para o uso da expressão que ela explica. Uma explicação do significado é uma explicação da aplicação da palavra. Como exemplos de explicação temos o apontar para uma mesa para explicar o que é "mesa", apresentar uma amostra verde para explicar o que é "verde", dar um exemplo, parafrasear uma verbalização, dar um sinônimo da palavra a ser explicada.

É por isso que a linguagem é concebida como um jogo por Wittgenstein (1958); jogamos diferentes jogos com as palavras e as sentenças. No parágrafo 23, ele menciona uma série de exemplos de jogos de linguagem, como: dar ordens e obedecê-las; descrever a aparência de um objeto, ou dar suas medidas; relatar um acontecimento; especular sobre um acontecimento; formar e testar uma hipótese; fazer uma piada e contá-la; resolver um problema de aritmética aplicada; pedir, agradecer, praguejar, cumprimentar, rezar.

Desta maneira, uma palavra não tem um significado único, mas variável dependendo do 'jogo de linguagem' dentro do qual está inserida. É o contexto de uso que irá dizer se a verbalização é uma ordem, uma descrição ou um pedido. O conceito de jogo de linguagem tem a intenção de "ênfatar os aspectos interativos de atividades lingüísticas e outras atividades" (Schulte, 1993, p. 11). Por isto, só poderemos pegar os diferentes tipos de finalidades de expressões lingüísticas se investigarmos suas maneiras de funcionamento em diferentes contextos de uso. Um jogo de linguagem é jogado em um setting. Wittgenstein parece querer ênfatar elementos das atividades lingüísticas que, embora não obviamente envolvidas na explicação do significado das expressões constituintes, são pertinentes para seu significado. É nas atividades constituintes de um

jogo de linguagem que a finalidade de expressões lingüísticas fica evidente (Baker & Hacker, 1985).

Em suma, se, por um lado, linguagem é ação, por outro, qualquer atividade humana está impregnada de linguagem porque ocorre em um ambiente que foi construído através da linguagem. Conseqüentemente, os conceitos não têm uma definição única, correta ou verdadeira, mas várias definições dependendo do jogo de linguagem dentro do qual estão inseridos. Eles não são fixos mas envolvem 'semelhanças de família' (Bouveresse, 1976; Hacker, 1986).

Wittgenstein (1958) faz a esse respeito a seguinte análise:

"Considere, por exemplo, os processos aos quais chamamos 'jogos'. Quero dizer os jogos de tabuleiro, os jogos de cartas, os jogos de bola, os jogos Olímpicos, etc. O que é comum a todos eles? – Não diga: 'Tem de haver alguma coisa em comum, ou não seriam chamados de 'jogos'' – mas *olhe e veja* se há algo em comum. – Porque se você olhar para eles, não verá algo que seja comum a *todos*, mas semelhanças, relações... Olhe, por exemplo, para os jogos de tabuleiro com suas variadas relações. Agora passe para os jogos de cartas; aqui você encontrará muitas correspondências com o primeiro grupo, mas muitos aspectos em comum desaparecem, outros aparecem. Quando passamos a seguir para jogos de bola, muito do que é comum permanece, mas muito é perdido. – São todos 'divertidos'? ... Ou há sempre ganhar e perder, ou competição entre os jogadores? Pense na paciência. Nos jogos de bola há ganhar e perder; mas quando uma criança joga sua bola na parede e a apanha de novo, esse aspecto desapareceu... E o resultado dessa análise é: vemos uma rede complicada de semelhanças que se sobrepõem e se cruzam: algumas vezes semelhanças gerais, algumas vezes semelhanças de detalhe". (§66)

"Não consigo pensar em melhor expressão para caracterizar essas semelhanças do que 'semelhanças de família'; porque as várias semelhanças entre os membros de uma família: constituição, traços faciais, cor dos olhos, andar, temperamento, etc. etc. se sobrepõem e cruzam da mesma maneira. E eu direi: 'jogos' formam uma família". (§67)

Linguagem e atividade em Vygotsky e Leontiev

Algumas formulações de Vygotsky e Leontiev os aproximam de Wittgenstein enquanto outras os afastam. Vygotsky parece conceber a linguagem ora como ação, ora como representação. Ao tratar primordialmente da atividade da fala, em vez de linguagem, Vygotsky se aproxima da visão de Wittgenstein. Ele se refere à amálgama de fala e ação e observa que:

"À frase bíblica 'No princípio era o Verbo', Goethe faz Fausto responder: 'No princípio era a Ação'. O objetivo dessa frase é diminuir o valor das palavras, mas podemos aceitar essa versão se a enfatizarmos de outra forma: No *princípio* era a Ação. A palavra não foi o princípio – a

ação já existia antes dela; a palavra é o final do desenvolvimento, o coroamento da ação". (Vygotsky, 1987, §131, grifo do autor)

Vygotsky (1987) também considera que desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio em um sistema de comportamento social. Como primeiro exemplo disto, temos sua análise da transformação do gesto de pegar em gesto de apontar que mostra que:

"Inicialmente, este gesto não é nada mais do que uma tentativa sem sucesso de pegar alguma coisa, um movimento dirigido para um certo objeto, que desencadeia a atividade de aproximação. A criança tenta pegar um objeto colocado além de seu alcance; suas mãos, esticadas em direção àquele objeto, permanecem paradas no ar. Seus dedos fazem movimentos que lembram o pegar. Nesse estágio, o apontar é representado pelo movimento da criança, movimento este que faz parecer que a criança está apontando um objeto – nada mais do que isso.

Quando a mãe vem em ajuda da criança, e nota que seu movimento indica alguma coisa, a situação muda fundamentalmente. O apontar torna-se um gesto para os outros. A tentativa mal-sucedida da criança engendra uma reação, não do objeto que ela procura, *mas de outra pessoa*. Conseqüentemente, o significado primário daquele movimento mal-sucedido de pegar é estabelecido por outros. Somente mais tarde, quando a criança pode associar seu movimento à situação objetiva como um todo, é que ela, de fato, começa a compreender esse movimento como um gesto de apontar. Nesse momento, ocorre uma mudança naquela função do movimento: de um movimento orientado pelo objeto, torna-se um movimento dirigido para uma pessoa, um meio de estabelecer relações. *O movimento de pegar transforma-se no ato de apontar...*Suas funções e significado [do gesto] são criados a princípio, por uma situação objetiva, e depois pelas pessoas que circundam a criança". (Vygotsky, 1984, § 63-64, grifos do autor)

Como segundo exemplo da relação entre fala e ação, em um contexto social, podemos citar a análise da função indicativa da palavra. Aqui, Vygotsky (1981) diz que:

"Primeiro, o adulto usa palavras para dirigir a atenção da criança. Essas palavras criam indicações suplementares para dirigir a atenção da criança – por exemplo, apontando para objetos à sua volta. Desta maneira o adulto desenvolve estímulos poderosos para indicar através de palavras. Mais tarde, a criança começa a participar ativamente nesta indicação e a usar, ela própria, a palavra ou som como um meio de indicar, i.e., de dirigir a atenção dos adultos para um objeto que a interessa. Todo esse estágio de desenvolvimento da linguagem da criança...é, em nossa opinião, *o estágio da fala como indicação*". (§220, grifo do autor)

Finalmente, a função do brinquedo no desenvolvimento também mostra uma percepção da união entre palavra e ação, de como a origem do significado se encontra no contexto da ação (Vygotsky, 1984).

Na última fase de seu trabalho teórico, envolvendo os anos 1933-1934, Vygotsky também parece se aproximar da perspectiva wittgensteiniana. De acordo com Minick (1987), que cita trabalhos de Vygotsky a respeito da psicologia da criança, este autor passa a considerar a análise da situação social que define a vida da criança. Isto é, Vygotsky passa a considerar a situação social de desenvolvimento que é específica de cada idade, que define o modo de vida da criança, sua existência social, como sendo a tarefa básica para a análise do desenvolvimento.

As divergências entre as posições de Vygotsky e Wittgenstein começam a aparecer quando nos detemos em algumas análises mais específicas, elaboradas pelo primeiro autor, a respeito da significação e formação de conceitos.

Em análises que se aproximam de uma perspectiva wittgensteiniana, Vygotsky (1984; 1987) considera que no início do desenvolvimento, o significado é dado por todo o comportamento no momento e a situação na qual ocorre. Neste caso, o quadro de referência da criança é situacional, i.e., externo e também social. Os exemplos de Vygotsky de atribuição do significado ao gesto (1984) e da função indicativa da palavra (1981), citados anteriormente, mostraram de que maneira o significado é socialmente dado com base em uma atividade atual.

Contudo, Vygotsky analisa principalmente situações específicas sem considerar os pressupostos que estão por trás da situação atual. Sua abordagem não apresenta nenhum conceito que se aproxime das noções de mitologia, forma de vida ou crenças básicas de Wittgenstein. Sua abordagem é sócio-histórica, é sócio-cultural, mas ele não trata disso. Fala envolve atividade mas Vygotsky não analisa o contexto mais amplo da atividade. Zinchenko (1984), seguindo este tipo de questionamento, critica as interpretações de Vygotsky nos estudos sobre memória, por exemplo. Segundo este autor, Vygotsky parece reduzir suas análises aos estímulos físicos e processos cognitivos sem perceber que o que dá significado ao comportamento de lembrar não são os processos cognitivos mas o tipo de atividade, a natureza da tarefa a ser desempenhada. De acordo com Zinchenko, a memória involuntária "se caracteriza pelo fato de que o lembrar ocorre dentro de uma ação de natureza *diferente*, uma ação que tem uma tarefa, fim, e motivo definidos e um significado definido pelo sujeito, mas que não está diretamente orientada para a tarefa de lembrar". Por outro lado:

"O lembrar voluntário é uma ação especial destinada ao lembrar. Aqui, o lembrar não é apenas um aspecto de uma ação, mas constitui o próprio conteúdo de uma ação especial associada a uma tarefa de memória. O sujeito está consciente do objeto da ação como sendo um objeto de lembrança. Ele tem um motivo e fim definidos, focalizados especificamente na tarefa de lembrar". (p. 77-78)

A mesma crítica pode ser feita a seus experimentos sobre formação de conceitos com blocos de madeira e palavras sem sentido onde Vygotsky (1987) analisa a formação de conceitos fora de uma situação contextual, social.

Nesta época, i.e., em 1930, Vygotsky concebe a formação de conceitos como envolvendo a participação tanto de fatores sensoriais como de fatores lingüísticos. Assim sendo, ele usa o método da dupla estimulação, ou método Sakharov, que utiliza blocos de madeira de diferentes formas e tamanhos, e palavras sem sentido, para estudar

o desenvolvimento dos conceitos. O pressuposto é que é possível deduzir o uso de pensamento conceitual pelo sujeito segundo o grupo de objetos que ele forma e o procedimento por ele utilizado. Os resultados de experimentos com crianças de diferentes idades e adultos fizeram Vygotsky discriminar 3 fases na formação de conceitos. Na primeira, a da agregação desorganizada, o significado das palavras denota um conglomerado de objetos isolados já que a criança faz um amontoado de objetos desiguais, agrupados sem qualquer fundamento. Na segunda, a dos complexos, já é possível encontrar a formação de grupos baseados em relações realmente existentes entre os objetos. Mas, essas relações objetivas não são refletidas da mesma maneira que o pensamento conceitual. Elas ainda são concretas e factuais, baseadas na experiência direta, e não lógicas e abstratas. Segundo Vygotsky (1987), a criança pensa "em termos de nomes de famílias; o universo dos objetos isolados torna-se organizado para ela pelo fato de tais objetos agruparem-se em 'famílias' separadas, mutuamente relacionadas". (§53) Isto significa que a criança se baseia ora em um, ora em outro aspecto dos elementos para estabelecer relações entre eles, enquanto que no conceito propriamente dito a criança baseia-se em um atributo único. O resultado mais importante disto é que as palavras designam então grupos de objetos e não conceitos. No entanto, Vygotsky reconhece que freqüentemente na vida diária, o adulto também pensa concretamente através de complexos.

Como as análises mais específicas de Vygotsky não consideram o contexto mais amplo da atividade, sua explicação acaba sendo cognitivista. É por isso que ele considera que os conceitos evoluem cognitivamente, que o conceito da criança não é o do adulto e que até determinada idade ela não possui ainda conceitos propriamente ditos, i.e., científicos, mas complexos e pseudoconceitos, embora reconheça que na maior parte do tempo os adultos pensam em termos de complexos (Vygotsky, 1987).

A terceira fase da formação dos conceitos, a dos conceitos propriamente ditos ou conceitos científicos, ele analisou mais especificamente em 1932. Neste momento, sua abordagem volta a mudar e Vygotsky (1987) passa a enfatizar o papel do social já que a formação de conceitos científicos se dá na escola a partir da cooperação entre a criança e o professor que, trabalhando com o aluno, explica, dá informações, questiona, corrige e faz o aluno explicar. Ao contrário dos conceitos espontâneos que, na versão de Vygotsky, a criança, aparentemente, forma sozinha através de sua relação com o meio, os conceitos não-espontâneos ou científicos são formados a partir da mediação social.

Uma análise wittgensteiniana destas observações seria que o uso de conceitos científicos envolve um certo jogo de linguagem específico que as crianças não dominam porque ainda não aprenderam a jogar este tipo de jogo, o que só irá ocorrer quando forem para a escola. Ou seja, usamos um ou outro tipo de conceitos de acordo com a situação e não com o tipo de pensamento. Os conceitos não se desenvolvem cognitivamente. Os conceitos científicos não envolvem um tipo superior de pensamento mas uma prática diferente que serve a certos propósitos. É por esta razão que adultos que usam conceitos científicos, na maior parte da vida diária, usam complexos, para adotar a terminologia de Vygotsky. Ou seja, o uso de conceitos científicos e de conceitos não-científicos não depende de capacidades cognitivas mas de certas práticas, de determinados contextos de uso. Dito de outra forma, o significado das palavras não é dado pelo pensamento, como afirma Vygotsky em *Pensamento e Linguagem*, mas pelo uso; por regras sociais normativas de uso, de acordo com o contexto.

Em suma, embora a noção de atividade seja central na teoria de Vygotsky, em termos de pressupostos, ela está pouco presente em suas análises. A linguagem serve à ação mas ela não pode ser vista como uma forma de ação. O significado não é dado pelo uso mas pelo nível de desenvolvimento cognitivo. Logo, a noção de significado de Vygotsky parece aderir à visão representacional de linguagem. A essência do significado da palavra é o ato de pensamento. Como na visão cartesiana, o pensamento parece representar a realidade (vide a noção de conceitos espontâneos) e ser representado pela linguagem.

O tratamento dado por Vygostky ao papel do significado, aliado ao fato de não ter desenvolvido simultaneamente, e na mesma medida, a análise do papel da atividade, deu margem a que alguns de seus seguidores considerassem sua posição como sendo idealista, portanto insatisfatória.

Leontiev e Luria (1968) criticaram seus estudos sobre formação de conceito concluindo que um dos principais defeitos de sua abordagem foi a consideração insuficiente do papel formativo da atividade prática na evolução da consciência. Estes autores observam que:

"Uma criança não preenche realmente sozinha o 'conteúdo' das palavras, porque seu significado ainda é desconhecido para ela. Ela assimila significados prontos de palavras – significados fixados no uso social da linguagem. Por outro lado, uma palavra que a criança encontra, não pode crescer em significado por si mesma; as palavras não são o demiurgo do significado. Portanto, o processo pelo qual os significados evoluem não é redutível ao processo de uma criança dominar a realidade associada às palavras, nem é redutível ao processo de assimilação independente das próprias palavras – portadoras de significados particulares". (Leontiev & Luria, 1968, p. 350)

Outro tipo de crítica a Vygotsky pode ser encontrada nos estudos do grupo de Kharkov que estiveram centrados na internalização e na relação na criança entre atividades externas e operações mentais correspondentes (Kozulin, 1986).

Em decorrência disto, a teoria da atividade de Leontiev tem como objetivo sanar algumas das contradições de Vygotsky. Sua unidade de análise passa a ser a atividade que serve de elo mediador entre o sujeito e a 'realidade objetiva', e não mais o significado como em Vygotsky.

A teoria da atividade de Leontiev (1978; 1981; 1984) envolve a análise de três níveis. No primeiro, temos a atividade ligada a um motivo. Mas a atividade só se realiza em termos de ações ligadas a um objetivo, i.e., a o que fazer. Este é o segundo nível. Por fim, o terceiro nível trata do como levar a cabo a ação, ou seja, trata da operação e o meio de realizá-la.

Embora o tratamento dado à atividade por Leontiev não faça um aprofundamento da análise de seu conteúdo lingüístico e social, essa relação não é por ele ignorada. Com relação à questão social, Leontiev (1981) considera que: "as condições sociais trazem com elas os motivos e objetivos de sua atividade, seus meios e modos...Em uma palavra, a sociedade produz a atividade dos indivíduos que ela forma". (p.47-48) Quanto

à questão da linguagem e sua relação com a atividade, ele considera que para que um fenômeno possa ser significado e refletir-se na linguagem, ele deve ser destacado, o que ocorre inicialmente na atividade prática. Subjacentes às significações, há os modos de ação socialmente elaborados pois elas representam a forma de existência ideal do mundo concreto, de suas propriedades, ligações e relações como revelados pelo conjunto da prática social. Assim, aprendendo a executar uma ação, a criança aprende a dominar as operações correspondentes que são representadas nas significações. Os conceitos resultam então da assimilação e internalização das operações lógicas, de um processo de assimilação de significações 'prontas', elaboradas historicamente que se efetua no curso da atividade da criança, no quadro de suas relações com o meio (Leontiev, 1978; 1984). Essa abordagem parece aproximá-lo da visão wittgensteiniana.

Contudo, Leontiev (1984) considera que "as significações se individualizam e se 'subjetivizam'", ganhando um sentido pessoal, "no sentido de não evoluírem mais diretamente do sistema das relações sociais; elas entram em um outro sistema de relações, seguem um outro movimento". (p. 163) Aqui, Leontiev passa a ignorar o contexto e a adotar uma posição intelectualista.

Apesar de Leontiev ter tentado formular uma articulação entre sociedade, linguagem e atividade ainda há autores que consideram que as pesquisas da teoria da atividade não conseguiram desenvolver várias idéias centrais de Vygotsky como aquelas associadas com a importância da interação social e o desenvolvimento do significado da palavra na ontogênese (Minick, 1987).

A questão central da disputa, entre Leontiev e Vygotsky, parece envolver a unidade de análise adotada, o elo mediador: significado ou atividade prática. Na abordagem de Vygotsky, a unidade de análise deve ser o significado. Este é o elo mediador entre o indivíduo e a realidade já que a atividade, para preencher o papel de ferramenta psicológica, deve necessariamente ter um caráter semiótico. Enquanto na abordagem de Leontiev, a unidade de análise deve ser a atividade prática. Este é o elo mediador entre o indivíduo e a realidade já que a assimilação das significações se efetua no curso da atividade.

A disputa entre a mediação semiótica e a mediação pela atividade deriva da não compreensão de que não há tal oposição. Toda atividade está impregnada desde o início de significação. E toda significação se dá no contexto de uma atividade. Além disso, a própria noção de mediação denota a dualidade presente no pensamento de ambos os autores. Eles permanecem presos à lógica dualista do cartesianismo.

O que parece estar faltando às teorias de Vygotsky e Leontiev, quando vistas a partir de uma abordagem wittgensteiniana, é uma perspectiva que leve em conta o contexto, como visão de mundo, que abarque categorias sociológicas e antropológicas mais amplas de análise.

Gostaria de apresentar e comentar, a título de conclusão, dois trabalhos de Wertsch que, apoiando-se em Vygotsky e Leontiev, exemplificam a utilidade e riqueza de uma análise mais 'fina' do contexto de ação/significação e parecem se aproximar de uma perspectiva wittgensteiniana.

O primeiro (Wertsch, Minick & Arns, 1984), mais diretamente ligado à abordagem de Leontiev, procura realizar uma análise da atividade de copiar um modelo tridimensional. Um grupo de crianças é auxiliado por suas mães e um outro grupo por suas professoras. Como visto anteriormente, na teoria de Leontiev, a atividade é analisada em três níveis: atividade/motivo, ação/objetivo, operação/meio. Os autores do experimento consideram que, para o grupo auxiliado pelas professoras, a ação de copiar o modelo se dá de forma semelhante ao contexto da atividade escolar, sendo o seu motivo a aprendizagem. Para o grupo auxiliado pelas mães, a ação de copiar o modelo se dá de forma semelhante ao contexto da atividade doméstica, sendo o desempenho sem erro o seu motivo. É por esta razão que no primeiro grupo há uma regulação indireta por parte das professoras já que o motivo é a aprendizagem, enquanto que no segundo a regulação por parte das mães é direta visando o desempenho sem erro.

Os autores concluem que devemos observar diferenças entre os grupos quanto às atividades levadas a cabo pelos grupos e aos meios de que lançam mão para realizá-las. No que diz respeito à atividade, os grupos diferem quanto à interpretação do *setting*, a partir de expectativas e suposições relativas a outros *settings* (escola e casa). E isto acarreta uma diferença nos processos conjuntos e individuais no *setting* da tarefa, i.e., nos meios de implementação da ação (operação).

Em outras palavras, a atividade de copiar o modelo é interpretada pelas professoras como uma atividade escolar que visa a aprendizagem, e não o treino, e por esta razão seu papel como professora deve envolver uma regulação indireta da ação da criança. Por outro lado, a atividade de copiar o modelo é interpretada pelas mães como uma atividade doméstica que visa um desempenho sem erro já que, em casa, as tarefas desempenhadas pelas crianças não devem envolver erro pois o erro poderia ser anti-econômico para a mãe em termos financeiros ou em termos de tempo. Por esta razão, o papel da mãe deve envolver uma regulação direta da ação da criança.

A conclusão dos autores é que uma análise ao nível apenas da ação (construção do modelo) não dá conta destas diferenças.

O segundo trabalho de Wertsch (1979), mais antigo, está mais próximo de uma inspiração wittgensteiniana já que o autor tenta aproximar o conceito de jogo de linguagem de Wittgenstein e a noção de função reguladora da fala e zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky.

Aqui também encontramos uma situação experimental na qual as mães devem auxiliar crianças de 2 anos e meio a 4 anos e meio a copiar um modelo tridimensional. O objetivo do experimento é examinar a transição da regulação da ação da criança pelo adulto para a auto-regulação. Para isto, são registrados comportamentos da mãe tais como apontar, olhar, segurar uma peça, falar.

Wertsch (1979) identifica quatro níveis de transição. No primeiro, a compreensão que a criança de dois anos e meio tem da situação é tão limitada que a comunicação é muito difícil. Embora a criança possa interpretar algo da fala da mãe, mãe e criança participam de jogos de linguagem diferentes. Por exemplo, quando a mãe diz "janela", a criança olha para a janela da sala onde se encontram em vez de olhar para a janela do caminhão que deve ser copiado. No segundo nível, a criança começa a se dar conta que as verbalizações da mãe estão ligadas à tarefa, mas não compreende toda a extensão da

conexão entre fala e atividade. Sua definição da situação seria limitada. No terceiro nível, a criança já é regulada pela mãe, interpretando as ordens mesmo quando elas não são explícitas, e já apresenta um início de auto-regulação, tomando parte da responsabilidade pela tarefa. Finalmente, no quarto nível, a criança de quatro anos e meio toma a si toda a responsabilidade; já há auto-regulação.

A conclusão de Wertsch (1979) é que não é o caso de primeiro a criança levar a cabo a tarefa porque compartilha a definição da situação do adulto. É o contrário: a criança passa a compartilhar a definição porque ela leva a cabo a tarefa, através da regulação da mãe. Em outras palavras, seria possível afirmar que a mãe usa ordens que requerem uma definição da situação que vai além do nível da criança e então ensina como responder. Assim, a criança passa a compreender a ordem porque desempenhou o comportamento.

As duas pesquisas de Wertsch parecem mostrar a impossibilidade de se dissociar linguagem e atividade. Na primeira, a atividade é interpretada pelos adultos, ou seja, ela é significada. E é a partir da significação que se dá o seu desempenho. No caso, regulação direta ou regulação indireta das ações das crianças. Não há atividade sem significação ou, melhor dito, para que possa haver atividade é necessário haver significação. Na segunda pesquisa, a compreensão da situação pela criança, ou seja a significação da situação, se dá a partir do seu desempenho regulado pela mãe. Neste caso, a mãe cria a partir de suas ações o significado de sua fala.

Em suma, estes exemplos parecem reforçar a importância das implicações das idéias de Wittgenstein quanto à relação entre linguagem e atividade para o estudo do desenvolvimento cognitivo. E elas são particularmente relevantes quando se trata de compreender este desenvolvimento em diferentes grupos sociais ou culturas.

Referências

Baker, G.P. & Hacker, P.M.S. (1984). *Scepticism, Rules and Language*. Oxford: Basil Blackwell. [[Links](#)]

Baker, G.P. & Hacker, P.M.S. (1985). *Wittgenstein, Meaning and Understanding*. Chicago: University of Chicago Press. [[Links](#)]

Bouveresse, J. (1976). *Le Mythe de l'Interiorité. Expérience, signification et langage privé chez Wittgenstein*. Paris: Les Éditions de Minuit. [[Links](#)]

Hacker, P.M.S. (1986). *Insight and Illusion. Themes in the Philosophy of Wittgenstein* (rev. ed.). Oxford: Clarendon Press. [[Links](#)]

Jost, J. (1995). Toward a Wittgensteinian social psychology of human development. *Theory and Psychology*, 5, 5-26. [[Links](#)]

Kozulin, A. (1986). Vygotsky in Context. Em L.S.Vygotsky (Org.), *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: The MIT Press. [[Links](#)]

Lampreia, C. (1992). *As propostas anti-mentalistas no desenvolvimento cognitivo: Uma discussão de seus limites*. Tese de Doutorado Não Publicada. Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. [[Links](#)]

Leontiev, A.N. (1978). *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte. [[Links](#)]

Leontiev, A.N. (1981). The problem of activity in psychology. Em J.V. Wertsch (Org.), *The Problem of Activity in Soviet Psychology*. Armonk, New York: M.E. Sharpe. [[Links](#)]

Leontiev, A.N. (1984). *Activité, Conscience, Personnalité*. Moscou: Éditions du Progrès. [[Links](#)]

Leontiev, A.N. & Luria, A.R. (1968). The Psychological Ideas of L.S. Vygotskii. Em B.B. Wolman (Org.), *Historical Roots of Contemporary Psychology*. New York: Harper & Row. [[Links](#)]

Minick, N. (1987). The development of Vygotsky's thought: An introduction. Em R.W. Rieber & A.S. Carton. (Orgs.), *The Collected Works of L.S. Vygotsky*. (vol.1). *Problems of General Psychology*. New York: Plenum Press. [[Links](#)]

Ratner, C. (1996). Activity as a key concept for cultural psychology. *Culture and Psychology*, 2, 407-434. [[Links](#)]

Ribes, E. (1993). Behavior as the functional content of language games. Em S.C. Hayes, L.J. Hayes, H.W. Reese, & T.R. Sarbin (Orgs.). *Varieties of Scientific Contextualism*. Reno, NV: Context Press. [[Links](#)]

Schulte, J. (1993). *Experience & Expression. Wittgenstein's Philosophy of Psychology*. Oxford: Oxford University Press. [[Links](#)]

Van der Merwe, W. & Voestermans, P. (1995). Wittgenstein's Legacy and the Challenge to Psychology. *Theory and Psychology*, 5, 27-48.

Vygotsky, L.S. (1979). Consciousness as a problem in the psychology of behavior. *Soviet Psychology*, 17, 3-35. (Original publicado em 1925). [[Links](#)]

Vygotsky, L.S. (1981). The Development of Higher Forms of Attention in Childhood. Em J.V. Wertsch (Org.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. Armonk, New York: M.E. Sharpe, Inc. (Original publicado em 1929). [[Links](#)]

Vygotsky, L.S. (1984). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes. [[Links](#)]

Vygotsky, L.S. (1987). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. [[Links](#)]

Wertsch, J.V. (1979). From social interaction to higher psychological processes. A clarification and application of Vygotsky's theory. *Human Development*, 22, 1-22.

Wertsch, J.V., Minick, N. & Arns, F.J. (1984). The creation of context in joint problem-solving. Em B. Rogoff & J. Lane (Orgs.), *Everyday Cognition: its Development in Social Context*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. [[Links](#)]

Wittgenstein, L. (1958). *Philosophical Investigations*. Oxford: Basil Blackwell. [[Links](#)]

Wittgenstein, L. (1969). *On Certainty*. N.Y.: Harper Torchbooks [[Links](#)]

Zinchenko, P.I. (1984). The problem of involuntary memory. *Soviet Psychology*, 2, 55-111. (Original publicado em 1939). [[Links](#)]

Recebido em 16.03.98

Revisado em 26.05.98

Aceito em 05.11.98

¹ Endereço para correspondência: PUCRJ - Dep. de Psicologia, R. Marquês de São Vicente, 225 - Gávea - 22543-900 - Rio de Janeiro, RJ - Tel.: (021) 529-9318/2390107 Fax: (021) 511-1992 - E-mail: Lampreia@psi.puc-rio.br .



All the contents of www.scielo.br, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution License](#)

PRC

Rua Ramiro Barcelos, 2600 - sala 110

90035-003 Porto Alegre RS - Brazil

Tel.: +55 51 3308-5691



prcrev@ufrgs.br