

PSICOLINGÜÍSTICA E EDUCAÇÃO: UM NOVO PARADIGMA PARA A PESQUISA APLICADA*

JAN PRUCHA
Charles University, Praga

PUBLICAÇÕES EDIPUCRS

- APPEL, Myrna Bier, et alii(org.). *Continhos para a Liberdade. A Revolução Francesa e a Inconfidência Mineira(as letras e as arte)*. 1991, 274p. Constitui-se num instrumento impar para a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de um reflexão acerca das produções, sobretudo literárias e artísticas, mas também ideológicas e filosóficas, bem como dos processos e das práticas que surgiram no bojo da formação da modernidade. Em co-edição com IEL/PSAPERGS.
- BAGBY JÚNIOR, Alberto. *Machado de Assis e seus Primeiros Romances*. 1993, 136p. A obra pretende reabilitar as obras da primeira fase romanesca: *Ressurreição, A mão e a Lupa, Helena, Iaiá Gracia e Casa Velha*. Chama a atenção a maneira de apresentar os referidos romances trazendo para estas páginas a visão crítica de autores brasileiros americanos e ingleses.
- BARANDAS, Ana Eurídice Eufosina de. *O Ramalhete, ou, Flores Escolhidas no Jardim da Imaginação*. 2ª edição, 1990, 128p. Coleção Memória. A Obra inclui o estudo biográfico da autora. Em co-edição com a Livraria Nova Dimensão.
- BARBOSA, Márcia Helena Saldanha. *A Parábola em o Louco do Carl*. 1993, 62p. A autora não se deixa abater pela pequena tradição crítica do romance e a renova de um ângulo inesperado: o diálogo que o escritor trava com a literatura clássica e a moderna para equacionar ditadura, insanidade e fantástico. Em co-edição com a Prefeitura Municipal de Quaraí.
- BRASIL, Luiz Antônio de Assis (org.). *Contos de Oficina 3*. 1989, 136p. É o terceiro volume de contos produzido pelos alunos da Oficina de Criação Literária do Curso de Pós-Graduação em Letras da PUCRS, em co-edição com a Livraria Editora Acadêmica Ltda.
-*Contos de Oficina 4*. 1990, 112p. Antologia de contos das Oficinas de Criação Literária do Curso de Pós-Graduação em Letras da PUCRS, em co-edição com a Livraria Editora Acadêmica Ltda.

Os pedidos deverão ser encaminhados à:

EDIPUCRS
Av. Ipiranga, 6691 - Prédio 33
Caixa Postal 1429
90619-900 PORTO ALEGRE - RS
BRASIL
FONE: (051) 339-1511 Ramal: 3323
FAX:(051) 339-1564

RESUMO

Não há dúvida que a psicolingüística é uma fonte importante para a explicação de problemas educacionais. Isso se deve ao fato de que linguagem e comunicação são elementos constituintes de processos educacionais. Como consequência, uma área interdisciplinar chamada psicolingüística aplicada a educação se desenvolveu. Áreas de aplicação da psicolingüística no estudo de processos educacionais foram descritas alhures (Prucha, 1988).

A metodologia da pesquisa em educação e outras ciências sociais têm passado por mudanças importantes durante as duas últimas décadas. Uma das mudanças mais relevantes é uma orientação nova de pesquisa empírica que é geralmente rotulada como paradigma pós-positivista. O novo paradigma foi elaborado em novas abordagens de pesquisa, geralmente chamadas qualitativas, etnográficas, naturalistas, entre outras. Quanto à pesquisa educacional, o novo paradigma já foi manifestado em alguns estudos empíricos (ver, entre outros, o "International Journal of Qualitative Studies in Education").

O foco principal deste trabalho é explicar a relevância do paradigma pós-positivista (qualitativo) na pesquisa educacional. O argumento do autor é que estudos empíricos na área de psicolingüística aplicada à educação deveriam utilizar a metodologia qualitativa como um importante instrumento de investigação da comunicação humana.

ABSTRACT

There is no doubt that psycholinguistics is an important source for explaining educational problems. This is due to the fact that language and communication are constituent elements of educational processes. As a consequence, an interdisciplinary field of research called "educationally applied psycholinguistics" has developed. Areas of application of psycholinguistics in the study of the educational processes have been described elsewhere (Prucha, 1988).

Methodology of research in education and other social sciences has passed through important changes during the last two decades. One of the most relevant changes is a new orientation of empirical research that is generally labeled as the post-positivistic paradigm. The new paradigm has been elaborated in new approaches of research usually called qualitative, ethnographic, naturalistic, and other. As for educational research the new paradigm has already been manifested in a number of empiri-

* Comunicação apresentada no 4º Congresso Internacional da ISAPL, Bologna, 1994. A tradução do original inglês foi feita por Elen Jane Medeiros Azambuja, do Centro de Pesquisas Lingüísticas da PUCRS.

cal studies (see, among others, the "International Journal of Qualitative Studies in Education").

The main focus of the paper is on explaining a relevance of the post-positivistic (qualitative) paradigm in educational research. The author's argument is that empirical studies in the field of educationally applied psycholinguistics should utilize qualitative methodology as an important instrument of exploration into human communication.

ARTIGOS

INTRODUÇÃO

Em sua palestra de abertura no I Seminário de Psicolinguística (Florianópolis, 1993) Slama-Cazacu (1993) expressou a opinião que é sem dúvida justa, a saber:

"A eficiência, porém – e mesmo a existência – desta área, PLA (psicolinguística aplicada), é função de sua fundamentação teórica, e depende do modelo psicolinguístico no qual sua pesquisa se baseia" (p. 5).

Eu acrescentaria que a eficiência da PLA também depende de suas bases metodológicas, ou, de maneira mais geral, do paradigma de pesquisa psicolinguística. Geralmente paradigma é entendido como um complexo de opiniões e crenças compartilhados pelos representantes de uma disciplina científica que orientam maneiras de planejar, executar e interpretar a pesquisa. Em outras palavras, paradigma significa como os pesquisadores olham o mundo que tentam estudar.

Psicolinguística aplicada e educação têm muitos problemas de interesse mútuo (a área da psicolinguística aplicada à educação foi descrita em Prucha, 1998). Por outro lado, a pesquisa em psicolinguística e a pesquisa em educação são orientadas por seus próprios paradigmas. Entretanto, se temos em mente a finalidade da psicolinguística aplicada à educação, isto é, uma melhor explicação dos usos da linguagem em ambientes educacionais, também temos que entender – como a psicolinguística – como fenômenos educacionais são explorados sob a influência do paradigma da pesquisa educacional.

Portanto, os propósitos do presente trabalho são:

- (1) descrever mudanças recentes no paradigma da pesquisa educacional,
- (2) discutir algumas de suas implicações para a psicolinguística aplicada.

1 – MUDANÇAS NO PARADIGMA DA PESQUISA EDUCACIONAL

Geralmente o paradigma que orienta a pesquisa em uma disciplina científica não é definido formalmente porque uma parte dele é transmitida

de maneira informal, isto é, através de opiniões comunicadas oralmente, tradições, rituais, preferências e preconceitos, etc. Há, porém algumas indicações que refletem o paradigma de pesquisa que pode ser constatado através de explorações "cientométricas". Uma delas é a análise de fontes de informação (também chamada análise de referência). Esta análise também tem sido utilizada em psicologia e psicologia educacional. Por exemplo, Walberg e Haertel (1992) analisaram padrões de referências em periódicos de psicologia educacional nos Estados Unidos¹ e com isso puderam descrever a situação atual da disciplina.

Conduzi uma análise semelhante referente à pesquisa educacional (Prucha, 1993, não publicada) e tentei identificar quais são as características mais importantes que refletem o paradigma atual da pesquisa empírica em educação. Três tendências podem ser constatadas:

- a interdisciplinaridade (multidisciplinaridade) na pesquisa educacional
- uma abrangência ampla de tópicos cobertos pela pesquisa educacional
- aceitação da nova abordagem chamada metodologia qualitativa.

Na seguinte seção descreverei brevemente as tendências mencionadas acima, enfatizando a última.

1.1 – Interdisciplinaridade na pesquisa educacional

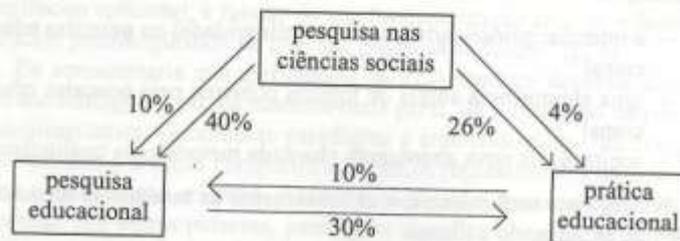
A pesquisa educacional realmente é uma área multidisciplinar. Atualmente fenômenos educacionais (p. ex. aprender, ensinar, o ambiente de sala de aula, comunicação professor/aluno, êxito, etc.) são estudados e explicados não somente em vista da teoria (que é, por sua natureza, também interdisciplinar) educacional (pedagógica), mas com a utilização e métodos de várias outras disciplinas. Para exemplificar: aprender a partir de textos (em particular livros-texto e outros materiais instrucionais) é um campo interdisciplinar de investigação onde teorias de didática, psicolinguística, lingüística textual, psicologia da aprendizagem, teoria da comunicação verbal e outras devem ser aplicadas. A razão é que o processo mencionado é um complexo de fatores qualitativamente diferentes e, portanto, não pode ser explicado adequadamente do ponto de vista de uma disciplina isolada.²

¹ É de interesse mencionar aqui que entre os trinta periódicos citados mais frequentemente como fontes de informação para a psicolinguística educacional, há alguns com perfil psicolinguístico, p. ex., *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, *Journal of Reading Behavior*, *Memory and Cognition*, e outros. Isso também reflete uma estreita relação entre pesquisa educacional e pesquisa psicolinguística.

² Alhures desenvolvi um modelo integrado explicando a aprendizagem com textos como uma interação de fatores didáticos, lingüísticos, semânticos e outros (Prucha, 1987).

A tendência da interdisciplinaridade na pesquisa educacional foi evidenciada, novamente, por descobertas cientométricas. Por exemplo, Turner e Kiesler (1981) descobriram nos Estados Unidos que a pesquisa nas ciências sociais (psicologia, sociologia, antropologia, economia e outras) é uma fonte crucial para a compreensão da educação. Essa conclusão é baseada em dados que ilustram fluxos de informação entre pesquisa nas ciências sociais, pesquisa educacional e prática educacional. A figura 1 (adaptada de Turner e Kiesler, 1981, p. 187) ilustra a relação encontrada no estudo.

FIGURA 1
Padrão de fluxos de informação



Os números são médias percentuais de referências ($N = 47.462$) dadas a periódicos de tipos específicos.

A figura mostra que, por exemplo, 40% das fontes de informação utilizadas na pesquisa educacional vem das ciências sociais, enquanto que o fluxo de informação oposto representa aproximadamente 10%, etc.

Atualmente a interdisciplinaridade na pesquisa educacional tem alcançado tal grau que, de fato, nenhum problema-chave de processos educacionais pode ser resolvido sem a utilização de conhecimentos e métodos de várias outras disciplinas. A psicolinguística também está entre elas, como é evidente, p. ex., em linguodidática (metodologia do ensino de línguas – ver Prucha, 1990).

Assim, o novo paradigma de pesquisa educacional pode ser caracterizado por um alto grau de interdisciplinaridade que inclui algumas conexões também com a psicolinguística.

1.2 – Abrangência temática da pesquisa educacional

Entre os cientistas fora da esfera educacional (incluindo psicolinguistas, também) geralmente se acredita que a pesquisa educacional trata de problemas relacionados exclusivamente ao ambiente escolar e aos seus sujeitos, isto é, alunos e professores. Isto está longe da situação atual.

O escopo temático da pesquisa educacional é muito mais amplo do que era com a pedagogia tradicional. Geralmente pode-se dizer que a pesquisa educacional abrange todas as áreas da vida social nas quais alguns processos educacionais participam. Tais áreas podem ser rotuladas como "ambientes de aprendizagem" (Fraser, 1985). Essas áreas incluem salas de aula, escolas e outras instituições de instrução formal, além do ambiente familiar, o local de trabalho (com processos de treinamento profissional, treinamento vocacional na empresa, educação corporativa), desenvolvimento de pessoal, liderança e gerência em várias organizações, ambiente clínico (com interação médico/paciente), entre outros.

O que é característico do processo educacional contemporâneo (e o que faz novamente algumas pontes com a psicolinguística) é que os processos educacionais que ocorrem em vários ambientes de aprendizagem são explorados como sendo socialmente e culturalmente determinados. Isto significa que, p. ex., maneiras de educar crianças em família são estudadas com respeito a oportunidades de comunicação filhos/pais em diferentes tipos sócio-culturais de famílias, ou estilos de ensino em escolas são explicados como dependentes dos padrões culturais em sociedades ou grupos étnicos particulares, etc.

Nesse respeito, a pesquisa educacional cobre uma gama ampla de tópicos relacionados a atividades sociais em ambientes dentro e fora da escola. Uma parte desta pesquisa é representada pela sociologia da educação e uma nova ramificação de pesquisa denominada etnografia escolar (ver parte 1.3).

Para ilustrar a ampla abrangência temática da pesquisa educacional, fiz alguns cálculos simples baseado na *Enciclopédia de Pesquisa Educacional*, especificamente sua edição mais recente – 6ª. ed. – (Alkin, 1992). Ela apresenta 16 áreas amplas de tópicos como Contexto da Educação, Currículo, Educação de Excepcionais, e outras. Essas áreas são diferenciadas em campos mais específicos de pesquisa como Treinamento e Desenvolvimento de Gerenciamento, Educação em Enfermagem, e outros (ao todo mais de 250 campos). Estes são novamente especificados por conceitos-chave (aproximadamente 9.000 itens). Uns 60% deles têm algumas relações com linguagem e educação. Assim, a relação com a psicolinguística é novamente aparente.

1.3 – Metodologia qualitativa na pesquisa educacional

Da mesma forma que a abordagem gerativista chomskiana fez uma "revolução" na lingüística, a metodologia qualitativa influenciou dramaticamente o pensamento sobre fenômenos educacionais. O que isto significa?

Durante seus quase 150 anos de desenvolvimento, a pesquisa empírica em educação foi construída de acordo com o modelo das ciências naturais. O *paradigma positivista* tem sido governado por princípios como:

- alcançar a máxima objetividade possível na pesquisa, onde o pesquisador assume a posição de observador externo
- verificação de hipóteses formuladas *a priori* através de dados quantitativamente elaborados
- inferir generalizações confirmadas estatisticamente a partir de uma amostra representativa de todo o conjunto de fenômenos (sujeitos).

Sem dúvida a abordagem positivista tem levado a uma alta exatidão nas ciências sociais bem como na pesquisa educacional. Em particular, métodos de medida e avaliação educacional são comparáveis, por sua precisão e refinamento, a procedimentos paralelos que são usados em sociologia ou economia.

Entretanto, desde os anos 60 há uma crítica crescente à abordagem positivista na pesquisa educacional. Talvez o principal fluxo de objeções tenha surgido da sensação que a metodologia positivista não leva em consideração as visões dos sujeitos que são estudados por pesquisadores externos. Outra objeção era que a aplicação de técnicas estatísticas através do alcance de um alto nível de exatidão formal não pode explicar as peculiaridades de casos individuais, isto é, alunos individuais, professores, aulas, escolas, famílias, etc.

Passo a passo, uma nova metodologia na pesquisa educacional tem sido desenvolvida e utilizada. É a chamada *metodologia qualitativa* ou *naturalista*, *etnográfica* ou *abordagem pós-positivista*. Atualmente há vasta literatura que apresenta esta metodologia (p. ex. Bogdan e Biklen, 1992). Além disso, um periódico especial, o *International Journal of Qualitative Studies in Education*, tem sido publicado desde 1988.

Quais são as *principais características* da metodologia qualitativa?

(1) A fundamentação filosófica da metodologia qualitativa é a fenomenologia (E. Husserl e outros). Segue-se que a abordagem qualitativa tenta explicar os processos educacionais através dos olhos dos sujeitos que atuam no processo. Por exemplo, na *fenomenografia*, que é uma das ramificações da pesquisa qualitativa, o estudo da aprendizagem no ambiente escolar é centrado no que os alunos pensam sobre sua própria aprendizagem, que significado ou sentido lhe atribuem (Marton, 1991). Em outras palavras, esta abordagem tenta analisar como os agentes do processo educacional experienciam, percebem ou entendem os diferentes aspectos da educação (p. ex. conteúdo e contexto da aprendizagem de uma língua).

Um exemplo pode ser extraído do estudo de Marton (1991) sobre a aprendizagem a partir de textos acadêmicos. Enquanto, em estudos positi-

vistas típicos, os pesquisadores tentam encontrar resultados deste tipo de aprendizagem em termos do que ou quanto os aprendizes adquiriram com a leitura de textos, na abordagem positivista os pesquisadores estão mais interessados na experiência de aprendizes individuais do evento da aprendizagem. Como relatado por Marton (1991), pelo uso de entrevistas pormenorizadas descobriu-se que os alunos entendiam o mesmo texto de várias maneiras diferentes:

"O fato que o texto como um todo teve alguns significados distintivamente diferentes para os alunos, nos pareceu ser uma variação muito mais significativa no resultado da aprendizagem do que as diferenças no número de fatos ou proposições mantidas" (p. 187).

(2) A fonte de dados qualitativos são os *ambientes naturais* com todas as suas condições usuais, não laboratórios ou ambientes artificiais. Os principais meios para a coleta de dados são os aplicados em etnografia ou antropologia cultural, ou seja, observação participante, trabalho de campo, entrevistas com sujeitos, histórias reais e outros. Por exemplo, a *etnografia educacional na Inglaterra* (Woods, 1988) ou o *Grupo de Etnografia Escolar* (I Seminário Checo-Canadense sobre a Pesquisa Qualitativa na Educação, 1993) descrevem a vida na sala de aula e na escola como são percebidas pelos participantes reais desses ambientes. As falas e as histórias dos participantes (alunos, professores) obtidas nas entrevistas e conversas são as fontes para a construção de um quadro sobre o ambiente educacional.

(3) O produto da pesquisa qualitativa é a *descrição*, um relato detalhado de *casos individuais* que tenta apresentar todas as características, episódios, enunciados que poderiam ser relevantes para a compreensão dos fenômenos em estudo. Os enunciados elicitados pelos agentes dos ambientes educacionais são registrados através de anotações "ad hoc" e periódicos de reflexão dos pesquisadores e, depois disso, reproduzidos em relatórios de pesquisa.

O seguinte exemplo da fala de um professor (extraído de Klusak, 1993) pode ilustrar esta abordagem:

"Cada aula tem seu "fluidum", uma é a de que você mais gosta, outra é a de que menos gosta. Cada aula tem seu clima. Praticamente *não há duas aulas iguais*. Há aulas para as quais você detesta ir e há outras que você adora" (sublinhado por J. P.).

A partir de afirmações como esta, os pesquisadores desenvolvem interpretações sobre as percepções reais da vida em sala de aula de seus sujeitos.

Para resumir,

"O objetivo dos pesquisadores qualitativos é entender melhor o comportamento e experiência humanos. Eles buscam compreender os pro-

cessos pelos quais as pessoas constroem o significado e descrever quais são esses significados." (Bogdan e Biklen, 1992, p. 49).

A pesquisa qualitativa na educação tem sido aceita em muitos países como a contraparte da pesquisa positivista, "tradicional". No momento, por exemplo, cursos sobre a metodologia qualitativa são incluídos em algumas faculdades de educação nos Estados Unidos (Glesne e Webb, 1993) e em outros países. Estudos qualitativos são regularmente apresentados nas conferências internacionais da *Associação Européia para a Pesquisa em Aprendizagem e Instrução (EARLI*, abreviação do inglês *European Association for Research on Learning and Instruction*), e outros.

Ao mesmo tempo, porém, o debate sobre os lados positivo e negativo da metodologia qualitativa continua. Geralmente a objeção mais crítica concerne à "generalizabilidade": a descrição de casos únicos por métodos qualitativos não fornece resultados que permitam inferências sobre outros casos, ou seja, não é possível generalizar. Desta forma, é difícil desenvolver conclusões que sejam válidas para todos os casos.

Mas isto não pode ser tratado como uma falha da metodologia qualitativa: a abordagem qualitativa pretende descrever o que é *particular*, enquanto a abordagem positivista procura *universais*. Essas duas abordagens não são contraditórias, mas complementares.

2 – IMPLICAÇÕES PARA A PESQUISA DA PSICOLINGÜÍSTICA APLICADA

Como discutido anteriormente, a psicolingüística aplicada pode contribuir para uma explicação mais adequada dos fenômenos educacionais. Isto é mais aparente no campo da aprendizagem e ensino de línguas e menos no estudo de outros processos educacionais (Prucha, 1988, 1990). Por outro lado, porém, pergunta-se se a psicolingüística pode se beneficiar da pesquisa educacional, em particular, de sua metodologia qualitativa.

Durante sua história a psicolingüística tem-se desdobrado em várias correntes que usam diferentes abordagens metodológicas. Algumas delas explicam o uso da linguagem por indivíduos em termos de concepções socioculturais ou contextuais; outras, em termos cognitivos ou mentais. Parece, entretanto, que todas as concepções da psicolingüística até agora olham para os usos da linguagem segundo a perspectiva do pesquisador externo, ou seja, da maneira positivista. Raramente são encontrados estudos psicolingüísticos que aplicam a metodologia qualitativa.

Tenho em mente a abordagem que foi chamada por Wright (1990) de "compreensão empática", isto é, interpretações de significados ou sentidos compartilhados por indivíduos que se comunicam que não podem ser constatados somente através de observação externa. Por exemplo o método

da estória real que é usado na etnografia da educação para obter conhecimento sobre o significado que a educação tem na história pessoal das pessoas, não é usado na psicolingüística da mesma forma para adquirir conhecimento sobre o significado ou papel da linguagem e comunicação ao longo da vida das pessoas. Isso é o que foi expresso por Snow (1992) com respeito à pesquisa psicolingüística do desenvolvimento de segunda língua:

"... modelos baseados em língua estrangeira tendem a enfatizar fatores intelectuais como a aptidão... enfatizando menos fatores como acesso a contato social com falantes nativos, motivação, e o significado sociocultural da L2 na vida do aprendiz" (p. 16-7, sublinhado por J. P.).

Através da utilização da orientação da pesquisa qualitativa (além do que existe até agora) os psicolingüístas conseguiram explicar a natureza e o significado de alguns fenômenos psicolingüísticos latentes como, p. ex., consciência sobre a linguagem ou habilidades metalingüísticas. A razão é que tais fenômenos são melhor entendidos em termos dos significados e intenções do sujeito em vez de serem explicados em termos de causalidade.

Em outras palavras, a psicolingüística, ao aplicar a abordagem qualitativa, deve preocupar-se com a *perspectiva participante*" (Woods, 1988). Os psicolingüístas deveriam formular questões como: *Que suposições as pessoas fazem sobre o uso de sua língua? Que sentido extraem da prática da comunicação durante suas vidas? Como experienciam a aquisição da linguagem no ambiente escolar?* e assim por diante.

Em conclusão, desejo mencionar pelo menos um exemplo relacionado com a abordagem qualitativa na psicolingüística aplicada à educação. É o estudo conduzido por Blanchet e Blanchet (1994) na França. A investigação que fizeram trata do efeito de três ambientes escolares (sala de aula, consultório do médico da escola, pátio) sobre variáveis psicolingüísticas na situação de conversa de crianças com adultos.

Os sujeitos eram 15 crianças (meninos e meninas) de oito anos de idade de uma escola no centro de Paris. Cada criança recebeu a mesma instrução (falar sobre a escola, os amigos, o professor); as entrevistas foram gravadas e submetidas a uma análise de discurso proposicional. Os resultados evidenciaram que as crianças realmente produziam um tipo específico de discurso dependendo do ambiente no qual a comunicação era conduzida. Por exemplo, houve uma distribuição significativamente diferente de marcadores de discurso em todos os três ambientes como, p. ex., número médio de proposições (mais baixo na sala de aula, mais alto no pátio), frequência de referentes de núcleo, conectivos, marcadores modais e temporais, e outros.

Entretanto, o que é importante do ponto de vista da metodologia qualitativa é a explicação das razões por que as diferenças mencionadas

acima ocorrem. Por que as crianças – quando realizando a mesma tarefa comunicativa, isto é, produzindo uma narrativa sobre o mesmo tópico e com o mesmo adulto – comportam-se nos três lugares de maneiras diferentes? Certamente isto não pode ser causado só por fatores físicos.

A explicação dos autores leva em consideração os *diferentes significados que as crianças atribuem aos três ambientes*. Mais explicitamente, um ambiente particular muda a compreensão da criança da situação toda, a compreensão das razões da produção de uma estória. Por exemplo, as entrevistas no ambiente de sala de aula produziram um significado de representação do entrevistador como professor. Como consequência, a fala das crianças no ambiente de sala de aula foi como em um exame, caracterizada por um baixo rendimento e estilo enumerativo (poucas conjunções). Por outro lado, a entrevista no pátio minimizou a representação de "pedagogo" e levou a um rendimento mais alto, mais marcadores de subjetividade e estilo narrativo.

Como os autores concluem, os estudos indicam em que medida o estilo e conteúdo do discurso dependem do ambiente no qual uma entrevista é produzida e do significado e interpretação do ambiente respectivo feitos pela criança.

Em outras palavras, este exemplo mostra que a pesquisa psicolinguística sobre o uso da linguagem em ambientes educacionais tem que levar em consideração o significado e a interpretação dos sujeitos desses ambientes.

Geralmente isso significa que a psicolinguística – como "ciência multidisciplinarmente conectada" – também precisa utilizar o paradigma pós-positivista para o estudo de problemas que relacionam linguagem e educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALKIN, M. C. (ed.) *Encyclopedia of educational research*. New York, Toronto: Macmillan, 1992.
- BLANCHET, G., BLANCHET, A. Interactional effects of the environment on interviews. *European Journal of Psychology of Education*, 9, n. 1:41-53, 1994.
- BOGDAN, R. C., BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education*. 2. ed. Boston: Allyn and Bacon, 1992.
- I. Czech-Canadian Seminar on Qualitative Research in Education*, Prague, May 24-29, 1993. Prague, Institute of Educational and Psychological Research.
- FRASER, B. J. (ed.) *The study of learning environments*. Salem, Oregon: Assessment Research, 1985.
- GLESNE, C., WEBB, R. Teaching qualitative research: who does what? *International Journal Qualitative Studies in Education*, 6, n. 3:253-266, 1993.
- KLUSAK, M. Classroom climate management know-how. In: *I. Czech-Canadian Seminar on Qualitative Research in Education*. Prague, Institute of Educational and Psychological Research, 1993, p. 15-21.

- MARTON, F. Phenomenography: exploring different conceptions of reality. In: FETTERMAN, D.M. (ed.) *Qualitative approaches to evaluation in education*. New York: Praeger, 1991, p. 177-205.
- PRUCHA, J. *Learning from Text and Didactic Information*. Praha, Academia, 1987. (in Czech).
- _____. Educationally applied psycholinguistics: toward a specification of the field. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 20, n. 2:1-13, 1988.
- _____. Toward a more realistic theory of foreign language learning in school setting. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 22, n. 1-2:77-90, 1990.
- SLAMA-CAZACU, T. Key-note address at the 1st International Seminar on Psycholinguistics. *ISAPL Bulletin*, I, 3 and II, 1, April 1993, p. 4-7.
- SNOW, C. Perspectives on second-language development: implications for bilingual education. *Educational Researcher*, 21, n. 2:16-9, 1992.
- TURNER, C. E., KIESLER, S. B. The impact of basic research in the social sciences: the case of education. *Scientometrics*, 3, n. 3:177-90, 1981.
- WALBERG, H. J., HAERTEL, G. D. Educational psychology's first century. *Journal of Educational Psychology*, 84, n. 1:6-19, 1992.
- WOODS, P. Educational ethnography in Britain. In: SHERMAN, R. R., WEBB, R. B. (eds.) *Qualitative research in education: focus and methods*. London: Falmer Press, 1988, p. 90-109.