

ADULTOS NÃO-ALFABETIZADOS: O AVESSE DO AVESSE

por

LEDA VERDIANI TFOUNI

Tese apresentada ao Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Ciências.

Campinas

1986

Este exemplar é a redação final da tese defendida por LEDA VERDIANI TFOUNI e aprovada pela Comissão Julgadora em 28/08/86.

Angel B. Heimer

T319a

7404/BC

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

AGRADECIMENTOS

-Por motivos v̄arios, afetivos e intelectuais, agradeço às seguintes pessoas:

Angela Bustos Kleiman

Cláudia T.G. de Lemos

Eni P. Orlandi

Eduardo J. Guimarães

Dair A. F. de Camargo

Regina Maura da Silva Troca

-Agradeço ao CNPq e à CAPES pelos auxílios fornecidos.

-Agradeço aos adultos que me abriram as portas de suas casas e de suas mentes, e, como se não bastasse, mais de uma vez convidaram-me para "voltar outro dia e comer uma macarronada com frango caipira".

"Quem predirã o voo de uma palavra?"

(Virgínia Woolf, As Ondas)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo tentar explicitar alguns aspectos do funcionamento cognitivo de um grupo de adultos brasileiros não-alfabetizados, através da observação de como usam a linguagem, em situação dialógica, diante de uma tarefa específica: a compreensão de raciocínios lógico-verbais. Apesar de haverem sido testados em uma situação controlada experimentalmente, a análise das produções verbais dos sujeitos, no entanto, foi efetuada seguindo a metodologia de Análise do Discurso, o que permitiu que fossem considerados como relevantes dados emergentes durante o processo de enunciação, tais como a produção de sincretismos e o uso de modalidades. Apesar de não haver sido encontrada qualquer evidência da existência de raciocínio lógico em populações ágrafas, em estudos trans-culturais anteriores, esta pesquisa revelou alguns sujeitos que demonstraram ter adquirido os atributos cognitivos necessários para a compreensão dos silogismos. A discussão dos dados procura mostrar que existem mudanças desenvolvimentais que classicamente são atribuídas à alfabetização e/ou escolarização, mas podem ocorrer em sua ausência. Explicações teóricas alternativas, fundamentadas na pragmática do discurso, são apresentadas para esses dados. Como resultado geral, emerge deste trabalho um perfil de como se comporta um grupo ágrafo cuja cultura está permeada pelos valores de uma sociedade letrada.

Autora: Leda Verdiani Tfouni

Orientadora: Dra. Angela Bustos Kleiman

ÍNDICE

	Pág.
CAP. I. ASPECTOS TEÓRICOS.....	1
Parte I. Introdução.....	1
Parte II. Linguagem escrita e raciocínio lógico.....	15
Parte III. Caracterização das culturas iletradas.....	35
Parte IV. Escrita, escolarização e de- senvolvimento cognitivo.....	45
Notas.....	51
CAP. II. METODOLOGIA.....	53
Parte I. Introdução.....	53
Parte II. Procedimentos.....	59
CAP. III. A PRODUÇÃO DE SINCRETISMOS.....	66
Parte I. Introdução.....	66
Parte II. Um exemplo introdutório.....	63
Parte III. Estudo dos sincretismos produzidos pelos sujeitos do Grupo I.....	76
Parte IV. Tentativa de definição do pro- cesso.....	98
Parte V. Estudo dos sincretismos produzidos pelos sujeitos do Grupo II.....	101
Parte VI. Apresentação dos dados e discussão geral.....	107
Notas.....	120
CAP. IV. O USO DE MODALIDADES.....	121
Parte I. Introdução.....	121
Parte II. Modalidades: referencial teó- rico.....	122
Parte III. Apresentação dos dados e dis- são.....	135

	Parte IV. Conclusões.....	151
CAP. V.	COMPORTAMENTO METAPROCEDIMENTAL EM NÃO- -ALFABETIZADOS.....	154
	Parte I. Introdução.....	154
	Parte II. Metaconhecimento e escrita.....	162
	Parte III. Apresentação preliminar dos dados.....	165
	Parte IV. Proposta explicativa: as estratê- gias.....	173
	Parte V. Discussão e conclusões.....	185
	Notas.....	193
CAP. IV.	CONCLUSÕES.....	194
	Parte I. 1. Os sincretismos e as modaliza- ções.....	194
	2. Os comportamentos metaprocedi- mentais.....	202
	Parte II. 1. Domínio da escrita e metaconhe- cimento: relação necessária?.....	204
	2. Escrita e oralidade: valor e preconceito.....	209
	3. O ponto de vista teórico.....	214
	BIBLIOGRAFIA.....	218
	ANEXOS.....	226
	Anexo I. Entrevista e características adi- cionais dos sujeitos.....	227
	Anexo II. Descrição das gravuras, apresenta- ções e silogismos utilizados para o Grupo I, Grupo experimental e pa- ra o Grupo II, Grupo experimental...	229
	Anexo III. Silogismos utilizados para o Gru- po I, Grupo controle e para o Gru- po II, Grupo controle.....	236

fia pertinente, limitei-me a estudar mais detalhadamente a aqueles Autores que tratam especificamente dos problemas da linguagem nos povos "primitivos"

Deixo, assim, de considerar em detalhes discussões clássicas e às vezes polêmicas, sobre os povos "primitivos", tais como as de DURKHEIM, LÉVI-STRAUSS, GLUCKMAN, entre outros.

GOODY(1977) coloca também este problema de delimitação do escopo, e observa, com muita propriedade, ao comentar os Autores acima:

"In looking at the changes that have taken place in human thought, then, we must abandon the ethnocentric dichotomies⁽¹⁾ that have characterized social thought in the period of European expansion. Instead we should look for more specific criteria for the differences" (op.cit., p.9).

Mais adiante, explicitando seu ponto de vista alternativo, diz ele:

"...it is not a question of establishing a boundary, but of determining the extension of cognitive activity that language permits and encourages" (id. ib.).

Pelas citações acima, dois pontos ficam claros:

1º - que a "diferença" (se é que existe...) entre "primitivos" e "civilizados" não deve ser buscada em classificações dualísticas do tipo "pensamento místico" X "pensamento científico", uma vez que tais critérios, além

de serem descritivos e superimpostos, ainda desviam a discussão de seu aspecto central;

2º - que o fundamental a ser estudado é a *língua*, talvez o único atributo comum a todas as culturas, a todas as instituições sociais⁽²⁾. Portanto, o objetivo de análise em estudos desse tipo deve ser as diferenças no uso da *língua* por povos "letrados" e "não letrados".

Meu objetivo, neste trabalho, seguindo a linha teórica exposta, será o de explicitar alguns aspectos do funcionamento cognitivo de adultos brasileiros não-alfabetizados, através da observação de como eles usam a *língua*, em situação dialógica, numa tarefa específica: a compreensão de raciocínios lógico-verbais.

O emprego dessa tarefa não foi casual, como se poderia supor. Com efeito, além de já existir uma certa tradição quanto à sua aplicação a povos "primitivos" (cf. LURIA (1977), SCRIBNER(1979), SCRIBNER e COLE (1981)), há uma outra ordem de colocações, relacionadas mais com a relevância deste tipo de tarefa, do que propriamente com seus antecedentes bibliográficos, as quais passo a discutir a seguir.

O raciocínio silogístico clássico constitui-se num segmento de discurso, do tipo lógico-dedutivo, que é, em grande parte, artificial e dependente da *língua* escrita. Não existe evidência da existência de discursos desse tipo em povos com tradição oral de transmissão de cultura. Gostaria de acrescentar, no entanto, que não é o caso de se considerar os indivíduos não-alfabetizados como incapazes de raciocinarem logicamente. A diferença entre o tipo de raciocínio lógico desse indivíduo e o raciocínio

lógico-verbal clássico está na natureza dos argumentos: enquanto que os argumentos usados pelos não-alfabetizados só podem ser julgados quanto à "verossimilhança ou probabilidade que as premissas confirmam às respectivas conclusões" (cf. COPI, 1974, p.35), no segundo caso, dizemos que o raciocínio "é válido quando suas premissas, se verdadeiras, fornecem provas convincentes para sua conclusão, isto é, quando as premissas e a conclusão estão de tal modo relacionadas que é absolutamente impossível as premissas serem verdadeiras se a conclusão tampouco for verdadeira" (id., ib., p.35). Na realidade, o que se tem aí são dois tipos de raciocínio lógico: o *indutivo* e o *dedutivo*, e é o segundo deles que foi utilizado como base para a testagem deste trabalho.

Neste ponto, duas questões merecem ser colocadas: a primeira trata da natureza do raciocínio dedutivo; a segunda relaciona-se à eventual relevância do uso de silogismos como material de testagem. A seguir, vou examinar cada uma delas.

Raciocínio dedutivo

É definido pelos lógicos e filósofos como aquele tipo de raciocínio contido em um argumento "cujas premissas fornecem provas decisivas para a verdade de uma conclusão" (COPI, op. cit., p.139).

A definição parcial acima citada é decisiva para estabelecer o estatuto formal do silogismo na Lógica tradicional: na estrutura do silogismo, e somente nela, devem ser buscados os elementos que invalidem ou não seus argumentos. Assim, a avaliação dos raciocínios dedutivos é

feita em termos de estabelecimento de critérios para a verificação das "relações entre as premissas e a conclusão de um raciocínio ou argumento válido" bem como das "técnicas para avaliação dos argumentos dedutivos, isto é, para distinguir entre as deduções válidas e inválidas" (id. ib.).

Uma análise do conteúdo dos silogismos aponta para os seguintes aspectos:

De acordo com STRAWSON (1969), os lógicos em sua maioria, atêm-se ao estudo dos silogismos em si mesmos, e entre eles "ha sido común descuidar hechos tales como que una y la misma expresión puede usarse em ocasiones diferentes para hacer referencia a individuos diferentes, o que la oportunidad en que se articula una oración puede incidir sobre la verdad o la falsedad de lo que se aserta". (op.cit., p.35).

A crítica aí contida pode ser interpretada como uma negação da visão clássica a respeito do silogismo, a qual considerava o mesmo como a forma perfeita de dedução, ao mesmo tempo em que atribuía ao conteúdo das proposições nele contidas "força de lei", isto é: a verdade das mesmas tornava-se necessária em termos das relações de inclusão entre os membros das classes declaradas e da única conclusão logicamente possível. Seguindo uma linha mais pragmática, STRAWSON propõe que o conteúdo do silogismo pode ser checado de encontro a um outro pano de fundo: as situações em que as asseverações são usadas podem servir de ponto de referência para estabelecer sua verdade ou falsidade.

O mesmo Autor (STRAWSON, 1950) propõe que se introduza no estudo dos silogismos o conceito de "pressupõe

sição existencial", conceito este que é ilustrado por COPI da seguinte maneira:

"Suponhamos, por exemplo, que alguém afirme "Todas as maçãs do caixote são de Fulano", e olhamos para dentro do caixote e encontramos-lo vazio. Correntemente, não concluiríamos disso que a proposição fosse verdadeira ou falsa. Estaríamos mais inclinados a chamar a atenção para o fato de não haver maçãs no caixote, indicando que, neste caso particular, o pressuposto existencial estivesse errado" (id. ib., pp. 157-158).

A lógica tradicional (aristotélica) fica em parte abandonada quando se considera o conteúdo existencial, o qual passou a ser incluído na chamada lógica booleana, ou lógica simbólica moderna.

De acordo com a proposta booleana, as contradições entre as proposições de um silogismo podem ser causadas (além das contradições de qualidade e quantidade vistas atrás) pelo fato de se afirmar que uma classe que não possui membros os possui (isto é, quantificar uma classe que constitui um conjunto vazio porque não tem conteúdo existencial).

Temos aí, tanto em STRAWSON quanto em COPI, uma correção da lógica aristotélica tradicional.

Em outras palavras, a oposição acima traçada trata na realidade da oposição entre intensão e extensão e o papel que desempenham no cálculo do valor das operações interproposicionais. PIAGET (1976) resume bem o problema, di-

zendo que a lógica moderna opõe-se à lógica tradicional pelo fato de que aquela não aceita o critério de quantificação no cálculo, se bem que, ainda segundo o Autor, RUSSELL tenha introduzido "A noção de função proposicional como elo entre as duas: as funções proposicionais podem, com efeito, ser "sempre" verdadeiras ou "às vezes" ou "jamais", o que une a quantidade própria às classes à verdade ou à falsidade próprias às proposições" (op.cit., p. 350).

TOULMIN (1958) também faz algumas observações a respeito do silogismo. O Autor diz-se interessado, não em silogismos aristotélicos, nos quais ambas as premissas são universais, mas "*in arguments by which general propositions are applied to justify particular conclusions about individuals*" (op.cit., p.108), e acrescenta que pretende mostrar que "*the apparently innocent forms used in syllogistic arguments turn out to have a hidden complexity*" (id.ib).

TOULMIN ainda classifica de "enganadora" a estrutura tradicional do silogismo (duas premissas e uma conclusão) e analisa particularmente a premissa maior em termos de uma ambigüidade intrínseca. Esta ambigüidade, em linhas gerais, é a seguinte, segundo o Autor:

No silogismo:

Jack tem os pés tortos;

Todos os homens de pés tortos têm dificuldade para andar;

Logo, Jack tem dificuldade para andar.

A premissa maior pode ser interpretada de duas maneiras:

1º - Espera-se que um homem de pés tortos terá dificuldade para andar:

2º - Todo homem de pés tortos que conhecemos teve dificuldade para andar.

No primeiro caso, temos o que TOULMIN denomina um "*inference-warrant*" argumento, e no segundo caso temos um argumento "*backing*", baseado em informação factual. Existe, assim, uma ambigüidade constante, presente nas premissas maiores de um silogismo, relativa ao estatuto anterior do conteúdo(ou ordem de fatos) que a eles deu origem.

Utilizando esta mesma argumentação, TOULMIN recusa a hipótese existencial, já vista acima. A esse respeito, afirma ele que, sendo a premissa maior ambígua(principalmente as que contêm o quantificador universal), não se pode dar garantias existenciais para a mesma, principalmente devido à leitura "*inference-warrant*" intrínseca à mesma. Diz o Autor:

"No entirely general answer be given to the (existential) question, for what determines whether there are or are not existential implications in any particular case is not the form of statement itself, but rather the practical use to which this form is put on that occasion" (id.ib., p. 115).

Concluindo, TOULMIN afirma que mesmo a leitura "*backing*" pode ser ambígua, e completa:

"Once one has become accustomed to expanding statements of the form "All A's are B's", and replacing them, as occasion requires, by explicit warrants or explicit statements of

backing, one will find it a puzzle that logicians have been wedded to this form of statements so long". (id.ib., p.116).

A seguir, tentarei justificar o porquê do uso de silogismos como material de testagem para pesquisar a cognição de indivíduos não alfabetizados.

Por que testar compreensão de silogismos?

A questão acima colocada remete-nos a outra, intimamente relacionada: o que torna o silogismo, do ponto de vista cognitivo, em algo digno de atenção?

Essa é uma discussão que pode ser abordada sob dois ângulos: o ponto de vista epistemológico e o histórico-social. Como representante do primeiro, pode-se citar PIAGET, enquanto que no segundo caso encontra-se a chamada psicologia cognitiva dialética, principalmente, na discussão dos silogismos, com LURIA.

PIAGET(1976) faz uma oposição inicial entre *lógica* e *epistemologia*, dizendo que:

"Convencionaremos, pois chamar de epistemologia o estudo do conhecimento enquanto relação entre o sujeito e o objeto, e reservar o termo de lógica para a análise formal do conhecimento" (op.cit., p.4).

Mais adiante, o Autor continua tentando delimitar os dois conceitos:

"...a lógica permanece exclusivamente relativa às atividades do sujeito e não trata das interações entre o sujeito e o objeto, as quais concernem apenas à epistemologia. Is-

so não significa que a lógica negue de qual quer forma (como também não afirma) a existência epistemológica do objeto, mas, as operações cuja coerência formal ela estuda podendo ser efetuadas sobre objetos exteriores quaisquer, ela não necessita considerar a intervenção destes" (op.cit., p.5).

A lógica formal é uma disciplina que, para o Autor, não se constituiu autonomamente. Ela pressupõe uma reflexão anterior sobre o real. Diz ele:

"A lógica é, pois, o produto de uma reflexão e de uma formalização retrospectivas e não constitui um código já formulado antes de suas aplicações" (op.cit., p.6).

O estatuto cognitivo da lógica, para PIAGET, está relacionado ao curso do desenvolvimento intelectual. Neste sentido, diz o autor: "as estruturas lógicas exprimem as leis do pensamento" (p.8), isto é, exprimem aquelas leis "que regulam as atividades do sujeito suscetíveis de dar origem a relações verdadeiras ou falsas". (p.8).

Existe, então, para PIAGET, um isomorfismo entre as operações da lógica e as estruturas do pensamento, sendo que aquelas exprimem estas:

"É, pois, o conjunto das operações do pensamento que a lógica tem obrigação de formalizar, se pretende chegar a uma teoria exaustiva da coerência formal". (p.10).

Ontogeneticamente, o pensamento lógico, de acordo com PIAGET (1947), é atingido na última etapa do desenvolvimento cognitivo, no chamado estágio das operações

formais. É característico desse estágio o raciocínio hipotético-dedutivo, ou das operações lógico-matemáticas, quando o indivíduo, raciocinando em termos proposicionais, consegue considerar todas as hipóteses possíveis para a solução de um dado problema, e, através da manipulação isolada de cada variável pertinente, consegue atingir a solução desse problema. Antes disso, o que caracteriza o pensamento é o raciocínio transdutivo, em que o pensamento vai do particular ao particular sem nunca atingir a generalização necessária para a compreensão do silogismo.

Deste ponto de vista, o silogismo pode ser encarado como simbolizando o lugar onde se pode detectar se o sujeito é capaz de raciocinar logicamente ou não, visto que, apesar de sua estrutura aparentemente verdadeira, podem ocorrer contradições, incompatibilidades, etc., quer entre os termos sujeitos, quer entre os termos predicados, dentro de um mesmo silogismo, ou ainda entre um silogismo e outras formas de conhecimento, como, por exemplo, o conhecimento heurístico.

PIAGET chama a essas operações de "*operações de segunda potência*" (p.14), e o indivíduo só é capaz de realizá-las quando atinge o estágio operatório formal.

Portanto, do ponto de vista da psicologia genética, o silogismo (e o pensamento lógico, por inclusão) significa, ao mesmo tempo, o estágio mais adiantado do desenvolvimento intelectual do indivíduo, e o auge da formalização lógica. Conforme afirma PIAGET:

"... a lógica é a axiomática das estruturas operatórias, da qual a psicologia e a sociologia do pensamento estudam o funcionamento

real" (p.14).

Na linha de estudos sócio-interacionistas, LURIA(1977), analisando o silogismo do ponto de vista de uma visão marxista, afirma que ele é um dos produtos do desenvolvimento sócio-histórico, e deriva-se, por um processo dialético, do aparecimento de novos códigos de pensamento, tal como os códigos lógicos. Para o Autor,

"This is what provided the transition from sensory to rational consciousness, a phenomenon that classics of Marxism regarded as one of the most important in history" (op. cit., p,101).

Continuando, o Autor faz considerações acerca da natureza do silogismo, que ele define como sendo "... a set of individual judgements of varying degrees of generality in certain objectively necessary relationships to one another" (p.101).

A estrutura formal do silogismo, diz LURIA, ao contrário do que pensavam alguns psicólogos fenomenológicos, não espelha "basic properties of human consciousness" (p.101); é, antes, atingida pela evolução intelectual decorrente da evolução histórica.

O silogismo, assim, faz parte de um sistema lógico de códigos, cuja função é servir de canal para que os conceitos sejam expressos. Diz LURIA a respeito:

"As theoretical thought develops, the system becomes more and more complex. In addition to words (more, precisely, meanings, which have a complex conceptual structure) and sentences (whose logical and grammatical structure

ture permit them to function as the basic apparants to judgements), this system also includes more complex and logical "devices" that make it possible to perform the operations of deduction and inference without reliance on direct experience" (p.101).

O silogismo constitui-se, para o Autor, num desses "artifícios", ou "esquemas lógicos".

Em outro local, LURIA (1979) usa o termo "matrizes" para designar os produtos do desenvolvimento cognitivo quando examinados do ponto de vista sócio-histórico:

"O sistema objetivo de matrizes que se formam no processo de desenvolvimento histórico e se reflete tanto na atividade material do homem quanto no sistema da língua, deve servir de base a formas mais complexas do pensamento, assegurando uma operação de raciocínio e conclusão" (op.cit., p.102).

Com exemplos de matrizes, o Autor cita as estruturas sintáticas e lexicais das línguas, e as "matrizes lógicas objetivas determinantes dos nexos que surgem na consciência evoluída do homem" (p.104). O silogismo inclui-se entre estas últimas. Sobre ele, afirma LURIA:

"O silogismo(...) é o resultado de uma longa experiência prática, refletida num esquema lógico restrito(...)" (pp.104-105).

E prossegue:

"Na história da linguagem e na história da lógica formaram-se meios objetivos, que auto

maticamente transmitem ao indivíduo a experiência das gerações, livrando-o da necessidade de obter informação da prática individual imediata e permitindo-lhe obter o juízo correspondente por via teórica, lógica".
(p.105).

Pelo exposto acima, pode-se concluir que o silogismo constitui-se num lugar privilegiado para se estudar o desenvolvimento cognitivo, quer do ponto de vista ontogenético, quer do filogenético. Verificar em que ponto do desenvolvimento estão as chamadas culturas iletradas, ou primitivas modernas é também, em parte, determinar se, e como, seus processos mentais foram afetados pelas mudanças sociais, e se as alterações porventura existentes podem ser explicadas apesar da ausência da variável considerada até agora como a mais importante para o desenvolvimento cognitivo: a aquisição da escrita. Em outras palavras, uma pesquisa que use os silogismos como instrumentos de testagem pode vir a esclarecer pontos obscuros relacionados à classificação das "culturas primitivas" ou "inteligência prática", que, comumente, por serem iletradas, são consideradas como "sabendo menos", ou incapazes de raciocinar para além do factual e subjetivo.

Existem mudanças desenvolvimentais que classicamente são atribuídas à alfabetização, mas podem ocorrer em sua ausência, e, portanto, requerem explicações alternativas? Esta é a questão básica que pode ser em parte respondida pelo estudo dos processos lógicos de raciocínio em adultos não-alfabetizados

A seguir, examinarei os pontos seguintes:

- 1 - Relações entre aquisição da escrita e raciocínio lógico;
- 2 - Caracterização das culturas ágrafas, ou iletradas;
- 3 - Relações entre aquisição da escrita, escolarização, e desenvolvimento cognitivo.

PARTE II

Linguagem escrita e raciocínio lógico.

Existe um consenso, entre alguns Autores que estudam a escrita⁽³⁾ quanto ao fato de que, uma vez adquirida, seja na cadeia onto ou filogenética da evolução, ela passa a ser a causa de mudanças cognitivas nos indivíduos e em suas culturas. Há alguma divergência quanto ao estatuto dessas mudanças.

Para alguns, como é o caso de BRUNER (1978), "The same basic mental functions are present in adults in any culture. What differs is the deployment of these functions: What is considered are appropriate strategies suited to the situation and task" (op. cit., p.88). Assim também pensam outros pesquisadores, principalmente psicólogos, como COLE e SCRIBNER, para os quais existem "modalidades de pensamento" diferentes, o que implica em considerar uma estrutura intelectual única por trás.

Para outros Autores, as mudanças que se operam numa sociedade que adquire um sistema escrito são radicais, na medida em que somente o domínio da escrita possibilita o aparecimento de capacidades cognitivas mais sofisticadas, como é o caso do raciocínio lógico.

As pesquisas mostram que, aparentemente, o

saber escrever e ler parece ser fator central determinante da habilidade para raciocinar dedutivamente a partir de um silogismo qualquer. O domínio da escrita garantiria ao indivíduo a possibilidade de se afastar do conhecimento factual, da experiência pessoal, ao mesmo tempo em que possibilitar-lhe-ia considerar o silogismo como algo teórico, dependente apenas do conteúdo proposicional. Do mesmo modo, a capacidade para enxergar as duas premissas em termos de inclusão de conjunto só é atingida por indivíduos alfabetizados.

SCRIBNER e COLE (op.cit.) alistam cinco domínios da atividade intelectual que são frequentemente citados como constituindo efeitos da aquisição da escrita. São eles:

- pensamento abstrato,
- categorização taxionômica,
- memória,
- raciocínio lógico,
- conhecimento reflexivo sobre a linguagem.

O estudo das relações entre linguagem escrita e raciocínio lógico aponta para uma direção: a aquisição e domínio da escrita afetam de maneira saliente o raciocínio lógico dos indivíduos.

Em termos históricos, alguns Autores (GOODY e WATT, 1968; HAVELOCK, 1976, 1978) subordinam o aparecimento do silogismo à expansão da escrita. GOODY e WATT (op.cit.) historicam a evolução da linguagem escrita desde as primeiras manifestações gráficas das pinturas de cavernas da pré-história até a introdução do alfabeto (já um sistema fonético) na Grécia, por volta do século VIII A.C. A

respeito da escrita fonética, dizem os Autores ser ela superior a outros sistemas de escritas, ideográficas ou pictográficas, especialmente porque:

"...phonetic writing, by imitating human discourse, is in fact symbolizing, not the object of the social and natural order, but the very process of human interaction in speech (...). Phonetic systems are therefore adapted to expressing every nuance of individual thought, to recording personal reactions as well as items of major social importance. Non-phonetic writing, on the other hand, tends rather to record and reify only those items in the cultural repertoire which literate specialists have selected for written expression; and it tends to express the collective attitude towards them" (op. cit., p.324).

A introdução e expansão do uso do alfabeto na expressão escrita não causaram inicialmente mudanças na cultura de tradição oral de alguns povos, como por exemplo os hebreus e os gregos. O processo de difusão de um sistema escrito é demorado, levando, muitas vezes, séculos.

É por isso que somente nos séculos V e VI A.C. é possível detectar uma sociedade que pode ser rotulada de "letrada", na Grécia e Jônia.

O processo de difusão da escrita na Grécia é também discutido por GOODY e WATT (op.cit.), e estes Autores colocam lado a lado esse processo e o do desenvolvimento da civilização grega. Por este motivo, afirmam eles que

é possível "...to outline the possible relationships between the writing system and those cultural innovations of early Greece which are common to all alphabetically-literate societies" (id. ib., p.330).

Dentre as mudanças mais marcantes determinadas pela expansão da escrita na sociedade grega (e que podem, por expansão, ser atribuídas às demais sociedades letradas), os Autores assinalam a passagem do pensamento "não filosófico" ao "filosófico", a aquisição do pensamento "lógico-empírico", etc.

No entanto, gostaria de chamar a atenção para uma mudança mais saliente, do ponto de vista dos objetivos desta tese, que é a seguinte: devido à expansão e solidificação da escrita fonética na Grécia é que foi possível o aparecimento de duas novas disciplinas intelectuais: A História e a Lógica; a primeira, porque foi devido à escrita que "the sense of human past as an objective reality was formally developed" (GOODY & WATT, op.cit., pp. 331-332); a segunda, devido ao fato de constituir-se em "an immutable and impersonal mode of discourse" (id.,p.331), só tornado possível graças à objetividade garantida pela escrita.

SCRIBNER e COLE (op.cit.) apontam o aparecimento e consolidação da escrita como consequência do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, a linguagem escrita torna-se numa causa de mudanças sócio-históricas profundas, tais como "the development of increasingly complex commercial and administrative networks" (op.cit., p.4) assim como do aparecimento da máquina a vapor, do telescópio, e

da sociedade industrial.

Quanto à relação entre a linguagem escrita e o aparecimento das chamadas funções mentais superiores, SCRIBNER e COLE (op.cit.) afirmam que, ao contrário da linguagem oral, que não se presta para exprimir conceitos abstratos ou proposições lógicas,

"Written language (...) has an appropriate syntax for the expression of analytic relationships. And in the very course of producing it, the writer is forced to engage in abstract operations that provide the basis for the replacement of imagistic representations by true concepts" (id. ib., p.6).

Ainda segundo os Autores, devido ao fato de ser concretamente permanente (através de símbolos visuais) a linguagem escrita possibilita o aparecimento de operações intelectuais que eram impossíveis de ocorrer com o sistema oral, devido à sua transitoriedade. A linguagem escrita permite a checagem e avaliação de inconsistências de raciocínio que passam despercebidos na tradição oral. Portanto, torna-se explicável porque a Lógica formal, os silogismos, a inferência lógica só puderam ser sistematizados por Aristóteles, no período de expansão da escrita na Grécia antiga, quando grande parte da população já dominava o sistema fonético.

Em resumo, SCRIBNER e COLE escrevem:

"(...) written language promotes abstract concepts, analytic reasoning, new ways of categorizing, a logical approach to language".
(op. cit., p.7).

PIAGET, nos "*Écrites Sociologiques*" (1928a), discutindo o pensamento lógico dos povos "*primitivos*", acha que a sua função é, tal como o pensamento "*civilizado*", de buscar a coerência, o equilíbrio ⁽⁴⁾. No entanto, diz ele, existe uma diferença na *estrutura* dos dois tipos de pensamento: enquanto que o primeiro busca uma coerência de ordem afetiva ou motora, o segundo busca uma coerência lógica, ou intelectual. Deste modo, o raciocínio lógico-verbal é atingido com o desenvolvimento progressivo das estruturas intelectuais.

Voltando ao dualismo estrutura X função e sua aplicação ao raciocínio lógico, PIAGET (op.cit.) afirma ainda que "*os princípios da lógica aplicam-se somente a uma realidade axiomatizada*" (id.ib., p.64), diferente daquela existente nas culturas primitivas.

PIAGET acredita também que o desenvolvimento do raciocínio lógico deve-se especialmente ao que ele denomina "*mecanismes sociaux*" (p- 65). Dois desses mecanismos são especialmente destacados pelo Autor: a "*contrainte sociale*" e a cooperação. O primeiro existe, quando, em um dado grupo social, intervêm "*un élément d'autorité ou de prestige*" (p. 66). O segundo é o oposto, ou seja, um tipo de relacionamento social onde "*n'intervient aucun élément d'autorité ou de prestige*" (p.67). A seguir, PIAGET afirma que a cooperação gera a razão, enquanto a "*contrainte sociale*" gera a *pré-lógica*, acrescentando que "*la mentalité primitive est assurément le produit le plus significatif de la contrainte sociale*" (p.68).

Em resumo, parece que, para PIAGET, os povos "*primitivos*" não possuem os pré-requisitos cognitivos es -

truturais necessários ao raciocínio lógico-formal, e que uma das causas disso é o fato de viverem em sociedades fechadas, tradicionais, cujas representações coletivas impõem um sistema de crenças obrigatório e cristalizado sobre as consciências individuais.

Quanto à existência ou ausência de raciocínio lógico nos "primitivos", temos, ainda observando pesquisas com abordagem cognitivista piagetiana, duas posturas diversas:

1º - Em primeiro lugar, seguindo o que eu chamaria de abordagem piagetiana "clássica", estão trabalhos trans-culturais, como o de HALLPIKE (1979). Através do estudo das representações coletivas⁽⁵⁾ das populações ágrafas, o Autor pretende mostrar que essas representações são operatórias ou pré-operatórias. O mesmo, diz ele, em uma certa medida, pode ser afirmado com relação aos processos individuais de raciocínio. Diz HALLPIKE: "*We shall find that in general the paradigm of the later stage of pre-operatory thought (articulated intuition) is the most appropriate to primitive thought, though in favourable circumstances concrete operations do develop*" (op.cit., p.24), e acrescenta ainda que afirmar isso não significa negar aos primitivos que eles sejam capazes de um raciocínio e de uma sistematização elaborada do conhecimento, como é a sociedade industrial. A diferença está em que, no caso dos primitivos, os processos cognitivos empregados são mais complexos, devido a causas tais como: educação, alfabetização e raciocínio tecnológico.

Quanto aos indivíduos, membros das sociedades primitivas, diz HALLPIKE que "*the more intelligent per*

sons, or those who have been exposed to more cognitively demanding situations" (como navegação, medida de terra) (id. ib., p.58), poderão eventualmente ultrapassar as representações coletivas de sua cultura, atingindo, deste modo, um estágio cognitivo mais avançado. Mas, em geral, afirma ele, o raciocínio pré-operatório basta para o indivíduo primitivo lidar com as exigências do seu meio-ambiente.

Uma revisão das idéias recentes de PIAGET a respeito da posição expressa nos "Écrits" (op.cit.) quanto à mentalidade primitiva mostra que elas não mudaram muito. Assim, o mesmo Autor declara (PIAGET,1974) que "...it is quite possible(...) that in numerous cultures adult thinking does not proceed beyond the level of concret operations, and does not reach that of propositional operations, elaborated between 12 and 15 years of age in our culture" (op.cit., p.309).

29 - Estudos recentes em psicologia genética trans-cultural, no entanto, (e esta é a segunda postura) têm demonstrado que o problema não é bem esse. DASEN(1977), por exemplo, reconhece que muitas vezes o etnocentrismo do pesquisador pode funcionar como viés ao estudar os "primitivos" e que uma linha de pesquisa fidedigna, seguindo o paradigma piagetiano, seria aquela que estudasse uma determinada cultura a partir dela mesma, sem superimpor categorias, usando situações experimentais mais adequadas.

O mesmo Autor cita BUCK-MORSS(1975), que diz:
"The existence of a "time lag" discovered in the cross-cultural application of PIAGET tests may result from a socio-economic bias in Piaget's theory. Abstract, formal cogni -

tion may reflect a particular social structure, embodying the principles of exchange value, reification, and alienation which govern production and exchange in the industrialized West" (op.cit., p.35)

Com relação ao estatuto atual do paradigma piagetiano aplicado a estudos inter-culturais, DASEN (op. cit.) afirma que, do seu ponto de vista, as pesquisas nesse campo tenderão a mostrar que, primeiro, as invariantes funcionais, tais como equilíbrio e adaptação, deverão de fato aparecer como processos universais, e, segundo, que a hipótese segundo a qual os povos primitivos não teriam atingido as operações concretas cairia por terra, desde que se criassem tarefas adequadas, ou desde que se treinassem os sujeitos em uma tarefa específica. Ainda na opinião do Autor, as diferenças que se têm observado entre "primitivos" e "civilizados" são antes de desempenho ("performance") que de competência, e desempenhos diferentes devem ser creditados a diferenças culturais, não cognitivas.

Para VYGOTSKY (1984), a linguagem escrita constitui-se num segundo nível de mediação entre o cognitivo e o social, um simbolismo de segunda ordem, criado no momento em que os homens perceberam que podiam desenhar, "além de coisas também a fala" (op.cit., p.131). A aquisição da escrita, para o Autor, representa o coroamento de um processo histórico de transformação a diferenciação no uso de instrumentos mediadores, bem como a causa da elaboração de formas diferentes de comportamento, culminando com o aparecimento das funções mentais superiores. Para o Autor, "operar com o significado de coisas leva ao pensamento abs-

trato" (op.cit., p.115) ao mesmo tempo em que leva a um processo de internalização e de transformação das atividades intelectuais. A linguagem escrita, então, porque possibilita que se simbolizem símbolos (que são as palavras), representa, no limite máximo, a transformação de processos intrapsicológicos em processos interpsicológicos, e a conseqüente aquisição de comportamentos formalizados de maneira mais elaborada, como é o caso do raciocínio lógico. Essa visão dialética explica o desenvolvimento como produtos gerados pelo processo de mediação entre o histórico-social e o cognitivo, produtos esses que por sua vez passam a contribuir para aquele processo modificando-o, e assim por diante.

Para VYGOTSKY (1979), a linguagem escrita, por ser um diálogo com o interlocutor ausente, coloca no emissor demandas intelectuais bastante mais complexas do que o discurso oral. Diz ele:

"No discurso escrito, ao qual faltam os apoios situacionais, tem que se conseguir a comunicação por recurso exclusivo às palavras e suas combinações. Isto exige que a atividade discursiva assumas formas complicadas" (op.cit., p. 189).

A seguir, falando sobre os rascunhos, diz o Autor que a produção do discurso escrito requer que se elaborem rascunhos mentais, os quais constituem-se de fato numa manifestação do discurso interior, isto é: o indivíduo é capaz de representar-se a situação ausente de diálogo e de *"pensar as palavras, em vez de as pronunciar"* (id.ib. p. 177). Obviamente, em termos psicológicos, VYGOTSKY relacio

na o completo domínio da escrita com o aparecimento das funções intelectuais superiores, entre as quais se inclui o raciocínio lógico.

Um dos trabalhos mais importantes de investigação sobre as relações entre a escrita e o desenvolvimento cognitivo é o de LURIA (1977). Seu trabalho é fundamental por dois motivos: em primeiro lugar, porque é um pioneiro, na Psicologia, em estudos deste tipo; em segundo, porque LURIA realizou suas pesquisas num momento e num lugar que apresentavam características ótimas para as mesmas. O próprio autor assim prefacia seu livro:

"The history of this book is somewhat unusual. All of its observational material was collected in 1931-32, during the Soviet Union's most radical restructuring: the elimination of illiteracy, the transition to a collectivist economy, and the readjustment of life to new socialist principles. This period offered a unique opportunity to observe how decisively all these reforms effected not only a broadening of outlook but also radical changes in the structure of cognitive processes" (op. cit., p.V).

A principal tese de LURIA é que mudanças sociais acarretam mudanças profundas e fundamentais nos processos mentais. Conforme afirma COLE (1977), o objetivo de LURIA "was to show the sociohistorical roots of all basic cognitive processes; the structure of thought depends upon the structure of the dominant types of activity in different cultures. From this set of assumptions, it follows that practical thinking will predominate in societies that

are characterized by practical manipulations of objects, and more "abstract" or "theoretical" activity in technological societies will induce more abstract, theoretical thinking". (op.cit., pp. XIV, XV).

Na tentativa de demonstrar que alguns processos mentais somente aparecem como decorrência de apropriadas atividades sociais, LURIA levou a efeito, então, um estudo nas regiões do Uzbequistão e Kirghizia, as quais, logo após a revolução comunista de 1917 na (então) Rússia, sofreram mudanças radicais, passando de uma economia e meios de produção característicos da pré-industrialização, para um acelerado avanço tecnológico, em todas as áreas, inclusive no concernente ao aspecto escolar. Desse modo, havia regiões onde velhos aldeões não-alfabetizados, que não haviam ainda tido qualquer contato com as inovações tecnológicas e sociais que estavam sendo introduzidas pelo novo "status quo", conviviam com jovens já engajados no processo de mudanças sociais que estavam sendo introduzidas.

LURIA descreve a economia e as atividades de produção dessas regiões como sendo, na época, feudais, primitivas, e a cultura como sendo iletrada, com marcada influência do islamismo. Com o regime comunista, foi implantado na região um sistema coletivo de produção agrícola, e, ainda segundo o Autor, a indústria começou a desenvolver-se.

A abertura de escolas desencadeou o processo de alfabetização do povo.

Foi durante essa época de mudanças sociais profundas e rápidas que LURIA aplicou, seguindo o método clínico, uma bateria de testes aos habitantes dessa região.

Esses testes procuravam medir as capacidades de: Percepção; Generalização e Abstração; Dedução e Inferência, Raciocínio e Solução de Problemas; Imaginação; Auto-Análise e Auto-Consciência. Os indivíduos estudados pertenciam a vários grupos, que diferiam profundamente quanto aos seguintes fatores: atividades práticas, modalidades de comunicação e perspectivas culturais. Traduzo abaixo a caracterização desses grupos feita pelo Autor:

- 1 - "Mulheres "ichkari" que residiam em vilas distantes, que eram iletradas, e não estavam envolvidas em quaisquer atividades modernas. Neste grupo, as entrevistas foram feitas por mulheres, pois são estas podiam entrar nos aposentos femininos.
- 2 - Camponeses de vilas distantes, os quais ainda mantinham uma economia individualística, eram iletrados, e não estavam envolvidos no trabalho socializado.
- 3 - Mulheres que haviam feito cursos de curta duração para ensinar na pré-escola. Essas mulheres em geral não possuíam qualquer educação formal, e quase nenhum treino em alfabetização.
- 4 - Trabalhadores ativos de fazendas coletivas ("kolkhoz"), e jovens que haviam feito cursos curtos. Eles estavam envolvídos ativamente na administração das fazendas. Tinham experiência considerável em planejamento de produção, na distri-buição do trabalho, etc. Lidavam com ou

tros membros de fazendas coletivas, e possuíam perspectivas mais amplas do que os camponeses isolados. Mas haviam frequentado a escola durante pouco tempo, e ainda permaneciam quase iletrados.

- 5 - Mulheres estudantes que tinham sido admitidas para uma escola de formação de professores após dois ou três anos de estudo. Suas qualificações educacionais, no entanto, eram ainda bastante baixas" (op. cit., p.15).

De acordo com o Autor, somente os três últimos grupos "had experienced the conditions necessary for any radical psychological change" (id.ib., p.15).

Como, neste capítulo, meu objetivo é relacionar o domínio de um sistema escrito com o aparecimento do raciocínio lógico, aprofundarei, a seguir, o exame da obra de LURIA enfocando o capítulo que trata do raciocínio dedutivo e inferencial.

LURIA descreve nesse capítulo como testou seus sujeitos quanto à compreensão de silogismos de dois tipos: contendo premissas cujos conteúdos eram familiares aos sujeitos, e premissas cujos conteúdos não eram familiares (no primeiro caso, o autor esperava que a experiência prática influiria nas inferências, e, no segundo caso, que as inferências seriam puramente teóricas).

Os silogismos apresentados tinham a seguinte estrutura: duas premissas apresentadas da forma usual, e a conclusão apresentada sob a forma de pergunta, que induzia a inferência, ou conclusão lógica.

Exemplo de silogismo do tipo relacionado à experiência prática:

"Cotton grows well where it is hot and dry.

England is cold and damp.

Does cotton grow there, or not?"

(op.cit., p.107).

Exemplo de silogismo de conteúdo "teórico".

"In the Far North, where is snow, all bears are white.

Novanga Zemlya is in the Far North. What colors are bears there?"

(id. ib., p.107).

Os sujeitos testados, em número de vinte, foram distribuídos em um grupo experimental, composto de quinze camponeses do segundo grupo acima descrito (camponeses iletrados) e um grupo controle, composto por cinco indivíduos do quarto grupo acima (trabalhadores das fazendas coletivas, que tinham tido escolarização durante um ou dois anos).

Os resultados que LURIA obteve, em resumo, foram os seguintes:

- Os sujeitos do grupo experimental não demonstraram perceber que o silogismo formava um todo. Percebiam cada parte como isolada das demais. Logo, conforme explica o próprio Autor, *"syllogisms are not perceived by these subjects as unified logical systems"* (op.cit., p.106).

Em oposição, os sujeitos do grupo controle, *"with some schooling, repeated the syllogisms with no special difficulties. After one or two repetitions, they usually reproduced the sillogistic figures correctly"* (p.107).

Quanto às inferências, os sujeitos do grupo experimental recusaram-se a fazê-las com os dois tipos de silogismos, sendo a recusa mais enfática com os silogismos "teóricos", isto é, "*the subjects refuse to resort to logical inference from the given premises*" (p.108). No entanto, apesar de não fazerem inferências, esses sujeitos demonstraram ser capazes de tirar conclusões a partir de suas próprias experiências. Eis um exemplo:

"Cotton can grow only where it is hot and dry. In Englad it is cold and damp. Can cotton grow there?"

I don't know.

"Think about it"

I've only been in the Kashgar country; I don't know beyond that...

(Refusal; reference to lack of personal experience).

"But on the basis of what I said to you, can cotton grow there?"

If the land is good, cotton will grow there, but if it is damp and poor, it won't grow. If it's like the Kashgar country, it will grow there too. If the soil is loose, it can grow there too, of course".

(Both premises ignored, reasoning conducted within the framework of conditions advanced independently)"

Em alguns casos, LURIA relata que a recusa para ir além da experiência pessoal era drástica.

- Em resumo, os sujeitos iletrados de LURIA

apresentaram capacidade bastante limitada para fazer inferências lógicas a partir de um silogismo. O Autor, cita, como causas, três fatores:

1º - desconfiança de qualquer premissa que não tenha como conteúdo fatos relativos à experiência pessoal;

2º - não compreensão da universalidade das premissas, que eram tratadas como representando fatos particulares;

3º - desintegração das três partes do silogismo, reduzindo-as a proposições isoladas, impendendo, desta forma *"thought to be channeled within this system"* (p. 115).

Apesar de se recusarem a fazer inferências a partir dos silogismos, no entanto, os sujeitos iletrados eram capazes de fazer inferências válidas, e, portanto, de raciocinar logicamente, desde que tivessem como referência fatos de seu conhecimento e relacionados à sua experiência.

LURIA conclui seu estudo afirmando que *"as basic forms of activity change, as literacy is mastered, and a new stage of social and historical practice is reached, major shifts occur in human mental activity. These are not limited simply to an expanding of man's horizons, but involve the creation of new motives for action and radically affect the structure of cognitive processes"* (p. 161).

O Autor relaciona essas mudanças cognitivas, entre outras causas, à aquisição da escrita, sendo que uma de suas conseqüências mais profundas é tornar os indivíduos capazes de fazer inferências *"not only on the basis of one's own practical experience, but on the basis of*

discursive, verbal and logical processes as well" (p.163).

Concluindo esta secção, creio que posso afirmar que existem, na literatura, estudos e pesquisas relacionando a aquisição e domínio de um sistema escrito com a capacidade para o raciocínio lógico-abstrato.

Quanto aos Autores aqui resenhados, creio que podemos distinguir algumas tendências nos mesmos. Em primeiro lugar, colocam-se aqueles que julgam ser características dos povos "*primitivos*" a falta de raciocínio lógico (especialmente no sentido piagetiano, das operações lógico-matemáticas, características do último estágio do desenvolvimento cognitivo, o chamado estágio das operações formais). Este é o caso de HALLPIKE e do próprio PIAGET, para os quais o raciocínio lógico é atingido em decorrência do desenvolvimento dos indivíduos em interação com o meio-ambiente. Se este exige o suficiente, então a estrutura cognitiva do indivíduo, em busca da equilibração, atingirá níveis mais altos. Entretanto, deve ficar bem claro que existem, para PIAGET, funções invariáveis, presentes em todos os indivíduos. Nas palavras do próprio PIAGET.

"Bref, si la fonction est constante, il y a des types divers d'organization, et même si ces types obéissent à une loi unique d'évolution - je veux dire même si l'organisation logique est appelée à se dégager nécessairement des organisations prélogiques - il faut distinguer les différences qualitatives entre les structures correspondant aux stades successifs" .(1928a, p.53).

HALLPIKE, por sua vez, tem uma posição bastante semelhante. Os indivíduos desenvolvem sua capacidade

intelectual através de interações com o meio-ambiente físico e social. Declara ele que:

"This interaction is the basis of cognitive growth, which is governed by laws general to human beings in all societies, such that all normal individuals will progress through a sequence of developmental stages which ends at the stage of formal operations. However, they may not attain this level of thought if environmental conditions are insufficiently demanding. In other words, some ways of representing the world are more elementary than others and consequently will occur before more advanced representations in the development of every individual" (op. cit., p. 59, grifo meu).

Os pesquisadores piagetianos que fazem estudos trans-culturais por sua vez, tal como já discuti acima, discordam de PIAGET e HALLPIKE quanto a considerar a inteligência primitiva como "pré-lógica", enquanto que a civilizada seria "lógica". Acham eles que tudo se iguala, desde que o paradigma piagetiano seja aplicado "de dentro" da cultura e não a partir de pré-juízos dos pesquisadores. É este o pensamento, por exemplo, de DASEN (op.cit.).

Uma outra tendência, representada por LURIA (1977,1979) e VYGOTSKY (1979), sem ser contrária à teoria piagetiana é no meu entender mais completa, e mais explicativa, pois insere, antes da variável cognitiva, a variável histórico-social. Diz LURIA: "Seria incorreto pensar que o homem nasce com "sentido lógico" acabado e que as "sensações lógicas" experimentadas pelo homem adulto desen

volvido são "propriedades do espírito" que existem como inatas em toda pessoa" (1979, p.105).

Para LURIA, existem estruturas, que ele denomina "matrizes", as quais são produto da história da linguagem e da lógica. Essas matrizes, (uma das quais constituiu-se no silogismo) passam a substituir uma etapa do desenvolvimento do indivíduo. É assim que o silogismo constituiu-se no produto histórico do desenvolvimento do conhecimento prático do indivíduo, de tal modo que, assimilando essas matrizes lógicas, ele, indivíduo, estará automaticamente assimilando "a experiência das gerações", o que o livrará da "necessidade de obter informação da prática individual imediata permitindo-lhe obter o juízo correspondente por via teórica, lógica" (id.ib., p.105).

Diz LURIA que é por isso que os povos "primitivos não têm raciocínio dedutivo: porque em suas "formações históricas" ainda prevalece o conhecimento de ordem prática, e portanto "o pensamento teórico ainda não atingiu o suficiente desenvolvimento" (id.ib., p.106).

VYGOTSKY, contemporâneo de LURIA, foi quem postulou a necessidade de se considerar o desenvolvimento cognitivo do indivíduo como resultado de um processo dialético, no qual as funções mentais do indivíduo e as experiências sociais e culturais estão em constante interação, sendo que as funções sociais são determinantes das funções psicológicas. Como ele próprio afirma:

"Every function in the child's cultural development appears twice, on two levels. First, on the social, and later on the psychological level; first between people as

an interpsychological category, and then inside the child, as an intrapsychological category" (1978, p.57).

A seguir, examinarei em maior detalhe a taxinomia utilizada correntemente para caracterizar os "primitivos" e diferenciá-los dos "avançados". Devido à ênfase dada pelos Autores à relação entre tipo de cultura e tipo de pensamento, a discussão anterior sobre raciocínio lógico terá um prolongamento necessário, o que não deixa de ser positivo, na medida em que detalhes mais esclarecedores serão acrescentados.

PARTE II

Caracterização das culturas iletradas

Um dos primeiros Autores a usar o termo "primitivo" foi LÉVY-BRUHL (apud HALLPIKE, op.cit.) o qual ainda classifica as culturas primitivas como "pré-lógicas". Sua motivação é a seguinte: seguindo a abordagem positivista de DURKHEIM, o Autor acredita que a mentalidade dos indivíduos pertencentes a um dado grupo social é determinada inteiramente pelos processos e instituições através dos quais aquelas sociedades se organizam. Sendo assim, os "primitivos" são prisioneiros de uma estrutura social fechada, não-científica, que determina sua falta de raciocínio lógico. PIAGET (1928a) faz um bom resumo do pensamento de LEVY-BRUHL:

"...A chaque type d'organisation sociale correspond une "mentalité", la mentalité dite primitive pour les sociétés conformistes ou segmentaires, la mentalité rationnelle pour

nos sociétés différenciées. L'unité de la société, conçue comme la civilisation sous-jacente à toutes les civilisations est ainsi rompue. Mais, du même coup, le rationalisme défini comme la doctrine de la fixité de la raison, est rejeté. La raison est plastique et divers types de systématisation logiques son concevables. Bien plus, ces types sont irréductibles entre eux et, par conséquent, l'évolution de la raison est à concevoir comme contingente" (op.cit., p.51).

Mais adiante, PIAGET interpreta a categorização de "pré-lógica" dada por LÉVY-BRUHL à mentalidade primitiva:

"...nous croyons que, du point de vue de la structure, M. Lévy-Bryhl est parfaitement fondé à parler d'une prélogique, en ce sens que ce qui paraît cohérent aux primitifs nous paraît incohérent et vice versa" (op.cit., p.53).

Seguindo as idéias de Lévy-Bryhl, mas deslocando o enfoque para o estudo da linguagem, MALINOWSKI (1976), ao pesquisar as sociedades primitivas das ilhas Trobriand através da abordagem etnográfica, também postula a classificação de "pré-lógica" para a mente primitiva. Para ele, a linguagem primitiva tem natureza emocional e é, antes de tudo, um modo de ação sobre o mundo. O funcionalismo de Malinowski, aliado à sua posição naturalista e empirista de etnógrafo, levaram-no a propor que os dados externos (a organização social, por exemplo) antecedem os da

dos lingüísticos e determinam sua natureza. Para o Autor, a mentalidade, ou o pensamento dos indivíduos é moldada pela linguagem, a qual por sua vez, contém as idéias e categorias daquela sociedade específica (determinismo lingüístico).

Voltando "à linguagem em ação" termo criado por MALINOWSKI para denominar o uso da linguagem pelas sociedades primitivas, temos que essa linguagem caracteriza-se pelo seu caráter não reflexivo, emocional. Em oposição, "É somente em certos usos muito especiais, numa comunidade civilizada, e somente em seus usos mais elevados, que a linguagem se emprega para estruturar e expressar pensamentos" (op.cit., p.312).

Pode-se, portanto, seguindo MALINOWSKI, falar em uma função intelectual da linguagem, que só existiria nas sociedades evoluídas, função esta que apareceria "nas obras de ciência e filosofia" onde "tipos altamente desenvolvidos de fala são empregados para controlar idéias e torná-las propriedade comum da humanidade civilizada" (id. ib., p.312).

Dessa linha de raciocínio originou-se outro termo usado para nomear os "primitivos": trata-se de "pré-científico".

PIAGET (1928a), preocupado com a filogênese do funcionamento do raciocínio e do aparecimento da lógica e suas possíveis relações com a estrutura social, ocupa-se também do estudo dos povos "primitivos". Classifica essas sociedades de "conformistas" ou "inferiores" (op.cit., p.47). PIAGET discorda de LÉVY-BRUHL, o qual afirma que o que caracteriza essas sociedades é a ausência de contradições. Pa

ra PIAGET, a busca pela coerência, que ele coloca como função do princípio de contradição, existe em todas as civilizações, bem como no sonho e no delírio ou ainda na ontogênese. Esta discussão será retomada mais adiante. Por ora, cabe discutir o termo "*inferior*", que o Autor usa para qualificar os "*pré-lógicos*". BUCK-MORSS (op.cit.), criticando a teoria do desenvolvimento cognitivo de PIAGET como sendo etnocêntrica, mas voltada para os padrões culturais da sociedade ocidental, afirma que tudo não passa de um engodo ("*trick*"). Diz a Autora:

"...The operational principle of the trick, "reversibility", is that principle of abstract equivalency which cancels out all appearances of difference, which is also the secret of exchange. In contrast, concrete logic is cognitively inferior, because its operations go in only one direction. The criterion of "reversibility" thus condemns to inferiority any logic (e.g. dialectical logic) which bases itself on historical reality, for history is indeed irreversible" (id. ib., p.42).

A citação tem dupla função: serve como esclarecimento e como crítica ao uso do termo "*inferior*" por PIAGET. De fato, tal termo, na psicologia genética, é usado para denotar aqueles estágios do desenvolvimento cognitivo nos quais o pensamento ainda está ligado à ação, aos objetos externos, ou seja, todos os estágios anteriores ao estágio das operações formais: o sensório-motor, o pré-operatório e o das operações concretas. Estágios "*inferiores*"

significam, para PIAGET, aqueles nos quais o raciocínio lógico-matemático, abstrato, descentrado e equilibrado, ainda não foi atingido. Por este motivo, PIAGET denomina os "primitivos" de "inferiores", visto que o desenvolvimento cognitivo desses povos não atinge nunca o estágio das operações formais. Quanto à crítica a PIAGET contida na citação acima, ela está por demais evidente para precisar ser comentada.

HALLPIKE (op.cit.) discutindo o conceito de "primitivo", comenta que, de seu ponto de vista, não existe nada de depreciativo no mesmo, uma vez que, etimologicamente, "primitivo" significa "*of or belonging to the first age, period, or stage*" (id.ib. p.V). O Autor diz também que o termo, como tal, é o mais adequado para referir-se a esses primeiros estágios da civilização, acrescentando que outros termos alternativos, como "simples" e "não-letrado" não servem como alternativas, uma vez que "*simplicity*" (...) *is the product of art and conscious reflection, in which order and clarity of design are imposed only with great effort and deliberation after prolonged trial and error. In these respects it is primitive society that is complex, and industrial society that is simple* (...)" (id.ib., p.VI).

Para HALLPIKE, o termo "primitivo" serve para designar aquelas sociedades não-letradas, relativamente não especializadas, pré-industriais, de pequena escala, caracterizadas por "*face-to-face*" *relations in everyday life*" (id.ib., p.VI). Quanto ao raciocínio primitivo, HALLPIKE concorda com PIAGET em que o desenvolvimento cognitivo desses povos geralmente pára no estágio pré-operatório, chegando raramente até o das operações concretas.

Nos Autores estudados até aqui, não se nota uma preocupação central com a não-alfabetização como característica dominante da mentalidade "primitiva". Eles não negam, entretanto, que o agrafismo seja um dos fatores dessa mentalidade.

MALINOWSKI (op.cit.), por exemplo diz que "os membros analfabetos de uma comunidade civilizada tratam e consideram as palavras de um modo semelhante aos selvagens (...)" (p.318).

HALLPIKE (op.cit.) também considera a alfabetização como uma das mais importantes "experiences leading to cognitive growth" (p.30), e acrescenta que uma das causas das diferenças cognitivas entre "primitivos" e "civilizados" está no fato de os segundos serem alfabetizados, enquanto que os primeiros não o são.

Examinarei, a seguir, ainda discutindo o tratamento interpretativo dado pelos teóricos ao termo "primitivo", um outro grupo de Autores, para os quais a existência ou não de um sistema escrito num grupo social é fator determinante das modalidades de pensamento dos indivíduos pertencentes a esse grupo.

GOODY (op.cit.) faz alguns comentários bastante pertinentes a respeito da categorização dualística usada por sociólogos e antropólogos para diferenciar as culturas "primitivas" das "avançadas" (além disso, o autor cita outras oposições, tais como: racional/irracional; lógico-empírico/mitopêico; lógico/pré-lógico; selvagem/domesticado; fechado/aberto).

Acha o Autor que essas classificações "functionalist and structuralist" (id.ib., p.2) são falhas, na

medida em que levam os pesquisadores a abandonar uma perspectiva desenvolvimental, a qual, no seu entender, é a mais adequada para estudos desse tipo. Acrescenta ainda que, na tentativa de justificar o uso da dicotomia, o cientista limita *"the field both of the topic and of its explanation"* (id.ib., p.3), além de perder-se às vezes em estudos de fenômenos genéricos demais. GOODY coloca-se frontalmente contra essas análises porque elas *"tend to treat man as imprisoned by the concepts he has produced and hence fail to account for the generative aspects of his culture"* (id.ib., p.9).

Baseando-se em suas próprias observações, GOODY (op.cit.) opõe-se às dicotomias classificatórias principalmente devido à descontinuidade que pressupõem, afirmando a respeito: *"In the course of several years living among people of "other cultures" I have never experienced the kinds of hiatus in communication that would be the case if I and they were approaching the physical world from opposite ends"* (id.ib., p.8). A seguir, o Autor propõe que se adotem outros critérios, diversos daqueles taxionômicos. Segundo seu ponto de vista pessoal, a melhor abordagem para estudar os povos primitivos é através da observação de seu sistema de comunicação, especificamente a linguagem, e, principalmente, *"the reduction of speech to graphic forms, in the development of writing"* (id.ib., p.10).

Estudando-se as mudanças nos sistemas de comunicação dos povos, estaremos, segundo o Autor, evitando a fixidez classificatória, uma vez que esta se torna bloqueada pelo caráter múltiplo daquelas mudanças. Quanto à nomenclatura, GOODY utiliza os termos *"tradicionais"*, *"interme -*

diárias" e *"avançadas"* (são dele as aspas), mas deixa claro que a passagem de uma a outra deve-se a um processo, e não a um *"salto"* em direção ao raciocínio lógico. Como base de tal processo estaria a história da apropriação de um sistema escrito por uma dada sociedade. Quanto às mudanças cognitivas, elas seriam também decorrentes desse processo de mudança nos *"systems of communicative acts"* (id.ib., p. 15).

Com esta abordagem alternativa, segundo GOODY, tem-se a vantagem de poder estudar as sociedades quanto a serem letradas ou não-letradas, e, através do estudo do *"continuum"*, garantir a não-ruptura das dicotomias anteriores. Conforme o próprio Autor afirma apropriadamente: *"The traditional characterization is essentially a static one in that it gives no reason for change, no idea of how or why domestication occurred; it assumes the primitive mind has this particular character, the advanced has that, and it is due the genius of the Greeks of the Western Europeans that modern man emerged. But modern man is emerging every day in contemporary Africa, without, I suggest, the total transformation of processes of "thought" or attributes of "mind" that existing theories imply"* (id.ib., p.16).

SCRIBNER e COLE (op.cit.) que, como já foi dito, estudaram uma sociedade primitiva, os *"Vai"*, da Libéria, África, do ponto de vista das alterações ocasionadas na cognição pela alfabetização, refutam, tal como GOODY, as classificações estáticas feitas por outros pesquisadores. Por outro lado, os autores não negam aos *"primitivos"* a capacidade para o raciocínio lógico. Com efeito, não é esta a medida de classificação adotada por eles, visto que em

sua pesquisa, usam as seguintes categorias para classificar seus informantes: "*traditional*" (*activities engaged in by Vai people in older days as well as today, such as weaving*); "*transitional*" (*traditional occupation carried out with modern means, such as carpentry*); or "*modern*" (*jobs introduced by imported technology with no antecedents in the culture, such as automobile driving*)" (id.ib., pp. 90 - 91). Como se vê, o sentido do termo "*tradicional*" sofreu uma grande mudança se comparado, por exemplo, com o sentido dado por PIAGET. Para SCRIBNER e COLE, não é uma sociedade em sua globalidade que pode ser taxada de "*tradicional*", mas sim grupos dentro dessa sociedade. Por outro lado, "*tradicional*", tem para eles uma certa conotação relacionada ao domínio ou não de uma tecnologia mais moderna (conforme o conceito de "*moderno*" dos próprios autores).

Outro Autor a rejeitar a classificação em opostos é LURIA (1977) o qual, já no prefácio, declara: "*This book stands in contrast to a large number of "culturalogical" studies made outside the URSS in the 1940s and 1950s. Some of them, by reactionary authors, try to apply "racial" theories to the data in order to prove the subjects "inferiority"*" (id.ib., p.VI). Para referir-se aos povos que estudou, LURIA usa os termos "*backward*" (id.ib., p.12) e "*primitive*" (p.23), mas na maioria das vezes evita tais rotulações, preferindo utilizar perifrases do tipo "*subjects from remote villages who live almost exclusively off the land (...)* but are uneducated and illiterate" (id.ib., p.77), ou "*peasant in remote villages, who continued to maintain an individualistic economy, to remain illiterate, and to involve themselves in no way with socialized labor*" (id., p.

15), ou, ainda com mais freqüência, simplesmente denominá-
-os "*illiterate peasants*" (id. v.g. pp. 81 e 86).

De um modo geral, pelo exposto, parece que as preocupações com a caracterização das sociedades tradicionais podem ser reduzidas a duas posturas:

1º - um tipo de caracterização que coloca a cultura "*primitiva*" como homogênea, estática, cognitivamente "*inferior*" à "*moderna*" e anterior a esta temporalmente.

2º - outros Autores preferem ver as sociedades "*primitivas*" dentro de um "*continuum*", com características culturais e cognitivas próprias, o que determinaria modalidades de pensamento típicas. Em geral, este segundo grupo coloca a ausência de um sistema escrito como fator básico, ao lado de outros, como: escolaridade, domínio de técnicas mais sofisticadas de agricultura, etc.

Não só o não-domínio da escrita tem sido colocado pelos estudiosos pertencentes a esse grupo, portanto.

Uma outra variável é freqüentemente considerada como interferência extra, devido à íntima relação que mantém com o processo de aprendizagem da escrita: trata-se do processo de escolarização, que a aquisição da escrita implica na maioria dos grupos sociais. Com efeito, nas sociedades modernas a escrita é transmitida e ensinada essencialmente dentro do sistema escolar, o que torna quase impossível separar até onde vai a influência da escola e até onde vai a do aprendizado da escrita enquanto fatores intervenientes nos processos mentais das pessoas letradas.

A opinião dos Autores consultados a respeito é mais ou menos coesa e concorde com o que foi colocado a-

cima. Vejamos o que dizem.

PARTE IV

Escrita, escolarização e desenvolvimento cognitivo.

HALLPIKE (op.cit.), por exemplo, afirma que *"literacy and schooling are two of the most important experiences leading to cognitive growth, and it is indeed somewhat astonishing that anthropologists, and for that matter, philosophers, trying to explain the differences between literate industrial and primitive thought, have not considered the obvious point that people who go to school for a number of years and acquire literacy and numeracy are likely to think in rather different ways from those who have never had this experience"* (id.ib., p.30).

Para VYGOTSKY (1979), o ato de escrever requer das pessoas um grau maior de abstração, o qual não precede, mas vem em decorrência do domínio da escrita, associado ao ensino escolar.

Em outro local, VYGOTSKY (1978) afirma que a escrita é *"a particular system of symbols and signs whose mastery heralds a critical turning-point in the entire cultural development of the child"* (id. ib. p.106), acrescentando que o sistema escolar desempenha um papel importante na aquisição da escrita, uma vez que essa modalidade de linguagem deve ser, em parte, ensinada, para ser aprendida.

Uma opinião semelhante é a de LURIA (1977) , para quem a instrução escolar é fator determinante para o aparecimento do raciocínio lógico nas crianças em idade escolar.

Ainda considerando a variável escolarização,

SCRIBNER (op.cit.) e SCRIBNER e COLE (op.cit.) levaram a efeito um projeto invejável quanto à separação que possibilitou entre esta variável e a aquisição da escrita. Os Autores estudaram um povo denominado *Vai*, na Libéria, onde existem três modalidades diferentes de aquisição da escrita.

1º - a aquisição do inglês escrito, que é feita através da instrução formal, em escolas;

2º - a aquisição do árabe escrito, realizado com uma única finalidade: a leitura do Alcorão (os *Vai* são muçulmanos);

3º - a aquisição do *Vai* escrito, que é feita de maneira não-formal, assistemática, sem ser através da escola (os pais ensinam aos filhos, os patrões aos empregados, etc).

SCRIBNER e COLE (op.cit.) dedicam um capítulo de seu livro à discussão sobre as relações entre escrita e escolarização. Nesse sentido, aplicaram a seus sujeitos uma bateria de testes, sob a forma de tarefas, com a finalidade de verificar se, naquelas tarefas que produziam diferenças significativas entre letrados e iletrados, haveria também alguma correlação entre os letrados escolarizados formalmente (1º grupo - acima) e os letrados sem escolarização institucional (2º e 3º grupos). Na própria descrição dos autores:

"In its simplest form, our strategy was to determine if the kinds of changes associated with school education would be observed as a consequence of experience with either of the two literacies that flourished outside Western schools" (op.cit., p. 113).

A bateria de testes utilizada incluía as cinco áreas da atividade cognitiva mencionadas anteriormente, que repetirei aqui:

- pensamento abstrato;
- categorização taxionômica;
- memória;
- raciocínio lógico;
- conhecimento reflexivo sobre a linguagem.

Os autores incluíram variáveis correlacionadas com algum dos três tipos de escrita: idade; modernidade de ocupação; tipo de atividade rural, além de variáveis "teóricas": medidas de experiência urbana, ocupação, rendimentos e multilingüalismo. Em adição, para cada tarefa, era pedido ao sujeito que explicasse a mesma, bem como as causas de seu desempenho.

Os resultados obtidos demonstraram que os efeitos da escolarização são bastante consistentes, sendo o mais marcante deles obtido na tarefa que requeria que os sujeitos falassem sobre o que estavam efetuando ao serem testados. A instrução formal (na aprendizagem da língua inglesa) aumentou a habilidade dos sujeitos para efetuarem explicações verbais. Segundo os Autores:

"Justification given by schooled individuals were more task-oriented and informative than those given by others; they more often made use of class and attribute names" (op.cit., p. 131).

Quanto àqueles fatores que os autores chamam de exceções à contribuição positiva da escola (acima apontada), SCRIBNER e COLE apontam que a escolarização formal

não trouxe diferenças significativas para algumas tarefas: a de classificação taxionômica em tarefas de classificação livre e de memória; e atitude abstrata na tarefa de classificação geométrica. De acordo com os Autores, estes resultados, discrepantes de outros obtidos em pesquisas na mesma área, podem ser creditados à pouca escolarização dos sujeitos.

Uma outra variável examinada por SCRIBNER e COLE foi estarem os sujeitos ainda engajados no processo de escolarização, ou não. Afirmando eles a respeito que:

"Our results raise a specter: even if we were to accept as a working proposition that school produces general changes in certain intellectual operations, we might have to qualify the conclusion to refer only to students, recent ex-students, or those continuing in school like-occupation" (op.cit., p. 131).

Quanto às escritas aprendidas sem escolarização (o vai e o árabe), nenhuma "was associated with what are considered the higher-order intellectual skills" (id. ib., p.132), o que leva a concluir que aparentemente não é o fato de ser alfabetizado ou não que leva a mudanças cognitivas; a escolarização é fator importantíssimo e definidor nesse caso. Segundo os autores:

"Thus, neither Vai script nor Qur'anic-learning -and- Arabic-script act as surrogates for schooling. They do not produce the range of cognitive effects that schooling does, nor do they always act on the same tasks" (id.

ib., p. 132).

Concluindo, creio que, para os Autores aqui revisados, a escolarização, mais do que a aquisição de um sistema escrito, é considerada como fator responsável pelo desenvolvimento dos processos cognitivos. Creio que existe um problema a ser considerado nestas colocações, e que pasou despercebido dos Autores. Trata-se da seguinte questão: Qual é o uso social que vai ser dado à escrita, uma vez adquirida?

No caso dos *Vai*, fica bem claro que tanto a escrita vai quanto a árabe vão servir para restritos contextos de utilização; especificamente: a tarefa de ler o Alcorão, no caso do árabe, e tarefas familiares, não especializadas do ponto de vista tecnológico, no caso do *vai* (escrever cartas a familiares, preparar rol de lavanderia, etc.). Ora, o tipo de tarefa para a qual a aquisição de um código ou outro vai preparar o indivíduo é, do meu ponto de vista, fator importante, que não foi considerado pelos Autores. Portanto, creio que se deve encarar como provisória a conclusão a que chegaram a respeito de ser a escolarização, e não a alfabetização, a responsável pelo desenvolvimento intelectual.

Resumindo, este capítulo ocupou-se de uma revisão da bibliografia existente em etnolingüística, psicologia trans-cultural e psicolingüística, abordando três pontos básicos para este trabalho, quais sejam:

- o problema da classificação das culturas iletradas,
- a relação provável entre agrafismos e raciocínio lógico,

- as relações existentes entre a escolarização e a aquisição da escrita.

As várias posições aqui discutidas serão retomadas no decorrer deste trabalho, quer para uma revisão, quer para uma reformulação crítica. Acrescento que minha posição pessoal emergirá através da apresentação e discussão dos dados coletados para a elaboração desta pesquisa.

CAPÍTULO I

NOTAS:

- 1 - O A. está se referindo às classificações do tipo: "selvagem" X "domesticado", "científico" X "primitivo", "nós" X "eles", comuns entre os antropólogos empiristas.
- 2 - Ao afirmar que a "língua permite e encoraja" a atividade cognitiva, GOODY situa-se dentro de uma antiga polêmica, presente sempre que se fazem estudos sobre língua e cognição. Trata-se da discussão sobre três posturas fundamentais, a saber:
 - a língua determina o pensamento, e, conseqüentemente, desempenha um papel essencial tanto na atividade cognitiva quanto no desenvolvimento do intelecto; (WHORF-SAPIR, LEVY-BRUHL).
 - a língua é apenas uma entre outras atividades cognitivas; não serve, por si só, para explicar o pensamento, apesar de ser um fator necessário para o desenvolvimento intelectual (PIAGET)
 - língua e pensamento seguem caminhos paralelos, não existindo, no início (ontológico ou filogenético) qualquer interdependência entre os dois. É durante o desenvolvimento histórico da consciência humana que ambos vêm a relacionar-se (VYGOTSKY).

- 3 - O termo "*escrita*" está sendo usado aqui como tradução do vocábulo inglês "*literacy*", para o qual não existe forma vernácula equivalente. O termo "*literacy*" convencionou a criação e apropriação histórica de um sistema gráfico que, ideográfico ou foneticamente, representa a linguagem oral de uma comunidade lingüística.
- 4 - Nesse artigo, PIAGET traça um paralelo entre a ontogênese e a filogênese das estruturas mentais, considerando que existem relações necessárias entre o pensamento infantil e o dos povos "*primitivos*". Assim, por exemplo, o pensamento egocêntrico das crianças teria sua contrapartida no que ele denomina de "*pensamento conformista*" dos "*primitivos*". Creio que esta postura, além de ser reducionista, carrega consigo um certo idealismo positivista, com o qual não concordo. Por este motivo, não considerarei a comparação piagetiana, atendo-me apenas às suas referências sobre os povos "*primitivos*".
- 5 - Representações coletivas são "*whole systems of thought and feeling*" (GLUCKMAN, 1949-50, cit. em HALLPIKE, op.cit., p.41), tais como: emoções, avaliações do bem e do mal, percepções, idéias das causas dos eventos.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA

I - Introdução:

A pré-história deste trabalho tem como marco inicial a leitura que fiz dos artigos de SCRIBNER (op.cit.) e LURIA (1977).

Esses Autores, como já foi visto no capítulo introdutório, realizaram estudos trans-culturais procurando investigar os efeitos cognitivos da aquisição de um sistema de escrita. Sua inquietação epistemológica, da qual compartilho, foi bem descrita por SCRIBNER e COLE (op.cit.). Dizem eles (de um certo modo criticando os trabalhos e teorias acerca das prováveis conseqüências cognitivas da aquisição da escrita):

"It is striking that scholars who offer these claims for specific changes in psychological processes present no direct evidence that individuals in literate societies do, in fact, process information about the world differently from those in societies without literacy". (op.cit., p.7).

Continuam SCRIBNER e COLE dizendo que, se bem que o procedimento acima delineado seja apropriado para antropólogos, sociólogos e classicistas, no entanto, a fim de comprovar a hipótese de que "*literacy makes a difference in mental processes, psychological analysis has to be joined with cultural analysis*" (op.cit., p.8). Por este

motivo, os Autores adotam um enfoque trans-cultural, que tem o objetivo de "*turn other scientists' hypothetical mechanisms into demonstrated mechanisms*". (id., p. 8).

Os testes utilizados, tanto por LURIA quanto por SCRIBNER e COLE, procuram tipicamente medir o desempenho dos sujeitos em tarefas classicamente relacionadas com as atividades cognitivas superiores; solução de problemas, raciocínio dedutivo, memória, etc.

A metodologia usada tanto por LURIA quanto por SCRIBNER é a mesma, e também já foi comentada no capítulo introdutório. Consiste basicamente na apresentação de raciocínios silogísticos verbais simples do tipo: duas premissas seguidas de uma conclusão, sendo a conclusão apresentada aos sujeitos sob a forma de pergunta.

Entretanto, apesar de haverem contribuído para a reflexão sobre o tema em questão, percebi, ao ler os trabalhos citados, que os autores não iam além da mera constatação da existência ou não de uma relação entre o domínio da escrita e a capacidade referencial, e que deixavam, assim, de atingir um nível explicativo. Este, a meu ver, seria atingido se se conseguisse especificar quais são os fatores que, no caso dos indivíduos alfabetizados, permitem compreender que o conteúdo das premissas está expresso em termos de meta-conhecimento. Do mesmo modo, dever-se-ia explicar porque os indivíduos não-alfabetizados não conseguem atingir a compreensão de que a fala pode (como é o caso com os silogismos) atingir um grau de objetificação, que serve para deslocá-la da realidade factual.

As pesquisas citadas, portanto, não partem de hipóteses explicativas, que exigiriam, aliás, modifica-

ções na situação experimental.

Com base nessas reflexões, elaborei um primeiro projeto de pesquisa, que tinha por finalidade verificar a compreensão de raciocínios lógico-verbais por adultos brasileiros não-alfabetizados. Nesse projeto, introduzi uma modificação na situação experimental, que, segundo meu ponto de vista na época, iria suprir a lacuna explicativa que havia detectado em LURIA e SCRIBNER: o uso de gravuras.

A finalidade das gravuras era facilitar a compreensão dos silogismos, visto que os mesmos, por se constituírem em raciocínio fechados formalmente, não podem, em termos lógicos, ser discutidos contra um pano de fundo que contenha informações factuais. Minha hipótese era que as gravuras ajudariam os sujeitos a colocar a informação dos silogismos em um contexto mais restrito, na medida em que criariam um universo de referência mais ou menos fixo. Deste modo, eu acreditava que a utilização das gravuras para os grupos experimentais iria facilitar a compreensão dos silogismos, pelo fato de que ajudariam os sujeitos a "colocar entre aspas", a suspender, as situações descritas pelos silogismos acima de suas crenças pessoais, levando-os, deste modo, ao grau de distanciamento exigido para a compreensão dos silogismos. O conteúdo dos silogismos era, de algum modo, relacionado com os aspectos visuais da gravura, o que significa que as gravuras forneciam informações de contextualização para os silogismos.

Deste modo, preparei o material relativo ao Grupo I e testei um grupo de oito sujeitos, sendo quatro, do grupo controle, testados da maneira descrita em LURIA

e SCRIBNER; e quatro, do grupo experimental, testados com a apresentação concomitante de gravura e silogismo.

Ao transcrever as gravações, no entanto, notei que o material colhido permitia um tipo de análise que ia além da mera constatação da capacidade dos sujeitos para raciocinarem logicamente, visto que os sujeitos introduziam transformações no material lingüístico que lhes era apresentado sob a forma de silogismos. Percebi, sobretudo, que esses dados, que talvez até fossem considerados como "residuais", por outros pesquisadores mais formalistas, eram exatamente o que de novo e relevante estava ocorrendo. E somente um enfoque da situação experimental como sendo, antes de tudo, uma situação de *discurso* regulada num certo limite, é que me permitiria levar em consideração esses dados. Por este motivo, como a natureza discursiva do teste é o aspecto saliente deste trabalho, mas como, ao mesmo tempo houve toda uma situação experimental (não etnográfica) montada, existem oscilações explicáveis na terminologia usada neste trabalho: "situação de testagem" e "sujeito", por exemplo, alternam com "diálogo", "situação discursiva" e "interlocutor"

Deste modo, abandonei parcialmente a hipótese inicial (sobre o uso das gravuras), e elaborei um segundo plano de pesquisa, no qual me propunha a estudar esses dados epilingüísticos produzidos pelos sujeitos do ponto de vista de uma análise qualitativa. Esta, a meu ver, só poderia ser realizada através de alguma espécie de micro-análise que conseguisse detectar o que, no comportamento x ou y do sujeito, o diferenciaria do comportamento considerado adequado para aquela situação experimental, já agora

tomada como um *discurso*.

No caso do estudo da compreensão de silogismos, que é o objetivo deste trabalho, um dos enfoques seria investigar quais diferenças ocorrem (e de que natureza são elas) entre o desempenho dos sujeitos não-alfabetizados e o dos alfabetizados, do ponto de vista, não da categoria que estivesse sendo investigada (e.g.: raciocínio dedutivo, ou capacidade inferencial), mas sim das transformações discursivas introduzidas pelos sujeitos na estrutura do silogismo, bem como na análise das marcas lingüísticas que pudessem ser detectadas durante as etapas da testagem.

Essa metodologia de análise representa uma união entre o trabalho restrito do lingüista e o trabalho heurístico-pragmático do analista do discurso. ORLETTI (1984), postulante da mesma metodologia, afirma que subjacente a ela está um princípio de origem etnometodológica, e acrescenta:

"According to this methodological principle, the only phenomena worthy of interest are those which the conversationalists themselves consider to be relevant". (op.cit., p.561).

Pelos motivos acima, fica evidente que seria incoerente a utilização, ou mesmo definição, de categorias prévias neste trabalho. Com efeito, as "categorias" que eventualmente utilizo quando da análise dos dados são determinadas "a posteriori", pela própria estrutura dos discursos produzidos pelos sujeitos testados. ORLETTI (op. cit.) apropriadamente afirma que:

"The point is to develop heuristic procedures a' posteriori ' to identify the phenome-

na to be analysed, taking into account what is going on in the interaction" (op.cit., p. 561)

As categorias prévias, portanto, foram substituídas pela investigação das produções verbais dos participantes da pesquisa. Essa investigação teve seu caminho de terminado pelo exame e descoberta dos procedimentos discursivos utilizados pelos próprios sujeitos testados.

Assim, a situação de teste foi um mero pretexto que também não permitiria levantamento de hipóteses prévias. Tratava-se, na realidade, de investigar as possíveis marcas cognitivas do agrafismo, bem como as relações entre comportamentos metaprocedimentais e domínio da escrita. Não se trata de verificar se os indivíduos testados compreendiam ou não os silogismos, coisa praticamente impossível de ser comprovada, e evidente para quem observa os gabaritos com as transcrições. Com efeito, respostas negativas à interrogativa co-ocorriam com respostas afirmativas aleatoriamente; por outro lado, o mesmo sujeito respondia afirmativamente da primeira vez, e negativamente (ou vice-versa) quando da repetição feita pelo experimentador, num sinal evidente de que interpretara a repetição como convite à correção de uma resposta errada.

Também pelos motivos expostos, não privilegiei uma análise quantitativa dos dados, a qual é considerada, por aqueles que se ocupam de estudos da linguagem, como obscurecedora dos fatos (ver, a respeito, LAVANDERA, 1984).

De fato, das três etapas de testagem (Resposta, Repetição e Justificativa) que serão detalhadas mais adiante, as Respostas foram os lugares onde menos riqueza

de detalhes ocorreu, além do fato de não se poder quantificar respostas "certas" e "erradas" pelos motivos já expostos. Os dados mais atraentes e dignos de atenção ocorreram durante as etapas de repetição e justificativa, lugares onde os comportamentos metaprocedimentais e as estratégias de adaptação revelaram-se mais claramente através dos dados epilingüísticos.

Pedir aos sujeitos para justificarem sua resposta, fosse ela certa ou errada, permitiu-lhes que meditassem sobre seus raciocínios, que tentassem uma volta sobre seus próprios pensamentos; em resumo, que procurassem estabelecer contatos metaprocedimentais com o experimentador.

Pedir que repetissem o silogismo possibilitou aos sujeitos que mostrassem se realmente haviam entendido o conteúdo das premissas e a relação necessária de continuidade de significado bem como a inclusão da menor na maior, e a única solução lógica possível (conclusão).

Nesses dois momentos, principalmente, é que o funcionamento intelectual desses indivíduos transparecia. Seu discurso, então, adotava marcas formais, pelas quais pude perceber, mais do que qualquer teste pré-programado poderia mostrar, que espécie de relação cognitiva se estabeleceu entre esses sujeitos e o silogismo, e, por extensão entre eles e o mundo formalizado criado pela linguagem escrita.

II - Procedimentos

A - Sujeitos:

No total, foram testados 16 (dezesesseis) sujeiu

tos, cujo perfil foi levantado através de entrevista (Ver, no Anexo I, o roteiro da entrevista).

Os dezesseis sujeitos testados moravam, à época da testagem, na cidade de Ribeirão Preto, especialmente em dois bairros de periferia: Quintino Facci II e Ipiranga. O critério adotado para a escolha dos sujeitos foi a não-alfabetização.

Dos dezesseis, treze eram mulheres, três eram homens. As idades variaram de 17 a 68 anos, com uma idade média de 43,4 anos.

Dez sujeitos declararam que já haviam ido à escola, e seis nunca haviam frequentado a mesma. Os dez que frequentaram declararam os seguintes períodos de escolarização:

- dois anos	_____	02 sujeitos
- um ano	_____	04 sujeitos
- dois meses	_____	01 sujeito
- vinte dias	_____	01 sujeito
- uma semana	_____	01 sujeito
- não se lembra	_____	01 sujeito

Das escolas frequentadas, seis ficavam na zona rural (escolas de fazendas), e quatro ficavam na zona urbana.

Os seis sujeitos que declararam nunca ter ido à escola apresentaram as mais diversas explicações para o fato. Por exemplo:

- A mãe enviuvou, e ela era a filha mais velha. Precisou ficar em casa para ajudar a mãe.

- Morava na fazenda e lá é difícil para estudar.

- Na fazenda não tinha escola, e era preciso ajudar a família na lavoura.

Quinze sujeitos declararam que não sabem ler. Um declarou que "conhece as letras e os números, mas não sabe juntar".

Nove sujeitos declararam que não sabem escrever. Cinco sabem assinar o nome. Um consegue copiar letras de forma e um "faz conta de cabeça".

Quatorze sujeitos declararam que nunca aprenderam a ler nem escrever. Um declarou que aprendeu "alguma coisa". Um declarou que aprendera, mas "parou, não ligou mais, esqueceu".

Quanto às origens do pai e da mãe e as respectivas escolaridades, temos que a maior parte dos pais e mães são, ou eram, da zona rural. Quanto à alfabetização, temos os seguintes dados:.

- Pais alfabetizados - 07
- Mães alfabetizadas - 03 (uma delas nunca foi à escola; foi alfabetizada pela patroa)
- Pais analfabetos - 06
- Mães analfabetas - 12

Os demais pais e mães não foram computados porque os sujeitos não se lembravam dos dados solicitados. Um dos sujeitos declarou que o pai sabia ler e escrever, mas nunca tinha ido à escola.

Os sujeitos foram divididos em dois Grupos, cada um com 8(oito) sujeitos:

Grupo I - sujeitos testados com 13(treze) silogismos cujas premissas maiores eram de caráter *normativo*, isto é, exprimiam normas sociais, costumes, regulamentos, etc.

Grupo II - sujeitos testados com 9 (nove) silogismos que continham premissas maiores *descritivas*, isto é, que exprimiam leis físicas, biológicas, etc.

O Anexo II contém todos os silogismos.

Os Grupos I e II foram, por sua vez, cada um subdividido em: grupo controle e grupo experimental. Os sujeitos do grupo controle eram testados somente com a leitura do silogismo pela entrevistadora. Os do grupo experimental eram testados com a leitura dos silogismos mais a apresentação de gravuras.

Esquemáticamente, a divisão dos sujeitos foi a seguinte:

Grupo I	- 13 silogismos	Controle (4 sujeitos)-tes
(8 sujeitos)	- Premissas maiores	tado <i>sem</i> gravuras.
	<i>normativas</i>	Experimental (4 sujeitos)
		testado <i>com</i>
		gravuras.
Grupo II	- 9 silogismos	Controle (4 sujeitos)-tes
(8 sujeitos)	- Premissas maiores	tados <i>sem</i> gravuras.
	- <i>descritivas</i>	Experimental (4 sujeitos)-tes
		tados <i>com</i> gravu-
		ras.

B - Material:

1. Fichas contendo os silogismos, que o entrevistador lia para os sujeitos. Os silogismos tinham a seguinte estrutura: duas premissas, na forma usual, sendo a conclusão apresentada em forma de pergunta.

Exemplo:

"São quem mora na cidade pesca no rio Taguã.
O Pedro pesca no rio Taguã"

Ele mora na cidade, ou não?"

2. Gravuras coloridas, recortadas de revistas, retratando pessoas, animais, paisagens, etc., montadas em retângulos de cartolina medindo 25cm X 21 cm. Essas gravuras foram utilizadas para os sujeitos do grupo experimental, os quais ouviam a leitura dos silogismos ao mesmo tempo em que olhavam para uma gravura. Cada gravura podia ser utilizada para somente um, ou até dois silogismos. O Anexo II contém a descrição de cada gravura utilizada.

C - Procedimentos

Inicialmente, os sujeitos foram submetidos a uma entrevista, que permitiu sua posterior caracterização, (Ver Anexo I).

Em seguida, foi iniciada a testagem propriamente dita.

Cada sujeito foi testado separadamente, e as instruções dadas antes do início pela investigadora eram as seguintes:

Para o grupo controle: "Eu vou ler algumas coisas para o (a) Sr.(a). Depois, o(a) Sr.(a) vai responder à pergunta".

Para o grupo experimental: "Eu vou mostrar algumas gravuras e ler algumas coisas para o(a) Sr.(a). Aí o (a) Sr.(a) vai responder à pergunta".

Todos os sujeitos testados passaram pelas seguintes etapas:

1º - Respondiam à pergunta correspondente à conclusão de silogismo (Resposta);

2º - Explicavam o porquê de sua resposta (Justificativa):

3º - Eram solicitados a repetir o silogismo (Repetição).

A ordem dessas etapas não foi seguida rigidamente. Assim, cada sujeito poderia iniciar sua participação conforme desejasse. Alguns repetiram primeiro, outros responderam primeiro. A justificativa era sempre solicitada depois da resposta.

Os silogismos eram apresentados um de cada vez, e sempre que um novo silogismo era iniciado, a entrevistadora indicava isso, dizendo: "Agora, vamos ver mais um".

Os sujeitos do grupo controle foram testados da seguinte maneira: a investigadora lia cada silogismo na ficha e aguardava a resposta ou a repetição do sujeito, para, em seguida, continuar solicitando as outras etapas. Os sujeitos do grupo experimental também foram testados separadamente, sendo a leitura dos silogismos precedida pela apresentação das gravuras. Estas geralmente eram dadas para o próprio sujeito segurar.

Para cada gravura, era feita pela investigadora, ao sujeito, uma espécie de apresentação, e, quando era o caso, as pessoas ou objetos era nomeados. Gestos de apontar eram utilizados pela investigadora para localizar nas gravuras os elementos nomeados no silogismo. Exemplo:

Gravura nº 1 (Grupo I) - *Descrição*:

Um rio, algumas pedras, um rapaz ajoelhado à margem, bebendo a água do rio, tendo ao lado as botas e o capacete de motociclista.

Apresentação: (Entrevistadora).

"Este (apontando) é o Pedro. O Pedro está be
bendo a água do rio, o(a) Sr.(a) está ven-
do?"

Silogismo: "São quem mora na cidade pesca no
rio Taguã (apontando)

O Pedro (apontando) pesca no rio Taguã.

Ele mora na cidade, ou não?"

O conteúdo dos silogismos no Grupo I era o mesmo para grupo controle e o experimental. O mesmo ocorria para o Grupo II. As modificações introduzidas devem-se aos gestos de apontar e outros fatores decorrentes da utilização das gravuras.

Cada silogismo podia ser repetido pelo experimentador até três vezes, a pedido do sujeito, ou quando o experimentador julgasse que não houvera atenção suficiente da parte do sujeito.

Todas as informações obtidas durante a testagem foram gravadas e as fitas posteriormente transcritas.

CAPÍTULO III

A PRODUÇÃO DE SINCRETISMOS

PARTE I

Introdução

Conforme explico em detalhes no Capítulo I e Capítulo II, a análise do material transcrito foi feita sem a determinação de categorias prévias. Nessa investigação preliminar, procurava detectar, nas produções verbais dos sujeitos, procedimentos discursivos que indicassem que esses sujeitos estavam agindo sobre os silogismos, transformando-os. Tais transformações, após detectadas, constituíram-se no objeto próprio de minha análise.

Os primeiros dados epilingüísticos a me atraírem a atenção foram as ocorrências de *sincretismos*, produzidos pelos sujeitos dos dois grupos. Esses sincretismos, então, foram tomados como indícios reveladores, marcas formais, lugares no discurso onde a própria natureza do comportamento cognitivo desses adultos não-alfabetizados se entremostrava.

KARMILOFF-SMITH (ms., s/d) assim define o que sejam dados epilingüísticos: "(...) *investigators may collect 'epilinguistic' data, i.e. capitalize on the fact that a child has just used a linguistic procedure (correctly or incorrectly in a given context), or made self-repair, and then question the child immediately about her self-generated behaviour*" (op.cit., p.3). Deste modo, o dado epilingüístico equivale ao produto de uma introspecção do sujeito realizada sobre o seu processo de produção da linguagem.

O dado epilingüístico difere em natureza do

chamado "metalingüístico", pelo fato de que estes últimos são obtidos através de perguntas diretas feitas pelo investigador, relativas ao conhecimento formalizado sobre as regras da língua.

Conforme foi explicado no Capítulo I, este aspecto de introspecção do sujeito sobre suas produções lingüísticas (que vai propiciar o aparecimento dos dados epilingüísticos) está presente na metodologia de testagem utilizada neste trabalho, e os sincretismos, por serem produzidos nesses momentos de introspecção, podem ser classificados como um tipo de dado epilingüístico. Neste capítulo, pretendo investigar a natureza desses sincretismos do ponto de vista de sua função cognitiva, bem como de sua relação com a característica comum a todos esses sujeitos: o agrafismo.

O termo "sincretismo", que etimologicamente significa "combinar, fundir", tem sido usado com alguma freqüência nas Ciências Humanas.

Em Lingüística, DUBOIS et alii (1978), por exemplo, definem o sincretismo como:

"... o fenômeno pelo qual os elementos distintos na origem ou que a análise leva a dissociar se encontram misturados numa forma única, de maneira aparentemente indissociável" (op.cit., p.552).

Em Psicologia, entre outros, CLAPARÈDE, VYGOTSKY e PIAGET utilizaram o termo.

Para CLAPARÈDE (1907; apud PIAGET, 1973a) as "percepções sincretéticas" referem-se à percepção do conjunto, característica das crianças, a qual, segundo PIAGET (op.cit.), antecede a percepção analítica dos detalhes, que

é característica dos adultos.

VYGOTSKY (1979), segue a definição de CLAPARÈDE, e, aplicando-a ao estudo da compreensão do significado das palavras, afirma que o primeiro significado atribuído pelas crianças às palavras "não denota mais do que uma conglomeração sincrética e vaga dos objetos individuais que dum forma ou doutra coalesceram numa imagem no seu espírito. Dada a sua origem sincrética, essa imagem é altamente instável" (op. cit., p.84). Continua VYGOTSKY:

"Na percepção, no pensamento e na ação, a criança tende a fundir os elementos mais diversos numa só imagem não articulada sob a influência mais intensa de uma impressão ocasional" (op.cit. p.84).

Como se percebe, é uma definição bastante semelhante à de CLAPARÈDE.

PIAGET (1928a, 1928b, 1973a), também seguindo a definição inicial de CLAPARÈDE, estudou mais profundamente, e ampliou a noção de sincretismo.

Neste capítulo, nortearé a discussão sobre os sincretismos produzidos pelos adultos não-alfabetizados aqui estudados principalmente pelo embasamento teórico fornecido por PIAGET. Por esse motivo, apresentarei em detalhes a teoria piagetiana sobre o sincretismo. Quero esclarecer, entretanto, que, apesar de apoiar-me em princípio no referencial teórico piagetiano, isto não significa necessariamente que haverá um acordo total de minha parte com a teoria em questão. Pelo contrário, em muitos aspectos mostrarei que a explicação que PIAGET oferece para o sincretismo infantil (e que ele estende aos povos "primitivos") é

muitas vezes inadequada para explicar o sincretismo dos adultos.

PIAGET (1928a), definiu o sincretismo como sendo "*la tendance à percevoir et à concevoir les choses globalement, et à lier ainsi tout à tout, au gré des rapprochements subjectifs*" (p.72). Ele encontrou muitos casos de sincretismos ao estudar crianças de 9-11 anos, as quais, após ouvirem e explicarem um provérbio, escolhiam, em uma lista de frases, aquela que melhor explicaria o provérbio. As construções formadas por estas crianças foram denominadas de "*sincretismos verbais*", os quais PIAGET define como "*...tendance... à comprendre les mots, non par réflexion analytique, mais en fonction du schéma global de la phrase, ce schéma lui-même étant dû à une vision immédiate et toute personnelle*" (id.ibid).

PIAGET (1973a) divide os sincretismos verbais em dois tipos: da compreensão e do raciocínio.

O sincretismo da compreensão engloba aqueles casos em que, por não entender uma ou várias palavras de uma frase, a criança ignora-as, e interpreta a frase somente em função das palavras entendidas. Forma com estas um esquema de conjunto, o qual vai utilizar para interpretar aquelas palavras "*diffíceis*". Trata-se, aqui, de um processo de deformação dos elementos constituintes de uma proposição, durante o qual o conjunto global é compreendido antes das partes que o compõem, e estas partes, por sua vez, são compreendidas em função daquele conjunto, o qual nem sempre fornecerá a interpretação correta das palavras, visto que o esquema de conjunto pode estar deformado.

PIAGET expõe sua teoria sobre os sincretismos ao

realizar uma série de estudos sobre "algumas particularidades de compreensão verbal da criança de 9 a 11 anos" (op. cit. p. 211). Nesses estudos, PIAGET e seus colaboradores apresentavam à criança uma lista de provérbios. À apresentação de cada provérbio, seguia-se uma lista de frases. A criança deveria dizer qual das frases correspondia ao provérbio em questão. Apresento abaixo uma ilustração de sincretismo apontado por PIAGET num desses casos:

O provérbio "As moscas que voam em torno dos cavalos não fazem avançar a diligência" é indicado por uma criança como correspondendo à frase "As pessoas de pequena estatura podem ser de grande mérito". Segundo PIAGET, isto ocorreu porque a criança não entendeu a palavra "mérito", e interpretou-a, em função do esquema global formado para o provérbio, como significando "qualquer coisa é grande", ou "um grande número de moscas" (op. cit. p. 238).

O sincretismo do raciocínio segue o mesmo processo de formação que o da compreensão, com a diferença de que, neste caso, a criança amalgama proposições isoladas, por meio de uma relação de implicação artificial, fundindo-as num esquema que, não raras vezes, deforma o sentido dessas proposições, mesmo que elas tenham sido compreendidas isoladamente. Transcrevo abaixo um dos exemplos citados por PIAGET.

"NOV (12;11) assimila "Limitando-se faz-se de uma trave uma agulha" com "Aqueles que dissipam seu tempo cuidam mal de seus negócios" "porque limando quer dizer que a força de limar ela (uma trave) fica menor. Aqueles que não sabem o que fazer do seu tempo, eles limam e aqueles que cuidam mal dos seus ne-

gócios fazem duma trave uma agulha: ela fica sempre menor, não se sabe o que fazer da trave" (cuida-se mal dela, portanto)" (id. ibid., pp. 225-6).

Como se pode verificar, o seguinte processo ocorreu acima: ao entrar em contato com uma proposição (provérbio), o raciocínio sincrético formou um esquema global, o qual condensa as "representações concretas e imaginadas que a leitura provoca" (id. ibid., p. 227). O amálgama resultante passou então a ser utilizado pela criança para compreender a frase que corresponderia ao provérbio. Neste momento, diz PIAGET, dá-se uma "digestão" da frase, que a criança assimila aos elementos do esquema formado para compreender o provérbio.

Esses esquemas globais são formados por síntese subjetiva. Essa inexistência de implicações objetivas, diz PIAGET, é explicada pelo caráter egocêntrico do raciocínio infantil, e pela necessidade de justificação a qualquer preço. Esta última, segundo o autor, é determinante do egocentrismo, e pode ser resumida pela frase: "Tudo se liga a tudo, e nada é fortuito" (id. ibid. p. 230). Essa necessidade faz com que a criança procure aproximar fatos aparentemente sem qualquer ligação entre si, "como se (...) excluísse inteiramente o acaso da marcha dos acontecimentos" (id. ibid. p. 230).

Deste modo, no raciocínio sincrético, a criança realiza uma "fusão global de duas proposições" (p. 222), descarta a existência do acaso (tudo tem sua explicação), e assimila toda idéia nova a alguma outra que já tenha ocorrido.

O exposto acima resume como PIAGET conceitua o sincretismo.

Retornando agora aos adultos não-alfabetizados, gostaria, antes de iniciar a análise dos sincretismos produzidos pelos sujeitos desta pesquisa, de justificar a pertinência de um estudo deste gênero com adultos. A possibilidade de se atribuir raciocínio sincrético aos povos primitivos, na verdade, é sugerida pelo próprio PIAGET. Com efeito, nos "*Écrits Sociologiques*" (1928a) ao traçar um paralelismo entre a mentalidade da criança e a mentalidade primitiva, o autor afirma existirem "*étonnantes ressemblances fonctionnelles entre les normes logiques et même morales adoptées de part et d'autre*" (id. ib., p. 69), e cita, entre essas semelhanças, o caráter global, não analítico do pensamento, ou seja, o *sincretismo*.

Antes de iniciar a discussão propriamente dita, acrescento a explicação sobre a estruturação deste capítulo:

Inicialmente, na Parte II, a título de ilustração, apresentarei uma análise descritiva de um exemplo de sincretismo produzido por um sujeito. Procurarei mostrar quais elementos estruturais servem para caracterizar o exemplo em questão como um sincretismo, e adiantarei alguns problemas teóricos a respeito de uma argumentação explicativa para a produção de sincretismos no caso destes adultos.

A seguir, na Parte III, apresentarei um estudo mais formalizado dos sincretismos que ocorreram com os sujeitos do Grupo I (premissas maiores normativas). Esta parte estará dividida em três partes, que são:

1. - Sincretismos que ocorreram quando o su-

jeito concordava com o conteúdo do silogismo.

2. - Sincretismos que ocorreram quando o sujeito não concordava com o conteúdo do silogismo.

3. - Aprofundamento da análise explicativa, tentando especificar quais são os fatores que atuam, na situação em questão, e contribuem para a construção dos sincretismos.

Na parte IV, denominada "*Tentativa de definição do processo*", procuro integrar a abordagem teórico-explicativa e as descrições dos sincretismos da Parte II, tentando aprofundar as explicações em termos de uma teoria de funcionamento cognitivo.

Na parte V, estendo a análise e as explicações aos sincretismos produzidos pelos sujeitos do Grupo II (premissas maiores descritivas).

Finalmente, na Parte VI, apresento alguns dados quantitativos relativos aos sincretismos nos Grupos I e II, e levo a efeito uma discussão a respeito.

PARTE II

Um exemplo introdutório

SINCRETISMO Nº 1

O, respondeu corretamente ao silogismo nº 11 (Grupo I - Experimental).

Ao justificar sua resposta, disse:

"Porque ele vai longe; se acontecer qualquer algo com ele, o cachorro volta pra avisar que aconteceu algum acidente".

Os enunciados acima constituem-se num sincretismo, cuja estrutura passo a analisar. Em primeiro lugar, existe indicação, pela resposta correta dada ao silogismo

("Ele vai indo longe") que O. compreendeu as relações de significado estabelecidas entre as premissas, bem como que conseguiu deduzir, dessas relações; a resposta lógica solicitada pela pergunta: "Ele vai longe ou perto da fazenda?".

Em segundo lugar, ao dar sua justificativa, O. inicia-a incorporando uma parte do silogismo: "Porque ele vai longe"; porém, logo em seguida, ao invés de continuar atendo-se apenas ao conteúdo proposicional das premissas, acrescenta: "... se acontecer... algo com ele, o cachorro volta pra avisar...". O., ao dizer isto, separou-se do conteúdo lógico do silogismo, mas não rompeu totalmente com seu esquema de conteúdo referencial. Tanto assim é, que continua falando do cão, somente que de um outro plano referencial, qual seja, daquele da sua própria experiência pessoal, segundo a qual o cachorro é um animal que serve para guardar e proteger o dono do perigo.

O que ocorreu nesse exemplo, a meu ver, foi o seguinte processo: durante um certo tempo, o raciocínio de O. conseguiu centralizar-se somente no quadro referencial fornecido pelas premissas. Logo, entretanto esse referencial foi assimilado por um esquema de conjunto relativo ao conhecimento factual e prático do sujeito, especificamente relacionado à função do cão como animal de guarda.

Deste modo, da formulação inicial do silogismo, somente uma palavra ficou e foi esta que funcionou como elemento de ligação entre o silogismo e a justificativa de ordem prática; refiro-me à palavra "cão", O significado de "cão", que para O., está ligado ao conhecimento prático, assimilou as relações lógicas, e até mesmo as referências individuais do silogismo, transformando a implicação, ou a dedução lógica, num arrazoado sobre a utilidade do animal doméstico.

Insera-se aqui, talvez, uma discussão sobre os conceitos de "conhecimento prático", e "conhecimento lexical", discutidos por MILLER(1977). O Autor usa os dois termos para tentar explicitar a forma de conhecimento que pode estar associada, na mente dos falantes, ao uso de nomes que designam categorias. Ele define o conhecimento prático como aquele que se refere "*to the person's general knowledge about the world and the things that happen in it*" (op. cit., p. 400); enquanto que o conhecimento lexical seria aquele relacionado com "*entailments that follow from a claim that something is a member or instance of a category*" (id. ibid.).

No caso que está sendo discutido aqui, a compreensão da palavra "cão", enquanto ocorrência dentro do quadro referencial do silogismo, requer do sujeito um conhecimento do tipo lexical. Este, no entanto, interpreta o significado da palavra de acordo com seu conhecimento prático.

Temos aí aquilo que PIAGET denominaria sincretismo da compreensão, visto que prevalece o significado individualizado da palavra "cão", o qual o sujeito usa para interpretar e justificar as proposições do silogismo.

Pessoalmente, entretanto, vejo ainda mais além dos fatos acima expostos, na medida em que os casos de sincretismo que recolhi não parecem confirmar que sejam resultantes do raciocínio egocêntrico, ou da incapacidade de descentração cognitiva. Muito menos se pode dizer que haja "deformação" de proposições. É essa linha argumentativa que tentarei desenvolver neste capítulo.

Acredito que, no caso já verificado, assim como naqueles que irei apresentar no decorrer deste capítu-

lo, os sincretismos construídos pelos adultos aqui estudados representam exatamente o oposto: existe neles um esforço para descentrar e, deste modo, separar o aspecto formal das premissas do conhecimento pessoal, bem como uma tentativa de acomodação, de recuperação desse conhecimento factual e do mundo. A argumentação a respeito será aprofundada mais adiante, quando discutirei a interrelação entre as assimilação e acomodação no paradigma piagetiano, bem como o papel que ambas desempenham neste trabalho.

Passo, a seguir, à apresentação e descrição de outros casos de sincretismos detectados na linguagem desses adultos.

PARTE III

Estudo dos sincretismos produzidos pelos sujeitos do Grupo I.

O primeiro fato a chamar minha atenção foi que os sujeitos ora concordam, ora discordam do conteúdo dos silogismos. Este é um ponto importante a ser considerado, na medida em que parece que os adultos utilizam estratégias diferentes num caso e no outro, e estas diferentes maneiras de lidar com os silogismos e seus conteúdos refletem-se nos sincretismos encontrados.

Por este motivo, dividirei em duas partes o estudo dos sincretismos nos sujeitos: aqueles que ocorrem quando o sujeito *concorda* com o conteúdo do silogismo e aqueles que ocorrem quando o sujeito *discorda* do conteúdo do silogismo.

Esclareço melhor esses dois aspectos, *Concordar* com o conteúdo do silogismo significa que o sujeito em questão adotou um, ou os dois comportamentos seguintes: em

primeiro lugar, deu uma resposta certa para a questão que, no silogismo, estava no lugar da conclusão. Em muitos casos, essa resposta equivalia a uma concordância com o conteúdo das premissas, especialmente quando a questão era do tipo Interrogativa sim/não, como, por exemplo, o silogismo nº 1 do Grupo I, ou o silogismo nº 2 do Grupo II. Outra evidência de que o sujeito concordava com o conteúdo do silogismo está no fato de o conteúdo do sincretismo produzido ser solidário àquele do silogismo. Os exemplos apresentados abaixo ilustrarão melhor este aspecto.

Do mesmo modo, a *discordância* com o conteúdo do silogismo era explicitada pela resposta *errada* dada à questão equivalente à conclusão, e/ou então pelo fato de o sincretismo construído não ser solidário ao conteúdo do silogismo.

Na parte V deste Capítulo retornarei a estes aspectos, analisando-os do ponto de vista explicativo.

Ao verificar os sincretismos dos dois tipos, pretendo evidenciar que, ao contrário do que PIAGET afirma, eles constituem-se em evidências da capacidade de descentração dos adultos estudados. No decorrer da análise, procurarei ainda caracterizar essas descentrações, que transparecem linguisticamente nos sincretismos, como sendo parte do esforço feito pelo sujeito para adaptar o conteúdo dos silogismos ao seu conhecimento factual e experiência pessoal.

1 - SINCRETISMOS QUE OCORRERAM QUANDO O SUJEITO CONCORDAVA COM O CONTEÚDO DO SILOGISMO.

Como exemplo deste tipo de sincretismo, cito a

justificativa dada por D. à resposta (positiva) do silogismo (Grupo Controle).

SINCRETISMO Nº 2

"Porque às veiz, nē, às veis ē o principal do corpo da pessoa, às veiz ē o leite, nē? Quer dizer que faz bem pro corpo da pessoa o leite, nē?"

Dois aspectos devem ser ressaltados na citação acima: o primeiro deles refere-se ao afastamento das relações lógico-formais do silogismo, e ao modo como isso é feito. Note-se que, tal como foi verificado para o exemplo apresentado na Introdução, aqui também somente uma palavra restou; a palavra "leite". Em função dessa palavra é que D. constrói sua justificativa, a qual já não contém nada das relações lógico-formais do silogismo original, e muito menos do quadro referencial contido no mesmo.

O segundo aspecto relaciona-se ao significado do sincretismo construído por D. : Partindo da palavra "leite", este sujeito construiu uma justificativa, conforme já vimos, que não é sugerida pelas relações de significado estabelecidas nas premissas do silogismo. O conteúdo desta justificativa é, conforme assinalarei no capítulo sobre as modalidades, retirado de um conhecimento de cunho alético, adquirido pelo sujeito através da experiência, o qual corresponderia a fórmulas "encapsuladas" (apud De Lemos, 1983) do conhecimento do mundo. Neste caso específico, conforme já verifiquei ao estudar o uso de modalidades aléticas pelos adultos não-alfabetizados (TFOUNI, 1984), existem "slogans" subjacentes do tipo:

"Beba mais leite!"

"Leite é bom para a saúde!"

Essas receitas de conhecimento, fórmulas prontas que sincretizam as crenças e a ideologia de uma determinada sociedade estão presentes quase literalmente no sincretismo visto acima: "Faiz bem pro corpo da pessoa o leite, nê?"

Conforme verei de forma mais detalhada à medida que for desenvolvendo este capítulo, acredito que este uso de formas genéricas ("O leite é o principal pro corpo da pessoa") retiradas do cotidiano, em substituição ao genérico presente no silogismo ("Todos os filhos e filhas do João tomam leite") representa uma forma de descentração feita por D., na tentativa de libertar-se da forma fechada do silogismo e recuperar a posse e o uso de seu conhecimento experimental. Este processo, em última análise, representa uma tentativa de modificação de uma situação que coloca em choque sua posição enquanto interlocutor, bem como suas crenças, tabus, etc. Assim é que o locutor (sujeito) recusa a perspectiva impessoal da lógica e vai na direção do conhecimento de senso comum.

Outros exemplos de sincretismos que ocorreram nos casos em que o sujeito concorda com o conteúdo do silogismo ocorreram com o silogismo nº 10 (Grupo I-Controle). Um dos adultos, após responder corretamente à pergunta ("vai longe"), justificou sua resposta assim:

SINCRETISMO Nº 3

"Porque ele vai longe; se acontecer qualquer algo com ele, o cachorro volta prá avisar que aconteceu algum acidente".

Outro adulto também respondeu corretamente, e justificou-se da seguinte maneira:

SINCRETISMO Nº 4

"Porque qualquer coisinha o cachorro dá o sinal".

O conteúdo dos enunciados dos dois é semelhante, na medida em que centralizam-se também, tal como foi visto para os outros casos de sincretismo, numa das palavras do silogismo; neste caso, "cachorro". Entretanto, os dois sujeitos distanciam-se também do conteúdo das premissas. Seria o caso de afirmar-se que o esquema de conjunto formado para a palavra "cachorro" assimilou o conteúdo global do silogismo, tal como PIAGET diria?

Não creio ser esse o caso. Uma das evidências que apresento é a primeira parte dos enunciados do sincretismo nº 3, quando o adulto afirma: *"Porque ele vai longe"*. Estas são provas evidentes de que O. não aceitou plenamente o silogismo. Por outro lado, acredito também que, ao contrário do que PIAGET enfatiza, não há "digestão" de um conjunto por outro. Há, isto sim, a meu ver, um estabelecimento de planos por parte do sujeito: o plano do teste propriamente dito, e o plano em que ele reafirma, ou coloca a penas, sua maneira de pensar sobre o assunto. Aprofundarei esta colocação na Parte IV deste capítulo.

Note-se que nestas duas ocorrências de sincretismo temos também uma asseveração genérica, que está implícita, mas pode ser facilmente recuperada: *"O cachorro é amigo do homem"*. Aparentemente, os dois adultos, ao construírem esses sincretismos, estão tentando estabelecer pa-

ra si e para o interlocutor esta outra verdade do cotidiano.

Para o silogismo 12 (Grupo I -Experimental), recolhi mais um caso de sincretismo. Este ocorreu durante a resposta:

SINCRETISMO Nº 5

"Bom, eles já almoçaram. Essa visita deve ser assim...como é visita, eles ofereceram um cafezinho pra visita porque geralmente todo mundo oferece um café pra visita..."

Observe-se que a resposta ao silogismo está correta. Logo a seguir, no entanto, este sujeito acrescenta algo que não lhe fora solicitado ainda, ou seja, uma justificativa. Esta é totalmente baseada na palavra "visita" e no esquema que este adulto tem para esta palavra, esquema este que está, mais uma vez, formulado em termos genéricos, de comportamentos típicos de um grande número de pessoas em nossa cultura quando recebem uma visita: oferecer um café.

Neste caso, o conhecimento genérico é de natureza diferente do conhecimento genérico subjacente à significação atribuída a "cão" anteriormente. Se, naquele caso, a base para o estabelecimento do genérico era o conhecimento funcional, no caso de "visita" o genérico foi aparentemente determinado a partir de rotinas sociais. É quase como se, fazendo parte do sentido nuclear da palavra "visita", houvesse, para este adulto a seguinte asseveração implícita:

"Sempre se oferece um café para as visitas".

Será este sincretismo o produto de uma necessidade de justificativa a qualquer preço, conforme diria PIAGET? Parece-me que não, pelo seguinte: a segunda parte ("*Essa visita...*") é tão complementar à resposta ("*...eles já almoçaram*") como o seria a justificativa correta para o silogismo. O que ocorre neste caso é que o adulto abre o leque de alternativas (que é fechado, no silogismo, pois restringe-se à situação "*depois do almoço*") para englobar uma situação mais ampla, que é a de "*receber visita*". Trata-se aí, não de uma necessidade de responder *qualquer coisa* para sair-se bem do teste, como talvez alguns poderiam pensar, mas de um restabelecimento do conhecimento genérico sobre as coisas do mundo. Este tipo de conhecimento, produto da internalização de práticas culturais generalizadas, que são ensinadas, em certos grupos sociais, creio eu que mais através da ação do que da linguagem, e que pode ser condensado em regras reguladoras do comportamento (do tipo dos provérbios, por exemplo), é este conhecimento, repito, mais abrangente do que a generalização expressa pela premissa maior do silogismo, a qual, conforme já foi verificado, restringe o "*tomar café*" à situação "*depois do almoço*". Conforme explicarei em detalhes mais adiante, creio que temos aqui, antes, um outro exemplo de assimilação do conteúdo do silogismo pelo conhecimento do mundo, assimilação esta que é um produto da capacidade que este sujeito tem para descentrar sua atenção do silogismo, e, sem perdê-lo de vista, ir buscar evidências mais amplas, de uma outra natureza, de um outro nível epistemológico, para aquilo que o silogismo afirma. É, portanto, mais uma prova da capacidade de descentração, destes sujeitos, semelhante àquelas que examinei anteriormente neste mesmo capítulo.

Discutirei mais adiante as constatações feitas nesta parte em termos de suas implicações para a caracterização dos adultos não-alfabetizados desta pesquisa.

2 - SINCRETISMOS QUE OCORRERAM QUANDO O SUJEITO NÃO CONCORDAVA COM O CONTEÚDO DO SILOGISMO.

Nesta parte discutirei sincretismos que, de um modo geral, ocorreram porque o adulto discordava de algum modo das relações de significado expressas pelos silogismos.

Como exemplo inicial, cito a seguinte justificativa dada à resposta (errada) do silogismo 12 (Grupo I - Experimental).

SINCRETISMO Nº 6

*"Ah, não! Decerto levantou, nê, naquela hora.
Tão tomando atrasado".*

Dois aspectos devem ser ressaltados nesse exemplo: o primeiro deles é que o sujeito demonstra possuir como dado de sua experiência pessoal que as pessoas só tomam café após se levantarem da cama. Este comportamento, interiorizado pelo sujeito como genérico, aplicável a todas as situações possíveis, e decorrente, como já dissemos, do conhecimento de situações específicas de comportamento (no caso, talvez o próprio ambiente familiar do sujeito) entra em conflito com o conteúdo do silogismo, segundo o qual todas as pessoas só tomam café depois do almoço. Temos aí uma situação de contradição, na qual o conteúdo da comunicação i.e., o teste, nega o conteúdo interiorizado da experiência do sujeito.

O que acontece com o sujeito neste contexto?

Entra aqui o segundo aspecto digno de nota , qual seja, este adulto *reconhece* estar numa situação contraditória. Prova disto é que ele desfaz a contradição amalgamando uma parte de cada enunciado genérico, ou seja : ele junta a parte do silogismo que afirma que as pessoas estão tomando café naquela hora (premissa menor) com a parte de sua experiência, estratificada em forma genérica, a qual afirma que as pessoas tomam café só de manhã, quando levantam. A fim de compatibilizar um com o outro, este sujeito acrescenta um terceiro fator, este contido na premissa maior: é hora de almoço. Sô que, a fim de escapar novamente da contradição, deixa implícito que as pessoas citadas no silogismo ainda não almoçaram; antes, *levantaram-se na hora do almoço e estão tomando café atrasados*.

A meu ver, o processo de construção de sincretismo descrito acima, cujo objetivo é resolver uma contradição, parece indicar que esta pessoa agiu, no caso, como alguém capaz de solucionar problemas, pois, ao invés de deixar-se enredar pelo conflito, resolve-o de maneira coerente, lógica e "saudável"⁽¹⁾, fazendo prevalecer o seu ponto de vista genérico sobre o genérico contido na premissa maior do silogismo.

Este procedimento pode ser interpretado, mais uma vez, como produto da capacidade que o sujeito teve para descentrar seu raciocínio diante da contradição, e, juntando as partes compatíveis nessa contradição, conseguiu formar um todo coerente e satisfatório. O exemplo seguinte serve para confirmar e elucidar melhor essas afirmativas : Um outro sujeito deu a seguinte resposta (errada) ao silogismo nº 11 (Grupo I - Experimental):

"Hoje...pode ser um sãbado ã noite".

(Obs.; O dia dito no silogismo foi "domingø").

Como justificativa para essa resposta,O., o adulto em questãõ, disse:

SINCRETISMO Nº 7

"Bãõ,a gente...pelo menos eu,gosto de ir no sãbado ã noite fazê visita,porque no domingo eu posso dormir até mais tarde,nê?"

Ã primeira vista, percebe-se a breve hesitaçãõ no início do enunciado. O adulto ia iniciar sua justificativa por um genêrico indefinido, "a gente", mas substituiu-o depois pelo pronome de 1ª pessoa "eu". Interpreto este fato como se segue:

Ao dizer "a gente", este adulto imediatamente percebeu que a forma indefinida poderia abranger mais pessoas do que aquelas que ele queria indicar (inclusive o interlocutor do discurso). Isto significa que as seguintes coordenadas foram tomadas em consideraçãõ:

- 1ø - A situaçãõ do discurso, a qual incluía ele,adulto, e eu, investigadora;
- 2ø - A experiênciã individual do adulto e suas preferênciãs pessoais com relaçãõ a visitas.

Percebendo que o uso do indefinido "a gente" poderia incluir alguêõ estranho(no caso, eu) e que esta inclusãõ poderia nãõ corresponder ã verdade com relaçãõ aos meus gostos e preferênciãs, o adulto entãõ auto-corrige-se, introduzindo-se como indivídulo agente do discurso,e, por-

tanto, como responsável único pelo que afirma, através do uso da forma "eu".

Novamente temos aí a resolução de uma situação conflitante, somente que este conflito é de uma ordem diferente daquela que acabamos de ver no sincretismo nº 5, pois originou-se da consciência do adulto quanto à situação de enunciação e não propriamente da incompatibilidade entre o que é expresso nas premissas e o conhecimento de fato do sujeito. Tanto isto é verdadeiro que, após uma segunda leitura do silogismo feita pelo investigador, este adulto não tem dificuldade nenhuma para perceber que errara, e diz:

"Sõ aos domingos eles fazem, nê?"

Bom, então...hoje é domingo"

Mais adiante, justificando esta segunda resposta, ele diz:

"Bom, pela pergunta que a senhora me fez, eu tenho que responder que ele sô faz visita aos domingo; tem que sê aos domingo".

Aqui novamente se percebe o estabelecimento de planos de conhecimento por parte deste adulto: o uso alternado, e nunca coincidente dos três pronomes: "a gente" "eu" e "eles" (este nas citações acima) denota claramente que o genérico para ele não é o mesmo genérico do silogismo, pois, enquanto este último é absoluto, alético e fechado em si mesmo, o do adulto é relativo, aberto e epistêmico. O próprio adulto demonstra que tem consciência da necessidade de estar de acordo com o silogismo, mesmo se este contradisser suas crenças pessoais e não puder ser explicado por elas; nota-se este fato pela tautologia: "Jã

que eles sã̄o faz aos domingo, tem que ser aos domingo".

Portanto, este adulto raciocinou, neste caso, novamente, como alguém que toma consciência de uma contradição, e, através de descentrações, organiza seus dados em termos de planos, ou níveis, quais sejam: o nível de sua experiência pessoal, o nível do silogismo e seu conteúdo, e o nível do discurso, da interação de testagem. Resolve, então a situação-problema através do uso alternado de "a gente", "eu" e "eles", cada um desses pronomes claramente referindo-se a um dos três planos acima citados.

Esta capacidade para ir e vir entre os três planos, atribuindo a cada um sua parcela de verdade e de verossimilhança sem perder de vista seu quadro pessoal de referência, delineia, novamente, uma série de descentrações ao final das quais se resolve um conflito de ordem epistemológica, e se estabelece uma acomodação entre informações contraditórias.

Colocarei agora mais um caso de sincretismo cuja finalidade é resolver uma situação conflituosa. Quando lhe foi lido o silogismo 7 (Grupo I - Controle), I. inicialmente repete-o com fidelidade. A seguir, ocorre o seguinte diálogo entre I. e a entrevistadora (E):

SINCRETISMO Nº 8

E: "Onde ele trabalha?"

I: "Ah, num sei, não... Onde ele trabalha?"

E: "Não sei... Onde a senhora acha que ele trabalha?"

I: "Na cozinha?"

E: "Na cozinha? Por quê?"

I: "Ou... na cozinha do Banco, prá fazê um ca
fê".

E: "A senhora acha que ele trabalha no Banco,
mas é na cozinha?"

I: "Eu acho".

E: "Por quê?"

I: "Uai, todos trabalha no Banco, só ele que
usa saia também, né?"

E: "Então, por isso ele vai na cozinha?"

I: "Eu penso que vai, né?"

E: "Porque ele usa saia?"

I: "Ele usa saia igual os outros também, né?"

E: "Ahn... sei".

I: "Ou é faxineiro, ou trabalha na cozinha".

E: "Ah, sei, quer dizer que os que usam saia
vão ser...vão fazer essas coisas?"

I: "Eu acho, uai!"

E: "Tã".

I: "Apesar que o homem não usa saia, né?"

E: "Homem não usa? Não sei..."

I: "Então! Não usa saia".

Pelo diálogo, nota-se que I. percorreu as se
guintes etapas de raciocínio:

1º - I. detectou a situação conflituosa que
se estabeleceu entre o atributo de "homens" e "João", con-
tido nas premissas (a saber: "usar saia") e seu próprio qua-
dro de referência. Neste primeiro momento, sua reação é de
confusão, conforme se percebe pela resposta: "Num sei,
não..."

2º - Logo a seguir, construindo o sincretis-

mo, I. contrapõe ao silogismo uma informação estranha a ele: "(João *trabalha*) na cozinha?" Porém, a modalidade interrogativa indica que este é ao mesmo tempo um procedimento de checagem do experimentador e a expressão de uma dúvida quanto à própria resposta.

Logo após, I. incorpora uma parte da referência do silogismo ao sincretismo: "Ou... na cozinha do Banco *prã* fazê *café*?" Inicia-se, neste momento, o processo de acomodação entre os dois planos conflitantes, o do silogismo e o da experiência concreta do sujeito. Esta acomodação, cujo significado teórico será explicitado na Parte IV, tem a finalidade de conferir a João um papel que justifique o fato de ele *precisar* usar saia (conforme está expresso pela forma alética subjacente do silogismo). Este só pode ser um papel tradicionalmente considerado como feminino : serviço de cozinha, tal como fazer café, ou fazer faxina.

39 - Quase no final, entretanto, I. diz: "Apesar que homem não usa saia, *nê*?" Esta asseveração demonstra que durante todo o processo I. conseguiu *descentrar*, ou seja, conseguiu manter separados os planos de conteúdo sobre os quais precisou atuar.

Em outras palavras, I. conseguiu "*segurar o fio das meadas*", lidando com informações que para ele eram contraditórias, pois negavam suas crenças e seu conhecimento do mundo, estabelecendo uma acomodação sobre essas informações, amalgamando-as num primeiro momento e separando-as mais tarde, restabelecendo, deste modo, o equilíbrio dentro de um sistema anteriormente conflituoso.

Coloquei, até aqui, de maneira não sistematizada, o referencial teórico que vai ser utilizado neste capítulo para explicar a formação de sincretismos pelos adul

tos não-alfabetizados aqui estudados. Na secção 3, que vem a seguir, retomarei os conceitos de descentração, acomodação, assimilação, solução de problemas, e, formalizando-os, verificarei em que proporção eles atuam e interagem com os três planos de referência mencionados atrás, a saber: os silogismos e suas premissas; o indivíduo não-alfabetizado e seu conhecimento pessoal; o quadro de referência do diálogo.

3 - OS PLANOS DE REFERÊNCIA E SEU PAPEL.

Os três níveis ou planos de referência que participam na situação de testagem da compreensão de raciocínios lógico-verbais levada a efeito neste trabalho são:

1º - o quadro de referência fornecido pelas premissas constantes dos silogismos, bem como das relações do conteúdo entre elas;

2º - o quadro de referências do próprio sujeito, formado a partir de sua experiência pessoal, de seu conhecimento factual e do mundo;

3º - o quadro de referência que está sendo construído durante o diálogo entre sujeito e entrevistador. Este é um quadro mutável, sujeito a checagens e correções.

Examinarei, a seguir, cada um deles em maior detalhe.

1º - OS SILOGISMOS E SUAS PREMISSAS:

Retorno aqui à discussão sobre os silogismos feita no capítulo introdutório desta tese.

Os silogismos são constituídos por duas pre-

missas e uma oração interrogativa, cuja resposta correta corresponde à dedução lógica das relações de significado estabelecidas entre as premissas.

A premissa maior contém um quantificador universal ("*todos*") e o verbo está no tempo denominado "*pre*sente *omnítemporal*" (cf. STRAWSON, op. cit.). Esta estrutura caracteriza a premissa maior como um "*enunciado-lei*", o qual poderíamos definir, parafraseando STRAWSON (op. cit.) como aquele enunciado no qual a referência das palavras não depende de nenhuma maneira da situação em que foram enunciadas. Deste modo, o enunciado-lei caracteriza-se por estabelecer um quadro referencial fechado em si mesmo, válido em todos os tempos possíveis.

A premissa menor, por sua vez, restringe a referência da maior, deslocando o genérico para o individual. Assim, o atributo de todo um conjunto na premissa maior passa a ser atributo de indivíduo(s) na premissa menor. Isto estabelece uma relação de *inclusão*, ou seja: a premissa menor refere um conjunto de indivíduos caracterizados como uma classe do conjunto universal instituído pela premissa maior.

Segue-se que as duas premissas passam a constituir um todo, uma verdade necessária, cuja garantia de confirmação só pode ser encontrada dentro dela mesma, não necessariamente nos eventos do mundo exterior a ele.

Gostaria de salientar ainda o caráter genérico da premissa maior. Como se sabe, as experiências físicas são diferentes das abstrações levadas a efeito pela lôgica. Uma dessas diferenças reside no caráter genérico da premissa maior do silogismo, cuja natureza é diferente daquele genérico que faz parte do conhecimento dos indivíduos não-al

fabetizados.

A diferença fundamental entre elas foi apontada por OSTEN DAHL (1972), que introduz o conceito de "asseverações nômicas" para nomear as expressões de caráter genérico que possuem força de lei, isto é, aquelas que, para serem verdadeiras, requerem uma consideração não só dos estados de coisas reais, como também dos estados de coisas alternativos. Deste modo, as generalizações nômicas, segundo o A., incluem tanto os casos *reais* quanto aqueles *não-reais* mas *possíveis*. Uma proposição desta espécie (p) poderia ser parafraseada, diz o A., do seguinte modo:

"p é verdadeira em todos os mundos que têm uma certa relação com o mundo real" (op.cit., p.3).

Como já disse acima, é esta espécie de genérico nômico que caracteriza a premissa maior do silogismo.

OSTEN DAHL ainda distingue entre dois tipos de asseverações nômicas: as *descritivas* e as *normativas*. As asseverações nômicas descritivas são aquelas que exprimem leis físicas, biológicas, etc., e que não podem ser violadas ou desobedecidas. As asseverações nômicas normativas exprimem normas sociais, costumes, regulamento, etc., e podem ser violadas ou desobedecidas. Um exemplo do primeiro caso seria: "*O cloro é solúvel na água*". Para o segundo caso, cito: "*Todos lavam as mãos antes do almoço*".

Examinando os silogismos utilizados para a testagem do Grupo I desta pesquisa, nota-se que todos os silogismos exprimem asseverações nômicas normativas.

Esta característica essencial que as premissas maiores normativas têm de poderem ser constestadas de-

sempenha, conforme veremos adiante, um papel central na elaboração dos sincretismos pelos adultos não-alfabetizados aqui estudados, especialmente nos casos em que eles (adultos) discordam do conteúdo dos silogismos.

Por ora, continuarei a examinar os três planos de referência mencionados atrás. Passo a seguir ao segundo deles.

29 - O INDIVÍDUO NÃO-ALFABETIZADO E SEU CONHECIMENTO PESSOAL:

Segundo ROBIN HORTON (1970), o pensador tradicional encara as palavras como estando ligadas de uma maneira absoluta à realidade. Isto significa que existe uma correspondência unívoca entre referência e referente na mente desses indivíduos, e que qualquer alteração em um alterará também a outra, e vice-versa. Ainda segundo esta visão, as palavras e seus conceitos formariam amálgamas, fechados em si mesmos, sem possibilidade de aberturas para escolhas diversas.

Esta caracterização pode ser vista no primeiro tipo de sincretismos analisados aqui: aqueles em que o sujeito concorda com o conteúdo dos silogismos. Com efeito, parece que naqueles casos os sujeitos retêm das premissas um dos referentes, e atribuem a este referente uma referência pessoal, também genérica, mas de natureza diversa daquele genérico do silogismo, pois este genérico interposto pelo indivíduo está ligado ao conhecimento estratificado, que codifica os valores e crenças de sua própria cultura.

A natureza dessa diferença entre os dois genéricos a meu ver, deve-se basicamente ao caráter formal,

particular e teórico do genérico do silogismo, em oposição ao caráter pragmático, profundamente enraizado no uso da linguagem cotidiana, do genérico do referencial dos sujeitos.

Conforme já foi visto, o genérico dos silogismos do Grupo I é constituído por proposições nômicas, com "forma de lei", de caráter normativo, uma vez que podem ser negadas, contraditas ou desobedecidas. Já o genérico dos sujeitos não-alfabetizados, constitui aquilo que OSTEN DAHL (op.cit.) denomina de "generalizações acidentais", ou seja, aquelas formas genéricas que se referem apenas a casos reais, a um conjunto limitado, conhecido, de indivíduos. Exclui, deste modo, os objetos possíveis, e não admite que se façam *previsões* a partir delas.

É interessante notar que, se do ponto de vista da estrutura, esses dois genéricos são tão diversos, não é assim que os sujeitos aqui estudados os encaram. Como veremos adiante em detalhe, parece que às vezes o conteúdo genérico do silogismo é considerado como *complementar* ao do conhecimento do sujeito (especificamente nos casos em que os sujeitos *concordam* com o conteúdo do silogismo).

39 - O QUADRO DE REFERÊNCIA DO DIÁLOGO:

Estou tomando a palavra *diálogo* aqui como tendo um sentido dinâmico e dialético, tal como concebido por RIEGEL (1979) e FREEDLE (1978). Entendo que é durante o diálogo, que considero como um *processo*, que as intenções de comunicação, bem como os significados, são estabelecidos, compartilhados e transformados.

Com muita propriedade, FREEDLE (op. cit.) considera o diálogo como sendo o determinante do "significado

emergente", isto é, o diálogo propiciaria a descoberta e o estabelecimento dos significados das formas verbais utilizadas nos enunciados.

A dimensão dialética do diálogo é estabelecida por RIEGEL (op.cit.) quando afirma que "*In a dialogue both speakers are subject and object at the same time, and the relations established between them with each utterance are always reflective*" (p. 89). É durante a relação dialógica que o significado dos enunciados é negociado e estabelecido, através de um processo dinâmico de inter-troca de informações, conceitos e referências, tendo como pano de fundo o ambiente social e cultural bem como o grau de desenvolvimento cognitivo e lingüístico de cada participante. Se, conforme diz RIEGEL, o enunciado inicial representa uma "tese", e o subsequente (feito pelo outro participante) representa uma "antítese", na medida em que sempre modificará a "tese" de algum modo, então teremos uma "síntese" quando da resposta do primeiro participante a esta antítese.

Porém, esta síntese, por sua vez também estará modificando a tese e a antítese anteriores, o que faz dela própria, ao mesmo tempo que síntese, uma antítese do segundo enunciado, e uma tese, do ponto de vista do enunciado subsequente.

É importante acrescentar que RIEGEL fala em diálogo "exterior" e "interior", o que significa que ele incorpora ao seu conceito de diálogo também a parte coberta, não expressa, que sempre o acompanha.

É dentro do quadro de referência estabelecido durante o diálogo que os adultos aqui estudados levam a efeito as descentrações e adaptações cognitivas, bem como resolvem os problemas colocados pelas contradições entre

os outros dois quadros: o dos silogismos e o de seu conhecimento pessoal.

Por haver mencionado o termo "adaptação cognitiva" acima, gostaria de acrescentar aqui uma discussão sobre esse conceito, bem como de suas partes constituintes e complementares: a assimilação e a acomodação, já mencionadas neste trabalho.

PIAGET (1952,1947) introduz estes dois conceitos quando fala do processo de adaptação que todo organismo leva a efeito, em busca do equilíbrio. Em outro local, PIAGET (1967) afirma que a base do verdadeiro diálogo é a informação adaptada, o que leva a estabelecer um vínculo entre os papéis da assimilação e da acomodação e sua contribuição para o significado emergente do diálogo.

A assimilação é definida pelo A. como "*estruturação por incorporação da realidade exterior a formas de vida à atividade do sujeito*" (1975,p.17), ou seja, a assimilação é o mecanismo responsável pela interpretação de dados da realidade externa ao sujeito (ou reinterpretação dos mesmos), dentro dos limites cognitivos deste sujeito.

A acomodação ocorre quando "*ao incorporar os novos elementos aos esquemas anteriores, a inteligência modifica incessantemente os últimos para ajustá-los aos novos dados*" (id. ibid. p.18).

Em outras palavras, a assimilação denota a mudança do objeto em benefício do sujeito, enquanto que a acomodação denota as mudanças do sujeito tendo em vista o objeto. A adaptação, portanto, é um processo modificador das estruturas externas e internas, isto é, do sujeito e do objeto. Parece-me que, nos casos de sincretismos que analisei atrás, o produto desse processo de adaptação seria

o significado emergente, ou seja: as buscas e tentativas feitas pelos adultos com o objetivo de harmonizar o quadro de referência do silogismo e o seu próprio, em busca do equilíbrio. Os próprios sincretismos fazem parte desse processo de construção.

Se os indivíduos não-alfabetizados aqui estudados passam por esses processos durante a testagem, então teremos as seguintes coordenadas a considerar no processo de construção dos sincretismos que estou analisando nesta secção:

1º - os quadros de referências fornecidos pelo investigador, i. e., o conteúdo dos silogismos, constituir-se-iam na realidade externa;

2º - o quadro de referência formado pelo conhecimento do mundo dos sujeitos caracterizaria a realidade interna;

3º - os processos de assimilação e acomodação entre os dois quadros acima, que ocorreriam durante o diálogo, seriam os responsáveis pelo significado emergente (neste caso específico, pelos sincretismos).

Procurarei, a seguir, explicitar como se dá esse processo de adaptação, o qual, a meu ver, pressupõe descentrações e soluções de problemas da parte dos sujeitos. Tentarei também verificar o porquê da construção de sincretismos como alternativa às respostas esperadas como certas para os testes de compreensão dos silogismos. Finalmente, farei uma tentativa de relacionar esse processo global com o estatuto de não-alfabetizados dos indivíduos aqui estudados.

PARTE IV

Tentativa de definição do processo

Como então, dadas as três coordenadas acima, (os silogismos, o conhecimento dos sujeitos e o processo dialógico), ocorreriam os sincretismos aqui mostrados?

A meu ver, o processo seria o seguinte:

O sujeito inicialmente confronta-se com a estrutura do silogismo, de onde sobressai o genérico da premissa maior, o qual, como vimos, tem caráter normativo, o que significa que as "leis" ali expressas podem ser discutidas.

É exatamente isto que os indivíduos não-alfabetizados aqui estudados fazem, ou seja, não encaram o genérico da premissa maior como sendo definitivo, e contrapõem a ele outro genérico, este de caráter acidental, o qual provém de seu quadro de referência pessoal, formado a partir da experiência e da transmissão oral.

Começa então o processo de adaptação entre esses dois genéricos: ao mesmo tempo em que o genérico do sujeito acomoda-se ao do silogismo, este é assimilado pelo primeiro. Os dados epilingüísticos que recolhi e tenho apresentado no decorrer deste trabalho indicam exatamente isto.

Durante este processo de adaptação, conforme mostrei na primeira parte deste capítulo, o indivíduo efetua descentrações, isto é, consegue considerar como separados o seu próprio quadro de referências e o do silogismo. Muitas vezes esta capacidade para descentrar aparece expressa de forma bastante clara, como é o caso do sincretis

mo nº 7; outras vezes, ela se processa de maneira coberta, como no sincretismo nº 5.

Durante essas descentrações, que leva a efeito a fim de acomodar-se ao genérico do silogismo, e consequentemente a fim de assimilá-lo ao seu próprio genérico, o sujeito percebe que tem duas perspectivas: os dois genéricos são *complementares*, ou então são *contraditórios* entre si.

No primeiro caso, os sincretismos construídos, serão confirmatórios do silogismo, ou então acrescentarão uma nova perspectiva, que o silogismo não havia colocado, (são os casos em que o sujeito *concorda* com o conteúdo do silogismo, já examinados neste capítulo).

No segundo caso, o sujeito constrói sincretismos que têm por finalidade contradizer o genérico do silogismo, e estabelecer seu ponto de vista genérico pessoal sobre o assunto (são os sincretismos construídos quando o sujeito *discorda* do conteúdo do silogismo, também examinados atrás).

O que garante essa diferença entre os sincretismos, ou seja: como eles podem ser solidários ora com o genérico da premissa maior, ora com o genérico do sujeito?

A meu ver, é a própria natureza dos processos de acomodação e assimilação. Sabe-se que ambos são sub-processos de um todo maior, que é a adaptação. Deste modo, não existe assimilação pura, nem acomodação pura. Ambas interagem continuamente, de maneira holística.

Há, ainda, uma outra característica importante relativa ao funcionamento do conjunto assimilatório-acomodatório a qual foi assim descrita por FLAVELL (1963): "*Some cognitive acts show a relative preponderance of the*

assimilative component; others seem heavily weighted towards accommodation". (op. cit., p.49).

Assim, apesar de constituírem uma só unidade, a assimilação e a acomodação variam quanto ao grau de participação no processo adaptativo: ora uma, ora outra pode predominar.

Creio que é nesta característica de desequilíbrio entre o funcionamento dos dois processos de adaptação, que se deve buscar a explicação para a diferença entre os sincretismos apontados atrás. Explico-me:

Em primeiro lugar, considerando os sincretismos elaborados nos casos em que o sujeito concordava com o conteúdo genérico do silogismo, penso que haveria aí um predomínio da acomodação sobre a assimilação, visto que o ajustamento entre o genérico do silogismo e o do sujeito é feito quase que sem esforço de identificação (assimilação) por parte do sujeito. Portanto, o esforço acomodatório é, nestes casos, maior do que o assimilatório.

Em segundo lugar, e de maneira similar, pode-se dizer que, nos casos em que o sujeito discorda do conteúdo do silogismo, o esforço identificador dirigido ao conteúdo da premissa maior do silogismo toma o maior espaço da atividade intelectual do sujeito. Ele tenta reconhecer, dar um significado àquele genérico que contradiz sua experiência pessoal. Isto significa que a assimilação predomina sobre a acomodação. Neste caso, o sujeito tenta alterar os dados da premissa, de modo a resolver a contradição, numa forma de incorporar esses dados ao seu conhecimento genérico específico, decorrente de tradições e experiência pessoal, e uma das etapas deste processo assimilatório resulta na emergência dos sincretismos do segundo tipo, isto

é, aqueles produzidos nos casos em que o sujeito discorda do conteúdo do silogismo, e tenta resolver uma contradição.

Estes são, a meu ver, os processos que se passam com os sujeitos estudados, em termos cognitivos, no caso dos sincretismos aqui apresentados.

Discuti, até este momento, os dados a respeito dos sincretismos produzidos pelos sujeitos do Grupo I, cujos silogismos continham premissas maiores normativas.

O que ocorre com os sujeitos do Grupo II, cujos silogismos apresentam premissas maiores descritivas? É o que verificarei a seguir.

PARTE V

Estudo dos sincretismos produzidos pelos sujeitos do Grupo II.

Com relação aos sincretismos produzidos por este grupo, cabe notar os seguintes aspectos:

Em primeiro lugar, *todos* os sincretismos, com exceção de um, ocorreram em casos onde os sujeitos *acertaram* a resposta. Deste modo, são ocorrências do primeiro tipo descrito anteriormente para o Grupo I, ou seja: os sujeitos *concordam* com o conteúdo do silogismo, mais especificamente com o genérico descritivo, de caráter científico, das premissas maiores. Se assim é, então é o caso de se poder afirmar que existe um genérico subjacente ao conteúdo dos sincretismos, o qual exprime o conhecimento dos sujeitos a respeito do conteúdo dos silogismos. Também é o caso de se afirmar que esse genérico, elaborado pelos sujeitos a partir de sua experiência e conhecimento do mundo, não é contraditório, mas é complementar ao genérico da premissa maior dos silogismos. Vejamos se isto acontece, através da

análise de ocorrências.

SINCRETISMO Nº 9

(Silogismo nº 6 - experimental - Justificativ
va - Resposta certa)

"Ah, porque ele é um bicho assim nervoso, gost
ta de ficã mais sozinho; não gosta de ficã
assim em barulheira, gosta de tê carma; eu...
eu... a onça é um bicho nervoso, é como o
gato... o gato quando tã nervoso, cê vê que
não pode nem pô a mão nele, arre pia o ra-
bo?"

Para este sujeito (M.P.), a palavra retida do silogismo apresentado foi "onça" (para o sujeito, sinônimo de "tígre"). M.P. inicia sua justificativa afirmando que a onça gosta de lugares calmos. Isto significa que, do ponto de vista de M.P., a floresta, lugar onde a onça mora, é um lugar calmo. A seguir, M.P. faz uma comparação entre a onça e o gato, e apresenta seu conhecimento pessoal sobre o gato para estendê-lo à onça. Aparentemente, o raciocínio subjacente para a construção deste sincretismo foi:

- 1º - A onça mora na floresta
- 2º - A floresta é um lugar silencioso, calmo;
- 3º - A onça é nervosa, não gosta de lugares barulhentos;
- 4º - Porisso, a onça mora na floresta.

A seguir, procurando alguma evidência para o que diz, M.P. recorre ao seu conhecimento empírico:

1º - A onça é igual ao gato.

2º - O gato é um animal nervoso.

3º - Logo, a onça é um animal nervoso.

Como se percebe, este sujeito parece ter o seguinte objetivo em mente: é preciso justificar o silogismo, cujo conteúdo ele aceita como verdadeiro.

Como fazê-lo? Ao invés de recorrer ao conteúdo da premissa maior, e dizer "*Porque é um animal selvagem livre*", M.P. recorre a uma outra ordem de fatos, fora do silogismo, diferentes daqueles expostos acima. Deste modo, M. P. apresenta argumentos pessoais para dois fatos afirmados por ele(a):

1º - para o fato de que a onça mora na floresta;

2º - para o fato de que a onça é um animal nervoso.

Ambos estão intimamente relacionados para M. P.. Se o primeiro estabelece o elo de ligação entre o raciocínio de M.P. e o conteúdo do silogismo, o segundo faz conexão entre o conteúdo do silogismo e o conhecimento do mundo deste sujeito. Existe aí, então, uma ponte construída: o conteúdo descritivo da premissa maior do silogismo não é discutido. Ele é aceito como verdadeiro. A tentativa de justificativa da resposta baseia-se na premissa menor, a qual, por sua vez é tomada como referência genérica do silogismo. Do outro lado desta ponte está o conhecimento genérico do sujeito sobre os gatos. A ponte, então, se estabelece entre esses dois conhecimentos, suprimindo, assim, a necessidade de justificativa.

A necessidade de comparação com fatos aparen

temente mais experienciados pelo sujeito, a fim de justificar melhor a resposta ocorre novamente no sincretismo seguinte, elaborado pelo mesmo sujeito:

SINCRETISMO Nº 10

(Resposta: certa. Silogismo nº 9)

"E 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. (...)"

Empiricamente, dadas as condições sócio-econômicas dos sujeitos, é indiscutível que a laranja é uma fruta mais conhecida do que a maçã. Logo, a comparação da maçã com a laranja (do mesmo modo que a da onça com o gato no sincretismo anterior) revela um apelo do sujeito ao seu conhecimento pessoal e experiência do mundo, a fim de apresentar evidências mais "reais" para sua resposta. Nota-se, nos dois casos acima, que o sujeito tem conhecimento de que existe uma categoria superordenada onde gatos e onças se inserem, e outra categoria, da qual laranjas e maçãs são membros. No primeiro caso, talvez seja "animais nervosos"; no segundo, simplesmente "frutas". Este sujeito, então, trabalha com um genérico subjacente nos dois casos. As comparações feitas nos dois casos são complementares ao genérico expresso pela premissa maior do silogismo, uma espécie de reforço ao conteúdo do silogismo, extraído do conhecimento empírico do sujeito. Os sincretismos nºs 9 e 10 são, portanto, confirmatórios do conteúdo dos silogismos correspondentes.

Em outras ocorrências de sincretismos no Grupo II, a complementariedade também transparece, como no caso abaixo, em que o sujeito M.J. (experimental) justifica sua resposta (correta) ao silogismo nº 6 dizendo:

SINCRETISMO Nº 11

"Ah, porque é gato, é do mato...Esses bicho aqui são tudo do mato. Lã no Paranã, mataram uma bicha dessa bem pertinho de onde nóis morava, como daqui ali..."

Novamente, o sujeito recorre a uma comparação do silogismo e um dado de sua experiência, a fim de melhor confirmar sua resposta (e, por extensão, o próprio silogismo). A parte não expressa do sincretismo nº 11 refere-se ao fato de que no Paranã, onde o sujeito morava, é mato, e esse fato possibilitou o aparecimento da onça que foi morta.

Mais uma vez, o sincretismo construído foi complementar ao silogismo, e a natureza da argumentação estranha ao silogismo, inserida pelo sujeito na sua justificativa, é relativa a uma busca de meios de reforço ao conteúdo do silogismo, meios esses extraídos da experiência factual do sujeito. Do mesmo modo que o sujeito que construiu o sincretismo nº 9, M.J. também insere onças e gatos na mesma categoria: "animais que moram no mato". Evidência para esta afirmativa está no fato de M.J. ter identificado o animal da gravura como sendo onça, mas depois ter-se referido a ele, no sincretismo, como sendo gato.

Então, tal como ocorreu com os sincretismos construídos pelos sujeitos do Grupo I, creio que no caso

do Grupo II, com os silogismos contendo premissas maiores descritivas, ocorre a mesma operação de descentração por parte dos sujeitos, os quais vão procurar evidências empíricas para justificar o conteúdo das premissas, com o qual concordam. Esse comportamento, novamente como no Grupo I, denota um esforço assimilatório por parte dos sujeitos, ao mesmo tempo em que serve para restabelecer, diante da situação de testagem, o plano do conhecimento factual dos sujeitos, que eles percebem como sendo complementar ao conhecimento científico dos silogismos.

Conforme já afirmei no início, ocorreu neste Grupo II um único caso de sincretismo em que o sujeito discorda do conteúdo do silogismo.

Para justificar sua resposta ("Não") dada à pergunta do silogismo nº 4, o sujeito S.M. diz:

SINCRETISMO Nº 12

"Porque não é um colar mesmo, nê, é a figura de um colar".

Ora, o que temos nesse sincretismo é, estritamente falando, um caso de discordância com o conteúdo do silogismo do mesmo tipo daqueles que ocorreram no Grupo I. Com efeito, este sujeito está tentando resolver uma situação conflituosa ou contraditória criada entre o conteúdo do silogismo e a realidade presente à situação de testagem. De fato, o colar em questão, mostrado na gravura, não tem brilhantes, apenas *retrata* brilhantes. Obviamente S.M. está plenamente consciente da existência dos três planos mencionados atrás: o plano onde se situa o conteúdo dos silogismos; o plano da experiência pessoal do sujeito, e o plano

do significado emergente do diálogo.

Neste caso particular, talvez se possa acrescentar ainda um outro plano, do qual o sujeito tem consciência: refiro-me a um lugar no discurso em que se faz uma distinção entre o "de dicto" e o "de re". Em outras palavras, a capacidade de descentração de S.M. parece ir até ao ponto de perceber que aquilo sobre o que se fala não é idêntico à própria fala, ou, ainda, que o ato de falar sobre não garante por si só a verossimilhança daquilo que é dito. Deste modo, este sujeito separa bem a afirmação: "Esse colar tem muitos brilhantes", contida na premissa menor, do plano da realidade que está servindo como referência para o discurso: "...não é colar, ..., é a figura de um colar". Por isso, S.M. demonstra que conseguiu detectar uma contradição entre o significado do silogismo e sua percepção pessoal da situação de testagem, qual seja: as pedras preciosas declaradas pelas premissas não existem *de fato*, isto é, não estão presentes na situação de testagem. Deste modo, S.M., tal qual os sujeitos do Grupo I, discorda do conteúdo do silogismo, e coloca em evidência, como justificativa, a experiência empírica que está vivenciando: trata-se de uma figura, um desenho, logo, não são pedras verdadeiras. A representação não é o objeto real. Deste modo, temos neste caso outro exemplo de descentração cognitiva levada a efeito pelo sujeito como parte de um esforço assimilatório que ele, sujeito, realiza a fim de restabelecer seu quadro de referência pessoal numa situação em que outros quadros de referência contraditórios estão interagindo.

PARTE VI

Apresentação dos dados e discussão geral

Existe assim, uma correspondência entre os tipos de sincretismos (formulados tanto pelos sujeitos do Grupo I quanto pelos do Grupo II) com relação às "démarches" cognitivas realizadas pelos sujeitos durante a construção dos sincretismos: nos dois grupos ocorrem sincretismos que são complementares ao conteúdo dos silogismos (nos casos em que o sujeito concorda com esse conteúdo), ou então que são contraditórios com relação ao silogismo (casos em que o sujeito discorda do conteúdo do silogismo). Em ambos pode-se perceber claramente que os sujeitos estão levando a efeito descentrações cognitivas entre os três planos de referência que estão interagindo durante a testagem, e que existe ainda um esforço dos sujeitos para se adaptarem cognitivamente diante dessas perspectivas às vezes conflituosas. Esse esforço adaptativo, onde ora predomina a acomodação, ora a assimilação, é resolvido através da produção dos sincretismos, nos quais o sujeito restabelece seu conhecimento genérico do mundo e o relaciona com o conteúdo genérico "fechado" dos silogismos.

Neste ponto, porém, é preciso colocar em pauta a seguinte questão:

Como já foi dito, as premissas maiores diferem em conteúdo nos dois Grupos: no Grupo I, elas contêm um genérico normativo, e no Grupo II elas contêm um genérico do tipo descritivo. A análise, até aqui, não mostrou diferenças na produção de sincretismos pelos dois Grupos. A questão a ser colocada, então, é a seguinte: haveria alguma diferença quantitativa entre os dois Grupos, com relação à produção dos sincretismos?

De fato, existe um parâmetro quantitativo que serve para mostrar que o conteúdo normativo ou descritivo

das premissas maiores faz uma diferença na construção dos sincretismos: Observando-se a frequência relativa de ocorrência dos sincretismos nos dois grupos, temos uma média de ocorrência de 3,07 sincretismos por silogismo para o Grupo I, e uma média de 1,22 sincretismos por silogismo para o Grupo II; o que dá quase o dobro de sincretismos por silogismo para o Grupo I, que contém as premissas maiores normativas. Este resultado reforça a discussão feita anteriormente, neste mesmo capítulo: o conteúdo normativo desses silogismos, porque exprime normas, costumes, etc., apresenta-se potencialmente como uma verdade que pode ser colocada em xeque, examinada de outros ângulos e pontos de vista que não necessariamente aqueles expressos pela premissa maior. Daí, a probabilidade de formulação de sincretismos aumenta, e o número real dos mesmos também.

Tabela 1 - Frequência relativa de ocorrência de sincretismos complementares e contraditórios e frequência relativa dos grupos controle e experimental, para os Grupos I e II.

GRUPOS	COMPLEMENTARES	CONTRADITÓRIOS	T	CONTROLE	EXPERIMENTAL	T
I	(18) 45	(22) 55	(40)	(26) 65	(14) 35	(40)
II	(10) 90,9	(01) 9	(11)	(03) 27,2	(08) 72,7	(11)

Obs: Os números entre parênteses indicam as frequências absolutas.

Com relação aos sincretismos serem complementares ou contraditórios ao conteúdo do silogismo, seria de se esperar que, no Grupo II, cujos genéricos exprimem leis físicas, biológicas etc., e, portanto, verdades mais "ciên-

científicas", ocorresse um número relativamente maior de sincretismos complementares do que no Grupo I. Realmente, a Tabela 1 mostra que dos 11 (onze) sincretismos formados pelo Grupo II, 10 (dez) são complementares (90,99%), enquanto apenas 1 (um) é contraditório (9,09%). Estes dados talvez sejam mais um indicador de que os sujeitos aqui estudados não perdem de vista o conteúdo dos silogismos, e que entendem perfeitamente que as asseverações descritivas de uma certa forma não podem ser contestadas, uma vez que formulam leis "*científicas*". Deste ponto de vista, o sujeito se representa como alguém que aceita os conhecimentos passados a ele por uma sociedade letrada.

É preciso ressaltar, porém, que aceitar ao nível da inserção no discurso não significa ter consciência de que esse conhecimento veio através de práticas do cotidiano que estão impregnadas pelos valores e leis determinados pela escrita.

Com o Grupo I, praticamente não existe diferença entre o número de sincretismos complementares (18; 45%) e os contraditórios (22; 55%), o que reforça o argumento acima.

Quanto à variação na situação experimental (grupo controle: sem gravura; grupo experimental; com gravura), os dados da Tabela 1 mostram o seguinte:

- Para o Grupo I, existe uma vantagem no percentual relativo ao grupo controle sobre o experimental (respectivamente 65% e 35%), isto é: quando as premissas maiores são normativas, parece que o uso de gravuras faz diminuir a quantidade de sincretismos.

- Para o Grupo II, a situação se inverte, ou seja: a porcentagem de sincretismos aumenta sensivelmente

no grupo experimental. Portanto, quando as premissas maiores são descritivas, o uso de gravuras faz aumentar a produção de sincretismos.

Parece, então, que o uso de um sistema de contextualização para o conteúdo dos silogismos (isto é, as gravuras) aumenta o distanciamento entre o sujeito e o quadro referencial específico do silogismo, no caso do Grupo II, ao mesmo tempo em que permite uma interação maior entre esse quadro referencial e os outros a que me referi atrás, quais sejam: o conhecimento pessoal desses adultos, e o contexto fornecido pela situação dialógica da testagem.

Tabela 2 - Frequência relativa de ocorrência de sincretismos complementares e contraditórios para os Grupos I e II, em função da variação na situação experimental.

GRUPO I				GRUPO II			
C		E		C		E	
COMPLE.	CONTR.	COMPL.	CONTR.	COMPL.	CONTR.	COMPL.	CONTR.
(13)	(13)	(05)	(09)	(03)	(0)	(07)	(01)
50	50	35,7	64,2	100	0	87,5	12,5
T (26)		(14)		(03)		(08)	

A Tabela 2, por outro lado, complementa da seguinte maneira os dados acima:

- Para o Grupo I, o não uso de gravuras não interfere no tipo de sincretismo produzido (contraditório ou complementar). O uso de gravuras interfere, na medida em que possibilita um percentual maior de sincretismos contraditórios. Este resultado parece indicar que o uso de gravuras pode estar reforçando, para o sujeito, o conteúdo do

silogismo, que ele, sujeito, percebe como algo que desmente sua experiência pessoal.

Para o Grupo II, os sincretismos complementares são privilegiados, quer se visem ou não as gravuras.

De um modo geral, então, parece que esses dados confirmam o que foi dito atrás: os silogismos cujas premissas maiores são descritivas são vistos por estes sujeitos como verdades, e seu conteúdo "científico" é aceito como tal. O fato de se contextualizar ou não esse conteúdo não interfere na crença dos sujeitos nessas verdades. Apenas, no caso do uso das gravuras (grupo experimental), aumenta a produção de sincretismos (conforme Tabela 1). As gravuras, então, parecem funcionar, no caso das premissas maiores descritivas, como um referencial confirmatório do sistema de crenças dos sujeitos, o qual, por sua vez, coincide com o quadro referencial teórico dos silogismos. Com efeito, nesta situação específica, as gravuras são quase que um reforço para o raciocínio sincrético do tipo complementar, cuja finalidade é, como já vimos, reafirmar que o quadro de referências pessoais do sujeito não entra em conflito com os quadros de referência fornecidos pelos silogismos. Daí o aumento da produção de sincretismos em situação experimental: as gravuras são, para o sujeito, mais um lugar onde suas crenças e seu conhecimento pessoal e factual se confirmam.

Voltando ao conteúdo dos silogismos, gostaria, neste ponto, de introduzir uma discussão relativa à natureza dos sincretismos e sua relação com a resposta dada pelo sujeito à pergunta que corresponde à conclusão do silogismo ser "certa" ou "errada".

SCRIBNER (op.cit.), fez um estudo sobre a com

preensão de silogismos em uma tribo de plantadores de arroz da Libéria, denominada *Kpelle*. Seus resultados neste estudo são consistentes com aqueles obtidos por LURIA (1977), e foram relatados mais aprofundadamente, desta vez com relação aos *Vai*, numa publicação posterior (SCRIBNER e COLE (op. cit.)).

Comentando as justificativas que os *Kpelle* dão para suas respostas à pergunta do silogismo, SCRIBNER classifica-as em duas categorias: *empíricas* e *teóricas*. No primeiro caso, os sujeitos recorriam a evidências externas ao conteúdo do silogismo para se justificarem, enquanto que no segundo as evidências utilizadas na argumentação eram extraídas do próprio conteúdo das premissas. Como exemplo, cito abaixo uma justificativa teórica e uma empírica para o seguinte silogismo:

"All people who own houses pay a house tax
Boima does not pay a house tax
Does Boima own a house?"

(SCRIBNER, op.cit., p.230)

Justificativa *teórica* fornecida por um *Kpelle*:
"If you say Boima does not pay a house tax, he cannot own a house" (id. *ibid.*, p.230).

Justificativa *empírica*: "Boima does not have money to pay a house tax" (id. *ibid.*).

As justificativas empíricas consistiam principalmente de fatos, crenças e opiniões dos sujeitos a respeito do silogismo, ou seja, um apelo ao conhecimento factual e do mundo, bem como às experiências pessoais desses sujeitos. A autora denomina esta busca por evidências empíricas de "*viés empírico*", e acrescenta que esses viés fun -

ciona como um distrator, o qual desvia o sujeito da ordem relevante de dados que deveriam ser considerados para uma justificativa logicamente correta. SCRIBNER levanta, então, a seguinte discussão: será que existe alguma correlação entre a resposta (certa/errada) dada pelo sujeito, e a natureza da justificativa (empírica/teórica)? Um exame realizado sobre as respostas e justificativas de 100 indivíduos VAI mostrou que, num total de 600 silogismos houve 171 respostas erradas, "*but not a single case in which a theoretic reason coexists with a wrong answer*" (op. cit., p. 234), enquanto que "*traditional men and women who give theoretical reasons on particular problems produce the logically correct answers on these problems, even though all their other answers may be wrong*" (id. *ibid.*).

Deste modo, no estudo de SCRIBNER, e nos demais citados pela autora em seu artigo, ficou claro que as justificativas empíricas em sua maioria ocorriam com respostas erradas, enquanto que as justificativas teóricas estavam na maioria dos casos relacionadas a respostas corretas.

Retorno aqui à minha discussão sobre os sincretismos a fim de relacioná-la com a discussão sobre o viés empírico de SCRIBNER. Observando os gabaritos e as instanciações da autora, pude perceber que as justificativas empíricas de seus sujeitos constituem-se em sincretismos, apesar de a autora não ter abordado o problema desta maneira, uma vez que sua análise tinha outros objetivos. O interessante, no entanto, é notar que, no caso dos adultos brasileiros que serviram como sujeitos para o presente trabalho, tal como em SCRIBNER, ocorreram muitos casos em que uma razão empírica é dada para uma resposta certa. Na verdade

de, são todos aqueles casos de sincretismos *complementares* ao conteúdo do silogismo. Os casos em que a justificativa empírica vem depois de uma resposta errada são os casos em que o sincretismo é *contraditório* com relação ao conteúdo dos silogismos. É claro que aparecem, neste estudo, também casos de sujeitos que apresentam razões teóricas para respostas certas, mas estes serão estudados num capítulo à parte. Cabem, aqui, algumas considerações a respeito dos casos de resposta certa com justificativa empírica (ou: sincretismos complementares). Com efeito, todos os 28 sincretismos complementares encontrados nos dois Grupos aqui estudados pertencem a essa categoria, o que, de um certo modo, contradiz as descobertas de SCRIBNER, uma vez que não se encontram referências específicas a esse tipo de ocorrência em seu artigo.

Pode o viés empírico agir em casos onde o raciocínio já atingiu a formalização suficiente para entender o conteúdo do silogismo?

A fim de discutir este problema, creio que duas perspectivas deveriam ser colocadas: uma de ordem metodológica, outra de ordem teórica.

O aspecto metodológico relevante, do meu ponto de vista, e já mencionado na seção de Metodologia, é o seguinte: não me parece sempre possível avaliar, pelos gabaritos, quando uma resposta deve ser considerada "certa".

Vamos observar o caso abaixo, que reproduz um trecho retirado do gabarito de D. (Grupo I - Controle):

E: "São quem mora na cidade pesca no rio Taguã.

O Pedro pesca no rio Taguã.

Ele mora na cidade, ou não?"

D: "Ah, ele mora".

E: "Mora? Fala mais aqui, ô, perto".

D: "Mora".

E: "Por quê?"

(silêncio)

Por que que ele mora?"

D: "Cumê quiê, memo? Pedro pesca..., cumê quiê?"

E: (Repete o silogismo)

D: "Ah, no rio, nê, então".

E: (Repete o silogismo, e pede para D. repetir, aceitando essa última asseveração de D. como resposta).

D: "Ah, não (mora)".

Pergunto: Qual das três respostas dadas por D. deve ser considerada como válida? Deve o pesquisador interpretar que a primeira resposta, apesar de "certa", estava "errada", porque depois o sujeito trocou-a por outra? Do meu ponto de vista, esse enfoque não leva a lugar algum. Não se pode concluir com objetividade sobre a resposta estar "certa" ou "errada" em casos como esses. Logo, não é possível fazer um estudo sobre a correlação entre respostas "certas"/"erradas" e justificativas "teóricas"/"empíricas". A evidência final e conclusiva para esse argumento é encontrada na justificativa que o próprio D. deu à resposta acima transcrita. Na continuação do gabarito acima temos:

E: "Não mora? Por quê?"

D: "Ah, porque pesca no rio Taguã, acho que não pode morã na cidade, nê?"

Ora, a primeira parte da justificativa de D. não seria classificada, de acordo com os critérios de

SCRIBNER, de "evidência teórica?" Obviamente, esta discussão não leva a lugar algum, a não ser à constatação de que não é possível saber, com certeza e em todos os casos, se a resposta do sujeito é "certa" ou "errada".

Quanto à argumentação teórica que julgo relevante para a discussão do problema aqui exposto, retomo tudo o que foi discutido neste capítulo, a respeito da capacidade de descentração e dos planos de referência com os quais os sujeitos interagem durante a situação de testagem. Conforme foi discutido atrás, os sujeitos que constroem os sincretismos complementares concordam com o conteúdo dos silogismos, mas, na justificativa, apresentam evidências tiradas do seu conhecimento empírico e de sua experiência pessoal. Aquilo que SCRIBNER denominou de "viés", eu gostaria de denominar de "reforço argumentativo". Isto é, a visão do viés já é uma visão enviesada e intelectualizada, que procura comparar parâmetros de raciocínio entre culturas desiguais. Com efeito, qualquer pessoa que preste atenção às conversas da gente não intelectualizada, há de perceber que a discussão de experiências e o relato de ocorrências cotidianas ocupam quase que o espaço todo. A vida dessas pessoas está ancorada em circunstâncias e eventos cotidianos, práticos. É esta prática, então, que eles levam como quadro de referência para a situação de testagem, e as provas maiores que podem encontrar para reforçar uma opinião relativa a um raciocínio formalizado (o outro quadro de referência) são exatamente citações da experiência ou do conhecimento prático que possuem.

Nesse sentido, não estaria talvez adequado considerar as razões empíricas como sendo um viés, no sentido de que se afastariam do quadro lógico de raciocínio a

que o silogismo obriga seus compreendedores. O uso do termo "*reforço argumentativo*" está então, do meu ponto de vista, mais coerente com a posição aqui adotada, a qual considera os "*erros*" como tentativa de solucionar um quadro referencial contraditório, e os "*acertos*" como reconhecimento da harmonia dentro desse quadro. As razões empíricas, deste ponto de vista, serão até encaradas como recursos "*naturais*" (em oposição ao conteúdo "*artificial*" do silogismo), e não tem sentido qualquer discussão que procure interpretá-las em termos de estarem mais próximas ou mais distantes dos processos de raciocínio envolvidos na compreensão dos silogismos.

Uma hipótese que poderia ser levantada aqui, para posterior comprovação experimental, e que não foi objeto do presente trabalho, visto ser esta uma pesquisa básica, é a seguinte: a produção de sincretismos (tanto os contraditórios quanto os complementares) constitui-se numa prova de que os sujeitos que os produzem não atingiram ainda o nível de desenvolvimento cognitivo que lhes permita adotar um comportamento metaprocedimental. Por este motivo, apesar de serem capazes de atingir um grau de descentração quanto aos três planos de referência já mencionados, estes indivíduos não conseguem integrar as informações entre as duas premissas, e concentram-se principalmente no conteúdo genérico do silogismo. Logo, não conseguem chegar à conclusão lógica sem maiores problemas, visto que os silogismos constituem um sistema fechado, que não pode ser desmentido pela experiência nem pelo conhecimento empírico, e, portanto, requer descentrações específicas, metaprocedimentais, relativas à sua própria natureza. Este assunto será aprofundado no Capítulo V.

A produção de sincretismos deve ser vista, en tão como uma forma de adaptação cognitiva entre planos de referências de natureza diversa, cujo conteúdo às vezes é complementar, às vezes é contraditório um em relação ao outro. Um produto dialético da negociação dialógica, estabelecido de dentro de uma visão que coloca a linguagem como atividade cognitiva, e o discurso como um lugar onde o conhecimento é constituído e cons-(des)-truído, devido ao seu próprio processo de funcionamento.

CAPÍTULO III

NOTAS

- (1) O Termo "*saudável*" é aqui empregado por antítese, baseado em WATZLAWICK et al. (1973), os quais propõem como provável explicação para a esquizofrenia a impossibilidade que o doente apresenta para desfazer paradoxos e contradições presentes nas comunicações de outras pessoas.

CAPÍTULO IV

O USO DE MODALIDADES

PARTE I

Introdução

Outros dados epilingüísticos produzidos pelos sujeitos deste estudo foram as modalidades lingüísticas.

Essas modalidades, que não existiam nos silogismos originais, forneciam alguns indícios sobre como o sujeito que as utilizava estava interpretando o significado das premissas.

Como exemplo, preliminarmente cito aqui um sujeito do Grupo I, Experimental, que justificou o silogismo nº 1 da seguinte maneira:

"...são quem mora na cidade que pode pescar no rio Taguã".

A ocorrência de *pode*, que não existia no silogismo original, demonstra que o sujeito está modalizando o conteúdo inicial do silogismo.

O que são essas modalidades, e qual a sua relação, nesta situação específica, com o raciocínio dos adultos não-alfabetizados que as produziram?

É o que pretendo investigar neste capítulo. Para tanto, inicialmente farei uma breve introdução do conceito de modalidade, e, a seguir, passarei a expor os fatos pertinentes relativos à produção de modalidades pelos

sujeitos aqui estudados.

PARTE II

Modalidades: referencial teórico

Tradicionalmente, o estudo das modalidades tem-se preocupado com as idéias de *possibilidade* e *necessidade*, as quais, por sua vez, relacionam-se com os conceitos de *proposições sintéticas* (aquelas que são contingentemente verdadeiras) e *analíticas* (aquelas que são verdadeiras em todos os mundos possíveis). As sintéticas estão relacionadas à *possibilidade*, enquanto que as analíticas referem-se à *necessidade* do evento ou estado de coisas descrito pelas proposições.

A formalização da necessidade e da possibilidade envolve três tipos de modalidades: a *alética*, a *epistêmica* e a *deontica*, as quais passo a estudar a seguir.

Os predicados aléticos formam o chamado "quarteto ontológico", que contém as quatro modalidades tradicionais, ou aristotélicas: "*necessário*", "*possível*", "*impossível*" e "*contingente*". Esses quatro modos constituem os predicados típicos com os quais a lógica modal opera. O "*necessário*" é convencionalizado pelo símbolo " \square " e o "*possível*" pelo símbolo " \diamond ".

O termo *alético* vem do étimo grego que significa "*verdade*". As proposições aleticamente necessárias são também verdades necessárias, isto é, são verdadeiras em todos os mundos possíveis. As proposições aleticamente possíveis não são necessariamente falsas.

Segundo PIAGET (1976), o conceito clássico,

aristotélico de *possível* apresenta uma ambigüidade, visto que "... dans une définition du possible, la possibilité est distingué de la nécessité, et de l'impossibilité, tandis que dans l'autre définition le nécessaire est dit lui aussi possible; le nécessaire et le possible n'y sont mutuellement exclusifs". (op. cit., p.55).

Como consequência, pode-se afirmar que as proposições aleticamente possíveis não são necessariamente falsas, e que, sendo assim, existe a seguinte relação de implicação entre o necessário e o possível:

$$\square p \vdash \diamond p$$

Os exemplos abaixo mostram essa relação de implicação:

"É necessário, e portanto possível, que ele venha"

(?) "É possível, e portanto necessário, que ele venha".

Em usos da linguagem natural, o segundo exemplo pode ser considerado aceitável, dependendo do contexto.

No entanto, em termos lógicos, a inaceitabilidade não é determinada pelo contexto de uso, mas pela regra da implicação entre o necessário e o possível. Temos assim que, na lógica, a regra antecede e constitui os fatos do sistema, e esses fatos não correspondem a fatos reais; são, antes, determinados dentro de um sistema formalizador (ou lógico).

É exatamente nesse ponto que está a impossibilidade de aplicação do sistema lógico ao estudo da língua natural: por sua própria natureza formalizadora, não é

o sistema mais adequado para explicar os fatos da língua natural, uma vez que, na lógica, o sistema pré-existe aos fatos, e é ele que os constrói.

A modalidade epistêmica, "deals with the logical structure of statements which assert or imply that a particular proposition, or set of propositions, is known or believed" (LYONS, 1977, p. 793). Incluem-se aí as atitudes proposicionais lexicalizadas como "saber, "acreditar " "duvidar". Todas essas palavras denotam, em maior ou menor escala, o grau de comprometimento do falante com a verdade da proposição expressa.

Com relação ao possível e ao necessário, é importante marcar aqui que não existe, dentro da modalidade epistêmica, a mesma relação de implicação que há nas aléticas.

PARRET (1976) afirma a respeito que "Le sens usuel de POSSIBLE dans le langues naturelles n'est pas aléthique mais epistémique (POSSIBLE opposé à CERTAIN plutôt qu'à NECESSAIRE). Pourtant, il y a des raisons pour ne pas identifier PROBABLE et POSSIBLE sur l'axe epistémique qui garde ainsi sa trivalence:

(16) CERTAIN (p) \vdash (au moins) PROBABLE
(p) \vdash (au moins) POSSIBLE(p)".

(op. cit., p.55).

Os exemplos abaixo ilustram essa relação de implicação:

"É certo, e portanto provável (possível) que ele venha".

"É provável, e portanto possível, que ele venha".

? "É provável, e portanto certo, que ele venha"

"É possível, e portanto certo, que ele venha"
"É possível, e portanto provável, que ele venha"

Ao contrário das modalidades alética e epistêmica, que se relacionam com o valor verdade das proposições, a deontica está relacionada com a necessidade ou possibilidade de atos realizados por agentes moralmente responsáveis. Sendo assim, a modalidade deontica abrange uma escala que inclui a obrigação, a permissão, a proibição e a isenção. Algumas lexicalizações desta modalidade são: "certo", "errado", "ilegal", "impróprio", "imoral", "injusto", etc.

KALINOWSKI (1976) coloca que existe uma relação de analogia entre as modalidades aléticas e as deonticas, a qual, segundo o autor, já fora mencionada por LEIBNIZ.

Ainda segundo KALINOWSKI, as modalidades deonticas também podem ser submetidas ao cálculo proposicional, e, deste modo, deixar-se-ia de atribuir às modalidades deonticas o sentido da lógica das normas, em virtude do fato de que, também com as deonticas é possível que "on passe des normes énoncées en langage - objet aux normes formulées en métalangage" (op. cit., p. 18).

Segundo a proposta do autor, as funções típicas da lógica deontica, como "OA" (que significa "A é obrigatório"), ou "Pp" ("é permitido que p") continuariam a ser usadas, somente que deixariam de pertencer à linguagem objeto, e passariam a ser usadas como operadores lógicos, que pertencem a uma metalinguagem. Diz o Autor:

"Dans cette perspective une formule comme:

(4) Si OA alors PA

s'interprétant: "Si le législateur a édicté une norme valide

selon laquelle A est obligatoire, alors le législateur a édicté une norme valide selon laquelle A est permis" peut être tenue pour une loi (thèse) logique et.

(5) OA

Donc PA

pour un schème logique d'inférence" (op.cit., p.17).

Deste modo, a chamada "lógica das normas" pode ser substituída por uma lógica deôntica, cujos argumentos seriam as próprias normas.

GREIMAS (1976) também compara as modalidades deônticas (que ele denomina "modalités du faire") com as idéias (ou "modalités de l'être"). Diz o autor a respeito:

"La comparaison des modalités déontiques et aléthiques est suggestive: alors que leurs dénominations tendent à les séparer et à les faire considérer comme des modalisations distinctes, leurs définitions syntaxiques les rapprochent: les prédicats modaux étant dans les deux cas identiques, seule la nature des énoncés modalisés (énoncés de faire ou énoncés d'état) les distingue" (op. cit., p.98).

O estudo da modalidade tem sido objeto principalmente de três disciplinas: a Lógica, a Lingüística, e a Semiótica. Existe ainda uma tendência a não separar as três, mas antes a integrar os resultados de suas indagações. Como bem se expressa DARRAULT a respeito "...Dans le domaine de les modalités, il n'est plus guère possible d'imaginer de solution strictement monodisciplinaire" (1976, p.3). O autor chama ainda a atenção para o fato de que, ao

lado das três abordagens acima, "un nombre de plus em plus grand de travaux apparaissent comme difficilement classables" (p.3)

A abordagem Lógica da modalidade tem por objetivo a formalização "libérée de la contingence des dénominations empruntées a telle ou telle langue naturelle" (DARRAULT, op.cit., p.4) dos chamados conceitos modais: "necessário", "possível", etc.

Segundo KALINOWSKI (op. cit.) o interesse principal dos lógicos está voltado para a modalidade alética, e sua preocupação fundamental é estabelecer uma metalinguagem para o estudo da mesma através do cálculo dos predicados. Assim, é do domínio da Lógica a utilização de fórmulas do tipo

$$\square p \text{ — } \diamond p$$

Existem algumas críticas relativas à abordagem estritamente lógica das modalidades. A principal delas refere-se ao seu caráter reducionista. GUIMARÃES (1979) afirma, por exemplo, que, do seu ponto de vista, "a lógica é vista como uma redução feita a partir das estruturas da linguagem natural. Desta forma (prossegue o Autor) considere-se que as relações puramente lógicas não são suficientes para explicar os fenômenos da linguagem natural". (op.cit., p.39), "e, especificamente, (...) para explicar as relações entre as modalidades na linguagem natural" (id. ibid., p.40). Para comprovar essas afirmativas, o Autor mostra que as relações expressas pelo quadrado lógico conseguem explicar porque a oração abaixo é inaceitável:

"(?) É certo, mas improvável que ele virá".
mas não conseguem explicar porque a oração seguinte é tam-

bem inaceitável:

"(?) É certo e (portanto) provável que ele virá".

Como alternativa, o Autor propõe "tratar as modalizações como tendo uma orientação argumentativa" (op. cit., p.43).

Quanto à abordagem *lingüística* ao estudo das modalidades, DARRAULT (op.cit.) contrasta-a como a lógica nos seguintes termos:

"Si la logique s'efforce avant tout (en posant une organisation formelle des concepts modaux, tels que le "nécessaire", le "possible", le "contingent", etc) de se libérer du linguistique, sous peine de se voir accuser d'être "beaucoup trop assujettie aux accidents du langage", c'est le contre-pied de cette attitude qui prend le linguistique qui, pour reprendre les termes de B.POTTIER ici-même, "est obligé de tenir compte des signes employés, et de procéder d'abord à leur analyse"..." (p.4).

O Autor acrescenta ainda, especificamente a respeito da modalidade *lingüística*, que esta "...prend en compte l'arbitraire du signe et, dans l'analyse des modalités lexicalisées de telle ou telle langue naturelle (par exemple, en français, les verbes pouvoir, vouloir, devoir, savoir), se heurte donc à inévitables problèmes de polysémie" (p.4).

O estudo *lingüístico* das modalidades, portanto, tem por objetivo a ocorrência de lexicalizações modalizadoras, isto é, de palavras que expressem, ao nível da

linguagem objeto, as idéias de "necessidade", etc, existentes na metalinguagem da lógica. Estamos aqui, obviamente, no campo da polissemia, visto que a ambigüidade é fator freqüentemente presente em enunciados modalizados, como em:

"Ele pode vir",

que apresenta uma leitura deôntica ("permissão") e uma leitura epistêmica ("provável"); ou ainda em:

"Ele deve vir".

O enunciado acima, segundo GUIMARÃES (op.cit., p.33), pode ser parafraseado por

"É necessário que ele venha"

"Ele tem obrigação de vir"

"É possível que ele venha"

"É provável que ele venha"

"É certo que ele virá"

Como se depreende, as múltiplas leituras de deve no enunciado acima incluem sentidos aléticos, epistêmicos e deônticos. Esta é a característica básica da expressão da modalidade lingüística.

Quando se trata, então, das linguagens naturais, a abordagem estritamente lógica das modalidades torna-se insuficiente, e fica claro que é necessária uma abordagem pluridisciplinar. Com relação ao caráter polissêmico das modalidades lingüísticas, outro ponto parece estar claro: a plena interpretação dos enunciados ambíguos modalizados só será atingida de um ponto de vista "pragmático", que leve em conta, além do nível lingüístico "strictu sensu" (i.e., o estudo do enunciado do ponto de vista da sintaxe e da semântica), também o nível da enunciação, e dos fatores significativos do contexto que devem e podem ser levados em conta para a interpretação de ocorrências de modalidades.

A própria natureza dos dados colhidos neste trabalho impõe um tipo de análise que escapa à análise pu-

ramente formal dos enunciados modalizados. Com efeito, conforme ficou exposto no capítulo anterior, devem ser tomados como fatores constitutivos do sentido dos enunciados produzidos pelos adultos aqui estudados, além de seu conhecimento lingüístico, também a interação entre elementos do contexto mediata e imediatamente relevantes para a produção discursiva. São estes elementos os quadros de referência citados no capítulo anterior: o silogismo e seu conteúdo; o conhecimento lingüístico, factual e do mundo dos adultos não-alfabetizados; e a situação de testagem, que permite que determinados significados emerjam, tendo em vista a atividade dialógica, de negociação e construção de sentido que ali se processa.

PARRET (op. cit.), levando em consideração os fatos acima, propõe uma abordagem das modalidades do ponto de vista *pragmático*, e esclarece:

"Comme pragmatique, cette approche se distingue de toute sémantique des modalités. L'objet construit en pragmatique est le fragment linguistique dans son contexte".

Continuando a discussão, PARRET tenta delimitar a noção de *contexto*, e acrescenta que a abordagem pragmática proposta por ele não deve ser identificada com a pragmática lógica, de MONTAGUE, por exemplo, uma vez que o conceito de *contexto* nessa última teoria é formalizado ao extremo, o que transforma a pragmática em um "*ramo da semântica*".

A abordagem pragmática proposta por PARRET leva em conta fatores tais como: a estrutura profunda dos enunciados, as máximas conversacionais griceanas, a intencionalidade do locutor, seu grau de certeza com relação ao enunciado e aos fatos expressos por ele, etc. PARRET propõe

inclusive que o que ele chama de "*la contextualité'actio - nelle'*" (p.52) seja alargada, no caso das modalidades. Assim afirma o autor:

"Il ne sera pas difficile d'*élargir ce champ de facteurs pragmatiques dominant la distribution des formes gramaticales des modaux, en incorporant, par exemple, les stratégies de politesse (cf. R. LAKOFF, 1972) et le statut socio-performatif des locuteurs*" (p.52).

É dentro desta visão pragmática ampla que se rá situada a discussão das modalidades produzidas pelos sujeitos da presente pesquisa.

As categorias utilizadas para classificar as modalidades produzidas pelos sujeitos desta pesquisa foram as categorias tradicionais: alética, epistêmica e deôntica. Os critérios utilizados para a classificação foram os seguintes:

1º - Foram classificados como *aléticas* as ocorrências de modalidades que podiam ser interpretadas como contendo uma avaliação sobre as condições de verdade do fato expresso pelas proposições contidas nos silogismos. Assim, as produções modalizadas dos sujeitos eram consideradas aléticas quando exprimiam a *necessidade*, e podiam ser interpretadas como uma avaliação, por parte do sujeito, de que o fato expresso era considerado verdadeiro em todos os mundos possíveis; quando exprimiam a *possibilidade*, ou seja, quando podiam ser interpretadas como sendo uma avaliação de que o fato expresso era verdadeiro em pelo menos um mundo possível; quando exprimiam a *impossibilidade* (fato interpretado como sendo falso em todos os mundos possíveis), e quando exprimiam a *contingência* (fatos considerados pelo

sujeito não necessariamente verdadeiros em todos os mundos possíveis).

29 - As *epistêmicas* foram assim classificadas quando a construção modalizada continha uma avaliação do conhecimento do falante sobre o fato. Assim, distinguem-se das *aléticas* na medida em que não é mais o fato em si que é colocado em questão, mas a *crença pessoal* do falante acerca dos estados de coisas expressos pelos silogismos. As *epistêmicas*, portanto, exprimem aquilo que o sujeito pensa que o fato é.

39 - As *deônticas* também se referem ao conhecimento do locutor, do ponto de vista do conteúdo proposicional estar de acordo (ou não) com as normas, jurídicas, etc., de que ele, locutor, tem conhecimento. Deste modo, este foi o critério de classificação das *deônticas*.

Por se tratar de uma classificação de modalidades lexicalizadas, as ocorrências de polissemia foram inevitáveis. Neste caso, a fim de interpretar o sentido predominante, foram usados os critérios de interpretação acima.

O *poder*, por exemplo, era classificado como *deôntico* quando o contexto colocava um quadro social de obrigações, deveres, etc. Por exemplo, na justificativa dada ao silogismo nº 1 (Grupo I - experimental), um dos sujeitos disse:

"Porque, pela pergunta que a senhora me fez, são quem mora na cidade que pode pescar no rio Taguã".

A ocorrência de *pode* foi classificada como *deôntica* e não *alética*, devido ao fato de ter sido interpretada como sendo a expressão de *permissão* para pescar, da

da pelo grupo social formado pelos que moram na cidade.

Outras ocorrências de *poder* (ou suas paráfrases) foram classificadas como *aléticas*, quando exprimiam uma avaliação do fato expresso, em termos de sua possibilidade, impossibilidade, contingência ou necessidade, e a relação com o conceito de mundos possíveis. Por exemplo, na justificativa dada ao silogismo nº 2, o mesmo sujeito do exemplo anterior disse:

"...*todos que eu vejo, que anda de motocicleta, tem o capacete. Muitos talvez não tenha oportunidade de usá-lo*".

No exemplo acima, a perífrase "*ter oportunidade*" é equivalente ao modal *poder*, que, nesse caso, foi classificado como alético, uma vez que exprime a impossibilidade.

Nos casos em que o uso de *poder* exibia uma ambigüidade entre o possível (alético) e o provável (epistêmico), então a decisão era tomada em favor do provável, visto que o possível não pode ser graduado (ou seja, não existe um fato que seja mais ou menos possível, no sentido lógico; esse possível é, na realidade, o provável epistêmico). A própria ambigüidade é indicadora da gradação, por isso nos casos ambíguos optei pela classificação epistêmica. Por exemplo, na resposta dada ao silogismo nº 8 (Grupo I, experimental), um sujeito disse:

"Bom, eu não tô vendo cidade aqui. Ela pode ter visto alguma ilha...algumas...como fala? Montanha! São isso".

A ocorrência de *pode* no exemplo acima foi classificada como epistêmica, visto que, por ser graduá -

vel, exprime a probabilidade, e não a possibilidade. Um uso de *pode* que foi classificado como exprimindo a possibilidade, logo, como alético, é o seguinte (Grupo II - controle - silogismo nº 4, justificativa):

Após dar uma resposta negativa, (e portanto errada) à pergunta relativa à conclusão do silogismo, um sujeito justificou-se assim:

*"Porque, porque o colar num...
num pode tê (pedras preciosas)".*

Essa ocorrência, por não apresentar ambigüidade entre a possibilidade e a probabilidade, foi classificada como sendo alética.

Além desse critério para resolver dúvidas em casos ambíguos entre epistêmicas e aléticas, foi ainda aplicado o teste do "muito bem". Essa locução pode ser usada com o *poder* das epistêmicas, mas fica inaceitável com as aléticas, conforme, respectivamente:

*"...ela pode muito bem ter visto alguma ilha"
e
(?) "...o colar num pode muito bem tê (pedras preciosas)".*

Outro teste realizado foi com os advérbios "nunca" e "sempre", que podem ser usados com as modalidades aléticas, mas não podem com as epistêmicas.

Em linhas gerais, estes foram os critérios utilizados. Houve casos, no entanto, em que o contexto não era suficiente para privilegiar uma leitura e não outra. Estes foram classificados à parte, como sendo casos de polissemia não resolvida, e também foram quantificados separadamente. Abaixo, um exemplo de emprego polissêmico não resol-

vido de modalidade:

"Ah, porque pesca no rio Taguã, acho que não pode morã na cidade, nê?...Pode morã na beira do rio, nê?"

As duas ocorrências supra de *pode* não puderam ser interpretadas, principalmente devido à falta de contexto. O número de ocorrências polissêmicas não resolvidas, no entanto, foi bastante baixo, conforme mostra a Tabela I (7,0% para o Grupo I; nenhuma para o Grupo II), não chegando a interferir nos dados.

PARTE III

Apresentação dos dados e discussão

Apresentarei aqui alguns dados numéricos (percentuais) que servirão para aprofundar melhor a análise sobre o significado do uso das modalidades por estes adultos não-alfabetizados. Optei, tal como no capítulo anterior, pelo uso do cálculo de porcentagem, pelos seguintes motivos: Em primeiro lugar, porque, como a porcentagem não implica em nenhuma inferência, não corro o risco de ver meus resultados generalizados para amostras maiores, ou mesmo para todo o universo da população não-alfabetizada brasileira, fato que não entra em minhas especulações ou ambições de trabalhadora intelectual. Em segundo lugar, devo dizer que o cálculo percentual fica ainda bastante preso aos valores numéricos originais, o que me permite focalizar numa mesma tabela aqueles dados que, mesmo não sendo provavelmente relevantes em uma análise estatística rigorosa, são, no entanto, cruciais para uma discussão qualitativa,

como a que estou realizando nesta tese.

Devo esclarecer ainda que nos dados quantifi
cados a seguir não estão todas as modalidades produzidas
pelos sujeitos. Foram consideradas apenas as modalizações
que ocorreram durante as três etapas da testagem de compre
ensão dos silógismos (isto é, durante a Resposta, a Justi-
ficativa e a Conclusão). Isto se deve ao fato de ser nes-
ses momentos específicos que o conteúdo dos silogismos es-
tá em jogo, o que caracteriza os dados como epilingüísti-
cos. Houve outros momentos em que os sujeitos modalizaram:
durante a apresentação das gravuras, para os grupos experi-
mentais, por exemplo. Outros sujeitos intercalavam relatos
de experiências pessoais, recordações de fatos, etc., e pro
duziam modalidades também nesses momentos, mas, por fugi-
rem ao objetivo estrito desta tese, esses dados não foram
considerados aqui.

A - Freqüência de uso das modalidades

Tabela 1 - Frequência relativa de uso das modalidades nos Grupos I e II

		GRUPO I					GRUPO II													
		DADOS PERCENTUAIS RELATIVOS AO TOTAL GERAL (57)					DADOS PERCENTUAIS RELATIVOS AOS TOTAIS PARCIAIS (C=33; E= 24)					DADOS PERCENTUAIS RELATIVOS AO TOTAL GERAL (54)					DADOS PERCENTUAIS RELATIVOS AOS TOTAIS PARCIAIS (C= 26 ; E= 28)			
		AL	EP	D	POL	T	AL	EP	D	POL	AL	EP	D	POL	T	AL	EP	D	POL	
C		(9) 15,7	(22) 38,6	(∅) ∅	(2) 3,5	(33) 57,8	(9) 27,2	(22) 66,6	(∅) ∅	(2) 6,0	(6) 11,1	(18) 33,3	(2) 3,7	(∅) ∅	(26) 48,1	(6) 23,0	(18) 69,2	(2) 7,6	(∅) ∅	
E		(9) 15,7	(11) 19,3	(2) 3,5	(2) 3,5	(24) 42,1	(9) 37,5	(11) 45,8	(2) 8,3	(2) 8,3	(7) 12,9	(21) 38,8	(∅) ∅	(∅) ∅	(28) 51,8	(7) 25,0	(21) 75,0	(∅) ∅	(∅) ∅	
T		(18) 31,5	(33) 57,8	(2) 3,5	(4) 7,0	(57) 99,9					(13) 24,0	(39) 72,2	(2) 3,7	(∅) ∅	(54) 99,9					

OBS: Os números entre parênteses indicam as frequências absolutas.

Legenda: C= CONTROLE

E= EXPERIMENTAL

AL= ALÉTICO

EP= EPISTÊMICO

D= DEONTICO

POL= POLISSÊMICO

∅= ZERO

Os percentuais da Tabela 1 indicam que o Grupo I produziu um total de 57 modalidades, sendo 33 epistêmicas (57,8%), 18 aléticas (31,5%) e 2 deônticas (3,5%). Houve ainda 4 ocorrências polissêmicas não resolvidas (7,0%). Para o Grupo II, de um total de 54 modalidades, temos 39 epistêmicas (72,2%), 13 aléticas (24,0%) e duas deônticas (3,7%). Nos dois grupos, portanto, foi privilegiado o uso de modalidades epistêmicas, em seguida as aléticas e por último as deônticas. Como se recorda, os Grupos I e II diferiam quanto ao fato de o primeiro conter premissas maiores normativas, e o segundo conter premissas maiores descritivas. Os resultados da Tabela 1 indicam que a diferença do conteúdo entre as premissas dos dois grupos não interfere nos percentuais acima: as epistêmicas são privilegiadas, seguidas pelas aléticas, e a ocorrência de deônticas é quase nula.

B - Frequência de uso das modalidades e variação na situação experimental

Ainda consultando a Tabela 1, pode-se verificar que os percentuais, para os Grupos I e II, de acordo com a variação na situação experimental (isto é: grupo controle - testado sem gravuras; grupo experimental - testado com gravura) são: no Grupo I, 57,8% para o grupo controle e 42,1% para o experimental; e no Grupo II, 48,1% para o controle e 51,8% para o experimental. Esses resultados de quase equilíbrio percentual entre os grupos controle e experimental indicam que o uso ou não da gravura não teve interferência marcante na frequência de produção de modalidades. Parece, portanto, que o uso de modalidades pelos sujeitos

independe da variação na situação experimental.

Tabela 2 - Frequência de silogismos modalizados (I(n=13);II (n=9))

	GRUPO I	GRUPO II
C	(11) 84,6	(7) 77,7
E	(11) 84,6	(9) 100,0

Os dados acima são confirmados em parte pela Tabela 2, que mostra que o número de silogismos modalizados não se altera muito, quer quando se considera o conteúdo normativo ou descritivo das premissas maiores, quer quando se observa a interferência do uso das gravuras. Esses dados, então, parecem confirmar que existe, nestes sujeitos, uma tendência para modalizar que é generalizada.

C - Tipo de modalidade produzida e variação na situação experimental

Com relação ao tipo de modalidade produzida, temos os seguintes percentuais, ainda de acordo com a Tabela 1:

Grupo I

Controle: epistêmicas: 66,6%
aléticas: 27,2%
deônticas: 0

Experimental: epistêmicas: 45,8%
aléticas: 37,5%
deônticas: 8,3%

Grupo II

Controle: epistêmicas: 69,2%
aléticas: 23,0%
deônticas: 7,6%

Experimental: epistêmicas: 75,0%
aléticas: 25,0%
deônticas: \emptyset

Em síntese, esses dados apontam para o seguinte fato: existe uma tendência generalizada, por parte dos sujeitos desta pesquisa, para modificar o conteúdo original dos silogismos através do uso de modalizações. A frequência de uso destas por sua vez, indica uma preferência, por parte do sujeito, para a modalidade epistêmica, que é a privilegiada em todas as situações experimentais, seguida pela alética, e, em quantidade bastante baixa, pela deônticas. Com relação à variação na situação experimental os dados da Tabela 1 indicam ainda que o grupo experimental privilegia o uso das modalidades epistêmicas quando as premissas maiores são descritivas (75% de ocorrências para o Grupo II e 45,8% para o Grupo I).

Examinarei, a seguir, qual a relação existente entre esses dados numéricos, e a natureza de cada uma das três modalidades.

Ocorrências de modalidades epistêmicas

Alguns exemplos de ocorrências de modalidades epistêmicas são os seguintes:

- 1 - "Eu acho que ela toma; se todos toma leite, ela também toma" (Resposta dada ao silogismo nº 3 - Grupo I - Experimental).
- 2 - "Ele (o Pixote) deve ser cachorro de raça" (Justificativa - sil. nº 5 - Grupo I - Controle).
- 3 - "Tem, porque eu acho que ela também, nê, eu acho que ela ia querê, nê, pedras preciosas, nê, no colar dela; então eu acho que tem" (Justificativa sil. nº 4 - Grupo II - Controle).
- 4 - "Ah; eu não sei, já passou; foi embora". (Repetição - sil. nº 9 - Grupo II - Experimental).

Como se percebe pelos exemplos acima, o uso da modalidade epistêmica por estes sujeitos estabelece um vínculo entre eles (sujeitos) e seu enunciado, o qual coloca em pauta o comprometimento que o falante assume com a verdade dos fatos expressos pelas proposições contidas nos silogismos (no caso dos exemplos 1, 2 e 3) ou então com o conhecimento (ou ausência dele) desses fatos (caso do exemplo 4 acima).

LYONS (op.cit.) fala em modalidades epistêmicas objetivas e subjetivas. Nas objetivas, o falante expressa seu comprometimento com a factualidade da asseveração. É o caso, aqui, do exemplo nº 2 em que o sujeito exprime sua dúvida sobre o cachorro ser de raça. Nas subjetivas, o falante coloca um estado de dúvida relacionado à sua crença pessoal na informação. Os exemplos 1 e 3 ilustram essa postura epistêmica subjetiva. Deixo o exemplo 4

para discutir mais abaixo.

Retomo, aqui, o esquema teórico utilizado no capítulo anterior para explicar os sincretismos produzidos pelos sujeitos deste estudo. Conforme ficou claro, do ponto de vista de uma abordagem interacionista estão em jogo, e coexistem (havendo predomínio ora de um, ora de outro), três planos de referência na situação específica em que esses sujeitos foram testados, a saber:

- 1 - O plano de referência formado pelo conteúdo dos silogismos;
- 2 - O plano de referência formado pelo conhecimento pessoal (factual e experienciado) dos sujeitos;
- 3 - O plano de referência da situação dialógica formada pela interação entre o sujeito e a entrevistadora, durante o qual o significado é negociado e construído.

Esses três planos aparecem novamente aqui: nos exemplos 1 e 3 acima, as ocorrências de *acho* devem ser inseridas como indicando uma predominância do plano de referência relativo ao conhecimento pessoal do falante: suas crenças, dúvidas e opiniões pessoais a respeito dos fatos expressos pelas premissas. No exemplo nº 2, é o plano de referência do conteúdo proposicional do silogismo que está sendo modalizado epistemicamente. E, finalmente, no caso do exemplo nº 4, temos em primeiro plano, o significado emergente, isto é, uma relação entre falante e enunciação, mais do que entre falante e enunciado. Com efeito, ao enunciar "*eu não sei*", o sujeito está pretendendo expressar que não é capaz de preencher um lugar que é pedido a ele den -

tro da situação dialógica, qual seja: cumprir a tarefa de repetir o silogismo.

O uso da modalidade epistêmica, em resumo, parece mostrar uma tendência, nestes sujeitos, para comparar constantemente os enunciados a que estão expostos durante o diálogo com sua percepção pessoal da realidade, seu conhecimento próprio das coisas que estão sendo predicadas. A partir daí, fazem recortes epistêmicos, conforme predomina um ou outro plano de referência, incidindo nesses recortes, bastante pessoais, a ocorrência da modalidade epistêmica. Nesse sentido, o uso das gravuras parece ter um papel importante: como foi visto atrás, o percentual de epistêmicas aumenta bastante para o Grupo II, experimental. Parece, então, que a representação visual adquire para os sujeitos um caráter *sui generis*, que inclusive funciona como alternativa ao conteúdo "científico" das premissas maiores. Por isso, talvez, os sujeitos do grupo experimental neste caso, conseguem realmente contextualizar aquele conteúdo com relação à sua visão pessoal das coisas; daí o aumento das epistêmicas. A superioridade percentual da epistêmica sobre as aléticas e deônticas confirma a afirmativa de que a *verdade* (epistêmica) é mais forte do que a *necessidade* (alética) em situações naturais de uso da língua.

Além do mais, através da modalização epistêmica, os sujeitos demonstram que estão procurando resolver uma contradição que detectaram existir entre o conteúdo das premissas dos silogismos e seu quadro de referência particular. O conteúdo das premissas, devido à objetificação da realidade que tenta levar a efeito, afasta-se da realidade factual dos sujeitos. No entanto, em alguns casos, o conhecimento pessoal do sujeito nega aquele conteúdo formaliza-

do. Em outros casos, confirma-o .

Ocorrência de modalidades aléticas

Como exemplos de ocorrências de modalidades aléticas, temos:

- 1 - "Ah, porque o leite é um alimento, nê? Tudo dia a gente tem que tê... Quem pode tê, comprã, compra nê? Quem não pode, fica sem. O leite é um alimento bão, nê?" (Justificativa - sil. nº 3 - Grupo I-Controle).
- 2 - "Se ele é vaqueiro, tem de usã muitas coisas, nê?" (Justificativa - sil. nº 9 - Grupo I - Controle).
- 3 - "Porque é muito quente; ele deve procurar o frio" (Justificativa - sil. nº 2 - Grupo II - Experimental).

Para entender melhor a natureza da modalidade alética, e sua função no discurso destes sujeitos, focalizemos o exemplo 1 acima, onde se observa claramente a oposição entre a *necessidade* alética (pelo uso de *tem que*), e a *possibilidade* alética (pelas duas ocorrências de *pode*).

Nota-se aí que a explicação para o uso da possibilidade alética não pode ser procurada no âmbito das experiências pessoais dos sujeitos, visto que, devido às condições sócio-econômicas dos mesmos, não seria o caso de se poder afirmar que eles podem adquirir leite na quantidade necessária à saúde. A experiência pessoal não é, portanto, o fator determinante.

Existe, entretanto, um tipo de conhecimento cotidiano, de cunho alético, com o qual provavelmente esses sujeitos estão em contato através dos meios de comunicação, como a televisão, campanhas de educação em saúde, etc. Refiro-me ao conhecimento condensado em "slogans" do tipo:

"Beba mais leite!"

"Leite é bom para a saúde".

Apesar de não terem a experiência vivida a respeito do conteúdo alético subjacente a essas fórmulas pré-fabricadas de comunicação (que carregam consigo ao mesmo tempo, implicitamente, afirmativas acerca da necessidade de tomar leite) o que se percebe é que, no mundo axiológico dos sujeitos, esse conteúdo alético existe, e é recuperado pelos mesmos através da inserção das modalidades aléticas nos silogismos.

Outro fato digno de comentário é a alternância entre a necessidade e a possibilidade alética, no mesmo exemplo. Essa alternância entre o possível e o necessário, aliada ao conteúdo das proposições onde eles ocorrem, aponta para a seguinte relação: os sujeitos aceitam que é necessário tomar leite em todos os mundos possíveis (*"Tudo dia a gente tem que tê (leite)"*); no entanto, ao lado dessa crença, os sujeitos têm o seu conhecimento pessoal a respeito das possibilidades de comprar esse leite necessário (*"... a questão é que não pode comprã"*).

O que se verifica aí, então, é o estabelecimento de um conflito entre a necessidade que os sujeitos aceitam, e a possibilidade real que eles conhecem. Para resolver esse conflito é que os sujeitos efetuam transformações no silogismo original, acrescentando as modalidades a

léticas, que nada mais são do que as marcas de um quadro referencial específico, organizado pelo próprio sujeito, tendo como base seu conhecimento sobre o que é necessário e o que é possível. Em termos cognitivos, essas transformações podem ser interpretadas como decorrentes da capacidade de descentração dos sujeitos, e de suas manobras para adaptar-se cognitivamente à situação de testagem, ao mesmo tempo em que conseguem detectar e resolver situações contraditórias ou conflitantes, tais como as expostas acima para a necessidade e a possibilidade.

Note-se, ainda pelos exemplos, que, com relação aos três planos de referência que entram em jogo no caso dos sincretismos e para as modalidades epistêmicas, o mesmo não ocorre com as aléticas, uma vez que, com exceção de apenas uma ocorrência, todas as demais, nos dois Grupos, estão relacionadas somente ao conteúdo dos silogismos. Os outros dois planos de referência (isto é, o conhecimento factual e do mundo dos sujeitos, e a situação de enunciação) não entram na modalização alética. Este fato está coerente com a própria natureza da modalidade alética, a qual, por seu caráter essencialmente lógico, tem íntima relação com o conteúdo proposicional dos silogismos. Como tal, este é o lugar apropriado por natureza para as aléticas ocorrerem.

Este fato exprime convenientemente que a relação entre os sujeitos aqui examinados e seus enunciados não é casual, mas sim determinada por fatores constitutivos da situação discursiva (entre eles, os planos de referência já citados), bem como fatores cognitivos, entre eles, a capacidade de descentração entre esses planos, e o uso pragmaticamente adequado das modalidades.

Ocorrências de modalidades deônticas

Devido ao baixo número de ocorrências de modalidades deônticas, alisto-as todas a seguir:

- 1 - "Porque, pela pergunta que a senhora me fez, são quem mora na cidade que pode pescar no rio Taguã" (Justificativa - sil. nº 1 - Grupo I - Experimental)
- 2 - "... porque no domingo eu posso dormir até mais tarde" (idem - sil. nº 11 - id. ibid.).
- 3 - "A mãe tem que amamentar eles". (id.; sil. nº 3, Grupo II - Controle).
- 4 - "...a gente...quando quem faz uma coisa qualquer por uma criança (doente), não, tem que tá correndo..." (id.; sil. nº 9; id., ibid.).

Os casos 1 e 2 acima exprimem a permissão, contraparte deôntica da possibilidade; os casos 3 e 4 expressam a obrigação, contraparte da necessidade.

Note-se que aquilo que é permitido (proibido), ou obrigatório (facultativo) está, nas ocorrências, bastante próximo das experiências do sujeito: no exemplo nº 1, essa experiência relaciona-se à própria situação de testagem, e à interação entre sujeito, entrevistadora e conteúdo do silogismo ("...pela pergunta que a senhora me fez"...). Nos outros três casos, o deôntico tem muito a ver com o conhecimento e experiência pessoal dos sujeitos. Assim está expresso, por exemplo, no uso da primeira pessoa, na ocorrência nº 2.

Segundo LYONS (op.cit.), a modalidade deôntica tem origem, ontogeneticamente, nas funções desiderativa e instrumental da linguagem, que, para HALLIDAY(1973), por exemplo são as primeiras a serem adquiridas pelas crianças. A primeira presta-se à manifestação de desejos e vontades e a segunda serve para impormos nossa vontade aos outros, ou vice-versa.

Existem vínculos essenciais entre o social, o cultural e o deôntico, uma vez que os deveres, obrigações, sanções, permissões, etc., variam de sociedade para sociedade (em termos das leis ou códigos morais impostos pelos grupos sociais), e, numa mesma sociedade, diversas (sub-) culturas podem possuir códigos variados sobre o "certo", o "justo" e o "injusto", e, assim por diante. Deste modo, o obrigatório e o permitido são noções muito relativas, e estão relacionados com o código moral (ético) dos indivíduos ou grupos sociais.

O fato de quase não modalizarem deonticamente durante as etapas de testagem da compreensão dos silogismos, então, talvez indique que estes sujeitos compreenderam que o conteúdo dos silogismos equivale a uma lei que está fora de questionamento em termos de valores morais ou éticos socialmente vigentes num determinado grupo social.

É interessante notar que houve muitas ocorrências da modalidade deôntica, durante a testagem; em situações que estão à parte das três etapas relativas à compreensão do silogismo (a saber: Resposta, Justificativa e Repetição). Alguns sujeitos modalizaram deonticamente, por exemplo, durante a apresentação das gravuras, como é o caso de M.P., do Grupo II - Experimental, que, durante a apresentação da gravura relativa ao silogismo nº 3, onde apareciam macacos,

iniciou um processo de comparação entre os macacos e os negros, e, num determinado momento, disse:

"Não presta falã, que é pecado,mas parece mesmo, nê. Aqui tem um negro que é a cara de um macaco".

Outros sujeitos usaram modalidades deônticas ao referirem-se diretamente à situação de interação da testagem. Por exemplo:

"Dã pra repetir?"

(Pedindo para a entrevistadora repetir o silogismo).

"Posso voltar?"

(Pedindo para tentar novamente).

Prossigo, a seguir, na análise dos dados.

D - Distribuição das modalidades pelas etapas de testagem

Tabela 3 - Distribuição das modalidades pelas etapas de testagem

	GRUPO I			GRUPO II		
	R	J	Rç	R	J	Rç
C	(11) 33,3	(18) 54,5	(4) 12,1	(2) 7,6	(23) 88,4	(1) 3,8
E	(7) 29,1	(15) 62,5	(2) 8,3	(5) 17,8	(17) 60,7	(6) 21,4
T	(18) 31,5	(33) 57,8	(6) 10,5	(7) 12,9	(40) 74,7	(7) 12,9

Legenda: R= Resposta

J= Justificativa

Rç= Repetição

Os totais da Tabela 3 demonstram que a distribuição das modalidades pelas três etapas de testagem (isto é: *Resposta* à pergunta do silogismo; *Justificativa* para a resposta, e *Repetição* do silogismo) não é homogênea, prevalecendo a Justificativa, com porcentagem superior às demais etapas tanto no Grupo I quanto no II. Estes resultados serão discutidos conjuntamente com os dados que exporei a seguir.

E - Distribuição das modalidades pelas três etapas de testagem e variação na situação experimental

Ainda pela Tabela 3, pode-se perceber que, quando se considera a variação na situação experimental, os resultados acima não se modificam. Com efeito, quer no grupo controle, quer no experimental, predomina o uso das modalidades durante a Justificativa, tanto no Grupo I quanto no II.

Estes dados parecem indicar que a etapa mais próxima da experiência pessoal dos sujeitos durante a testagem seria aquela em que eles deveriam justificar suas respostas. Durante a elaboração da metodologia e execução dos testes, ocorreu-me que a atitude de justificar provocaria um maior distanciamento, por parte dos sujeitos, do conteúdo proposicional colocado pelas premissas. Parece que estes resultados confirmam minha hipótese. Com efeito, se o uso das modalidades indica que os sujeitos estão, num certo sentido, comparando seu conhecimento pessoal com o conhecimento expresso pelos silogismos, e se o uso das modalidades indica ainda que o quadro referencial tomado pelos sujeitos não é teórico, mas sim trata-se de algo moldado

em seu dia-a-dia, em seu cotidiano contato com as coisas do mundo concreto, sã se poderia esperar que uma postura de tentativa de recuperação da necessidade e da possibilidade dos eventos descritos pelas proposições emergisse durante o processo de justificativa, o qual requer uma atitude mais subjetiva e mais comprometida com os valores pessoais.

A esse respeito, observa ROBIN HORTON (op.cit. pp. 146-147), que *"Since the overriding aim of explanation is to disclose order and regularity underlying apparent chaos, the search for explanatory analogies must tend towards those areas of experience most closely associated with such qualities"*. Isto significa que a experiência pessoal é o fator determinante da justificativa. No caso dos nossos sujeitos, parece que a experiência pessoal entra em conflito com o conteúdo proposicional dos silogismos e, tentando recuperar seu quadro referencial de valores e crenças, esses sujeitos utilizam-se das modalidades, que, pelo motivo exposto, aparecem compreensivelmente em maior número na Justificativa.

PARTE IV

Conclusões

O conteúdo proposicional dos silogismos originais do teste não se compromete explicitamente nem com a necessidade, nem com a possibilidade dos fatos expressos. A forma pela qual as premissas são apresentadas dá-lhes uma aparência de neutralidade que não existe na realidade. Os sujeitos, então, tentando reconquistar sua experiência, a

qual é rejeitada por essa forma de lei das premissas, explicitam a necessidade ou a possibilidade dos fatos expressos, recuperando, para si próprios, o que está por baixo da neutralidade. Por isso, ora modalizam em termos do valor verdade das proposições (modalidade alética); ora quanto ao fato de essas proposições serem, ou não, de seu conhecimento e aceitação (modalidade epistêmica); ora, ainda em termos de essas proposições serem equivalentes a leis ou normas sociais (modalidade deôntica).

Analogamente ao que foi escrito no capítulo anterior, para a produção de sincretismos, pode-se agora afirmar que, no caso das modalidades também existe um comportamento generalizado, subjacente ao uso das modalidades, que está relacionado com a capacidade dos sujeitos para detectarem contradições existentes entre os três planos que interagem durante a testagem: o plano da experiência factual e conhecimento do mundo dos sujeitos; o plano que é determinado pelo quadro referencial específico dos silogismos, e finalmente o plano de interação, do diálogo que está sendo realizado entre sujeito e entrevistadora.

Em síntese, o uso das modalidades, de um modo geral, indica que estes sujeitos estão tentando recuperar seu quadro de referências pessoal, o qual é negado em parte pelo conteúdo dos silogismos. Modalizando, os sujeitos da pesquisa restabelecem-se como sujeitos do discurso. Essas tentativas de recuperação da identidade estão no cerne de um conflito mais amplo, que se resume na valorização do conhecimento científico e na desvalorização do conhecimento prático, de senso comum. O silogismo, como produto do pensamento formal e da escrita, situa-se como algo que raia a objetividade completa, algo que não existe no coti-

diano. Então, um sujeito cognoscente com o raciocínio totalmente formal, independente dos dados experienciais, é uma criação artificial, que, no fundo, funciona como uma camisa-de-força prototípica, irreal, mas que é tomada como paradigma para determinar o que é "melhor" e o que é "pior" cognitivamente. É desta visão que os sujeitos estudados neste capítulo e no anterior tentam se libertar.

Ainda deve ser acrescentado que aqui também se pode perceber a construção, pelos sujeitos, de um quadro referencial próprio, o qual emerge durante a situação de testagem, o que indica que eles, sujeitos, percebem os planos que estão interagindo, e, através de descentrações, optam por transformar, modalizando, num ou noutro lugar, através do uso de aléticas, epistêmicas ou deônticas, mas sempre marcando, através das modalidades, sua participação ativa na enunciação.

CAPÍTULO V

COMPORTAMENTO METAPROCEDIMENTAL EM NÃO-ALFABETIZADOS

PARTE I

Introdução

Refletir *sobre* a linguagem. Ser capaz de considerar um enunciado, ou conjunto de enunciados, como objeto; como algo que existe *fora* do organismo. Colocar um raciocínio expresso verbalmente em exposição, como se fosse um quadro pendurado na parede. Analisá-lo objetivamente; fazer dele o ponto de partida de nossa atenção e reflexão. Conseguir dissecá-lo nos seus pontos relevantes. Descobrir quais marcas estruturais e formais destoam do todo: corrigi-las, e novamente examinar o produto. Observar as relações de significado que se estabelecem entre as várias proposições; detectar incoerências, deduções distorcidas, trechos "*non sequitur*", eleição de argumentos não relevantes. Checar o não-dito, ou seja, a informação que fica no nível pressuposicional, e as implicações desse conteúdo não explicitado para o conteúdo global do(s) enunciado(s).

Estas são algumas das tarefas que só se tornam possíveis através do uso do *metaconhecimento*, esta capacidade específica da espécie humana, que permite a observação dos processos de pensamento, e que parece ter íntima relação com o desenvolvimento filo e ontogenético.

O que é o metaconhecimento? Qual a sua relação com a estrutura do silogismo? Existe algum tipo de relação necessária entre o metaconhecimento e o domínio da

escrita? Finalmente, quais são os fatores cognitivos que permitem ao sujeito atingir o metanível? Estes são os pontos que discutirei a seguir.

Discutir o metaconhecimento requer que se coloquem em evidência os estatutos epistemológicos do ato de conhecer. O que é conhecer? Conhecer é apropriar-se do objeto e submetê-lo à nossa vontade? Com certeza que não. Esse caminho de mão única não existe no verdadeiro ato de conhecimento, que pressupõe uma interação e uma integração constantes entre sujeito e objeto, a tal ponto que o conhecimento do segundo pelo primeiro equivale a uma experiência de reconstrução ambivalente, a um processo em que um e outro são modificados, ao final do qual não mais serão os mesmos.

PIAGET(1973b) introduz as noções de *experiência física* e *experiência lógico-matemática* para descrever como, durante o ato de conhecimento, sujeito e objeto interagem continuamente. A experiência física equivale àquelas propriedades que são extraídas pelo sujeito a partir das propriedades do próprio objeto. Segundo ELKIND(1972) " ... a aprendizagem F(física) envolve a descoberta das qualidades e propriedades das coisas(...). Tais experiências são arbitrárias, (...) no sentido de que são destituídas de necessidade lógica". (p. 87).

Deste modo, as experiências físicas do sujeito derivam-se da percepção deste sujeito a partir das propriedades intrínsecas do objeto. Por exemplo, perceber que o limão é azedo e que a laranja é doce; que dois objetos diferentes têm pesos diferentes; as relações entre o peso, o volume e a densidade dos objetos, todas essas são abstrações que o sujeito leva a efeito a partir das propriedades

físicas da natureza do próprio objeto. Como tal, a experiência física é predominantemente sensorial, perceptual.

Não se deve, no entanto, tomar a experiência física de PIAGET no sentido empirista, de pura leitura dos dados sensoriais. Diz o autor a respeito que:

"O conhecimento físico experimental em geral (compreendendo-se a geometria do mundo real) procede, em compensação, por abstração, a partir das propriedades do objeto como tal. (...) Mas, e isso é essencial, acontece que, também neste terreno, a percepção jamais age sozinha: só descobrimos a propriedade de um objeto acrescentando algo à percepção". (id. ib., p. 78).

Esse "algo" é o segundo tipo de experiência: a experiência lógico-matemática, ou aprendizagem lógico-matemática (L M), que é, para PIAGET uma segunda forma de conhecimento, indissociável de fato da experiência física, mas de outra natureza.

As características básicas da experiência L M são: o sujeito aqui está agindo sobre o objeto, através da ação e da operação, e deriva, dessas ações e operações, um conhecimento que não é mais intrínseco ao objeto. A descoberta da transitividade por exemplo ($A=B, B=C, \text{logo } A=C$) não está presente nas propriedades físicas e perceptuais do objeto; é, antes, uma construção do sujeito, a partir de suas ações sobre os objetos. Quando a criança percebe que obtém a mesma quantidade de pedrinhas, qualquer que seja o lugar da fileira pelo qual inicie a contagem, está, na verdade, levando a efeito uma aprendizagem lógico-matemática, na medida em que "o que o sujeito descobre então não é uma

propriedade física das pedrinhas, mas uma relação de independência entre as duas ações de reunião e ordenação". (id. ibid., p. 77).

Como já assinalai, PIAGET acha que, durante nossas ações sobre o mundo, o conhecimento F e o L M existem sempre lado a lado, na medida em que, ao explorarmos os objetos do mundo físico, estamos enriquecendo esses objetos "de propriedades ou relações novas, que conservam as propriedades ou relações anteriores, mas completando-as por sistemas de classificações, de ordenações em correspondências, de enumerações ou medidas, etc.; essas as ações que chamaremos de lógico-matemáticas". (id. ibid., p. 73). Existe, no entanto, uma relação assimétrica de dependência entre F e L M. Segundo PIAGET:

"Realmente, é fundamental para nosso propósito lembrar que, se existe um conhecimento lógico-matemático puro, enquanto destacado de toda experiência, não existe, reciprocamente, conhecimento experimental que possa ser qualificado de "puro", enquanto destacado de toda organização lógico-matemática. A experiência só é acessível por intermédio de quadros lógico-matemáticos..." (id. ibid., pp. 78-79).

À medida em que o desenvolvimento intelectual se processa, as ações vão-se interiorizando em operações, e o sujeito começa a prescindir do objeto, do dado concreto, em alguns contextos: Sobre isso, diz PIAGET que "... as ações lógico-matemáticas do sujeito podem, em dado momento, dispensar-se de ser aplicadas a objetos físicos e interiorizar-se em operações simbolicamente manipuláveis. Eis por-

que, em outras palavras, existe, a partir de um certo nível, uma lógica e uma matemática puras, às quais a experiência se torna inútil" (id., ibid., p.78).

Essas estruturas cognitivas que conseguem dispensar o objeto físico, ultrapassando suas propriedades, e, portanto, a experiência, são as operações da lógica formal para PIAGET, que se caracterizam pela sua flexibilidade, reversibilidade, e pelo fato de possibilitar ao sujeito que descentre sua atenção do real e que possa considerar também o possível, o hipotético.

Neste nível do funcionamento cognitivo, o das operações formais, o sujeito adquire "o poder de formar operações sobre operações, que permite ao conhecimento ultrapassar o real e que lhe abre a via indefinida dos possíveis..." (PIAGET, 1972, p. 49).

É este o nível do metaconhecimento, de que estou ocupando-me neste capítulo. PIAGET não utiliza o termo "metaconhecimento", mas fala em "abstração refletidora" (id. ibid., p. 70 "passim"), a qual o autor opõe à "inteligência intuitiva" ou "pensamento natural" (id., ibid.,). Essa abstração refletidora leva à formalização da lógica, a qual pôde "conquistar o direito de escolher seus axiomas com toda liberdade, de acordo com suas necessidades, sem se ater aos elementos fornecidos pelo pensamento natural apenas". (id., ibid., p.70).

Um dos produtos desse raciocínio puramente lógico-matemático, formalizador e abstrato é o silogismo. Com efeito, conforme já discuti nos capítulos anteriores, o silogismo caracteriza-se pela sua estrutura fechada, onde existe uma relação de necessidade lógica entre as premissas, relação esta que deve ser analisada independente

mente do conteúdo referencial que os membros dessa premissa possam ter para o pensamento natural, ou em termos da experiência física das pessoas. Deste ponto de vista, o sujeito só pode entender a conclusão de um silogismo quando se ativer ao conteúdo relacional que existe entre as premissas, e quando conseguir descentrar seu pensamento do conhecimento físico, atendendo-se apenas à experiência lógico-matemática. Em outras palavras, para compreender um silogismo o indivíduo deve ser capaz de estabelecê-lo como pertencendo a um metanível, não necessariamente inserido em sua realidade física e factual.

LURIA (1977) denomina este tipo de atividade de "raciocínio conceitual", e afirma que:

"Conceptual thinking involves an enormous expansion of the resultant forms of cognitive activity. A person capable of abstract thought reflects the external world more profoundly and completely and makes conclusions and inferences from perceived phenomena on the basis not only of his personal experience but also of schemes of logical thinking that objectively take shape in a fairly advanced stage of development". (id., p.100).

O comportamento metaprocedimental (o termo foi emprestado de KARMILOFF -SMITH, ms. s/d) requer, portanto, que o indivíduo seja capaz de realizar uma série de descentrações. No caso da compreensão do silogismo, teríamos: em primeiro lugar, o sujeito precisa isolar os "pormenores", produtos "dos dados da experiência" (PIAGET, 1972, p. 84), que constituem, entre outras coisas, o seu sistema pessoal de crenças, tabus, códigos morais. A seguir, esse

indivíduo precisa suspender esse sistema moral, axiológico, momentaneamente, e, através de outra descentração, ele deve ser capaz de isolar o conhecimento, expresso pelo silogismo, desse código pessoal. Dentro da própria estrutura do silogismo, ele deve ainda ser capaz de ir e vir entre as premissas, perceber a relação de inclusão entre a premissa maior e a menor, e compreender que, do ponto de vista do metaconhecimento, as proposições subjacentes ao silogismo constituem-se em verdades necessárias, na medida em que elas, e somente elas, podem levar à conclusão lógica. Quer neguem o conhecimento factual, ou não, quer sejam possíveis ou não em termos da experiência física do sujeito, somente as premissas e seu conteúdo podem levar à dedução expressa pela conclusão.

Qualquer estratégia que fuja a esse comportamento metaprocedimental vai evidentemente produzir comportamentos epilínguísticos, como é o caso dos sincretismos e das modalizações que estudei nos capítulos anteriores.

Do ponto de vista do processamento e compreensão da informação verbal contida nos silogismos, do metaconhecimento e de seus pressupostos cognitivos, tenho algumas observações que considero relevantes.

A objetividade e a dedução são noções indissociáveis do comportamento metaprocedimental. No caso dos silogismos, em que consistiria tal comportamento, em termos de processos cognitivos? Ou, melhor dizendo, quais as características cognitivas de um sujeito que, conseguindo realizar as descentrações acima descritas, eleva consequentemente o silogismo a uma manifestação de segundo grau do conhecimento e consegue estabelecer a conclusão lógica pa-

ra as duas premissas?

Já assinalei que, de acordo com PIAGET, o comportamento metaprocedimental parece atingir uma forma completamente objetiva e descentrada, com relação à dedução lógico-verbal, no estágio das operações formais, ou lógico-matemáticas.

Para PIAGET, a característica básica do pensamento do estágio operatório formal é ser esse pensamento *proposicional*. O desligamento do mundo físico, real, e a interiorização dos esquemas de ação em operações, possibilitando a inclusão do hipotético, é que permitem à inteligência deixar de trabalhar com objetos para operar sobre proposições.

O autor acrescenta (id. *ibid.*), quanto ao estatuto epistemológico das hipóteses, que elas consistem em operações intraproposicionais, na medida em que envolvem o conteúdo de proposições simples. Quanto à dedução, diz o autor:

"...a operação dedutiva, que leva das hipóteses às suas conclusões, não é mais do mesmo tipo, mas é interproposicional e consiste, pois, em uma operação efetuada sobre operações, isto é, uma operação elevada à segunda potência..." (id. *ibid.*, p.48).

É exatamente o pensamento proposicional que permite ao sujeito desligar-se da experiência física, e possibilita-lhe que passe a lidar com o *virtual*. Nesse sentido, as proposições talvez desempenhem, no plano psicológico, para o estágio formal, o mesmo papel que o objeto concreto desempenha para a inteligência intuitiva e pré-operatória.

Do mesmo modo, as ações do sujeito sobre os objetos externos passam a ser operações sobre proposições. INHELDER e PIAGET afirmam que "Na realidade, quando os objetos são substituídos por enunciados verbais, superpomos uma nova lógica - a das operações - à das classes e relações que se referem a esse objeto" (1976, p.190). Ainda de acordo com os mesmos autores, "o motor efetivo da lógica das proposições... é o poder de combinar, graças ao qual ela insere o real no conjunto das hipóteses possíveis, compatíveis com os dados" (id., ibid.).

Quanto aos silogismos, raciocínios lógico-verbais, dependentes da dedução lógica decorrente dos conteúdos expressos pelas premissas, já observei anteriormente, neste mesmo trabalho, que é essencial, para a compreensão dos mesmos, que se compreenda a relação entre a premissa maior e a menor, bem como a necessidade lógica da conclusão. Ora, tais operações somente são possíveis quando, além de compreender o conteúdo de cada premissa (intraproposicional), o sujeito, recorrendo ao raciocínio interproposicional, realiza sobre esse silogismo operações de segunda ordem, e percebe, deste modo, que pode compreender as relações de implicação entre as duas premissas, "de elaborar relações entre relações (proporções, distributividade, etc), de coordenar dois sistemas de referência, etc." (PIAGET, 1972, p.48).

PARTE II

Metaconhecimento e escrita

Muitas especulações têm sido feitas, por fi-

lósofos, antropólogos e psicólogos, a respeito da influência da escrita sobre os processos cognitivos humanos. De maneira geral, a tese defendida é que a aquisição de um sistema escrito ocasiona grandes mudanças psicológicas e culturais, a ponto de revolucionar totalmente a história da humanidade⁽¹⁾.

GOODY e WATT (1968), por exemplo, admitem que consideram *"hardly possible, (...) to determine what importance must be attributed to the alphabet as the cause or as the necessary condition of the seminal intellectual innovations that occurred in the Greek world during the centuries that followed the diffusion of writing(...)"* (id., *ibid.*, p.337).

O conceito de escrita é também muito invocado como critério para uma classificação trans-cultural. Os povos iletrados são, por exemplo, classificados como "pré-lógicos", "primitivos", etc. FINNEGAN (1973) coloca o problema da seguinte maneira:

"When people wish to make a basic distinction between different societies or historical periods, one of the commonly invoked criteria is literacy. In particular those who wish to avoid the connotations of "primitive" , "uncivilized", "aboriginal", tend to turn to a description of "pre-logical or "pre-literate". Certainly, other characteristics are also employed (particularly that of technology) but that of the absence or presence of literacy is increasingly stressed".
(id., p. 112).

A passagem da discussão sobre iletrados para

juízos de valor acerca de sua especificidade cognitiva parece seguir o seguinte raciocínio: Como a característica central dos povos "primitivos" é o agrafismo, e como somente a aquisição da escrita leva às formas superiores de funcionamento cognitivo, então os iletrados permaneceriam no nível pré-lógico, ou intuitivo de pensamento.

FINNEGAN (op.cit.), discutindo a questão de se saber se a escrita tem alguma influência sobre as modalidades de pensamento, coloca que *"One common answer that is often implied is that the presence or absence of literacy is of absolutely crucial significance for the quality of thought in a given culture"*. (id., ibid.).

Parece, portanto, que, de modo geral, não se consideram os povos primitivos, ou os iletrados em geral, como capazes de exibir comportamentos metacognitivos. ONG (1982), por exemplo, afirma que *"Writing separates the knower from the known and thus sets up conditions for "objectivity" in the sense of personal disengagement or distancing"*. (id., p. 46).

Para PIAGET, parece que esta tese também prevalece, visto que o metaconhecimento é decorrência da interiorização das estruturas lógico-matemáticas, da descentração cognitiva e do raciocínio interproposicional, sendo que todas essas características só são atribuídas por ele aos indivíduos "civilizados", letrados, escolarizados, os quais conseguem atingir o estágio operatório formal. Os povos iletrados, primitivos, por sua vez, exibem um raciocínio ainda bastante ligado ao concreto, às ações, à irreversibilidade, sendo, portanto, de acordo com o autor, incapazes de exibir um comportamento metaprocedimental. (e.g. PIAGET e HALLPIKE, op. cit.).

Ora, diante dessas idéias, levanto a seguinte questão: Se, de fato, esse estado de coisas fosse uma verdade constante, então não seria esperado que nenhum dos indivíduos não-alfabetizados estudados neste trabalho se saísse bem nas etapas de testagem para compreensão dos silogismos? Especificando melhor, diria que a previsão, no caso, deveria ser de que nenhum dos sujeitos testados apresentasse um desempenho que sugerisse que ele estivesse usando comportamento metaprocedimentais. Este desempenho seria, considerando-se as três etapas da testagem (Resposta, Justificativa e Repetição), que algum sujeito sistematicamente desse a resposta certa, apresentasse uma justificativa adequada (presa exclusivamente ao conteúdo das premissas) e produzisse uma repetição literal do silogismo.

Surpreendentemente, tal fato ocorreu, e não somente com um sujeito. São essas contra-evidências que passo a discutir a seguir.

Dos dezesseis sujeitos testados, pertencentes aos Grupos I e II, alguns (cinco ao todo), comportaram-se de maneira diversa dos demais com relação às três etapas da testagem.

Examinando a transcrição de seus desempenhos, percebi que havia diferenças marcantes entre as respostas, justificativas e repetições (principalmente estas duas últimas) dadas por estes sujeitos, e os demais. Vou examinar em detalhe cada um deles, após o que discutirei esses dados.

PARTE III

Apresentação preliminar dos dados

Nesta parte, irei apenas registrar e comentar alguns aspectos básicos do desempenho destes sujeitos que, contrariamente às expectativas, demonstraram ter compreendido as relações lógicas dos silogismos. Em resumo, parece que C.A.P., J.D.S.S., B.O., J.L. e M.N.M. apesar de serem não-alfabetizados, são capazes de comportamentos metacognitivos, como revela a compreensão dos silogismos por eles exibida.

Inicialmente, esclareço que o critério adotado para considerar a resposta "*correta*" era estar a justificativa adequada.

Passo agora aos dados.

J.D.S.S., sujeito do Grupo II, controle.

J.D.S.S. apresentou desempenho 100% correto para os silogismos 3, 4 e 5, isto é: as respostas estão corretas, as justificativas são dadas mantendo-se o sujeito estritamente dentro da relação de necessidade imposta pelo conteúdo das premissas e sua inclusão, e, finalmente, a repetição é "*verbatim*".

Com relação aos silogismos nºs 1, 2, 6, 7, 8 e 9, J.D.S.S. manteve uniformes suas respostas e justificativas certas. Suas "*falhas*", durante a repetição, devem-se principalmente ao fato de haver operado sobre o silogismo uma transformação de inclusão lógica, a qual teve como efeito omitir a premissa menor, talvez porque o sujeito a tenha considerado óbvia demais. Por exemplo, na repetição do silogismo nº 6, esse sujeito disse:

*"Todos animal livre mora na floresta
O tigre mora também?"*

O mesmo para o silogismo nº 9:

"Todas fruta tem vitamina

A maçã tem vitamina?"

Já na repetição dos silogismos 7 e 8, este sujeito incorporou a conclusão ao silogismo, já em forma declarativa. Este procedimento talvez revele que, para este sujeito, não existe questionamento possível quanto à lógica da conclusão, o que o leva a omitir a forma interrogativa que a mesma tinha no silogismo de testagem. Assim, temos, para o silogismo nº 7:

" O plástico não enferruja

A Lurdes tem uma sandália de plástico; não enferruja".

Para o silogismo nº 8:

" Todo sal desmancha o líquido

O Paulo desmanchou...despejou sal num copo de água e desmanchou".

É de se notar que essas modificações efetuadas pelo sujeito durante a repetição não alteram nem de formam a estrutura dos silogismos, do ponto de vista do conteúdo.

B.O., sujeito do Grupo I, experimental.

Bastante nervoso, notam-se em seu gabarito fa lhas devidas mais a esse problema do que propriamente rela tivas à cognição.

Conforme observei anteriormente, as respostas sõ foram consideradas corretas quando a justificativa era adequada. Por exemplo, para o silogismo nº 1, B.O. deu a resposta certa e a justificativa adequada:

R: *"Mora"*

J: *"Porque ele pesca no rio Taguã".*

A mesma coerência entre resposta correta e

justificativa adequada ainda é encontrada, neste sujeito , para os silogismos nº 5, 6,7,8,10,11,12 e 13.

Quanto às repetições, B.O. repetiu de maneira idêntica os silogismos 1,2,5,6,7 e 9. Para os silogismos nº 3,4,8,10 e 12, o sujeito omitiu, durante a repetição, informação que estava presente ostensivamente na gravura, e/ou que já havia ocorrido durante a apresentação da mesma pela entrevistadora. Por exemplo, B.O. repetiu o silogismo nº 4 assim:

"Todos os filhos do João... e filhas... toma leite.

Ela toma leite ou não?"

O termo omitido, no caso, a premissa menor , ("Esta é uma filha") torna-se presente na situação de testagem pela gravura, o que, de certo modo, torna redundante sua repetição. Além do mais, elementos dêiticos não-verbais, como o gesto de apontar e o movimento dos olhos também servem para suprir essa informação. A mesma explicação pode aplicar-se aos demais casos citados para este sujeito.

Este sujeito apresenta uma característica digna de nota: seu desempenho não é constante, ou seja, ele não acerta as respostas, justificativas e repetições sistematicamente para os mesmos silogismos. Existe uma não-uniformidade. No caso do silogismo nº 4, por exemplo, B.O. erra a resposta e a justificativa, mas repete de maneira adequada, considerando-se a ressalva discutida acima. Este fato será discutido em detalhe mais adiante.

C.A.P., sujeito do Grupo II, controle.

Este sujeito apresentou resultados perfeita-

mente corretos para os silogismos nº 1,2 (na segunda tentativa), 4,5,6,7,8 e 9.

Sua única falha, relativa ao silogismo nº 3, deve-se, creio eu, ao fato de desconhecer o significado da palavra "mamífero" (2).

Temos aqui, portanto, um caso de sujeito iletrado com praticamente 100% de acertos em teste de compreensão de raciocínios lógico-verbais.

J.L., Grupo I, experimental

Conservando o critério de só considerar correta a resposta que viesse acompanhada por uma justificativa adequada ao conteúdo do silogismo, então J.L. teve um desempenho correto, em resposta e justificativa, no caso dos silogismos nº 4,6,7,8,9 e 10.

O mesmo sujeito acertou resposta, justificativa e repetição no caso dos silogismos nº 2,3,11,12 e 13. Algumas das repetições aqui são do mesmo tipo daquelas dadas por B.O., visto ser este sujeito também do grupo experimental, e haver sido, portanto, testado com gravura. Assim, no caso do silogismo nº 11, J.L. repete assim:

"Esses amigos são...faz visita sō os domingo.

Que dia ē hoje?"

A premissa menor ("Hoje eles estão se visitando") foi omitida, uma vez que a gravura representa a própria cena da visita.

O mesmo se aplica para a repetição do silogismo nº 4:

"Todos filho de João toma leite

Essa filha dele toma leite, ou não?"

em que a informação visual fornecida pela gravura, aliada ao gesto dêitico de apontar o referente, foi considerada suficiente pelo sujeito, que deixou de explicitá-la verbalmente.

O mesmo sujeito acertou somente a repetição do silogismo nº 6, tendo errado a resposta e a justificativa.

M.N.M., Grupo I, Controle.

Este sujeito é "sui generis", especial, por três motivos:

- Em primeiro lugar, devido à posição que assumiu enquanto interlocutor. Enquanto os outros sujeitos da pesquisa pareciam intimidados, alguns nervosos, outros inseguros, pedindo desculpas pela "cabeça que não é boa". M.N.M. pelo contrário, assumiu uma posição simétrica durante a entrevista. Segura de si, às vezes até se impunha, cortando o turno da entrevistadora, como por exemplo, durante a testagem do silogismo nº 3, quando a E. dispõe-se a repetir o mesmo e M.N.M. retruca: "*Pera aí, deixa eu falã*".

- Em segundo lugar, é surpreendente verificar como M.N.M. consegue transformar os silogismos em narrativas, sem, no entanto, retirar dos mesmos os seus elementos básicos, nem seu caráter lógico-dedutivo.

Apenas como exemplo, cito a segunda repetição para o silogismo nº 5:

"Todos cachorro pequeno é da Maria, mas hoje a Maria tá cum cachorro grande. É o Pixote. O Pixote não é da Maria porque o Pixote é grande".

Comparado com o silogismo original, ressaltam à análise as seguintes características de narrativa no texto acima:

- apresentação destacada das personagens;
- uma alteração na ordem original dos eventos; tal qual foram apresentados no silogismo;
- evidenciação (ênfase) de certos elementos circunstanciais, especialmente o *tempo* ("hoje");
- sobretudo, este sujeito transforma a estrutura do silogismo em *história*.

A essa narrativa, M.N.M. introduz inclusive a conclusão lógica do silogismo sob forma declarativa, estratégia usada por outros dos sujeitos aqui estudados. Só que, neste caso, a conclusão transforma-se no *desenlace*, no fecho da história.

Às vezes, M.N.M. introduz em suas respostas os elementos implícitos logicamente no conteúdo do silogismo, como, por exemplo, na repetição do silogismo nº 7, em que diz:

"Quem num trabaia no Banco, num usa saia".

- O terceiro fator que me atraiu especialmente a atenção para este sujeito foi o seguinte: M.N.M. havia sido testada quase uma semana antes como sujeito do grupo experimental, tendo, portanto, visto as gravuras e ouvido as apresentações das mesmas. Por uma falha do aparelho, entretanto, sua participação não foi gravada. Lembro-me de que, já desta primeira vez, ela apresentou um desempenho excelente e adequado, acertando se não todos, pelo menos a maioria dos silogismos.

Como experimentadora, esperei alguns dias e voltei para gravá-la; desta vez, como sujeito do grupo con

trole (ainda com os silogismos do Grupo I, visto que os do Grupo II, foram elaborados mais tarde).

O aspecto atraente e de surpresa deste fato, no entanto, está em que, contra todas as minhas expectativas, M.N.M. recordava-se da testagem anterior, e não somente como um episódio de experiência pessoal; ela lembrava-se do "verbatim" quase que perfeitamente. Prova disto está no fato de que ela insere em suas respostas trechos da apresentação das gravuras que só havia ouvido na sessão anterior. Por exemplo, na resposta (que é também uma repetição) dada para o silogismo nº 3, M.N.M. antecipa uma das premissas do silogismo nº 4, ao dizer:

"Ana tá na mesa".

Ora, tal premissa não faz parte do nº 3, e sim do 4, sob a forma:

"João está na mesa".

Pela justificativa dada ao nº 3, por outro lado, percebe-se que não se pode afirmar que M.N.M. não compreendeu, ou não se lembra da premissa menor:

"Porque ela é filha do João e da Lúcia".

Outro fato a se notar é que a parte grifada acima também não consta da premissa menor do silogismo 3, mas aparece na apresentação do mesmo para a gravura, que não está sendo mostrada ao sujeito nessa ocasião. Outra evidência da memória prodigiosa deste sujeito, não somente relativa à linguagem, como também à parte visual, ou icônica da testagem.

No silogismo nº 5 temos outro exemplo. Na justificativa, ela diz:

"Todos cachorro de raça come carne... e os ou

tros, que não é de raça, come verdura".

Ora, esse trecho nada mais é do que as premissas maior e menor do silogismo seguinte, nº 6, que M.N. M. ainda não havia escutado naquele dia.

Novamente, o fato acima indica que este sujeito possui memória privilegiada, incomum até.

A seguir, pretendo sistematizar a discussão, aprofundando as análises iniciadas neste parte, ao mesmo tempo em que apresentarei, do ponto de vista teórico, prováveis explicações para estes fatos.

PARTE IV

Proposta explicativa: as estratégias

Voltando aos cinco sujeitos apresentados no início deste capítulo, fica evidente que eles também utilizam estratégias, as quais acompanham o comportamento metaprocedimental de compreensão dos silogismos.

Tais estratégias podem ser assim especificadas:

- 1 - Omissão da premissa menor⁽³⁾ durante a repetição.
- 2 - Colocação da interrogativa (relativa à Conclusão) sob a forma de declarativa.
- 3 - Utilização de técnicas de narrativa.

A seguir, focalizarei as estratégias acima, discutindo cada uma delas.

Estratégia nº 1:

Omissão da premissa menor.

Conforme foi mostrado acima, em algumas Repetições, a premissa menor, ou parte dela, foi omitida. Alguns exemplos:

"Os urso não mora em lugar quente.

No deserto do Saara, não mora urso lá".

(J.D.S.S., sil. nº 2, Grupo II)

"Todos animal livre mora na floresta.

O tigre mora também?"

(id., sil. nº 6)

"Todas fruta tem vitamina.

A maçã tem vitamina?"

(id., sil. nº 9)

"São quem já comeu está na mesa.

O João já comeu?"

(B.O., sil. nº 4, Grupo I)

"Todos que sobe nessa pedra enxerga uma cidade.

O que ela enxergou?"

(id., sil. nº 8)

"Todos filho de João toma leite.

Essa filha dele toma leite, ou não?"

(J.L., sil. nº 3, Grupo I)

"Esses amigo são... faiz visita sô os domingo.

Que dia será hoje?"

(id., sil. nº 11)

"Todas as pessoas tomam café depois do almoço.

Eles já almoçaram, ou não?"

(id., sil. nº 12)

Em todas as instanciações acima, os sujeitos utilizaram a estratégia de omissão da premissa menor, ou parte dela. Poder-se-ia afirmar, sem generalizar, que um dos fatores responsáveis pelo uso desta estratégia é a utilização das gravuras para o grupo experimental. Neste caso, a omissão da informação verbal poderia ser interpretada como sendo devida à redundância, isto é, ao fato de a mesma estar presente sob forma icônica na gravura.

Dois fatores, no entanto, refutam esta explicação:

- Em primeiro lugar, não são apenas sujeitos do grupo experimental que a utilizam;

- Em segundo lugar, pergunto: por que também as premissas maiores não foram omitidas na repetição destes sujeitos?

Os pontos acima levantados talvez sirvam como indicadores de que a operação de apagamento da informação verbal específica da premissa menor, realizada por estes sujeitos, deve-se a fatores mais complexos do que somente o trabalho da percepção, que fica apenas a nível sensorial, de "input" do estímulo visual.

Conforme já comentei na primeira parte deste capítulo o que se pode depreender deste comportamento é, antes, um trabalho, por parte do sujeito, de compreensão da relação de inclusão existente entre a premissa maior e a menor. Como consequência disto, segue-se uma outra operação mental, esta de valor econômico ou simplificador, que tem como efeito a retirada, na enunciação, da parte redundante do silogismo, qual seja, aquela que já ocorrera na premissa maior.

Esta argumentação também evidencia que estes

sujeitos compreenderam de fato o significado global do silogismo, e operaram sobre ele como o todo que é de fato. É importante também que se observe que as relações lógicas, dedutivas, expressas pelos silogismos, não se perderam em virtude dessas alterações, fato que teria ocorrido, em alguns casos se a premissa maior tivesse sido omitida ou simplificada. A título de ilustração, vejamos como ficaria o silogismo nº 12, do Grupo I, sem a premissa maior:

"Agora esses amigos estão tomando café.

Eles já almoçaram, ou não?"

Os enunciados acima reduziram-se a meros fatos submetidos à adivinhação, e perderam toda a coerência e implicação lógica típicas dos silogismos.

Em particular, quero crer que esse comportamento indica que o sujeito que o utiliza tem algum domínio sobre um tipo de pressuposição pragmática, a qual especifica que os responsáveis pela enunciação podem deixar implícita aquela informação que eles acreditam já ser do conhecimento de seu interlocutor. A omissão da premissa menor deve ser vista, então como uma opção consciente, feita entre outras possíveis mas não adequadas (por exemplo, a omissão, nos mesmos silogismos, da premissa maior). Essa estratégia indica ainda que o emissor é capaz de estabelecer para si um certo consenso sobre a quantidade de conhecimento partilhado. Significa, ainda, que este emissor sabe que seu interlocutor é capaz de efetuar "démarches" (cf. GRICE, 1975, citado em DUCROT, 1977) discursivas sobre a mensagem que ele estiver recebendo, e que é capaz de "preencher" a informação ausente.

Esta estratégia de omissão da premissa menor, do ponto de vista estritamente cognitivo, indica também

que os indivíduos que a utilizam são capazes de perceber a implicação lógica existente entre a premissa maior e a menor. Levar a efeito a omissão da premissa menor é, portanto, o resultado de uma operação metaprocedimental relacionada à capacidade cognitiva exigida para a compreensão do silogismo.

Estratégia nº 2:

Colocação da interrogação em forma declarativa.

Apresento, inicialmente alguns exemplos da utilização desta estratégia:

"(A sandália de plástico) não enferruja"

(J.D.S.S., sil. nº 7, Grupo II)

"... e (o sal) desmanchou"

(id., sil. nº 8)

"Então, Pedro mora na cidade"

(M.N.M., sil. nº 1, Grupo I)

"O Pixote come carne, porque o Pixote ele é de raça".

(id., sil. nº 5)

A explicação desta estratégia parece estar ligada à seguinte questão:

Por que se fazem perguntas?

Do ponto de vista pragmático, pode-se dizer que as perguntas representam busca de informação, dissipação da dúvida, confirmação de suspeita, etc. (4)

Para DUCROT (op.cit.), "o pressuposto da pergunta é o elemento comum (formulado eventualmente sob a forma de uma disjunção lógica) a todas as respostas que

ela admite". (p. 100). Acrescenta o autor que "Essa *propriedade* pode, conseqüentemente, valer como uma definição geral dos pressupostos das perguntas - o que permite formular a regra: as únicas respostas admitidas por uma pergunta são aquelas que lhe conservam os pressupostos". (id. pp. 100-101).

De acordo com o autor, uma interrogativa do tipo sim/não, por exemplo, só admite respostas, que sejam também os seus pressupostos; *sim*, ou *não*, e acrescenta que "Qualquer outra atitude significaria não responder" (id. p. 100). A mesma argumentação é válida para as chamadas *interrogativas "qu-"*.

Continuando a discussão sobre as funções pragmáticas da interrogativa, acrescento ainda que essa modalidade é usada interacionalmente quando aquele que interroga deseja contrastar a informação nova e a velha relevantes dentro de um recorte internacional.

OCHS et alii (1979), discutindo a função das interrogativas no processo de aquisição da linguagem, argumentam que, dentro de uma visão vertical do discurso, o par pergunta-resposta corresponde a uma construção argumento-predicado realizada conjuntamente, pelo participante que pergunta e pelo que responde, e que o produto deste procedimento é a construção conjunta de uma proposição. Deste modo, o controle dos interlocutores sobre a função lógica das interrogativas (a construção argumento-predicado) deve ser buscado dentro da situação discursiva em que elas ocorrem. O mesmo argumento aplica-se à sua função pragmática.

Retornemos agora ao problema específico que estou discutindo, qual seja, a estratégia nº 2: por que a substituição da interrogativa por uma declarativa? Creio eu que esta estratégia é utilizada simplesmente porque os

sujeitos não vêm motivos para interrogar. Isto implica em afirmar que:

1º - Esses sujeitos compreenderam as variáveis pragmáticas presentes ao recorte interacional específico da situação de testagem. Sabem, portanto, que o entrevistador está fazendo uma pergunta meramente retórica. Ou seja: os sujeitos sabem perfeitamente que o entrevistador não tem dúvidas a dissipar; logo, não há, realmente, pergunta nenhuma a ser feita.

2º - A inclusão lógica entre premissa maior e menor também desempenha um papel aqui: a pergunta da conclusão, na verdade, não tem a finalidade de introduzir informação nova, visto que toda informação necessária já foi explicitada pelas duas premissas. Logo, novamente, por que perguntar?

3º - Em virtude desses fatores, estes sujeitos escolhem não responder à exigência implícita da testagem, o que equivaleria a repetir o silogismo "verbatim", com a conclusão na forma interrogativa. Cognitivamente, esta escolha pode ser interpretada como uma medida de economia, de evitação de redundâncias, o que me leva a reconhecer nesses sujeitos um mecanismo de controle objetivo sobre as variáveis presentes à situação discursiva.

Tal como ocorre com a estratégia anterior, aparentemente esta também parece encaminhar para um caminho explicativo determinado: estes adultos compreenderam e operaram sobre os silogismos a nível metaprocedimental, e é por este motivo que substituem a interrogativa, que exprime dúvida, pela afirmativa que exprime certeza.

Esta estratégia aponta também para outra característica cognitiva destes sujeitos; eles têm consciên-

cia da construção conjunta de conhecimento que está ocorrendo durante a testagem, e que inclui a eles, sujeitos, e a entrevistadora. É assim, de fato, que dispensam a pergunta e vão direto à resposta, no caso das conclusões dos silogismos, uma vez que a resposta, em alguns casos, já havia sido dada antes da repetição, e, portanto, a construção conjunta argumento-predicado de que falamos OCHS et alii (op. cit.) já fora explicitada anteriormente, pelo próprio caráter de verticalidade do diálogo. Portanto, parece que esses adultos não perdem de vista o processo dialógico que está em fluxo no momento, nem o aspecto de produção conjunta de significados que ocorre na situação de enunciação. Os enunciados produzidos, portanto, devem ser inseridos neste processo de produção, cuja dinâmica ao mesmo tempo determina e é determinada pelo que já foi dito e pelo potencialmente enunciável.

Por outro lado, voltando à análise de DUCROT (op. cit.) sobre a função pragmático-semântica das interrogativas, talvez se possa explicar a presente estratégia pelo fato de que os adultos que a utilizam deram-se conta de que a pergunta feita pela entrevistadora não é uma pergunta com função normal de interrogar. Logo, os pressupostos de DUCROT não são válidos neste caso, e os adultos compreendem que o ato de interrogar é inútil, visto que eles já sabem a resposta, sabem que a entrevistadora também sabe a resposta e que ela sabe que eles sabem a resposta. Logo, engajam-se na única saída, também proposta por DUCROT, que é *não responder*. Notem que, se este raciocínio for válido, então temos aí, na própria estratégia, uma operação intelectual de segunda ordem, qual seja: os adultos não atuam diretamente sobre o conteúdo explícito dos enunciados, mas sobre os seus pressupostos. O que evidencia, mais uma vez, a

consciência da verticalidade do diálogo que esses adultos têm.

Estratégia nº 3:

Utilização de técnicas de narrativa.

O uso desta estratégia tem por efeito a transformação da estrutura do silogismo em estrutura de narrativa. Dentre as técnicas utilizadas, ressalto as seguintes:

- destaque atribuído à atuação das personagens;
- uma reordenação dos eventos, que deixam de obedecer à seqüência lógica que tinham no silogismo, e passam a seguir uma ordem mais livre;
- a inclusão de elementos indicativos de circunstâncias; conectivos, etc;
- a conclusão do silogismo toma a forma de desenlace da narrativa.

Vejamos alguns exemplos, todos retirados do gabarito de M.N.M., que, como vimos no início deste capítulo, é o sujeito que se destacou pela utilização desta estratégia:

- Justificando a resposta ao silogismo nº 3, este sujeito diz:

" Porque ele tá na mesa, e quem já comeu, já saiu da mesa. Na casa de João, só vai na mesa quem ainda não comeu ainda. E o João e a família tá na mesa. É porque eles ainda num comeu ainda".

No exemplo acima, chamo a atenção para a focalização central dada às personagens, para o desfecho, do tipo narrativo, e para a reordenação dos eventos.

- Ao repetir o silogismo nº 10, M.N.M. diz:

"O vaqueiro João hoje vai longe, porque ele vai levando o cachorrinho. O dia que ele vai perto, ele num leva o cachorro, mas hoje ele vai longe, vai levando o cachorro".

Estão presentes aí os seguintes elementos de narrativa: elementos circunstanciais indicadores de tempo ("hoje", "o dia"); conectivos ("mais", "porque"); reorganização da ordem de ocorrência dos eventos.

É importante ressaltar que, apesar da utilização dessas técnicas reveladoras da Estratégia nº 3, M.N.M., não obstante, preserva o conteúdo lógico do silogismo, e em nenhum momento altera ou distorce as relações de conteúdo estabelecidas pelas premissas.

Por que M.N.M. usa esta estratégia? Este sujeito foi meu intermediário para contatar outros adultos não-alfabetizados de sua comunidade. Por este motivo, tive uma curta convivência com ela. Durante esse período, descobri ser M.N.M. uma exímia contadora de histórias, muitas delas longuíssimas. M.N.M. lembra-se de diversas histórias "de memória", e não se faz de rogada para contá-las.

SCRIBNER(op.cit.) relata o caso de pelo menos um sujeito que assimila o conteúdo do silogismo à estrutura da narrativa. O silogismo apresentado pela autora, neste caso foi o seguinte:

"All the stores in Kpelleland are in a town. Mr. Ukatu's store is in Kpelleland. Is Mr. Ukatu's store in a town?" (p. 237).

Um dos Kpelle testados por SCRIBNER produziu a seguinte repetição desse silogismo:

"You told me Mr. Ukatu came from his home and built his store in the Kpelleland. Then you asked me, is it in a town?" (p. 237).

A Autora faz a seguinte observação sobre a repetição acima:

"... the subject has assimilated the problem to a narrative form. He imported new information pertaining to a personally known Mr. Ukatu (...) but omitted the major premise entirely". (p. 238).

No mesmo artigo, SCRIBNER apresenta uma explicação teórica para essas assimilações, sob a forma de esquemas de conhecimento pré-existentes, os quais, ainda segundo a autora, atuam sobre o conteúdo dos silogismos, modificando-o:

"If the relations the problems express are arbitrary, though, not consonant with, or in opposition to, accumulated knowledge, their assimilation into preexisting knowledge schemas may militate against, rather than facilitate, comprehension, recall, and problem-solving" (op.cit., p. 239).

Chamo a atenção, entretanto, para o fato de que o sujeito citado por SCRIBNER deteriorou a estrutura lógica do silogismo, enquanto que o meu sujeito, M.N.M., conserva as relações lógicas, acrescentando-lhes uma estrutura narrativa. Com efeito, parece que M.N.M. é um caso inverso do discutido por SCRIBNER, visto que usa o conhecimento da

estrutura narrativa como ponto de partida para *compreender* e *reproduzir* os silogismos.

Deste modo, temos, no caso de M.N.M. alguém que consegue atingir o nível metaprocedimental utilizando um conhecimento anterior como estratégia: o conhecimento da estrutura da narrativa. Isto significa, talvez, que, do ponto de vista cognitivo, este sujeito usa o esquema para a estrutura narrativa, que ele já havia internalizado, como uma via de acesso para a compreensão de outros esquemas (no caso, o esquema para compreender o raciocínio lógico-verbal). Esse esquema da narrativa, no entanto, é utilizado de maneira *ativa* por M.N.M., como uma estratégia que lhe permite inclusive atingir o nível metaprocedimental.

O domínio do esquema de narrativa, então, permite que este sujeito contextualize o conteúdo formalizado do silogismo, e o transforme em um tipo de discurso não mais formalizado do ponto de vista lógico, porém lógico em outro sentido: no sentido que se atribui à lógica no uso cotidiano da língua.

SCRIBNER (op.cit.) afirma, a respeito, que "*It is, of course, true that people do not "speak in syllogisms" in any community we know of (...)*" (p.240). Porém não se pode negar que nos usos ordinários, comunicativos, da língua, muitas vezes se inserem silogismos, ou raciocínios dedutivos sob a forma de silogismo, e que estes usos estão incorporados à linguagem cotidiana de tal maneira que ninguém acha "*esquisita*" a ocorrência de um silogismo interpenetrando uma conversa informal. Somente para ilustrar e utilizando um recorte do momento sócio-político-econômico atual, creio que seria bastante plausível que, numa conversa entre dois cidadãos, de repente ocorresse a seguinte construção:

"Quando os preços são congelados, a inflação cai. Como o Funaro congelou os preços, então você pode esperar que vai haver uma queda no Índice de inflação".

Ora, no exemplo acima está presente um raciocínio lógico-verbal, se bem que não tenha a formalização estrutural da lógica.

É a esses usos cotidianos do discurso lógico que estou me referindo quando relato o caso de M.N.M.

PARTE V

Discussão e conclusões

Em resumo, até este momento, examinei neste capítulo casos de sujeitos que demonstram terem compreendido o conteúdo dos silogismos a eles apresentados, fato que se evidencia pelas respostas, repetições e justificativas adequadas. No entanto, apesar de afirmar que estes sujeitos atingiram em termos cognitivos um nível que pode ser chamado de metaprocedimental, gostaria de chamar a atenção para o fato de que o comportamento utilizado por eles durante as três etapas da testagem não é o comportamento que teria uma pessoa alfabetizada e com escolaridade.

Existem diferenças básicas, que se evidenciam pelas transformações que esses sujeitos não-alfabetizados introduzem na estrutura do silogismo, transformações essas que foram tratadas como estratégias.

Adiantando um pouco mais a discussão, direi que a formalização introdutória sobre o metaconhecimento pode perfeitamente aplicar-se às *pe*soas letradas e *escola*

rizadas, mas não é de modo algum adequada para explicar a produção e compreensão de silogismos no caso dos iletrados. Fatos teóricos de outra natureza devem ser invocados neste último caso. Creio eu que de natureza *discursiva* e *pragmática*.

Minha proposta é a seguinte: existem caminhos alternativos, não necessariamente iguais, nem compensatórios, os quais levam a um domínio do discurso, no nível "*meta*", pessoas que não percorreram os caminhos tradicionais que levam a esse domínio (por exemplo: alfabetização e educação formal). Como consequência, a natureza dos metaprocedimentos utilizados por essas pessoas é diferente, estando mais ligados ao conhecimento pragmático e às regras que fundamentam os usos cotidianos do discurso, em situações comuns de comunicação.

Toda discussão e exemplificação levadas a efeito nas partes anteriores deste capítulo apontam para esta direção: a utilização de estratégias é guiada muito mais por princípios pragmáticos do que pela necessidade lógica de coerência imposta pelos silogismos.

Especificando melhor esses princípios, ou conhecimento pragmático, acrescento que eles parecem relacionados com uma habilidade para detectar e resolver conflitos que se estabelecem na dialogia, e que são mais produzidos pela situação de enunciação do que pelos enunciados envolvidos. Esses princípios, portanto, estariam determinados pelo conhecimento das leis *conversacionais*, conforme formuladas por GRICE (op.cit.) e DUCROT (1972), levando em conta as restrições feitas à teoria griceana pela teoria da enunciação, isto é: deixando de considerar a *informação* como eixo determinante das máximas conversacionais, e des-

locando esse eixo para a interação, o diálogo, a própria a tividade conversacional enquanto processo.

GRICE (op.cit.) utiliza o termo "princípio", relacionado a uma análise lógica da conversação, para designar "...a certain subclass of nonconventional implicatures, which I shall call CONVERSATIONAL implicatures..." (p. 45), as quais, segundo o Autor, estão "...essentially connected with certain general features of discourse..." (idíbid.). Na visão griceana, portanto, o princípio cooperativo funciona como um quadro pré-existente, ao qual os interlocutores devem aderir durante a interlocução. Críticas recentes à teoria griceana, GUIMARÃES (op.cit.); ORLANDI (1983); FLAHAULT (1979); WILSON e SPERBER (1979); RECANATI (1979), no entanto, têm questionado a validade das máximas de GRICE. Com efeito, na medida em que são colocados aprioristicamente, sua aceitação significaria negar o modelo construtivista do diálogo, cujo produto não pode ser antecipado por máxima nem princípio algum, dado o conceito de "significado emergente" que está subjacente ao mesmo.

Deste modo, ao falar em uma lógica da conversação, incorporo à mesma as críticas acima feitas ao modelo griceano. Talvez fosse mais oportuno aqui adotar os reparos feitos a esse modelo por WILSON e SPERBER (op.cit.), os quais reduzem o princípio cooperativo e as máximas a um único axioma, que os Autores denominam *axioma da pertinência*, o qual fundamenta-se em "...un rapport entre d'une part une proposition énoncée et d'autre part un ensemble de propositions que l'auditeur a en mémoire" (p.88). Tal formulação não entra em conflito com o modelo de construção que estou seguindo neste trabalho, segundo o qual o relevante é construído no momento da interação.

Retomando as estratégias apresentadas no iní

cio, e analisando-as a partir do ponto de vista acima, obteremos os seguintes resultados:

Estratégia nº 1:

Omissão da premissa menor.

De maneira genérica, esta estratégia poderia ser desdobrada da seguinte maneira: dado que estes sujeitos têm consciência do "continuum" do discurso no recorte interacional específico da situação de testagem, então, no momento em que lhes é pedido para repetir o silogismo, eles omitem a premissa menor, uma vez que, como já vimos, existe uma parte de informação desta premissa que é não pertinente, pois está presente na premissa maior. Estão, agindo assim, evitando prolixidade e exagero na interação. Fica claro, do ponto de vista cognitivo, que a aplicação desta estratégia só é possível porque o sujeito é capaz de descentrações, e porque ele tem consciência de que estão ocorrendo conflitos na situação dialógica, os quais ele resolve pela utilização da estratégia.

Estratégia nº 2:

Colocação da interrogativa na forma declarativa:

Do ponto de vista de uma abordagem interacional, é preciso integrar esta estratégia, para complementá-la, a um conceito pertencente à análise do discurso: as formações imaginárias, especificamente as relativas ao referente (silogismo).

Sob este aspecto, observa-se que, com o decorrer do diálogo (testagem), a imagem que os sujeitos que

usam a estratégia nº 2 fazem do referente vai se modificando: no momento de dar a Resposta, a situação de interlocução se configurava da seguinte maneira: a pergunta relativa à conclusão do silogismo devia ser respondida, isto é, o sujeito interpretava a situação como um lugar do diálogo em que ele precisava provar que sabia qual era o referente, e que esta prova seria fornecida pela resposta. Porém, no momento em que a entrevistadora pede-lhe que repita o silogismo, então a resposta já foi dada, e a situação de interação é mais ou menos especificada pelos seguintes fatores: quando o sujeito é solicitado a repetir o silogismo, ele já sabe qual é a resposta à pergunta da conclusão e já sabe que eu (entrevistadora) sei que ele sabe a resposta.

Deste modo, obedecendo ao conhecimento de uma lógica da conversação, especificamente do axioma da pertinência, ao repetir o silogismo ele não repete a pergunta, mas repete a resposta, colocando, portanto, a conclusão na forma declarativa.

Mais uma vez, percebe-se que estão em jogo aí fatores cognitivos, relacionados à capacidade de descen^{tr}ação desses sujeitos, que lhes permite manter "em fluxo" uma visão global da construção de significados que está sendo feita durante o diálogo, daquilo que é dito e que não é dito. Novamente, ainda, a explicação desta estratégia prende-se a uma necessidade de resolver um conflito detectado pelo sujeito na interlocução, qual seja: atender o pedido para repetição "verbatim" representaria, do ponto de vista da interação, uma negação das etapas já ultrapassadas (Resposta e Justificativa) e um retorno ao início, o que equivaleria a negar o significado construído até aquele momento, bem como as formações imaginárias relati-

vas ao referente. Seria negar, em resumo, o conhecimento compartilhado, que o sujeito, através da aplicação desta estratégia, demonstra saber que existe e que está em jogo na construção do discurso.

Além do mais, do ponto de vista pragmático, o fato de o sujeito não repetir a pergunta como tal leva a outra suposição: não perguntar pode significar, ao nível da metamsagem, que o sujeito compreendeu e aceitou os papéis que estão em jogo nessa interação específica, ou seja: um sujeito pergunta (no caso, a entrevistadora), o outro responde (ele, sujeito). Por isso, "aquele que responde" evita a pergunta e transforma-a em resposta.

Estratégia nº 3:

Uso de técnicas de narrativa.

A meu ver, o seguinte processo ocorreria aqui:

Em primeiro lugar, M.N.M. interpreta a situação de testagem como um lugar de dialogia, de inter-troca de informação e de construção conjunta de um referente.

Os silogismos, nesse pano de fundo, aparecem-lhe como "corpos estranhos", visto que sua estrutura formalizada está antecipadamente pronta, e portanto não pode ser negociada. A informação presente nos silogismos (conteúdo das premissas e da conclusão) independe de evidências e contém uma verdade intrínseca decorrente da própria estrutura dos mesmos.

No entanto, para o sujeito, esta situação configura-se como contraditória, visto que existe um conteúdo percebido como pronto (o silogismo) num recorte que

M.N.M. interpreta como sendo um lugar de negociação de conteúdos (a dialogia).

Esse conflito é resolvido por M.N.M. através do acrêscimo de uma estrutura verossímil à estrutura do silogismo: a estrutura da narrativa, a qual, por sinal, devido à experiência pessoal desse sujeito, sintetiza o modo de interação ideal entre os interlocutores, num diálogo (alguém que conta uma história para alguém que ouve essa história).

Desse modo, através das técnicas de narrativa, M.N.M. está usando o axioma da pertinência, ao mesmo tempo em que atribui evidências adequadas ao conteúdo dos silogismos.

Do ponto de vista cognitivo, o uso desta estratégia denota, mais uma vez, que o sujeito que a usa é capaz de levar a efeito descentrações cognitivas que lhe permitem analisar, numa situação conflituosa, quais os elementos destoantes, e reparar essa situação utilizando-se para tanto, de seu conhecimento pragmático.

Por outro lado, vemos que, mesmo dentro da estrutura narrativa, este sujeito preserva o conteúdo dos silogismos, o que indica que um nível de metaprocedimento foi atingido, mas foi modificado pelo quadro de referências pessoal do sujeito e pelo seu conhecimento sobre o funcionamento do discurso.

É neste tipo de conhecimento, portanto, que se deve buscar a explicação para os comportamentos metaprocedimentais exibidos pelos cinco sujeitos estudados neste capítulo. Reafirmo novamente que o metaconhecimento destes não-alfabetizados não é da mesma natureza que o metaconhecimento atingido pelas pessoas letradas e escolarizadas, vis

to que as rotas que levam a um e outro são diversas: conhecimentos e práticas não-formalizados nem sistematizados por um lado, e do outro formalização do conhecimento e treino em certos esquemas de pensamento (como o raciocínio dedutivo), formalização e treino esses que são feitos primordialmente através da escola e que só se tornaram possíveis devido ao uso da escrita.

CAPÍTULO V

NOTAS

- (1) Pessoalmente, não concordo com essa visão da escrita como sendo *causa*. Acredito, antes que ela seja um *produto* social, que surge em decorrência de mudanças nas relações de produção, e do aparecimento de novas necessidades de mediação entre o homem e seu meio ambiente.
- (2) Após perceber esse fato, comecei a perguntar aos sujeitos que testava se sabiam "o que dizer "mamífero"". A maioria deles não sabia. Este fato parece confirmar minha suposição a respeito de C.A.P.
- (3) Em Lógica, o silogismo em que se subentende uma premissa é denominado "*entimema*".
- (4) Não incluo nesta discussão as perguntas que equivalem a atos de fala indiretos, isto é, perguntas que exprimem ordens, pedidos, etc.

CAPÍTULO VI

CONCLUSÕES

PARTE I

1. Os sincretismos e as modalizações

O sincretismo é um fato natural nos usos cotidianos da linguagem. Existem, no entanto, discursos especializados onde o sincretismo não tem lugar. É o caso da ciência em geral, e da lógica, em particular.

Nas ciências, especialmente as chamadas "exatas", as explicações para os fenômenos observados devem obedecer a duas exigências, às quais HEMPEL (1981) chama de "requisitos": o requisito da relevância explanatória e o requisito da verificabilidade. A relevância explanatória, segundo o Autor,

"É a condição a ser satisfeita para que estejamos autorizados a dizer: "O fenômeno está explicado - é justamente o que se esperava nas circunstâncias dadas" (op.cit., pp. 66-67).

O requisito da verificabilidade exige que... os enunciados que constituem uma explicação científica devem prestar-se à verificação empírica". (op.cit., p. 67) .

A relevância explanatória tem íntima relação com o discurso científico: com efeito, a explicação do fenômeno deve ser tal que permita a verificabilidade. Qualquer tentativa de inverter o processo, e tentar forçar a

estrutura verbal a fim de dar uma aparência de cientificidade à mesma, resulta em explicações não relevantes, portanto, não científicas. Minha hipótese é que essas "explicações" seriam todas sincretismos. Observemos, com ilustração, o seguinte exemplo de explicação não relevante (e, portanto, não científica) dado pelo próprio HEMPEL :

"O astrônomo FRANCESCO SIZI apresentou o seguinte argumento para demonstrar por que, ao contrário do que seu contemporâneo Galileu afirmava ter visto com uma luneta, não pode haver satélites circulando em torno de Júpiter .

"Existem sete janelas na cabeça: duas ventas, duas orelhas, dois olhos e uma boca. Do mesmo modo, existem no céu duas estrelas propiciadoras, duas desfavoráveis, duas luminosas e uma sô indecisa e indiferente, que é Mercúrio. Daí e de muitos outros fenômenos semelhantes da natureza (sete metais, etc.) , que seria fatigante enumerar, concluímos que o número dos planetas é necessariamente sete... Além disso, os satélites são invisíveis a olho nu, logo não podem ter influência sobre a Terra, logo são inúteis, logo não existem" . (op.cit., p.66).

O sincretismo, ou sincretismos, presentes à argumentação acima são evidentes: a analogia entre a anatomia do corpo humano e a constituição do universo; a colocação do "mágico número 7" como dogma científico; a postulação da não-existência para o não visível a olho nu, etc.

Do ponto de vista da estrutura discursiva, o que se nota na argumentação acima é o uso de conjunções como: *logo, daí*, e de advérbios como *necessariamente*, que dão uma aparência científica à formulação explanatória.

Uma das exigências do discurso científico é, portanto, evitar os sincretismos. O raciocínio silogístico, deste ponto de vista, é o lugar ideal para que isso se realize, principalmente devido à sua estrutura fechada, e à relação de inclusão de um particular num genérico.

Chegamos agora à questão específica levantada pelo genérico da premissa maior. A função desse genérico é de restringir o conhecimento, já que no silogismo ele serve como moldura para enquadrar o particular (contido pela premissa menor).

Ora, vamos opor a esse genérico dos silogismos cuja força está em restringir e formalizar, um outro tipo de genérico, que ocorre em situações cotidianas, não-científicas, de uso do discurso, algumas das quais já foram mencionadas anteriormente, especialmente no Capítulo III : trata-se dos genéricos que ocorrem em provérbios, simpatias, conselhos, rezas.

Nessas situações naturais, não-formalizadas do uso do discurso, a estrutura formalizada do genérico co-existe com o uso de sincretismos e de modalidades.

Nesses contextos, o genérico perde a força restritiva que possui no silogismo, e adquire função totalmente oposta: ao invés de fechar, abre um leque infinito de possibilidades.

A diferença fundamental entre os dois genéricos está no fato que, enquanto que o genérico dos silogismos está direcionado para a formalização de uma estrutura

científica, ao contrário, o genérico dos provérbios, rezas, etc., está orientado para finalidades pragmáticas.

Neste ponto, um "flash" do passado vem-me à memória: mãe atarefada com sete filhos barulhentos, que não cessavam de correr, pular, brigar, e, conseqüentemente não lhe davam sossego, esporadicamente proferia a seguinte máxima:

"Macaco que muito pula quer chumbo".

O genérico contido no provérbio acima soa como uma advertência, quando proferido no contexto em questão. Esta é a finalidade pragmática, neste caso: o provérbio é usado pela mãe como tentativa para regular o comportamento dos filhos.

Imagino, no entanto, outros recortes em que o mesmo provérbio poderia ser usado: por exemplo, para encerrar uma narrativa (ou relato) sobre alguém que cometeu um crime e por isso foi castigado.

Outra experiência que muitos de nós, que já freqüentamos escolas, temos, refere-se àquele momento da aula de Português em que o(a) professor(a) coloca na lousa um provérbio como, por exemplo:

"Deus ajuda quem cedo madruga"

e depois diz aos alunos:

"Contem uma história com esse provérbio".

E cada aluno cria uma história diferente.

É a esse caráter de abertura para o mundo, que o genérico do senso comum possibilita, que me referi atrás.

Com relação às rezas, feitiços, simpatias, a estrutura genérica aparentemente serve para que o agente (curandeiro, etc) proteja-se contra eventuais fracassos: com

efeito, o genérico das rezas é tão aberto que se pode perfeitamente dizer que "aquele não serviu" e apelar para outro, e assim consecutivamente, até que algum efeito se produza, ou então que o interessado desista. Deste modo, a pessoa daquele(a) que benze fica resguardada, visto que "foi a reza que não funcionou". Nestes casos, existe ainda o fator misticismo em ação, pois o benzedor é visto somente como um intermediário que detém o conhecimento das fórmulas mágicas que curam. Então, o fracasso pode sempre ser creditado à não-benevolência das entidades invocadas.

Então, é esta abertura infinita para práticas, interpretações e usos diversos que caracteriza o genérico do senso comum.

Como se deduz, a compreensão desses genéricos pelos indivíduos de um determinado grupo social que deles faz uso, vem impregnada por um caráter sincrético, isto é, eles são compreendidos contra o pano de fundo das variadas situações em que foram usados. Não têm sentido fora de um quadro de referências pragmático...

Portanto, esses genéricos e o sincretismo andam lado a lado. Com efeito, foi isso que mostrei no capítulo III, onde ficou claro que os sincretismos produzidos pelos sujeitos ali estudados estão relacionados a um conhecimento genérico de características de senso-comum, conhecimento esse que aflora numa situação em que o sujeito sente-se confrontado com o outro genérico, este de caráter científico e fechado, formalizado, presente nas premissas maiores dos silogismos que lhe estão sendo apresentados. Incapazes de enfrentar esse genérico "estranho", deslocado de contextos, os sujeitos então substituem-no pelos seus genéricos familiares, e, através da produção dos sincretismos,

resgatam-se enquanto sujeitos de seu próprio discurso, e introduzem na situação de testagem seus parâmetros próprios de argumentação.

Conforme já foi visto no capítulo III, esse movimento no sentido da auto-afirmação como sujeito do próprio discurso tem, como bases cognitivas, a adaptação e suas duas faces: acomodação e assimilação, bem como um esforço de descentração, que é bem sucedido ao nível pragmático.

E quanto às modalizações introduzidas pelos sujeitos no conteúdo não modalizado dos silogismos?

Os silogismos, conforme já disse atrás, apesar de sua aparência de neutralidade, têm, no entanto, um conteúdo modal subjacente, relacionado com o caráter da *necessidade alética*. Com efeito, a estrutura do silogismo conduz a uma, e somente uma, conclusão lógica, e qualquer outra alternativa será considerada errada. O silogismo, portanto, estabelece com sua estrutura um parâmetro pré-determinado de verdade necessária por si mesma, independentemente do conteúdo proposicional ou mesmo das referências genéricas ou específicas que contenha. A conclusão lógica coloca no sujeito, portanto, uma exigência que não admite escolha nem discussão: dados A e B, necessariamente deve-se concluir C.

Ora, a necessidade alética é, talvez, de todas as modalidades, aquela mais formalizada e mais difícil de ser encontrada nas línguas naturais em seus usos cotidianos. Por outro lado, sabe-se também que a modalidade alética é considerada pelos lógicos como a mais importante, e é a mais estudada por eles em termos do estabelecimento de uma metalinguagem.

Parece haver, então, uma relação íntima entre a necessidade alética subjacente ao silogismo, e o caráter fechado do genérico da premissa maior.

O movimento de restabelecimento de um quadro de referências pessoal, realizado pelos sujeitos que produzem sincretismos e modalidades, pode, então, ser visto como uma tentativa de trazer, para a situação de interlocução, uma outra ordem de conhecimento, de outra natureza, semelhante estruturalmente, mas alternativo e contrário: outro genérico, mais aberto e mais abrangente; outras modalidades, mais próximas ao conhecimento do mundo.

Do ponto de vista cognitivo, como já foi visto, os sujeitos que produzem sincretismos e modalidades estão realizando descentrações, num esforço de adaptação cognitiva à situação discursiva, que apresenta enunciados que soam talvez estranhos para eles. Esses enunciados prontos e "odd", semelhantes a bandejas congeladas de "TV dinner", então, são negados pelos sujeitos durante a construção de significado que ocorre no momento da interação e são substituídos por outros, que são para eles (ou para seu quadro de referências) mais adequados para a situação em questão.

Deve ser lembrado que os sincretismos co-correm com as modalidades em muitos casos. Os sujeitos que produzem ambos são os mesmos. Existem, no entanto, algumas diferenças entre os dois.

Os sincretismos, do ponto de vista da História da Ciência, constituem um lugar de passagem, um momento de primeira tentativa de formalização de dados brutos que ainda necessitam de explicação científica formalizada, ou então, como vimos no início deste capítulo, o sincretis

mo representa momentos em que um paradigma já não é mais "científico", visto que não serve para explicar novos fenômenos ou dados novos observados...

Desse ponto de vista, o nível de descentração exigido para a elaboração de sincretismos pode ser considerado como mais sofisticado, mais elaborado do que aquele exigido para a produção de modalidades.

Com efeito, as modalidades podem ser compreendidas como produtos de descentrações feitas em termos puramente axiológicos, equivalendo a juízos de valor sobre o caráter de necessidade alética subjacente aos silogismos. Este tipo de descentração parece-me mais simples do que aquele que leva à produção dos sincretismos. Estes são produtos de descentrações feitas pelos sujeitos as quais estão situadas ao nível dos argumentos usados durante a situação discursiva. Vê-se claramente, no capítulo sobre os sincretismos, que os sujeitos *concordam* ou *discordam* dos silogismos e que é o genérico dos mesmos que está sendo comparado com o outro genérico, de cunho pragmático.

Portanto, a produção de sincretismos e a de modalidades podem ser encaradas como maneiras diversas de inserção do sujeito na enunciação através da recorrência ao seu conhecimento factual e do senso-comum. Nas modalidades, o sujeito compara o necessário expresso pelo silogismo com o seu sistema pessoal de valores. Nos sincretismos, o sujeito compara o conhecimento genérico expresso pela premissa maior com o seu conhecimento genérico, não-letrado do mundo. Muitas vezes, esse conhecimento não-letrado está impregnado pelo conhecimento letrado, devido ao próprio fato de que estes sujeitos vivem em uma cultura perpassada

por valores, normas e verdades "científicas", produtos da escrita.

Portanto, os dois movimentos de descentração exprimem estruturas cognitivas diferentes e graus diferentes de aproximação ao domínio do raciocínio formalizado, o qual, por sua vez, será atingido pelos adultos que apresentaram comportamentos metaprocedimentais.

2. Os comportamentos metaprocedimentais

O metaconhecimento, conforme já foi visto no decorrer deste trabalho (especialmente nos capítulos I e V), tem sido considerado como uma aquisição tardia no curso do desenvolvimento cognitivo, a qual se dá em função de fatores como: escolarização e domínio da escrita.

O domínio do nível "meta", em geral, é considerado pelos autores aqui apresentados como intimamente relacionado com o desenvolvimento do raciocínio lógico, e a aquisição de modalidades abstratas de pensamentos.

Em termos trans-culturais, tem-se afirmado que os grupos sociais "primitivos" não se desenvolvem intelectualmente a ponto de atingirem o nível do metaconhecimento, fato que é creditado principalmente à sua condição ágrafa ou iletrada.

A aquisição de um sistema escrito tem sido, então, apontada como condição "sine qua non" para a aquisição do metaconhecimento, visto que somente a escrita permite a decontextualização total que é exigida, por exemplo, na compreensão de raciocínios lógico-verbais, ou silogismos. GOODY (1977), por exemplo, afirma:

"...logic, "our logic", in the restricted sense of an instrument of analytic procedures (...) seemed to be a function of writing, since it was the setting down of speech that enabled man clearly to separate words, to manipulate their order and to develop syllogistic forms of reasoning; these later were seen as specifically literate rather than oral (...) (op.cit., p.11).

No entanto, mostrei neste trabalho, contra-exemplos a esta ordem de coisas, visto que alguns dos adultos não-alfabetizados que estudei conseguiram compreender os silogismos apresentados.

As implicações deste fato são de várias ordens, e pressupõem uma discussão em três níveis, a saber :

- 19) Uma discussão acerca da existência ou não de uma relação necessária entre o domínio da escrita e o metaconhecimento;
- 29) Uma discussão acerca da escrita e sua valorização nas sociedades industrializadas, valorização essa que freqüentemente vem acompanhada de uma desvalorização da oralidade;
- 39) Uma discussão ao nível teórico, principalmente do paradigma piagetiano, visto que o mesmo mostrou-se inadequado em muitos momentos para explicar os dados aqui levantados.

É o que veremos a seguir.

PARTE II

1. Domínio da escrita e metaconhecimento: relação necessária?

Na verdade, a ordem dos termos no questionamento acima deve ser invertida. Com efeito, os vários estudos que foram revistos neste trabalho parecem não deixar dúvidas acerca do fato de que a aquisição de um sistema escrito leva ao metaconhecimento, quer se observe a história social das civilizações, quer se observe a história dos indivíduos em uma dada sociedade.

No entanto, se a escrita necessariamente conduz ao raciocínio lógico e ao nível meta, cabe aqui a seguinte questão: somente a aquisição de um sistema escrito possibilita esse progresso? Ou, ainda melhor: seria o metaconhecimento de natureza tal que ele só se torna acessível àqueles que sabem ler e escrever bem?

Os dados colhidos e mostrados neste trabalho, bem como as interpretações que foram dadas aos mesmos apontam para uma resposta negativa: não, os níveis meta de funcionamento não são possíveis somente para quem domina o sistema escrito de sua língua.

Notem que usei o plural acima: "níveis" meta. Isto porque uma das conclusões que se tira observando os dados aqui apresentados é que não se pode considerar um único nível de metaconhecimento. Do mesmo modo, não se pode considerar que somente um tipo de conhecimento leva ao metaconhecimento (por exemplo, somente o conhecimento e domínio da escrita).

Já mostrei no início deste capítulo que a produção de sincretismos pode ser encarada como um primeiro nível meta, quer em termos de raciocínio individual, quer em termos de história da ciência. A natureza das descentrações que são levadas a efeito no caso da produção dos sincretismos pelos sujeitos aqui estudados mostra bem que existe um objeto que esses sujeitos estão conseguindo "alçar" como objeto de contemplação objetiva: é assim que comparam o conteúdo dos silogismos àquele de seu quadro de referências baseado na experiência pessoal, esteja esta impregnada ou não pelas modalidades de pensamento e "verdades" disseminadas pela escrita.

RUSSELL (1951, p. 23, citado em WATZLAWICK et alii, op.cit., p. 174) afirma que:

"(...) toda a linguagem tem, como afirma WITTGENSTEIN, uma estrutura a cujo respeito, na linguagem, nada pode ser dito, exceto que poderá haver uma outra linguagem que trate da estrutura da primeira linguagem e contenha em si uma nova estrutura, e que talvez não existam limites para essa hierarquia de linguagem".

Desse ponto de vista, as modalidades e os sincretismos poderiam ser encarados como níveis meta anteriores aos comportamentos metaprocedimentais. De dentro de uma perspectiva pragmática, esses níveis serviriam para desfazer a visão congelada do mundo que o silogismo transmite, a qual não faz sentido numa situação de interação, onde o significado emergente é dado como pressuposto.

O meta-nível seguinte, aquele dos comportamentos metaprocedimentais, mostrados no capítulo V, é de natureza diferente de outros níveis meta, alcançados por pessoas letradas.

A questão seguinte é: qual é a natureza dessa diferença de natureza entre os dois procedimentos meta, o dos não-alfabetizados e o dos letrados? Quanto ao dos letrados, ficou já especificado no decorrer deste trabalho (principalmente no início do capítulo V) como ele funciona, como se desenvolve e quais suas características. Em resumo, o metaconhecimento dos letrados pode ser tomado como sinônimo de: descentração completa, equilíbrio estável, reversibilidade operatória. Decorre do desenvolvimento das estruturas lógico-matemáticas, instala-se durante o estágio operatório-formal, e está relacionado casualmente com a escolarização e o domínio da escrita.

Como já foi visto no capítulo V, no entanto, os comportamentos metaprocedimentais apresentados pelos adultos não-alfabetizados estudados nesta pesquisa baseiam-se em estratégias, que não são usadas na mesma situação, por adultos alfabetizados.

A meu ver, essas estratégias fornecem as pistas para se responder às questões colocadas no início desta secção.

Minha proposta é a seguinte: existem caminhos que levam a um nível meta de raciocínio, os quais são alternativos àqueles apontados tradicionalmente. Um desses caminhos parece ter ficado evidente neste trabalho: refiro-me ao conhecimento e domínio demonstrado pelos adultos (em questão no capítulo V) acerca de como funciona o discurso

e de quais os mecanismos subjacentes à situação dialógica.

Pesquisas recentes sobre aquisição de linguagem de abordagem sócio-interacionista, têm procurado mostrar que o egocentrismo detectado por PIAGET e outros na linguagem das crianças pequenas, na realidade não existe, e pode ser estudado de um outro ponto de vista.

CARUGATI et alii (1982), por exemplo, argumentam que crianças muito pequenas (desde o sensório-motor) já demonstram um comportamento engajado em trocas comunicativas com um interlocutor. Essa capacidade precoce para a tomada de turnos representa, para os Autores, que o egocentrismo e a incapacidade de descentração não existem, quando se considera o desempenho conversacional dos indivíduos desde tenra idade. Deste modo, os Autores propõem uma inversão da posição piagetiana: ao invés de se colocar desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento social numa relação paralelística, CARUGATI et alii propõem que o cognitivo muitas vezes avança como decorrência de fatores sociais, tal como a capacidade para comunicar-se adequadamente. Dizem eles:

"In altri termini, l' interazione sociale risulta proficua per lo sviluppo cognitivo nella misura in cui essa consente la presa di coscienza dei differenti punti di vista (delle differenti risposte) o almeno che possono esistere altre risposte (...)" (op. cit., p.92).

O ponto de vista que estou defendendo aqui, qual seja: a proposta de que existem caminhos alternativos que levam a níveis meta de funcionamento, segue uma argu-

mentação semelhante: a meu ver, o conhecimento acerca da pragmática do discurso ("pragmática" entendida aqui no seu sentido mais amplo, que inclui o conhecimento do funcionamento do discurso enquanto atividade de interação social, com todos os seus fatores, ou a competência comunicativa), pode sofisticar-se a tal ponto, nos indivíduos, que leva ao metaconhecimento, independentemente do fato de esses indivíduos serem alfabetizados e escolarizados.

Em termos mais específicos, a proposta acima significa que outros sistemas de conhecimento competem com a instrução formalizada que é passada "via" escolarização, e com o conhecimento abstrato advindo do uso da escrita em situações substitutivas da língua oral (por exemplo: escrever uma carta, ao invés de ter uma conversa pessoal com alguém). Especificamente, neste trabalho, sugiro que o conhecimento pragmático sobre o funcionamento do discurso, pode vir a ser um caminho alternativo para os metaníveis.

No entanto, conforme afirmei atrás, apesar de ser alternativo, não é compensatório.

Isto significa que a natureza do produto é de outra ordem. Deste modo, parece apropriado propor, além de metaníveis hierárquicos, também escalas diferentes de metaníveis, as quais se organizariam de acordo com a natureza do conhecimento que lhes deu origem.

Em termos de formalização teórica, seria preciso propor pelo menos duas formas alternativas (não competitivas) como explicação possível aos fatos acima expostos: uma delas, baseada nos pressupostos piagetianos, explicaria a aquisição do nível meta pela evolução das estruturas lógico-matemáticas até o estágio operatório-formal, o

que significa atingir uma estrutura cognitiva, cujo espelho externo é a lógica. Estariam aqui incluídos grupos sociais alfabetizados escolarizados, de nível sócio-econômico médio ou alto, e que não estivessem marginalizados dos modos de produção.

A segunda teoria explicativa, a qual, que eu saiba, não foi formalizada ainda, deveria propor um modelo de desenvolvimento baseado no conhecimento da pragmática, do funcionamento do discurso, na construção conjunta do significado emergente, etc. Esta segunda teoria deveria inclusive e necessariamente explicar o aparecimento de níveis meta de funcionamento, e sua característica "*sui generis*", diferente dos níveis meta atingidos via desenvolvimento do raciocínio lógico. Obviamente, deveriam estar inclusos nessa teoria mecanismos sócio-culturais alternativos à escola e à alfabetização, ou melhor: mecanismos que considerassem mais a competência social e comunicativa das pessoas do que sua competência cognitiva. Uma inclusão dos quadros de referência que proponho neste trabalho, bem como de uma interação dialética entre eles também me parece adequada para a formalização dessa proposta.

2. Escrita e oralidade: valor e preconceito

"Já morreram, a mãe e os dois irmãos. É tarde demais também para lembranças. Hoje já não os amo. Não sei mesmo se os amei. Eu os abandonei. Não tenho mais na mente o cheiro de sua pele nem nos olhos a cor dos seus olhos. Não me lembro da voz, a não ser às ve-

zes da voz doce com a fadiga da noite. O riso, não o ouço mais; nem o riso, nem os gritos. Tudo acabado, não me lembro mais. Por isso escrevo sobre ela hoje com tanta facilidade; escrevo longamente, detalhadamente, ela se transformou em escrita"

(DURAS, 1985, p.33)

MARGUERITE DURAS sintetiza em dois momentos, dentro da citação acima, o dilema escrita x oralidade. Diz ela: "*Tudo acabado, não me lembro mais*". E acrescenta: "*Por isso escrevo... ela se transformou em escrita*".

Ao contrário da visão tradicional, que apregoa a superioridade da língua escrita sobre a oral exatamente porque a primeira permite a permanência do objeto no tempo, a visão de DURAS a respeito da escrita mostra o processo de apagamento do sujeito que sente pelo sujeito que escreve. As emoções, as experiências pessoais, os episódios autobiográficos se transmudam, solidificam-se, congelam-se, quando são colocados em forma escrita. O sujeito-escritor não é nunca idêntico ao sujeito-oral. E o objeto da escrita nunca coincide com o objeto da oralidade.

Há uma alteração essencial que se processa nesse objeto quando da passagem de um primeiro para um segundo sistema de mediação, e essa alteração nem sempre traz conseqüências positivas.

É sobre isso que pretendo falar aqui: o que se perde quando uma simbolização de segunda ordem (a escrita) predomina sobre a de primeira ordem (oralidade); que é o que ocorre nas sociedades industrializadas. Por extensão, falarei também das perdas sofridas por grupos sociais que, embora ágrafos, estão inseridos nessas sociedades letradas,

"*evoluídas*", industrializadas, e precisam compartilhar com elas práticas sofisticadas, alienantes e massificadoras, que, em sua grande parte, têm como veículo a escrita.

Uma das "*vantagens*" apontadas para valorizar as sociedades letradas é o seu desenvolvimento científico e tecnológico, que seria impossível sem a escrita. No entanto, esse desenvolvimento, ao nível de uma análise histórico-social, não ocorre às custas de nada. Esse desenvolvimento, na verdade, aliena os indivíduos de seu próprio desejo, de sua individualidade, e, muitas vezes, de sua cultura e historicidade. A alienação é também um produto da escrita. Muitas vezes essa alienação vem de contra-peso aos avanços tecnológicos e a uma atitude cientificista assumida com relação a esses avanços.

É assim que grupos sociais ágrafos que vivem inseridos numa sociedade letrada são pouco a pouco destruídos de suas práticas. Em outro local (TFOUNI, ms. n/p) teço considerações a respeito de como os não-alfabetizados são desconsiderados "*quando se coloca em pauta a produção e sistematização do conhecimento*" (id). No artigo em questão, afirmo que:

"Na realidade, os "avanços" tecnológicos, promovidos pela necessidade de industrialização e produção em larga escala de bens de consumo, têm solapado a inteligência prática técnicas alternativas, classificadas como "inadequadas", "instintivas", fruto de credices" e outros rótulos impostos intencionalmente, com a finalidade de subtrair ao povo seu conhecimento e sua identidade" (ibid.).

A ciência, produto da escrita, e a tecnologia, produto da ciência, são, portanto, do ponto de vista aqui adotado, elementos reificadores, principalmente para aquelas pessoas que, por não serem alfabetizadas, não têm acesso ao conhecimento sistematizado nos livros, compêndios e manuais, o que configura "*uma ruptura entre ciência e conhecimento comum*" (id.).

Abrir mão do próprio conhecimento, em larga escala fundamentado no senso comum e em práticas culturalmente herdadas, é o preço que os não-alfabetizados dentro das sociedades modernas pagam para poderem sobreviver, e, muitas vezes, subsistir, dentro dessas sociedades.

Deste modo, a escrita, no mesmo movimento com que cria, também destrói. Não pretendo absolutamente negar, ou sequer diminuir a importância da escrita para o desenvolvimento do conhecimento e o aumento do bem-estar das sociedades. Apenas quero mostrar "*o avesso do avesso do avesso*", como diria Caetano Veloso. Numa visão dialética, sempre que se ganha, também se perde algo, É do ponto de vista da perda que estou me situando. E o trabalho desenvolvido aqui serve muito bem para mostrar como tem sido etnocêntrica e preconceituosa a maneira de explicar e estudar a mentalidade "*primitiva*". Por extensão, creio que mostrei que os sujeitos não-alfabetizados aqui estudados espelham, em seu discurso, sua história, bem como a existência de caminhos e modos de funcionamento cognitivo que não são "*menos*", nem "*píones*"; são, antes, diferentes e alternativos, por serem, tal como os dos letrados, produtos histórico-culturais.

Se é verdade que os discursos têm embutidos em si papéis sociais, que são alocados (e aceitos ou não

pelos interlocutores), então o que este trabalho nos mostra é exatamente a relutância das pessoas ágrafas em aceitar a forma pronta do silogismo, exatamente devido ao "científico" inscrito no mesmo, com o qual não querem compactuar por ser de natureza diferente do "científico" específico de sua cultura. No fundo, esses indivíduos parecem recusar-se a ecoar, e a se constituírem como sujeitos responsáveis por um discurso estranho e deslocado do seu cotidiano, de suas crenças, de suas práticas... A Lógica termina subvertida pelo senso comum, pela modalidade, pelos sincretismos, pelos comportamentos metaprocedimentais.

Do ponto de vista da explicação teórica, somos remetidos novamente ao Capítulo III, onde mostro que o plano da experiência pessoal está constantemente em estado de tensão com relação ao discurso mais formalizado. A objetividade total é uma farsa.

E para os sujeitos aqui estudados, essa farsa ficou muito aparente, na medida em que, em um contexto entendido como conversacional, começam a ser introduzidos silogismos. Além do mais, do ponto de vista dos sujeitos, a forma dos silogismos, pronta e fechada, deve ter sido sentida como uma maluquice da entrevistadora, mais ou menos algo parecido com aquilo que nós, "civilizados", "cientistas" e letrados, sentimos em presença de um esquizofrênico.

WATZLAWICK et alii (op.cit.) tocam no cerne desse problema quando discutem o paradoxo fundamental da existência humana, o qual é assim formalizado:

"O homem é, em última instância, sujeito e objeto de sua busca. Conquanto seja improvã

vel encontrar alguma vez uma resposta à interrogação sobre se a mente pode ser considerada algo semelhante a um sistema formalizado, (...) a busca humana de uma compreensão do significado de sua existência constitui uma tentativa de formalização". (id. ibid., p. 246, grifos dos A.).

Em outras palavras, o que esse paradoxo nos transmite é o seguinte: não se pode atingir a objetividade total sem a experiência pessoal, mas a experiência pessoal não tem espaço para a objetividade total. A inserção da subjetividade é algo inevitável, e, deste ponto de vista, não existem meios e fins: antes, talvez se pudesse dizer que existem sempre meios que, dentro de uma visão pontual, podem parecer fins, ou ser tomados como tal, para efeitos acadêmicos.

3. O ponto de vista teórico

"Para uma resposta que não pode ser expressa, tampouco a pergunta pode ser expressa. O enigma não existe (...)

Sentimos que, mesmo se respondêssemos a todas as possíveis perguntas científicas, mesmo assim os problemas da vida continuariam intocados. É claro, não restará então pergunta alguma e esta é precisamente a resposta" (WITTGENSTEIN, 1951, p. 187, citado em WATZLAWICK et alii, op. cit., p. 248).

O modelo da lógica formal espelha o funciona

mento intelectual do homem? Esta é uma pergunta que, do ponto de vista dos dados e argumentos aqui mostrados, não pode ser respondida afirmativamente em definitivo, visto que, do ponto de vista de uma abordagem pragmática, do funcionamento do discurso, alguns pontos básicos das propostas piagetianas sobre o desenvolvimento cognitivo ficam subvertidos e tornam-se questionáveis.

Vejamos quais são eles.

PIAGET coloca a lógica formal como o correspondente, no mundo exterior, às estruturas totalmente adaptadas da inteligência do indivíduo.

Tal como a lógica formal, então, essas estruturas caracterizam-se principalmente por dois fatores: a *reversibilidade* e a *descentração*. Quando atinge o estágio operatório formal, o indivíduo, cognitivamente equilibrado, consegue atingir a descentração geral e reversível. Por este motivo, consegue considerar todas as coordenadas relevantes para a solução de um problema, conseguindo testar várias hipóteses, sem perder de vista seu ponto de partida inicial.

Essas operações formais, para PIAGET, só têm sentido dentro de um modelo de funcionamento cognitivo que, como já disse, tem sua contrapartida externa nas operações da lógica formal. Por que o modelo da lógica formal?

A formalização extrema do conhecimento, a "verdade" científica, a objetividade a qualquer preço: é isto que se obtém como resultado da adoção do modelo da lógica formal. Dentro desse modelo, cujo paradigma prevê um final pronto e acabado a ser atingido, não tem valor o subjetivo, o experimental, e muito menos a criatividade

científica, a liberdade para questionar e (tentar) mudar o objeto formalizado, produto do conhecimento "lógico".BUCKMORSS (op.cit.) critica o fato de a lógica formal servir como "paradigma cosmológico" e como determinante das noções de realidade e verdade (p. 38, tradução da A.), visto que essa lógica (e o conhecimento abstrato, o raciocínio formalizado que ela refletiria) tem servido, ideologicamente, às sociedades capitalistas e aos meios de produção característicos delas.

Cabem, então, neste momento, as seguintes perguntas: Por que a lógica formal? Por que não a pragmática do discurso? Uma das contribuições deste trabalho, segundo meu ponto de vista, foi ter mostrado que a ótica com a qual se tem examinado os processos cognitivos dos iletrados pode ser mudada: em lugar de observar os enunciados, ou os produtos do pensamento em geral (como fazem LURIA (op.cit.); SCRIBNER (op.cit.) e SCRIBNER e COLE (op.cit.), por exemplo) pode-se alternativamente tomar o sujeito do discurso e a enunciação como lugares privilegiados onde o funcionamento intelectual (também) pode ser detectado e investigado.

Para essa substituição do produto pelo processo, enquanto objeto de análise, a metodologia e os postulados teóricos de análise do discurso mostraram-se extremamente produtivos, visto que possibilitaram, entre outros aspectos, que a situação fechada de testagem pudesse ser considerada como um discurso. Isto permitiu que fatos como as modalizações e os sincretismos pudessem ser alçados como objeto de análise

Do ponto de vista psicolingüístico, este tra

balho mostrou ainda que a abordagem centrada na pragmática do discurso é rica o suficiente para que sejam trazidos à tona alguns processos cognitivos de adultos não-alfabetizados que não haviam ainda sido detectados pelos pesquisadores que se têm ocupado do problema. Isto possibilitou que o estudo das relações pensamento-linguagem aparecesse como um lugar onde o não-alfabetizado deixa de ser um "não", e passa a ser um "sim", ou um "também".

BIBLIOGRAFIA

- BERRY, J.W. e P.R. DASEN (eds). 1974. Culture and Cognitions: Readings in Cross-Cultural Psychology. London: Methuen & Co. Ltd.
- BRUNER, J.S. 1978. "Review of Cognitive Development: Its cultural and social foundations, by Alexander R. Luria". Human Nature, 1, 84.
- BUCK-MORSS, S. 1975. "Socio.economic bias en Piaget's Theory and its implications for cross-cultural studies". Human Development, 18, 35-49.
- CARUGATI, F., P. de PAOLIS e A. Palmonari. 1982. "Illusione egocentrica o capacità di decentrarsi?" In L. Camaioni (ed.) La Teoria di Jean Piaget: Recenti sviluppi e applicazioni. Giunti Bauberã, Firenze. pp. 86-101.
- COLE, M. "Foreword". In: A.R. LURIA. 1977. Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations. New York: Cambridge University Press.
- COPI, I.M. 1974. Introdução à Lógica. S.Paulo: Editora Mestre Jou.
- CLAPARÈDE, E. 1907. Archives de Psychologie, vol.7, p. 195 (nota).
- DAHL, O. 1972. "On generics". Logical Grammar Report 6. University of Gothenburg, Dept. of Linguistics.
- DARRAULT, I. "Présentation". Langages, nº 43, 3-9.
- DASEN, P.R. 1977. "Preface". In: P.R. DASEN (ed.) Piagetian Psychology: cross-cultural contributions. New York: Gardner Press, Inc.

- DASEN, P.R. (ed.) 1977. Piagetian Psychology: cross-cultural contributions. New York: Gardner Press, Inc.
- DE LEMOS, C.T.G. 1983. "Teorias da Diferença e Teorias do Dêficit: Reflexões sobre programas de intervenção na pré-escola e na alfabetização". Mimeo.
- DUBOIS, J.; M. GIACOMO; L. GUESPIN; C. MARCELLESI; J.B. MARCELLESI e J.P. MEVEL. 1978. Dicionário de Linguística. S. Paulo: Ed. Cultrix.
- DUCROT, O. 1972. Dire et ne pas Dire. Paris: Hermann.
- DUCROT, O. 1977. Princípios de Semântica Linguística. S. Paulo: Ed. Cultrix.
- DURAS, N. 1985. O Amante. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- ELKIND, D. 1972. Crianças e Adolescentes. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- FINNEGAN, R. 1973. "Literacy versus Non-literacy: The Great Divide?" In: R. HORTON and R. FINNEGAN (eds), Modes of Thought. London: Faber & Faber.
- FLAHAULT, F. 1979. "Le fonctionnement de la parole". Communications: La conversation, 30, pp. 71-79.
- FLAVELL, J.H. 1963. The Developmental Psychology of Jean Piaget. New York: D. Van Nostrand Co.
- FREEDLE, R.O. 1978. "A projection of Klaus Riegel's Dialectical and Language interests into an Experimental Systems Approach". Human Development, 21:346-369.
- FREEDLE, R.O. (comp.). 1979. New Directions in Discourse Processing. Norwood, N.J.; Ablex.

- GLUCKMAN, M. 1949-50. "*Social beliefs and individual thinking in primitive society*". Memoirs and Proceedings of the Manchester Literary and Philosophical Society. 91, 73-98.
- GOODY, J. (ed.). 1968. Literacy in Traditional Societies. New York: Cambridge University Press.
- GOODY, J. 1977. The Domestication of the Savage Mind. New York: Cambridge University Press.
- GOODY, J. and I. WATT. "*The consequences of literacy*". In: J. GOODY (ed.). 1968. Literacy in Traditional Societies New York: Cambridge University Press.
- GREIMAS, A.J. 1976. "*Pour une theorie des modalitēs*". Languages, nº 43, 90-107.
- GRICE, H.P. 1975. "*Logic an Conversation*". In P. Cole and J. L. MORGAN. Syntax and Semantics, vol. 3: Speech Acts. New York: Academic Press.
- GUIMARĀES, E.R.J. 1979. Modalidade e Argumentaçaō Lingūistica. Tese de Doutorado nāo publicada. Universidade de Sāo Paulo.
- HALLIDAY, M.Ā.K. 1973. "*The functional basis of language*". In: B. BERNSTEIN (ed.). Class, Codes and Control. London: Routledge & Kegan Paul
- HALLPIKE, C.R. 1979. The Foundations of Primitive Thought. Oxford: Clarendon Press.
- HAVELOCK, E.A. 1976. Origins of Western Literacy. Toronto: Ontario Institute of Education.
- HAVELOCK, E.A. 1978. The Greek Concept of Justice. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

- HEMPEL, C.G. 1981. Filosofia da Ciência Natural. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- HORTON, R. 1970. "African Traditional Thought and Western Sciences". In: B. A. WILSON (ed.). Rationality: The Key-Concept in Social Sciences. New York: Harper and Row Publ.
- HORTON, R. e R. FINNEGAN. 1973. Modes of Thought. London: Faber & Faber.
- INHELDER, B. e J. PIAGET. 1976. Da Lógica da Criança à Lógica do Adolescente. S. Paulo: Pioneira.
- JOHNSON-LAIRD, P.N. e P. C. WASON (eds.). 1977. Thinking: Readings in Cognitive Science. New York: Cambridge University Press.
- KALINOWSKI, G. 1976. "Un aperçu élémentaire des modalités déontiques". Langages, nº 43, 10-18.
- KARMILOFF-SMITH, A. ms., s/d. "Does metalinguistic awareness have any function in language acquisition processes?"
- LAKOFF, R. 1972. The Pragmatics of Modality. Chicago Linguistic Society: Papers from the 8th. regional meeting. 229-246.
- LAVANDERA, B. 1984. Versão inglesa inédita do original espanhol "Lo personal y impersonal en el discurso en español". Variación y Significado. Buenos Aires: Hachette.
- LURIA, A.R. 1977. Cognitive Developmental: Its Cultural and Social Foundations. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

- LURIA, A.R. 1979. Curso de Psicologia Geral (vol.IV): Linguagem e Pensamento. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A.
- LYONS, J. 1977. Semantics (vol.II). New York: Cambridge University Press.
- MALINOWSKI, B. 1976. "O problema do significado em Linguagens Primitivas". In: C.K. OGDEN e I.A. RICHARDS. O Significado de Significado. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- MILLER, G.A. 1977. "Practical and lexical knowledge". In: P.N. JOHNSON-LAIRD e P.C. WASON(eds.). Thinking: Readings in Cognitive Science. New York: Cambridge University Press.
- OCHS, E.; B.B. SCHIEFFELIN e M.L. PLATT. 1979. "Propositions across Utterances and Speakers". In: E. OCHS e B.B. SCHIEFFELIN (eds.). Developmental Pragmatics. New York: Academic Press.
- ONG, W.J. 1982. Orality and Literacy. New York: Methuen.
- ORLANDI, E.P. 1983. "Tipologia de discurso e regras conversacionais" In: E. P. ORLANDI. A Linguagem e seu Funcionamento. S. Paulo: Brasiliense.
- ORLETTI, F. 1984. "Some methodological problems in data gathering for discourse analysis". Journal of Pragmatics, vol. 8, nº 4, August, 559-567
- PARRET, H. 1976. "La pragmatique des modalités". Langages, nº 43, 47-63.
- PIAGET, J. 1928^a. "Écrits Sociologiques". Révue Philosophique de la France et l'Etranger. 53,3/4, 161-205.

- PIAGET, J. 1928^b. Judgement and Reasoning in the Child. New York: Harcourt, Brace.
- PIAGET, J. 1947. La Psychologie de l'Intelligence. Paris: A. Colin.
- PIAGET, J. 1952. The Origins of Intelligence in Children. New York: International University Press.
- PIAGET, J. 1967. "Language and thought from the genetic point of view". In: D. ELKIND (ed.) Psychological Studies. Random House, 170-179.
- PIAGET, J. 1972. A Psicologia Genética. Petrópolis: Vozes.
- PIAGET, J. 1973^a. A Linguagem e o Pensamento da Criança. Rio de Janeiro: Ed. Fundo de Cultura.
- PIAGET, J. 1973^b. Psicologia e Epistemologia. Rio de Janeiro: Forense.
- PIAGET, J. 1974. "Need and significance of cross-cultural studies in genetic psychology". In: J.W. BERRY & P.R. DASEN (eds.). Culture and Cognition: Readings in Cross-Cultural Psychology. London: Methuen & Co. Ltd.
- PIAGET, J. 1975. O Nascimento da Inteligência na Criança. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- PIAGET, J. 1976. Ensaio de Lógica Operatória. S. Paulo: Editora Globo/EDUSP.
- RÉCANATI, F. 1979. "Insinuation et sous-entendu". Communications: La conversation, 30, pp. 95-106.
- RIEGEL, K.F. 1979. Foundations of Dialectical Psychology. New York: Academic Press.

- RUSSEL, B. 1951. "Introdução ao Tractatus Logico-philosophicus de Ludwig Wittgenstein". New York: Humanities Press.
- 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, N.J. : Ablex.
- SCRIBNER, S. e M.COLE. 1981. The Psychology of Literacy. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- STRAWSON, P.F. 1950. "*On Referring*". Mind, pp. 320-344.
- STRAWSON, P.F. 1969. Introducción a una Teoría de La Lógica. Buenos Aires: Editorial Nova.
- TFOUNI, L.V. 1984. "*O Resgate da Identidade: Investigação sobre o uso da Modalidade por Adultos não-alfabetizados*". Cadernos de Estudos Linguísticos, nº 7, 59-75.
- TFOUNI, L.V. (ms.,s/d.) "*A Inteligência Prática e a Prática da Inteligência*".
- TOULMIN.S.E. 1958. The Uses of Argument. New York:Cambridge University Press.
- VYGOTSKY, L.S. 1978. Mind in Society. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- VYGOTSKY, L.S. 1979. Pensamento e Linguagem. Lisboa:Ed.Antídoto.
- VYGOTSKY,L.S. 1984. A Formação Social da Mente.S.Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda.
- WATZLAWICK, P.; J.H. BEAVIN e D.D. JACKSON. 1973.Pragmática da Comunicação Humana. S.Paulo: Ed. Cultrix.

WILSON, D. e D. SPERBER. 1979. "Remarques sur l'interprétation des énoncés selon Paul Grice". Communications:La conversation. 30, pp. 80-94.

WITTGENSTEIN, L. 1951. Tractatus Logico-Philosophicus. New York: Humanities Press.

A N E X O S

ANEXO I

Entrevista

1. - Nome.
2. - Idade (ou ano do nascimento).
3. - Profissão atual.
4. - Profissões que já exerceu.
5. - Onde nasceu? Cidade, Estado.
6. - Nasceu no campo (fazenda) ou na cidade?
7. - (Se nasceu em outro local) Quando veio para Ribeirão Preto?
8. - (Idem) Em quais outros lugares morou?
9. - Já foi à escola?
- 10.- (Se sim) Quanto tempo? Onde era?
- 11.- (Se não) Por quê?
- 12.- Sabe ler?
- 13.- Sabe escrever?
- 14.- Já aprendeu a ler alguma vez?
- 15.- (Se sim) Por que não sabe mais?
- 16.- Já aprendeu a escrever alguma vez?
- 17.- (Se sim) Por que não sabe mais?
- 18.- Onde aprendeu a ler (a escrever)?
- 19.- Origem do pai.
- 20.- Origem da mãe.
- 21.- Escolaridade do pai.
- 22.- Escolaridade da mãe.

Características adicionais dos sujeitos, levantadas pela entrevista.

As profissões (ou ocupações) que os sujeitos declararam estar exercendo à época da testagem foram:

- prendas domésticas - 09 sujeitos
- empregada doméstica- 02 sujeitos
- faxineira, lavadeira- 02 sujeitos
- vigilante noturno - 01 sujeito
- biscateiro - 01 sujeito

Um sujeito estava desempregado no dia da testagem.

As profissões (ocupações) anteriores declaradas pelos sujeitos foram:

- lavador
- bôia-fria
- empregada doméstica
- ajudante de cozinha
- costureira
- prendas domésticas
- faxineira

Doze dos sujeitos são originários do Estado de São Paulo, três de Minas Gerais e um de Alagoas.

Dez nasceram na zona rural, quatro na zona urbana, um em olaria, e um não se lembra onde. Somente cinco sempre moraram no município de Ribeirão Preto. Os outros onze vieram de outros municípios para a cidade.

Anexo II

A - Descrição das gravuras, apresentações e silogismos utilizados para o Grupo 1. Grupo experimental (Sujeitos testados com gravuras, sendo as premissas maiores normativas).

Gravura nº 1: Um rio, algumas pedras, Um rapaz tomando água no rio, tendo ao lado suas botas e um capacete de motociclista. (Esta gravura foi utilizada para os silogismos nºs 1 e 2 do grupo experimental).

Apresentação: "Este (apontando) é o rio Taguã, e este (apontando) é o Pedro. O Pedro está bebendo água no rio, o(a) Sr.(a) está vendo?"

Silogismo nº 1: "São quem mora na cidade pesca no rio Taguã. O Pedro (apontando) pesca no rio Taguã (apontando).

Ele mora na cidade, ou não?"

Silogismo nº 2: "Todas as pessoas que usam capacete andam de motocicleta. Este capacete (apontando) é do Pedro (apontando).

Ele anda de motocicleta?"

Gravura nº 2: Sete pessoas (2 adultos e quatro crianças). Os dois adultos e duas das crianças estão sentados à mesa, fazendo uma refeição. Três das crianças estão afastadas da mesa, fazendo outras coisas. O local é uma varanda aberta, com um gramado e árvores ao fundo, o que dá a impressão de estarem ao ar livre. (Utilizada para os silogismos 3 e 4).

Apresentação: "Esta família (apontando) está comendo em-

baixo das árvores. Eles estão fazendo pique-nique. O João (apontando) é o pai. A Lúcia (apontando) é a mãe, e estes (apontando) são os filhos".

Silogismo nº 3: "Todos os filhos e filhas do João tomam leite.

Esta (apontando uma das crianças) é uma filha.

Ela toma leite, ou não?"

Silogismo nº 4: "São quem já comeu não está na mesa.

O João (apontando) está na mesa.

Ele já comeu?"

Gravura nº 3: Uma moça sentada no chão, segurando uma escova, com um cão "collie" no colo. (Utilizada para os silogismos nºs 5 e 6).

Apresentação: "O nome desta moça (apontando) é Maria. A Maria tem muitos cachorros".

Silogismo nº 5: "Todos os cachorros da Maria são Pequenos.

Este cachorro (apontando) é grande.

Ele é da Maria ou não?"

Silogismo nº 6: "Todos os cachorros de raça são comem carne; nunca comem verdura.

Este cachorro (apontando) é de raça.

O que ele come?"

Gravura nº 4: Um homem em pé, de barba cerrada; bigodes, paletó, gravata borboleta, camisa branca e meias brancas. Em lugar das calças, está usando anãgua branca. (Utilizada para o silogismo nº 7).

Apresentação: "Este (apontando) é o Pedro. Ele usa saia, o(a) Sr.(a) está vendo?"

Silogismo nº 7: "Todos os homens que usam saia trabalham no banco.

O Pedro (apontando) usa saia.

Onde ele trabalha?"

Gravura nº 5: Uma pedreira em primeiro plano; um pedaço de praia e de mar. Uma moça no topo da pedreira, olhando em direção à terra firme. (Utilizada para o silogismo nº 8).

Apresentação: "Estas pedras (apontando) ficam na beira da praia. Esta moça (apontando) é a Ana Maria".

Silogismo nº 8: "Todos que sobem nestas pedras (apontando) enxergam uma cidade.

A Ana Maria (apontando) subiu aí.

O que ela enxergou?"

Gravura nº 6: Uma paisagem de caatinga. Em primeiro plano, um homem a cavalo; vestido com roupas de couro, tendo ao lado um cachorro. (Utilizada para os silogismos 9 e 10).

Apresentação: "Este (apontando) é o João. Ele é vaqueiro. Este (apontando) é o burro Pinhão. E este (apontando) é o cachorro do João. O nome dele é Xote".

Silogismo nº 9: "Todos os vaqueiros são usam roupa de couro para montar.

O João (apontando) é vaqueiro.

O que ele usa para montar?"

Silogismo nº 10: "O João são leva o cachorro Xote junto quando vai longe da fazenda.

Hoje ele (apontando) está levando o Xote (apontando).

Ele vai indo longe ou perto da fazenda?"

Gravura nº 7: Dois casais sorridentes, sentados em uma sala de visitas, tomando café. (Utilizada para os silogismos nºs 11 e 12).

Apresentação: "Esses quatro (apontando) são amigos. Eles estão se visitando".

Silogismo nº 11: "Esses amigos (apontando) só fazem visita de----- (aqui o experimentador dizia um dia da semana diverso do dia de testagem).

Hoje, eles estão se visitando.

Que dia é hoje?"

Silogismo nº 12: "Todas as pessoas só tomam café depois do almoço.

Agora, eles (apontando) estão tomando café.

Eles já almoçaram, ou não?"

Gravura nº 8: Um casal em roupas de banho, deitado numa praia.

Vê-se uma nesga de mar e umas pedras próximas da praia. (Utilizada para o silogismo nº 13).

Apresentação: "Este (apontando) é o Joaquim. Esta (apontando) é a Isaura. Eles estão na praia tomando sol".

Silogismo nº 13: "O Joaquim (apontando) sabe nadar, mas a Isaura (apontando) não sabe.

Pra chegar nessas pedras (apontando) precisa ir nadando.

Qual dos dois consegue chegar lá?"

- B - Descrição das gravuras, apresentações e silogismos utilizados para o Grupo II. Grupo experimental (Sujeitos testados com gravuras, sendo as premissas maiores descritivas). OBS: Para cada silogismo foi utilizada uma gravura.

Gravura nº 1: Uma paisagem de inverno: árvores e capim semi-cobertos pela neve. Três reses pastando.

Apresentação: "O(a) Sr.(a) sabe o que é essa coisa branca? (Esperava a resposta). É neve. Esse lugar aí fica em Santa Catarina".

Silogismo nº 1: "Quando cai a neve; sempre faz frio. Hoje está caindo neve aí (apontando) em Santa Catarina. Está fazendo frio aí?"

Gravura nº 2: Dois ursos dentro de um rio semi-encachoeirado.

Apresentação: "O(a) Sr.(a) conhece esses bichos? (esperava resposta).

São ursos".

Silogismo nº 2: "Os ursos não moram em lugares quentes. O deserto do Saara é um lugar muito quente. Moram ursos lá, ou não?"

Gravura nº 3: Dois macacos em cima de uma árvore.

Apresentação: "O(a) Sr.(a) conhece estes bichos? (Aguardava a resposta). São macacos, não é?"

Silogismo nº 3: "Todos os macacos são mamíferos. Esses bichos aí (apontando) são macacos. Eles são mamíferos ou não?"

Gravura nº 4: Um colar de ouro e enormes brilhantes.

Apresentação: "O(a) Sr.(a) está vendo este colar?"

Silogismo nº 4: "Os brilhantes são pedras preciosas. Este colar (apontando) tem muitos brilhantes. Tem pedras preciosas aí no colar?"

Gravura nº 5: Uma cegonha em uma das pernas.

Apresentação: "O(a) Sr.(a) conhece esse bicho? (Aguardava a resposta)

É uma cegonha".

Silogismo nº 5: "Todas as cegonhas têm pernas compridas.

Esse bicho (apontando) é uma cegonha.

Ela tem pernas compridas?"

Gravura nº 6: Um tigre com as patas dianteiras enganchadas num galho de árvore.

Apresentação: "O(a) Sr.(a) conhece esse bicho? (Aguardava a resposta)

É um tigre".

Silogismo nº 6: "Os animais selvagens livres moram na floresta.

Este tigre (apontando) é um animal selvagem livre.

Onde ele mora?"

Gravura nº 7: Dois pés de sandálias de plástico; uma verde, uma amarela.

Apresentação: "O(a) Sr.(a) está vendo? São duas sandálias".

Silogismo nº 7: "O plástico não enferruja.

Essas sandálias (apontando) são de plástico.

Elas enferrujam, ou não?"

Gravura nº 8: Três taças contendo bebidas.

Apresentação: "O(a) Sr.(a) sabe o que é isso? (aguardava a resposta).

São copos com líquido dentro".

Silogismo nº 8: "Todo sal desmancha no líquido.

O Paulo despejou sal aí nesses copos (apontando).

O sal desmanchou, ou não?"

Gravura nº 9: Uma maçã vermelha.

Apresentação: "O(a) Sr.(a) conhece essa fruta? (Aguardava a resposta)

É uma maçã".

Silgismo nº 9: "Toda fruta tem vitaminas.

Esta maçã(apontando) é uma fruta.

Ela tem vitamina?"

ANEXO III

A - Silogismos utilizados para o Grupo I - Grupo controle
(Sujeitos testados sem gravuras. Premissas maiores normativas).

Silogismo nº 1:

"São quem mora na cidade pesca no rio Taguã
O Pedro pesca no rio Taguã
Ele mora na cidade, ou não?"

Silogismo nº 2:

"Todos que usam capacete andam de motocicleta
O Pedro usa capacete
Ele anda de motocicleta?"

Silogismo nº 3:

"Todos os filhos e filhas do João tomam leite.
A Ana é filha do João
Ela toma leite, ou não?"

Silogismo nº 4:

"Na casa do João, são quem já comeu não fica
na mesa
O João está na mesa
Ele já comeu?"

Silogismo nº 5:

"Todos os cachorros da Maria são pequenos
O Pixote é um cachorro grande
Ele é da Maria, ou não?"

Silogismo nº 6:

"Todos os cachorros de raça são comem carne ;
nunca comem verdura

O Rex é um cachorro de raça
O que ele come?"

Silogismo nº 7:

"Todos os homens que usam saia trabalham no
Banco
O Pedro usa saia
Onde ele trabalha?"

Silogismo nº 8:

"Todos que sobem na pedreira enxergam uma ci
dade
A Lúcia subiu na pedreira
O que ela enxergou?"

Silogismo nº 9:

"Todos os vaqueiros são usam roupa de couro
para montar
O João é vaqueiro
O que ele usa para montar?"

Silogismo nº 10:

"Os vaqueiros são levam seu cachorro junto
quando vão longe da fazenda
O vaqueiro João sempre leva seu cachorro
junto
Ele vai longe ou perto da fazenda?"

Silogismo nº 11:

"Hoje o Joaquim foi visitar o Anésio.
O Joaquim só faz visitas de (colocava-se aqui
um dia da semana diferente do dia do teste)
Que dia é hoje?"

Silogismo nº 12:

"Todas as pessoas são tomam café depois do
almoço

O Paulo e a Maria estão tomando café
Eles já almoçaram ou não?"

Silogismo nº 13:

"O Joaquim sabe nadar, mas a Isaura não sabe
Pra chegar no rancho, precisa ir nadando
Qual dos dois consegue chegar lá?"

B - Silogismos utilizados para o Grupo II - Grupo controle
(Sujeitos testados sem gravuras. Premissas maiores des-
critivas).

Silogismo nº 1:

"Quando cai neve, faz frio
Hoje está nevando em Santa Catarina
Está fazendo frio lá?"

Silogismo nº 2:

"Os ursos não moram em lugares quentes
O deserto do Saara é um lugar muito quente
Moram ursos lá, ou não?"

Silogismo nº 3:

"Todos os macacos são mamíferos
No zoológico tem dois macacos
Eles são mamíferos, ou não?"

Silogismo nº 4:

"Os brilhantes são pedras preciosas
A Solange tem um colar com cinco brilhantes
Tem pedras preciosas no colar dela, ou não?"

Silogismo nº 5:

"Todas as cegonhas têm pernas compridas
Em Mato-Grosso tem muitas cegonhas
Elas têm pernas compridas, ou não?"

Silogismo nº 6:

"Os animais selvagens livres moram na floresta

O tigre é um animal selvagem livre

Onde ele mora?"

Silogismo nº 7:

"O plástico não enferruga

A Lurdes tem uma sandália de plástico

A sandália da Lurdes enferruja, ou não?"

Silogismo nº 8:

"Todo sal desmancha no líquido

O Paulo despejou sal num copo com líquido

O sal desmanchou, ou não?"

Silogismo nº 9:

"Toda fruta tem vitaminas

A maçã é uma fruta

Ela tem vitamina?"

