

LETRAMENTO, CULTURA E MODALIDADES DE PENSAMENTO

Marta Kohl de Oliveira

O objetivo deste trabalho é a discussão de alguns aspectos referentes às relações entre cultura e modos de pensamento, particularmente no que diz respeito à situação de grupos culturais “pouco letrados” integrados nas complexas sociedades contemporâneas, isto é, sociedades urbanas, escolarizadas, industrializadas, burocratizadas, marca das pelo conhecimento científico e tecnológico e pela forte presença dos meios de comunicação de massa.

Conforme discutido em artigo anterior (Oliveira 1992), esses grupos tendem a ser extremamente homogêneos do ponto de vista social: seus membros são migrantes de zonas rurais empobrecidas, trabalhadores em ocupações urbanas pouco qualificadas, com uma história descontínua e malsucedida de passagem pela escola e filhos de trabalhadores rurais analfabetos ou semi-alfabetizados. A denominação “pouco letrado” não diz respeito, portanto, a nenhuma classificação técnica do grau de alfabetização dos indivíduos em questão, mas sim à condição decorrente da falta de oportunidade de interação intensa e sistemática com determinados aspectos culturais fundamentais nesse tipo de sociedade. O modo

de inserção dos membros dos grupos “pouco letrados” na sociedade tem a marca da exclusão, em um sistema em que o pleno domínio da leitura e da escrita e de outras práticas letradas é um pressuposto da constituição das competências individuais necessárias e valorizadas nessa sociedade.

As contraposições entre a modalidade de funcionamento cognitivo dos membros dos grupos pouco letrados e os modos de pensamento supostamente característicos dos indivíduos pertencentes aos grupos sociais mais tipicamente letrados e as relações entre cultura e pensamento que podem ser estabelecidas nesse confronto intercultural são os principais tópicos a serem abordados neste artigo. A intenção é contribuir, nos limites de um breve texto, para a compreensão das consequências cognitivas de diferentes práticas culturais e apontar para direções mais precisas e verticalizadas de reflexão e investigação acerca desse tema, ainda tão superficialmente compreendido.

Pensamento descontextualizado

A contraposição entre um modo de pensamento que é balizado pelas informações provenientes de dados perceptuais, do contexto concreto e da experiência pessoal e outro que opera com categorias abstratas, é independente das vivências pessoais concretas e liberto das coações do campo perceptual imediato, está claramente presente na literatura sobre diferenças culturais e modos de pensamento. A capacidade de elaboração cognitiva descontextualizada é, talvez, a característica mais bem definida do modo de funcionamento intelectual letrado, sendo um atributo aparentemente ausente no desempenho típico dos membros dos grupos pouco letrados.

A investigação já clássica realizada por A. R. Luria nos anos 30 com camponeses soviéticos aponta exatamente para essa contraposição (Luria 1990). Nos vários tipos de tarefas cognitivas utilizadas por Luria houve claro contraste entre os grupos de sujeitos estudados: os sujeitos mais escolarizados e envolvidos no trabalho mais moderno das fazendas coletivas tendiam a operar do modo que Luria denominou “categorial”, isto é, que trabalha com categorias abstratas, independentes da experiência vivida e do contexto concreto. Esses sujeitos agrupavam cores, formas geométricas e diversos tipos de objetos de acordo com sua pertinência a categorias superordenadas (por exemplo “triângulos” ou “ferramentas”), realizavam operações de dedução e inferência com base em informações verbais, mesmo quando as conclusões eram incompatíveis com a experiência pessoal, solucionavam problemas matemáticos com base em situações hipotéticas.

Em contraste, os sujeitos menos escolarizados e envolvidos em atividades de agricultura tradicional, individualizada, tendiam a operar do modo que Luria denominou “gráfico-funcional”, isto é, fortemente influenciado por configurações perceptuais e baseado na experiência pessoal do indivíduo e nas relações concretas entre elementos inseridos em situações práticas de uso. Os agrupamentos dos diversos tipos de elementos remetiam a relações funcionais entre eles (por exemplo, martelo, serra, tora de madeira e machadinha eram agrupados por serem todos necessários e utilizados juntos), as formas geométricas e as cores eram nomeadas e agrupadas conforme sua relação com situações concretas (por exemplo, “formas que parecem com relógios” ou “cor de algodão estragado”) e a solução de problemas hipotéticos era sempre referida a condições verdadeiras da experiência vivida, havendo dificuldade de realização de inferências quando a informação fornecida pelo pesquisador não fazia parte do repertório

das experiências do indivíduo ou era contraditória com sua vivência pessoal.

Investigações contemporâneas realizadas com adultos pouco escolarizados (ver, especialmente, trabalhos do grupo ligado ao Laboratory of Comparative Human Cognition, da Universidade da Califórnia em San Diego, por exemplo, Cole e Scribner 1974, e trabalhos do grupo do Laboratorio de Actividad Humana do Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación da Universidade de Sevilha, por exemplo, De La Mata e Sanchez 1991; Ramirez *et al.* 1990) também indicam essa mesma contraposição. A predominância de uma abordagem mais formal no enfrentamento de diversos tipos de tarefas cognitivas, em que regras e princípios gerais de classificação, raciocínio, solução de problemas são mais relevantes que critérios contextualizados e diretamente referentes à experiência vivida, parece se opor, de fato, a uma outra modalidade de funcionamento cognitivo, menos tipicamente letrada, na qual o pensamento é muito mais claramente atrelado à experiência real do sujeito.

Controle da produção cognitiva

O modo como os indivíduos controlam sua própria produção cognitiva parece ser, também, um componente relevante na distinção de modalidades de funcionamento intelectual mais e menos ligadas a características letradas. Diferentemente da questão da descontextualização do pensamento, tão proeminente na literatura sobre diferenças culturais e modos de pensamento, o problema abordado neste item não tem sido objeto de destaque nos trabalhos sobre cultura e pensamento. Alguns dados obtidos em pesquisa com adultos pouco escolarizados que frequentam cursos

supletivos na cidade de São Paulo apresentam, entretanto, para a relevância desses procedimentos de controle (Oliveira 1989).

Uma das situações escolares em que a questão do controle fica bastante evidente é aquela em que os alunos devem seguir instruções explícitas dadas pela professora. Os alunos observados demonstram grande dificuldade em seguir instruções: quando uma tarefa mais complexa é proposta, eles parecem não tomar as explicações iniciais da professora como um “guia”, de forma a dirigir sua ação por um plano intencionalmente elaborado a partir desse guia. Parecem, ao contrário, realizar fragmentos superpostos da tarefa, cada um dirigido por uma ordem simples isolada. Um forte indicador desse procedimento é o fato de que, normalmente, imediatamente depois de a professora terminar uma explicação sobre a tarefa a ser realizada, os alunos perguntam algo como “O que é para fazer, professora?”. E a seguir, durante toda a execução da tarefa, fazem uma parcela dela e perguntam qual é o próximo passo: “Já copiei, e agora?” ou “Depois de colocar as palavras aqui o que eu faço?”.

Luria (1973) discute explicitamente a importância da capacidade de seguir instruções enquanto ligada à capacidade de “auto-instruir-se”, ou seja, de elaborar e seguir sequências de ação dirigidas por planos, projetos e intenções. No caso do desenvolvimento infantil, observa-se que a partir da experiência de seguir instruções dadas pelo adulto, tais como “Eis a xícara” ou “Pegue a bola”, a criança passa a dar instruções faladas a si mesma e começa a subordinar seu próprio comportamento a essas instruções. Com o tempo esse procedimento é internalizado e torna-se um método de organização do comportamento individual. Esse procedimento, afirma Luria, é social na origem, dependente da fala em sua estrutura e voluntário. O comportamento dos adultos observados poderia refletir, talvez, uma experiência cognitiva de

outra natureza, moldada por interações sociais que não promovem esse tipo de desenvolvimento. Isto é, é possível que em grupos culturais menos letrados as práticas sociais que levam à internalização de procedimentos de auto-instrução não sejam tão proeminentes ou relevantes como nos grupos mais letrados.

Outra modalidade de controle da própria produção cognitiva refere-se ao uso de estratégias específicas que auxiliam no monitoramento, por parte do próprio sujeito, do desenvolvimento da tarefa que ele está realizando. As estratégias úteis são, naturalmente, diferentes para cada tarefa. Instâncias típicas desse tipo de estratégia são a prática de assinalar itens de uma lista conforme sejam utilizados para determinado fim (por exemplo, uma lista de nomes que devem ser postos em ordem alfabética), de variar itens numa sequência sistemática para esgotar todas as combinações possíveis entre eles sem que haja repetição, ou de monitorar a sequência de palavras ou frases a serem copiadas de forma a evitar repetições ou lacunas. Na situação escolar é bastante comum haver inadequações no desempenho dos alunos em determinadas tarefas por dificuldades no uso de formas de controle da produção, independentemente de seu bom domínio do conteúdo da tarefa.

Procedimentos metacognitivos

Estreitamente relacionados à questão do controle da produção cognitiva estão os chamados procedimentos metacognitivos, isto é, as operações deliberadas do sujeito sobre suas próprias ações intelectuais. Esses são procedimentos que indicam consciência do sujeito a respeito de seus processos de pensamento, a qual lhe permite descrever e explicar esses processos a outras pessoas; envolvem, também, uma busca intencional de estratégias

adequadas a cada tarefa específica a partir da consciência de que há diversas regras e princípios possíveis de serem utilizados na solução de problemas. Membros de grupos pouco letrados parecem transitar com maior dificuldade por essa modalidade de atividade intelectual. Esse resultado fica evidente nas pesquisas desenvolvidas e examinadas por Michael Cole e Sylvia Scribner (Cole e Scribner 1974; Scribner e Cole 1981) e na investigação intercultural de Luria (Luria 1990).

Na pesquisa já mencionada sobre adultos pouco escolarizados na cidade de São Paulo (Oliveira 1989) também emerge esse mesmo resultado: em tarefas de classificação de diferentes tipos de objetos, por exemplo, os sujeitos tendem a produzir agrupamentos muito mais bem estruturados do que sua explicação verbal a respeito indica; em diversas situações de sala de aula os alunos demonstram generalizar a aplicabilidade de certas regras, evidenciando uma adoção “não-refletida” de um princípio como sendo universal: por exemplo, ao copiar da lousa uma lista de frases, os alunos as organizaram sob forma de um texto corrido, sem considerar que elas deveriam ser colocadas em linhas diferentes; isto aconteceu porque eles estavam preocupados em obedecer a uma instrução anterior da professora de que deveriam ocupar cada linha do caderno até o final, independentemente das segmentações feitas na lousa.

Transformações culturais da sociedade letrada

Partindo da ideia de que diferentes grupos culturais inseridos nas sociedades complexas parecem apresentar peculiaridades em seu modo de funcionamento cognitivo, fizemos uma breve discussão das contraposições mais evidentes entre modalidades de pensamento que podemos chamar “letrada” e “não-letrada”. Não

estamos postulando, evidentemente, a existência de duas modalidades intrinsecamente diversas de funcionamento psicológico, resultantes de fatores endógenos da constituição de diferentes “tipos humanos”. Ao contrário, conforme mencionado no início deste artigo, tratamos aqui de compreender como um modo específico de inserção no mundo social, que no caso dos grupos urbanos pouco letrados evidencia uma condição de exclusão de determinados aspectos culturais da sociedade na qual estão integrados, pode ter consequências para o funcionamento cognitivo dos indivíduos. É a explicitação dessas transformações culturais tipicamente letradas o objeto da presente seção.

A própria escrita como sistema simbólico é, quase por definição, um dos principais fundamentos do modo letrado de pensamento. Separando o produto escrito de seu autor e do tempo e do local de sua criação, separando signo de significado, permitindo o exame repetido de registros gráficos, a escrita favorece o pensamento descontextualizado e independente da experiência do sujeito. Favorece também a consciência metalinguística, por consistir em suporte material da língua, sobre o qual o sujeito pode refletir e construir conhecimento explícito, e a consciência metacognitiva, pela possibilidade de verificação do discurso escrito como produto de pensamento, de objetivação da experiência pessoal.

A escrita fornece, também, ao seu usuário, instrumentos externos que facilitam a utilização de procedimentos de controle cognitivo (listas, calendários, tabelas, instruções escritas) e o próprio recurso do registro gráfico que pode dar suporte a esses procedimentos (por exemplo, o “ticar” de itens de uma lista, a marca “x” para identificar o ponto de um texto onde a leitura ou a cópia foi interrompida, o grifo de textos para assinalar partes relevantes).

Outro aspecto da história humana que pode ser relacionado com transformações no modo de pensamento é o desenvolvimento da ciência formal. Essa modalidade de construção de conhecimento (impossível, aliás, sem a existência da escrita) e a consequente criação de instrumentos, artefatos e tecnologias, trazem consigo alterações nas relações entre o homem e o mundo que têm implicações para o pensamento. Fazem parte da própria essência do empreendimento científico a construção de categorias formalizadas de organização do real e processos deliberados de generalização. Isto é, a compreensão daquilo que é particular, contextualizado, é um passo na busca de conhecimento de aplicabilidade universal, estruturado em sistemas teóricos com articulação interna explícita.

A sociedade regida pelo desenvolvimento científico e tecnológico é pautada por objetivos de predição e controle, que envolvem planejamento em longo prazo, organização institucional e tomada de decisões com base em critérios que ultrapassam as necessidades individuais e imediatas. A plena inserção nesse tipo de sociedade favorece, assim, o pensamento descontextualizado e promove a constante interação com modalidades de organização do real que não fazem referência à experiência particular, individual. Promove, também a interação com instrumentos e símbolos que auxiliam em tarefas de controle da produção cognitiva.

Ainda outro aspecto cultural tipicamente letrado que tem claras conexões com mudanças no modo de funcionamento intelectual é a escola. Essa instituição tem o papel explícito de tornar “letrados” os membros da sociedade, fornecendo-lhes instrumental para interagir ativamente com o sistema de leitura e escrita, com o conhecimento acumulado pelas diversas disciplinas científicas e com o modo de construir conhecimento que é próprio da ciência.

A escola é, assim, um lugar social onde o contato com o sistema de escrita e com a ciência como modalidade de construção de conhecimento se dá de forma sistemática e intensa, potencializando os efeitos desses outros aspectos culturais sobre os modos de pensamento. Além disso, na escola o conhecimento em si mesmo é o objeto privilegiado da ação dos sujeitos envolvidos, independentemente das ligações desse conhecimento com a vida imediata e com a experiência concreta dos sujeitos. As práticas escolares favorecem, portanto, o pensamento descontextualizado e a ação metacognitiva. Favorecem, também, o aprendizado de formas de controle da produção cognitiva, as quais são componentes importantes das tarefas escolares.

* * *

A reflexão realizada neste artigo partiu da noção de que determinadas transformações culturais típicas das sociedades letradas teriam efeitos no modo de funcionamento cognitivo dos membros dessas sociedades. Esses efeitos não estariam igualmente distribuídos por todos os grupos culturais, mas dependeriam da modalidade de inserção dos indivíduos na sociedade e de sua interação com essas formas culturais. Assim, indivíduos excluídos de uma relação sistemática com a escrita, com a escola e com a ciência estariam também excluídos das formas de pensamento “tipicamente letradas”.

Duas questões merecem ser, ainda, brevemente discutidas para finalizar essa reflexão. Em primeiro lugar, conforme mencionado anteriormente, parece haver um acordo sobre a existência de uma diferença entre formas letradas e não-letradas de pensamento; é importante reiterar, entretanto, que essa diferença não está claramente definida na literatura, não apenas pela falta de inves-

tigações mais específicas a respeito do funcionamento cognitivo dos grupos “pouco letrados”, mas também pela ausência de uma teoria consistente sobre os processos intelectuais dos adultos plenamente inseridos na sociedade letrada. Nesse sentido, a modalidade de pensamento à qual se opõe o pensamento denominado pouco letrado é, em grande medida, uma construção derivada do senso comum.

Em segundo lugar, o alinhamento dos itens escrita, ciência e escola, como sendo as principais formas culturais associadas às transformações do pensamento, remete a um mesmo tipo de desenvolvimento cultural, claramente ligado à própria essência do letramento. Parece ser relevante, entretanto, hipotetizar outras formas de atividade do homem no mundo que poderiam constituir fontes de diferenciação de suas modalidades de ação cognitiva. Uma delas é o tipo de trabalho realizado pelos sujeitos: rural ou urbano, isolado ou coletivo, que exige planejamento e tomadas de decisão pelo próprio sujeito como agente do processo ou que coloca o sujeito numa situação passiva, de realização de tarefas mecânicas e pré-planejadas por outrem etc.

Um exemplo de pesquisa empírica que evidencia a influência do trabalho no desenvolvimento cognitivo é a investigação intercultural de Luria anteriormente mencionada (Luria 1990). Entre os camponeses incluídos nessa pesquisa, aqueles que trabalhavam nas fazendas coletivas da União Soviética pós-revolução demonstraram formas de operação cognitiva mais semelhantes às que descrevemos como tipicamente “letradas” do que aqueles camponeses envolvidos em modalidades tradicionais de trabalho individualizado. O trabalho mais moderno das fazendas coletivas provavelmente impunha certas demandas aos sujeitos – planejamento de ações coletivas, tomada de decisões com base em critérios que ultrapassam as necessidades e motivações indivi-

duais, substituição daquilo que é circunstancial e particular pelo que é previsível, geral e compartilhado – que contribuíssem para a emergência de novas modalidades de funcionamento intelectual.

Outra forma de atividade que poderia ser postulada como relacionada a transformações cognitivas é o envolvimento em atividades políticas tais como militância em partidos, movimentos da sociedade civil, organizações sindicais etc. Dados empíricos bastante contundentes a esse respeito têm sido coletados em pesquisa desenvolvida por Ivani Ratto (Ratto 1992 e neste volume). Esse tipo de atividade, por envolver o engajamento do indivíduo em projetos coletivos que transcendem os dados da experiência concreta individual, favorece o desenvolvimento de uma perspectiva metacognitiva, isto é, que se debruça sobre o real como objeto de reflexão e não apenas de ação. A relação intensa do sujeito com algum tipo de utopia parece promover seu desenraizamento dos dados contextuais do momento e do espaço presentes.

As questões acima discutidas parecem indicar que as características do funcionamento cognitivo consideradas relevantes nas complexas sociedades contemporâneas, e denominadas de “tipicamente letradas”, ligam-se sempre, de alguma forma, a atividades que favorecem a transcendência, pelo homem, das condições concretas de sua inserção no mundo. Podemos dizer, assim, que aquilo que tem sido denominado de o “modo letrado de funcionamento intelectual” não se relaciona necessariamente com o domínio das capacidades de leitura e de escrita. Os indivíduos constroem suas possibilidades de ação sobre o conhecimento como objeto e de trânsito por dimensões que superam as limitações do contexto concreto da vida cotidiana seja em atividades mais diretamente ligadas ao letramento, seja em formas de trabalho que promovem ou possibilitam reflexão e distanciamento de uma rotina automatizada, seja ainda na relação intensa com pro-

jetos de transformação social. Uma compreensão mais aprofundada dessas relações entre práticas sociais e modos de funcionamento cognitivo, apenas esboçada neste trabalho, contribuirá para uma construção mais elaborada de uma psicologia do desenvolvimento que contemple o ser humano adulto em sua condição cultural específica.

Referências bibliográficas

- COLE, M. e SCRIBNER, S. (1974). *Culture and thought*. Nova York, John Wiley and Sons Inc.
- DE LA MATA, M. L. e SANCHEZ, J. A. (1991). "Educación formal y acciones de agrupación y memoria en adultos: un estudio microgenético", in: *infancia y aprendizaje*, 53, pp. 75-97.
- LURIA, A. R. (1973). *The working brain*. NovaYork, Basic Books.
- _____ (1990). *Desenvolvimento cognitivo: fundamentos culturais e sociais*. São Paulo, Ícone.
- OLIVEIRA, M. K de (1989). "Relatório de atividades apresentado à Universidade de São Paulo (1986-1989)". São Paulo, Faculdade de Educação da USP, (mimeo).
- _____ (1992). "Analfabetismo na sociedade letrada: diferenças culturais e modos de pensamento", in: *Travessia: Revista do Migrante*, jan./abril, vol. 12, pp. 17-20.
- RAMIREZ, J. D. *et al.* (1990). "Cambio sociocognitivo y organización de las acciones: una aproximación sociocultural a la educación de adultos", in: *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, pp. 169-190.
- RATTO, I. (1992). Trabalho apresentado no Congresso de Linguística Aplicada, promovido pelo Instituto de Estudos

Linguísticos da Unicamp, no seminário “Letramento: Aglutinador de Conflitos e resistências Interculturais” (comunicação oral).

SCRIBNER, S. e COLE, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, Harvard University Press.