

Formas de raciocínio apresentadas por adolescentes deficientes mentais

um estudo por meio de interações verbais

Eduardo José Manzini

Lívia Mathias Simão

Como citar: MANZINI, E. J.; SIMÃO, L. M. Formas de raciocínio apresentadas por adolescentes deficientes mentais: um estudo por meio de interações verbais. *In:* MANZINI, E. J. (org.). **Linguagem, cognição e ensino do aluno com deficiência**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2001. p. 55-88
DOI: <https://doi.org/10.36311/2001.85-88390-06X.p55-88>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

FORMAS DE RACIOCÍNIO APRESENTADAS POR ADOLESCENTES DEFICIENTES MENTAIS: UM ESTUDO POR MEIO DE INTERAÇÕES VERBAIS¹

Eduardo José MANZINI²

Lívia Mathias SIMÃO³

1 Introdução

O interesse pelo presente estudo originou-se dos resultados de uma pesquisa anterior (Manzini, 1989) que tentava esclarecer a problemática da profissionalização e integração de indivíduos portadores de deficiência mental. Naquela pesquisa, o objetivo era verificar como o egresso de instituição especializada em treinamento profissional entendia seu processo de profissionalização. Além dos resultados relativos ao objetivo daquele estudo, pudemos constatar que o relato dos participantes demonstrava a existência de um discurso carregado de cognição, ou seja, as respostas pareciam bastante adaptativas e inteligentes. Dessa forma, a constatação imediata, ao se tomar contato com o discurso dos participantes, era de que as respostas às perguntas do entrevistador revelavam um indivíduo pensante, exatamente o contrário do que normalmente se entende pelo rótulo adquirido: *deficiente mental*.

1.1 Definindo a deficiência mental

A literatura tem definido a deficiência mental ou retardo mental em termos do funcionamento intelectual abaixo da média, sendo que, concomitantemente a esse funcionamento, existiriam déficits de comportamento adaptativo (Telford & Sawrey, 1984, p. 289).

¹ Este trabalho é parte de tese de doutorado intitulada *Formas de raciocínio apresentadas por adolescentes considerados deficientes mentais: um estudo através de interações verbais*, defendida em 1995, sob a orientação da segunda autora.

² Docente do Departamento de Educação Especial - Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp - Campus de Marília

³ Docente do Departamento de Psicologia Experimental, Instituto de Psicologia, USP, São Paulo.

Segundo Whitman (1990), embora haja diferenças entre as várias definições, há um certo consenso de que o retardo mental é uma desordem na qual os indivíduos têm dificuldade em adaptar-se ao seu ambiente. Aponta esse autor que problemas no comportamento adaptativo têm sido atribuídos freqüentemente à deficiência intelectual, o que tem levado os pesquisadores a examinarem os processos que controlam o desenvolvimento do comportamento adaptativo e do comportamento intelectual. Porém, também tem sido constatado que pessoas com retardo mental podem aprender facilmente uma variedade de comportamentos a partir da elaboração de programas instrucionais. O problema, segundo esse autor, reside no fato de que esses comportamentos não são mantidos em outras situações ou em situações que envolvam resolução de problemas. Parece, então, que a questão a ser investigada seria a dificuldade de generalização dessa aprendizagem para outras situações. A interpretação desses fatos levaria em direção a uma dificuldade de auto-regular o comportamento que seria controlado pelo meio externo, ou seja, o *locus* do controle seria externo. Por causa da inabilidade para efetivamente auto-regular o seu comportamento, e devido à dificuldade em lidar com situações que provocam conseqüências negativas advindas dos controles externo, a procura pela ajuda do outro seria inevitável. Esse enfoque, segundo esse autor, redefine a deficiência mental em termos de uma desordem de auto-regulação do comportamento.

Essa redefinição de deficiência mental nos remete para outras áreas de conhecimento, mais especificamente, para as relações entre auto-regulação e linguagem. Segundo Whitman (1990), a linguagem é um instrumento necessário para automonitorar-se, auto-avaliar-se, auto-instruir-se ou auto-reforçar-se, bem como para realizar classificações e operações cognitivas.

1.2 O estudo dos processos mentais por meio da palavra: relações entre pensamento e palavra

Uma das justificativas levantadas a favor da utilização da palavra no estudo dos processos do pensamento relaciona-se à questão das possibilidades de organização mental (Luria & Yudovich, 1987). Para esses

autores, a aquisição de um sistema lingüístico supõe a organização de todos os processos mentais da criança. Assim, a palavra criaria oportunidade para formas de atividade mental, que se modificariam através da criação de novas formas de atenção, memória, imaginação, pensamento e ação. Nessa perspectiva, coloca-se o problema (Luria, 1987) de como a linguagem, por meio da palavra, permite abstrair e generalizar as características do mundo externo, garantindo assim o desenvolvimento do processo psíquico.

Luria (1982) salienta ainda que:

... acima de tudo, a linguagem desempenha um outro papel fundamental que vai além dos limites de organizar a percepção e assegurar a comunicação. A existência da linguagem e de suas estruturas lógico-gramaticais complexas capacita os humanos a tirarem conclusões com base em argumentos lógicos. Isto pode ser feito sem relação com a experiência sensorial direta. É fácil ver que esta propriedade da linguagem torna possível as formas mais complexas de pensamento discursivo (indutivo e dedutivo). Estas formas de pensamento são as principais formas de atividade intelectual humana produtiva. (Luria, 1982, p. 200)

1.3 Relações entre deficiência mental e linguagem

Williams & Sabsay (apud Van Der Gaag, 1989), em um estudo sobre competência comunicativa em adultos com retardo mental, dividem a *competência comunicativa* em dois tipos: uma *lingüística* e outra *pragmática*. A competência pragmática seria entendida como a habilidade para usar a linguagem. A competência lingüística seria definida como a habilidade para produzir e interpretar sintática e fonologicamente sentenças corretamente estruturadas.

Os autores sugerem que a competência lingüística tem recebido maior atenção do que a competência pragmática, o que acabou resultando em uma redução do que seria *competência comunicativa*. Considerando estas colocações de Williams & Sabsay (apud Van Der Gaag, 1989), seria oportuno, então, estudarmos mais detidamente a *competência pragmática*, bem como o que ela poderia estar revelando sobre o desenvolvimento cognitivo subjacente a ela.

Nesse sentido, no presente trabalho, o nosso objetivo foi identificar, a partir das interações verbais de indivíduos considerados deficientes mentais leves com um pesquisador, indicações de formas de raciocínio utilizadas por eles para responderem às solicitações do diálogo.

Assim, se a linguagem permite executar operações mentais, seria possível, ao estudarmos a interação verbal entre um pesquisador e indivíduos considerados deficientes mentais leves, compreender um pouco mais sobre os processos de generalização, abstração e tirada de conclusões por estas pessoas, durante a interação. Poderíamos também tentar compreender qual a contribuição de um mediador (pesquisador) como propulsor ou iniciador de processos que levam à execução dessas operações mentais por parte dos interlocutores (participantes da pesquisa).

2 Desenvolvimento do estudo

Participaram dessa pesquisa quatro jovens, egressos de uma instituição especializada em treinamento profissional na área de deficiência mental. A seleção dos egressos foi feita aleatoriamente. No Quadro 1, apresentamos algumas características desses participantes, à época da coleta de informações.

Quadro 1 - Características dos participantes.

Part.	Sexo	Idade (em anos e meses)	Escolaridade (Classe Especial)	Classificação (fornecida pela instituição)	Tempo de desligamento (anos e meses)	Número de Empregos anteriores
An.	M	25anos 6meses	8ª série	limitrofe	11 meses	1
A.C	M	20anos	4ª série	limitrofe	1 ano e 2 meses	2
F.	M	20anos	4ª série	D.M. leve	2 anos	1
El.	F	22 anos	4ª série	D.M. leve	5 meses	0

Conforme mostrado no Quadro 1, dentre os participantes, três eram do sexo masculino e um do sexo feminino; a faixa etária localizou-se entre 20 e 25 anos; o grau de escolaridade de três deles era de 4ª série (classe especial), e um deles atingira a 8ª série. Quanto à avaliação - realizada pela instituição - dois participantes foram classificados com grau de deficiência mental leve; para os outros dois, a classificação correspondeu ao grau limitrofe. O tempo de desligamento dos participantes da instituição variou de 5 meses a 2 anos.

2.1 Descrição do procedimento de coleta de informações

O procedimento, em sua primeira fase, consistiu na realização de uma entrevista individual com cada um dos participantes, entrevista esta semi-estruturada, baseada em um roteiro pré-estabelecido, procurando-se saber dos participantes aspectos referentes ao mundo do trabalho.

As interações verbais durante as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas.

A partir da primeira entrevista com os participantes, iniciou-se a segunda fase do procedimento de coleta de informações. Nesta fase organizaram-se as verbalizações transcritas dos participantes e do pesquisador sob a forma de cadernos de informações, à semelhança dos trabalhos de Bori et al. (1978); Tunes (1981, 1984); Simão (1982, 1986, 1988); Goyos, 1986; Manzini & Simão (1993).

O intuito da rerepresentação das verbalizações transcritas por meio dos cadernos era criar oportunidade para que os participantes pudessem fazer inclusões ou alterações com relação às informações dadas anteriormente, complementando-as ou alterando-as.

O caderno, contendo as verbalizações transcritas, era apresentado e lido para os participantes a cada sessão. Durante as sessões eram feitas ainda perguntas adicionais, buscando esclarecimento e entendimento de verbalizações do participante. Estabeleceu-se, então, a cada sessão, um diálogo entre pesquisador e participante a partir das informações obtidas na sessão anterior e organizadas no caderno. A cada sessão, as informações adicionais eram transcritas e incluídas no caderno, que era lido na sessão seguinte, e assim por diante.

3 Tratamento e análise das informações

Como resultado do tratamento das informações, obtivemos uma classificação baseada em *Classes Interativas* definidas segundo três critérios: 1) o primeiro dizia respeito à *complexidade da informação* dada pelo participante entrevistado (por exemplo, se era uma informação única, se

era um conjunto de informações relacionadas, se aparecia na forma condicional *se-então*, se indicava uma relação específica, etc.); 2) o segundo dizia respeito à *operação cognitiva do participante* necessária para responder à indagação do pesquisador (por exemplo, se a apresentação da informação era feita em uma ordem ou seqüência, se o participante parecia utilizar mais a memória, se o trabalho mental era maior do que o acesso direto à memória, pois ele tinha necessidade de relacionar informações); 3) o terceiro dizia respeito à possível *contribuição do interlocutor (pesquisador) na influência sobre as respostas dos participantes* (por exemplo, se o pesquisador delimitava ou não a extensão da resposta, se o pesquisador relacionava informações e indagava dessas relações, se o pesquisador contrapunha informações conflitantes).

Elencamos, a seguir, cada classe interativa identificada com base nos critérios acima expostos. Para cada uma delas estão expostos os três itens de critério, seguidos de exemplo.

3.1 Classe: Descrever com informação única a partir de solicitação única

- 1) A informação ou resposta dada pelo participante é única, indicando um fato preciso;
- 2) a informação é elaborada pelo participante a partir da lembrança de um evento ou fato. A lembrança decorre da experiência vivenciada a partir daquele fato ou evento;
- 3) a indagação do pesquisador sugere uma única resposta. O pesquisador faz o recorte do campo semântico⁴ ao indagar sobre o assunto que tem um caráter preciso, ou seja, uma resposta única. Exemplo:

Entrevistador - Esse estágio que você fez foi pelo C. (Centro Especializado)

Participante An - Pelo C.

⁴ O campo semântico refere-se a uma “rede de imagens” ou “complexos de significados associativos que surgem involuntariamente durante a captação da palavra dada” (Luria, 1987, p.35). Vygotsky (1989a) amplia essa noção de campo semântico ao incluir o conceito de ‘sentido’: “Recentemente ficou demonstrado que o sentido pode modificar as palavras, ou melhor, que as idéias freqüentemente podem mudar de nome. Da mesma forma que o sentido de uma palavra está relacionado com toda a palavra, e não com sons isolados, o sentido de uma frase está relacionado com toda a frase, e não com palavras isoladas” (p. 126).

3.2 Classe: Descrever com informações relacionadas a partir de solicitação de relato de processo

- 1) A resposta indica um conjunto de informações relacionadas. Relata uma situação, quer seja: (a) o funcionamento de uma máquina ou empresa, (b) um diálogo, ou seja, uma situação interativa na qual ele tomou parte ou não (c) ou alguma ação que o participante fez, por exemplo, no trabalho. Parece se tratar de uma descrição de um evento externo, demonstrando que o participante observou esse acontecimento ou evento ou se auto-observou no desempenho de uma tarefa;
- 2) o trabalho mental parece ser o de organizar a informação em uma ordem (seqüência) que facilita o entendimento para o ouvinte. Ela (informação) pode ser organizada indicando um começo, um meio e um fim. O participante tem a tarefa de definir o campo semântico e sua escolha pode abranger uma faixa maior do que a classe anterior;
- 3) a indagação do pesquisador tem a função de investigar um processo vivenciado. O pesquisador não delimita precisamente a extensão da resposta, ou seja, se ela é única ou específica. Exemplo.

Entrevistador - O que você fazia lá?

Participante An - Lá é almoxarifado lá. Cuidá de materiar, recebe o materiar que vem de fora, né? que vem da gráfica lá, quando tem assim, né?

3.3 Classe: Descrever com informação única a partir de solicitação de relato de processo

- 1) A informação ou resposta dada pelo participante é única, indicando um fato preciso;
- 2) a informação é elaborada pelo participante a partir da lembrança de um evento ou fato. A lembrança decorre da experiência vivenciada a partir daquele fato ou evento;
- 3) a indagação do pesquisador tem a função de investigar um processo vivenciado. O pesquisador não delimita precisamente a extensão da resposta, ou seja, se ela é única ou específica. Exemplo.

Entrevistador - Qual o serviço que eles fazem lá?

Participante An - Eles batem serviço lá, carta.

3.4 Classe: Descrever com informações relacionadas a partir de solicitação única

- 1) A resposta indica um conjunto de informações relacionadas. Relata uma situação, quer seja (a) o funcionamento de uma máquina ou empresa, (b) um diálogo, ou seja, uma situação interativa na qual ele tomou parte ou não (c) ou alguma ação que o participante fez, por exemplo, no trabalho. Parece se tratar de uma descrição de um evento externo demonstrando que o participante observou esse acontecimento ou evento ou se auto-observou no desempenho de uma tarefa;
- 2) o trabalho mental parece ser o de organizar a informação em uma ordem (seqüência) que facilita o entendimento para o ouvinte. Ela (informação) pode ser organizada indicando um começo, um meio e um fim. O participante tem a tarefa de definir o campo semântico;
- 3) a indagação do pesquisador sugere uma única resposta. O pesquisador faz o recorte do campo semântico ao indagar sobre o assunto que tem um caráter preciso, ou seja, uma resposta única. Exemplo:
Entrevistador - Não é um hospital também, é?

Participante El - É um Instituto de pessoas cardíacas. Ia muita gente de outros lugares se tratar lá.

3.5 Classe: Descrever utilizando a forma condicional

- 1) A resposta traz um conjunto de informações relacionadas. Esta relação aparece encadeada na forma condicional (se-então). Parece se tratar de uma observação de um processo inferido a partir da observação do comportamento do outro, mas que influencia o próprio comportamento;
- 2) O trabalho mental parece ser o de relacionar uma informação dada anteriormente, pelo próprio participante, com uma indagação do pesquisador que sugere a existência da relação entre a informação anterior e a indagação atual. O trabalho mental deve ser o de identificar as relações e apresentá-las verbalmente em uma seqüência que evidencie a existência dessa relação;
- 3) O pesquisador/entrevistador relembra uma informação dada anteriormente, relaciona essa informação anterior com outra atual e

indaga dessa relação. Exemplo:

Entrevistador - Você tava me dizendo assim que o pessoal tira sarro de você né? De puxa o saco do patrão, coisa e tal. Teu patrão trata você diferente dos outros ou como que é?

Participante AC - Bom, de vez em quando, quando ele tá de, vamos dizer assim, quando ele tá de lua boa, né? quando ele tá de lua boa ele brinca comigo. Quando ele não tá de lua boa ele só fica dando bronca.

3.6 Classe: Responder a contradições

- 1) A informação indica uma relação específica. Parece se tratar da descrição de um processo vivenciado, ou seja, ele foi objeto e participante desse processo;
- 2) o trabalho mental parece ser o de relacionar uma informação, dada anteriormente pelo próprio participante, com uma indagação do pesquisador, que contrapõe a informação inicial. O participante deve, então, identificar as contradições, organizar o conjunto de informações que embasam essa contradição e apresentá-las verbalmente em uma seqüência que justifique ou não a contraposição;
- 3) a intervenção do pesquisador/entrevistador é a de relacionar informações conflitantes ao confrontá-las, ou seja, o entrevistador contrapõe as informações que já possui e indaga dessa relação sugerindo a confirmação ou não. Exemplo:

Entrevistador - Tá O.k.! Como que você aprendeu a fazer esse serviço, porque você teve outro treinamento, né?

Participante AC - Esse serviço que eu tô fazendo agora eu não tive treinamento, assim, foi assim de cara. Eu fui aprendendo aos pouquinhos.

3.7 Classe: Avaliar descrevendo

- 1) A resposta indica uma avaliação através de um conjunto de informações encadeadas. Nesse conjunto pode aparecer um *porquê explicativo* ou a comparação de informações;

- 2) o trabalho mental do participante parece ser o de fazer um recorte no campo semântico, priorizando algumas informações, ou seja, ele faz o recorte de um conjunto de informações definindo um subconjunto para responder à indagação. Assim, ele pode vir a ensejar uma identificação, comparação, classificação, ordenação ou hierarquização das informações, encadeando-as em uma seqüência que facilita a compreensão para o ouvinte;
- 3) a intervenção do pesquisador tem a função de indagar sobre uma avaliação. O recorte no campo semântico no qual a avaliação deverá ser feita é centrado em um tema, não delimitando especificidade dentro desse tema. Pode também solicitar comparações das informações.

Exemplo:

Entrevistador - Quando você falou que office boy não dava mais, você tava falando do que?

Participante - Por causa da idade. Eu tô com vinte pra vinte e um e pra mim office boy já não dá mais.

Entrevistador - E como que você vê, tá? a relação que existia entre o C. e o seu trabalho, quer dizer, o que que você vê assim, que tem alguma coisa a vê com o teu trabalho?

Participante FB - Acho que não tem nada a ver. O C. acha, mas nada certo. Ô, tem mais, lá é uma escola, sabe? esse C. ai..

Entrevistador - Anh...

Participante FB - É uma escola pra cara que não sabe nada, sabe? eu acho que eu sei, sabe meu? tem uns tipo lá meu, eu nem gosto de falar, sabe? tem uns cara lá que são meio, sabe? são do tipo assim, retardado, sabe? não sabe nada, não sabe conversar, entendeu?

3.8 Classe: Avaliar com informação única

- 1) A resposta é avaliativa e indica uma conclusão que é expressa por meio de uma única informação;
- 2) pressupõe-se que na elaboração mental esteja presente a identificação das condições, bem como a relação de informações que levaram o participante a concluir. Assim, apesar da fala do participante não oferecer

indicações sobre os critérios de avaliação que ele utilizou, ele o teria feito intraverbalmente sem explicitar, por meio da fala, sua conclusão;

- 3) a indagação do pesquisador é idêntica à classe G. Exemplo:
 - 1) Entrevistador - E o que que você tá achando desse trabalho que você tá fazendo agora?
 - 2) Participante AC - Tá muito pesado!

3.9 Classe: Avaliar com *sim* ou *não*

- 1) A resposta é avaliativa sendo que o participante indica *sim* ou *não* frente à indagação do pesquisador. Ao fazer essa escolha ele pode explicitar o porque ou não;
- 2) no trabalho mental do participante parece ser necessário identificar as condições, bem como relacionar as informações que o levaram a indicar o *sim* ou o *não*. Quando ele justifica a escolha, aparece o porquê explicativo, indicando assim as condições e relações presentes no processo avaliativo;
- 3) a intervenção do pesquisador tem a função de solicitar uma avaliação, porém o recorte do campo semântico é especificado. A indagação apresenta possibilidade de opção entre o *sim* e o *não*. A intervenção pode trazer explicitamente a indagação do porquê explicativo. Exemplo:

Entrevistador - Você tem alguma dificuldade em fazer o que você faz lá?

Participante AC - Não. Não tenho dificuldade nenhuma não. Por enquanto tá fácil.

3. 10 Classe: Responder antecipadamente à formulação total da indagação

- 1) A resposta do participante tem a característica de ser iniciada antes de o pesquisador/entrevistador formular totalmente a indagação;
- 2) O trabalho mental parece ser o de inferir e avaliar a partir das informações incompletas da fala (indagação) do entrevistador. Nesse sentido, parece que o participante consegue ou tenta projetar o final

da indagação do pesquisador. Parece se tratar de uma habilidade cognitiva que pressupõe a avaliação da seqüência inicial da pergunta do entrevistador e, a partir das informações iniciais, o participante tenta *fechar* a mensagem, ou seja, o participante apreende o contexto do diálogo.

3) o pesquisador inicia o recorte do assunto a ser indagado. Exemplo:

Entrevistador - (No caso você falou assim que tem cara com um pouco mais de problemas de acompanhamento) Você percebia outras, outros alunos que tavam lá, outros aprendizes...

Participante AC - Mais dificuldade que eu tinha.

4 Resultados e discussão

Baseados no sistema de classificação construído, constatamos a diferenciação de classes consideradas descritivas, que congregavam diferentes formas de raciocínio, daquelas classes consideradas avaliativas. A seguir apresentaremos cada uma das formas de raciocínio identificadas nessas classes.

4.1 Indicações de formas de raciocínio encontradas nas classes *descrever com informação única a partir de solicitação única e descrever com informação única a partir de solicitação de processo*

Como mencionado anteriormente, nas classes em que os participantes *descrevem com informações únicas*, a informação é elaborada pelo participante a partir da lembrança de um evento ou fato que decorre da experiência vivenciada daquele fato ou evento. Esse fato é descrito, ou apresentado, ao entrevistador por meio de uma informação única. Na análise dessas classes constatamos que essa informação única podia: a) reportar-se a um dado de memória; b) indicar incerteza; c) apresentar-se sob a forma confirmativa; d) apresentar-se sob a forma negativa.

4.1.1 Dado de memória

O dado de memória seria a lembrança do fato ou evento, seria

a informação que ele possui. Podemos considerar que a indagação produz a necessidade de dar a informação. O participante acessa a memória e fornece a informação. Exemplo:

Entrevistador: Certo, e você estudava aonde?

Participante El : Aqui embaixo, lá na BI (Nome da escola).

Entrevistador: O que é RAE?

Participante An : Revista de Administração de Empresas.

4.1.2 Indicação que traduz incerteza

O participante não tem o dado de memória exato. Parece que ele não consegue fixar ou buscar enlaces no campo semântico para definir com exatidão o dado que ele julga necessário para preencher a solicitação da pergunta. Exemplo:

Entrevistador: Certo. Eu queria que você falasse um pouquinho do C, quando que você saiu de lá?

Participante El : Acho que foi em oitenta e seis.

4.1.3 Forma confirmativa

Na forma confirmativa, o participante concorda com as informações da intervenção do pesquisador. O significado é abstraído da questão. O pesquisador fornece o significado e o dado de memória que veio de informações anteriores de que o próprio pesquisador dispunha. Existe uma economia em termos de descrição, pois para o participante, parece não existir essa necessidade. Ele confirma a afirmação, ou eventualmente confirma a negação, ou seja, ele confirma o seu próprio dado de memória por meio das informações contidas na intervenção do pesquisador. Exemplo:

Entrevistador: Eu queria saber...a tua mãe falou que você não tava trabalhando assim..você tá trabalhando em casa, né?

Participante El : É.

4.1.4 Forma negativa

O participante nega a informação contida na intervenção verbal do pesquisador. No exemplo a seguir, podemos notar que o participante situa o contexto temporal (também espacial) do discurso. Nessa forma, existe a necessidade de correção da informação contida na indagação do pesquisador. Exemplo:

Entrevistador: Você tava falando de agora, né?

Participante El : Não, de quando eu estudava lá no C.

Pudemos verificar que nessas classes os participantes situam para o entrevistador o local, o tempo, a frequência de acontecimentos e realizam a reprodução de nomes.

Em termos cognitivos, podemos entender que nessas classes os participantes estariam operando com *imagens de representação*. Segundo Luria (1979), as imagens de representações não são vestígios de um tipo de percepção, ou de uma imagem direta do objeto, mas são vestígios de uma complexa atividade prática com os objetos. Exemplifica o autor que:

... a imagem da mesa compreende não só o aspecto pobre e esquemático da mesa mas também o seu emprego, os vestígios de que o homem a usou para comer, trabalhar, sentar-se nela, etc. Por si só essa múltipla composição da imagem da representação, que compreende uma prática multivariada do objeto, já dá uma noção bem mais rica do objeto do que o seu simples aspecto exterior (Luria,1979, p.64).

Para o autor, a imagem de representação sempre engloba uma elaboração intelectual da impressão do objeto, a discriminação dos traços mais substanciais deste e sua inclusão numa determinada categoria e essa categoria se traduz numa palavra.

Poderíamos então dizer que, como o dado de memória é expresso por uma palavra, este não conserva passivamente a marca do percebido, mas o introduz num complexo que faz parte da análise e síntese de uma série de impressões, unificando a experiência direta no processo de apreensão do contexto real (do trabalho). Por sua vez, o pesquisador,

ao indagar solicitando uma informação que envolvia o dado de memória, estaria colocando como tarefa cognitiva para o participante a expressão, por meio da palavra, de uma categoria que, para ser construída, passou por um processo de análise e síntese que fizeram parte da apreensão do contexto real.

4.2 Indicações de formas de raciocínio encontradas nas classes *descrever com informações relacionadas a partir de solicitação de relato de processo e descrever com informações relacionadas a partir de solicitação única*

Como mencionamos anteriormente, essas classes indicam um conjunto de informações relacionadas. O participante relata uma situação de funcionamento de uma máquina ou da empresa, relata um diálogo, ou alguma situação interativa no trabalho. Esse relato parece tratar de uma descrição de um evento externo, demonstrando que o participante observou ou vivenciou esse acontecimento ou evento. O trabalho mental utilizado para descrever essa situação parece ser o de organizar as informações em uma ordem (seqüência) que facilita o entendimento para o ouvinte. Essa informação pode ser organizada indicando um começo, um meio e um fim.

Nessas classes pudemos identificar indicações de formas de raciocínio que diziam respeito à inclusão de classe, ordenação por enumeração, seqüenciação por dimensão temporal, suposições e justificativas. Essas formas de raciocínio podiam fazer parte de um único par de falas interativas ou fazer parte de um episódio mais longo. Tomemos o exemplo abaixo:

(Episódio de diálogo com o participante AC)

Entrevistador: Eu queria, assim, que você me contasse, assim, o que que você fez nesse trabalho, você falou assim que você faz furagem, o que que é isso daí?

Participante AC: Bom, lá nós fazemos máquinas de...de ..máquina de vela. Nós fazemos aquelas máquinas que produz vela, produz giz de cera...

Entrevistador: Unh...

Participante AC: Então, lá eles pega a chapa, marca, fura, faz rebaixo, escareia, monta a chapa, leva a solda, aí depois leva pro outro lado, lixa,

passa a massa, pinta, aí monta ela e leva pro cara que comprou ela.

Entrevistador: Certo.

Participante AC: Supondo assim, se o cara tem uma empresa que tá fazendo velas, tanto velas de aniversário, como vela comum - vela de sete dias - é tudo nós que trabalhamos lá com essa máquina.

4.2.1 Inclusão de Classe

Nota-se que antes de descrever o processo de fabricação o participante definiu o produto. Em termos cognitivos entendemos que nessa primeira ação o participante insere o produto numa categoria específica: *máquina de fazer vela*. No final do discurso ele amplia essa definição: *tanto vela de aniversário como vela comum*. Assim o participante insere, dentro de uma classe, o objeto do qual ele irá falar.

4.2.2 Dimensão temporal e Ordenação

Podemos verificar que a informação é dada segundo uma seqüência temporal: ela tem um começo, um meio e um fim. O participante descreve o processo de produção da máquina observando todas as etapas. Ele ordena as informações de acordo com as etapas do processo de produção, ou seja, o critério utilizado é temporal: primeiro *pega a chapa, depois marca, depois fura* e assim por diante. O participante ordena em seqüência as ações que serão necessárias até atingir o objetivo da produção.

Interpretando, podemos dizer que o participante inclui na descrição, segundo ordenação temporal, algo que vai além do relato das ações concretas praticadas, que é a dimensão antecipatória, e portanto abstrata, da ação: sua meta, objetivo, que dá sentido à seqüência de ações praticadas. É diferente do caso *arquivo, pasta, estoque, batê a máquina*, em que mesmo na referência à ação, através de verbo, não se conta com a dimensão do *para quê*, da meta da ação.

4.2.3 Suposição

No final do discurso, o participante, para fechar a cadeia de informações, se utiliza de uma suposição, ou seja, ele narra uma situação

fictícia construída para ilustrar aquilo que ele informa. Podemos entender que, na análise racional, os participantes, por abstraírem os dados sensoriais e da realidade concretamente experimentada, fazem suposições que têm, na realidade, um caráter explícito e/ou conclusivo, próprio da dedução do raciocínio corrente (Luria, 1982).

As formas de raciocínio identificadas nos enunciados verbais dessas classes estão revestidos de características do pensamento formal que ocorre na adolescência. Segundo Inhelder & Piaget (1976):

... quando os objetos são substituídos por enunciados verbais, superpomos uma nova lógica - a das proposições - à das classes e relações que se referem a esses objetos. Aí está uma segunda propriedade fundamental do pensamento formal (Inhelder & Piaget, 1976, p. 190).

Fundamentam os autores que o papel do pensamento formal não se reduz à tradução dos objetos em palavras ou proposições, o que poderia ser executado concretamente sem o objeto presente, mas abre caminho para uma vasta gama de possibilidades operatórias novas que intervêm desde a organização da experiência e leitura dos dados de fato, superpondo-se até aos simples agrupamentos de classes e relações.

Assim, podemos entender que quando os participantes se utilizam, por exemplo, de suposições, eles estariam operando no terreno do pensamento formal, ou seja, eles partem de hipóteses (do possível) em vez de limitar-se a uma estruturação direta dos dados percebidos (ao real). Para os autores isto se deve ao fato de o pensamento formal ter a característica de uma lógica que realiza todas as combinações possíveis do pensamento, que insere o real no conjunto das hipóteses possíveis, compatíveis com os dados.

4.3 Indicações de formas de raciocínio encontradas na classe *descrever utilizando a forma condicional*

As respostas apresentadas pelos participantes segundo os critérios estabelecidos nessa classe configuram-se num conjunto de

informações relacionadas e essa relação aparece na forma condicional (se - então). O trabalho mental do participante parece ser o de relacionar uma informação dada anteriormente, pelo próprio participante, com a indagação do pesquisador que sugere a existência de algum tipo de relação entre essas informações. Esta classe apareceu somente nas interações verbais entre o pesquisador e os participantes AC e FB. Exemplos:

Exemplo A

Entrevistador: Você tava me dizendo assim que o pessoal tira sarro de você, né? de puxa o saco do patrão, coisa e tal. Teu patrão trata você diferente dos outros ou como que é?

Participante AC: Bom, de vez em quando, quanto ele tá de, vamos dizer assim, quando ele tá de lua boa, né? quando ele tá de lua boa, né? quando ele tá de lua boa ele brinca comigo. Quando ele não tá de lua boa ele só fica dando bronca.

Exemplo B

(síntese da fala anterior de FB: Essa é uma escola para cara que não sabe nada...eu sei...são do tipo assim retardado...por isso que eu não gosto de comentar pra ninguém isso daí...).

Entrevistador: Então você acha que se você falar isso (que estudou em escola especializada na área de deficiência mental)...

Participante: Isso!

Entrevistador: ...pra alguma pessoas...

Participante: Algumas pessoas assim...

Entrevistador:...eles vão pensar..

Participante: Isso!

Entrevistador: ...eles vão pensar que você estudou numa escola assim...

Participante: Isso!

Entrevistador: E que você tem alguma dificuldade.

Participante: Isso! que eu tenho alguma dificuldade e...eu acho que eu não tenho, sabe meu? Não é porque eu deixei de estudar que eu sou burro, sabe?

Entrevistador: Certo.

Participante: Então eu acho que eu...eu acho que eu tenho facilidade pra aprender uma coisa sabe? nem sei viu? Esse C. aí, meu...

Nota-se no exemplo A (participante AC) que o pesquisador não sugere na indagação a forma condicional (se-então), apesar de a resposta ser apresentada sob esse molde. O participante identifica no comportamento do patrão as possíveis causas do tratamento diferenciado despendido por ele. A partir da identificação dessas causas ele as relaciona com as conseqüências que estas trarão sobre o seu próprio comportamento (do participante).

No exemplo B, podemos verificar que o pesquisador sugere a relação condicional se-então. Porém, podemos verificar, pelos recortes da fala anterior do participante, que este já sugeria existir essa relação condicional, ou seja, ele já havia identificado que as conseqüências de comentar que havia sido aluno de escola especializada eram estigmatizantes. Além de identificar essas condições ele se utiliza do porquê explicativo: *não é porque eu deixei de estudar que eu sou burro!*

Podemos verificar que, ao apresentarem a forma condicional, os participantes justificam suas posições.

Outro dado interessante é que nessa classe as ações incluem as relações entre o participante e mais alguém, ou seja, ele é sujeito que age sobre os outros e também sujeito que recebe pressões de outros. Assim, podemos interpretar que ele percebe as ações de outros sobre ele, as conseqüências que essas ações causam, e ainda explica essa relação em termos verbais.

Dessa forma, podemos inferir que os participantes, por meio dos enunciados verbais, demonstram prever conseqüências advindas do meio social: a bronca do patrão ou a estigmatização social.

Em termos cognitivos, esse tipo de elaboração apresentada nessa classe corresponde ao raciocínio dedutivo. Segundo Inhelder & Piaget (1976) esse tipo de raciocínio é próprio do período do pensamento formal que é *essencialmente hipotético-dedutivo*, ou seja, "a dedução não mais se refere diretamente a realidades percebidas, mas a enunciados hipotéticos,

isto é, a proposições que se referem a hipóteses” (p189).

Segundo Bee (1984):

... uma boa parte da lógica científica é do tipo dedutivo. Nós começamos com uma teoria e propomos: 'se esta teoria é correta, então eu devo observar aquilo'. Ao fazê-lo, nós estamos indo além da observação. Nós estamos prevendo coisas que nunca vimos e que devem ser verdadeiras e observáveis (Bee, 1984, p. 207).

4.4 Indicações de formas de raciocínio encontradas na classe responder a contradições

Essa classe apresentou, como resposta do participante, uma informação que indicava uma relação específica. Essa especificidade foi apresentada pelo pesquisador pela contraposição de uma informação anterior, fornecida pelo participante, com outra atual que implicava um confronto. O trabalho mental do participante deveria ser o de identificar as contradições, organizar o conjunto de informações que dissipassem essa contradição e de apresentá-las verbalmente em uma seqüência que justificasse ou não a contraposição. Observemos os exemplos:

Exemplo A

(síntese do recorte da fala anterior do participante FB: O serviço aprendido no C *não tinha nada a ver* com o emprego atual - auxiliar de escritório - *a única coisa a ver* era datilografia).

Entrevistador: Porque lá no C. eles fazem um treinamento para as pessoas que vão trabalhar no comércio, né?

Participante FB: Isso.

Entrevistador: Para auxiliar de escritório.

Participante FB: Isso.

Entrevistador: Então...

Participante FB: Mas a matéria que eles dão é só arquivo, né meu?

Entrevistador: Anh...

Participante FB: Escritório tem uma pá de coisa pra se aprender, entendeu?

A contradição foi resolvida pelo participante AC comparando

as funções executadas no escritório com as tarefas que havia aprendido. Assim, ele usava de um dado real (o que havia aprendido e o que era necessário para executar a função) para resolver a contradição justificando que existiam muitas outras tarefas além daquelas aprendidas durante o treinamento.

Exemplo B:

Entrevistador: Quer dizer que você gostava do trabalho, mas acabou saindo...

Participante FB: Por causa que mandava, ficava mandando eu sair na rua.

Podemos verificar que o participante FB resolveu a contradição de informações a partir da exposição da causa que o levou a abandonar o emprego, ou seja, ele explica a razão, ou o motivo da saída do emprego. Esse motivo parece, então, ter sido maior do que o inverso: permanecer no emprego. Em termos cognitivos, podemos dizer que o participante comparou o *gostar* e o *não gostar* como razão para tomada de decisão. A nosso ver, certamente, existem outras razões que o levaram a desistir do emprego, como, por exemplo, o seu relacionamento com o chefe. Porém, este seria mais um dos motivos para tomada de decisão.

Em termos cognitivos, podemos dizer que as formas de raciocínio apresentadas nessa classe envolvem a comparação de informações. Assim, os participantes devem reconhecer o igual e o diferente, naquilo que foi vivenciado. Poderíamos inferir que o participante acessa o dado de memória e busca as informações sobre os fatos em questão, compara as informações segundo uma dimensão relevante e agrupa-as em iguais e diferentes. Essas *coisas* podem ser os conteúdos aprendidos ou as situações de tomada de decisões.

Outra forma de raciocínio presente nessa classe é a exposição do critério de comparação: descrição das semelhanças e das desigualdades. Podemos entender que essa forma de raciocínio depende de processos abstratos e seriam diferentes daqueles apresentados pelas crianças que estão operando no estágio do pensamento concreto, que necessitam da experiência imediata para fazer a comparação.

Apesar de a vivência dos participantes abordar o plano concreto (mundo real do trabalho), eles a abstraem desse concreto, identificam e

justificam as diferenças tomando como referencial a sua própria vivência. Esse processo interiorizado pode então ser manifestado abstratamente pelo uso da palavra. Em outros termos, o pensamento é auto-reflexivo.

Para Inhelder & Piaget (1976, p. 254), o adolescente reflete sobre o seu pensamento, constrói teorias e "isso se explica porque, de um lado, tornou-se capaz de reflexão e, de outro, porque sua reflexão lhe permite fugir do concreto atual na direção do abstrato e do possível".

4.5 Indicações de formas de raciocínio encontradas nas classes avaliar descrevendo e avaliar com informação única

As respostas dos participantes agrupadas na classe *avaliar descrevendo* indicam um conjunto de informações encadeadas. Nesse conjunto de informações, é possível identificar um *porquê explicativo* e/ou uma avaliação, da qual fazem parte os processos de identificação, comparação, classificação ou hierarquização das informações. As respostas da classe *avaliar com informação única* indicam somente uma conclusão que é expressa por meio de uma única informação; porém, podemos inferir que, para chegar a essa conclusão, foi necessário, em algum nível cognitivo, a utilização de processos de identificação e comparação de informações. Em ambas as classes, a indagação do pesquisador exibiu a mesma forma. Observemos os exemplos a seguir:

Exemplo A:

(recorte da fala do participante An sobre as dificuldades encontradas para realizar o serviço)

Entrevistador: E o que mais aparece lá que você percebe que você não consegue fazer, que você aprendeu...

Participante An: Impressos sem código, sem numeração

Entrevistador: Que vantagens assim você vê (em ser registrado)?

Participante An: Fundo de Garantia por Tempo de Serviço, assistência médica.

Podemos observar, no primeiro exemplo acima, que o participante identificou suas dificuldades no serviço atual. A partir dessa identificação ele as arrolou. O mesmo processo ocorreu no segundo exemplo. O participante identificou as vantagens em ser registrado e as arrolou.

Exemplo B:

Entrevistador: E o que que você tá achando desse trabalho que você tá fazendo agora?

Participante FB: Tá muito pesado!

Podemos verificar que a resposta do participante foi avaliativa indicando uma conclusão por meio de uma informação única. Portanto, não expressou o porquê explicativo. Porém, podemos pressupor que, para chegar a essa conclusão, o participante identificou fatos, em seu serviço, que o levaram a essa conclusão. Assim, podemos inferir que os processos de raciocínio envolvidos em ambas as classes seriam os mesmos.

Em termos cognitivos, podemos dizer que a apresentação do porquê explicativo envolve a utilização de raciocínio lógico.

Segundo Piaget (1967), a conjunção *porque* marca dois tipos essenciais de ligação: a ligação de causa e efeito e a ligação de razão e consequência, ou lógica. A ligação de causa e efeito pontua dois fenômenos ou dois acontecimentos, ou seja, dois fatos de observação. O porquê lógico marca uma ligação de implicação de uma razão e uma consequência entre duas idéias ou dois juízos. Exemplifica o autor que, para explicarmos que a metade de nove não é quatro, devemos recorrer a definições e relações que não são causas, mas razões lógicas. Para explicarmos um tombo de bicicleta nos utilizaremos de dois fatos (alguém impediu a passagem). Para Piaget (1967), esses dois tipos de ligações diferem devido ao tipo de explicação empregada: "uma é a demonstração (lógica); a outra, uma explicação (causal)" (p.20).

Para o autor, ainda existe um terceiro tipo de ligação que é intermediária ao porquê lógico e ao porquê causal. Trata-se da *ligação do motivo à ação* ou o *porquê psicológico*. Esse terceiro tipo de ligação "estabelece uma relação de causa e efeito, não entre dois fatos quaisquer, mas entre uma ação e uma intenção, entre duas ações psicológicas" (p.21).

Exemplificando: *a metade de 9 não é quatro porque ele conta mal*. Para o autor existe uma tendência de as crianças substituírem as ligações lógicas por ligações psicológicas

Em outra obra, o mesmo autor (Piaget, 1989) apresenta uma classificação sobre a utilização do porquê pelo adulto:

No adulto, podem-se distinguir cinco tipos principais de explicação: Há, inicialmente, a explicação causal propriamente dita, ou explicação mecânica: a corrente de uma bicicleta gira porque os pedais acionam a roda dentada. É uma causalidade por contato espacial. Há, em seguida, a explicação estatística, caso particular da última forma, num sentido, mas que versa sobre os conjuntos de fenômenos submetidos às leis do acaso. A explicação finalista é empregada pelo senso comum a propósito dos fenômenos de vida: 'os animais têm patas para andar'. A explicação psicológica ou pelo motivo trata das ações intencionais: 'Li esse livro porque tinha vontade de conhecer o autor'. Finalmente, a explicação lógica, ou justificação, trata da razão de uma asserção: 'x é maior do que y porque os xx são sempre maiores que os yy'. Esses diversos tipos acumulam-se naturalmente uns sobre os outros, em proporções variadas, mas em geral são distintos no pensamento adulto, e até no simples bom senso popular (Piaget, 1989, p. 166).

Pudemos constatar, pela análise dos tipos de porquês apresentados pelos participantes, que o seu uso serviu para fazer a ligação entre fatos. Também constatamos que El e An apresentaram, segundo a definição de Piaget, o porquê psicológico:

Entrevistador: E por que você acha importante (o teu trabalho) ?

Participante An: porque é muito gratificante.

Entrevistador: E por que você não foi (nos passeios promovidos pelo C.)?

Participante EL: Porque eu não tava a fim de ir nesses lugares, eu não gosto de ir nesses lugares.

Também pudemos constatar que as intervenções do pesquisador com os participantes AC e FB eram perguntas do tipo: *O que você acha disso?* ao invés de perguntas que utilizavam o porquê explícito.

Assim, o tipo de resposta exibia justificativas que utilizavam mecanismos de raciocínio que envolviam a identificação e comparação de informações, como também explicações causais. Esse dado é interessante porque nos revela que, ao indagar, o pesquisador não indagava somente sobre fatos da vida no trabalho, mas sobre as idéias ou juízos sobre esses fatos: trabalho, família, treinamento profissional, instituição especializada.

Inhelder & Piaget (1976) defendem que o adolescente tem idéias próprias. Ele constrói teorias religiosas, científicas, literárias e cada adolescente tem suas idéias próprias que o libertam da infância e lhe permitem colocar-se em pé de igualdade com o adulto. Segundo os autores, isso ocorre não só na escola mas também fora dos meios intelectuais, como quando se examina o adolescente aprendiz, operário, ou camponês. Segundo os autores, com estes adolescentes podemos encontrar o mesmo tipo de fenômeno:

... o adolescente não se contenta mais com viver as relações interindividuais que seu ambiente lhe oferece, nem com a utilização de sua inteligência para resolver problemas do momento; procura, além disso, colocar-se no mundo social dos adultos e, para isso, tende a participar das idéias, dos ideais e das ideologias de um grupo mais amplo, utilizando como intermediário certo número de símbolos verbais que o deixavam indiferente quando criança (Inhelder & Piaget, 1976, p.254).

4.6 Indicações de formas de raciocínio encontradas na classe *avaliar com sim ou não*

Nessa classe, o participante fornecia uma resposta avaliativa a partir da indagação do pesquisador, que podia ser respondida afirmativa ou negativamente. Frente a essa indagação, o participante podia justificar ou não a sua resposta, ou seja, exibir ou não o porquê explicativo.

Exemplo A

Entrevistador: Você tem dificuldade em fazer o que você faz lá?

Participante AC: não, não tenho dificuldade nenhuma não. Por enquanto tá fácil.

Podemos verificar que o participante identificou não haver dificuldade no serviço realizado. A justificativa que indicava não haver dificuldade era: *por enquanto tá fácil*. Podemos notar que o participante apresenta a justificativa baseando-se numa dimensão temporal atual. Podemos inferir que essa fala do participante apresentava uma suposição: de que no futuro poderiam haver outras situações na qual a dificuldade poderia ocorrer.

Exemplo B

(recorte da fala do participante FB sobre a aprendizagem, na instituição, e formas de procura de emprego)

Entrevistador: Essas coisas você chegou a aprender lá no C., como procurar serviço, como ir atrás?

Participante FB: Essas coisas assim eles ensinavam, meu, esse negócio assim de trampo, meu, como preencher uma ficha, sabe ele... tinha ficha lá de...assim...ó, quando você vai numa firma eles te dão uma ficha, uma ficha, né meu? pra você preencher, uma ficha, sabe? ele tinha ficha, uma ficha, né meu? pra você preencher os seus dados, né meu? então, ensinou isso daí, ensinou como se comportar numa entrevista entendeu? tá diante do cara, tê saliva, saber conversar com o cara, não ficar mexendo em nada, senão sabe? 'esse cara não para quieto', isso daí meu. Isso daí ensinaram.

Podemos concluir por meio da resposta do participante FB que este avaliou que o ensino fornecido pela instituição foi suficiente para a procura de emprego. O participante identificou os comportamentos necessários para a busca de emprego, justificando assim a sua resposta. Podemos também verificar que o dado de memória está presente na justificativa. Além disso, é interessante notar que, apesar de a resposta do participante, à primeira vista, parecer ser uma resposta descritiva, na realidade contém a atribuição de juízo de valor, ou seja, o participante demonstrava ter consciência daquilo que ele interiorizou do processo de aprendizagem. Os processos de raciocínio, nesse exemplo, ultrapassavam a descrição, pois, para responder à indagação do pesquisador, era necessária a avaliação de alguma ação externa, advinda da escola especializada

(ensino), em termos da respectiva consequência dessa ação (a própria aprendizagem). Como descrevemos anteriormente, nas classes avaliativas, o participante olhava para *dentro de si* e descrevia o que via, emitindo um juízo de valor sobre a situação (*fora de si*).

A nosso ver, o trabalho mental utilizado nessa classe se assemelhou àquele apresentado nas classes avaliativas, descritas anteriormente. A diferença básica entre essa classe e as anteriores é que a intervenção do pesquisador delimitava e especificava mais o assunto em pauta.

4.7 Indicações de formas de raciocínio encontradas na classe *responder antecipadamente à formulação total da indagação*

Como descrevemos anteriormente, a resposta do participante pertencente a esta classe, tinha a característica de ser iniciada antes de o entrevistador formular totalmente a indagação. O trabalho mental parecia ser o de inferir e avaliar, a partir de informações incompletas da fala (indagação) do entrevistador. Nesse sentido, parece que o participante conseguia projetar o final da indagação do pesquisador e iniciava a resposta.

Exemplo:

(Entrevistador: No caso... você falou assim que tem cara com um pouco de problema de acompanhamento. Participante AC: Isso...).

Entrevistador: Você percebia outras, outros alunos que tavam lá, outros aprendizes....

Participante AC: Mais dificuldade que eu tinha.

No exemplo acima, podemos verificar que o participante antecipou a resposta, não aguardando o término da indagação do pesquisador. Como descrevemos anteriormente, essa característica apresentada pelos participantes AC, EI e FB parecia se tratar de uma habilidade cognitiva que pressupunha a avaliação da seqüência inicial da pergunta do entrevistador e, a partir das informações iniciais, os

participantes tentavam *fechar* a mensagem; ou seja, os participantes apreendiam o contexto do diálogo. Podemos interpretar esse dado como uma habilidade cognitiva de os participantes se colocarem sob a perspectiva do outro, ou seja, do entrevistador.

5 Considerações finais

Os resultados do presente estudo nos levam em direção a considerações sobre dois temas polêmicos: 1) a relação entre pensamento formal e deficiência mental e 2) a categoria de deficiência mental leve.

5.1 Pensamento formal e deficiência mental

As primeiras pesquisas que trataram da cognição e do desenvolvimento de indivíduos portadores de deficiência mental consideravam que essa população não atingia o estágio de desenvolvimento denominado pensamento formal. Inhelder (1969) afirmava que o indivíduo deficiente mental seria incapaz de se utilizar de operações formais. Para essa autora, o pensamento característico da "deficiência mental teria as características das operações concretas" (Inhelder, 1969, p. 274), não chegando o deficiente mental se utilizar do raciocínio hipotético-dedutivo.

Os dados do nosso estudo demonstraram que é possível identificar formas de raciocínio próprias do pensamento formal em indivíduos considerados deficientes mentais leves a partir do estudo da interação verbal.

Frente a essa conclusão podemos questionar: os sujeitos da pesquisa seriam realmente indivíduos deficientes mentais?

Façamos algumas incursões teóricas para discutir essa indagação. Ao identificar essas formas de raciocínio foi imprescindível a presença do pesquisador, ou seja, nesse processo de entender e esclarecer a problemática da cognição de indivíduos deficientes mentais, o pesquisador funciona como um mediador. A figura do pesquisador nesse processo de coleta de informações nos remete para a discussão daquilo que Vygotsky (1988) denominou de zona de desenvolvimento potencial (também conhecido como zona de desenvolvimento proximal). Para esse autor, o

desenvolvimento humano pode ser estudado sob dois enfoques: 1) sob o enfoque do desenvolvimento efetivo, e 2) sob o enfoque da área de desenvolvimento potencial. O primeiro nível de desenvolvimento é resultado de um desenvolvimento das funções psicointelectuais. A indicação desse nível de desenvolvimento advém das tarefas que são apresentadas à criança e esta, por si só, as resolve. No segundo nível de desenvolvimento, a criança necessita, para realizar a tarefa apresentada, da ajuda do adulto ou de um parceiro mais competente que ela. Ela não pode realizar a tarefa sozinha, sendo necessário demonstrações, perguntas-guia e modelos que a auxiliem.

No nosso estudo teríamos, então, a figura do pesquisador como um mediador que fazia perguntas e exigia respostas; em outras palavras, o pesquisador, por meio das perguntas, colocava tarefas cognitivas a serem resolvidas.

Essa interpretação teórica é interessante porque, em termos cognitivos, ela atribui ao sujeito da pesquisa um potencial cognitivo que ele pode vir a alcançar. Como salienta Vygotsky (1988, p. 112):

... aquilo que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de desenvolvimento potencial. Isto significa que, com o auxílio deste método, podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se.

No nosso entender, um dos fatores que pode ter definido se os indivíduos eram ou não deficientes mentais não foi o seu desenvolvimento cognitivo em si, mas os métodos e procedimentos utilizados para definir esse desenvolvimento. Assim, é comum considerar uma criança como sendo deficiente mental a partir de sua história de fracasso escolar, suas dificuldades de comunicação, e também a partir da interpretação dos resultados de testes de Q.I. que acabam por rotulá-la. Como apontam Manzini & Simão (1993) "nessa rotulação a pessoa perde a sua identidade individual enquanto percebida pelos outros e é inserida num grupo que é marginal com referência aos padrões valorizados: torna-se o *deficiente*" (p. 25-6).

Podemos entender, entretanto, que o desenvolvimento cognitivo desses participantes designava um *estado* cognitivo e portanto, sujeito a

mudanças. Como salientam Omote (1983; 1986/1987; 1990/1991) e Manzini (1989), o conceito de deficiência mental é erroneamente considerado como algo permanente e imutável, ou seja, o *locus* da deficiência quando referida ao indivíduo deixa a sua marca.

Redimensionando nossa interpretação, podemos entender que a cognição aborda dois processos: o intrapsíquico e o interpsíquico (Vygotsky, 1989a, 1989b; Luria, 1987). O intrapsíquico seria, num dado momento da trajetória de desenvolvimento do indivíduo, consequência do processo interpsíquico, ou seja, ele seria construído nas relações sociais com a indicação dos adultos. Na atividade intrapsíquica existiria a interiorização da linguagem e a auto-regulação do comportamento (Luria, 1987, p. 95).

Em nosso estudo, encontramos dados que demonstram a utilização da atividade intrapsíquica e consciente a partir das atividades interpsíquicas (interação verbal com o pesquisador). Entendemos que as contribuições do pesquisador, por meio das indagações, indicaram que determinadas intervenções poderiam auxiliar a expressão de formas de raciocínio dos participantes. Assim, as atividades interpsíquicas e intrapsíquicas puderam ser estudadas como um todo, a partir da interação verbal, e analisadas separadamente ao identificarmos as classes interativas. Este dado se evidencia ainda mais ao nos atermos, principalmente, àquelas classes consideradas avaliativas. Pudemos verificar que nessas classes é possível abstrair da interação verbal, entre o pesquisador e participantes, a construção conjunta do conhecimento, aonde o pesquisador colabora fazendo o recorte do campo semântico e indicando novos fatos para serem analisados e o participante, por intermédio do recorte proposto pelo pesquisador, *gerencia* o processo de análise e síntese.

5.2 A categoria de deficiência mental leve

Outro ponto a ser mencionado se refere à categoria de deficiência mental leve. Como indicamos anteriormente, os participantes da pesquisa foram considerados deficientes mentais leves ou limítrofes. Essa condição atribuída a esses jovens interferiu no processo de escolarização, uma vez que foram encaminhados para classes especiais, e também interferiu no processo de profissionalização, sendo encaminhados

para um centro especializado. Porém, nossos resultados indicaram que as formas de raciocínio identificadas na interação verbal com o pesquisador se assemelhavam às construções verbais atribuídas ao pensamento formal próprio de adolescentes e adultos. Pudemos identificar na fala desses participantes a presença de juízos de valores, o estabelecimento de relações (espaciais, temporais), a utilização de suposições, a explicitação de contradições e tirada de conclusão. Poderíamos, então, perguntar o que difere essa categoria de deficiência mental de seus pares considerados normais?

Nesse estudo podemos apenas fazer suposições. A principal conclusão é que a presença de um interlocutor pôde contribuir para a expressão verbal de formas de raciocínio típicas do pensamento formal. E em outras tarefas cognitivas, a presença de um mediador, ajudaria na resolução de problemas? Se a indicação de formas de raciocínio pode ser expressa na presença de um interlocutor que fornece condições para tal, quais seriam as suas implicações no ensino? A deficiência mental leve poderia ser redefinida a partir desse enfoque teórico?

Como podemos notar, o campo de pesquisa nessa área continua amplo e aberto e a necessidade de esclarecimento dessas questões nos ajudará a conhecer um pouco mais sobre o fenômeno deficiência mental.

6 Referências Bibliográficas

- BORI, C.M. et al. Desempenho de professores universitários no levantamento e caracterização de problemas de ensino: descrição de um procedimento. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE DE PSICOLOGIA DE RIBEIRÃO PRETO, 8, 1978, Ribeirão Preto. *Anais...* Ribeirão Preto, 1978. p. 213-214.
- BEE, H. *A criança em desenvolvimento*. 3. ed. Tradução de Rosane Amador Pereira. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1984.
- GOYOS, A.C. *A profissionalização de deficientes mentais: estudo de verbalizações de professores acerca dessa questão*. 1986. 213 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- INHELDER, B. *Le diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux*. 3. ed. Genève: Delachaux et Niestlé Neuchatel. 1969. 306p.

- INHELDER, B.; PIAGET, J. *Da lógica da criança à lógica do adolescente*. São Paulo: Pioneira, 1976. (Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais - Psicologia). 259 p.
- LURIA, A. R. Memória. In: _____. R. *Curso de psicologia geral*. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. v. 3, cap. 2, p. 39-101.
- _____. *Language and cognition*. New York: John Wiley and Sons, 1982.
- _____. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Tradução Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. 251 p.
- _____. ; YUDOVICH, F.I. *Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança*. Tradução José Cláudio de Almeida Abreu. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. 101p.
- LURIA, A.R. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: LURIA, A.R. et al. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Moraes, 1991. p. 77-94.
- MANZINI, E. J. *Profissionalização de indivíduos portadores de deficiência mental: visão do agente institucional e visão do egresso*. 1989. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- _____.; SIMÃO, L. M. Concepção do professor especializado sobre a criança deficiente física: mudanças em alunos em formação profissional. In: DIAS, T. R. S.; DENARI, F. E.; KUBO, O. M. *Temas em Educação Especial 2*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1993. v. 2, p. 25-54.
- OMOTE, S. Efeitos de um rótulo estigmatizante sobre a percepção de emoções. *Marco*, São Paulo, v 4, n 4, p. 89-103, 1983.
- _____. Estereótipos a respeito de pessoas deficientes. *Didática*, São Paulo, v. 22/23, p. 167-180, 1986/87.
- OMOTE, S. Reconhecimento de estereótipos a respeito de pessoas deficientes. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 139-147, 1990/1991.
- PIAGET, J. *O raciocínio da criança*. Tradução Valerie Rumjanek Chaves. Rio de Janeiro: Record, 1967. 241 p.
- PIAGET, J. *A linguagem e o pensamento da criança*. 5. ed. Tradução Manuel Campos. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 212 p.

SIMÃO, L.M. Estudo descritivo de relações professor-aluno I: a questão do procedimento de coleta de dados. *Psicologia*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 19-38, 1982.

_____. *Relações professor-aluno: estudo descritivo através de relatos verbais do professor*. São Paulo: Ática, 1986. 148 p.

_____. *Interação verbal e construção de conhecimento*. 1988. 153 f. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

TELFORD, C. W.; SAWREY, J. M. *O indivíduo excepcional*. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

TUNES, E. *Identificação da natureza e origem das dificuldades de alunos de pós-graduação para formularem problema de pesquisa, através de seus relatos verbais*. São Paulo: USP, 1981. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

_____. Considerações a respeito dos relatos verbais como fonte de dados. *Psicologia*, São Paulo, v. 10, n.1, p. 1-10, 1984.

WHITMAN, T. L. Self-regulation and mental retardation. *American Journal of Mental Retardation*. v. 94, n. 4, p. 347-362, 1990.

VAN DER GAAG, A. D. The view from Walter's window: social environment and communicative competence of adults with a mental handicap. *Journal of Mental Deficiency Research*. v. 33, p. 221-227, 1989.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, EDUSP, 1988. p. 103-117.

_____. *Pensamento e Linguagem*. 2. ed. Tradução Jeferson Luis Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1989a. 135 p.

_____. *Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989b. 168p. (Psicologia e Pedagogia).

