

O DADO COMO INDÍCIO E A CONTEXTUALIZAÇÃO DO(A)  
PESQUISADOR(A) NOS ESTUDOS SOBRE COMPREENSÃO DA LINGUAGEM.

Leda Verdiani TFOUNI (USP - Ribeirão Preto)

*ABSTRACT: In this article, I intend to raise some aspects related to the methodologies that are currently used in the researches about comprehension in Psycholinguistics. These are: 1) The nature of "data" which, theoretically would be selected to be submitted to investigation; 2) The perspective from which the investigator designs his (her) researches and looks at the "data; 3) The investigator's him (her)self, considered as an individual, with a belief system and a specific knowledge, both of which are socio-historically and culturally established.*

Neste artigo, pretendo levantar alguns aspectos sobre as metodologias que vêm sendo utilizadas em Psicolinguística nas pesquisas sobre compreensão da linguagem. São eles: 1) A natureza dos "dados" que teoricamente seriam eleitos para serem submetidos a investigação; 2) A perspectiva a partir da qual o(a) investigador(a) delinea suas pesquisas e olha seus dados; 3) O papel do(a) próprio investigador(a), enquanto indivíduo com um sistema de crenças e um conhecimento que são constituídos sócio-histórica e culturalmente.

Essas questões não estão desligadas das concepções de linguagem, nem da visão que se tem acerca do que seja a compreensão em cada uma delas. Por exemplo, a "visão tradutora da linguagem" criticada por Maia (1984), coloca a compreensão enquanto tradução, e o significado como paráfrase. Existiria, subjacente a essa maneira de ver a compreensão, a postulação de teorias inatistas, as quais despiriam a Psicolinguística de dois elementos essenciais para se explicar fatos da aquisição da linguagem: as noções de desenvolvimento e mudança. O modelo lingüístico teórico que serviria como quadro de referência a essa postulação privilegia fortemente o percurso pensamento-linguagem característica de teorias de base racionalista. Em termos metodológicos, isto implicaria na aceitação da possibilidade de apreensão direta do sujeito pensante por si mesmo.

Não é este o ponto de vista das teorias sócio-contrutivistas, especialmente de Lemos (1986), para quem o homem não está diante da linguagem; ele está dentro da linguagem. Isto é, não é possível separar um momento da produção e um momento da recepção nos estudos sobre a linguagem, a não ser que se tenha em mente dois pressupostos:

10.- o dado objetivo existe;

20.- ele é acessível diretamente.

Ora, em termos de aquisição, isso significa que a linguagem é algo que pode existir fora de contextos interacionais e como tal é um objeto que pode ser contemplado e sobre o qual é possível fazer julgamentos objetivos. A esse respeito, creio ser do conhecimento de todo(a) psicolinguísta as situações anedóticas descritas nos primeiros estudos sobre aquisição da linguagem quando, na ilusão de que teriam acesso ao conceito (ou significado) "puro" de uma palavra da língua, pesquisadores perguntavam à criança pequena:

"O que é 'x'? (onde x é uma palavra da língua).

e recebiam da criança respostas "sem significado", "desconexas", "incompreensíveis", do tipo:

"Nenê qué papá!"

Já avançamos o suficiente com relação àqueles estudos para saber que essas instanciações ilustram momentos em que não era a linguagem-objeto-comunicação que estava sendo colocada pelo investigador, mas a habilidade metalinguística, fenômeno diferente em natureza e função, e completamente fora do alcance de crianças muito pequenas...

É também dessa época a indagação seguinte: "A competência da criança em fase de aquisição equivale ao seu desempenho?" Ou ainda afirmativas do tipo: "A compreensão precede a produção: a criança sempre compreende mais do que consegue produzir linguisticamente".

Quer se postule, à maneira estruturalista, como Saussure, que a língua pode ser conhecida e estudada enquanto sistema autônomo, independentemente dos seus usos; quer se aceite à maneira do primeiro Chomsky que o verdadeiro objeto linguístico não é observável diretamente, visto que existem estruturas abstratas que não são acessíveis a não ser através da derivação de regras; quer, ainda, predomine a idéia associacionista, segunda a qual o pensamento e as palavras da língua são correlatos, havendo, portanto, uma correspondência um-a-um entre o que se pensa e o que se diz, o que se percebe de comum a todas essas visões sobre a linguagem é que elas estão fundamentadas numa relação linear mente-linguagem. Ou seja, a crença comum de que o conhecimento antecede e determina o comportamento. A linguagem aí é apresentada como um objeto que pode ser contemplado vindo dessa contemplação o conhecimento, ou "aprendizado" da língua. (Cf. de Lemos, anotações de aula).

Vem desta ilusão, segundo a qual a linguagem pode ser considerada como algo fora das situações de uso, o tipo de metodologia de acesso aos significados da língua que acabei de citar de forma anedótica. Obviamente, sempre que se suspende a linguagem para se falar dela, usando para isso a própria linguagem, são capacidades meta que estão sendo estudadas. Tal engano não permanece nos dias atuais, conforme se verifica pelo grande número de trabalhos sobre a compreensão ao nível metalingüístico, com crianças e adultos, que vêm sendo produzidos.

Os dados, nessas pesquisas que investigam o metac conhecimento lingüístico, podem sem dúvida, ser derivados de uma metodologia baseada na segmentação, com contextos estritamente lingüísticos (em alguns casos, como na investigação da consciência meta fonológica, usam-se logatomos). Nesse sentido, algumas pesquisas sobre compreensão da linguagem trabalham com os chamados "fatos objetivos".

Mas, o que é um fato objetivo?

De acordo com Lúcia Prado (1988), o fato objetivo é aquele que é formulado "(...) numa determinada linguagem, construída para dar conta das relações supostas pela teoria" (p.411). O que caracteriza o fato objetivo é sua universalidade, visto que, sendo construídos artificialmente e de forma descontextualizada, não refletem nenhuma visão particular do mundo, muito menos padrões culturais específicos.

Outra característica do fato objetivo, ainda segundo Prado, é seu caráter intersubjetivo, ou seja, ele é fidedigno, e seu significado, geralmente estabelecido por meio de análises funcionais, pode, e deve, ser submetido ao acordo entre diversos observadores. Este mesmo critério determina sua possibilidade de generalização e replicação.

Isto significa que o fato objetivo em si, após ser estabelecido como tal e estar devidamente "isolado", "controlado" e "abstratizado", representa um conhecimento de terceira ordem, que está completamente desvinculado de qualquer versão particular do mundo, e, portanto, sem qualquer significado.

Em psicolingüística, o que se verifica atualmente, é que até mesmo nos trabalhos que investigam habilidades metalingüísticas, essa visão limitada do fato objetivo vem sendo abandonada. Mesmo quando se trabalha com uma metodologia que prevê a construção desses fatos em laboratório, nota-se que, no momento da discussão dos dados colhidos, os (as) pesquisadores(as) recorrem cada vez mais a elementos que levam em consideração fatores interacionais, experienciais etc., os quais antes eram ignorados. (cf., por ex. Bertelson, de

Gelder, Tfouni e Morais, 1989). Outros trabalhos utilizam-se do conceito de estratégia para organizar seus dados sobre adultos brasileiros analfabetos.

Ora, segundo Parret (1984), a estratégia, em Linguística, é considerada a "noção central de toda pragmática" (p.43). O autor opõe a noção de estratégia, que, como vimos, faz parte do componente pragmático, à noção de regras (que compõem a "gramática do linguista") e à de convenções, que fazem parte da teoria dos atos de fala. Além disso, as estratégias pragmaticamente estão assentadas "na racionalidade específica ligada ao discurso" (id., p. 43), sendo que para Parret essas racionalidades são inferências, não no sentido lógico-metodológico, mas no sentido da construção de contextos dentro da própria língua natural, contextos esses que são dirigidos sobretudo à compreensão. Deste modo, no sentido dado por Parret, as estratégias relacionam-se a alguém que raciocina (o usuário da língua) e que serve de mediador entre o mundo real e os próprios processos de raciocínio. Para o autor, este modelo se opõe ao da semântica, na medida em que esta "... trabalha com um conceito bipolar de racionalidade..." (p.44), ou seja: com relação direta entre pensamento e realidade.

Deste modo, com a teoria pragmática do discurso, as visões tradicionais sobre a compreensão da linguagem ficaram enriquecidas, visto que a relação estreita pensamento-língua fica deslocada, passando em vez disso, a incluir o falante e o mundo, além de introduzir também a necessidade de uma heurística para o estudo do discurso.

No entanto, outro elemento muito importante ainda fica esquecido nesse modelo. Refiro-me ao (a) investigador(a), enquanto alguém que domina uma teoria e constrói uma metodologia, mas é, ao mesmo tempo, uma pessoa que determina algumas perspectivas e é determinado(a) por outras. Falo aqui essencialmente de duas coisas: da História e da(s) história(s). Todas entendidas enquanto processos de contextualização dos fatos observados e vividos, processos esses que são determinantes das relações específicas estabelecidas em determinados recortes metodológicos, os quais, por sua vez, estão inseridos em contextos históricos.

Wertsch e Youniss (1987) discutem muito bem a questão acima, em artigo cujo título contém alusivamente o mote: "Contextualizando o investigador" e no qual é colocada a questão de como "(...)os contextos sócio-históricos influenciam a formulação de questões em Psicologia do Desenvolvimento" (p.18). Apesar de falarem especificamente dessa disciplina, os fatos e argumentos colocados têm profundas implicações também para a Psicolinguística, a qual,

aliás, é disciplina de interface com a Psicologia do Desenvolvimento.

Continuando a discussão do artigo de Wertsch e Youniss, apresento a seguir suas idéias básicas:

1o.- dizem os autores que "(...) é essencial examinar forças históricas, políticas e sociais" (p.18), assim como o papel da constituição do país enquanto nação como determinante da "(...) formulação de questões nas ciências sociais" (id). Não só nas sociais, como também nas exatas e nas humanas, acrescento eu.

2o.- Colocam os autores como muito importante, para a execução dessa tarefa, que se investiguem "(...) os vários tipos de contextos nos quais os processos psicológicos se realizam, inclusive o (contexto) sócio-interacional imediato, e o espaço - temporal"(p.8). Acrescentam que, de todos os contextos, a ênfase maior do artigo será sobre o contexto "sócio-histórico e cultural mais amplo onde esses processos ocorrem" (id).

3o.- Porém, acrescentam Wertsch e Youniss, não são apenas os sujeitos que participam de uma pesquisa que devem ser enquadrados em contextos restritos e amplos; também o(a) investigador(a) deve ser olhado dentro dessas perspectivas.

4o.- Outro aspecto importante com relação a isso é que a noção de contexto deve ser encarada como pré-existente e determinante das investigações, e não como algo acessório que é incorporado posteriormente, como reforço, ou como desculpa.

A respeito de se considerar o investigador em seu contexto sócio-histórico, afirmam os autores que existem três posições possíveis a respeito:

- ou se ignora que o contexto existe e é passível de análise; ou ele é considerado e tratado como uma variável irrelevante, que pode ser controlada; ou, ainda, se aceita que o contexto existe e se o integra na análise.

As duas primeiras posições estão baseadas na "(...) suposição de que se pode 'descascar' camadas de contexto e atingir uma verdade nuclear subjacente". (p.19).

A terceira posição implica a aceitação de que "(...) todos aqueles que conhecem vivem em um contexto sócio-histórico e que este influencia a maneira pela qual os fenômenos que investigam são entendidos". (id). Além disso, as pré-disposições do(a) investigador(a), seus pré-julgamentos, também fazem parte das condições de produção de conhecimento, e este fato, tal como os demais aqui arrolados, nem sempre está acessível, visto que existem processos de ocultação, ao nível do inconsciente e ao nível ideológico que impedem esse acesso.

Tranqüilizo o ouvinte-leitor ansioso com o

desenvolvimento desse raciocínio: não será aconselhado que todos(as) os(as) pesquisadores(as) submetam-se à psicanálise, nem que façam um curso sobre, por exemplo, a Teoria Crítica do Círculo de Frankfurt, para melhor se informarem sobre ideologia.

Até que a saída apontada por Wertsch e Youniss é relativamente simples. Dizem eles que a solução para isso é eliminar o pré-julgamento, visto que é impossível anular o(a) investigador(a).

Como, porém, concretizar isso?

Em primeiro lugar, reconhecendo o simples fato de que ele(a) é "(...) uma pessoa situada em uma tradição sócio-histórica e cultural (...)" (p.19), e que este fato deve ser "(...) considerado central para os fenômenos serem definidos desta ou daquela maneira (...)"(id). Assim, é preciso "(...) estudar o(a) investigador(a) e a situação (contexto) tão seriamente quanto o objeto sob inspeção". (id).

Em segundo lugar, considerando "(...) o diálogo como um meio através do qual interesses e suposições são trazidos à luz através do conflito". (id).

O que está sendo proposto, creio eu, é uma metodologia holística, embasada no social, e que enfeixaria os seguintes fatores:

1o.- Um conhecimento da "história da disciplina", que informará a teoria com relação à sua inclusão em um contexto sócio-histórico e cultural;

2o.- Um conhecimento dos vários contextos em que as pesquisas estão sendo produzidas.

3o.- Uma abordagem dialógica, ou discursiva da prática, em todos os níveis: antes, durante e depois do delineamento da pesquisa; entre o(a) pesquisador(a) e outros(as) pesquisadores(as); no processo de coleta e análise dos dados; no momento da explicação desses dados; no momento da divulgação dos mesmos etc.

Enfocando especificamente as pesquisas sobre a compreensão da linguagem, pode-se perceber que a metodologia proposta por Wertsch e Youniss ultrapassa (e complica...) em muitos aspectos aquilo que se tem realizado nessa área da Psicolinguística. Torna, também, o enfoque mais fraco, na medida em que introduz fatores imponderáveis (do ponto de vista do "controle científico") tais como: a personalidade e o sistema de crenças do(a) investigador(a).

A complicação principal dessa metodologia está em que o(a) investigador(a) vai precisar mudar sua perspectiva enquanto cientista, não mais se colocando em lugar privilegiado e central de controlador, mas sim colocando-se como um produto sócio-histórico que está analisando outros

produtos sócio-históricos. Tudo isso, sem perder de vista os processos que geraram esses produtos... Em suma, é a onipotência científica que deve ser abandonada.

A concretização de tal metodologia implica que o(a) próprio(a) pesquisador(a) deve colocar-se sempre três parâmetros básicos. Em primeiro lugar, ele(a) deve considerar que o dado é um indício (Ginzburg, 1989); em segundo lugar, que a situação de testagem sempre se constitui em uma situação discursiva (Tfouni, 1988a), e, em terceiro lugar, que a posição do(a) pesquisador(a) exige uma série de deslocamentos e posicionamentos em pontos de vista diversos, o que lhe dará como consequência perspectivas diferentes de onde olhar os dados e a situação discursiva da testagem (Freire, 1990).

Vejam os dados de cada um desses parâmetros mais detalhadamente.

Para Carlo Ginzburg (op.cit) as ciências humanas sempre se debateram (e isso é histórico) entre a adoção de um método galileano, experimental, que considera o dado como fato objetivo, quantificável, de um lado, e um paradigma científico segundo o qual "...o conhecimento (...) é indireto, indiciário, conjectural". (p.157). Para o autor, o conhecimento científico deve ser capaz de recuperar os traços individuais, aquelas marcas que, segundo Freud, permitem "penetrar em coisas concretas e ocultas através de elementos pouco notados ou despercebidos, dos detritos ou 'refugos' da nossa observação". (1976, pp.36-37, cf. Ginzburg, op.cit., p.147). Esse paradigma indiciário, que une disciplina com objetos de estudo tão diversos quanto Medicina, Psicanálise, História, Antropologia, Arqueologia, é baseado na Semiótica, e tem origem no saber venatório e divinatório, cuja característica "...é a capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente". (Ginzburg, op.cit., p.152). Despido de seu caráter sagrado, religioso, esse mesmo método guiou a prática do diagnóstico médico desde os tempos de Hipócrates. Ginzburg comenta esse fato como se segue:

"Tudo o que dissemos até aqui explica como uma diagnose de traumatismo craniano, formulada a partir de um estrabismo bilateral, podia se encontrar num tratado de arte divinatória mesopotâmica; de modo mais geral, explica como aparecem historicamente uma constelação de disciplinas centradas na decifração de vários tipos, dos sintomas às escritas. (...) Isso é particularmente evidente no caso da medicina hipocrática, que definiu seus métodos refletindo sobre a noção decisiva de sintoma ("semeion"). Apenas observando atentamente e registrando com extrema minúcia todos os sintomas - afirmavam os hipocráticos - é possível elaborar 'histórias' precisas

de cada doença: a doença é, em si, inatingível". (op.cit, pp. 154-155)

Essas disciplinas que Ginzburg denomina "indiciárias" são "eminentemente qualitativas" e, por princípio, não podem ser enquadradas no chamado paradigma galileano, segundo o qual o dado é objetivo e pode ser observado diretamente.

Para aqueles que pesquisam a linguagem, seguir o paradigma galileano significa, ainda segundo Ginzburg, efetuar "...uma progressiva desmaterialização do texto, continuamente depurado de todas as referências sensíveis" (p.157). Em contraparte, seguir o paradigma indiciário significa restituir ao texto suas qualidades individuais, restituir-lhe os contextos em que foi produzido, a(s) história(s) de suas condições de produção. Isto é, é considerando o texto como recorte (of. Orlandi, 1987) discursivo, que o pesquisador da linguagem vai conseguir concretizar metodologicamente a proposta de Wertsch e Youniss colocada atrás.

Para Orlandi e Guimarães (1988), também em Análise do Discurso aplica-se o paradigma indiciário. Dizem eles (aliás, comentando o mesmo artigo de Ginzburg aqui citado):

"As marcas são pistas. Não são encontradas diretamente. Para se atingi-las, é preciso teorizar. Além disso, a relação entre as marcas e o que elas significam é tão indireta quanto é indireta a relação do texto com suas condições de produção. No domínio discursivo não se pode, pois, tratar as marcas ao modo 'positivista' como na Linguística" (p.18).

Pode-se notar que existem muitos pontos comuns entre as colocações de Wertsch e Youniss, de Ginzburg, e de Orlandi e Guimarães. Os principais desses pontos referem-se à consideração do discursivo (ou atividade dialógica) como elemento central a toda situação de pesquisa, mesmo aquelas que não se pretendem interacionais; à contextualização, no sentido estrito e no sentido sócio-histórico, da pesquisa, do pesquisado e do(a) pesquisador(a); e à consideração do dado como indício, como marca, que precisa ser interpretada.

A posição do(a) pesquisador(a) nesse esquema deve, como já afirmei atrás, passar por diversos lugares discursivos ou diversos posicionamentos de observação desses dados e de análise desses contextos. Regina Freire, em sua tese de doutoramento (1990), retomando Bakhtin (1985), e seu conceito de "excedente de visão", deixa claro quais são as perspectivas de onde o(a) investigador(a) da linguagem pode olhar os dados (que são sempre interacionais, recorde-se):

- uma perspectiva de "dentro" da situação discursiva. Neste lugar, o(a) investigador(a) é um interlocutor, que ocupa alternadamente as posições de 1a. e 2a. pessoa do discurso;

- uma perspectiva de "3a. pessoa parcial, interna ao discurso, de observador - interlocutor" (Freire, op.cit, p.185). Neste lugar, o(a) investigador(a) é alguém que em momentos dialógicos específicos, consegue afastar-se da interlocução, mesmo participando dela, e observa a situação, intervindo na mesma durante a própria interação. Temos aqui a ocorrência da atividade metaprática (de Lemos, a sair),

- uma perspectiva de 3a. pessoa externa à situação dialógica. É o momento em que os dados já coletados vão ser investigados (enquanto indícios). Trata-se, neste caso, da atividade metacognitiva (cf., p. ex., Forrest-Pressley et al., 1985).

Essas diferentes perspectivas se sobrepõem no momento da análise dos dados, de tal maneira que o produto final deve ser visto como um coro de várias vozes, uma "polifonia", tal como Bakhtin aponta existir nos grandes romancistas russos do século 19, como Dostoievski e Pushkin. A respeito dessas relações entre noções discursivas e o sentido do corpus, ou recorte, que está sendo analisado, diz Bakhtin:

"El sentido es potencialmente infinito, pero sólo puede actualizarse al tocar otro sentido (un sentido ajeno), aunque sólo se trate de una pregunta en el discurso interior del que comprende. Cada vez el sentido ha de entrar en contato con otro sentido para descubrir nuevos momentos de su infinitud (así como la palabra hace manifestar sus significados unicamente dentro de un contexto). El sentido actual no pertenece a un sentido único (solitario), sino únicamente a dos sentidos que se encuentran y que entram en contacto. No puede haver un 'sentido-en-sí', porque un sentido existe tan solo para otro sentido, es decir, sólo existe junto a él. No puede haber un sentido único. Por eso no puede haber ni sentido primero ni último, un sentido siempre se ubica entre otros sentidos, representa un eslabón en una cadena de sentidos, la cual es la única que en su totalidad puede ser real" (op.cit, p. 368)

A meu ver, para se estudar a linguagem, a levarmos em consideração tudo o que foi colocado acima, não se pode separar compreensão e produção, sem correr risco de reducionismos. Portanto, não só a visão tradutora da compreensão deve ser abandonada (conforme dito no início deste trabalho) como também a separação artificial entre um momento em que se compreende e outro em que se produz a mensagem.

Mas como juntar todas essas coisas na prática da pesquisa?

Tentarei mostrar isso com minha própria experiência de pesquisadora.

Venho há algum tempo trabalhando em pesquisa com adultos brasileiros não-alfabetizados. É um relato de meu percurso nesse processo que pretendo apresentar aqui, para ilustrar minhas colocações anteriores. Abordarei o assunto partindo de duas perspectivas: minha visão teórica da questão do analfabetismo, e a metodologia utilizada por mim para investigar uma das chamadas "capacidades mentais superiores" (of. Vygotsky, 1984), a saber: a compreensão de raciocínios lógico-verbais (ou o pensamento lógico-dedutivo) em adultos não alfabetizados.

Teoricamente, venho trabalhando com o conceito de "letramento", um neologismo cunhado para equivaler ao termo "literacy" em uma de suas acepções. Pesquisando o raciocínio lógico de adultos analfabetos, minhas leituras a respeito do que já havia sido produzido na área levaram-me a levantar um questionamento sobre a forma pela qual "literacy" estava sendo interpretada. É notável, em alguns autores, a confusão feita entre "literacy" (no sentido de "letramento"), "alfabetização" e "escolarização".

Assim, por exemplo, no trabalho clássico de Luria (1977) realizado no Uzbesquistão na época pós revolução de 1917, percebe-se que o que está sendo estudado na realidade são os efeitos da escolarização e da alfabetização sobre a capacidade cognitiva dos habitantes da região.

Wertsch e Youniss, no artigo já citado, fazem referência a esse problema, reportando-o inclusive à teoria psicológica de Vygotsky sobre o aparecimento dos processos mentais superiores. Dizem os autores que quando Vygotsky define esses processos como sendo singularmente humanos, ele está na realidade querendo dizer "singularmente humanos e específicos da escolarização formal". (p.24). O que os autores mostram é que existe um viés na teoria de Vygotsky, na medida em que o funcionamento mental por ele erigido como superior e comum a toda espécie humana é, na verdade, um tipo de funcionamento intelectual exigido em contextos de escolarização formal. Algumas passagens de Vygotsky que ilustram esse viés são as seguintes:

"... o ponto central do desenvolvimento durante a idade escolar é a transição das funções superiores de atenção voluntária e memória lógica". (1962, p. 188).

"... dizer que a memória é intelectualizada na escola é exatamente o mesmo que dizer que a lembrança voluntária emerge; dizer que a atenção torna-se voluntária na idade escolar é o mesmo que dizer... que ela depende cada vez mais do pensamento, isto é, do intelecto". (id. p. 189, grifos meus).

Todo capítulo 6 do livro *Pensamento e Linguagem* intitulado "O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância" é um aprofundamento desses aspectos teóricos. (Vygotsky, 1979; pp.111-156).

Essa valorização que Vygotsky faz da Escola tem a ver, é claro, com o contexto sócio-histórico em que ele construiu sua teoria psicológica, e resultou, segundo Wertsch e Youniss, em um "... etno e histórico-centrismo", visto que o autor propõe "...o uso de critérios sócio-historicamente específicos, numa tentativa de examinar o desenvolvimento da consciência humana em geral" (op. cit. p.27).

Essa "... discrepância entre o objetivo teórico (formulações sobre transições na consciência humana em geral) e os metodológicos (evidências sobre habilidades e processos mais apropriados para o contexto sócio-histórico particular da escolarização formal)" (op.cit., p.28) atravessa a obra de Vygotsky e influencia Luria, que, no seu clássico estudo sobre populações em diferentes estágios de desenvolvimento sócio-cognitivo (Luria, 1977) enfatiza também o processo de escolarização formal e a aquisição da escrita como fatores causais da aquisição das capacidades psicológicas superiores. Hoje em dia, alguns pesquisadores que se propõem a seguir total ou parcialmente os postulados vygotkianos continuam nessa postura teórica. É o caso, por exemplo, do trabalho de Scribner e Cole (1981), cujo objetivo é estudar a relação entre a aquisição da escrita, a cultura, e o desenvolvimento cognitivo (incluindo-se aí como variável considerada a escolarização formal), e o de Tul'viste (1989), cujo título por si só é alusivo: "A educação e o desenvolvimento de conceitos".

Nesses autores todos, nota-se que os conceitos de "não-escolarização", "analfabeto" e "tradicional" (no sentido cultural) são usados intercambialmente, como sinônimos. Por extensão, para eles a aquisição do pensamento conceitual e científico não ocorre em indivíduos com aquelas características.

O meu ponto de vista particular a respeito é um pouco mais específico do que o de Wertsch e Youniss, exposto atrás. Acredito que existe um outro mal entendido em todos esses trabalhos, que se refere à forma como é colocado o conceito de "literacy". Venho discutindo o sentido de "literacy" há alguns anos (Tfouni, 1986; 1988a; 1988b; 1988c, 1989, 1990) e tenho mostrado que existe uma ambigüidade no termo inglês que tem gerado mal-entendidos teóricos. Com efeito, "literacy" vem sendo usado indiscriminadamente para designar tanto o processo de alfabetização, ligado à escolarização formal, quanto o processo sócio-histórico, de aquisição e difusão de práticas

culturais baseadas na escrita por uma sociedade. Neste último caso, venho usando o termo letramento como tradução de "literacy", visto que obviamente não se está falando de alfabetização no sentido estrito de aquisição do código escrito por um, ou um grupo de indivíduos, em decorrência de práticas instrucionais, geralmente desenvolvidas na Escola.

Está começando a aparecer uma discussão nessa mesma direção em pesquisadores de outros países. Assim, por exemplo, Miller (1990) faz uma distinção fundamental entre "print Literacy" e "cultural Literacy", sendo que com o primeiro termo a autora pretende referir-se à alfabetização, e com o segundo, ao letramento.

A diferenciação teórica entre esses dois processos - que são, no entanto interligados, do ponto de vista da aquisição formal da escrita, conforme os trabalhos de Teale (1982); Abaurre (1985;1985b) e Moreira (1988) mostram muito bem - leva também a uma revisão da postura com respeito à natureza do conceito que está sendo pesquisado. Assim, estudando a compreensão de raciocínios lógico-verbais, e procurando observar esse comportamento em adultos não-alfabetizados do ponto de vista do letramento, e não da alfabetização, precisei efetuar duas descentrações principais, que relato a seguir.

A primeira delas refere-se a uma substituição da visão do "déficit" da falta, da ausência, por uma visão da "diferença", da "forma alternativa". Isto é, procurei mostrar, e venho fazendo-o atualmente, que ser analfabeto em uma sociedade letrada não é o mesmo que ser analfabeto em uma sociedade "tradicional". Existem diferenças, cujas causas passam pela organização de todas as práticas escritas, no caso das sociedades complexas, modernas. Tenho mostrado a natureza dessa diferença em termos psicolinguísticos nos trabalhos já citados.

A segunda descentração refere-se à forma de ver o conceito específico cuja compreensão investigo, ou seja, o silogismo. Foi preciso abandonar a abordagem da lógica formal e a cientificidade, em favor de uma abordagem pragmático-argumentativa daquela forma de raciocínio.

Antropólogos anti-etnocêntricos, como Hall (1979), têm procurado mostrar que o paradigma que coloca lógica/irracionalidade como dois pólos opostos não está correto do ponto de vista da cultura. Hall (op.cit) faz o seguinte depoimento a respeito:

"Tendo conhecido durante minha vida um certo número de experiências em culturas tão diferentes quanto a cultura japonesa e a cultura navajo, nenhuma das quais considera o sistema europeu de lógica como um meio eficaz, convincente ou aceitável de chegar a uma decisão, eu

próprio não estou absolutamente convencido de que a lógica seja algo "sagrado". As duas culturas mencionadas têm meios eficazes para chegar às decisões corretas e testar sua validade. Ambas empregam quadros conceituais muito mais amplos e menos restritivos que os nossos quadros lineares lógicos de contextualização frágil" (op. cit., p.209).

Mas como despir o silogismo desse seu contexto ideológico? Tentando exatamente ver em que medida essa "contextualização frágil" de que fala Hall pode ser introduzida como variável nos estudos sobre compreensão. Autores como Toulmin (1958) apontam para uma ambigüidade intrínseca das premissas maiores, "...relativa ao estatuto anterior do conteúdo (ou ordem de fatos) que a elas deu origem". (Tfouni, 1988a, p.28). Dentro da própria situação de testagem, o silogismo funciona não monoleticamente, mas sim dialogicamente, uma vez que é, na realidade, uma situação discursiva que está ocorrendo. Walton (1989) fala sobre a validação dialógica dos silogismos, em situações de compreensão dos mesmos, como sendo "...essencialmente dialética (dialógica), visto que está colocada em um contexto de argumentação interativa entre dois participantes do argumento, um proponente e um respondente (oponente), contexto no qual cada participante tem um papel em um diálogo organizado por regras de procedimento". (op. cit., p.635). O mesmo autor coloca que "Este procedimento significa olhar um argumento como uma seqüência interativa de ações dialógicas entre dois participantes que estão raciocinando juntos". Continua o autor dizendo que "Este paradigma pareceria radical (ao extremo) há alguns anos, quando a lógica era dominada por um paradigma semântico dedutivo do argumento. Mas, com o advento da argumentação e do ponto de vista pragmático sobre o discurso, tornou-se evidente, e até mesmo urgente, a necessidade de uma concepção de raciocínio interativa, dialógica". (op. cit., p. 635). E deste ponto de vista que venho trabalhando com a compreensão de silogismo em populações adultas marginalizadas. É claro que essas descentrações teóricas levam também a mudanças metodológicas.

Assim, considerar a situação de testagem como uma situação dialógica e discursiva implica adotar o paradigma indiciário de Ginzburg, bem como colocar-se enquanto pesquisador como alguém que tem um excedente de visão sobre os vários níveis de interação que estão em jogo naquela situação específica. Assim, não analiso respostas "certas" ou "erradas" dos adultos. Procuro antes ver quais são as transformações discursivas que eles introduzem nos silogismos, e analiso essas transformações do ponto de vista de práticas culturais

e conhecimento factual (alternativos ao conteúdo congelado e indiscutível do silogismo) que são introduzidos por esses adultos na situação de testagem como forma de resgate de seu próprio conhecimento, que muitas vezes está sendo negado pelo conteúdo das premissas. Deste mesmo ponto de vista metodológico, é na enunciação, no próprio ato de construção conjunta de significado, que emergem esses indícios, os quais são analisados do ponto de vista de uma teoria de pragmática e análise do discurso.

Para ilustrar, apresento um exemplo de como Luria (op.cit.) levou a efeito sua análise de compreensão de silogismos. Minha intenção é somente mostrar que Luria viu o dado como dado, e não como indício; que sua análise leva em conta conceitos psicológicos amplos, e desconsidera aspectos do funcionamento discursivo que servem para elucidar o "lado do avesso", isto é, aquilo que os analfabetos "colocam no lugar" do silogismo. Como já afirmei anteriormente (Tfouni, 1986;1988a), não pretendo inverter valores, isto é, não tenho a intenção de afirmar a superioridade de uma forma de raciocínio sobre a outra. A discussão aqui é de ordem metodológica. Relata ele que, ao apresentar o seguinte silogismo a seus sujeitos:

"Os coelhos vivem nas grandes florestas  
 Não existem grandes florestas nas cidades  
 Existem grandes cidades onde vivem coelhos?"

obteve como resposta de um dos sujeitos, que ele descreve como "camponês de região distante, quase analfabeto". (p.104):

"Em uma cidade existe uma floresta. Pode haver coelhos ali? Há uma outra floresta. Pode haver coelhos lá?" (p.105).

Luria interpreta esse fato como evidência de que esse adulto não consegue perceber o silogismo como um todo integrado, que tem uma relação universal entre as premissas. Portanto, a percepção da existência de figuras lógicas, e de sistemas lógico-dedutivos está ausente do raciocínio deste (e demais) adulto. Luria explica esse fato dizendo que esse adulto ainda está no nível de experiência prática, isto é, seu raciocínio permanece nas formas elementares, e portanto ainda não atingiu as formas superiores de funcionamento. Ou seja, o funcionamento intelectual desse adulto não é feito ainda em termos científicos, visto que os signos não são vistos nem usados como algo separado dos objetos, nem de contextos específicos de uso (ou "tokens"). Este é um dos critérios estabelecidos por Vygotsky para reconhecer os processos mentais superiores, e o aparecimento dos conceitos científicos. Só que, como já foi dito atrás, esses processos superiores, bem como o raciocínio científico são determinados,

na teoria vygotskiana pela escolarização e a instrução formal (incluindo-se aí a alfabetização).

Como se vê, a análise de Luria privilegia aquilo que está ausente, e deixa de observar na resposta do sujeito os fatos discursivos que apresento a seguir:

Em primeiro lugar, observe-se que o adulto introduz a modalidade lingüística expressa por "poder", que, como sabemos, tem um sentido ambíguo: pode estar expressando tanto a modalidade epistêmica (no sentido de "ser possível"), quanto a modalidade deôntica (no sentido de "ser permitido"). Ora, do ponto de vista discursivo, essas modalizações indicam que o adulto está percebendo a ambigüidade latente constante do silogismo. Indicam ainda que ele (adulto) está disposto a discutir com o seu interlocutor aquilo que está apresentado como verdade absoluta no silogismo, que assume a forma de necessidade alética subjacente. Pessoalmente, analiso esse tipo de dado discursivo como indicando uma tentativa levada a efeito pelo adulto de resgatar seu papel dialógico, bem como de introduzir no contexto seu sistema pessoal de crenças e seu conhecimento do mundo. (Tfouni, 1984); 1987).

Outro fato discursivo que passa despercebido de Luria no recorte em questão refere-se ao uso da estrutura da narrativa feito pelo adulto, ao repetir o silogismo. Com efeito o silogismo inicial, cuja estrutura é atemporal, impessoal e destacada dos objetos do mundo, acaba adquirindo as características opostas na repetição do sujeito, isto devido ao fato deste tê-lo encaixado dentro de um esquema de narrar. Ora, como se sabe, as culturas de tradição oral baseiam suas práticas culturais (inclusive a educação e a transmissão da memória do grupo) na narrativa. Então, muitas vezes a estrutura abstrata da narrativa é utilizada como instrumento que garante a eficácia da interação. Se isto é verdade, então nessas culturas o processo de internalização da estrutura narrativa equivale ao processo de internalização da estrutura abstrata do silogismo nos indivíduos alfabetizados e altamente letrados: A primeira garante a permanência do conhecimento na ausência da escrita; a segunda garante a sua permanência na presença da escrita. (Ver, a respeito, Tfouni, 1988). Ambos são processos eficazes e produtivos de funcionamento.

Continuando no mesmo tema (o da compreensão de silogismos por adultos analfabetos) cito outro exemplo (cf. Tfouni, 1988, p. 74ff.)

Scribner, em seu estudo sobre a compreensão de silogismos realizada em uma tribo de plantadores de arroz da Libéria, os "kpelle", classifica as justificativas dadas em duas categorias: empíricas e teóricas, sendo que as empíricas são definidas como aquelas onde os adultos recorrem a evidências

externas ao conteúdo dos silogismos para se justificarem, enquanto que nas teóricas as evidências utilizadas na argumentação eram extraídas do próprio conteúdo das premissas. Por exemplo, dado o silogismo:

"Todas as pessoas que possuem casas pagam imposto predial;

Boima não paga imposto predial

Boima possui uma casa?"

(Scribner, 1979, p. 230).

um "xpelle" deu a seguinte justificativa classificada como "teórica" por Scribner:

"Se você diz que Boima não paga imposto predial, ele não pode ter uma casa". (id., ibid., p.230).

Uma justificativa classificada como "empírica" foi o seguinte:

"Boima não tem dinheiro para pagar imposto predial".

Examinando detidamente os dados de Scribner, percebemos que as justificativas empíricas consistiam principalmente de fatos, crenças e opiniões dos sujeitos a respeito dos silogismos, ou seja, um apelo ao conhecimento factual e do mundo, bem como às experiências pessoais. A autora denomina essa busca por evidências fora do conteúdo do silogismo de "viés empírico", e analisa-o como um distrator, que desviaria o adulto dos dados relevantes.

Ora, em meu próprio estudo a respeito (Tfouni, op.cit) mostro que outra forma de se ver essas justificativas empíricas de Scribner é considerando essas construções feitas pelos adultos como "sincretismos", os quais por sua vez, podem ser classificados como complementares ou contraditórios ao conteúdo do silogismo. Assim, por exemplo, para o silogismo:

"Toda fruta tem vitamina

A maçã é uma fruta

Ela tem vitamina, ou não?"

um adulto respondeu afirmativamente, e justificou-se assim:

"É porque é a natureza dela, da maçã, já vem com a vitamina, não é?...Que nem a laranja... a laranja parece que não tem nada, mas a laranja tem muita vitamina (...)."

Como se vê, esse é um sincretismo complementar visto que o adulto traz com ele novas evidências favoráveis ao conteúdo do silogismo, estas baseadas no conhecimento do mundo do sujeito.

Já para o silogismo que vou apresentar a seguir, a justificativa constituiu-se em um sincretismo contraditório. Vejamos:

Silogismo:

"Todos os homens de saia trabalham no banco.

O Pedro usa saia  
Onde ele trabalha?"

Justificativa: "Ele trabalha na cozinha do Banco, prá fazê café, (porque) todos trabalha no Banco, só ele que usa saia, não é?" (...) Ou é faxineiro, ou trabalha na cozinha">

O que se percebe, neste segundo caso, é que o adulto discorda do conteúdo do silogismo, especialmente o da premissa maior, que nega suas crenças ("Homens não usam saia) e tenta, com o sincretismo, resolver o dilema criado.

Desta perspectiva o "viés empírico" de Scribner passa a ser, para o meu ponto de vista, "reforço argumentativo", visto que se trata de argumentações baseadas em experiências com eventos cotidianos, práticos, que os adultos apresentam para reforçar uma opinião (favorável ou contrária) relativa a um raciocínio formalizado, cujo conteúdo entra em harmonia ou em contradição com o quadro referencial dos próprios adultos.

Colocadas as coisas neste prisma (multifacetado e complexo, reconheço), podemos, para finalizar, tentar entender a perplexidade de Kaspar Hauser, no filme de Herzog, ao ser colocado por um dos "sábios" que foram estudá-lo diante do problema lógico da dupla negação. Disse-lhe o sábio mais ou menos o seguinte: "Você está diante de uma encruzilhada. Um dos caminhos (você não sabe qual) leva a uma aldeia cujos moradores nunca dizem a verdade. Chegando até você uma pessoa vinda de uma das aldeias, que pergunta você fará para saber com certeza de qual aldeia ele vem?" Responde Kaspar Houser: "Eu lhe perguntaria se ela é uma rã verde". (CNPq. FAPESP; Fundo de Pesquisa USP).

(Recebido em 10/10/1990)

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, M.B.M. 1985a. "Textos espontâneos na 1a. série". Cadernos CEDES 14, 25-29.
- 1985b. "Leitura e escrita na vida e na escola". Leitura: Teoria e Prática, ano 4, dez., 15-26.
- BAKHTIN, M.M. 1985. Estética de la Creación Verbal. México, Siglo Veintiuno Ed. Ltda.
- BERTELSON, P.; B. DE GELDER, L.V. TFOUNI & J. MORAIS. 1989. "Metaphonological abilities of adult illiterates: New evidence of heterogeneity". European Journal of Cognitive Psychology, 1(3) 239-250.
- FORREST-PRESSLEY, D.L.; G.E. MACKINNON e T. GARY WALLER. 1985. Metacognition, Cognition, and Human Performance. New York: Academic Press.

- FREIRE, R.M. 1990. A Abordagem Dialógica: Uma Proposta Social em Fonoaudiologia. Tese de Doutorado. PUC-SP.
- FREUD, S. 1980. "O Moisés de Michelângelo". In S.Freud. Obras Completas, vol. XIII, p.249-280. Rio de Janeiro: Imago.
- GINZBURG, C. 1989. Mitos, Emblemas, Sinais. São Paulo: Companhia das Letras.
- HALL, E.T. 1979. Au-delà de la Culture. Paris: Editions du Seuil.
- DE LEMOS, C.T.G. 1986. "Interacionismo e aquisição de Linguagem". D.E.L.T.A. vol. 2(2), 231-248.
- LURIA, A.R. 1977. Cognitive Development. Cambridge: Harvard University Press.
- MAIA, E.A. da M. 1984. "A visão "tradutora" da compreensão e a questão do desenvolvimento da linguagem". Cadernos de Estudos Linguísticos, 7, 53-57.
- MILLER, L. 1990. "The roles of language and learning in the development of literacy". Topics in Language Disorders. March. 1-24.
- MOREIRA, N. da C.R. 1988. "Portadores de texto: concepções de crianças quanto a atributos, funções e conteúdo". In Kato M.A. (org) A Concepção da Escrita pela Criança. Campinas: Pontes Editores, pp.15-52.
- ORLANDI, E.P. 1987. A Linguagem e seu Funcionamento. Campinas: Pontes Editores.
- ORLANDI, E.P. e E.J. GUIMARÃES. 1988. "Unidade e Dispersão: Uma questão do texto e do sujeito". In Lane, S.T.M. (Org.) Sujeito e Texto. pp.17-36. S.Paulo, EDUC.
- PARRET, H. 1984. "Pragmática" Cadernos de Estudos Linguísticos. 7, 38-51.
- PRADO, L.E.S. 1988. "Fato e significado". Anais da 18a. Reunião Anual da SPRP. 411-418.
- SCRIBNER, S. 1979. "Modes of thinking and ways of speaking: Culture and Logic reconsidered". In R.O. Freedle (comp.). New Directions in Discourse Processing. Norwood: Ablex.
- SCRIBNER, S. e M. COLE, 1981. The Psychology of Literacy. Cambridge: Harvard Un. Press.
- TEALE, W. 1982. "Toward a theory of how children learn to read and write naturally". Language Arts. 59(6):555-570.
- TFOUNI, L.V. 1984. "O resgate da identidade: Investigação sobre o uso da modalidade por adultos não-alfabetizados". Cadernos de Estudos Linguísticos. 7, 59-75.
- \_\_\_\_\_ 1986. Adultos não-alfabetizados: O avesso do avesso. Tese de Doutorado. IEL-UNICAMP.
- \_\_\_\_\_ 1987. "A inteligência prática e a prática da inteligência". Arquivos Brasileiros de Psicologia. 39 (3), 44-56.
- \_\_\_\_\_ 1988a. Adultos não alfabetizados: O avesso do

- avesso. Campinas: Pontes Editores.
- \_\_\_\_\_ 1988b. "Escrita, alfabetização e letramento".  
Cadernos CEVEC, No. 4, 18-24.
- \_\_\_\_\_ 1988c. "Estudo de caso de uma mulher negra  
analfabeta de terceira idade, do ponto de vista  
sócio-interacionista". Anais da 18a. Reunião Anual da SPRP.  
207-213.
- \_\_\_\_\_ 1989. "Representação do conhecimento e linguagem  
em adultos não-alfabetizados". Ciência e Cultura, 7. 41.  
677-689.
- \_\_\_\_\_ 1990. "Letramento e analfabetismo: A questão do  
trabalho". Trabalho apresentado no IX Congresso Internacional  
da ALFAL: Campinas.
- TOULMIN, S.E. 1958. The Uses of Argument. New York: Cambridge  
Un. Press.
- TUL'VISTE, P. 1989. "Education and the development of concepts  
Interpreting results of experiments with adults with and  
without schooling". Soviet Psychology. 27 (1). 5-21.
- VYGOTSKY, L.S. 1962. Thought and Language. Cambridge: MIT  
Press.
- \_\_\_\_\_ 1979. Pensamento e Linguagem. Lisboa: Editora  
Antídoto.
- \_\_\_\_\_ 1984. A Formação Social da Mente. São Paulo:  
Martins Fontes Edit. Ltda.
- WALTON, D.N. 1989. "Review of E.M. Barth and E.C.W. Krabbe's,  
From axion to dialogue: A philosophical study of logics and  
argumentation". Journal of Pragmatics, 13 (4), 634-637.
- WERTSCH, J.V. & J. YOUNIS, 1987. "Contextualizing the  
investigator: The case of developmental Psychology". Human  
Development, 30, 18-31.