

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

NEUZA ABBUD

Pensando o pensar:
uma análise sobre narrativas do cotidiano

São Paulo
2010

NEUZA ABBUD

Pensando o pensar:
uma análise sobre narrativas do cotidiano

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo para obtenção do título
de Doutor em Psicologia Social.

Área de Concentração: Psicologia Social
Orientadora: Professora Titular Eda Terezinha de
Oliveira Tassara

São Paulo
2010

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE
TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO,
PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Abbud, Neuza Prado Garcia.

Pensando o pensar: uma análise sobre as narrativas do cotidiano /
Neuza Prado Garcia Abbud; orientadora Eda Terezinha de Oliveira
Tassara. -- São Paulo, 2010.

146 f.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia.
Área de Concentração: Psicologia Social) – Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo.

1. Pensamento lógico 2. Processos cognitivos 3. Linguagem 4.
Narrativas 5. Cotidiano I. Título.

BF455

FOLHA DE APROVAÇÃO

ABBUD, N. P. G. **Pensando o pensar: uma análise sobre narrativas do cotidiano.** Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Psicologia Social.

Aprovado em

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Á minha mãe, Nina, e meus filhos Miguel, Paula, Stela e Lucília, que sempre acreditaram no potencial do meu trabalho. Agradeço toda a compreensão e apoio nesse longo caminho trilhado, sem os quais não seria possível chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a professora e orientadora Dra. Eda Terezinha Oliveira Tassara, pela exímia condução da presente Tese, que, brilhantemente, ofereceu os pilares sustentadores na construção desta trajetória acadêmica. Sem seu apoio não teria sido possível concretizar o ideal almejado. Agradeço também o enriquecedor convívio junto ao programa de Psicologia Social e no Laboratório de Psicologia e Intervenção Sócio-Ambiental e Intervenção (LAPSI) por ela coordenado.

Agradeço, igualmente, aos demais membros da banca examinadora, ilustres doutores que abrilhantaram com sua presença o respectivo momento e especialmente ao Dr. Elzo Aranha que, mesmo à distância, propiciou feixes de luz à trajetória de construção de um caminho de expansão ao conhecimento.

Da mesma forma, presto meus tributos respeitosamente à co-Dr^a. Suely Laitano Nassif, pela colaboração tão prestimosa ao acompanhamento ao longo destes anos, não se podendo olvidar a sua presença significativa, propiciando constante intercâmbio de estudos e pesquisas.

No posso, de igual maneira, deixar de prestar minhas homenagens à Professora Cláudia Ramos que, cordialmente, se prontificou a me auxiliar na leitura e compreensão dos elementos para construção desta presente pesquisa.

“A ‘doxa’ é a voz do natural. È aquilo que é como se nada fosse. É medusa, que petrifica aqueles que a olham”

Roland Barthes

“tudo aquilo que é feito pelo homem para dominar a natureza, é visto pela humanidade como coisa boa. Até que não se entenda a arte, ela é sempre uma magia. Depois , uma vulgar ciência”

Tommaso Campanella
Pico della Mirandola

RESUMO

ABBUD, N. P. G. **Pensando o pensar: uma análise sobre narrativas do cotidiano**. 2010. 146f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

O objeto de estudo desta tese consiste na análise de narrativas do cotidiano sobre realidades empresariais contemporânea de atuação. Essas narrativas foram emitidas por estudantes em situações de ensino universitário, que visam à formação de atores sociais capacitados para o exercício de um pensamento projetivo, prospectivo e de intervenção, baseado na aplicação de formas científicas de solução de problemas teórico-práticos na ação profissional competente. Esta análise fundamenta-se em categorias teóricas elaboradas por estudiosos de relações entre lógica linguagem e pensamento, e suas aplicações no estudo de processos cognitivos da abstração e argumentação. O corpus empírico de análise consiste em uma seleção de narrativas sobre o conteúdo empresarial, apresentadas por dez estudantes de um Curso Universitário de Administração, em uma disciplina de metodologia de pesquisa aplicada. A análise deste corpus foi realizada com base em categorias teóricas previamente estabelecidas, e em categorias derivadas empiricamente em função dos interesses do estudo, a saber: Classes (palavras)-Mundo (objeto); Estratégias dirigidas à ação - Estratégias dirigidas à compreensão; Concreto-Abstrato; Relações entre Sintaxe-Semântica; Crítica (*modus ponens*)-Crítica/Argumento; Enunciação do Problema- Origem /Fundamento do Problema. A análise baseou-se em: análise lógica das narrativas; análise da Lógica implícita nos Argumentos; análise Categorical, definido por Destaca-se que essa análise não tem pretensões de uma demonstração exaustiva destes componentes teóricos, mas sim de ilustrá-los, utilizando-se como referência uma busca por uma apreensão em relação aos obstáculos e ausências manifestos na capacidade intelectual de abstração reflexiva e correspondente argumentação dos estudantes em pauta. A interpretação dos resultados indicou um crescimento na complexidade lógica do pensamento coloquial verbalizado, aliado a uma ausência de representação dos processos racionais a ele subjacentes. Ou seja, a racionalidade contemporânea, alimentada nos centros de produção do pensamento técnico-científico, comunicar-se-ia como forma de conhecimento com tal segmento da sociedade de forma naturalizada. Refletir, então, sobre formas de intervenção pedagógica para a superação destes obstáculos, ao pleno exercício da razão, configuradas nos resultados desta pesquisa.

Palavras-Chave: Racionalidade Contemporânea; Narrativas sobre o Cotidiano Empresarial; Linguagem e/ou Pensamento; Processos de Abstração; Pensamento Estratégico; Pensamento Argumentativo; Modus Ponens.

ABSTRACT

Abbud, N. P. G. **Reasing on the Thought: Analysing Everyday Narratives**. 2010. 146f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

The object of study for this thesis consists of the analysis of narratives of business routines and realities in the contemporary field of action. These narratives were given by college students who aim to become social actors and who are able to exercise prospective, interventionist and forward thought, based on the application of scientific forms in the solution of both theoretical and practical problems in professional contexts. This analysis was founded in theoretical categories and elaborated by scholars of these relations between logics, language and thoughts and its applications to the study of cognitive processes of abstraction and argumentation. The empirical corpus consists of a selection of narratives of a business nature, presented by ten students of a Management Course in a local college, who were undertaking the subject Applied Research Methodology. The investigation of this corpus was realized with basis on previously established theoretical categories and on those categories empirically derived and focused on the interests of the study, being described as follows; Types (words)-World (object); Strategies directed to action- Strategies directed to comprehension; Concrete-Abstract; Relation between Syntax-Semantics; Criticism (*modus ponens*) and Criticism (argument); Enunciation Problem and Origen(fundamental problem). Therefore, the analysis was based on the application of the categorization to the narratives. In this way the process was divided in three moments: a) logical analysis of the narratives; b) analysis of the Logics implied to them; c) categorial analysis. It is important to emphasize that this analyses does not intend to exhaustively demonstrate these theoretical components but to simply exemplify them using as reference a search for the apprehension of to the obstacles. This also identifies a lack of showing in the intellectual capacity of reflexive abstraction and correspondent ability of argumentation of the students observed. The interpretation of the results indicated growth in the logical complexity of the verbalized colloquial thought, allied to an absence of the rational processes representation related to it. This means that the contemporary rationality fed in the centres of production of technical scientific thought would communicate as a way of knowledge with this sort of segment of society in a naturalized way. To reflect, then, on forms of pedagogical intervention for the overcoming of these obstacles to the full exercise of the reason, configured in the results of this research.

Keywords: Comtemporany Rationality; Narratives on Business Routines; Language and/ or Thought; Processes of Abstraction; Strategic Thought; Argumentative Thought; Modus Ponens

SUMÁRIO

1	Apresentação	11
2	Pressupostos Teóricos	15
2.1	Re-Discutindo a Racionalidade Contemporânea	15
2.2	Pensando o Pensar: Discutindo as Formas de Acesso ao Conhecimento – Sujeito Epistêmico	19
2.2.1	O Conhecimento em Questão: aspectos conceituais e metodológicos	20
2.2.2	O Conhecimento em Construção	22
2.2.3	O grupo INRC- O Período das Operações Proposicionais	25
2.2.4	Premissa Maior sobre o Sujeito Epistêmico	30
2.2.5	Reflexão e Descentramento do Sujeito	36
2.2.6	O Apriorismo e a Questão da Aprendizagem Reflexiva	39
2.2.7	Desenvolvimento Ontogênico e Evolução Social	42
2.2.8	Os Impasses de uma Lógica do Senso Comum	44
2.3	Conhecimento Científico e o Senso Comum: Subsídios Epistemológicos para uma Impostação Pedagógica	45
2.4	A Tessitura das Narrativas do Cotidiano	47
3	Da Problematização de Processos á Identificação e Enunciação do Problema: Indagações sobre o Espaço das Estratégias da Invenção	49
3.1	Trajetória de Busca pela Compreensão	51
3.1.1	Identificando o Problema	52
3.1.2	Enunciando o Problema	52
3.2	Garimpando o Método para Re-Construção do Problema	54
3.3	Encontro com os Espaços de Construção do Projeto	59
3.4	Rompendo os Muros	61
4	Método	64
4.1	Delineamento da Pesquisa	64
4.2	Sujeitos da Pesquisa	65
4.3	Procedimento	66
4.3.1	Programa de Ensino	66
4.3.2	Sobre as narrativas	66
4.4	Sistema de Análise	66
4.4.1	Indagando a lógica das sentenças	67
4.4.2	Indagando a lógica das nos argumentos	103
4.4.3	Indagando as relações entre Lógica e Linguagem: um método de investigação do Pensamento?	105
5	Á Guisa de Conclusão – Uma Síntese Possível: Proposição e Interpretação	114
	Referências Bibliográficas	120
	Anexos	123
Anexo 1	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	124
Anexo 2	Texto total das Narrativas dos Sujeitos	127
Anexo 3	Bibliografia Complementar	144

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Análise lógica aplicada aos dados do sujeito 1	68
Tabela 2 - Análise lógica aplicada aos dados do sujeito 2	71
Tabela 3 - Análise lógica aplicada aos dados do sujeito 3	75
Tabela 4 - Análise lógica aplicada aos dados do sujeito 4	76
Tabela 5 - Análise lógica aplicada aos dados do sujeito 5	82
Tabela 6 - Análise lógica aplicada aos dados do sujeito 6	86
Tabela 7 - Análise lógica aplicada aos dados do sujeito 7	91
Tabela 8 - Análise lógica aplicada aos dados do sujeito 8	96
Tabela 9 - Análise lógica aplicada aos dados do sujeito 9	97
Tabela 10 - Análise lógica aplicada aos dados do sujeito 10	99

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema representativo da estrutura do método de análise	63
----------------------------------------------------------------------------	----

Apresentação

“On voit la puissance de l’ instrument intellectuel, puissance si grande que les grandes créateurs scientifiques (Einstein, Dirac) recommencent à croire au fond d’eux mêmes que la nature peut être devinée. Disons du moins qu’il suffit de la mettre à l’épreuve de la construction rationnelle, et cela constitue déjà un triomphe de la raison”.

Jean Ullmo¹

Em 1990, apresentei à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo dissertação de mestrado intitulada “Da Dúvida, à contradição”, na qual é discutida a questão das intervenções perceptoriais emuladoras de atos reflexivos em situações de ensino formal. Seriam possíveis tais intervenções? Como produzi-las? Já naquela época, tais indagações eram instigadas por inquietações advindas de minha prática profissional como coordenadora pedagógica nos níveis fundamental e médio de ensino e como docente no nível superior, as quais persistem até hoje, inscrevendo-se, cada vez mais, em campos mais amplos de significações e complexidade e desafiando-me a prosseguir na busca investigativa de esclarecimento sobre elas. O foco condutor deste percurso biográfico-intelectual considero ser o problema da transmissão do conhecimento teórico-científico de maneira a oferecer, aos aprendizes, as condições para um exercício protagonista do pensamento intelectual crítico.

Ora, a ciência conjuga funções da razão e da experiência na constituição do conhecimento que deriva do método intelectual de crítica, o método lógico da ciência moderna aplicado na análise de acontecimentos, fatos e fenômenos (Tassara, 2003). Seria possível ensiná-lo?

Bachelard (2004) propõe como possibilidade para tal ensino uma interlocução entre a *razão sensível* e a *experiência racional*, processos intermediários propiciadores de uma visão projetiva instigadora de inventividade e criação. Realmente, a possível promoção de processos de inventividade e de como os sujeitos caminhariam neste processo instigado do pensamento,

¹ Ulmo, J. **Les Concepts Physiques**. Em: Piaget, J. (ed) *Logique et Connaissance Scientifique* Enciclopedia de La Pléiade. Paris: Gallimard, 1967:704.

enquanto capacidade pensante vem sendo uma preocupação de pensadores, cientistas, professores e educadores. A questão que se coloca seria como estimular uma articulação entre as forças divergentes referidas às informações baseadas em experiências e práticas vividas pelos aprendizes e os processos intelectuais. É justamente com o intuito de prosseguir a busca por respostas a tão abrangentes e complexas questões que esta tese é proposta.

O objetivo deste trabalho, portanto, consiste na análise de narrativas sobre as práticas do cotidiano profissional vividas e verbalizadas por estudantes de um curso universitário de Administração de Empresas, de uma instituição de ensino particular narrativas estas voltadas à construção dos conhecimentos e costumeiros projetos de Iniciação Científica no meio acadêmico.

A construção destes projetos processa-se em curso de metodologia de investigação científica no qual se pretende, mais do que uma prévia instrução do método (considerado como um campo universal de conhecimentos já validados por regras de correção de método), pretende-se a buscar pelas formas de como ensinar a pensar a partir de recortes autobiográficos relativos à dimensão de atuação profissional dos alunos, delimitando-se temas e problemas significativos para os alunos, ou seja, um tema e um problema retirados da experiência pessoal de um ambiente empresarial, para que a seguir os alunos possam desenvolver um projeto de Iniciação Científica e, com base nele, construir uma monografia, aplicando conhecimentos científicos e o método na busca de soluções teórico-práticos para uma ação profissional competente. Assim, supõe-se partir de uma leitura do senso-comum do campo profissional para se chegar a uma interpretação científica das dificuldades e soluções das formas técnicas a ele subjacentes.

A análise sobre as narrativas do cotidiano, aqui desenvolvida, fundamenta-se em teses teóricas defendidas por estudiosos das relações entre lógica, linguagem e pensamento e em suas aplicações no estudo de processos cognitivos referentes à abstração e à argumentação, aqui consideradas fundamentais para um exercício autônomo do método intelectual de crítica. Dentre estes teóricos, salienta-se Hegenberg, que, ao discursar sobre a racionalidade contemporânea, defende tese que traz subjacente a hipótese de que existiria uma interação entre as formas argumentativas, como as implícitas no desenvolvimento de raciocínios de abrangências contemporâneas e a evolução do conhecimento científico. Ou seja, os desenvolvimentos lógico-matemáticos influenciam o conhecimento do senso-comum não

apenas em sua dimensão semântica de conteúdos, mas também por meio de suas implicações lógico-metodológicas.

A análise fundamenta-se também, nas teorias formuladas por Jean Piaget, as quais incidem nas considerações sobre relações entre Lógica, Linguagem e Pensamento, indagando sobre a questão do conhecimento, ou seja, o que seria o conhecimento? O que pertenceria ao sujeito e o que derivaria do objeto no ato do conhecer? E destas indagações outras geradas do método psicogenético, ou seja, indagações a respeito de como se poderia explicar a passagem de um estado de menor conhecimento ao outro de maior elaboração, buscando-se, assim, uma compreensão de como se constitui o sujeito cognitivo, elaborador de conhecimentos válidos. Sob uma perspectiva piagetiana, Chiarottino (1973) afirma que pensamento hipotético - dedutivo, ou formal realizar-se-ia por meio de combinações, compreendidas como classificações e relações livres, significando a liberação do pensamento em relação ao objeto. Em decorrência, frente a uma situação-problema, esta última autora afirma que, mais do que combinações, o que seria significativo seria a existência da possibilidade de se combinarem ideias e hipóteses sob a forma de afirmações e negações e de se utilizarem operações proposicionais, tais como: a implicação (se.....então), a disjunção (ou..), a exclusão (ou...ou), ou a incompatibilidade, configurando-se conclusões dedutivas. Isto é, a partir de determinadas pressuposições ou hipóteses, a realidade não mais seria vista com um olhar absoluto, mas será vivenciada à luz de possibilidades.

Sob tal perspectiva, supõe-se ser possível analisar estas narrativas para se verificar dimensões lógicas de linguagem e pensamento a elas subjacentes, visando-se a uma compreensão aprofundada do pensamento nelas manifesto: condição necessária para uma fundamentação científica de intervenções estratégicas voltadas para o incremento capacidade analítico-argumentativa como forma universal de competência comunicativa na sociedade contemporânea globalizada. Em síntese, fundamenta-se esta busca nas seguintes teses defendidas por pensadores renomados:

1. O desenvolvimento lógico-matemático contido no interior da evolução histórica do conhecimento científico - conhecimento comunica-se com a vida social, exteriorizando-se nas formas de raciocínio coloquial contemporâneo (Hegenberg, 1987);

2. A operação do pensamento teórico-científico, estando condicionado pela lógica proposicional que a ele subjaz, o que implica a capacidade de operar intelectualmente a abstração reflexiva (Piaget, 1980).

E como corolário dessas teses teóricas as seguintes hipóteses delas derivadas:

1. As dimensões da lógica, linguagem e pensamento manifestam-se de forma indissociável nos diferentes substratos lingüísticos, estando subjacentes nas mensagens, discursos, argumentos e narrativas.

2. O pensamento moderno, característico da racionalidade contemporânea, direciona-se estrategicamente para o futuro, constituindo-se formas estratégicas de pensar, condicionadas pelos entendimentos, explicações e justificativas que o fundamentam como intervenção sobre os problemas teóricos ou práticos.

É necessário salientar que esta tese não tem a pretensão de demonstrar teorias sobre as quais suas análises se apoiaram, mas sim de ilustrá-las visando-se com esta ilustração, elevar o conhecimento sobre o próprio ato de pensar na contemporaneidade, inscrever em uma dinâmica histórico-social.

Esta tese está organizada em três partes, a saber. Na primeira parte, apresentam-se as principais formulações teóricas que fundamentarão a análise das narrativas como objeto de estudo. Na segunda parte, será descrito o método contendo informações sobre os principais processos de levantamento e análise de dados, e os produtos deles derivados sob forma de resultados. Por último, à guisa de conclusão, serão apresentadas preconizações para o aprimoramento de intervenções perceptoriais voltadas à socialização do pensamento analítico-argumentativo crítico.

2. Pressupostos Teóricos

2.1. Re-discutindo a Racionalidade Contemporânea

A Racionalidade Contemporânea consiste na procura do conhecimento dos axiomas que a fundamentam.

Eda Tassara (1987)

Discutir a questão da racionalidade contemporânea consiste, em um primeiro momento, em contemplar formas de pensar a construção que a civilização, desde a origem grega, denominou “logos” ou razão, sob o olhar da dinamicidade desse processo.

É de fato possível constatar na derivação da palavra “racionalidade” confrontos e diferenciações, como pontuado por Umberto Eco em sua obra “Interpretação e Superinterpretação” (2001), oferecendo bases para três eixos investigativos:

1°. Quando convidado para a Feira do Livro em Frankfurt, em 1988, Eco apresentou as dificuldades em relação à definição de “irracionalismo”, afirmando que quaisquer de suas formas ocorrem em função de um modelo histórico característico de outra forma de pensar. Portanto, o autor reflete sobre a necessidade de se conceituar um termo considerando-se sua ligação às próprias formas do pensar condicionantes de um momento sociocultural;

2°. Ao tentar estabelecer as diferenças entre “racionalismo” e “irracionalismo”, considerados, pelo autor, como duas formas de decifrar o mundo como texto, recorre ao argumento de que tanto para Platão como para Aristóteles conhecer significava buscar as causas, o que induz às discussões, sobre o quê, na realidade, seria conhecimento. Estariam as causas sempre evidenciadas na compreensão do objeto, ou seja, em olhares atentos à realidade, extraindo-se deles as inferências conceituais que seriam as determinantes deste objeto de análise? Então, até que ponto estar-se-ia legitimando o conhecimento?

3°. Segundo o autor, para definir o mundo em termos causais seria preciso estabelecer uma cadeia linear justificada pela admissão dos princípios de identidade ($a=a$), não-contradição (impossível ser e não ser ao mesmo tempo), e terceiro excluído (ou “a” é verdadeiro ou “a” é falso). Entretanto, Umberto Eco, neste momento, estaria se referindo à

lógica clássica, que, ao longo da civilização, foi sofrendo alterações, sendo que os fundamentos de tais incursões são apresentados por Hengeberg (1987)¹.

Este último teórico procura oferecer uma análise acurada sobre esse “pensar” lógico, partindo da visão aristotélica para a dimensão lógica simbólica-matemática. Nessa perspectiva, em função da denominada “virada lingüística”, tornar-se-ia possível inferir que a produção de novas formas do pensar, como instrumento abstrato do pensar correto, pode ser aprendida. Embora historicamente condicionadas, outras formas de pensar poderão ser geradas, resultando em uma discursividade mais competente.

Sob tal perspectiva, no referido estudo, Hegenberg (op. cit.) afirma que o início da ciência da Lógica encontra-se na Grécia, onde as polêmicas geradas pela teoria de Parmênides e os famosos argumentos de Zenão, que negavam a realidade do movimento fazendo uso indevido do princípio da não-contradição, contribuíram para evidenciar a necessidade de clareza dos argumentos, compondo demonstrações rigorosas em resposta às objeções dos adversários. Mais tarde, as sutilezas dos sofistas, que reduziram todo saber à arte de convencer pelas palavras, levaram Sócrates a defender o valor dos conceitos e tentar defini-los com precisão. Entretanto, é importante pontuar que, por meio do processo da maieûtica, Sócrates conduzia seus ouvintes a analisar conceitos sob vários ângulos e perspectivas, utilizando perguntas e respostas. Ao mesmo tempo, procurava conduzi-los ao levantamento de hipóteses com a intenção de que percebessem as interações e relações que se estabeleciam entre causas e efeitos envolvidos nas crenças, com isso provocando mudanças e levando à busca e ao aprimoramento da reflexão.

Sócrates foi, praticamente, um dos iniciadores dos processos considerados analiticamente semânticos, no sentido de que as palavras não representam a totalidade do seu significado, sendo compreendidas como elaborações simbólicas realizadas pelo ser humano. O modo de organizá-las e estruturá-las estaria, nessa perspectiva, em consonância com os princípios de sustentação, aceitabilidade e coerência das representações objetivas e subjetivas frente aos dados da realidade.

As considerações socráticas induzem a princípios sustentadores das buscas por uma análise acurada sobre o processo de formação de uma competência discursiva mais elaborada, o qual supõe, como substrato, a existência de uma capacidade de raciocínio

¹HEGENBERG, Leônidas. A Racionalidade Contemporânea. Projeto: “Vídeo-Ciência” Coordenação: Eda Tassara. Seminário apresentado em Dezembro de 1987 na Universidade de São Paulo. Nesse seminário procura-se destacar alguns aspectos da lógica aristotélica até chegar-se ao período da Lógica Moderna, estabelecendo-se um paralelo entre os fundamentos da lógica não-clássica, ou não-ortodoxa, e as propriamente ortodoxas.

consistente. Por outro lado, a lógica aristotélica oferece elementos para o embasamento de impositões subsidiando tais buscas.

Assim, é a partir de Aristóteles que se realiza o verdadeiro nascimento da Lógica, ciência das idéias e processos da mente, designando-a com o termo analítica (do grego, *analysis*, que significa resolução). Na realidade, trata-se da explicação do método pelo qual, partindo-se de uma conclusão, resolvem-se precisamente os elementos dos quais esta deriva, isto é, as premissas, gerando-se assim as estruturas de silogismos.

Desta maneira, o pensamento é organizado buscando-se estabelecer, de forma precisa, o que se considera como afirmação, pois, para a compreensão do significado de um conceito, é preciso se ter clareza da sua acepção. Para Aristóteles (1995), essas afirmações são do gênero sujeito-predicado, havendo uma noção fixa de verdade para essas derivações; se “predicado convém ao sujeito” ou, “não convém”, respectivamente a sentença é verdadeira ou falsa.

É com Aristóteles que surgem as primeiras iniciativas para se estabelecer um rigor nas demonstrações matemáticas, ao se discutir a questão das relações causa e efeito. Essa ciência seria essencialmente dedutiva, pois, conforme Moraes (1992)², em função da abstração da matéria, haveria sempre uma necessidade de demonstração exclusivamente a partir de princípios formais.

Ao mesmo tempo, Aristóteles procurava conduzir ao levantamento de hipóteses com a intenção de que as interações e relações estabelecidas entre causas e efeitos envolvidos nas crenças fossem percebidas. Entretanto, esta relação *entre sujeito e predicado não daria conta de esgotar* a dinâmica das análises efetuadas sobre recortes da realidade, representada pelas influências das *interfaces comunicativas ciência e sociedade* (Eda Tassara)³.

Em função disso, Boole (apud Hegenberg, 1987) aponta para a necessidade de revisão, pois “que a Lógica não está muito adequada à maneira de pensar, sobretudo na

²Moraes, Lafayete (1992). Disciplina de Metodologia Científica do Curso de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica (registro de aulas).

³ O foco de preocupação destas relações entre as palavras e as coisas remonta às questões na filosofia, refletindo-se nas tendências do realismo e do nominalismo. Entretanto, Hegenberg (1987) expõe com muita clareza a questão da linguagem na ciência da mesma forma em que discute as questões em relação aos sistemas não-ortodoxos e citando proposições formuladas por Tassara, assim se expressa: “Aquele estado de êxtase diante de um lindo pôr do sol, isso não está ali, na linguagem do dia-a-dia”. Entretanto, caberia pensar, como sugeriu Tassara, que a racionalidade contemporânea também consiste nessa procura de conhecimento dos axiomas que a fundamentam”. Usando suas palavras, “este conhecimento é a utopia, porque ele nunca é atingido, mas está sempre na procura dele. Quer dizer, no momento em que percebo que não estou... em que percebo algo, não estou mais na ortodoxia, mas entrei novamente na procura dela” (1987:15).

matemática”⁴.

Nesta nova leitura, há uma compreensão desta linguagem natural, cujos anúncios são apresentados pela visão da Ciência Moderna, a qual, por influência do empirismo, demonstra a vinculação entre os fatos e a verdade, destacando um novo discurso epistemológico, marcado pela cisão entre sujeito e objeto observado. Desta maneira, desponta um novo cenário e, nele, um novo direcionamento referente à lógica, à semântica e à sintaxe, elementos importantes para a análise da formação de uma capacidade discursiva competente.

Nessa nova dimensão, pode-se destacar Bertrand Russel, que, a partir de 1908, veio oferecer uma nova revisão da Lógica, associando-a à matemática e empregando simbolismos cujas representações foram se constituir nos cálculos algébricos.

Essas condições de verdade são atualmente expressas na Lógica por meio do Cálculo Sentencial (se..., então; e; ou; se e só se) e pelo cálculo de predicados (constantes; variáveis; quantificadores universais e existenciais). Além disso, segundo Hegenberg (op. cit), a racionalidade contemporânea seria identificada pelo cálculo de predicado com igualdade, ou seja, $x=x$, por exemplo, nomes diferentes para um mesmo objeto.

Frege, Wittgenstein I, Russell ofereceram ao problema da relação entre linguagem e realidade diferentes soluções; entretanto, o problema da referência diz respeito tanto ao objeto referido como aos termos utilizados para essa referência, ou seja, dêiticos, expressões com significados existenciais etc..

Inaugura-se, assim, a dimensão da abordagem lógico-analítica, cujos principais representantes, Frege e Wittgenstein, em conjunto com Russel, elaboraram caminhos para o estudo das relações entre a linguagem e a realidade, indagando-se sobre quais seriam as conexões entre as palavras organizadoras de sentença e a realidade⁵.

Ao mesmo tempo, Tarski (1930)⁶ afirma que é justamente a necessidade de se

⁴Hegenberg, discutindo a questão de uma nova compreensão sobre as formas de se pensar a Lógica, afirma: “Esse pensamento, traduzido desde os tradutores árabes até os copistas da Idade Média, este tipo de Lógica acaba atingindo o século XIX. Contudo, apenas trinta anos depois, Boole, na Inglaterra, começa a notar que é preciso fazer uma revisão” (Idem:.8).

⁵A partir do momento em que se considera a questão da linguagem na Ciência, é possível inferir que o universo das sentenças assume determinadas funções, ou seja, como nos aponta Hegenberg (1966), haverá a procura para *designar ou descrever alguma coisa*. O sujeito que a descreve poderá estar referindo-se a alguma coisa ou estado de coisa e, então, atinge-se a esfera semântica; enquanto que, se o *designata referir-se* a certas propriedades formais das expressões e das relações que as expressões mantêm entre si, adentra-se no plano da sintaxe lógica.

⁶ As publicações de Tarski foram escritas em polaco (1930), em Francês (1931), um em alemão (1932); e, em 1933, busca os fundamentos para sua análise na concepção clássica, sobre a qual afirma: “Diga o que é que não é,

estabelecerem condições de verdade que possibilitaria a inteligibilidade das frases. Diante disso, uma proposição seria significativa, se e somente se fosse possível se estabelecerem, para ela, condições de verdade.

Mais recentemente, foram axiomatizados os sistemas lógicos não-ortodoxos, com base nos quais é possível captar e compreender a dinâmica do real, tal como se apresenta, através do linguajar coloquial, transparente. Mas as buscas para a identificação de suas transformações em sistemas lógico-ortodoxos, segundo Tassara (1987), ainda seriam nebulosas, em função de uma falta de compreensão de como dar-se-ia a metamorfose de um sistema em outro.

A partir dos argumentos apresentados por Hegenberg (op. cit.), ao discursar sobre a racionalidade contemporânea, pode-se inferir sua hipótese, a de que existiria uma interação entre as formas argumentativas, como as implícitas no desenvolvimento de raciocínios, e a evolução do conhecimento científico influenciando o conhecimento do senso comum, não apenas na dimensão semântica, mas através de suas implicações lógico-matemáticas.

2.2. Pensando o Pensar: As Formas de acesso ao Conhecimento - O Sujeito Epistêmico

Neste capítulo são discutidas as questões referentes à constituição do sujeito epistêmico, a partir da realidade de atuação; ou seja, até que ponto será possível garantir a legitimidade desta constituição na medida em que a construção do pensamento envolve o pensar o concreto, por meio de processos elaborativos de abstrações, ou simbolizações? Portanto, da construção do pensamento deriva, conforme a concepção piagetiana, a “lógica reflexiva”, cuja explicitação do pensamento efetivo se constitui nas mediações entre as “estruturas intelectuais” e as “estruturas de significação”.

ou do que não é que é, é falso, enquanto que dizer do que é que é, ou do que não é o que não é, é verdadeiro”, ou seja, “a verdade de uma oração consiste em sua adequação com a realidade” (Caderno de História da Filosofia da Ciência, 1991:93).

2.2.1 O conhecimento em questão: aspectos conceituais e metodológicos

As operações lógico-matemáticas constituíram-se na História muito antes da experiência física, química ou biológica. Estas razões têm que ver, por um lado, com o fato de que tais operações lógicas ou matemáticas são tiradas das ações do sujeito (ou da sua coordenação) exercidas sobre os objetos, e não dos objetos como tais, o que comporta uma anterioridade genética, operações gerais em relação ao conhecimento detalhado dos objetos.

(Piaget,1980)

O foco de preocupação em Piaget consistiu em indagar a questão do conhecimento, oferecendo bases empíricas às perguntas que formulou: “o que é o conhecimento?”; “o que conhecemos?”; “o que pertence ao sujeito e o que deriva do objeto no ato do conhecer?”.

Dessas indagações surgiram outras, geradoras do método psicogenético, referentes a como passar de um estado de menor conhecimento a outro de maior elaboração, buscando-se uma compreensão de como se constitui o sujeito cognitivo, elaborador de conhecimentos válidos.

Para uma compreensão da teoria piagetiana, é preciso considerar que ela resulta de um encontro entre a epistemologia genética e a psicologia genética. A epistemologia genética busca compreender as passagens do menor ao maior conhecimento, estabelecendo uma comparação com a evolução do desenvolvimento científico. Já a psicologia genética é a ciência que se preocupa em realizar um levantamento sobre as raízes e os processos de formação de conceitos básicos de tempo, espaço, causalidade - categorias necessárias para que o mundo exterior seja assimilável. No encontro desses dois componentes como áreas de pesquisa tem-se, por um lado, o estudo da gênese espontânea dos conceitos fundamentais da ciência, que serve de alicerce ao trabalho científico e à epistemologia das ciências; e por outro, as buscas quanto às fundamentações das categorias do conhecimento científico em todo e qualquer sujeito. Com esse impasse, Piaget procura solucionar o problema da relação entre a experiência e a razão, compreendida por ele como indissolúvel e irreduzível.

Em sua obra “Lógica e Conhecimento Científico”, Piaget (1980), procura estabelecer uma relação entre Lógica, Metodologia e Teoria do Conhecimento, ou

Epistemologia, constituindo então três ramos do saber, sendo que somente o primeiro apresenta contornos precisos, apesar de que o campo da epistemologia também foi adquirindo, aos poucos, sua legitimidade.

Voltando a Aristóteles, este filósofo acreditava atingir tanto as atividades do sujeito e as propriedades comuns dos objetos, como as estruturas ou formas gerais, acabando por se especializar no estudo exclusivo das formas, sem se preocupar em determinar quais poderiam ser as relações com o sujeito e com o objeto do conhecimento.

Piaget (1980:18) oferece uma definição mais precisa, embora careça de detalhamento: “a lógica é o estudo das condições formais de verdade”. Uma das conseqüências desta assertiva é de que o estudo das condições formais de verdade implica, necessariamente, uma investigação puramente normativa, envolvendo a validade dedutiva, e não de fato ou de experiência, pois tais inferências não se apóiam nem no sujeito e nem no objeto. Disso resulta que será preciso considerar essa “necessidade” da validade das deduções, e não simplesmente a constatação dos fatos. Outra conseqüência que emerge dessa restrita definição de lógica reside no fato de que é preciso analisar não apenas as estruturas formais contidas na lógica, mas considerar que os problemas são de natureza geral, referentes aos componentes atribuídos às atividades do sujeito e suas relações com o objeto. Essas questões se referem à natureza das estruturas ou formas, encaradas não mais do ponto de vista de sua validade formal, mas do ponto de vista da posição relativa em relação às atividades do sujeito, ou mesmo às propriedades do objeto, caracterizando o campo propriamente dito da epistemologia.

Referindo-se à questão da estrutura, Piaget (apud Bringuier, 1993: 33) assim a caracterizou no Seminário do Centro de Epistemologia: “em equilíbrio perpetuamente móvel, oscilando sempre à beira de sua própria metamorfose, ela é em todo sistema vivente aquilo que resiste e submete; transmitindo ao conjunto estes ajustamentos progressivos que, sozinhos, permitem a sobrevivência”, ou seja, as estruturas regulam-se a si mesmas no interior de seus próprios limites.

Na continuidade das discussões, posiciona-se Piaget em relação à concepção sobre estruturalismo, contestando a afirmação sobre a visão determinista, própria de uma dimensão biológica, mas ressaltando uma visão construtivista, qual seja: “se você considera o domínio do conhecimento, quando vemos a história das matemáticas, não há sombra de dúvida que é uma criação contínua” (apud Bringuier, 1980:59).

É possível perceber então as buscas do teórico quanto às relações a serem estabelecidas entre o desencadeamento dos processos de inteligibilidade e a própria evolução da história da ciência. Ao considerar a estrutura como um sistema de transformação, indo do mais simples ao mais complexo, evidencia-se uma construção, na qual haveria a passagem de uma para outra, pois sua gênese é que permitiria tais modificações, constituindo-se no eixo da formação das funções.

Quando indagado por seu aluno sobre “como se sabe, experimentalmente, que temos necessidade de uma estrutura? Como encontrá-la?”, Piaget responde: “é o sentimento muito novo que aparece na consciência do indivíduo e que é um sentimento de *necessidade*” (apud Bringer, Idem: 60); ou seja, tais ligações deverão ser sentidas como *necessárias*. Por exemplo, a relação de transitividade, ou seja, $A = B$ e $B = C$, de onde deriva que $A = C$, significa que a necessidade da estrutura está ligada à necessidade de coerência interna e organização, de onde deriva que a inteligência é construção, adaptação às situações novas, sendo, portanto, construção contínua das estruturas.

Mediante o conceito de estrutura, o autor prova a existência da assimilação. No que diz respeito, à questão da modificação de uma conduta, a não ser que esta esteja integrada às estruturas anteriores e sendo uma concepção biológica, significa que o meio deverá estar subjugado à estrutura interna e não ao contrário. Portanto, a estrutura é determinada pelo sujeito, ao contrário da acomodação, que é realizada pelo objeto, no sentido de que é o ajustamento do esquema à situação particular.

2.2.2. O Conhecimento em construção

A Epistemologia tem sido, desde a tradição, uma disciplina filosófica, sendo sua questão central: como é possível o conhecimento verdadeiro?

Enquanto na Idade Média o enfoque era metafísico, na Idade Moderna a Epistemologia enseja-se na questão da existência das condições do conhecimento científico e também na parte teórico-cognitiva.

Na obra de Piaget há uma preocupação sobre o papel desempenhado nas ciências naturais e as condições que estas garantem ao conhecimento verdadeiro. Para o autor, os representantes das escolas empiristas (J. Locke, e David Hume) apoiaram-se em uma visão unilateral, ao considerarem o conhecimento como cópia da realidade mediante suas representações, pois neste posicionamento a inteligência permanece passiva. Contrariamente

aos empiristas, surgem os pensadores aprioristas e convencionalistas, procurando explicar o conhecimento por meio do empenho ativo do sujeito cognoscente, propondo uma experiência em vez de tomá-la como ponto de partida.

Segundo Kesselring (1993), Piaget criticou o empirismo por ter subestimado a atividade do sujeito e não ter conseguido explicar os conhecimentos lógico-matemáticos em termos de legitimidade, porque $3+3=6$ é um fato que não depende da experiência empírica. Nesse aspecto, Piaget se aproxima de Kant, ao afirmar que determinados conceitos permanecem na gênese do conhecimento, tentando demonstrar a necessidade da lógica e da matemática para compreendê-los.

Ao mesmo tempo, ao se afirmar que o conhecimento se apóia em uma relação entre sujeito e objeto, resta que as condições causais da inteligência do sujeito interessam mais à Psicologia do que à Epistemologia, e as propriedades do objeto estão direcionadas às outras ciências particulares, mais do que aos mecanismos do conhecimento geral. Em segundo lugar, caso se definisse Epistemologia como sendo o estudo das condições gerais de conhecimento, haveria a negação de outras formas de conhecimento, não se enfocando as condições de verdade, precisamente as mesmas, quer para um físico, ou para um matemático, ou biólogo, etc.

Levando em conta esses fatores, é possível definir a Epistemologia como “o estudo da constituição dos conhecimentos válidos” (Piaget, 1980:19), compreendendo-se o termo “constituição” como, ao mesmo tempo, as condições de “acesso” e as condições propriamente constitutivas. Importante o destaque dado pelo autor ao termo “acesso”, pois indica que o conhecimento é um processo (dimensão diacrônica ou histórica). Para justificar essa definição, esclarece os seguintes pontos:

1. A definição refere-se à validade do conhecimento, tanto em caráter normativo como no que se refere às condições de acesso;

2. A denominação “conhecimentos”, no plural, significa os vários tipos de conhecimento (biologia, matemática etc.).

3. O termo “acesso” significa que o conhecimento é um processo (dimensão diacrônica e histórica), referindo-se mais ao campo do conhecimento, em que se destaca uma grande diferença entre invenção (criação) e descoberta.

4. Importante distinguir se o conhecimento se reduz a um puro registro de dados sem a interferência do sujeito, ou se o sujeito interfere tal como pensava Kant, “para o qual as

relações de causalidade eram devidas à dedução racional e as relações espaço-temporais, à organização interna das nossas percepções sem que saibamos o que são os objetos independentemente de nós” (Idem: 20), de onde haverá a necessidade de se re-pensar este componente de intermediação sujeito e objeto de conhecimento.

Desta forma, é preciso salientar a importância das “condições de acesso” ao conhecimento, pois, muitas vezes, o papel do sujeito escapa da análise do conhecimento, uma vez que ele pode deixar de se tornar autor, na medida em que se retira da cena depois de sua construção, ao passo que este papel se impõe no percurso de formação. Diz Piaget (1980:20): “este fato levar-nos-á a insistir na importância dos métodos histórico-crítico e genético em Epistemologia”. Assim, será possível definir Epistemologia como o “estudo da passagem dos estados de menor conhecimento aos estados de conhecimento mais avançado” (Idem; Ibid).

Aliás, tal intento, nos primórdios dos tempos, em sua fase inicial, encontrou-se em situação de “arte poética” em relação à poesia, a partir do momento em que foi munido de aparato técnico, passando a legislar-se, também, como Lógica aplicada. Nesse posicionamento, realmente, fica um questionamento sobre a possibilidade de se caracterizar a Metodologia como modalidade de inserção entre a Lógica e a Epistemologia, assim como é possível visualizar que a Lógica só existe porque existiria uma Lógica aplicada. Esse questionamento é feito no sentido de se considerar a lógica como forma congelada de racionalidade, em que a correção precisa do pensamento deva ocorrer, isentando-o de qualquer traço de sensibilidade na constituição do conhecimento. Por isso a indagação: como se constituem os recursos estilísticos do pensamento?

Segundo Piaget (1981), os avanços epistemológicos derivam do próprio discurso científico, de onde se constata a necessidade de serem evidenciados em uma tendência separatista com a filosofia, tendência esta marcante no início do surgimento da Epistemologia.

Com efeito, de acordo com o teórico, na análise do conhecimento encontram-se o sujeito, o objeto e as estruturas válidas que subsidiam os fundamentos do conhecimento. Dessa forma, ele tentará demonstrar como o sujeito, o objeto e os fundamentos do conhecimento mediatizam tanto a ciência como a filosofia.

Em um primeiro momento, tenta discutir o lugar do sujeito do conhecimento, pois compreende que a idéia de validade é própria da Lógica, e este ramo do saber, segundo o teórico, não pertence à filosofia; ao mesmo tempo, dependendo do enfoque, ou seja, se sua análise se limita às “estruturas”, estaria envolvido no campo da lógica matemática; por outro

lado, se envolve a questão da formação, estaria no campo da atividade do sujeito.

Assim, o sujeito do conhecimento parece constituir o domínio da reflexão filosófica, encontrando-se desde o cogito cartesiano até o husserliano. Entretanto, ao se discutir o sujeito do conhecimento, será preciso levar em conta dois quesitos: "ou a descoberta de normas, de que o sujeito afirma a validade, ou a descoberta de fatos, sob a forma de condutas cognitivas ou de processos mentais" (1980:23), sendo esta última objeto da presente tese.

Piaget (1980) então lança um desafio, pois, segundo o seu posicionamento, quando existir a indagação sobre a questão da validade, este campo será pertinente à lógica, e assim a filosofia é colocada em segundo plano. Por outro lado, quando o tratamento for dos fatos, então cada domínio das ciências incorpora seus métodos, de modo a considerar o sujeito do conhecimento, adentrando-se assim no campo da experimentação.

Desta maneira, como afirma Tassara (2005), existiriam apenas dois tipos de pesquisa: a pura, ou método dedutivo, e a experimental, fornecida pela indução.

Enfim, conclui Piaget que, assim como a Lógica, a Epistemologia repousa em uma análise de caráter científico, na medida em que a própria natureza dos problemas que levanta comportaria uma estreita relação de coordenação com as investigações lógicas, psicológicas e metodológicas, mantendo-se afastada da filosofia, constituindo, entretanto, um corpo interdisciplinar.

2.2.3 Grupo INRC: período das operações proposicionais

Piaget inicia seus estudos e pesquisas observando detalhadamente crianças desde o dia do seu nascimento até os seus dois anos de vida. Os resultados de suas observações, experimentos e conclusões foram publicados em 1936, na obra: *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*; nela, o autor busca compreender e estruturar o fenômeno, com muita dificuldade, pois constata a existência de esquemas, significando o que é generalizável em determinadas situações.

Conforme Chiarottino (1972), após suas pesquisas iniciais, Piaget chega a conceber os primeiros sistemas de esquemas, tais como: de classificação, seriação etc., como os componentes da origem do comportamento inteligente, isto é, a constituição do operador lógico. E, ao lado dos esquemas, que permitem as classificações dos objetos e as relações

entre eles, existem também os sistemas de esquemas, que possibilitam o conhecimento do próprio objeto e dão origem às noções de tempo, espaço, velocidade, causalidade, etc.

Já os esquemas de noções de conservação da substância, aqui em foco, consistem no esquema de permanência do objeto, demonstrando um primeiro sinal para a capacidade de se lidar com esquemas lógicos e evoluindo para esquemas de deslocamentos. Esse fato conduz à seguinte inferência: tais organizações acontecem progressivamente, com determinadas leis e regularidades, independentes da natureza do objeto, sendo que essa estruturação evolui no sentido de conquistar a reversibilidade que caracteriza as operações lógicas, como um jogo de conexões necessárias e intemporais.

Para Chiarottino (1972), o processo de equilíbrio no âmbito das estruturas mentais é explicado em termos de ritmos, regulações e agrupamentos. Assim, o ritmo assume a caracterização do funcionamento que está na fusão entre o orgânico e o mental, enquanto que no âmbito de percepções elementares ou sensações há ritmos primitivos que escapam à consciência do sujeito. O esquema de ritmo implica a alternância de dois processos antagônicos, funcionando de A para B e outro de B para A, sendo regulados por montagem interna e hereditária.

Enquanto montagem inata, essa conservação dos esquemas periódicos retrata uma indiferenciação sistemática entre a assimilação do objeto e a atividade do sujeito, bem como uma acomodação de ambas às possíveis modificações da situação exterior. Por meio das aquisições a serem realizadas pela experiência, a acomodação se diferencia e os ritmos são integrados em sistemas mais vastos, oferecendo, a partir de agora, periodicidade regular, indo constituir as regulações, as quais se encontram desde a percepção até as intuições pré-operatórias.

De acordo com Chiarottino (1972), uma percepção constitui sempre um sistema, ou seja, poderá ser explicada como forma de equilíbrio de vários ritmos sensoriais, reunidos ou interferentes entre eles, sendo que esses sistemas tendem a se conservar enquanto totalidade, desde que os dados exteriores não se modifiquem. Entretanto, se houver modificações nas condições da acomodação em função de novos dados, haverá um “deslocamento de equilíbrio”, mas este deslocamento não se limita, o que conduz Piaget (1980) a destacar que existiriam também regulações na intervenção de processos contrários.

Desta forma, o primeiro modelo de equilíbrio de estado inicial foi substituído por modelos de estruturas lógico-matemáticos tendo-se como referência a teoria dos jogos, e com

Piaget (1980) descrevendo-os em termos de estratégias, probabilidades, reações etc.

Já reversibilidade refere-se à capacidade de uma pessoa executar uma mesma ação nos dois sentidos, ou seja, ida e volta, iniciando-se em fase operatória, quando se apresenta como semi-reversível, e se expressando em raciocínio indutivo, quando regida por expressões: “pode ser”, “talvez” etc., até a consecução da fase correspondente ao quarto nível (proposicional), quando são realizadas operações reversíveis completamente.⁷

Em sua obra *Biologie et Connaissance* (1967), traduzida no Brasil por Francisco M. Guimarães e intitulada “Biologia e Conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos” (1997), Jean Piaget procura demonstrar que não é possível adentrar nos estudos das ciências humanas sem uma sólida base psicogenética, afirmando que a própria adaptação intelectual também deverá ser explicada pelos processos de autorregulação, organismo e meio.

Desta forma, como destaca (Chiarottino, 1972:51):

(...) Admite que a autorregulação cognitiva utiliza os sistemas gerais de autorregulação orgânica que se encontram em todas as escalas genéticas, morfogenéticas, fisiológicas e nervosas, para adaptá-las aos dados novos, no que constitui, aliás, a troca com o meio.

Para Piaget (1981), o sistema nervoso teria por função estabelecer as conexões entre a fisiologia e o universo da mente, assumindo, portanto, duplo papel: capacidade de autorregulação e de adaptação, entendendo que é ele quem realiza a passagem da assimilação material das substâncias, referente aos aspectos fisiológicos, para a assimilação funcional das informações exteriores, que caracteriza a assimilação cognitiva.

Com efeito, as etapas do desenvolvimento mental quanto à conquista de processos de reversibilidade são caracterizadas da seguinte forma: período sensório-motor (do nascimento até um ano e meio/dois anos), não constando aqui nenhuma reversibilidade; pensamento intuitivo (de dois a sete anos), quando as ações sensório-motoras começam a implicar representação, notando-se já a presença de algumas regularidades semi-reversíveis; operações concretas (dos sete aos doze anos), quando se busca determinada reversibilidade na formação das primeiras estruturas operatórias, comportando os aspectos implicativo-lógicos, ou seja, admite-se a possibilidade de uma inversa; e finalmente as operações proposicionais, quando é alcançada uma reversibilidade completa - foco das análises realizadas nesta tese.

Nessa perspectiva, como ressalta Chiarottino (1972), a partir dos doze anos, a

criança começa a formular hipóteses, ou seja, construir proposições no sentido de realizar conseqüências necessárias de verdades simplesmente possíveis, decorrendo o início do pensamento hipotético-dedutivo, ou formal. Portanto, realiza todas as combinações, compreendidas como classificações e relações livres, o que significa a liberação do pensamento em relação ao objeto. Desta forma, em relação a uma situação-problema, afirma a autora que, mais do que combinações possíveis, o que é significativo é o nível em que a criança se torna capaz de combinar idéias e hipóteses sob a forma de afirmações e negações e de utilizar operações proposicionais, tais como: implicação (se... então), disjunção (ou...), exclusão (ou... ou), incompatibilidade. Isso configura a formulação das conclusões dedutivas, a partir de determinadas pressuposições, ou seja, premissas, que se atêm a pressuposições que não configuram descrições da realidade, mas suas suposições ou hipóteses, pois a realidade não mais assume um olhar absoluto, sendo vivenciada sob possibilidades.

As seguintes transformações são então derivadas sob a sustentação de uma lógica proporcional:

Seja p uma proposição e \bar{p} sua negação, q outra proposição e \bar{q} sua negação, das quatro combinações derivam-se agrupamentos multiplicativos com e exprimindo a conjunção e v exprimindo a disjunção (Chiarottino, 1972:31):

- | | |
|----------------------|-------------------------------|
| 1) $p.q$ | 5) $p.q \vee \bar{p}.\bar{q}$ |
| 2) $\bar{p}.\bar{q}$ | 6) $\bar{p}.\bar{q} \vee p.q$ |
| 3) $p.\bar{q}$ | 7) $p.\bar{q} \vee \bar{p}.q$ |
| 4) $\bar{p}.q$ | 8) $\bar{p}.q \vee p.\bar{q}$ |

Essas dezesseis combinações possíveis constituem operações novas, podendo levar a combinações proposicionais do ponto de vista da falsidade ou da verdade, significando que, se não houver relação necessária, então as associações p e q não serão verdadeiras; caso contrário, haverá uma implicação entre elas, isto é: se p implica q , então $(p.q) \vee (\bar{p}.\bar{q}) \vee (\bar{p}.q)$

Assim, como bem destaca Chiarottino (1972), Piaget demonstra que as referências são os aspectos algébricos, constatando que o sujeito se comporta como se, em qualquer dessas operações proposicionais, fosse possível realizar correspondência - de um lado uma inversa e de outro uma recíproca. Desta maneira, a presença de uma nova estrutura que irá compor o comportamento, implicando a união das antigas estruturas, é componente de uma inversão ou reciprocidade; neste momento, o adolescente poderá elaborar as seguintes

questões (Chiarottino, 1972:32):

A. Se o fato x determina o fato y , usando proposições que poderão ser designadas por p e q , ligadas pela palavra: “se p então q ”.

B. Poderá também indagar se é mesmo x que determina y , ou, ao contrário, é y que determina x , e assim poderá controlar a hipótese “se q então p ”, pela ausência de todo contra-exemplo y e não x , logo $p.q$, mas isso compreendendo que a combinação $p.q$ exclui $q.p$ e é compatível $p.q$ da mesma forma que $p.q$ exclui $p.q$, mas concorda com $q.p$. Ou seja, os passos para a efetuação dessas buscas são realizados por raciocínios verbais, implicados na inversão e reciprocidade, os quais Piaget tentará explicar por meio de um modelo de formação dessas novas estruturas.

Desta maneira, como a reversibilidade foi vista por Piaget (1980) como critério para a inteligência operatória, pode-se dizer que o autor se fundamentou no grupo comutativo INRC como critério para a inteligência formal, no qual ocorre uma organização em sistemas, sendo que duas espécies de reversibilidade atuam em conjunto.

Assim, nos agrupamentos da estrutura INRC comportam-se agrupamentos de inversões e reciprocidades componíveis entre si, tendo-se então (Chiarottino, Idem: 33):

I (Identidade), que é a transformação que deixa $p.q$ inalterados; ou seja, transforma uma combinação proposicional em si mesma.

N (Inversão) é a transformação que conduz à negação da condicional $p.q$, ou seja, transforma na função que é dialogicamente oposta.

R (Reciprocidade) é a transformação que nega as proposições que intervêm na forma normal conservando os operadores.

C (Correlatividade) é a transformação que permuta os operadores negando a proposição condicional $p.q$.

E essas combinações de proposições podem ser assim esquematizadas:

Se p , então q

Se não p , também não q

q e/ mas não q

p e/mas não q

Tem-se, então, a compreensão de novas estruturas, até então desconhecidas pelo adolescente, e que implicam a coordenação de duas reversibilidades, o que conduz, ao mesmo tempo, à distinção e possibilidade de composição entre elas.

Entretanto, uma indagação é decorrente: existiria um quinto nível de

desenvolvimento? Piaget e Inhelder (1969) realizaram pesquisas com a faixa etária compreendida entre 16 e 17 anos e constataram não haver interesse para idades mais avançadas, em função de aspectos metodológicos.

Conforme afirma Kesselring (1973), a capacidade cognitiva do adulto tem muita correlação com os processos de socialização; desta forma, é importante indagar se haveria realmente um estágio de desenvolvimento que fosse além das fronteiras das operações proposicionais. Na realidade, o autor constata que, à medida que prossegue nos processos reflexivos, “não há de se inferir que sua inteligência permaneça no nível intelectual dos 12 aos 17 anos” e, ao mesmo tempo, “na lógica e na matemática superior, por exemplo, devem ser vencidas tarefas ainda ‘mais formais’ e ‘mais abstratas’ do que as relativas ao quarto nível”, assim como é o caso de se lidar com cálculo diferencial ou integrado (Kesselring, 1973: 170).

Percebe-se que o próprio Piaget estabelece uma relação entre o cálculo diferencial e a integral, com exigências de alta capacidade de abstração, o que traz indícios de avanços em relação ao quarto nível. E mesmo a capacidade de utilizar de forma correta as operações da lógica proposicional se apresenta, também para os adultos, como um nível com grande dificuldade, pois “um caso em que se verifica q, mas p não se verifica, é conforme ao condicional ou não?” (Kesselring, Idem:171)

Na realidade, o pensamento dialético manifesta-se, no movimento do confronto e contraste, bem como no enfrentamento das tensões de causa econômica, social, cultural, etc., exigindo, desta forma, a capacidade de se lidar com as contradições.

Entretanto, como mostra Kesselring (1973), a contradição é pensada sob o ângulo socioeconômico, e não em termos lógico-matemáticos; portanto, os eixos são Karl Marx e Hegel, o que não deixa de ser um modo unívoco de leitura, quando o que se busca são flexibilidades do pensamento.

2.2.4. Premissa maior do sujeito epistêmico

As considerações sobre o conhecimento científico são validadas na medida em que Piaget (1981) afirma que este é realizado por meio de certa objetividade, seja pelo método dedutivo (lógico-matemático), ou pelo experimental. Entretanto, o autor não descarta o posicionamento de que, em nenhum desses métodos, a atividade do sujeito foi dispensada.

Em relação à denominação de sujeito do conhecimento, é preciso destacar dois

aspectos: “sujeito epistêmico”, designando o que há de “comum a todos os sujeitos de um mesmo nível de desenvolvimento, independentemente das diferenças individuais, por exemplo, as atividades de classificar, de ordenar e de enumerar” (1981:26) e “sujeito individual”, para designar o próprio, a individualidade de per si. Desta forma, o conhecimento científico seria este “duplo movimento de adequação do objeto e de descentramento do sujeito individual na direção do sujeito epistêmico” (Idem; Ibid).

Por outro lado, o conhecimento filosófico já caminha ao contrário, pois está voltado mais para as questões atitudinais sobre a vida do que propriamente ao problema do conhecimento, implicando, nessa medida, em juízos de valores, ou seja, o compromisso da pessoa com a ordem da sociedade, “assim ele refletirá mais cedo ou mais tarde a personalidade do seu autor, bem como a ideologia do seu grupo social, de que esta personalidade é solidária” (1981; Ibid). Portanto, além dos elementos do conhecimento objetivo, comportará também juízos de valores que se traduzem no “comprometimento do eu na sociedade e no universo”, perdendo, em decorrência, a objetividade que caracteriza o discurso científico.

Piaget (1980) procura demonstrar que não existe Epistemologia independente das ciências e que toda renovação epistemológica tem como pano de fundo a reflexão sobre as ciências, sendo que a própria fonte fecunda da Filosofia é a Epistemologia. Portanto, existem três categorias de conhecimento:

- 1) Aquelas que têm como ponto de partida uma reflexão sobre as ciências e se ampliam em teoria geral do conhecimento;
- 2) Aquelas que se estendem em uma crítica das ciências, tentando captar um modo diferente do conhecimento científico;
- 3) Aquelas que se referem ao interior de uma reflexão sobre as ciências.

Ao mesmo tempo, o autor comenta sobre os procedimentos da experimentação, demonstrando que estes não consistem simplesmente em um registro sobre as propriedades dos objetos, limitando-se a constatar os fatos, mas supõem um conjunto de “processos ativos de dissociação e de relações que implicam o emprego constante de operações lógico-matemáticas a título de instrumentos de análise” (Idem; Ibid).

Contudo, segundo Piaget (1980), a Epistemologia nasceu de uma reflexão sobre as matemáticas, com Platão, e sobre a Lógica, com Aristóteles; entretanto, para presenciar o nascimento desta, foi preciso considerar as contribuições de Descartes, Leibniz e Kant, a

partir das colaborações da matemática com as experiências físicas. Disso resulta que a matemática do universo grego foi “realista”, pois projetava no real os resultados das operações, ao invés de refletir sobre estes e elaborar combinações. O autor justifica afirmando que, para o realismo, o sujeito do conhecimento não intervém no conhecimento, pois ainda não existe como sujeito ativo, limitando-se, portanto, apenas à contemplação.

As primeiras epistemologias que surgiram, principalmente a platônica, não se ligavam às experiências sensíveis, por razões simples: porque as figuras geométricas são perfeitas enquanto nossas percepções são aproximações duvidosas e, ao mesmo tempo, a matemática expressa um conjunto de ligações necessárias cuja constatação empírica não se fundamenta suficientemente. Assim, embora a contribuição platônica tenha sido fundamental, levantou dois problemas: o do conhecimento possível sem que o sujeito intervenha, e o das relações com o universo sensível. Então, em função da falta de uma análise psicológica do sujeito e de uma física matemática e experimental, a epistemologia platônica irá se constituir como uma doutrina metacientífica.

Na realidade, a epistemologia platônica forneceu, segundo Piaget (1980), as respostas mais simples aos problemas mais complexos, subsistindo, tempo depois, na tomada de consciência histórica das operações; ou seja, como explicar que as estruturas lógico-matemáticas nos resistam, se imponham com necessidade e que seus aspectos constantemente novos apareçam como produto de descobertas e não de invenções livres?. Para responder, será preciso recorrer às leis de organização regidas por estruturas operatórias mais profundas do que simplesmente as ações individuais.

Já Aristóteles, que não era matemático e necessitava do regresso aos aspectos qualitativos do senso comum, sendo, ao mesmo tempo, herdeiro do mesmo realismo de Platão, mas discordante no posicionamento em relação ao universo sensível, afirmava que os conceitos ou classes lógicas faziam corpo com um conteúdo perceptível. Contudo, ignorando Platão, as intervenções do sujeito ativo tornavam necessário que essas Idéias ou Formas tivessem uma existência e um papel independentes do sujeito, de onde a teoria das formas imanes ao objeto, determinando suas propriedades e as funções silogísticas deles decorrentes. Assim, para o sujeito descobrir as formas, será preciso o exercício da percepção e da abstração a partir dos dados perceptivos.

Isso significa que conhecer se resume, apenas, a “apreender as formas acabadas e não a construí-las”. Portanto, Aristóteles restringiu-se a elaborar os contornos das diversas

epistemologias do senso comum, ou seja, “o realismo e o empirismo, unidos a uma interpretação vitalista do inatismo” (Piaget, 1980:30). Disso deriva as críticas feitas por Piaget (Idem; Ibid), destacando a fragilidade das limitações da lógica:

Por falta de uma lógica de relações, completando as do silogismo e, sobretudo por falta de uma álgebra que tivesse situado o silogismo numa lógica proposicional mais larga, Aristóteles não conseguiu atingir a conexão entre a lógica e a matemática, e encontrou-se encerrado nas fronteiras de um senso comum qualitativo.

Desta forma, os séculos XVI e XVII vêm delimitar, na história da matemática, o que corresponderia à tomada de consciência histórica das operações, que se manifesta na dimensão da liberdade das construções. Nesse movimento encontra-se a constituição da álgebra, tão importante quanto à geometria; com efeito:

A álgebra já não recai sobre figuras aplicáveis ao real, mas ao mesmo tempo solidárias das operações construtivas do sujeito e aplicáveis a uma região do real mais profunda do que as figuras do espaço, pois que se trata das próprias modificações, de que os estados figurais já nada mais são então do que resultantes (Idem; Ibid).

O segundo movimento importante na história da matemática corresponde à epistemologia moderna fundada por René Descartes, que, opondo-se à epistemologia de Aristóteles, ordena-se em três eixos principais, a saber:

- 1) Descoberta da existência do sujeito do conhecimento, já não contemplativo, ou seja, passivo, mas fonte de construções;
- 2) Introdução de um paralelismo entre a extensão e o pensamento, o que lhe permite ir além da dimensão estática da matemática dos antigos e incorpora o domínio das idéias claras e distintas;
- 3) Fornecimento de uma teoria da causalidade, que envolverá toda a Epistemologia moderna: a causalidade é somente, segundo Descartes, a aplicação da dedução matemática a modelos reais.

Nesse cenário de análise sobre a ciência, destaca Piaget (1981) a importante contribuição de Kant, pois, no campo dos mecanismos entre o sujeito e o objeto do conhecimento, esse filósofo realizou uma verdadeira revolução comparável às descobertas de Copérnico, descobrindo o papel dos quadros *a priori* e a possibilidade dos juízos sintéticos *a*

priori, acrescentando às simples ligações lógicas uma estrutura compatível com a dedução matemática. Assim, destaca o sujeito do conhecimento como um dimensionamento muito significativo.

As discussões a serem trabalhadas, a partir de agora, se referem, segundo Piaget (1981), às epistemologias de segundo tipo, pois o foco de preocupação não consiste em refletir sobre as condições do pensamento científico para chegar a uma teoria geral do conhecimento, mas esforçam-se, a partir de uma crítica restrita da ciência, por fundar, fora de suas fronteiras, um conhecimento diferente.

Nessa perspectiva para Bérqson conforme é pontuado por Piaget, (1980), a ciência é cada vez menos objetiva e mais simbólica, à medida que vai do físico ao psíquico, passando pelo vital. Desta forma, como é preciso captar as coisas para então simbolizá-las, haveria um procedimento identificado com o intuitivo.

Portanto, o que deverá ser destacado como originalidade em Bérqson consiste na “duração pura, por oposição ao tempo espacializado da física, mas é, sobretudo, o que o devir comporta de criação, pois o tempo é invenção ou então não é nada” (*L’Évolution Créatrice*, In; Piaget, 1980:36). Isso se constitui na mola propulsora utilizada pela inteligência para compreensão do fenômeno.

Na realidade, o que propõe Bérqson é que a inteligência está ligada à ação e que o conhecimento autêntico é uma construção contínua, criadora de estruturas novas. Entretanto, apesar de sua lucidez de explanação, suas proposições não se dirigem especificamente a um núcleo formador da inteligência racional, mas visam outro aspecto, que é a “representação figurada”. Suas críticas foram satisfatoriamente realizadas em relação às imagens, mas “falhou na operação como tal”.

Justifica Piaget (1980) esse posicionamento afirmando que a inteligência nasceu da ação, o que implica uma série de imagens descontínuas e estáticas, fato que pode se constatar com as crianças. Porém, isso implica que existe uma lógica inerente às coordenações das ações, comportando uma intervenção da ordem das relações, encaixes de esquemas; em resumo, toda uma estruturação que prolonga muito mais a morfogênese vital (por intermédio das coordenações nervosas) do que do meio material ambiente.

Na realidade, inteligente é o indivíduo que consegue encontrar novas estratégias de ação, sendo capaz de incorporar a realidade (assimilação) e, ao mesmo tempo, atuar modificando-a; assim, aponta-se para o próprio processo de construção lógico-matemática. De

onde deriva que uma operação é, antes de tudo, um ato que não “representa”, mas efetua realmente uma transformação, quer seja material ou simbolicamente representada, realizando-se assim uma transformação autêntica.

Conforme Piaget, a fenomenologia, tal como o bergsonismo, referindo-se a uma representação figurativa inadequada, apesar de intuicionista, diferencia-se dele, porque seu ponto de partida é o logicismo de Frege. E a idéia central desta Epistemologia é a de que existe uma intuição das “essências”, mas que estas são inseparáveis dos fatos; ou seja, o “fenômeno põe-nos em presença de “intenções” que atingem, em todos os planos, “significações” (Piaget, 1980:40).

Nessa perspectiva, a passagem do fato à essência, conforme Piaget (1980) aconteceria na medida da conversão, que consiste na libertação do sujeito das suas limitações naturais. Esse conhecimento “eidético”, como o próprio Husserl assinala, poderia ser comparado a um modelo platônico, mas imanente à natureza, e não radicalmente destacado dela. Diferentemente de Kant, para o qual o foco epistemológico consistiria em compreender como a ciência é possível, Husserl procura analisar a “origem do mundo”, pois as “formas” são, ao mesmo tempo, essências determinantes, e sua originalidade estaria não apenas em estabelecer uma relação entre o fenômeno e as essências, mas sustentar, no campo transcendental, uma interação fundamental entre o sujeito (“eu puro” obtido por redução) e o objeto (as essências), que “ultrapassará a ontologia realista e estática de Aristóteles, mas procede dela” (Piaget, 1980: 42).

Essa análise tem o pressuposto de que o papel básico da questão sobre a intencionalidade do sujeito em relação ao objeto fundamenta-se no substrato da noção tomista, que, por sinal, remonta às ideias de potência e ato de Aristóteles.

Entretanto, conforme Piaget (1980:42), o tomismo oferece um posicionamento mais realista em relação à “intenção”, o “ato imanente de conhecer”, como é apresentado por J. Maritain (*Réflexions sur l’ intelligence*, ano:53): “consiste em tornar-se o outro enquanto outro, o que é possível ‘imaterialmente’, portanto intencionalmente”.

A discussão proposta é, pois, até que ponto Husserl conseguiu elaborar uma epistemologia sem a utilização dos recursos do psicologismo e em que medida realiza censura à psicologia experimental. Porém, constata-se que a sua crítica acaba por assimilar a psicologia enquanto “ciência empírica”, ou seja, experimental, o que retrata seu empirismo epistemológico.

Para fundamentar esse posicionamento, Piaget (Idem: 40) utiliza as seguintes demonstrações:

- 1) Husserl tem por dimensão certa psicologia, que é o empirismo associacionista;
- 2) Lança uma crítica aos psicólogos ao se referirem às normas ideais que pretendem fundar;
- 3) Contesta o psicólogo sobre o direito de querer fundar a necessidade lógica sobre as leis causais, sob o ponto de vista indutivo.

Quanto aos itens 1 e 3, Piaget concorda realmente com esses pontos de vista; entretanto, quanto ao item 2, existe uma discordância, pois deveria utilizar o emprego da lógica e examinar as atividades dos sujeitos exteriores aos próprios investigadores e coordená-los com os princípios da genética, o que talvez seja impossível.

Ao discutir as questões das convergências entre o pensamento e o mundo, faz-se necessário destacar que, no que se refere aos recursos operatórios da inteligência, encontram-se os sistemas de formalizações, tais como a lógica e a matemática; entretanto, em se tratando do mundo da experiência, Piaget (1981) defende que esta se desenvolve de acordo com estruturas que são uma função da mente humana, o que permite “estabelecer uma aproximação com a denúncia feita por Wittgenstein, em “Investigações Filosóficas”, acerca da “impossibilidade de as sensações serem expressas por palavras” (Idem: 24). Assim, diversos autores insistiram na impossibilidade de tomar os dados da percepção como tradução direta e adequada da realidade.

De fato, o próprio contexto histórico do pesquisador, carregado de pressupostos, assim como de todo componente de teoria que o condiciona na formulação de hipótese e escolha metodológica, é elemento decisivo para a confirmação de que a correspondência entre os fenômenos do mundo físico e os conteúdos das percepções é apenas parcial.

2.2.5. Reflexão e descentramento do sujeito

Piaget (1981) procura oferecer respostas demonstrando que, se as coordenações psicobiológicas estão na base das ações que se interiorizam em operações lógico-matemáticas, o papel cognitivo do sujeito exerce uma função proeminente.

Desta forma, o grau de descentração do sujeito é função da sua capacidade coordenadora, que se estrutura em processos de interiorizações permitindo construções

operatórias cada vez mais complexas, o que torna o papel cognitivo do sujeito do conhecimento uma relevante categoria a ser considerada.

Essa capacidade de descentramento aponta para uma busca de redução dos aspectos deformadores, que, tanto de parte do sujeito como do objeto, são empecilhos para que se estabeleça um sistema objetivo de relações recíprocas, conforme exposto pelo autor, pois o objeto se distancia das aderências subjetivas à medida que a razão evolui no campo de suas construções operatórias.

John Locke (1632-1704) já havia destacado, ao lado das sensações, uma segunda capacidade, a reflexão, foco de preocupação predominante na Idade Média: à reflexão era atribuído o autoconhecimento e à abstração, a formação de conceitos empíricos. O termo “reflexionar” (refletir) significava voltar-se para si mesmo, enquanto pensamento, representações e sentimentos, e abstrair significando extrair as qualidades perceptíveis de uma idéia ou objeto (Kesselring, 1993:95).

Em Piaget constata-se uma diferença entre a abstração, considerada empírica, e a reflexiva, sendo a primeira regida por regras de operações, ou pontos de vista, conduzindo a posicionamentos diferenciados e levando apenas a uma constatação do fato ou fenômeno, e a reflexiva, que se apóia em conceitos lógicos e matemáticos, conduzindo a uma verdadeira compreensão, ressalte-se que estes conectivos “e”, “ou”, “se...”, “então”, “nem...” “nem” poderão revestir-se de combinações lógicas em frases, e inferir-se sobre a validade ou invalidade de uma conclusão, derivadas de sentenças ou orações.

Segundo Kesselring (1993), as observações de Piaget em relação à abstração reflexiva fornecem o eixo das discussões em relação à gênese psíquica sobre as funções do pensamento e do conhecimento humano, pois o autor buscou comparações entre o desenvolvimento da inteligência ou psicogênese e a história do pensamento ocidental, principalmente matemático, e das ciências naturais.

Mediante indagações sobre o ajustamento da abstração reflexionante, entre regulação orgânica e pensamento lógico-matemático, Piaget (1981) responde que, em todos os níveis do desenvolvimento mental, ocorrem abstrações reflexionantes. Entretanto, indaga Kesselring (1993:97): “mesmo que os aspectos reflexivos da atividade própria aflorem à consciência, resta perguntar de que forma revestem ao se tornarem conscientes”. Eis o impasse, pois se torna mais claro obter-se uma visão das propriedades da realidade material do que dos aspectos da vida mental, já que estes escapam à consciência em função mesmo das

limitações impostas a essas estruturas da razão, ou mais propriamente ao logos.

Importante destacar que Piaget não se recusa a afirmar que a abstração empírica tem como fundamento uma abstração “reflexionante”, pois toda observação é permeada de premissas teóricas, derivando-se assim um questionamento: qual seria sua tendência, materialista ou idealista?

Diversos experimentos com crianças levaram Piaget a constatar que o saber conceptual era posterior ao saber-como-agir, levando a indagações, tais como: de que forma é conduzida a atenção da criança? Quais circunstâncias levam à tomada de consciência? Em uma de suas obras, o autor examina o significado de contradições e incoerências sobre tomadas de consciência - essas aproximações poderiam ser declinadas em tendência materialista ou idealista? As sensações e percepções constituem níveis elementares de consciência, e esta é decorrência de processos biológicos, tais como se verifica em leis de causalidade (uma ocorrência A conduz a outra ocorrência tipo B). Mas a consciência é a “capacidade de gerar intenções e conferir significados” e estes significados estão conectados com os princípios lógicos de implicações (Kesserling, 1993:101).

Com efeito, essa capacidade de descentração assume maiores dimensionamentos na área das ciências humanas, na medida em que há uma recusa quanto aos componentes da objetividade. A influência de fatores culturais ou motivacionais tem sido determinante na compreensão do fenômeno, quer na área da psicologia, sociologia e mesmo economia, em que a interferência de natureza ideológica ou política se faz sentir. Em função disso, é preciso considerar a dimensão temporal, já que a aferição que se realiza em relação aos fatores subjetivos repercute de forma mais clara quando estes são analisados do ponto de vista histórico.

Na realidade, o estudo do ponto de vista diacrônico frente a uma estrutura teórica em relação à interpretação do mundo conduz ao estabelecimento de nexos causais que fundamentam as elaborações e também contribuem para analisar os comportamentos. É, pois, a delimitação do contexto do observador que contribuirá para desmistificar o que se atribui como circularidade, no sentido de uma troca entre o sujeito observador e a interferência do objeto nesta construção do conhecimento.

Conforme Piaget (1981), tanto as ciências humanas como as naturais adotam como procedimento o afastamento das observações e vivências imediatas em favor da construção de modelos que são, ao mesmo tempo, fruto da atividade do sujeito e também

fonte de verificações experimentais, procurado compor modelos abstratos dos fenômenos.

Desta maneira, para além de uma análise linear sobre as sucessões regulares dos fatos, temos de encontrar os nexos de ligações que dependem de uma inserção nas estruturas, garantindo sua operatividade. Entretanto, ao se situar em plano não apenas formal, as buscas são conduzidas por outros parâmetros, na medida em que se procura estabelecer correspondências com os fatos e as possibilidades de se discutir articulações dedutivas que acontecem no confronto com a realidade.

Todavia, alguns dilemas são enfrentados nas ciências humanas, dentre eles, a categoria de fenômenos, que seriam os fatos da consciência em posicionamento oposto aos fatos materiais, colocando em cheque a questão da interpretação. Isso conduz a discussões sobre a questão da explicação causal e os fatos da consciência, compreendidos como valores afetivos, éticos etc., que adentram na categoria da compreensão.

Para Piaget (1981), não deveria haver essa cisão entre as categorias das ciências da natureza, que trabalham com princípio de causalidade, e as das ciências humanas, voltadas para o universo das significações, características dos estados de consciência, devendo se estabelecer um elo entre as seqüências implicativas e materiais, ou seja, entre os modos de compreensão e explicação.

2.2.6. Apriorismo e a questão da aprendizagem

Chiarottino (1972) formula a seguinte indagação, a partir do *a priori* abordado por Piaget: o conceito de equilíbrio dependeria das estruturas lógico-matemáticas ou seria determinado pela aprendizagem? Para a autora, essas estruturas não estariam prontas desde as primeiras fases de desenvolvimento, mas, desde sua fase de elaboração, seriam impostas à consciência e sempre adaptadas ao próprio funcionamento. Nessa perspectiva, o homem nasceria com determinadas estruturas de invariância, como coerência e capacidade de estabelecer relações (núcleo funcional). Esse núcleo ou “organização inicial dá origem às categorias da razão” e, neste sentido, ela é pré-formada; mas é no contato com o real que essas categorias se estruturam, portanto, elas resultam da maturação biológica e da ação do meio.

Em síntese, é possível visualizar a construção das estruturas, na medida em que há uma organização, ou seja, um núcleo, independente da experiência, conduzindo primeiramente à assimilação e, em seguida, à adaptação, exigida pelo meio. Ou seja, haveria algo, como destaca Chiarottino (1972:60), “a priori como condição de todo conhecimento”.

Conforme a autora, o conceito de núcleo funcional quase não aparece nas obras de Piaget, entretanto, à medida que evolui, em função de novas pesquisas e testes, esse conceito vai se tornando cada vez mais preciso, principalmente em se tratando de noções que dizem respeito às estruturas lógico-matemáticas.

No que tange à aprendizagem, Piaget (1981) propõe que é uma estruturação no sentido da assimilação do dado a esquemas que comporta uma atividade do sujeito. Por isso, tece críticas às escolas psicológicas que têm se sustentado fora do campo epistemológico, tal como a Gestalt, e que tentam explicar as leis de organização da percepção por meio da geometrização de espaço-tempo, sem se preocupar com a atividade do sujeito, minimizando o papel desta.

Ao analisar a atividade perceptiva sob o aspecto do desenvolvimento, Piaget (1981) constatou que a organização da percepção se constitui pela construção de relações ativas e progressivas, baseadas em atividades lógicas, de tal maneira que este nível perceptivo supõe um quadro formal. Portanto, o conhecimento adquirido pela aprendizagem não poderá ser considerado em função de uma ação em sentido único, do objeto sobre o sujeito, mas sim como interação em que o sujeito introduz acréscimos específicos. Assim, à medida que a resposta a um estímulo constitui-se em um “ato”, ou uma “classe de movimentos agrupados”, na qual intervém um elemento de organização, haverá a participação do sujeito com seus esquemas de estruturas lógicas (relações, classes e inferências); desta forma, são os esquemas, e não o produto da aprendizagem que importam.

Entretanto, como pontuado por Chiarottino (1972), resta uma questão: se o ser humano conhece por meio de categorias construídas na experiência, por um processo cujo funcionamento estaria fundamentado no *a priori*, como explicar este funcionamento, que, em contato com o real, dá origem às estruturas da razão? Ou seja, como explicar a já mencionada passagem do processo cujo modelo é a adaptação biológica às estruturas de caráter lógico-matemático? No entanto, as possibilidades de explicação não atendem às necessidades de superação do problema de pré- formação (problema da hereditariedade), porque Piaget “explica” como “se chega á etapa do pensamento lógico-matemático, mas não explica o porquê desta necessidade” Chiarottino (Idem: 50).

Em sua obra “Biologia e Conhecimento” (1996), Piaget procura demonstrar que toda transmissão hereditária de potencialidades e caracteres reais ou virtuais supõe uma organização que comporta sistemas reguladores. Ao abordar a questão da organização, o autor

se refere ao fato de que, em uma totalidade organizada, a existência das partes é necessária e passível de variações sem comprometer o todo.

Piaget (apud Chiarottino, Idem: 66) designa o funcionamento por T e o conjunto de transmissões particulares de H, afirmando: “H se modifica mais rapidamente que T, na medida em que a variação de uma parte pode deixar a estrutura e o funcionamento do conjunto relativamente inalterados”. O problema será em relação à formação das estruturas mentais, no sentido de se identificar para qual lado elas tencionam H ou T. Caminhar para H seria cair no problema dos *a priori* hereditários, enquanto no T seria organizar-se em direção a uma organização mais estruturada; ou seja, existiria uma lógica isomorfa inerente às classes e relações. Desta forma, a estrutura classificadora é encontrada em toda a estrutura da organização. As classificações aparecem em diferentes maneiras - ora os encaixes das subclasses estão em organização material, digamos, imanes em um funcionamento, ora resultam dessa organização e desse funcionamento, de onde decorre que essa bipolaridade se encontrará em todos os isomorfismos estruturais. Ou seja, o pensamento parte de estruturas imanes da organização vital, mas esta é reconstruída no momento de suas especificidades sem perder essa vinculação, no sentido de que a assimilação fisiológica ou orgânica prepara a passagem para o desenvolvimento funcional. (Chiarottino, 1972).

Por outro lado, existiriam as *estruturas de ordem*, componentes tanto na ordenação dos fins e meios que constituem a inteligência prática, por exemplo, como nos mecanismos do sistema nervoso; desta forma, fariam parte tanto da organização biológica como produto do pensamento enquanto ordenação e funcionamento. Essas fundamentações são determinantes para as bases de relações entre as organizações vitais e cognitivas.

Conforme Chiarottino (1972), Piaget demonstra ser possível uma matematização da organização vital nos padrões de uma álgebra qualitativa, adaptável ao sistema autorregulador, e assim explica que o desenvolvimento das etapas (sensório-motor, concreto, proposicionais) obedece ao funcionamento das coordenações das ações, ou seja, do sistema nervoso, como funcionamento inerente a essas estruturas e organizações.

Segundo Piaget (1981), o funcionamento do cérebro prolonga formas gerais e não particulares de organização, e, ao mesmo tempo, as estruturas lógico-matemáticas resultam desse funcionamento, a partir do momento em que são utilizadas soluções de problemas conduzindo a um duplo movimento, de construções e abstrações reflexivas por meio de etapas sucessivas de equilibrações. Estas formas de equilibrações são alcançadas por meio das leis de

funcionamento (estruturas lógico-matemáticas) e estruturas abertas à experiência.

Entretanto, resta explicar a passagem do funcionamento do organismo para a construção das estruturas lógico-matemáticas. Conforme Chiarottino (1972) o processo de construção das estruturas lógico-matemáticas caracteriza-se, inicialmente, por uma abstração reflexiva que consiste em tomar consciência da existência das ações ou operações; em um segundo momento, em ter uma perspectiva de ação descoberta em um novo plano, por exemplo, o pensamento oposto ao prático; e em terceiro momento, em integrá-lo em uma nova estrutura. Esta nova estrutura deverá ser a reconstrução da anterior; caso contrário, não haverá coerência, continuidade e nem ampliação em novo plano de reflexão.

Desta forma, para Piaget (apud Chiarottino, Idem), a “abstração reflexiva” representa esse processo de reconstrução implicando novas combinações e integrando novas estruturas operatórias:

O caráter necessário das estruturas lógico-matemáticas deve ser entendido como um desenvolvimento endógeno que se processa por etapas tais que as combinações sejam, de um lado, novas enquanto combinações, mas de outro lado elaboradas como elementos já dados na etapa precedente (Chiarottino, Idem: 73).

Somente pode-se mencionar aprendizagem na medida em que os conhecimentos são obtidos não dos objetos, mas das ações exercidas sobre eles, ou seja, ações de reunir, estabelecer correspondência etc.

2.2.7 Desenvolvimento ontogênico e evolução social

Segundo Kesselring (apud Grize, 1997), o posicionamento de Habermas em relação à teoria da evolução social atenta para dois pontos importantes, a saber: um seria o aspecto da evolução da sociedade moderna, implicando a evolução das formas e estruturas da organização social, estruturas de comportamento envolvendo conduta moral e juízo moral, e outro aspecto, a evolução do conteúdo, comportando as dimensões ontológicas e as visões de mundo.

Apesar de paradoxal, Habermas (apud, Grize 1997) sustenta uma visão otimista com relação ao desenvolvimento social, cujas fontes seriam a epistemologia genética de Piaget e a teoria de desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg, em que o autor afirma que o desenvolvimento ontogênico implica a idéia de progresso do ponto de vista social, pois

quanto mais avançado no desenvolvimento, mais independente e racional será o sujeito (Piaget), e quanto mais evoluído em seu juízo, mais justo em suas ações (Kohlberg).

Assim, conforme Bárbara Freitag, seguindo o exemplo de Piaget, Habermas oferece uma redução dos processos de aprendizagem coletivos a processos de aprendizagem individual. Isso porque o progresso não é algo ao acaso, mas é necessário se ter uma lógica ou uma série de mecanismos que leve ao desenvolvimento, apesar de todas as intempéries a que está sujeita a evolução individual. Entretanto, Habermas não descreveu como esse processo acontece, ficando a cargo de Piaget, através de sua demonstração sobre os conteúdos da “abstração reflexiva” (Kesslerling, in Grize, 1997:244-245), como já explicado anteriormente no tópico “Reflexão e Descentramento do Sujeito”.

Tem-se, assim, a modificação do pensamento coletivo tipo “fechado” primitivo para o aberto ou moderno; ou seja, a transformação de uma atitude egocêntrica para uma atitude descentrada. Do ponto de vista social, esta última atitude é destacada, na medida em que se constata a subdivisão de sistemas sociais e a subdivisão de diferentes culturas. Desta forma, há no pensamento mítico uma visão animista, com ausência de reflexividade por parte do coletivo, enquanto o moderno é mais descentrado, dele constando a racionalidade científica.

Segundo Kesslerling (In; Grize, 1997), Habermas associou a “abstração reflexiva” ao domínio da moralidade. Assim, na década de 70, tenta reconstruir o desenvolvimento do juízo moral, inspirando-se na compreensão das relações sociais. Essa reconstrução teria os seguintes níveis: no primeiro momento, o agente não leva em consideração mais do que as exigências imediatas de outras pessoas, procurando segui-las ou contradizê-las; no segundo, procura compreender o significado do que é o papel social e uma norma moral, e por fim se orienta por meio de “normas reflexivas”.

Desta forma, manifesta Habermas (op. cit.) uma compreensão em relação ao processo de reflexividade, revelando pouco interesse pela ontogênese intelectual. Esse processo seria gerador de estruturas de ações mentais muito mais no aspecto moral, do ponto de vista coletivo, enquanto que para Piaget realiza-se no plano individual.

Entretanto, se faz necessário destacar que as buscas por uma lógica do desenvolvimento no plano sócio-histórico parecem desviar-se dos planos de Habermas e Piaget, embora não se negue a validade da afirmação de que a realização da autonomia individual “parece ser o estado final em um sentido normativo, isto é o melhor e mais justo

dos estados sociais possíveis” (Kesselring, Idem: 254). No entanto, não seria possível no acompanhamento de uma lógica uniforme.

2.2.8 Impasses de uma lógica do senso comum

Jean-Blaise Grize (1997), ao discutir questões que envolvem a Psicologia Genética e a Lógica, buscando o confronto entre as duas, destaca que Piaget insistiu no fato de que a Lógica possui um caráter normativo e, portanto, não se reduz a problemas de fato, ficando a cargo da psicologia tal foco de preocupação. Ao mesmo tempo, chama a atenção de que existiria lógica e lógica; ou seja, aquela que se preocuparia com a questão das estruturas e formalizações, representada, por exemplo, pelos números racionais, como os grupos comutativos, aditivos, etc., em que se identifica o raciocínio dedutivo, e as inferências não-formais, cujas representações do senso comum não são aceitas por Piaget, como afirma Bernard Schiele (apud Grize, 1993:68): “o saber natural é um saber em migalhas”, pois constitui um obstáculo ao pensamento científico, situando-se no próprio corte epistemológico representado por Bachelard.

Pode-se inferir, então, que realmente a Lógica para Piaget se constitui na formação das estruturas dedutivas, em que as ações do pensamento são traduzidas em processo de *reversibilidade e reciprocidade*, ou seja, reduzem-se ao grupo INRC e, portanto a mente, antes de chegar aos agrupamentos de classes e relações deverá ser capaz de: 1º distinguir as partes do todo; 2º estabelecer hierarquias entre os termos; 3º construir classes de equivalência sob uma propriedade comum de seus elementos. De onde decorre que Piaget estudou mais a gênese das competências do que as performances, no sentido de traçar as invariantes contidas no objeto, ou seja, procurar nos objetos as conservações que se justificam semelhantemente às operações (Grize, 1993).

Comportaria, portanto, elaborar a seguinte premissa, conforme pontua Grize (op. cit.): será possível agir materialmente sobre as coisas, trabalhando no nível de signos. Entretanto, ao mesmo tempo, é possível constatar que, além da linguagem lógico-matemática, existiriam outras formas de linguagem abarcando o cotidiano, expressas pela linguagem natural, utilizada pelo homem comum, derivando, com efeito, uma direção em relação às discussões sobre a possibilidade de se viabilizar uma lógica do cotidiano, ou mesmo, do senso comum.

Sob este ângulo, e tratando-se de uma tese em que se busca demonstrar a

necessidade de construção de uma discursividade mais elaborada, Grize (op. cit.) oferece um posicionamento significativo, ao tomar como eixo de referência o próprio Piaget no que diz respeito à “abstração reflexiva”, acrescentada por ele de “abstração esquematizante”. Essas abstrações contêm determinadas propriedades dos objetos que comportam operações que funcionam para esquematizá-los, de forma que estejam adequados aos processos de discursividade. Isso se dá através da palavra, que nada mais é do que a própria construção do pensamento - é por meio dela que o pensamento retorna aos objetos, os reconstrói, sendo que isso só é possível utilizando-se certo número de operações.

2.3. Conhecimento científico e senso comum: subsídios epistemológicos para uma impostação pedagógica

Neste item, são discutidas as novas formas de pensar a realidade, não mais presas a uma concepção determinista do observador, mas sim influenciadas pelo “tempo histórico processual” (Tassara, 2003), de modo a interferir nas percepções dos sujeitos protagonistas das ações educacionais. Possibilita-se, assim, uma dialética do conhecimento, no sentido de se matematizar formas de pensar as narrativas do cotidiano.

A análise do método intelectual de crítica - o método lógico da ciência moderna - implica, por sua vez, na análise de suas dimensões caracterizadoras: a razão - a dos métodos racionais, dos algoritmos lógicos ou matemáticos aos quais recorrem; e, a experiência - a das técnicas da manipulação da matéria com as quais opera (Tassara, 2006).

Pensar nos pressupostos que alicerçam a ciência, esta concebida, como o processo de produção do conhecimento, em suas formas de apropriação e re-apropriação de sentido e significado atribuído pela humanidade, é preciso discutir a questão do método e os fundamentos que a alicerçam.

A saber, é a partir do século XIX, que se constata o surgimento de uma nova dimensão ressaltando a articulação mensurativa tempo-espaco, o que veio consolidar a dimensão científica, constitutiva da Epistemologia Contemporânea vindo a destacar a concepção do tempo como uma ação transformadora dos objetos.

Derivando-se, com efeito, uma progressiva transição do pensamento, geradoras de específicas teorias científicas em setores diferentes e essa seria, com efeito, uma mudança de

perspectiva, construindo-se assim uma nova forma de pensar a realidade, pois “não é mais o espaço a dar razão ao tempo, mas, delineia-se uma realidade natural, ou social que é modificada pela ação do tempo histórico processual” (Tassara, 2003).

Disso decorre que para se analisar o método intelectual de crítica componente do processo investigatório da cultura Ocidental, como expõe Tassara (2006), será preciso considerá-la vinculada a um momento de contexto de historicidade, “incremento da consciência histórica *de* e *em* suas extensões, intrinsecamente contextualizadas pela-dinâmica dos movimentos epistemológicos e extrinsecamente pela dinâmica dos movimentos utópicos da modernidade”. E assim pontua a teórica “a criação da física dinâmica, na era moderna, levou á construção de uma sistema de mundo que produziu um conhecimento matemático do movimento”. E neste processo, dois aspectos teriam caracterizado a conduta intelectual de seus criadores (Galileu e Newton), ou seja, em primeiro lugar, o objeto imediato dos estudos não seria o mundo material, mas a *experiência* sobre o mundo material e em segundo lugar as leis enunciadas eram sobre o movimento, formulando uma Epistemologia Clássica apoiada em uma racionalidade referindo-se a um *objeto atemporal* e a uma *lógica atemporal*.

A noção do tempo compreendida conforme Piaget (1981) em dois modelos interpretativos, o primeiro referindo-se á ordem dos acontecimentos (sucessão ou simultaneidade) e o outro á duração ou intervalos entre os acontecimentos, é fundamentado em bases psicogenéticas.

Concebe-se assim, neste novo modelo científico, o sujeito em outra relação como mundo natural e consigo mesmo, “não mais ocupando o lugar isolado de invariância, contraponto à transformabilidade humana” (Tassara, 2003), devendo pois, se circunscrever no discurso do método com o objetivo de se evitar improváveis abstrações.

E ao mesmo tempo, este novo modelo científico veio acarretar novos embates entre as fronteiras dos saberes, os quais eram considerados totalmente segmentados e isolados em guetos fechados do conhecimento, com base na clássica divisão entre as ciências da natureza e as ciências do espírito; em contrapartida, na contemporaneidade, já se discute as interlocuções entre as mesmas.

Tem-se, como um dos pressupostos básicos neste estudo, a de que o sistema de construção do conhecimento consiste em contínuo processo investigativo apoiado na *dúvida*, pois um dos principais paradigmas do método científico constitui-se no primado da “*dúvida cartesiana*”, obra máxima de René Descartes, *Discurso sobre o Método*, (1983) e, portanto, é

necessário desfazer-se de todas as opiniões, no sentido de compreensões elencadas como absurdas ou falaciosas, para se estabelecer em seguida algo firme e constante sobre o qual se possa basear todo conhecimento. Nessa perspectiva, a dúvida será sistemática, e não cética, pois será instrumento de superação do próprio exercício do processo duvidoso. Duvidar, afirmar, negar, imaginar, sentir - todos estes atos são sinônimos e, segundo Descartes, (apud, Marcondes, 2007), revelam a evidência do eu pensante, “penso, logo existo”. Disso deriva que a única certeza que existe é a de que o pensamento é a manifestação dessa forma de linguagem, apoiada na captação do abstrato no concreto, sendo que, através dela, tem-se a garantia da compreensão do cotidiano sobre o qual pairam momentos de incerteza; ou seja, entre o *non sense* e o saber elaborado, assumir um posicionamento de que existiria o processo de dúvida em relação ao próprio argumento construído pelo sujeito, pois torna-se preciso aprender a dialogar criticamente com o próprio pensamento. Resta então o re-pensar essas construções.

A caracterização do pensamento científico condensa-se em um sistema investigatório e, portanto, de busca e questionamento no qual a consciência crítica é uma constante, e o diálogo criativo seu fundamento. Em função da natureza desta atividade intelectual como exigência da atitude *reflexiva*, encontram-se os métodos *dedutivos* e *indutivos*. Os primeiros referem-se à demonstração e justificativa, pois são mecanismos aplicativos de recursos *lógico-discursivos*, que tratam de objetos ideais, ou seja, pertencem ao âmbito da abstração, cujo critério de verdade, de acordo com a dimensão da lógica clássica, seria coerência, consistência e a não-contradição. E os indutivos, provenientes de constatações particulares, as quais, por meio da *observação* e *experimentação*, buscam uniformidades empíricas e, a partir delas, passar a níveis de abstrações ou formulações lógicas. Ou, diante dos fatos, sempre torna-se preciso levantar exclamações, dúvidas, interjeições, no que tange à validade das afirmações, ou negações delas, promovendo interstícios cognitivos, aquilo que Gustavo Bernardo (2000) denominou “ancoragem”.

2.4 Tessitura das narrativas do cotidiano: vivências pedagógicas

O espaço de aula a ser considerado é espaço de “escuta”, onde se ensinam apenas regras de desmontagens e montagens de cenários quanto à produção dos discursos. O ato de conhecer, portanto, não consiste em explicar, elucidar, transmitir, mas sim em interpretar promovendo “deslocamentos livres”, deslocamentos realizados na interlocução com os signos,

em uma incansável escavação intelectual, voltando-se para este movimento de inscrição com os signos, de modo a se promover um repertório de um **locus**, arcabouço desta passagem entre o pensamento *na* e *sobre* a realidade e efetivamente a elaboração por meio de permutas e interconexões entre redes simbólicas. Nessa perspectiva, tem-se que o exercício de uma tópica significa este deslocamento de um lugar fixo, derrubando verdades tidas como certezas absolutas, fechadas, circunspectas de um saber, para uma abertura e mobilidade quanto à aceitação das incertezas das contradições como interstícios de um novo prelúdio que se anuncia e enuncia.

Considerando-se a educação como um dos mecanismos mediadores entre a cultura historicamente construída e os sujeitos em socialização, agentes de um processo de transformação e construção, a questão do ensino passa a ter um papel relevante, na medida em que seria uma de suas funções prepará-los para pensar com rigor. Para se pontuar as relações a serem estabelecidas em processos de comunicação de experiências, será preciso destacar o que se considera o ato de ensinar e suas implicações em dimensões, destacando-se a problemática de currículo, a questão do conhecimento e ênfase pedagógica propriamente dita no Ensino.

3. Da problematização de processos à identificação e enunciação do problema: indagações sobre o espaço das estratégias da invenção

A constituição sobre “pensando o pensar”, dimensionada nas narrativas do cotidiano, perpassa o espaço dos atores sociais e das relações que estabelecem em seu entorno como dinâmica social na contemporaneidade, explicitando-se como fenômeno discursivo e conceptual. O que está em jogo aqui são as *formas* de constituição destes discursos e conceitos.

As buscas para uma compreensão das identidades profissionais delimitam-se no universo de inserção desses sujeitos, em suas marcas de historicidade e nas condições socioculturais. Trata-se do ser que indaga, e nessas indagações se descobre.

É importante destacar que há uma distinção muito nítida a ser realizada entre o significado dos termos: racionalização e racionalidade (Tassara e Ardans, 2006) - o primeiro designando afirmações cujas premissas são desconhecidas, ou “deliberadamente escamoteadas”, e o segundo, a transparência de uma argumentação lógica. Sendo o processo educativo inserido nesses dois confrontos, surge a questão: quais os limites entre a racionalidade e racionalização em processos formativos?

Considerando que a contemporaneidade convive com uma crise que seria da própria racionalidade, porque ainda permanecem os vestígios e marcas da racionalização, como, então, desmascarar essas formas de opressão e aniquilamento do potencial da capacidade racional, compreendida como discursiva?

Em sua obra “Desistir de Pensar? Nem Pensar!” Hilton Japiassu (2001) nos alerta para a crise da des-razão. O autor afirma que estamos vivendo em uma era de grande conformismo intelectual, nos contentando com as veleidades dos “pós-qualquer-coisa” e não incorporando em nossos discursos e ações as buscas por um sentido da vida. O foco permanece em visões de um mundo dominado pelo funcional e instrumental.

Japiassu (op. cit.) define o “pensar” como a atividade intelectual pela qual não existiria uma apropriação de dados empíricos ou conceituais, mas a produção de um saber novo; ou seja, seria a transformação da matéria-prima em um saber elaborado.

Parte-se do pressuposto de que a atividade vital humana, sendo coletiva, exige atividade comunicadora, e esta se objetiva em processos que geram a linguagem. A gênese da linguagem é, pois, a apropriação e objetivação do pensamento humano, a partir “de” e “no”

contexto sociocultural; ou seja, as determinantes socioculturais são constructos de sistemas categorizados por meio da linguagem.

Entretanto, existiria um impasse, pois a linguagem deixou de ser identificada como capacidade mental que serviria apenas de instrumento ao pensamento para representar o mundo, as coisas e a própria palavra, independente de um sujeito ou de uma subjetividade. No momento atual, essa nova postura relacional entre sujeito e universo sociocultural tem como exigência as buscas e tentativas de uma maior solidez no que diz respeito à captação e compreensão desse universo semântico.

Neste estudo, universo semântico diz respeito aos recursos enunciativos, revestidos de intenções e, ao mesmo tempo, imbuídos de propósitos quanto ao seu uso, dos sujeitos-alunos da graduação, na situação de busca de estruturação futura de projetos. A questão que se coloca é: como apreender o significado e sentido desses enunciados?

Para os teóricos de análise do discurso, incompletude é a condição da linguagem, pois “nem os sujeitos nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e acabados” (Carmagnani e Grigoletto, 2003:195) - estão constantemente sendo tecidos os fios de uma construção entre o simbólico e o histórico.

Conforme Tassara e Ardans (2006), o método da crítica, quando aplicado, caracteriza-se como um método de constituição de conhecimento, cujos implicativos são referidos aos procedimentos lógicos de questionamento de verdades nos argumentos. A crítica poderá ser referida ao panorama de análise que constitui o pensamento hegemônico e seu processo reprodutor ao longo da história da civilização ocidental. São as buscas de análises da reprodução de um sistema de dominação política em seu conflito com as forças culturais e humanas, responsáveis pela produção historicizada, comungando, ao mesmo tempo, com o sequestro do conhecimento como um obstáculo à crítica e à construção do sujeito histórico. Esses são os pilares de uma teoria crítica, que procura realizar denúncias e apontar caminhos para uma re-construção social, cultural e política.

Em função dessa formação, reforça-se uma dimensão instrumental, visando-se uma proposta pedagógica fundamentada na transmissão de saberes, bem como a negação do exercício de crítica do cotidiano, que é a realidade socioeconômica e cultural; isso vem se somar à questão da fragmentação dos saberes que compõem o tecido curricular. São cisões em relação à questão da cultura e do conhecimento, pois este é muito mais pautado em uma razão instrumental (Habermas, 1987) do que em uma razão emancipatória. Tem-se como

consequência a fragmentação da vida cultural, de modo a se tornar independentes os vários sistemas (econômicos, burocráticos).

Essas formas de racionalidade técnica geram o próprio esfacelamento do “mundo vida” e, conseqüentemente, cultural. Por isso, o projeto harbermasiano consiste, através da crítica, na destituição das falsas ilusões do sujeito em uma dimensão de reconciliação consigo mesmo e com o meio que o cerca.

O termo *intervenção*, que advém de *intervir*, significando estar presente, vir a se colocar entre, soma-se às inquietações em relação ao objeto de estudo, pois em processo de ação investigativa e de comunicação (ensino-aprendizagem), o acesso à informação bem como sua re-construção e construção tem como ponto de partida um ato de interferência externa ao sujeito; portanto, tem como derivativo as instâncias sociais. Nessa perspectiva, o método da crítica seria um mecanismo de exercício lógico, auxiliar na filtragem dessas ideologias, organizando a forma de pensar corretamente. Contudo, há as derivações, componentes de processos intrínsecos aos sujeitos, e o que se constata é que os sujeitos das ações educativas apresentam dificuldades em ultrapassar os elementos decomponíveis.

3.1 Trajetória de busca pela compreensão

Levando-se em consideração o posicionamento de Piaget, a aprendizagem seria um saber realizar-se a partir do momento em que o conhecimento é, ao mesmo tempo, considerado como a busca pela *compreensão* e pelas *relações necessárias*. Há que se indagar, pois, sobre a formação desses sujeitos historicamente determinados. Como realizar um espaço de interlocução entre sujeito e mundo?

Segundo Demo (2002), tem-se como pano de fundo sustentando a capacidade do pensar a idéia *compreensiva* em torno do que se enuncia. Nessa perspectiva, compreender é uma questão de lógica e se constitui na capacidade de se deduzir uma coisa de outra, de tal forma que cada componente se encontre em seu lugar e, ao mesmo tempo, seja capaz de se relacionar com outro. Entretanto, o aporte dessa lógica é refinado pelas buscas do que é pretendido em seu ocultamento; ou seja, quando não se consegue estabelecer umnexo entre, por exemplo, um problema e um foco temático para movê-lo é porque algo está impedindo a imersão total do sujeito no objeto de busca. O obstáculo impediria a formulação adequada de uma pergunta, gerando perguntas divergentes que conduzem a erros em suas formulações e, portanto, dificuldades em resolvê-las.

3.1.1 Identificando o problema

Inicialmente, há que se indagar sobre o significado do termo “pesquisa”. Segundo definição de Demo (2002: 93), trata-se de um “questionamento reconstrutivo”, no sentido de uma atitude crítica frente à realidade, desconstrutiva e analítica, voltada para o seu desvendamento e contribuindo para a ampliação do conhecimento.

Assim, toda pesquisa implicaria sempre em uma atividade sistemática, em um exercício acurado de produção de argumentação, que pode ser subdividido em: teórica, quando a proposta consiste em desvendar conceitos sob quadro referencial de autores, ou, aborda questões polêmicas acadêmicas; metodológica, envolvendo discussões sobre métodos e procedimentos; empírica, quando apóia-se sobre o levantamento dos dados e fatos visando formular proposições hipotéticas; e prática, quando existe um compromisso político de se usar a ciência como dispositivo de intervenção sobre a realidade, como é o caso da pesquisa participante.

Como propõe Demo (op. cit.), haverá ainda que se distinguir a pesquisa como *principio científico* e, como *princípio educativo*. Segundo o autor, como propedêutica básica, a *educativa* se propõe a ser uma investigação que busca estratégias reconstrutivas de aprendizagem e de gestão da autonomia do sujeito. Observa-se, contudo, que as instituições de ensino superior são, freqüentemente carentes de uma cultura científica investigativa, diferenciada por causas estruturais e de fatores pedagógicos. De fato, na maioria dos casos, os alunos continuam sendo sujeitos atores de cenários reprodutivos de uma sociedade instrumentalizada na ação, e não no pensar o porquê dessas ações. Pode-se inferir que influencia este panorama, a aplicação de modelos reducionistas da investigação científica, treinando-se o aluno a reproduzir padrões culturais que não mais pertencem ao repertório histórico-cultural do momento.

3.1.2 Enunciando o problema

Trevisan (2002) chama a atenção para o fato de que a crise frente a modelos de formação cultural exigiria uma nova dimensão educacional. Tratar-se-ia de uma recuperação da dimensão semântica, manifestada em diversas representações incluídas na formação, o que permitiria uma busca mais precisa em torno do que se consideraria um universo adequado de significação. O autor afirma que o professor deveria se preocupar mais com a formação cultural, auxiliando seus alunos a ler o mundo com palavras (Trevisan), confirmando

posicionamento de Tassara e Fazenda, para assim tornar-se capaz de interpretá-lo, destacando que, com a formação que lhes é dada, “não se consegue atingir, em muitos casos nem mesmo o domínio conceitual” (Trevisan 2002.: 75).

Sabe-se que o núcleo central de um processo de investigação consiste na formulação de um problema sobre o qual se quer desenvolver compreensão, a condição *sine qua non* para fundamentar a construção de um método de ensino ao mesmo.

Assim, no que se refere à conceituação de *problema de pesquisa*, é possível encontrar na literatura diversos posicionamentos, gerando incertezas sobre seu significado profundo. Conforme Garcia (2004: 34), uma das definições de problema é a de que consiste em “situação que constitui o ponto de partida de qualquer indagação, isto é, a situação indeterminada”, na medida em que não há garantias de que respostas dadas podem vir a constituir-se em soluções para o problema.

Outra conceituação refere-se à dificuldade especulativa, mas que pode ser também prática (Lalande, 1968). O autor centraliza-se no momento em que se desencadeia a interrogação, portanto, no processo de construção ativa discursiva do problema pelo sujeito, fundamentando a possibilidade de busca, na prática, de possíveis soluções ao problema.

Há também a definição de Polya (apud, Garcia, 2004:35), que afirma que a busca de soluções que se pretende para o problema, consiste no mapeamento sobre o seu significado conceitual, enfatizando sua resolução (no caso matemático) com base em processos cognitivos que culminam com a descoberta de uma alternativa para uma dificuldade. As possibilidades de alternativas não seriam, para Polya, desencadeadas de forma clara e imediata, destacando que, no processo de resolução de um problema, seria necessário formular três indagações: por onde começar? como posso fazer? qual a vantagem para assim proceder? ou seja, aponta-se para uma incógnita e se apresenta assim condições e possibilidades para solucionar o problema. Em outras palavras, olhar para uma finalidade, vindo a oferecer passos para essa elaboração, no que tange à compreensão do problema. Seriam eles:

a) Questionamento sobre o desconhecido e quais informações sobre o qual estão disponíveis, devendo-se partir do interesse do sujeito;

b) Delimitação do problema, será preciso estabelecer um plano através do qual se busca um método que pareça adequado para resolvê-lo; neste patamar, o sujeito deverá questionar-se sobre os conhecimentos que possui em relação a outras situações correlatas, ao mesmo

tempo em que se discute possibilidades de implementar inovações, ou, reutilizar planos anteriormente apresentados;

- c) Colocação de plano em ação, verificando cada passo a ser dado;
- d) Avaliação entre o que foi proposto e o que efetivamente se conseguiu;
- e) Reflexão do sujeito sobre a aplicabilidade do método e do problema.

3.2 Garimpendo o método para re-construção do problema

Quando se solicita a elaboração de um plano para fundamentar uma investigação aos alunos, no qual, a partir de experiências vivenciadas pelos mesmos no cotidiano, deverão ser extraídos conteúdos a serem elaborados discursivamente, freqüentemente constata-se a ausência de um traçado de um panorama situacional construído a partir das dificuldades encontradas nestas vivências. Os sujeitos-alunos, participantes desse trabalho, são chamados a discorrer sobre um diagnóstico da realidade, ou seja, com base na identificação de uma problemática virem a compor estratégias de solução para enfrentá-la. Entretanto, dificilmente tecem considerações, mesmo que mínimas, sobre o porquê da problemática constituírem problemas. Ou seja, apreendem aspectos da realidade, mas não a re-elaboram, ou a re-inventam, buscando o desejável pela transposição instrumental de conceitos científicos. Isso induz soluções através de ensaios por tentativa e erro não fundamentada em processos inferenciais. Não há, portanto, uma efetiva apreensão de relações entre o pensamento e as palavras, ocorrendo uma reificação. A análise da apontada questão de reificação vem sendo efetuada enfocando-se dois aspectos: em relação ao *constructo elaborativo do pensamento* na construção do problema e em relação aos *mecanismos operativos* para a elaboração de tais constructos.

Com relação ao primeiro aspecto, pode-se salientar o seguinte.

Segundo Gouveia et.al (2003), existem vários estudiosos que defendem a existência de uma lógica mental inerente ao raciocínio humano (Barine, 1987, O'Brien 1995 e outros). Essa lógica desempenharia papel fundamental na integração das informações e realização de inferências. Para esses autores, isto se realiza na medida em que as pessoas conseguem combinar as proposições e raciocinam a partir delas, o que requer, em decorrência, a elaboração formação inferencial. Conforme tais posições o raciocínio sobre o cotidiano utiliza-se de procedimentos perfeitos de inferência, por meio dos quais, partindo-se

de proposições supostamente verdadeiras, inferem-se proposições que herdam este valor-verdade. Ou seja, inerente ao raciocínio humano, existiria um sistema de dedução natural.

Outros autores (Gouveia et. al, 2003), tais como Laide, Byrne e Shaeken (1992), sustentam o posicionamento de que não existiria o uso de esquemas, de modelos mentais, e a partir deles é que se desencadearia o raciocínio dedutivo. Ter-se-ia, então, os seguintes passos: em um primeiro momento, a partir de informações iniciais, iniciar-se-ia o raciocínio conjuntamente com informações prévias; depois, haveria a formulação da conclusão, de acordo com um modelo, sendo que, se não houver modelo prévio que venha a falsear conclusão, ela será considerada válida. Ou seja, basear-se-ia em processos semânticos e não sintáticos. Entretanto, para Cheng e Holyokt (Gouveia, ibid), os processos subjacentes ao raciocínio dedutivo não seriam sintáticos, isto é, baseados em regras formais, e nem semânticos, constituindo-se por meio de modelos mentais, mas são capazes de operar corretamente a respeito de assuntos concretos, realísticos, ou temáticos, por meio de estruturas de conhecimento abstratas, apreendidas indutivamente. Seriam formas, estruturas de raciocínio pragmático, em que se definiriam as classes de objetivos (tais como de realizar ações desejadas e estabelecer relações entre objetos). Entretanto, esses estudiosos ainda não chegaram a um consenso sobre suas teorizações.

Com relação aos *mecanismos operativos*, Folscheid e Wunenburger (2002) consideram, entre outros, os seguintes aspectos. Dado um *objeto sob análise* propõe-se uma reflexão sobre o mesmo, isto é, a formulação de um enunciado que deverá vir a ser submetido ao exercício do pensamento. Assim, haveria um método a ser seguido orientado pelo tema/objeto. Ou seja, essa palavra “tema” (em francês *sujet*, sujeito, assunto) indicaria que estamos em presença de um enunciado que determina para o pensamento uma situação-problema momentânea e provisória, que se impõe como exercício intelectual. O *tema*, de forma explícita ou implícita, ofereceria ao pensamento condições para a ocorrência de etapas composta por interrogação, problematização, argumentação e raciocínio. O *tema*, portanto, constituir-se-ia em um jogo de perplexidade para o pensamento. Em seguida, seria necessário se estudar com cuidado os termos do tema, ou seja, considerar uma a uma cada palavra, de seu enunciado prestando atenção às regras de sintaxe, e em seguida interrelacionando as informações existentes, já que as resoluções anteriores entram em relação entre si, gerando algo novo. Após o exercício de “soltar a imaginação”, recuperá-la por recursos racionais, o que consistiria na recomposição do enunciado. Porém, essa recuperação deve buscar, na *estrutura interna do enunciado*, os traços necessários de noções levantadas para a resolução.

O sentido da noção não seria apenas analítico, necessitando, pois, ser analisado sob múltiplas nuances. Sendo assim, a fecundidade de uma análise de noção estria vinculada à perspectiva da “solidariedade nocional”. Conforme Bachelard aponta em sua obra “Filosofia do Não”, “uma noção jamais está sozinha ou isolada, ela “existe” num meio nocional particular, fito de relações” (Bachelard apud Folscheid e Wunenburger, 2002:183), de onde derivaria que refletir sobre uma noção se constitui na busca dos *espaços de relações*, levando à apropriação de seus vínculos ocultos e subjacentes.

Além disso, o método da interrogação impor-se-ia como necessário, lembrando Descartes em sua fecundidade com relação à dúvida, como ato de curiosidade sobre o desconhecido e o incerto. Ao mesmo tempo, a interrogação permite o apropriar-se e transformar noções em objetos do pensamento, constituindo-se em “signo do pensamento” enquanto ordenação deste, denominado por Descartes (Idem:191) “ordem analítica”, porque é somente através dela que se segue o processo da descoberta e invenção.

Supondo-se ser a pergunta já um sinal de compreensão, poderá ser explicitada nos seguintes enunciados (Idem: ibid): perguntas de definição: qual o sentido oferecido a um termo? Perguntas de distinção: como algo se distingue de outros algos? (semântica ou sintática) Perguntas de lugar: a qual região pertence? Perguntas de princípio de razão: qual a razão de ser, ou de existir algo? Perguntas de condição de possibilidade: em que condições se torna possível determinada coisa? Perguntas de origem: de onde vem um conhecimento? Quem o inventou? Perguntas de gênese: como algo foi pensado? Produzido? Qual é o seu modo de produção? Pergunta de finalidade: por que determinado acontecimento? Em virtude de que fim? Qual o destino? Pergunta sobre os efeitos: quais as conseqüências materiais? Teóricas? Práticas de algo ou acontecimento? Pergunta visando-se o ensino: o que nos permite compreender tal fenômeno?

A propósito, Sócrates, pensador rigoroso, insistia na necessidade de um método induzindo seus discípulos a pensarem sobre o significado das palavras, desenvolvendo argumentos para demonstrar que uma definição provisória, ou uma hipótese, pode levar a conseqüências inconsistentes e inaceitáveis.

De acordo com Marcondes (2007), a concepção socrática pode ser considerada como um *método de análise conceitual*, sendo ilustrada pela célebre questão “o que é?” encontrada nos diálogos. Neles se busca levantar a própria *definição* de uma determinada coisa. Neste texto, apresenta-se uma situação na qual o soldado ateniense *Laques*, famoso pela

coragem, oferece a Sócrates inúmeros exemplos sobre o que seria coragem, entre eles, o indivíduo que luta sozinho com o inimigo, ou o soldado que, mesmo ferido, não se retira do combate. Sócrates, porém, não aceita essas respostas, afirmando que buscava o verdadeiro **conceito** de coragem.

Desta forma, o método socrático pressupõe, na realidade, indagações sobre a legitimidade de um conhecimento que se apóia nas crenças e opiniões, bem como no senso comum, considerando-os como ineficazes e inconsistentes. Por meio do processo de reflexividade, procura demonstrar aos ouvintes suas frágeis colocações e, ao mesmo tempo, vai apontando a necessidade do aprimoramento. Trata-se, portanto, de um exercício em que, aos poucos, se torna possível descobrir um objeto de busca intelectual, e é por isso que os diálogos socráticos são conhecidos como “*aporéticos* (de *aporia*, impasses) ou inconclusivos” (Marcondes, 2007: 48).

Disso decorreria que o papel do interlocutor consistiria não em transmitir um saber pronto e acabado, mas sim, através do exercício da dialética, que é o confronto de oposições, conduzindo o sujeito a cair em contradição, percebendo a insuficiência de suas colocações; e, sentindo-se perplexo, levá-lo a reconhecer a sua ignorância. Esta seria a verdadeira sabedoria, o encontro com a *epistême* (conhecimento), opostamente aos sofistas, que, segundo Sócrates, limitavam-se à habilidade argumentativa, utilizando-se da técnica do convencimento e não propriamente do conhecimento.

O diálogo em Sócrates seria, pois, uma tentativa de desmascaramento da realidade, buscando-se, através do consenso, apoiado em fundamentos da racionalidade, oferecer possibilidades de justificações, sendo que, no confronto do universo dessas crenças, encontrar-se-ia o discurso, que é, na realidade, a própria expressão do sujeito com seus pontos de vista, concepções, valores etc.. Entretanto, faz-se-ia necessário buscar clareza sobre aquilo que se diz ou se expressa em conotação de atos e atitudes.

Desta forma, a *dialética* como processo de abstração conduz à elaboração de conceitos, tal como pretendido no método da maiêutica socrática - admitindo-se provisoriamente o exercício das contradições, com a intenção de que elas sejam superadas. Não haveria, portanto, respostas prontas. Trata-se sempre de um processo que visa levar o interlocutor a reconhecer a fragilidade de suas próprias crenças e ver que aquilo que diz não parece ser. Através do diálogo, a opinião, que se crê certa de si mesma, ao ser exposta, se revela contraditória, inconsequente. E é justamente por meio da discussão, do diálogo que se

desvendará o aparente e se penetrará na essencialidade. O diálogo “é a *revelação verdadeira*, opondo-se à violência, à força física, mas também à retórica manipuladora dos sofistas, procurando estabelecer: o que se diz; por que se diz; o que significa aquilo que é dito” (Marcondes, 2007:53).

Há dois métodos importantes sistematizados pelos gregos, sobretudo por Aristóteles, aprofundando o problema lógico: métodos dedutivos e indutivos. Os primeiros referem-se às regras de silogismo, composto por premissas e conclusão; os segundos, também em uma construção científica, racional, partem de variáveis particulares e chegam a inferências gerais.

Já a Heurística, do ponto de vista etimológico, é um vocábulo grego, *Heuriskein*, que tem como significado descobrir, encontrar, e seus procedimentos foram utilizados por Arquimedes na matemática. Vincula-se, também, à metodologia científica, enquanto caráter de técnicas inventivas buscando-se conciliar o pensamento lógico e o intuitivo. Sendo a ciência que estuda as constantes das atividades do pensamento criador, seus objetivos não se reduzem apenas a esta dimensão, mas também à elaboração de métodos e modos de direção heurísticos, cujos interesses são despertados pelos engenheiros, matemáticos, psicólogos, filólogos, pedagogos e administradores, e no momento, aplicando-se todo campo da cibernética (Puchkin, 1969: 9).

É importante destacar o papel da intuição como arcabouço neste movimento, tal como demonstrado pelos filósofos racionalistas Descartes, Spinoza e Leibniz. Eles tentam provar que, na composição de toda atividade intelectual humana, existem verdades descobertas em que não são utilizadas, apenas, a argumentação lógica ou o raciocínio, mas uma “súbita apreensão”.

John Bruner, em sua obra “O Método de Ensino”, tenta categorizar o raciocínio intuitivo opondo-o ao analítico - enquanto este último se constitui em etapas isoladas, nitidamente concebidas e objetivadas pelo homem, buscando-se reflexões harmônicas a partir do geral para o particular ou vice-versa, o intuitivo caracteriza-se por uma percepção concisa do problema global (Bruner, apud Puchkin, idem:13).

Para Bruner, o raciocínio intuitivo é realizado por meio de saltos e rápidas mutações, caracterizando-se o método heurístico para a resolução dos problemas como pouco preciso. Já os algoritmos, na visão do autor, seriam mais exatos, o que o conduziu à seguinte discussão: não existiria o perigo de que os recursos heurísticos possam reduzir o processo

intuitivo ao raciocínio analítico? Segundo o teórico Puchkin (op. cit.), a resposta seria positiva, em função de Bruner considerar a “heurística” apenas como meios que auxiliam a resolução dos problemas; contudo, a questão da ação é muito mais complexa do que o estudo desses meios.

A partir de considerações sobre ser o “raciocínio como a escolha a ação” subentendendo a idéia de raciocínio sob probabilidade, a heurística pode ser definida como a “atividade humana que leva à solução de um problema atípico”, sendo ao mesmo tempo considerados como “heurísticos os específicos meios elaborados pelo homem no decorrer da solução de certos problemas” (idem, *ibid*:18).

Entretanto, neste foco investigativo, no qual se procura identificar e formular as condições de elaboração discursivas do pensamento a partir da concretude, ou seja, da materialidade do vivido existencialmente, enunciar um tema útil, convergente e sintético, para a compreensão de um problema e articulá-lo com um campo teórico a ele referente, constatam-se dificuldades relativas à ausência de um corpo teórico abrangente para fundamentar entendimentos do mundo, bem como dificuldades advindas de limites na aplicação de uma capacidade inferencial, o que leva a inquietações da seguinte ordem: se os sujeitos apresentam tais dificuldades elencadas, então, como pensar em ampliação do conhecimento a partir do desenvolvimento de projetos de investigação? Qual seria o sentido e o papel do planejamento e desenvolvimento de um projeto original de investigação sobre um tema/problema da realidade, sobre a formação do pensamento/conhecimento do sujeito que o pensa, planeja e executa?

3.3 Encontro com os espaços de construção do projeto

Segundo Boutinet (2002), a origem da palavra projeto surge de forma regular somente no século XV, sob a forma de *pourjet* e *Project*, tendo conotações de ordenação espacial e um vínculo com a etimologia latina do verbo *projicio*, lançar para frente. Contudo, o projeto se impõe em sentido preciso atualmente, a partir de meados de nosso século, sendo derivado de pensamentos advindos dos séculos XVII e XVIII, tendo sido assimilado pelo progresso social com uma forte conotação naturalizada.

Conforme expõe Bomfim (2010), a própria conotação de projeto tem sua áurea de positividade, associando-se à capacidade do ser humano de criar, progredir, mudar o presente, criando idéias, artefatos, objetos, formas de existência; enfim a forma de o ser humano ser

autor de sua própria vida. Desta maneira, a conotação positiva não apenas refere-se às capacidades humanas, intelectuais e técnicas, mas também se vincula ao cenário cultural, na medida em que é também produtora de “criação simbólica do devir individual e coletivo na sociedade moderna” (Bomfim, 2010: 4).

Conforme a autora expõe, será possível depreender dois movimentos no que diz respeito à construção de projeto, a saber: momento operatório e simbólico. O primeiro refere-se aos procedimentos técnico-científicos, como instrumentos intelectuais para desenhar e estruturar as ações estratégicas; o segundo se revela como conhecimento socialmente compartilhado. Entretanto, ao realizar-se o entorno sobre o desenho e a estruturação estratégica, há que se perguntar inicialmente sobre o que se compreende por estratégia.

Estratégia, conforme Porter (2002), refere-se à idéia de *planejamento*, direção, trajetória, direcionamento de um ponto para outro. Ao mesmo tempo, o autor fala em *modelo* - padrão que permite manter a coerência ao longo tempo, o que está de acordo com o posicionamento de Mintzberg et. al. (2000), para o qual também se constitui como um *padrão*, isto é, uma consistência de comportamento, gerenciando tomadas de decisões de alto risco.

Assim, para Porter (op. cit.), a estratégia tanto se refere a planejamento no sentido de realizações previsíveis para o futuro, como a modelo, ou seja, estratégias desejadas e estratégias executadas. Mas, de qualquer forma, são vistas conforme “as cartas” que se pretendem jogar, manobras visando-se à capacidade de previsão e controle.

De origem grega, *stratègós* (de *stratos*, "exército", e "ago", "liderança" ou "comando" tendo significado inicialmente "a arte do general"), à época da democracia ateniense tinha significado, dentre outros, ligado ao posicionamento de um comandante de guerra.

Contudo, no processo de tomada de decisões, podem ser identificados quatro etapas na definição estratégica, a saber: definição do rumo a seguir; identificação das alternativas para seu desenvolvimento; momento da avaliação; fase de implementação.

E todas essas etapas, segundo Porter (2002:145), podem se realizar segundo dois modelos básicos: por imposição, por descoberta: alternativas são identificadas por meio de procura, projeto ou cópia do que outras pessoas fazem. De qualquer forma, evidencia-se uma postura naturalizada de reprodução de concepções estereotipadas, cujo modelo é a previsibilidade em forma de planejamento linear e estanque ao processo e às

buscas por procedimentos que viabilizam descoberta, o que nem sempre evidencia uma visão inovadora.

As mudanças de uma visão sobre o que seria uma estratégia perpassam mudanças de modelos de ciência, cultura e sociedade. Nas organizações, um dos aspectos basilares refere-se aos padrões de concepção de planejamento, podendo os mesmos ser analisados de um ponto de vista *crítico ou heurístico*:

3.4 Rompendo os muros

Edward Lawber (HSM, Management, 2006) afirma que os modelos de organização são de cem anos atrás, época em que o ambiente de negócios era estável e baseado em dimensões de produtividade. Na visão do autor, sempre se deve projetar empresas, sendo que processos de mudança a elas referentes surgem a partir da premissa de que devem ser previsíveis e equilibrados e, portanto, seria preciso pensar-se em “construir uma organização mutável em torno de uma identidade relativamente estável” (Lawber, 2006:38). Mediante tais premissas, para conseguir tais exigências, seria realmente preciso considerar a capacidade de reflexão, traduzida e expressa pela argumentação é condição essencial para a produção de agentes organizacionais competentes.

Ao se pontuar que a capacidade empreendedora pode ser vista como uma função social, encontrada em qualquer sociedade altamente industrializada, devendo ser enfocada como processo de extração criativa baseado em valores do ambiente, indaga-se sobre sua efetividade. Em contrapartida, constata-se atualmente que são atualizados mecanismos passivos, apoiados em visão naturalizada de ciência e técnica, geradores de fragilidade quanto ao padrão de concepção e efetivação, oferecendo, assim, espaço para discussão sobre a questão da cultura, como suporte de formação deste perfil do empreendedor, como fios de uma tessitura que, dessa forma, se entrelaçam de forma mais harmoniosa e humanística. Essas produções ou construções das formas simbólicas, envolvendo a interpretação, que seriam processos decodificadores de normas, regras, códigos, constituem toda essa arquitetura que denominamos cultura.

Desta forma, partindo-se do pressuposto de que, mediante a economia global, se faz necessário repensar novas possibilidades, dentre elas a constituição de novos agentes de mudança social, é preciso se considerar a questão da formação do empreendedor como um fator de transformação tanto no que tange às esferas econômicas, quanto ao processo de

desenvolvimento - este considerado como decorrente do capital humano por excelência, aplicado na constituição elaborativa, estratégica e criativa, de onde a influência dos fatores intuitivos também neste manejo auto-organizativo. Entretanto, uma questão se coloca: a lógica do empreendedorismo não se constituiria em seu aprendizado, mas na construção de uma “cultura” que se configura e desconfigura na ação cotidiana e no confronto de seus agentes, com suas expectativas, anseios devaneios, projeções e visões.

Desta forma, nas palavras de Dolabela em entrevista à Revista Gerencias (2005:16): “O campus por excelência do aluno empreendedor é a rua, e não o campus universitário”, de onde a “metáfora da derrubada dos muros”, despertando o seguinte questionamento: de que forma será possível a canalização destes saberes intuitivos, informais? Como poderão ser apreendidos e levados à conquista do domínio da legitimidade científica? Segundo o autor, empreendedorismo não é ciência; então, como trabalhar com os riscos e as incertezas sem um arcabouço que os incorpore? Pois a diferença entre gerenciar e ser empreendedor tem como limite a capacidade criativa e inovadora, uma postura auto-organizativa.

Seria possível, também, pensar esta cultura como a própria “construção textual”, a partir do momento em que seja dimensionada como “constructo” imaginário da realidade material que se mostra ao olhar. Por isso, todo o contexto socioambiental, no qual se inserem as ações dos atores na composição destes cenários, é passível de leitura e interpretações. Disso emerge a constituição de uma cultura, enquanto natureza estruturante da relação pessoa/ambiente, como também se faz presente a imersão do sujeito narrativo, como ator social, que constitui essa cultura local em suas interfaces com o pensamento e ação social, cultura então compreendida como formas interpretativas de significados contextualizados. Dessa forma, tornar-se-ia necessário “desocultarem” os sentidos ainda abafados pela sociedade tecnocrata, que considera a técnica como uma forma de pensamento utilitarista-pragmático, e assim revelar a condição de torpor a eles inerentes.

O desafio para o momento se constitui na tentativa de se vir a constituir esta matriz cultural, ou seja, conduzir a formação da cultura empreendedora, que requer, essencialmente, uma postura, ou melhor, uma atitude, na qual se vive, se experiencia, conseqüentemente acarretando-se exigências elaborativas em processos internalizadores.

A reflexão sobre ferramentas, métodos, técnicas e abordagens utilizados nos níveis estratégico, tático e operacional, surgida em décadas passadas, não consegue dar conta

e nem resolver os problemas contemporâneos das organizações, marcados por componentes de alta variabilidade, incerteza e pressão. A postura inovadora e empreendedora, no sentido de exercitar o caráter reflexivo, além de propor novas alternativas de formatos e modelos organizacionais, tem se mostrado uma grande aliada do desenvolvimento econômico, pois oferece um segmento mais sólido à maioria das inovações voltadas para este desenvolvimento (Dornelas, 2003).

Em continuidade ao posicionamento do autor, estudos têm trazido resultados interessantes; no entanto, um dos fatores preocupantes refere-se ao fato de que a maioria dos negócios é informal, sem planejamento, sem identificação com as oportunidades do próprio mercado. Ou seja, sem o compromisso com o fator crescimento e desenvolvimento econômico, em contrapartida à identificação de oportunidades de negócios diferenciados à busca de inovação.

Um possível modelo para análise de elementos de uma competência subjacentes às narrativas, discursos e argumentos sobre o mundo cotidiano de atuação profissional.

Com base em todas as considerações teóricas apresentadas nesta primeira parte da presente tese e a finalizando, apresenta-se o seguinte quadro sinóptico considerado representativo do universo temático que compõe a presente investigação. Tal modelo norteou a estruturação do método de análise que a fundamenta, cujos critérios, processos e produtos serão expostos em sua segunda parte cuja descrição se seguirá.



Figura 1 – Esquema representativo da estrutura do método de análise.

4. Método

4.1. Delineamento da pesquisa

Esta pesquisa tem por objetivo analisar formas de captação e compreensão da realidade narrada em linguagem coloquial. A partir da análise, foi possível apreender indícios de argumentos subjacentes a tais narrativas, como indicadores da constituição de processos de acesso à racionalidade e ao conhecimento. O contexto no qual as narrativas são apresentadas é a sala de aula, sob condições de ensino planejadas para subsidiar tais ocorrências inferenciais.

O estudo é de natureza exploratória, sendo a abordagem qualitativa. Buscou-se, assim, levantar indicadores de significados contidos nas ações e informações advindas dos sujeitos participantes. Como técnica de pesquisa, foi utilizado o estudo de caso, visto como investigação de natureza empírica, cuja unidade de análise é o aprofundamento de um objeto, buscando-se a apreensão da realidade social, de modo a abrangê-la em sua totalidade e múltiplas determinações. Segundo Yin (2001), hoje em dia, o estudo de caso é encarado como um delineamento adequado às investigações de um fenômeno contemporâneo, dentro de um contexto real, em que os limites entre ambos – fenômeno e contexto – não são claramente percebidos.

O corpus empírico da análise consiste em uma seleção de narrativas sobre o cotidiano empresarial, apresentada por dez estudantes de um curso universitário de administração em uma disciplina de metodologia de pesquisa aplicada.

A análise desse corpus é desenvolvida com base categorias teóricas previamente estabelecidas, articuladas com categorias derivadas empiricamente em função do próprio processo analítico.

O processo de análise é dividido em três etapas, ordenadas seqüencialmente da seguinte forma:

1ª etapa – Análise lógica das narrativas

2ª etapa – Análise da Lógica a elas subjacente

3ª etapa – Análise das narrativas á luz das interrelações entre elementos retirados das etapas anteriores e da aplicação de sistema de categorias definidos *ad hoc*.

4.2. Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados ao acaso dentre os que vinham cursando a disciplina **Iniciação à Produção Acadêmica**, da grade curricular do curso de Administração de uma instituição privada de ensino superior. O objetivo dessa disciplina é preparar os alunos para a construção de um Projeto de Iniciação Científica com subsequente elaboração de uma Monografia de Conclusão de Curso.

Além de uma prévia instrução sobre método (considerado como um campo conjunto universal de conhecimento respeitado por regras do conhecimento científico), sobre aportes teórico-conceituais e universos empíricos, a disciplina busca promover processos de análises originais a partir de recortes autobiográficos sobre a profissão e o campo de atuação. Para tanto, os alunos devem escolher temas e problemas que lhes sejam significativos (um tema e um problema retirados da experiência pessoal de um ambiente empresarial), partindo-se do pressuposto de que uma leitura precisa do cotidiano pode subsidiar as reflexões, que devem ser estruturadas sobre atos de pensar passíveis de serem verbalizados argumentativamente.

Na ocasião da pesquisa, os dez alunos aleatoriamente escolhidos atuavam nos seguintes campos profissionais¹:

S 1. Atendimento de suporte em uma empresa privada;

S 2. Controle de uma equipe na área de hotelaria;

S.3. Desempregado, com interesse em auxiliar administrativo;

S 4. Atendimento ao cliente em área bancária;

S 5. Ouvidoria em uma empresa terceirizada que presta serviço a um Banco;

S 6. Supervisora em uma empresa prestadora de serviços;

S 7. Controle de qualidade de produtos em um supermercado;

S 8. Conferente de emissões de carga e motorista em uma transportadora de serviços;

S 9. Auxiliar administrativo no setor de cambio em um Banco;

¹A coleta de depoimentos (narrativas) foi autorizada pelos sujeitos do estudo, tendo sido o projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Garantiu-se aos participantes, por meio de carta de termo de consentimento e livre esclarecimento, o anonimato e a liberdade de participação (Anexo 1).

S10. Setor de créditos e cobranças na área de contabilidade de um banco.

4.3. Procedimentos

4.3.1 Programa de Ensino

O Programa de Ensino da disciplina em pauta previa, como proposta de trabalho, a construção de um pré-projeto de iniciação científica, sendo que a avaliação sobre a evolução dos alunos ao longo do curso se fazia da seguinte maneira:

a) Os sujeitos deveriam ser capazes de assinalar um tema e um problema significativo para eles (um tema e um problema retirados da experiência pessoal de um ambiente empresarial) e, a partir deles, procurar generalizações;

b) Os sujeitos deveriam apresentar, em suas narrativas, indícios condizentes com o pensamento científico: pensamento atento às diferenciações entre conhecimento empírico e senso comum; pensamento apoiado sobre um caminho lógico de argumentação; pensamento que se legitima pela demonstração; em suma, pensamento que se organiza do ponto de vista lógico-semântico.

4.3.2 Sobre as narrativas

Ao longo do curso em pauta, em um primeiro momento, é solicitada uma redação sobre temas relacionados à realidade profissional de atuação, sugerindo-se o título: “Eu e Minha Profissão”. Em um segundo momento, essas redações são avaliadas em uma exposição oral, visando-se derivar, por meio do diálogo, temas a serem abordados na estruturação do projeto de iniciação científica. As narrativas que se constituíram em corpus empírico da presente investigação foram obtidas mediante gravação desse diálogo apurado no segundo momento supra-referido. As narrativas gravadas foram transcritas (anexo-2) para se proceder à análise.

4.4. Sistema de Análise

O sistema de análise pode ser subdividido em dois momentos: um primeiro momento, no transcorrer do qual desenvolveu-se uma análise descritiva das narrativas, e, um

segundo momento, no qual desenvolveu-se uma análise categorial propriamente dita das mesmas. A análise descritiva das narrativas foi realizada indivíduo por indivíduo. Isto é, as narrativas de cada sujeito foram analisadas isoladamente.

Uma vez transcritas, as narrativas, inicialmente, foram organizadas em tabelas compostas por três colunas, sendo a primeira referente aos recortes das falas por unidade de sentenças, a serem analisadas. A segunda, referente aos aspectos sintáticos relativos às sentenças. A terceira, referente a aspectos semânticos a elas subjacentes, ou seja, baseada no levantamento dos conteúdos expressos nos enunciados das sentenças como forma de articulação com os elementos de sintaxe, em função de uma avaliação do grau de compreensão a elas subjacentes.

4.4.1 Indagando a lógica das Narrativas

Os resultados da análise lógica das narrativas serão representadas através de tabelas de três colunas, sendo que na 1ª coluna estão descritas as unidades de sentenças; na 2ª coluna, as sentenças estão agrupadas por critérios léxicos, procurando-se identificar a forma como estes sujeitos articulam palavras do ponto de visto léxico-gramatical, considerando-se a utilização de conjunções coordenativas e subordinativas; na 3ª coluna, apresentam-se agrupamentos efetuados segundo recortes de significações semânticas.

As conjunções coordenativas consideradas foram definidas segundo tabela abaixo.

a. Conjunções Coordenativas
a.1 aditivas- e, nem..
a.2 adversativas- mas, porém, contudo...
a.3 alternativas- um fato, o outro, não cumpre...ou..ou..
a.4 conclusivas- conclusão, consequência..
a.5 explicativas- que, porque, pois, porquanto...

As conjunções subordinativas foram classificadas segundo tabela abaixo.

b. Conjunções Subordinativas
b.1 Causais- porque, pois, porquanto, como, pois que, por isso que, já que..
b.2 Comparativa- que, do que, como assim como, como se..

b.3 Concessivas- embora, conquanto, ainda que, mesmo que, posto que...
b.4 Condiciona- se, caso, quando, contando que, salvo que, além de que...
b.5 Conformativas- conforme, segundo, consoante...
b.6 Finais- para que, a fim de que, porque, que.
b.7 Proporcionais- á medida que, ao passo que, á proporção que, enquanto que.
b.8 Temporais- antes que, depois que, logo que, assim que, até que, logo que...

Tabela 1: Análise lógica aplicada aos dados do sujeito 1

Período-Sentença	Sintaxe	Semântica
Não sei qual o tema?	Marcas de subordinação de base	Indefinição quanto ao tema. Reconhecimento do não saber
Atendimento de suporte		Aponta a realidade de atuação profissional
O que estudei acredito ser na área de TGA (Teoria Geral de Administração), e o que vou apontar pois, existe alguma coisa inadequada.	Estudei se apresenta como verbo de ação, empregado na 1ª pessoa, como sujeito enunciador.	Centraliza no campo de uma área de conhecimento, entretanto, desconhecendo o tema, pontuado, ainda por uma incerteza. Aponta um caminho de conteúdo.
Inadequado em relação á motivação.		
Mediante uma enunciação lançada no diálogo, representado pela palavra holística, procura justificar o uso deste termo: “Na verdade parece que não permite que outro vejam amplitude maior”.	Marcador de uma oração indefinida, ou seja, “parece que”.... coordenada consecutiva, indicando uma conseqüência do que foi declarado antes, ou seja, o uso do termo holismo.	Entra como uma nova informação, nas buscas quanto á geração do tema.

<p>E novamente um outro enunciado citado pelo locutor referindo-se ao termo “sinergia” e mediante solicitação da professora para que exponha o seu significado, responde o aluno “Assim basicamente, né! Não conheço outros setores”, não tem expectativa de crescimento.</p>	<p>Coordenada conclusiva, “assim...”,</p>	<p>Procura estabelecer uma associação entre as experiências da realidade e a centralidade de um tema.</p>
<p>E mediante intervenção novamente da professora, para que escolha um tema vinculado a área de seu interesse, responde” Um que eu goste, então vou escolher, sinergia”</p>	<p>O verbo gostar, na 1ª pessoa sinaliza uma atitude enunciativa com forte carga afetiva.</p>	
<p>Entretanto, mediante colocação da professora que intercepta e diz “Sinergia é interessante, entretanto, é preciso ter um foco específico a onde você trabalha, você deverá realizar um link com sua realidade”, aluno responde Gerenciamento de Risco.</p>		<p>A escolha do tema, já anuncia um estado de conexão, que o sujeito estabeleceu sobre sua ansiedade quanto a algo inadequado na realidade de atuação sua relação com a apreensão deste mesmo fato</p>

Interpretação dos resultados da análise da Tabela 1

Quando o aluno afirma “*não sei qual o tema?*”, ele mantém-se em uma passividade diante do objeto-mundo e na postura de um reconhecimento de não saber.

Quando o sujeito afirma “*O que estudei acredito ser na área de TGA, e o que vou apontar, pois, existe alguma coisa inadequada*”, utiliza o verbo existir que conforme a Lógica possui um alto teor de significado e ao mesmo tempo aponta uma atitude de incerteza mediante a situação do cotidiano, porque o conectivo, *pois*, o conduz à constatação de que pela estrutura frasal representada pela subordinada causal, existe um contraponto na realidade que o leva a “pensar sobre” as condições desta concretude ao mesmo tempo em que se centraliza em um campo de área de conhecimento.

Ao afirmar “*Inadequado em relação á motivação*”, já aponta um caminho baseado em um conteúdo conceitual, de onde decorre que já há apreensão compreensiva.

E ao tentar explicar o significado de “*holismo*” “*na verdade, parece que não permite que o outros vejam amplitude maior*”... estabelece por meio de uma oração indefinida “*parece que*”, uma conexão entre o que foi declarado antes e o depois como conseqüente, e que a princípio, contudo, ainda não há indícios de argumento.

Mediante a solicitação da professora, pedindo uma explanação sobre termo “*sinergia*”, afirma o aluno: “*Assim, basicamente, né! Não conheço outros setores, não tem expectativa de crescimento*”. Procura articular um confronto com o a realidade por meio de uma sentença conclusiva, utilizando o conectivo *assim*, ou seja, em decorrência de uma falta de conhecimento de visão de totalidade do contexto empresarial, “*deduzo que*”, não há expectativa de crescimento”, existe portanto, uma ordenação de raciocínio, mas não creditado como argumentativo.

E ao afirmar “*um que eu goste! vou escolher sinergia*”, existe um encontro com um conteúdo conceitual, onde procura estabelecer uma vinculação entre sua identificação com um problema apresentado na realidade e sua correspondente apreensão, ou seja, houve uma tentativa estratégica de resolução de problema.

Contudo, por solicitação da professora, que cobra do aluno escolha do tema focado na atuação experiencial, o aluno apresenta “*Gestão de Risco*”, mas não existe uma apropriação desta temática, porque o aluno não justifica o motivo da derivação desta escolha do tema.

Tabela 2: Análise lógica aplicada aos dados do sujeito 2

Período - Sentença	Sintaxe	Semântica
<p>Mas! A Avaliação de desempenho é feita anualmente e tem como objetivo eh! como posso dizer!</p>	<p>Coordenada adversativa, pois, o <i>mas</i> indicado, um contraste a uma construção anterior de raciocínio.</p> <p>Verbo, posso, no indicativo presente na primeira pessoa, sinalizando o sujeito enunciador.</p>	<p>Encontro com o tema, frente a uma situação emuladora pedagógica, pois professor estimula a construção de uma redação tendo como procedimento leitura da realidade e busca de aporte universal.</p>
<p>...então, todo final de curso a gente procura apresentar uma pesquisa na qual a gente qualifica, os funcionários sobre como estão desempenhando, no decorrer dos anos né!</p>	<p>Subordinada causal. O <i>então</i>, funciona como ponto de ligação com a estrutura do enunciado anterior.</p> <p>Termo gente, refere-se a uma figura de linguagem representando uma classe em lugar do indivíduo</p>	<p>Procura justificar as buscas, quanto ao encontro com o tema, pois, ainda não se definiu o conteúdo a ser expresso.</p>
<p>E sendo assim, podemos destacar e qualificar os colaboradores para as futuras promoções. Eh! os pontos fracos de dificuldades que encontrei foram administrar as diversas atividades em prazos curtos, sendo assim, o trabalho sob pressão acaba não sendo eficaz.</p>	<p>Verbo de ação= <i>podemos destacar</i>.</p> <p>Coordenada conclusiva na superfície expressando subordinação, <i>sendo assim</i>, se constitui uma derivada de um encadeamento de raciocínio que se apresentou no momento que definiu o tema já no início da interlocução.</p>	<p>Continua-se em uma justificativa, entretanto, com uma tonalidade mais forte, por que há uma conotação implicativa do <i>sendo assim</i> de forma mais expressiva inferencial.</p>

	<p>Marcas da oralidade coloquial onde ficam implícito operadores lógicos argumentativos (subordinação)</p> <p>Subjuntivo não evidenciado</p> <p>Sujeito explícito na superfície, apresentando ponto de vista, ou seja, explica, fundamenta e conclui mesmo em uma incerteza.</p>	
Acho que é Liderança, Administração de Hotelaria, não sei		Ainda se destaca a incerteza efetiva quanto ao encontro com o tema.
Eh!, a minha função é controlar uma equipe né! Na qual a gente trabalha para eles e com eles fazendo com que aprendam no dia dia, porque a gente, já tem um conhecimento, que é o que o que adquiri de conhecimento ao longo do tempo, são sete anos na empresa que trabalho.	<p>Verbo de ligação, “é” assume na frase uma forte conotação expressiva.</p> <p>Subordinada causal, o <i>porque</i>, se posiciona como um articulador entre a oração principal e subordinada a ele, no sentido de uma relação de dependência do a antecedente com o conseqüente.</p>	
Com certeza eu! eu acho que o líder organiza o setor em si para que desenvolva bem para que ele possa passar todos esses	<p>Subordinada final, pois, o <i>para que</i>, sinaliza uma efetivação de uma estrutura de encadeamento de períodos que culmina com</p>	A questão de Liderança pontuada anteriormente, já é explicitada em um conteúdo maior de certeza, no sentido da delimitação

conhecimentos que a empresa tem.	este encerramento frasal.	do tema. Houve a formulação de uma linha de raciocínio Encontro com o tema, pois o índice de associação entre o encadeamento, das dificuldades apontadas no momento da administração e a inferência sobre o líder, como alguém que executa um trabalho mais produtivo. Nestes termos, a estrutura enunciativa manifesta reflexão.
----------------------------------	---------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Interpretação dos resultados da análise da Tabela 2

Quando o sujeito afirma que “mas, avaliação de desempenho, é feita anualmente e tem como objetivo” já há nesta afirmação um início de uma ação perceptiva que envolve as condições do contexto empresarial, em uma busca por uma materialização do abstrato, que se manifesta por meio de um conteúdo conceitual e é explicitado pelo conectivo, *mas*, ou seja, uma condição contrastante, em relação ao raciocínio anterior que não é evidenciado neste início de interlocução.

Ao afirmar “*então, todo final de curso a gente procura apresentar uma pesquisa na qual a gente qualifica os funcionários sobre como estão desempenhando, no decorrer dos anos né!*” assinala-se um início de raciocínio argumentativo, porque o conectivo, *então*, funciona como raciocínio articulador, no sentido de que a partir de uma constatação, busca-se uma formulação com o conseqüente, procurando-se justificar as buscas quanto ao encontro com o tema, entretanto, o conteúdo necessita ainda ser identificado.

Quando o sujeito afirma: “*e sendo assim podemos destacar e qualificar os colaboradores para futuras promoções. Eh! os pontos fracos de dificuldades que encontrei foram administrar as diversas atividades em prazos curtos, sendo assim, o trabalho sob pressão não acaba sendo eficaz.*” Aponta estrategicamente as situações e suas respectivas

condições, ao estabelecer o contorno da dificuldade, buscando-se as conexões entre o pensar a ação e a própria ação, ou seja, frente a uma situação (objeto) contraditória, a “situação sob pressão”. Surgindo em seguida o conectivo *sendo assim*, indicador de *ipso factum* evidenciando-se um papel fundamental como elo mediador entre estas duas formas de pensar, ou seja, **resultado e processo**.

E ao destacar “*Eh! a minha função é controlar uma equipe né! na qual a gente trabalha para eles e com eles fazendo com que aprendam no dia-a-dia, porque a gente já tem um conhecimento, que é o que adquiri de conhecimento ao longo do tempo. São sete anos na empresa que trabalho*”, manifesta uma elaboração recursiva estratégica com ênfase no total controle da ação, pois a questão da liderança, pontuada no raciocínio anterior já vem ganhando uma explicitação maior, e este posicionamento do sujeito se justifica, na medida em que faz uso do conectivo *porque* como um recurso articulador entre a **certeza daquilo que se afirma e o que se vivencia na prática**.

A expressão “*Com certeza eu acho! Que o líder organiza o setor em si para que desenvolva bem para que ele possa passar todos esses conhecimentos que a empresa tem*, sinaliza, apesar do termo “*acho*”, pontuado por uma incerteza, um encadeamento entre as dificuldades apontadas na realidade e a compreensão desta ação de que se sintetiza pelo encontro com o tema, traduzido pela ação de liderança. E esta apreensão tornou-se possível, na medida em que o conectivo *para que* ofereceu condições para estabelecer conforme a Lógica, conexões entre as premissas anteriores desencadeadas a partir desta certeza frente a uma dificuldade e a conclusão.

Tabela 3: Análise lógica aplicada aos dados do sujeito 3

Período - Sentença	Sintaxe	Semântica
Observações de entrada da professora “Simone, você fez um relato muito fiel da realidade, você deixa trazer agora a angústia que você está sentindo deste contato da realidade, o que eu acho muito louvável da parte dela, acho assim que essa consciência da realidade é um dos objetivos desse meu trabalho, e é isso que vocês que eu quero que vocês percebessem e tentassem uma atuação se possível mais crítica, mais consciente, para assim possibilitar o avanço, a transformação”.		
Aluna: Gostaria de trabalhar tipo auxiliar administrativo, para pegar experiência.	Sujeito se posiciona lexicalmente e apesar de ser superfície imprime a decisão de uma escolha.	
Preciso escolher um tema!	Verbo de ação, no Presente, assumindo-se um caráter de exclamação em relação ao que está sendo cobrado.	
Acho que é stress!	Verbo de ligação. Sujeito léxico, mas sem nenhuma construção discursiva.	Não evidencia-se nenhuma preocupação de ordem cognitiva quanto às buscas

		por um processo investigativo. Evidencia-se o tema, em função da construção do raciocínio desde o momento inicial da redação
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Interpretação dos resultados da análise da Tabela 3

Neste sujeito as unidades (sintaxe/semântica/argumento), não foram presenciadas com muito destaque, pois a intervenção da professora, constituiu-se como determinante neste processo. Entretanto, por meio da fala da professora, constata-se a atitude de angústia da aluna, o objeto-mundo apresenta-se conflitante, contraditório.

O sujeito ao afirmar: “*preciso escolher um tema!*”, percebe-se a falta de uma evidência quanto ao encadeamento de uma preocupação de ordem cognitiva, quanto às buscas por um processo investigativo.

Quando o sujeito afirma “*acho que é stress*”, nota-se a existência do verbo de ligação, entretanto, sem nenhum pontuamento discursivo, e evidencia-se um argumento, porque se nota que o aluno realizou a seguinte constatação, ou seja, em decorrência do raciocínio acima arrolado, deduz-se que o tema apesar de ser apresentado em uma situação de incerteza será tal conteúdo.

Tabela 4: Análise lógica aplicada aos dados do sujeito 4

Período - Sentença	Sintaxe	Semântica
Trabalho no Banco Real, que é em um setor de atendimento, assim é! um trabalho fácil, e por ser fácil, e por ser um trabalho que por se tratar de um banco, são vários procedimentos, e por você	Período composto por coordenada aditiva e sendo o verbo de ligação um componente de dado de realidade. Nota-se que o uso inicial dos conectivos estão indicando uma explicação. Na seqüência da fala,	O conteúdo temático ainda não se mostra, entretanto, já são aguçadas a percepção do sujeito frente a realidade (formação para atuação profissional e atributos que ela possuiu (Silogismo implícito: Se

<p>cuidar, mexer com dinheiro das pessoas, é preciso muita atenção, tornando-se um trabalho desgastante psicologicamente</p>	<p>entende-se a explicação e argumentação</p>	<p>para trabalhar no banco é necessário atenção e outras habilidades, e se ela trabalha no banco, logo ela é possuidora desses atributos (reconhece suas habilidades)</p>
<p>..então assim, o banco oferece um suporte muito grande para o funcionário, pois, antes de entrarmos no banco temos dois meses de treinamento, né!.</p>	<p>Período composto por subordinação causal, <i>então</i>, funciona como elemento de mediação com a estrutura frasal anterior</p>	<p>Ainda um enfoque voltado para o tema, não está evidenciado. Todavia, denota saber a finalidade de suas ações profissionais no tocante à identificação de problemas, ainda que não os remete à proposta de pesquisa</p>
<p>Então, conhecemos todos os produtos, temos aula de língua portuguesa, como nos portarmos, como ouvir um cliente, entender o que ele está pedindo, porque muitas vezes ele pede uma coisa e é outra, então é muito legal, a preocupação que o banco tem.</p>	<p>Sujeito explicita seu ponto de vista, seria um léxico de superfície, que ao mesmo tempo em que revela marcas da linguagem coloquial, explicita raciocínio articulado, seqüencial, inteiro.</p>	
<p>O ponto fraco é que é muito ruim no atendimento, é a questão das metas, você tem uma meta de vendas, você tem que vender os cartões, algum produto do banco</p>	<p>Período por subordinada concessiva implícita, ou seja, “então o banco é muito legal” (período anterior) <i>apesar de que o ponto fraco.....</i> Evidencia-se o início da</p>	<p>Já existe uma trilha de indagação sobre a realidade e a busca por um tema, na medida em que o sujeito manifesta uma atitude avaliativa frente a esta realidade de atuação. Em</p>

que eles definiram por mês.	problemática	oposição ao que foi dito anteriormente, pela 1ª vez reporta-se ao banco como sujeito coletivo e apresenta ‘eles’ como agentes das intencionalidades do banco
então, assim, na verdade, o que eu acho é que já trabalhar como atendente que já tenho trabalhado a vida inteira, mas, eu não tenho perfil, eu não gosto da área de vendas, não gosto de insistir no produto, não gosto de pressão, porque no final do mês tem que atingir aquela meta para você ser avaliada pelo gestor, essa pressão gera stress mais ainda, além do procedimento que eu tenho todo dia, além do TMA, que você quer trabalhar...	adversativa, <i>mas</i> , estabelece um índice de confronto ao encadeamento na estrutura que compõe a relação antecedente com o conseqüente	O posicionamento do sujeito já é crivado para um pontuamento temático. Reconhece a problemática em dois eixos: por parte da relação banco cliente (comunicação) e por parte do sujeito funcionário.
..mas, o cliente não ajuda, ele quer falar, quer contar história e você não pode cortar, tem que ter procedimento rápido, então, é o ponto pior, mas, em compensação também o Banco tem um ponto alto, pelo que o	Subordinada consecutiva, indicando uma conseqüência, do que foi declarado antes, ou seja, “de modo que”, “de forma que” e ao mesmo tempo, <i>mas</i> indicando um confronto, uma contestação. E ao mesmo	Retoma o sujeito na descrição do objeto, sem nenhuma explicitação sobre seu conteúdo. Reitera a relação entre os sujeitos: Banco, cliente, funcionário e demonstra as circunstâncias motivadoras de cada um.

<p>funcionário depois de um ano no Disk-Real, você pode participar de um processo de seleção interno para outra área, ou qualquer outra área que você quiser, você faz uma entrevista, uma prova e se você for capacitado você vai para uma área melhor, um salário melhor, uma grade melhor, grade é o nível do funcionário dentro da empresa, isso é muito legal.</p>	<p>tempo um termo do discurso coloquial que vai assumindo, em nível de sintaxe mais profundo em vários sentidos.</p>	
<p>E então, o que acontece, é a porta de entrada para o Banco, mas também isso gera um pouco de descaso, “ah! estou aqui por pouco tempo”, o que gera uma falta de compromisso, mas nós temos a monitoração, nota de avaliação, os benefícios que nós temos depende dessa nota, tudo é cercado, como que pressão! mas, é a melhor empresa que trabalhei até hoje!</p>	<p>Coordenada conclusiva, <i>então</i> servindo para ligar o período antecedente, já havendo uma elaboração léxica mais bem distribuída, permeando já uma explicitação do sujeito. Sintaxe marcada por termos implícitos,entretanto, evidenciando enunciado argumentativo</p>	<p>Entretanto, ainda não delineou-se o tema a ser levantado. Embora construa um raciocínio inteiro sobre o cotidiano profissional, não consegue transpor da realidade descrita sobre o banco para o interesse investigativo.</p>
<p>Ah! professora, eu acho que meu ponto forte, é a venda, pois todo atendente</p>	<p>Coordenada conclusiva, <i>pois</i>,funcionando como conector ligando o período</p>	<p>Encontro com o tema que se refere a questão da identificação profissional,</p>

que trabalha nesta área, não tem perfil que nem eu mesma, já rejeitei vários empregos, como telemarketing para vendas, eu não gosto de vendas, porque eu não tenho o perfil de vendas para ficar insistindo, empurrando um produto, se você me pedir, eu vou falar, explicar	anterior e uma organização lexical, onde o sujeito se coloca como enunciador assumindo um posicionamento. Elabora o raciocínio no condicional, para exemplificar: base argumentativa.	como ficou explícito na colocação ao decorrer dos marcadores de enunciação.
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------

Interpretação dos resultados da análise da Tabela 4

Quando o sujeito expõe: *“trabalho no Banco Real, que é um setor de atendimento, assim é! um trabalho fácil e por ser um tratar de um banco, são vários os procedimentos....tornando-se um trabalho desgastante.”* O conteúdo temático ainda não se mostra, entretanto, já são aguçadas a percepção do sujeito frente a realidade, entretanto, os princípios argumentativos, estão incorporados através da relação de trabalho que ele recorta e olha o mundo.

Ao afirma o sujeito que *“então assim, o banco oferece um suporte muito grande para o funcionário, pois, antes de entrarmos no banco temos dois meses de treinamento, né!. Então, conhecemos todos os produtos, temos aula de língua portuguesa, como nos portarmos, como ouvir um cliente, entender o que ele está pedindo, porque muitas vezes ele pede uma coisa e é outra, então é muito legal, a preocupação que o banco tem,”* denota-se um domínio de saber sobre a finalidade de suas ações profissionais no tocante à identificação de problemas, entretanto, porque o sujeito explicita seu ponto de vista, em raciocínio articulado, seqüencial no entanto, ainda não os remete à proposta de pesquisa. O conectivo, **então**, de acordo com a Lógica, funciona como elemento de mediação com a estrutura frasal anterior.

Quando o sujeito se posiciona afirmando *“O ponto fraco é que é muito ruim no atendimento, é a questão das metas, você tem uma meta de vendas, você tem que vender os cartões, algum produto do banco que eles definiram por mês.”*, o conectivo, **então**, o banco é muito legal”(período anterior) *apesar de que o ponto fraco....e o ponto forte*, este conectivo apresentado na estrutura da frasal anterior serve como ponto de referência à derivação da

conclusão, conforme os princípios da Lógica formal, ou seja, as conexões entre premissas e conclusões.

Ao afirmar “...então, assim, na verdade, o que eu acho é que já trabalhar como atendente que já tenho trabalhado a vida inteira, mas, eu não tenho perfil, eu não gosto da área de vendas, não gosto de insistir no produto, não gosto de pressão, porque no final do mês tem que atingir aquela meta para você ser avaliada pelo gestor, essa pressão gera stress mais ainda, “..... todavia há uma compreensão por parte do sujeito do contexto, pois, o conectivo **mas**, constitui-se do ponto de vista lógico, um operador de confronto ao que se está propondo, ou seja, o sujeito inserido em seu contexto, refletindo estes momentos angustiantes, evidenciando-se uma identificação com o problema, sendo a questão da identificação profissional, a tônica marcante como processo de compreensão da concretude em relação a si mesmo.

Quando afirma: “e então, o que acontece, é a porta de entrada para o Banco, mas também isso gera um pouco de descaso, “ah! estou aqui por pouco tempo”, o que gera uma falta de compromisso, mas nós temos a monitoração, nota de avaliação, os benefícios que nós temos depende dessa nota, tudo é cercado, como que pressão! mas, é a melhor empresa que trabalhei até hoje, “ o sujeito se posiciona indicando uma consequência, do que foi declarado antes, ou seja, “ de modo que”, “de forma que”e ao mesmo tempo, o conectivo, **mas** indicando um confronto, uma contestação, assumindo-se a nível de sentença uma organização **modus ponens**, ou seja, já que a empresa (p) então...(q).

O sujeito ao afirmar: “Ah! professora, eu acho que meu ponto forte, é a venda, pois todo atendente que trabalha nesta área, não tem perfil que nem eu mesma, já rejeitei vários empregos, como telemarketing para vendas, eu não gosto de vendas, porque eu não tenho o perfil de vendas para ficar insistindo, empurrando um produto, se você me pedir, eu vou falar, explicar”, justifica seu posicionamento, frente a realidade, argumentando criticamente sobre ela na medida em que mapeia o problema, entretanto, não oferece contornos sob os fundamentos do conhecimento científico, o conectivo **pois**, funciona como um raciocínio condicional argumentativo.

Tabela 5: Análise lógica aplicada aos dados do sujeito 5

Período -Enunciado	Sintaxe	Semântica
<p>Trabalho na empresa terceirizada que presta serviço para o Banco Santander e trabalho na ouvidoria que é em si muito estressante, porque os clientes já passaram por todos os setores, e chegam na central de soluções e querem resolver o problema, e o problema é que quem trabalha em Call Center, sempre tem divergência de informações, dizendo, não é aqui, é em tal lugar, então, querendo ou não eles vão para gente.</p>	<p>1º período composto por coordenada aditiva,oração principal, e o 2º período composto por subordinada causal, salientando-se que “ uma vez que”, “ visto que”,os clientes já passaram.... decorre que.....</p>	<p>Não há nada em evidência, entretanto, os pontuamentos de algum desconforto já são anunciados</p>
<p>E o problema lá onde trabalho é a falta de organização, eu trabalho especificamente com cartões, só que é assim, se a equipe de conta corrente está com fila, está uma correria, eles trocam meu login, sem me avisar, ai eu tenho que atender um produto que eu não tenho conhecimento, e não tenho acesso á pesquisa, mas</p>	<p>Período composto por subordinada causal, ou seja, “uma vez que” ou “visto que”, o problema lá onde trabalho, é a falta de organização..., mas, entretanto, tenho que oferecer uma solução.</p>	<p>O tema se evidencia, neste encadeamento, por meio de raciocínio que procuram justificar tais incursões.</p>

<p>tenho que dar uma solução....</p>		
<p>então, você fica sem suporte e como você resolve o problema, então você tem que se virar em dez para resolver e achar uma coisa que você não tem, então, o problema é que eles mudam de produto de uma hora para outra, sem treinamento, então, você já está estressado pelo trabalho e pela falta de organização nesse aspecto.</p>	<p>Período composto por subordinação causal, <i>então</i>, funciona como elemento de mediação com a estrutura frasal anterior. Sujeito explícita seu ponto de vista, seria um léxico de superfície, que ao mesmo tempo em que revela marcas da linguagem coloquial, explícita raciocínio articulado, seqüencial, inteiro</p>	<p>Continua-se a apresentar o eixo temático, no sentido de apresentação de um problema “falta de organização”</p>
<p>Mediante a solicitação da professora, no sentido de cobrar a vinculação sobre a descrição do cotidiano e as conexões com a área de administração, interrogando sobre qual tendência? qual vínculo? Responde o aluno: Seria de organização, porque tendo uma organização, um departamento seria focado nisso e esse departamento ficaria na sinergia dos departamentos, porque se não tiver organização, cada departamento cuida de um</p>	<p>Período composto por subordinada causal, ou seja, seria de organização <i>Visto que, Já que</i>, tendo uma organização.....</p>	<p>Justifica o encontro com tema como decorrência do encadeamento realizado até momento.</p>

<p>só assunto perdendo a visão do todo.</p>		
<p>A partir do desempenho estratégico, porque se você não tem estratégia para resolver aquilo assim, eu não tenho como ficar esperando a outra pessoa resolver um problema, eu procuro buscar por meio de um conhecimento gerar.</p>	<p>Período regido por subordinada causal, ou seja, <i>já que</i>, a partir do desempenho estratégico, que é uma peça chave para a resolução dos problemas, ela poderá também contribuir para a geração de um conhecimento, entretanto, não se sabe até que ponto seria novo?</p>	
<p>Mediante ao que a professora propõe: A tua função também exige um comportamento estratégico ativo, você percebe que mediante dois caminhos, procure ver a identificação maior,..... é o desempenho estratégico de tua parte em canalizar os esforços para resolver os problemas de forma eficiente eficaz, imediato, ou, é a falta de planejamento organizacional entre departamentos que vem prejudicar o andamento?</p>		<p>Torna-se interessante destacar que o encontro com o eixo temático, ou seja, Pensamento Estratégico, não foi sugerido pela professora, mas construção do próprio aluno?, ou estaria implícita a forma da intervenção?</p>
<p>Aluno responde: Pensamento Estratégico.</p>		

Interpretação dos resultados da análise da Tabela 5

Quando o sujeito afirma: *“Trabalho na empresa terceirizada que presta serviço para o Banco Santander e trabalho na ouvidoria que é em si muito estressante, porque os clientes já passaram por todos os setores, e chegam na central de soluções e querem resolver o problema, e o problema é que quem trabalha em Call Center, sempre tem divergência de informações, dizendo, não é aqui, é em tal lugar, então, querendo ou não eles vão para gente”*, utiliza o conectivo **porque**, assumindo-se como recurso de acordo com a Lógica um conector causal neste contexto, em função de que constata determinadas incursões, junto á realidade procurando oferecer situações estratégicas de resolução.

Ao afirmar o sujeito que *“o problema lá onde trabalho é a falta de organização, eu trabalho especificamente com cartões, só que é assim, se a equipe de conta corrente está com fila, está uma correria, eles trocam meu login, sem me avisar, ai eu tenho que atender um produto que eu não tenho conhecimento, e não tenho acesso á pesquisa, mas tenho que dar uma solução”*... o destaque pelos conetivos, como marcadores de construção de um raciocínio argumentativo, **“uma vez que”** ou **“visto que”**, o problema lá onde trabalho, é a **falta de organização...**, **mas, entretanto, tenho que oferecer uma solução**. Contudo ao utilizar estes recursos, que conforme a Lógica denotam exercícios precisos quanto a correção do pensamento e linguagem, este sujeito anuncia, mas não enuncia o problema, haja visto, ainda não apresentado pelo sujeito como investigação de uma busca por um rigor científico.

O sujeito ao afirmar: *“então, você fica sem suporte e como você resolve o problema, então você tem que se virar em dez para resolver e achar uma coisa que você não tem, então, o problema é que eles mudam de produto de uma hora para outra, sem treinamento, então, você já está estressado pelo trabalho e pela falta de organização nesse aspecto”*, o conectivo **então**, funciona como elemento de mediação com a estrutura frasal anterior, ou seja, o sujeito explicita seu ponto de vista reforçando uma forma de resolução estratégica do problema, entretanto, as bases do problema ainda não foram enunciadas.

E mediante a solicitação da professora, no sentido de cobrar a vinculação sobre a descrição do cotidiano e as conexões com a área de administração, interrogando sobre qual tendência? qual vínculo? Responde o aluno: *“Seria de organização, porque tendo uma organização, um departamento seria focado nisso, e esse departamento ficaria na sinergia dos departamentos, porque se não tiver organização, cada departamento cuida de um só assunto perdendo a visão do todo”*. Utiliza os recursos de conectivos **já que, em função de**

que, compondo um raciocínio argumentativo, havendo já anúncio do problema, o que fica evidenciado que de acordo com os princípios da Lógica, existiria uma conexão entre o antecedente e o conseqüente.

Sujeito afirma: “*a partir do desempenho estratégico, porque se você não tem estratégia para resolver aquilo assim, eu não tenho como ficar esperando a outra pessoa resolver um problema, eu procuro buscar por meio de um conhecimento gerar*”, esta afirmação, tem presente um período evidenciado por sentença causal, ou seja, *já que*, a partir do desempenho estratégico, que é uma peça chave para a resolução dos problemas, ele poderá também contribuir para a geração de um conhecimento. O que vem denotar uma atitude de confronto frente a problemática existente, utilizando-se como mecanismo resoluções estratégicas de problemas.

Mediante ao que a professora propõe: *A tua função também exige um comportamento estratégico ativo, você percebe que mediante dois caminhos, procure ver a identificação maior,..... é o desempenho estratégico de tua parte em canalizar os esforços para resolver os problemas de forma eficiente eficaz, imediato, ou, é a falta de planejamento organizacional entre departamentos que vem prejudicar o andamento?* Aluno responde: *Pensamento Estratégico* vindo oferecer o eixo temático, por meio da construção argumentativa que se inicio com o contexto da apresentação do problema (falta de organização).

Tabela 6: Análise lógica aplicada aos dados do sujeito 6

Período-Enunciado	Sintaxe	Semântica
Tenho 22 anos e trabalho na empresa Contax, que é uma que tem que responder pela operação inteira, então antes eu tinha que responder empresa de Call Center, e hoje, estou na área de supervisora especialista, então o que faço lá? antes eu era	Coordenada adversativa, <i>no entanto</i> , mais que oferecer resultados.... Verbo de ligação Presente e pretérito	A preocupação com os resultados é destaque, entretanto, sem evidencia por enquanto como tema.

<p>supervisora de operação, então assim, o meu trabalho era na área de gestão de pessoas, então, mais do que oferecer resultados em si, agora estou como supervisora dos supervisores, então, eu era pela gestão e hoje pelos resultados da operação.</p>		
<p>Então, assim, eh! uma grande dificuldade que eu tenho, a gente tem que entregar é claro os números. Assim, não vai conseguir entregar 100% do que a empresa pede, então assim eu tenho, que me reportar muito ao cliente, porque assim nos somos a empresa que presta serviço, como toda empresa que presta serviço, e o cliente que fica dentro da empresa, está sempre chamando para perguntar o que está acontecendo e qualquer erro que cometa poderá ser fatal, então assim, a gente trabalha assim, tal equipe tem cobrar uma taxa de atraso, lá a gente trabalha</p>	<p>Período composto por subordinada causal, <i>então</i>, funciona como conectivo, ao período anterior, apesar de conter frases muito truncadas, frases utilização de um léxico muito primário. Entretanto, existem verbos de ação, tais como: conseguir, entregar, trabalha, que estão dando uma força ao expressar uma idéia</p>	

<p>na área de cobrança, então assim, se a gente, realiza uma estratégia errada essa campanha não roda e ficam mais de 25.000 ou 30.000 clientes sem ser acionado....</p>		
<p>então, é uma área em que se tem que ficar muito concentrado, tem que saber número, assim então, um cara chega e pergunta: olha quanto esta operação está produzindo, quanto esta operação produziu em uma hora, a gente está com 15 dias trabalhando, então, quanto esta operação produziu?.</p>	<p>Período subentendido ao anterior, <i>então</i>, subordinada causal.</p>	
<p>A minha dificuldade está sendo nesta parte de desenvolvimento da estratégia porque eu comecei como operadora, estou há 4 anos nesta área e a gente às vezes, deixa de lado aquela visão de mercado, a visão mais ampla, esse é um erro nosso de não termos uma visão ampla e acaba dificultando se um dia formos promovidos, então</p>	<p>Utilização do verbo ser no gerúndio, (está sendo) destacando um posicionamento em busca de um tema.</p>	<p>Não há ainda tema evidenciado, entretanto, uma abordagem com vista a uma visão de resultados. Evidencia um tema, na medida em que destaca a estratégia, como uma dificuldade enfrentada.</p>

<p>assim, não que eu não me limitava a ter uma visão ampla, então se mandasse produzir 5 balas, você vai lá produz 5 balas, só que você não procura entender se você produz mais, se você produz de uma forma diferente como vai ficar!.</p>		
<p>Então assim, eu acho que em toda área que a gente trabalha hoje, tem que entender qual o diferencial, o que vem por debaixo dos bastidores, então assim por não ter ido a fundo, eu tenho tido essa dificuldade, mas, não é algo que eu não posso consertar, e é por isso que eu quero a ajuda de vocês, porque não sei qual o termo mas, na realidade queria alguma coisa relacionada com estratégia, administração estratégica, Mediante solicitação da professora que intervêm: É administração estratégica? Mas, então você tem que ter um foco mais dirigido, porque administração estratégica, é muito amplo.</p>	<p>Período composto por subordinada causal, <i>então</i>, relacionando com o período anterior. O sujeito se posiciona, realizando lexicamente um confronto, <i>mas</i> constituindo um período composto por subordinação concessiva, na medida em que admite um fato, contrário á ação principal.</p>	<p>O tema está explicitado, ou seja, relacionado à administração estratégica</p>

Interpretação dos resultados da análise da Tabela 6

O sujeito ao afirmar que: *“tenho 22anos e trabalho na empresa Contax, que é uma que tem que responder pela operação inteira, então antes eu tinha que responder pela empresa Call Center, e hoje, estou na área de supervisora especialista, então o que faço lá? antes eu era supervisora de operação, então assim, o meu trabalho era na área de gestão de pessoas, então, mais do que oferecer resultados em si, agora estou como supervisora dos supervisores, então, eu era pela gestão e hoje pelos resultados da operação”*, haveria neste início de fala uma preocupação em relação ao objeto-mundo voltado estrategicamente para o foco nos resultados, sendo o conectivo, **no entanto**, funcionando ocultamente como elo mediador explicativo no período, **então** *“eu era pela gestão...”*, se estrutura como raciocínio conclusivo derivado das premissas anteriores, apesar de ser um estrutura de raciocínio sinalizando truncamentos.

Quando o sujeito afirma: *“então, assim, eh! uma grande dificuldade que eu tenho, a gente tem que entregar é claro os números. Assim, não vai conseguir entregar 100%,do que a empresa pede, então assim eu tenho, que me reportar muito ao cliente, porque assim nos somos a empresa que presta serviço, como toda empresa que presta serviço, e o cliente que fica dentro da empresa, está sempre chamando para perguntar o que está acontecendo e qualquer erro que cometa poderá ser fatal, então assim, a gente trabalha assim, tal equipe tem cobrar uma taxa de atraso, lá a gente trabalha na área de cobrança, então assim, se a gente, realiza uma estratégia errada essa campanha não roda e ficam mais de 25.000 ou 30.000 clientes sem ser acionado”*, tenta-se empiricamente descrever os dados da realidade buscando-se estrategicamente apontar a dificuldade sobre seu contexto experiencial, entretanto, pontuando-se poucos recursos de sintaxe em sua oralidade, **então**, funciona como conectivo, ou seja, elo mediador entre a composição da oração antecedente com o conseqüente.

O sujeito afirma: *“então, é uma área em que se tem que ficar muito concentrado, tem que saber número, assim então, um cara chega e pergunta: olha quanto esta operação está produzindo, quanto esta operação produziu em uma hora, a gente está com 15 dias trabalhando, então, quanto esta operação produziu?”* o conectivo, **então**, está funcionando como elo de conexão causal, ou seja, estrategicamente nas “condições de”... modus ponens em relação o **objeto**, se.....então...elaboração implícita argumentativa.

O sujeito ao afirmar que: *“a minha dificuldade está sendo nesta parte de*

desenvolvimento da estratégia porque eu comecei como operadora, estou há 4 anos nesta área e a gente às vezes, deixa de lado aquela visão de mercado, a visão mais ampla, esse é um erro nosso de não termos uma visão ampla e acaba dificultando se um dia formos promovidos, então assim, não que eu não me limitava a ter uma visão ampla, então se mandasse produzir 5 balas, você vai lá produz 5 balas, só que você não procura entender se você produz mais, se você produz de uma forma diferente como vai ficar!”, destaca a visão estratégica como um indicador na forma do sujeito perceber o objeto-mundo. E através deste pensar estratégico oferecido pelos impedimentos como os quais se defrontam com a realidade, o sujeito se posiciona refletindo sua condição profissional de atuação em termos de amplitude de visão, neste contexto do cotidiano vivido. Sobressai-se os conectivos, **porque, (causal) então, (implicação) mas,** oferecendo uma amplitude de sentido, caracterizando-se **modus ponens**, como elemento estruturante do **objeto**, nas condições de..se.....então....

Quando o sujeito afirma: *“então assim, eu acho que em toda área que a gente trabalha hoje, tem que entender qual o diferencial, o que vem por debaixo dos bastidores, então assim por não ter ido a fundo, eu tenho tido essa dificuldade, mas, não é algo que eu não posso consertar, e é por isso que eu quero a ajuda de vocês, porque não sei qual o termo mas, na realidade queria alguma coisa relacionada com estratégia, administração estratégica. Mediante solicitação da professora que intervêm:É administração estratégica? Mas, então você tem que ter um foco mais dirigido, porque administração estratégica, é muito amplo”,* raciocina sobre estas informações da realidade, buscando-se uma compreensão em relação á mesma. O que vem salientar que do ponto de vista estratégico sua busca reflete um pertencimento ao objeto, ou seja, identificar o problema e o contexto no qual se insere, ou seja,... **as condições de apropriação de....** O conectivo, **mas**, estabelecendo uma oposição ao período anterior em termos de raciocínio, **porque (modalizador causal)**, o que vem confirmar a construção do **modus ponens**, na construção sobre o **objeto**, e servindo de apoio à estrutura argumentativa.

Tabela 7: Análise lógica aplicada aos dados do sujeito 7

Período-Enunciado	Sintaxe	Semântica
Trabalho no Carrefour, e o grande problema é que trabalho no setor de	1º período coordenada aditiva, o “e” um conectivo de ligação.	O tema ainda não está sendo evidenciado pelo sujeito.

<p>perecível, é um setor que nestes últimos tempos está sendo muito visado, porque é o setor de qualidade, manuseio de qualidade, validade do produto e a própria direção não passa para gente as informações corretas, para que eu tenha cuidado com o produto, para manusear de forma melhor.</p>	<p>2º período subordinada causal, <i>porque</i>, estabeleça uma conexão com o primeiro período. Verbo de ligação ser, o que oferece mais nuance à construção lexical.</p>	
<p>O meu setor foi escolhido como o melhor do Brasil, (classe aplaude), mas, por ser o melhor não significa que não tenha dificuldade e além destes problemas sobre a validade do produto, o maior problema é a falta de comunicação entre gerência e os funcionários, porque eles não passam informação para gente como deveriam, e os próprios funcionários buscam conhecimento.</p>	<p>Subordinada concessiva, <i>mas</i>, subentendendo que <i>embora</i> seja a melhor, não significa que não tenha problemas.</p>	<p>Já há um delineamento de tema, na medida em que aponta, duas dificuldades, ou seja, a questão da qualidade e a questão da comunicação.</p>
<p>Os gerentes não se envolvem, não se importam, não passam para nós como deveriam ser, e alguns gerentes já falaram porque eu cobro tanto eles,</p>	<p>Subordinada causal, <i>porque</i> conectivo que estabelece um elo de conexão entre o antecedente e o conseqüente.</p>	<p>Nesta interlocução, já é destaque a questão do papel desempenhado pelo gestor, ou administrador, pois a tomada de consciência pelo sujeito</p>

<p>tanta hierarquia, e eu cobro mesmo eles, porque por mais que eu cresça na empresa, é bom saber o que você está fazendo, o que você quer para a empresa, porque quanto mais você vai produzir mais você oferece a ela, mas só que não está acontecendo no Carrefour.</p>	<p>Subordinada causal, <i>porque</i>, serve como conector que irá oferecer uma justificativa, ao período anterior. Verbo de ligação ser.</p>	<p>sobre esta relação é bem evidente.</p>
<p>Mediante solicitação da professora que afirma: “Por enquanto você só descreveu a sua profissão, e aí, o que tem haver o que o você descreveu com o Curso de Administração?” Aluno responde “Entra na parte de Administração Participativa”. Porque quanto mais os funcionários participam da empresa, é melhor para o desenvolvimento dela, só que a questão lá é o seguinte, os funcionários querem participar, mas a própria hierarquia não oferece oportunidade.</p>	<p>Verbo participar- verbo de ação. Sujeito explícito na superfície, apresentando ponto de vista, ou seja, explica, fundamenta e conclui sobre uma certeza a partir de uma experiência vivida. Verbo perder, na 1ª pessoa, destacando a ênfase no sujeito da ação</p>	<p>Encontra o tema, pois a tônica da questão da comunicação é pontuda em relação a hierarquia e não entre funcionários</p>
<p>Perdi a vontade! Administração! Liderança que não dá oportunidade!</p>		<p>O tema se evidencia, ao destacar que a questão da administração participativa</p>

<p>Mediante a pergunta da professora, “ou é a questão do Gestor! Aluno responde: Tá bom! Gestor, mas quero desabafar: “hierarquia da empresa comete tanto erro e eles não querem que o funcionário que está lá em baixo mostre o que está errado!”</p>		<p>refere-se ao papel do gestor e não do administrado.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	------------------------------------------------------------

Interpretação dos resultados da análise da Tabela 7

Sujeito afirma: *“trabalho no Carrefour, e o grande problema é que trabalho no setor de perecível, é um setor que nestes últimos tempos está sendo muito visado, porque é o setor de qualidade, manuseio de qualidade, validade do produto e a própria direção não passa para gente as informações corretas, para que eu tenha, cuidado com o produto, para manusear de forma melhor”*, desta forma, aponta um problema frente ao objeto-empírico, situação vivida no contexto da empresa, destacando-se incursões sobre as condições de evidencia do problema referente á duas conotações: problema da qualidade e o da comunicação. Conectivo **porque** funcionando como elo de conexão com o antecedente, como relação causal, no sentido de que se existe problema ele é decorrente de...**modus ponens do objeto**, pois denota-se o raciocínio de oposição entre o que se concebe efetivamente o problema e o contraponto de uma estratégia de solução como motivo gerador da causa derivada.

Quando o sujeito afirma: *“O meu setor foi escolhido como o melhor do Brasil, (classe aplaude), mas, por ser o melhor não significa que não tenha dificuldade e além destes problemas sobre a validade do produto, o maior problema é a falta de comunicação entre gerência e os funcionários, porque eles não passam informação para gente como deveriam, e os próprios funcionários buscam conhecimento”*, demonstra-se capacidade crítica bem aguçada, pois insiste em apontar as dificuldades, ou as incógnitas que a empiria do seu cotidiano empresarial apresenta, expresso pelo conectivo, **mas**, subentendendo que **embora**

seja a melhor, não significa que não tenha problemas. De onde decorre o destaque para o papel e função do gestor, como um referente evidenciando grande força de convencimento.

Ao afirma que: *“os gerentes não se envolvem, não se importam, não passam para nós como deveriam ser, e alguns gerentes já falaram porque eu cobro tanto eles, tanta hierarquia, e eu cobro mesmo eles, porque por mais que eu cresça na empresa, é bom saber o que você está fazendo, o que você quer para a empresa, porque quanto mais você vai produzir mais você oferece a ela, mas só que não está acontecendo no Carrefour”*, desenvolve capacidade crítica frente às situações da empiria que se apresenta no pontuamento de dificuldades, onde o sujeito toma ciência do porque, está agindo dessa forma e não da outra, bem como, procura justificar o porque da outra. O uso do **porque**, como marcador causal, servindo como conector de justificativa e de análise das **condições de modus ponens do objeto**, referido nas situações de raciocínio de **oposição, pois nesta perspectiva não satisfaz o objeto, pois, então marcador de uma enunciação objetivada**.

Mediante solicitação da professora que afirma: *“Por enquanto você só descreveu a sua profissão, e aí, o que tem haver o que o você descreveu com o Curso de Administração?”* Aluno responde *“Entra na parte de Administração Participativa”*.

Porque, quanto mais os funcionários participam da empresa, é melhor para o desenvolvimento dela, só que a questão lá é o seguinte, os funcionários querem participar, mas a própria hierarquia não oferece oportunidade”. Neste período constata-se o fechamento de um raciocínio cujo encadeamento, iniciou-se com a identificação do problema e uma perspectiva de análise sob as condições a serem geradas em função das determinantes do problema. O destaque do **porque** como conectivo que vem possibilitar um fechamento á estrutura de organização do raciocínio, e o **mas**, funcionando como conectivo de confronto ás colocações oferecidas anteriormente, o que vem destacar a formação de um **modus ponens de sentença**, na medida em que se comprova a existência de uma proposição apoiada sobre a veracidade de uma afirmação, de onde deriva uma raciocínio argumentativo.

Quando o sujeito afirma: *“perdi a vontade! Administração! Liderança que não dá oportunidade!.Mediante a pergunta da professora, “ou é a questão do Gestor! Aluno responde: Tá bom!Gestor, mas quero desabafar: “hierarquia da empresa comete tanto erro e eles não querem que o funcionário que está lá em baixo mostre o que está errado!”*. Este período vem apenas confirmar o anterior, porque o sujeito expõe seu ponto de vista, ou seja,

explica, fundamenta e conclui sobre uma certeza, ou seja, sobre uma verdade a partir de uma experiência vivida.

Tabela 8: Análise lógica aplicada aos dados do sujeito 8

Período-Enunciado	Sintaxe	Semântica
Trabalho em uma Transportadora que é de franquia da Varilog e eu exerço a função de executante operacional, sou conferente de emissões de carga e exerço a função de motorista. O meu problema é a falta de reconhecimento porque exerço 2 funções mas recebo por uma, entende	1º período coordenada Aditiva <i>e</i> 2º período adversativa, <i>entretanto, mas</i> , o meu problema....	Já há um anúncio uma problematização que poderá vir a ser um tema.
Não, é que faço tudo na empresa, cumpro duas funções só que eles pagam por uma!	Período composto por coordenada adversativa, ou seja, faço tudo na empresa... <i>no entanto</i> , só que eles.....	O tema emergente realmente é falta de respeito á dignidade humana.
Mediante intervenção da professora levantando a questão dos valores, o aluno responde: Ética		Tema encontrado após varias incursões da professora com a classe, e ao mesmo tempo chamando a atenção para a questão não da motivação, mas para os aspectos valorativos do ser humano.

Interpretação dos resultados da análise da Tabela 8

Quando o sujeito afirma: “*trabalho em uma Transportadora que é de franquia da Varilog e eu exerço a função de executante operacional, sou conferente de emissões de carga e exerço a função de motorista. O meu problema, é a falta de reconhecimento, porque exerço duas funções mas, recebo por uma, entende!*” já descreve os dados da empiria, procurando identificar o problema, em termos de dificuldade ou de incógnita, destacando-se, **mas**, **entretanto**, como elo de conexão entre o raciocínio anterior e o subsequente.

Sujeito afirma: “*não, é que faço tudo na empresa, cumpro duas funções só que eles pagam por uma*”, manifesta-se uma argumentação implícita na composição convergente do raciocínio anterior com o consequente, “*cumpro duas funções...*” raciocínio conclusivo, **no entanto**, conectivo de ligação.

Mediante intervenção da professora levantando a questão dos valores, o aluno responde: “*Ética*”, houve em decorrência no encontro com o tema, um processo compreensivo em relação ao que se buscava a partir da identificação do problema, ou seja, o sujeito operou na transformação do objeto, após solicitações externas.

Tabela 9: Análise lógica aplicada aos dados do sujeito 9

Período-Enunciado	Sintaxe	Semântica
Tenho 19 anos, trabalho no Cintybank, no setor de Frontade, e o pessoal está perguntando o que é Frontade, geralmente quando se entra no banco tem o setor caixa, cambio e a maior dificuldade que vejo lá, eh! por exemplo, eu executo, muitas tarefas que são designadas para minha pessoa, pois, existem varias coisas para mim fazer (professora se	Tem o aspecto Sintático comprometido. Subordinada temporal, pois, que geralmente, <i>logo que se</i> entra no banco..... Sujeito léxico de Superfície, mas se posiciona mediante um diagnóstico.	Anuncia-se um conteúdo coloquial semântico, porque a maior dificuldade encontrada, consiste na adequação entre a ação e o perfil para a execução de tais ações.

<p>espanta! Classe corrige e em conjunto com o André, dizem “para eu”), aluno André retruca, “é eu peguei dependência de Língua Portuguesa”, então as coisas como são, pois, a minha maior dificuldade,é que as não são delimitadas para minha pessoa!</p>		
<p>De certa forma é bom, porque você adquire conhecimento, você aprende, você não fica parado na mesma coisa, pô! Você vai para o trabalho, mal sabe você, faz coisas novas, o ruim é que as pessoas, pô! Toda hora né! Você dá o braço! Eles querem! É embaçado!.</p>	<p>Período por coordenada explicativa, pois de certa forma é bom, <i>porquanto</i>, você adquire conhecimento justificando o período anterior.</p> <p>Sujeito léxico de superfície, frases truncadas.</p>	
<p>Eu trabalho como auxiliar administrativo.Mais no atendimento ao cliente!</p>	<p>Verbo de ação =trabalho.</p> <p>Sujeito léxico se posicionando.</p>	<p>Tema sugerido pela professora; Administração</p> <p>Estratégica: Setor Financeiro</p>

Interpretação dos resultados da análise da Tabela 9

Quando o aluno afirma: “*tenho 19 anos, trabalho no Cintybank, no setor de Frontade, e o pessoal está perguntando o que é Frontade, geralmente quando se entra no banco, tem o setor caixa, cambio e a maior dificuldade que vejo lá, eh! por exemplo, eu executo, muitas tarefas que são designadas para minha pessoa, pois, existem varias coisas para mim fazer*”(professora se espanta Classe corrige e em conjunto com o André, dizem “para eu”), aluno André retruca, “é eu peguei dependência de Língua Portuguesa”, então as

coisas como são, pois, a minha maior dificuldade, é que as não são delimitadas para minha pessoa!”, tenta pontuar uma dificuldade, frente ao universo empírico, já denotando um raciocínio de concordância entre a ação e ao perfil para a execução de tais ações. Apresenta um conectivo implícito de temporalidade, pois, **logo que se** entra no banco....e apesar de apresentar uma dissonância sintática, o sujeito apresenta uma raciocínio de correspondência entre as premissas e a conclusão.

Ao afirmar que: *“de certa forma é bom, porque você adquire conhecimento, você aprende, você não fica parado na mesma coisa, pó! Você vai para o trabalho, mal sabe você, faz coisas novas, o ruim é que as pessoas, pô! Toda hora né! Você dá o braço! Eles querem! É embaçado!*,” denota uma certeza sobre a constatação da realidade, levando-se a afirmar uma eventual existência de um grau perceptivo crítico, no entanto, não se nota um momento compreensivo. Utiliza conectivo implícito, **porquanto**, você adquire conhecimento....., justificando o período anterior, com uma ausência muito comprometida de argumentação.

Quando o aluno afirma: *“eu trabalho como auxiliar administrativo. Mais no atendimento ao cliente!”* e mediante o depoimento de que as tarefas nesta área são mais fáceis, a professora sugere que o aluno deverá trabalhar com a temática “Administração Estratégica”, o que conduz a observação de que o aluno no transcorrer da fala, não apresentou nenhum indício de uma capacidade com maior elaboração intelectual e de conhecimento científico, porque o tema foi gerado pela professora e não pelo aluno.

Tabela 10: Análise lógica aplicada aos dados do sujeito 10

Período-Enunciado	Sintaxe	Semântica
Trabalho no Banco Pecúnia, Bom! eh! como profissional na área de crédito e cobrança, trabalho no setor de recuperação de ativo da empresa, bom! eh! a empresa em si não tenho nada assim negativo para dizer, porque é uma empresa que procura manter o	1ºPeríodo composto por coordenada aditiva, 2º Período composto por subordinada, <i>pois, visto que</i> , é uma empresa que procura...	O tema se anuncia em torno da área de finanças, entretanto, ainda não está claro para o sujeito

<p>funcionário informado a respeito do produto que a gente trabalha.</p>		
<p>Bom! se nota que a empresa como o Banco Pecúnia, onde trabalho, é uma financeira que trabalha com empréstimo de financiamento e nos últimos anos tem surgido muitas empresas neste mesmo ramo, e mesmo algumas empresas que antes apenas trabalhava com varejo, hoje em dia estão montando suas próprias financeiras, objetivando aumentar vendas financeiras para o próprio cliente.</p>	<p>Período regido por composto por coordenada explicativa, <i>porquanto</i>, se nota que a empresa..., ligando com o período anterior.</p>	
<p>Bom, o que acontece que é a dificuldade que temos, é que quando financiamos um carro, um veículo, e vamos puxar o perfil da pessoa, vê que ele está devendo na Rener e em um montão de canto e você percebe que a pessoa não tem mais nenhum recurso, nem para pagar o carro, e para quem já trabalha no ramo e tem experiência com cobrança sabe que o procedimento é</p>		<p>Tema emerge como recuperação de ativo. Sujeito léxico se posiciona.</p>

bastante rigoroso, a pessoa acaba perdendo o veículo e coisa e tal!		
eu acho que parte da dificuldade que temos, é a recuperação do ativo e conseqüentemente as pessoas que trabalham neste setor tem a mesma dificuldade, pois as pessoas vão até a empresa para negociar, mas não tem como negociar mais nada, é busca e apreensão do carro! é leiloadado com valor muito abaixo do preço e a pessoa acaba ficando sem carro e com uma dívida enorme, bom! a dificuldade é essa!	Período composto por subordinada consecutiva, <i>de forma que, de modo que</i> o que acontece que é a maior dificuldade... Período composto por coordenada conclusiva, em <i>conseqüência, por conseguinte</i> , as pessoas que trabalham neste setor.....verbo ser de ligação	
Acredito que seja na parte de finanças, crédito, acho que contabilidade.	Sujeito léxico de superfície se posiciona	Tema voltado para o segmento de crédito, finanças

Interpretação dos resultados da análise da Tabela 10

Quando o aluno afirma: “*trabalho no Banco Pecúnia, Bom! eh! como profissional na área de crédito e cobrança, trabalho no setor de recuperação de ativo da empresa, bom! eh! a empresa em si não tenho nada assim negativo para dizer, porque é uma empresa que procura manter o funcionário informado a respeito do produto que a gente trabalha!*” procura descrever a realidade da empiria, entretanto, sem nenhum crivo crítico que venha se somar a uma contribuição para os elos de conectividade ao que se refere à capacidade compreensiva para mudança. O uso dos conectivos por subordinada, *pois, visto que*, é uma empresa que procura..., são denotações expressivas das premissas acima elencadas.

Ao afirmar: “Bom, se nota que a empresa como o Banco Pecúnia, onde trabalho, é uma financeira que trabalha com empréstimo de financiamento e nos últimos anos tem surgido muitas empresas neste mesmo ramo, e mesmo algumas empresas que antes apenas trabalhava com varejo, hoje em dia estão montando suas próprias financeiras, objetivando aumentar vendas financeiras para o próprio cliente.!” , apresenta já uma construção de raciocínio argumentativo, cuja presença implícita do conectivo **porquanto**, vem estabelecer uma conexão entre as premissas anteriores e conclusão, manifestando-se o **modus ponens do objeto**, como uma forma de estabelecer o contraponto, ou seja, **se**,....a empresa age desta forma positiva....**então**, é possível outras.....

Quando o aluno afirma: “bom, o que acontece que é a dificuldade que temos, é que quando financiamos um carro, um veículo, e vamos puxar o perfil da pessoa, vê que ele está devendo na Rener e em um montão de canto e você percebe que a pessoa não tem mais nenhum recurso, nem para pagar o carro, e para quem já trabalha no ramo e tem experiência com cobrança sabe que o procedimento é bastante rigoroso, a pessoa acaba perdendo o veículo e coisa e tal!” a percepção do problema, é derivada das dificuldades, ou incógnitas encontradas nesta observação da empiria da realidade. Bem como, realiza formas de se conduzir estrategicamente, quanto a utilização dos conectivos implícitos, **de forma que, de modo que**, pois o que acontece que é a maior dificuldade..., mas não realiza processos compreensivos.

Quando afirma: “eu acho que parte da dificuldade que temos, é a recuperação do ativo e conseqüentemente as pessoas que trabalham neste setor tem a mesma dificuldade, pois as pessoas vão até a empresa para negociar, mas não tem como negociar mais nada, é busca e apreensão do carro! é leiloado com valor muito abaixo do preço e a pessoa acaba ficando sem carro e com uma dívida enorme, bom! a dificuldade é essa.” procura estrategicamente discutir o problema, não demonstrando nenhum recurso cognitivo que conduz a uma demonstração intelectual do que se afirma. Contudo, a utilização do conectivo **em consequência de** ou, **por conseguinte**, somam-se a organização de um raciocínio argumentativo, onde se estabelece uma conexão entre as premissas acima elencadas e a conclusão.

Sujeito ao afirmar: “acredito que seja na parte de finanças, crédito, acho que contabilidade” demonstra capacidade de apreensão do objeto, ou seja, houve uma elaboração compreensiva a respeito, ele se apropriou sobre o que vinha realizando em seu encadeamento do fala, a partir da constatação do problema, houve uma atitude de apreensão dos mesmos.

4.4.2 Indagando a lógica nos argumentos

A partir da primeira parte descritiva composta da análise por unidade de sentença, sintaxe-lexical e semântica, a análise a seguir será realizada tentando-se abstrair componentes da argumentação, como elementos da formação da capacidade lógica do pensar. A análise será desenvolvida indivíduo por indivíduo.

Sujeito 1

Apresenta uma ordenação de pensamento vinculada fortemente à busca de uma síntese abstraída da realidade.

Sujeito 2

Há um início de um forte componente argumentativo, porque são utilizados pelo sujeito alguns marcadores de conectivo tais como: então,... sendo assim..constituindo-se em um indicador ipso factum, na medida em que esse estabelece elo mediador entre o planejar a ação e apropriar ação, ou seja, estabelece inferências entre as premissas desencadeadas a partir do pensar a ação (p) e o conseqüente (q), representada pela ação.

Sujeito 3

Apesar de não evidenciar nenhuma preocupação de ordem cognitiva referente ao encontro com um tema a investigar, apresenta um argumento na medida em que explicita uma angústia frente á realidade, e propõe um tema baseado na incerteza.

Sujeito 4

Apresenta competência argumentativa na medida em que ao utilizar conectivos subjacentes, consegue expressar relações entre o período composto pelas premissas que compõem o enunciado anterior e o foco da conclusão, usando o conectivo apesar de, portanto, procedimento argumentativo evidenciado na forma e na expressão.

Sujeito 5

Organiza um argumento estabelecendo conexões entre o diagnóstico levantado como suporte de premissas elaboradas a partir da constatação da realidade, ou seja, identificando um problema e a derivação de uma conclusão como uma decorrência de incursões sobre o contexto vivido.

Sujeito 6

Nas falas deste sujeito, apresenta-se um argumento implícito. Quereria frente à situação angustiante, buscar compreender como ela se produziu, sendo que o emprego do conectivo mas apresenta-se como um parâmetro para se pensar um conjunto de elementos que mobilizariam ação. Fecha na escolha de em um eixo temático utilizando-se.....então..

Sujeito 7

O sujeito se posiciona frente à realidade estabelecendo um elo de ligação sobre a mesma e procurando acentuar sua posição, utilizando-se do conectivo porque, completando um argumento formulado como mecanismo de pensar a realidade.

Sujeito 8

Há nas falas um argumento implícito, pois a conexão entre as premissas oferecidas e a conclusão são convergentes; entretanto, não está claro o objeto da reflexão, não se concluindo em uma afirmação da escolha temática.

Sujeito 9

O Sujeito estabelece um elo coloquial entre a ação e o perfil necessário para se executar ação, derivando um encadeamento lógico confrontando a modalidade da ação e o traçado de seu perfil para atuar nesta realidade: ou seja, existe, nas suas falas, marcas de uma reflexão sobre o cotidiano de atuação.

Sujeito 10

O sujeito apresenta uma tentativa de conexão, por meio de um encadeamento lógico, entre o antecedente afirmado e o conseqüente concluído, estabelecendo confronto com a realidade; portanto, evidencia-se já uma competência argumentativa.

4.4.3 Indagando as Relações entre Lógica e Linguagem: Um método de interpretação do Pensamento?

Partindo-se de referências teóricas apresentadas nos capítulos introdutórios e com base em elementos derivados empiricamente das próprias narrativas, desenvolveu-se um sistema composto por 6 diferentes categorias, cada uma delas indicadas por eixos semânticos bipolares, representados por termos de significados diferenciados entre si. Assim, estes eixos foram denominados: I, II, III, IV, V e VI. Este sistema categorial foi aplicado aos resultados da análise das narrativas, tendo-se em vista um aprofundamento na compreensão de inter-relações entre elementos advindos da análise lógica inerente e da análise da Lógica subjacente, às narrativas sob estudo, estando descrito a seguir, explicitando-se critérios e definições.

Sistema de Categorias de Análise: Critérios e Definições

I. Palavras (classe)--Mundo (objetos)

Considerando-se que as palavras representam classes de objetos que se aplicam na descrição das falas do mundo, devendo ser escolhidas de acordo com a verificação da verossimilhança entre as características léxicas da classe/termo e os fatos do mundo/objetos em descrição, a análise de como se realiza esta escolha, com base na fala, permite se avaliar o trânsito entre a linguagem e pensamento aplicada nas descrições de acontecimentos e sua adequada manifestação. Ou seja, permite estimar-se o crivo racional na escolha e uso dos termos.

II) Estratégias apoiadas sobre a ação: Estratégias fundamentadas na Compreensão

A prática da intervenção sobre os problemas sociais tendo em vista contribuir para a redução dos seus efeitos negativos e/ou para a ampliação de seus efeitos positivos ou mesmo para saná-los integralmente, consiste em uma estratégia de ação, cuja formulação pode estar baseada em um empirismo em nível de senso-comum (ensaio-erro), ou fundamentada na transposição de recursos advindos de conhecimentos teórico-práticos, gerados no campo científico. A verificação desta diferença mostra-se relevante para se distinguir formas e/ou etapas de desenvolvimento da capacidade reflexiva implícita no pensamento estratégico, operado pelos sujeitos-alunos.

III) Concreto-Abstrato

Para Piaget haveria uma diferença entre a abstração considerada empírica e a reflexionante, sendo a primeira regida por regras de operações, ou pontos de vista que se fundamentam apenas na constatação dos fatos ou fenômenos, e a segunda a reflexiva, apoiar-se –ia em conceitos lógicos e matemáticos, conduzindo à uma verdadeira compreensão. Entre ambas, distingue-se a capacidade de apreensão do trânsito entre a linguagem e pensamento, cuja ocorrência dependeria necessariamente da aplicação da abstração reflexiva. A análise dos aspectos relacionados a esta dimensão, articulando-se com a derivada da aplicação da já referida dimensão classes/palavras - objetos/mundo, sob este ofereceria elementos para uma avaliação da inserção do falante entre os operadores plenos do pensamento lógico-proposicional. Ou seja, o sujeito tem de perceber o abstrato (classes) no concreto (objetos). Citando-se Ullmo, o concreto não seria senão um abstrato usado.

IV) Sintaxe e Semântica

As relações entre as estruturas sintáticas (formas) e a semântica (conteúdo), ofereceriam indicadores da capacidade discursiva-argumentativa do falante, em termos da consistência e/ou completude do raciocínio a elas subjacentes. Ofereceriam ainda, desde que consideradas como substratos materiais do pensamento, elementos para uma avaliação do trânsito linguagem-pensamento e, eventualmente, de significações atribuídas a termos, sentenças e argumentos.

V) Crítica/Modus Ponens - Crítica/Argumento

A crítica consiste no questionamento das verdades. Em primeiro nível, a racionalidade crítica pode ser operada aplicando-se os princípios do “modus ponens” (identidade, contradição e terceiro excluído), como crivo para uso dos termos e conceitos, exteriorizando-se sob forma de correção do pensamento aplicado ao rigor terminológico. Em um segundo nível, ela pode ser operada através da aplicação dos mesmos à atribuição do valor de verdade e falsidade às sentenças, implicando, portanto, análise de relações forma-conteúdo em sentenças. Em terceiro nível, que diríamos lógico-proposicional, tal questionamento das verdades será pleno se se aplicar aos pressupostos que sustentam as conclusões validadas pelas demonstrações que compõem os argumentos; ou seja, a crítica de seus princípios. De onde deriva que o conhecimento do falante, se expandirá tanto pela relação entre as premissas e as conclusões nos argumentos, quanto pela negação da validade dos princípios que estruturam os argumentos. Essa contestação, produto da crítica de princípios, permite a expansão das fronteiras do conhecimento teórico-científico, para além dos argumentos criticados, ad infinitum, podendo se manifestar para o sujeito-falante (ele não conhecia antes), ou para o sujeito-cientista, definindo o sujeito pensador.

VI) Enunciação do Problema - Origem/Fundamento do Problema

O dicionário de Filosofia de Lalande define o problema como aquilo que requer solução. Esta definição coloca o problema como uma situação identificada pelo sujeito que aprende, na categoria de um desafio intelectual, que poderá ser enfrentado com pensamentos e/ou ações, no sentido estratégico de resolução. No entanto, a técnica científica pressupõe a busca de soluções a problemas com aplicação do conhecimento e/ou método científico, configurando-se uma exigência rigorosa de racionalidade na busca de soluções aos mesmos. Nesse sentido, pode-se definir dois níveis de apreensão intelectual a uma situação-problema. Em um 1º nível, o sujeito mostra-se capaz de enunciar (traduzir operacionalmente em palavras) o problema. Em um 2º nível, o sujeito é capaz de compreender porque o problema é problema, ou seja, despreendê-lo das ideologias e enfocando-o racionalmente.

A aplicação do sistema acima nos resultados advindos das análises anteriores, possibilitou o desenvolvimento de um método considerado de interpretação do pensamento do falante. Assim é que, conforme já referido, consiste em premissa destes procedimentos de

análise a suposição de que os mesmos podem garantir uma compreensão mais precisa de como constituiu-se a narratividade crítica do sujeito, mediante a identificação de elos implícitos na mesma, estabelecendo-se relações entre a palavra e o objeto-mundo, ou pensamento e a linguagem.

A partir da interlocução entre os resultados da análise descritiva, baseada no estudo do ato de pensamento através de relações entre a sintaxe e a semântica, dos argumentos ou dos proto-argumentos subjacentes às narrativas e a análise categorial sustentada pela aplicação do sistema de categorias composto pelos eixos semânticos bipolares já descritos (Classes (palavras)-Mundo (objeto); Estratégias dirigidas à ação- Estratégias dirigidas à Compreensão; Concreto-Abstrato; Relações entre Sintaxe-Semântica; Crítica (Modus Ponens)-Crítica/Argumento; Enunciação do Problema- Origem/Fundamento do Problema), elaborou-se uma síntese que será discutida a seguir, estruturada na busca de uma convergência e/ou divergência entre os dados da empiria e os referencias teóricos que fundamentam o estudo.

A construção desta síntese apoiou-se nas seguintes considerações.

Espera-se que a partir do recorte do objeto-mundo apresentado pelo falante, através das descrições de suas percepções e experiências, o que é função do seu repertório de conhecimentos prévios, ou mesmo de um conhecimento novo, poder inferir se houve uma apreensão da significação da ação a desencadear mediante ponderações e perspectivas incidindo sobre:

1. quais são os atributos do objeto sobre o qual se pensa;
2. o que diz o sujeito sobre o objeto sobre o qual se pensa;;
3. qual é o grau de consistência entre os atributos do objeto e os elementos verbais oferecidos pelos sujeitos indicando uma elaboração compreensiva a respeito dos mesmos.

A apresentação dos resultados da síntese referida respeitará o caminho percorrido para sua construção, que se apoiou em recortes considerados significativos das falas dos alunos. Fundamentam-se em recortes de falas que evidenciam elementos identificados no primeiro crivo de análise realizado anteriormente.

Apoiou-se ainda, no levantamento de indicadores de apreensão do objeto investigado subentendendo proposituras investigativas. Nesta apresentação, as análises foram agrupadas em função de uma tipologia de casos, não havendo compromisso em se respeitar a seqüência cronológica com que as respectivas narrativas se apresentaram. Foram as mesmas

orientadas pela busca de apreensão de uma convergência e /ou divergência entre os aspectos empíricos e os teóricos.

O Caso do verbo Existir. Ensaio sobre a transposição da Racionalidade Contemporânea.

O sujeito identifica uma situação problema a partir da realidade. Algo se apresenta desconfortável para ele, entretanto, durante o prosseguimento de sua fala, ele não consegue concluir: não encontra o tema. Frente ao desconforto manifesto, a intervenção da professora se faz presente, procurando extrair enunciados sobre o não-dito pelo mesmo, oferecendo elementos- tentativas de conexão entre pensamento e o mundo a partir da sua afirmação de que existe alguma coisa inadequada.

A escolha do termo existir para representar uma situação lógica, (verbo existir) não se demonstra ser aplicado com um rigor analítico. Ao mesmo tempo, nota-se um proto-raciocínio indicando a percepção racional de uma contradição. A situação de desconforto (vide sujeito 1) é descrita pela frase “existe alguma coisa inadequada”.

Esta contradição se manifesta em relação ao objeto (mundo/fato), estando atrelada ao pensamento aplicado à análise de situações emuladoras de uma transformação da realidade social. Entretanto, esta afirmação prende-se a uma certeza, ao contrário do expresso raciocínio anterior, quando afirma: acredito que seja na área de TGA que, portanto, respalda-se em uma incerteza. Isto indica que os estados de certeza e incerteza convivem em uma mesma estrutura frasal, manifestando um pensar apoiado sobre um raciocínio ambíguo e contraditório. No entanto, embora titubeantes, parece dirigir-se a elaborações mais rigorosas. Apresenta uma ordenação de pensamento voltada para a articulação de confronto com a realidade, por meio de uma sentença conclusiva, distinguindo duas situações e buscando identificar uma perspectiva. Afirmando, não conheço outros setores não tem expectativa de crescimento, indica um mecanismo lógico de raciocínio com o “modus ponens”. A aplicação do conectivo assim apresenta-se como suporte á inferência argumentativa, pois permite a constatação na realidade, de uma aproximação de afirmação de certeza. O manifesto impedimento de enxergar além corrobora-se com a afirmação de perplexidade, que lhe tolhe enquanto sujeito que atua na realidade. Contudo, solicitado pela professora, o aluno escolhe o tema de gestão de risco, como tema referente à sua atuação experiencial. Mas, não se apropria da escolha do mesmo, argumentando a favor do mesmo. Entretanto, subentende se que o derivaria sim, em decorrência de todo encadeamento do raciocínio derivativo, a partir do anúncio de que havia algo desconfortável. Pode, portanto, ser representado pela expressão...se...então que....

O Caso da Implicação Significante. Ensaio sobre Relações Causais

Em uma outra situação, o sujeito inicia a fala apresentando um raciocínio compreensivo sobre o cotidiano, justificando escolhas por meio do estabelecimento de conexões entre a constatação da realidade e derivações de assertivas sobre as mesmas (vide sujeito 2).

Entretanto, prossegue afirmando: Então, todo final de curso a gente procura apresentar uma pesquisa na qual a gente qualifica os funcionários sobre como estão desempenhando, no decorrer dos anos né.

O uso do conectivo, então, indica um início de raciocínio argumentativo no sentido que, a partir de uma constatação baseada no senso-comum, busca formas estratégicas de ações baseadas na prática, que venha atender as exigências do mercado. Assim, insere-se o mesmo em um raciocínio inerente aplicado a um contexto naturalizado, de cultura e sociedade. Portanto, o lócus do então não seria prerrogativa de uma oposição já evidenciada pelo sujeito da ação, apesar de já se configurar um raciocínio em construção, por parte destes sujeitos atores do cotidiano empresarial.

Inferre-se, portanto, indícios de uma busca compreensiva sobre a materialidade presente, pois a observação da realidade conduziu a alguma identificação conceitual, articulando elementos do conhecimento do senso-comum no interior de formas lógicas compatíveis com as exigências do conhecimento científico.

Seu pensamento estratégico se revela comprometido com a busca de um controle instrumental e naturalizado do que constata como inadequado. Podendo-se inferir que, se não percebe o que está afirmando, não haveria processos de significações subjacentes ao pensar. Entretanto, seu posicionamento sobre a adequação do exercício do controle é bem enfático, justificando-o por meio do conectivo porque, o que vem ganhar um grau de certeza entre aquilo que afirma e o que vivencia na prática, vindo a significar um possível reforço desta naturalização do e no próprio contexto empresarial. Contudo, apesar do eventual compromisso ideológico, na medida em que se extraiu uma inferência a partir de uma constatação de um problema levantado em relação a específicas incógnitas, construiu-se uma estrutura argumentativa sobre o cotidiano deste cenário empresarial. O sujeito se posiciona formulando como que uma conseqüência do que fora declarado antes. Ou seja, ao usar de modo que, de forma que, e ao mesmo tempo, o conectivo mas, estaria indicando um

confronto, uma contestação, configurando-se uma organização estruturada sob forma do *modus ponens*, já que a empresa (p) então...(q).

O Caso da Dúvida e da Incerteza. Ensaio sobre a Contradição

Em uma outra situação, apresenta-se um sujeito descrevendo a realidade, podendo-se inferir sustentar-se sua avaliação sobre a vivência de momentos angustiantes, conflitantes e refletindo em seu depoimento alta carga de incertezas. Sua fala denota uma ausência total de encadeamento de raciocínio, na direção proposta desencadeadora de um tema. A princípio, constata-se que o raciocínio efetuado desencadeia-se a partir da expressão, sob condições de, para investigar o que indicaria uma certa aproximação entre elementos do conhecimento do senso-comum e o conhecimento fundado no sistema formalizado. Apesar de demonstrar uma ausência de capacidade elaborativa discursiva, a aluna (vide sujeito 3), apresenta um argumento relacionado a asserções antecedentes e conseqüentes. Ou seja, a enunciação ante a angústia por ela frente ao confronto com a realidade (evidenciado pela professora) e a conclusão por ela inferida, é enunciada pela própria aluna.

O Caso da Contradição sem Crítica. Ensaio sobre o Mito da Caverna

No caso sob análise, o sujeito afirma ser um trabalho fácil (vide sujeito 4), mas, por se tratar de um banco, seria um trabalho desgastante. Seu raciocínio, embora aparentemente contraditório na forma de compreender a realidade, subentende estar estruturado sobre a aplicação de uma proto-argumentação. Os princípios argumentativos já estariam incorporados, a partir do momento em que se efetuam recortes sobre as condições de trabalho e os contrastes que se revelam, embora não submetidos adequadamente ao crivo intelectual da crítica.

O Caso do Pensamento Estratégico. Ensaio sobre o Empirismo.

Nesta situação, a narrativa sugere a operação de um pensamento estruturado sobre uma estratégia de ação para o enfrentamento da realidade. No entanto, não se manifesta a existência de uma busca-diagnóstica. A descrição da realidade convive com uma forma passiva de apreensão da mesma, (vide sujeito 5 e 6).

Ou seja, tudo se passa como se a condição de um simples treinamento fosse garantir a apropriação do saber. Isto é, a busca de compreensão das determinações da

realidade não sucede a constatação de sua problemática, não havendo indícios de desconstrução e/ou reconstrução da mesma como objeto de conhecimento.

Neste caso, o conectivo, então..., funciona como elemento de mediação com a estrutura frasal anterior: os sujeitos, embora explicitam seu ponto de vista, o fazem sob a égide do que deveria ser um estereótipo condizente em uma epistemologia das sensações, também aparentemente não identificada pelo próprio sujeito narrador.

O Caso do Encontro do sujeito consigo mesmo. Ensaio sobre a Enunciação Histórica.

Em uma outra situação, salientar-se-ia a elaboração do pensamento por meio de duas orações construídas como oposições contraditórias: o ponto fraco....e o ponto forte no espaço do cotidiano.

Parecem conviver duas forças antagônicas, que se explicitam na fala estruturante, (vide sujeito 7) sob forma do *modus ponens*, indicando uma maior elaboração através da formulação de sentenças, apesar de que o ponto fraco....Evidencia-se também um início de identificação de uma problemática corporificada em raciocínio de oposição que poderá conduzir do encadeamento de um pensar compreensivo. O conectivo pois funciona como conector ligando a sentença ao período anterior, uma nova organização lexical na qual, o sujeito se coloca como enunciador, opondo-se às forças existentes

Pode-se destacar, tendo ficado bem ressaltado, o encontro do sujeito consigo mesmo, no confronto que estabeleceu com realidade identificada. Entretanto, o mesmo não demonstrou aplicar o conhecimento científico nas análises efetuadas, em nenhuma passagem de seu depoimento.

O Caso do Pensamento Contextualizado. Ensaio sobre Conectores Modais

Em outra situação, pôde-se constatar a existência de uma identificação do problema através da explicitação do seguinte raciocínio, uma vez que, ou visto que, o problema é a falta de organização.....mas, entretanto, tenho que oferecer uma solução.

Ao construir um período regido por subordinação causal, utilizando-se da expressão já que, o sujeito afirma que a partir do desempenho estratégico, (vide sujeito 8 e 9) que é uma peça chave para a resolução dos problemas, ela poderá contribuir para a geração do conhecimento, apropriando-se assim da temática.

Contudo, mediante intervenção da professora que solicita o estabelecimento de

um elo com a realidade de atuação, pois seria preciso inter-relacionar o objeto-mundo circunstância de uma situação-problema e o campo teórico, o sujeito responde ser seu tema pensamento estratégico.

Entretanto, não apresenta indícios de reflexão referentes ao seu encontro com o eixo temático de intervenção escolhido, incursão considerada necessária para o estabelecimento de relações consistentes entre o pensamento e a busca de aumento do conhecimento sobre quaisquer objetos do real.

O Caso da Relação Palavras- Objetos. Ensaio sobre Classes e Conjuntos.

No presente caso, utilizou-se o conectivo então, como elemento de mediação de uma afirmação com a estrutura frasal anterior. Ou seja, o sujeito apresenta seu ponto de vista, (vide sujeito 10) revelando marcas de linguagem coloquial, mas explicitando raciocínio articulado, seqüencial, embora ainda inscrito no campo do senso-comum; utiliza-se do termo organização, indicando que o considera como classe de objetos, abarcando uma totalidade de significados estruturantes de leituras da realidade. Seu pensamento se constrói articulado do ponto de vista estratégico, aplicando-se também de forma articulada às situações da realidade.

5. À Guisa de Conclusão. Uma Síntese Possível: Proposição e Interpretação

Da análise supra-descrita, pode-se inferir duas situações emblemáticas implícitas nas formas manifestas de operar o raciocínio apresentadas pelos sujeitos em estudo, face às solicitações de definição de um tema para a investigação, a que se denominou de argumentos apoiado sobre uma constatação divergente e a que se ancoram em argumento sustentado sobre uma constatação convergente.¹

Argumentos apoiados sobre uma Constatação Divergente:

A relação entre sintaxe e semântica não se depreende, manifestando-se de forma indissociável. Assim, não se percebem recortes efetuados nas leituras do mundo como ações intelectuais, e portanto, não pode haver uma apreensão compreensiva do cotidiano vivido. Logo, pode-se inferir, não existir a capacidade conceitual de leitura do mundo. Os argumentos são instrumentos retóricos que não persuadem pela lógica. Pode-se inferir, também, que tais falantes, enquanto formação epistêmica, estariam distantes desta categoria, apesar de haver ações cognitivas afeitas ao raciocínio. Eles estariam mais associados à uma epistemologia das sensações, segundo elaborações teóricas já realizadas por Piaget e Ullmo.

Para Piaget como para Ulmo, os representantes das escolas empiristas, dentre eles Locke e Hume, ao considerarem o conhecimento como cópia da realidade mediante suas representações, atribuem à inteligência o caráter de passividade. E, em contraposição aos empiristas, os pensadores aprioristas e convencionalistas procuram explicar o conhecimento por meio do empenho ativo do sujeito cognoscente, que interpretam ser uma experiência, não a tomando como ponto de partida.

Segundo Kesselring (1993), Piaget criticou o empirismo por ter subestimado a atividade do sujeito, e não ter conseguido explicar os conhecimentos lógico-matemáticos em termos de sua legitimidade, ou seja, porque determinados conceitos, permanecem na gênese do conhecimento. Somente partindo-se do assunção da lógica e da matemática, como conhecimentos necessários, poder-se-ia compreender tais conceitos.

Sob tal perspectiva, torna-se possível definir a epistemologia como “o estudo da constituição dos conhecimentos válidos”, (Piaget,1980:19), compreendendo-se o termo

¹ Não se tem aqui a pretensão de supor ser esta tipologia exaustiva, nem que possa vir a ser considerada como sendo uma classificação sensu- stricto. Apresenta-se como uma categorização possível, para subsidiar avanços na estruturação de processos de formação competente de pensadores e professores.

“constituição” como, ao mesmo tempo, satisfazer as condições de “acesso” e, as condições propriamente constitutivas. Importante é ressaltar o destaque dado por Piaget ao termo “acesso”, indicando que o conhecimento é um processo (dimensão diacrônica ou histórica), referindo-se mais ao campo do conhecimento, de onde derivar-se-ia uma grande diferença entre invenção (criação) e descoberta.

Desta forma, é preciso salientar a importância das “condições de acesso” ao conhecimento, pois muitas vezes o papel do sujeito escapa à análise do conhecimento. Este papel se impõe no percurso de formação, levando-nos “a insistir na importância dos métodos histórico-crítico e genético em epistemologia”,(1980:20) e assim tornando-se possível definir epistemologia como o “estudo da passagem dos estados de menor conhecimento os estados de conhecimento mais avançado”(idem:ibid).

Segundo Chiarotino (1973), modelos de estruturas lógico-matemáticas são correspondentes às teorias dos jogos, podendo ser descritos em termos de estratégias, probabilidades, reações, ou outros. Assim, ainda para esta autora, em relação a uma situação-problema, mais do que combinações possíveis de se realizarem, o que é significativo, é o nível em que o sujeito se torna capaz de combinar idéias e hipóteses sob a forma de afirmações e negações e de utilizar operações proposicionais, tais como, implicação (se....então), disjunção (ou..), exclusão (ou...ou), ou a incompatibilidade.

E quanto aos registros obtidos ao longo do presente estudo, buscou-se, a partir de objetos inseridos na concretude do mundo do falante, observar até que ponto suas falas manifestam uma subjacente atitude compreensiva sobre os mesmos. Ou seja, buscou-se derivar das narrativas, a avaliação de avaliar se pensam sobre esta concretude vivida, ou se apenas a registram passivamente. Os resultados obtidos demonstram que estes sujeitos apresentam indicadores de vestígios reflexivos, com os quais rascunham argumentos voltados para a compreensão de perplexidades que encontram pelo caminho. Os problemas são identificados, entretanto são apenas registros pessoais, não havendo o acesso ao conhecimento, conforme preconizado por Piaget, diacrônico e sincrônico, correspondente á busca de invenção e descoberta. Desta forma, apesar de que suas formulações se estruturam mediante esquema de combinações articuladas dos conectivos, implicativos (se...então), disjuntivos, (ou) outros, estão presos a uma linguagem naturalizada que não se evidencia como uma linguagem, impedindo-os, portanto, de descortinar a natureza social do que se está investigando e se quer conhecer e, também, de formular idéias estruturadas lógico-proposicionalmente, exigência fundamental para o exercício pleno da racionalidade e da

argumentação competente.

Argumentos apoiados sobre a Constatação Convergente:

A relação entre a sintaxe e semântica ainda não se desprende do mundo em observação. Contudo, existem elos de conexão entre a palavra e o mundo que se evidenciam como significações aos sujeitos, indicando percursos inferenciais aos quais poderiam corresponder hierarquias de possibilidades de crítica em função de seu rigor e complexidade, a saber:

a) Crítica aplicada ao objeto consistindo em argumentos estruturados sob forma silogística de raciocínio Modus Ponens, mediante o tipo antecedente (p) e conseqüente (q).

b) Crítica aplicada às sentenças consistindo na introdução, na estrutura do Modus Ponens, da atribuição de valor de verdade ou falsidade às asserções.

c) Crítica aplicada á argumentação, estruturada mediante raciocínios apoiados na análise de relações entre premissas e conclusões, caracterizada ainda pelo enfrentamento da racionalização mediante desconstrução de argumentos pré-estabelecidos, sustentando inferências estruturadas como operações intelectuais apoiadas sobre proposições que já estavam implicitamente contidas.

Todavia considerou-se, para efeito de análise neste estudo, que os conceitos aplicados ou frases, períodos, orações e sentenças, não se constituem apenas em modalizadores de precisão de linguagem, mas sim em constructos que atendem à própria organização da complexidade do pensamento. Ou seja, os conectivos seriam componentes de sintaxe de linguagem e pensamento, **formas de completude argumentativa** que traduzem as **dicotomias do pensamento. Contudo, essas dicotomias, seriam representadas pelo Modus Ponens**, constituindo-se em regras de resolução de raciocínios de oposições que podem ser empregadas para demonstrar que um conjunto de proposições é inconsistente, no sentido de que o processo de resolução conduziria a uma contradição lógica. Neste caso, este procedimento seria de grande utilidade, podendo vir a constituir-se em uma prova por refutação ou contradição, de onde deriva que implicaria uma correspondência entre precisão e correção reflexiva.

Tem-se que a composição das estruturas do pensamento do sujeito pode, muitas vezes, se inserir no próprio objeto que suscita o pensamento, ou simplesmente existir independentemente dele. Seus atributos de necessidade e suficiência permanecem em sua identidade além do tempo do lugar, indicando complexidades sustentadas pelas referências

efetuadas por meio de nomes e eixos dêiticos. Ou seja, baseia-se em proposições que se sustentam como verdadeiras por meio de elaborações formuladas através de enunciados precisos que seriam os modalizadores.

Desta forma, destaca Frege (apud, Blanche;Dubucs, 2001), que seria possível nomear ou dizer algo sobre um objeto, sem que necessariamente ele exista, porque a linguagem é um mecanismo de comunicação e conhecimento, dimensionado para o sentido daquilo que se pensa sem estar vinculado a uma referência. Por exemplo, pode-se discutir Roma Antiga, sem que se tenha tido nenhum contato com ela.

Entretanto, a questão do objeto quando inscrito no universo científico, necessita do aporte de sua vinculação com a linguagem natural, pois, caso contrário, haveria uma perda de legitimidade do próprio pensamento a ele referente. Entretanto, a linguagem natural não se apropria integralmente dos vínculos do pensamento lógico formal e, por isso mesmo, ela se apresenta como inadequada.

O pensamento seria algo objetivo que pode ser apreendido pela própria constituição do exercício mental e, portanto, não estaria vinculado a um caráter necessário ou universal mas simplesmente às contingências sócio-históricas inerentes ao próprio processo de construção da humanidade por nossa mente. Tal afirmação leva à constatação de que a ciência necessitaria de uma outra forma de linguagem.

De onde deriva que a tarefa da lógica, para Frege (Idem, Ibid), seria a de se estabelecer leis adequadas para se medir a legitimidade de conclusões ou demonstrações, significando reconhecer algo como verdadeiro, como fundamento da verdade de premissas, e reportando-se como sendo ato do sujeito, caracterizado como atitude de pensar.

Com efeito, a lógica legitima prescrições em relação ao "como pensar" de forma consistente e rigorosa e, assim, necessário se faz indagar se as leis lógicas estariam alicerçadas em relações objetivas, entre o que é verdadeiro e seus fundamentos objetivos de verdade, constitutivas das bases da ciência.

A partir dos dados investigados, analisados sob a forma descritiva e categorial, pode-se inferir o seguinte: a estrutura de princípios caracterizadores do Modus Ponens vem sendo, conforme Tassara (2009:8), a inerente à constituição das formas de "pensar" no mundo contemporâneo, pois estes princípios são regidos, senão por uma ordem fixa no universo, pelo menos, por um contrato social. A teórica justifica-se afirmando, que a nossa forma lógica de pensar é modus.

Entretanto, o "*modus é também limite*" e, portanto, refere-se a uma categoria

circunstancial, de onde é possível indagar o que se entende por limite. E conforme Eco, o limite se constitui nas formas de pensar os confrontos entre “*racionalismo* e o *irracionalismo*” e que, a partir da concepção do mundo grego sobre a idéia de limite, se consubstanciou a idéia de precisão e medida e, portanto, delimitaram-se os contornos entre a razão e a des-razão.

De onde torna-se possível afirmar que o Modus Ponens referente à aplicação de raciocínio sobre o objeto, conforme referido, é uma primeira instância de pensamento do sujeito que poderá trazer contribuições à sua forma de apreensão do mundo. O segundo momento, regido por sentenças, é estágio que obriga a uma maior depuração, onde poder-se-ia determinar a verdade ou falseabilidade do que se busca. A última instância, seria a da crítica propriamente dita, pois, os processos de racionalidade necessitam de interlocução com a lógica e a epistemologia, com o objetivo de enfrentamento das formas de *racionalização* referentes à aceitação de verdades de afirmações cujas premissas são desconhecidas ou escamoteadas, causando impedimentos aos processos argumentativos (Tassara e Ardans, 2003).

Conclui-se que, em relação ao processo do pensar sobre um objeto, ter-se-ia uma hierarquia de complexificação crítica, apresentada em ordem crescente de formas de Modus Ponens aplicado na análise do objeto, de forma quase a-crítica; em um nível intermediário, a aplicação de formas do modus ponens às sentenças, e, portanto, atribui-se valor de verdade ou falsidades às mesmas; por último, formas argumentativas refletindo capacidade crítica-reflexiva.

Decorre do exposto que pensar o pensado na contemporaneidade, como forma de rompimento da racionalização, ou de mecanismos impeditivos de uma formação analítico-crítica, perpassa discutir a modernidade como substrato cultural frente ao pensamento hegemônico-instrumental.

Nesse sentido, torna-se necessário considerar a questão da formação profissional como um dos componentes da construção social. A apreensão do conhecimento científico, essencial para um avanço frente ao pensar hegemônico para revelar-se ainda como um projeto utópico, pois na realidade, os nuances de uma sociedade materialista subjugadora como a globalizada contemporânea subtrai, dos sujeitos, as possibilidades de apreensão dos bens intangíveis, que constituem as redes de significação do universo da própria cultura.

Conforme referido, a interpretação dos resultados indicou um crescimento na complexidade lógica do pensamento coloquial verbalizado, aliado a uma ausência de

representação dos processos racionais a ele subjacentes. Ou seja, a racionalidade contemporânea, alimentada nos centros de produção do pensamento técnico-científico, comunicar-se-ia como forma de conhecimento como tal segmento da sociedade de forma naturalizada.

Portanto, pensar em educação como constructo cultural, significa transmitir as experiências adquiridas ao longo do processo civilizatório advindo da construção de conhecimentos teóricos científicos armazenados nesta trajetória, de onde deriva que educar significa subsidiar a construção de narrativas constituídas pelo rigor lógico e preciso. Contudo, perpassar este rigor, articulando o conhecimento do senso-comum e o científico, conduz ao indagar sobre a modalidade de formação pretendida para a contemporaneidade, buscando-se o respaldo em uma racionalidade crítica.

Entretanto, os resultados sugerem que, para os sujeitos estudados, há sérios obstáculos ao pensamento crítico, pois, podem os mesmos indagar sobre suas dificuldades de atuação, mas não refletem sobre determinações causais, espaciais ou temporais das mesmas, exigências para uma atitude intelectual investigativa científica.

Em sua maioria, não demonstram operar a abstração reflexiva, restando verificar se ainda haveria possibilidade de se planejarem situações de ensino emuladoras desta “descoberta” ou “construção”. Ou seja, haveria um potencial reflexivo adormecido na naturalização do pensar que, portanto, poderia emergir mediante sua desnaturalização, ou estar-se-ia diante de uma impossibilidade operatória advinda da inexistência de estruturas mentais com ela compatíveis?. Em qualquer das duas alternativas, estar-se-ia frente a uma manifestação de não inclusão destes sujeitos no exercício pleno da racionalidade contemporânea. Utilizam-se em seus discursos, retoricamente, de estruturas formais complexas geradas pela composição para a sociedade de elementos advindos do desenvolvimento lógico-matemático da modernidade. No entanto, analiticamente, mostram-se incapazes de compreender relações entre a lógica, linguagem e o pensamento que operam ao discorrer sobre o mundo e seu cotidiano.

Nossas perplexidades, apontam para grandes desafios na direção de uma possível universalização das formas lógico- proposicionais de argumentação e raciocínio. Tal dicotomia, divergência-convergência-argumentativa, aponta para um paradoxo teórico, com cuja formulação finaliza-se este trabalho. Ou seja: Seria possível uma convivência entre as formas naturalizadas de pensamento reflexivo e a capacidade operativa lógico-proposicional, no sujeito histórico?

Referências Bibliográficas

- ARISTÓTELES. **Categorias**. Lisboa: Porto Editora, 1995.
- _____. **Tópicos**. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2007.
- _____. **A Arte Retórica e Poética**. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações, S/D.
- BARBOSA, E.; BULCÃO, M. B. **Pedagogia da Razão e Pedagogia da Imaginação**. São Paulo: Vozes, 2004.
- BERNARDO, G. **Educação pelo Argumento**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- BLANCHE, R.; DUBUCS, J. **História da Lógica**. Portugal: Edições 70, 2001.
- BOMFIM, A. L. **Projeto Social: Um Objeto de Estudo Construído na Teia de suas Significações Sociais**. Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de Psicologia Social e do Trabalho do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2010.
- BOUTINET, P. J. **Antropologia do Projeto**. Porto Alegre, Artmed, 2002.
- BRINGUER, Jean-Claude. **Conversando com Jean Piaget**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1993.
- CHIAROTTINO, Z. R. **Piaget: Modelo e Estrutura**. José Olympio: Rio de Janeiro, 1972.
- COHEN, J. **Pesquisas em Retórica**. Petrópolis: Vozes, 1975.
- CORRAR, E. P.; DIAS FILHO, J. M. (coord). **Análise Multivariada: para os Cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia**. São Paulo: Atlas, 2007.
- COSTA, R. F. L. **Estratégias de Planejamento**. Ciência e Cultura, Setembro, 1986.
- DESCARTES, R. **Discurso do Método**. São Paulo: Nova Cultura, 1983.
- _____. **Meditações**. São Paulo: Nova Cultura, 1983.
- DEMO, P. **Saber Pensar**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DOLABELA, F. **Oficina do Empreendedor**. São Paulo: Cultura, 1999.
- DORNELAS, J.C. A. **Empreendedorismo: Transformando Idéias em Negócios**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.
- _____. **Empreendedorismo Corporativo: Como ser Empreendedor e se diferenciar na sua Empresa**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.
- ECO, U. **Interpretação e Superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FILHO, J. M. D. (Coord). **Análise Multivariada**. São Paulo: Atlas S.A, 2007.
- FOUCAULT, M. **As Palavras e as Coisas: Uma arqueologia das Ciências Humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 1966.
- _____. **As Palavras e as Coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FREI, F. **Introdução à Análise de Agrupamento: Teoria e Prática**. São Paulo: UNESP, 2006.

- FOLSCHEID, D.; WUNENBURGER, J. J.. **Metodologia Filosófica**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- GARCIA, M. L. T. **Problemas No Casamento: A Presença Utópica do Amor Romântico**. São Paulo: EDUSP, 2004.
- GRIZE, J. B. **Percursos Piagetinos**. São Paulo: Cortez, 1997.
- GOODE, W. J.; GUSDORF, G. **Mito e Metafísica**. São Paulo: Convívio, 1980.
 _____ . **A Fala**. Porto: Portugal, 1967.
- GOUVEIA, E. L. **Raciocínio Dedutivo e Lógica Mental**. Revista Estudos de Psicologia da PUC, Campinas, v. 20, n° 3, p.135-145. Setembro/Dezembro, 2003.
- GÜNTHER, H. **Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a Questão?** Psicologia, Teoria e Pesquisa, v. 22, p. 201-209, 2006
 _____ . **A Psicologia Ambiental no Campo Interdisciplinar de Conhecimento**. Psicologia USP, São Paulo, v. 16, n. 1/2, p. 179-183, 2005.
- HABERMAS, J. **Conhecimento e Interesse**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- HEGENBERG, L. **A Racionalidade Contemporânea**. Projeto: “*Video-Ciência: uma série de programas sobre educação científica*”. Coordenação: Dra. Eda T. Tassara. Seminário Apresentado em Dezembro de 1987.
 _____ . **Lógica Simbólica**. São Paulo: Herder, 1966.
- PUCHKIN, V. N. **Heurística a Ciência do Pensamento Criador**. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.
- JAPIASSÚ, H. **Desistir de Pensar? Nem Pensar**. São Paulo: Letras & Letras, 2001.
 _____ . **As Paixões da Ciência**. São Paulo: Letras & Letras, 1991.
- JÚLIO, C. A. e SALIBI, N. J. **Estratégia e Planejamento: autores e conceitos imprescindíveis**. São Paulo: Publifolha, 2002 (Coletânea HSM Management).
- KESSELRING, Thomas. **Jean Piaget**. Petrópolis: Vozes: 1993.
- KOCH, I.G. V. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez, 2006.
- LYOTARD, F. **O Pós-Moderno**. São Paulo: José Olympio, 1990.
- MARCONDES, D. **Iniciação á História da Filosofia: Dos Pré-Socráticos a Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2007.
- MARTINS, G. **Estatística Geral e Aplicada**. São Paulo: Atlas, 2006.
- PIAGET, J. **Biologia e Conhecimento**. Petrópolis: Rio de Janeiro, 1996.
 _____ . **Lógica e Conhecimento Científico**. Porto: Livraria Civilização, v. 1, 1980 .
 _____ . **Lógica e Conhecimento Científico**. Porto: Livraria Civilização, v. 2, 1981.
 _____ ; GREGO, P. **Aprendizagem e Conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.
- PINCHONT, G. **Intra-emprededorismo na Prática**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- PORTER, M. **Estratégia e Planejamento**. São Paulo, Publifolha, 2002 (Coletânea HSM-Management).
 _____ . **Coletânea HSM- Management 50 Maio-Junho 2005**.

- SACRISTÁN, J.G; PÉREZ G. **Comprender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às teorias de Currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- TARSKI, A. *Verdade e Demonstração*. In: **Cadernos de História da Filosofia da Ciência**, Campinas: Série 3, V. 1, p.1-123, Janeiro/Junho, 1991.
- TASSARA, E. T. O. **Conhecimento e Poder. A Criação Científica á Luz de Relações entre Lógica, Linguagem e Pensamento**. Tese de Livre-Docência apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2003.
- _____, ARDANS, O. **Mapeamentos, Diagnósticos e Intervenções Participativas no Campo Sócio-Ambiental**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2006.
- _____. **Formas Organizativas de Coletivos Sociais e Políticos em Cidades Latino-Americanas: Um Estudo Psicossocial do Enraizamento em Fronteiras Urbanas-Periurbanas no Território de São Paulo**. Pesquisa realizada em Convênio Acadêmico Internacional entre a Universidade de São Paulo (Brasil) e a Universidad Popular Autonoma del Estado de Puebla (México).
- TOULMIN, S. **Os usos dos Argumentos**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- TRIVINOS, A. N. S. **Introdução á Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.
- WITTGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas**. Barcelona: Editorial Crítica, 1988.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXOS

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

Comunico, por meio desta, o recebimento, esclarecimento e aceitação do convite que me foi feito pela pesquisadora Neuza Abbud P.Garcia, pós-graduanda em nível de doutorado pelo Instituto de Psicologia da USP, para registrar e utilizar em sua pesquisa meus depoimentos recolhidos em situação de elaboração de Projeto de Pesquisa na prática educativa da sala de aula, mediante algumas condições específicas que a pesquisadora irá se comprometer a cumprir, listadas as seguintes condições:

a) minha participação na pesquisa é totalmente voluntária, merecendo constantes explicações sobre seu encaminhamento. Mesmo aceita, está clara a possibilidade de seu não prosseguimento, a qualquer momento, sem quaisquer constrangimentos;

b) o pesquisador, no caso o professor, compromete-se em suas orientações, que acontecem semanalmente em horário de aula regular com os devidos acompanhamentos, que se sucedem em primeiro momento grupal e sequencialmente em encontros individuais ao longo do semestre, onde se procura atender as dificuldades de ordem metodológica, pois, os respectivos conteúdos específicos ficam entregues aos professores especialistas em suas respectivas áreas de domínio;

c) quanto ao aspecto que diz respeito à identidade, esta será mantida em sigilo, evitando-se divulgar, ou seja, expor conteúdos informativos fora deste contexto de orientação sem a tomada prévia do consentimento das partes envolvidas;

d) em se tratando de depoimentos que envolvem a observação do cotidiano profissional e, portanto, envolvendo as empresas em campo de atuação, derivando a necessidade do comprometimento neste trabalho de que o nome da Empresa será mantido em sigilo, a não ser que através de um consentimento que poderá ser por meio do próprio aluno-pesquisador via Instituição para que este nome seja divulgado;

e) no caso, o pesquisador assume o compromisso de fornecer o registro dos depoimentos, sejam escritos ou em fitas gravadas, quando da solicitação de alguma condição se fizer necessário e ao mesmo tempo mantê-lo em sua custódia para eventuais circunstâncias.

f) disponibilidade de contato com o pesquisador:

UNINOVE
Rua Vergueiro, 235/249
Fone: (11) 2633-9000.

IPUSP
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
Av. Professor Mello Moraes, 1721 - Bloco G, sala 22
Cidade Universitária – São Paulo, SP
Fone; (11) 3097-0529

São Paulo, ____ de _____ de 2008.

Ass. _____

NOME:

Documento de identidade:

ANEXO 2

Texto total das narrativas dos sujeitos

Sujeito 1

Lê a sua redação.

Após leitura professora intervêm: agora vamos encontrar o tema do Projeto.

Retruca o aluno: Não sei qual o tema?

Professora: se alguém quiser realizar alguma colocação, ou contra-argumentar fiquem à vontade.

Professora pergunta: qual o seu campo de atuação?

Aluno Salleo responde: Atendimento de suporte.

Professora: Neste atendimento qual seria a linha de condução de raciocínio dentro do que você estudou e que vem responder á sua realidade?

Aluno: O que estudei acredito ser na área de TGA (Teoria Geral de Administração), e o que vou apontar, pois, existe alguma coisa inadequada.

Professora Indaga: Inadequado em relação a que?

Aluno: inadequação em relação à motivação.

Professora: a empresa não preenche esta questão da satisfação?

Aluno: no meu caso não.

Professora: Você apontou uma outra dificuldade, me parece que você pronunciou a visão holística.

Aluno: É sim a visão holística.

Professora: Como você entende a visão holística?

Aluno: Na verdade, parece que não permitem que outros vejam uma amplitude maior (funcionários).

Professora: e porque você apontou a questão de sinergia, no que você se apóia para afirmar a ausência de sinergia?

Aluno: Assim basicamente né! não conheço outros setores, não tem expectativa de crescimento.

Professora: Vamos então passar á delimitação do tema, qual seria? quais indagações, em função da leitura que realizei da redação, existem sugestões.

Aluno: Sinergia/Gestão de Negócios.

Professora: Você agora deverá escolher um só foco, qual seria?

Aluno: Acho que eu escolheria, prof^a intervêm: “em que você mais goste”.

Aluno: Um que eu goste, então, vou escolher sinergia.

Professora: Sinergia é interessante, entretanto, é preciso ter um foco específico a onde você trabalha, você deverá realizar um link com sua realidade, veja o que você quer apontar, seria gestão de risco entre outras coisas, porque tem que ter um foco específico senão fica muito genérico, e cairemos novamente em reprodução teórica.

Investigação envolve confronto da realidade com os referencias teóricos já vistos, tentando buscar na realidade correspondência com estes aportes teóricos e isso através de dados estatísticos, ou matemáticos então, Taylor serve ou não serve, e para isso é preciso provar, demonstrar.

Aluno: Gerenciamento de riscos.

Professora: gente para enfatizar a reflexão, sobre a gestão de risco, hoje em dia é o que está mais cobrando postura do gestor, nas tomadas de decisão, e acredito se você aprofundar esta questão, você já teria seu tema da monografia encaminhado.

Sujeito 2

Lê a redação.

Professora Indaga: Tente falar sem ler!

Aluna - Ta! Ah! Mas! a avaliação de desempenho, é feita anualmente e tem como objetivo eh!como posso dizer! Encontrar os pontos fortes e fracos, de cada colaborador, então, todo final de curso, a gente procura apresentar uma pesquisa na qual a gente qualifica, os funcionários sobre como estão desempenhando, no decorrer dos anos né!

E sendo assim, podemos destacar e qualificar os colaboradores para as futuras promoções. Eh! E os pontos de dificuldade que encontrei foram administrar as diversas atividades em prazos curtos, sendo assim, o trabalho sob pressão acaba não sendo eficaz.

Professora Indaga: Bom, depois desse relato, qual seria o foco do tema? ou do título deste trabalho?.

Aluna: Acho que é Liderança, Administração Hotelaria, não sei!.

Professora: Liderança! mas, você exerce essa função de liderança?

Aluna: Ah! Ah.

Professora: O tempo todo, você sente que essa função tem alguma validade?

Aluna: Eh! A minha função é controlar uma equipe né! na qual a gente trabalha para eles e com eles, fazendo com que eles aprendam no decorrer do dia a dia, porque a gente, já tem um conhecimento, que é o que adquiri de conhecimento ao longo desses tempos, são sete anos na empresa que trabalho.

Professora: Quantos anos?.

Aluna: São sete anos(.....), e...comecei de baixo, vim subindo de cargo por cargo.

Professora: Você percebe como o papel do líder é fundamental! como gestor!

Aluna: Com certeza! Eu acho que o líder organiza o setor em si para que desenvolva bem para que ele possa passar todos esses conhecimentos que a empresa tem.

Professora: Vamos escrever o tema que é Liderança na Administração de Hotelaria, poderia colocar liderança dois pontos, vamos realizar um raciocínio, de aposto o choque de raciocínio, a liderança é aplicada a onde? na Administração Hotelaria, você quer colocar o nome desta

forma é melhor? pois então, coloque um tracinho e o nome da Empresa, e quando chegar no final do curso pedir consentimento para escrever o nome da Empresa.

Sujeito 3

Lê a redação.

Professora: Simone, você fez um relato muito fiel da realidade, você deixa trazer agora a angústia que você está sentindo deste contato da realidade, o que eu acho, muito louvável da parte dela, acho assim que essa consciência da realidade, é um dos objetivos desse meu trabalho e é isso que vocês que eu quero que vocês percebessem e tentassem uma atuação se possível mais crítica, mais consciente, para assim possibilitar o avanço, a transformação, então, Simone dentro deste quadro que apresentou, então, vamos pensar, quer dizer um tema mais ligado a tua angústia, e que denuncie estas questões da realidade, porque você demonstra que trabalha horas a fio! um trabalho muito cansativo, rotineiro!

Aluna: esse foi meu último emprego professora, porque não estou mais nele!

Professora: você não está mais nele, está desempregada? Mas nada impede que você transforme essa reflexão em um eixo de investigação teórica, nada impede então, se você quiser trabalhar, por exemplo, na qualidade de vida, que está mais próximo de você e nada impede, é você quem escolhe!

Aluna: Gostaria de trabalhar em uma área tipo auxiliar administrativo, para pegar experiência.

Professora: sei, mas, você tem que centrar-se, em um tema teórico,... gente! por favor!, ela está falando baixo, e você falando junto, não consigo escutar.

Aluna: Professora! preciso escolher um tema!

Professora: Precisa sim, se você sentiu na pele este drama da realidade, o que quero dizer é assim que geralmente o projeto, ou seja, essa reflexão teria que passar, tem que ser uma reflexão que transpira pelos poros, pela pele, e ela está sendo internamente tão gritante você teria que circunscrever um objeto que reflita como que uma denúncia, e mostrando o caminho, então, questão do stress, qualidade de vida poderá ser um tema!.

Aluna: Acho que é estresse!

Professora: Poderia ser o stress, então, o tema seria Qualidade de Vida, dois pontos o estresse na realidade de atuação, não ficou melhor?

Aluna: Ficou melhor!

Professora: Venha o próximo, mas o que eu quero é agilizar o processo, e ninguém mais lerá a redação, irá apenas falar resumidamente.

Sujeito 4

Trabalho no Banco Real, que é em um setor de atendimento, assim é! um trabalho fácil, e por ser fácil, e por ser um trabalho que por se tratar de um banco, são vários procedimentos, e por você cuidar, mexer com dinheiro das pessoas, é preciso muita atenção, tornando-se um trabalho desgastante psicologicamente então assim, o banco oferece um suporte muito grande para o funcionário, pois, antes de entrarmos no banco temos dois meses de treinamento, né!. Então, conhecemos todos os produtos, temos aula de língua portuguesa, como nos portarmos, como ouvir um cliente, entender o que ele está pedindo, porque muitas vezes ele pede uma coisa e é outra, então é muito legal, a preocupação que o banco tem. O ponto fraco é que é muito ruim no atendimento, é a questão das metas, você tem uma meta de vendas, você tem que vender os cartões, algum produto do banco que eles definiram por mês, então, assim, na verdade, o que eu acho, é que já trabalhar como atendente que já tenho trabalhado a vida inteira, mas, eu não tenho perfil, eu não gosto da área de vendas, não gosto de insistir no produto, não gosto de pressão, porque no final do mês tem que atingir aquela meta para você ser avaliada pelo gestor, essa pressão gera stress mais ainda, além do procedimento que eu tenho todo dia, além, do TMA, que você quer trabalhar, mas o cliente não ajuda, ele quer falar, quer contar história e você não pode cortar, tem que ter procedimento rápido, então, é o ponto pior, mas, em compensação também o Banco tem um ponto alto, pelo que o funcionário depois de um ano no Disk-Real, você pode participar de um processo de seleção interno para outra área, ou qualquer outra área que você quiser, você faz uma entrevista, uma prova e se você for capacitado você vai para uma área melhor, um salário melhor, uma grade melhor, grade é o nível do funcionário dentro da empresa, isso é muito legal. E então, o que acontece, é a porta de entrada para o Banco, mas também isso gera um pouco de descaso, "ah! estou aqui por pouco tempo", o que gera uma falta de compromisso, mas nós temos a monitoração, nota de avaliação, os benefícios que nós temos depende dessa nota, tudo é cercado, como que pressão! mas, é a melhor empresa que trabalhei até hoje!.

Professora: agora vamos derivar o título, tema o que podemos derivar?

Aluna: Ah! professora, eu acho que meu ponto forte, é a venda, pois todo atendente que trabalha nesta área, não tem perfil, que nem eu mesma, já rejeitei vários empregos, como telemarketing para vendas, eu não gosto de vendas, porque eu não tenho o perfil de vendas para ficar insistindo, empurrando um produto, se você me pedir, eu vou falar, explicar.

Professora: o que você está colocando, é que o profissional precisa ter uma consciência clara do perfil dele que venha atender aquela função, que tem que desempenhar, neste sentido, você não pode desenvolver por exemplo, o seu tema como perfil de venda não, o que eu estou achando, o que estou percebendo, e que está muito claro para mim no teu depoimento, é que cada funcionário, deverá ter muita clareza do perfil que ele comporta para atender aquela função.

Aluna: Só que no Banco Real eles misturam as duas funções de telemarketing com atendimento.

Professora: E você não gosta?

Aluna: Não gosto, é assim, muitas pessoas vendem muito fácil.

Professora: Porque tem a identificação e você não tem identificação?

Aluna: Você tem uma meta, que é a venda de 4 cartões e a pessoa vende 20, antes de terminar o mesmo.

Professora: O teu problema, é a identificação profissional coloque na lousa, mas, você tem que tematizar, ou seja, vamos colocar: perfil profissional na realidade de atuação: Banco Real.

Aluna: Você entra no Disk-Real achando que vai só fazer doc..., pagamento!

Sujeito 5

Trabalho na empresa terceirizada que presta serviço para o Banco Santander e trabalho na ouvidoria que é em si muito estressante, porque os clientes já passaram por todos os setores, e chegam na central de soluções e querem resolver o problema, e o problema é que quem trabalha em Call Center, sempre tem divergência de informações, dizendo, não é aqui, é em tal lugar, então, querendo ou não eles vão para gente. E o problema lá onde trabalho é a falta de organização, eu trabalho especificamente com cartões, só que é assim, se a equipe de conta corrente está com fila, está uma correria, eles trocam meu login, sem me avisar, ai eu tenho que atender um produto que eu não tenho conhecimento, e não tenho acesso á pesquisa, mas tenho que dar uma solução, então, você fica sem suporte e como você resolve o problema, então você tem que se virar em dez para resolver e achar uma coisa que você não tem, então, o problema é que eles mudam de produto de uma hora para outra, sem treinamento, então, você já está estressado pelo trabalho e pela falta de organização nesse aspecto.

Professora: Bom! eu gostaria de saber, se dentro das disciplinas que você viu aqui no curso, qual seria a vinculação de sua função com a área do curso? seria Administração? Mas qual tendência de teoria, ou corrente de pensamento?

Aluno: Seria de organização, porque tendo uma organização, um departamento seria focado nisso, e esse departamento ficaria na sinergia dos departamentos, porque se não tiver organização, cada departamento cuida de um só assunto perdendo a visão do todo.

Professora: A tua função também exige um comportamento estratégico ativo, você percebe que mediante dois caminhos, procure ver a identificação maior, onde você está sentindo gritar no âmago de seu coração, é o desempenho estratégico de tua parte em canalizar os esforços para resolver os problemas de forma eficiente, eficaz, imediato ou é a falta de planejamento organizacional entre departamentos que vem prejudicar o andamento?

Aluno: A partir do desempenho estratégico, porque se você não tem estratégia para resolver aquilo assim, eu não tenho como ficar esperando a outra pessoa resolver um problema, eu, procuro buscar por meio de um conhecimento gerar.

Professora: Sabia que era isso, vamos então construir o título do trabalho, que poderia ser: Desempenho Estratégico?(Comportamento Estratégico? ou mesmo, Estratégia Organizacional?

Aluno: Poderá ser pensamento estratégico.

Professora: Coloque então pensamento e desempenho estratégico (porque, não é só pensamento), existe uma atuação na realidade, e dois pontos Call Center.

Sujeito 6

Tenho 22anos e trabalho na empresa Contax, que é uma que tem que responder pela operação inteira, então antes eu tinha que responder empresa de Call Center, e hoje, estou na área de supervisora especialista, então o que faço lá? antes eu era supervisora de operação, então assim, o meu trabalho era na área de gestão de pessoas, então, mais do que oferecer resultados em si, agora estou como supervisora dos supervisores, então, eu era pela gestão e hoje pelos resultados da operação. Então, assim, eh! uma grande dificuldade que eu tenho, a gente tem que entregar é claro os números.

Assim, não vai conseguir entregar 100%, do que a empresa pede, então assim eu tenho, que me reportar muito ao cliente, porque assim nos somos a empresa que presta serviço, como toda empresa que presta serviço, e o cliente que fica dentro da empresa, está sempre chamando para perguntar o que está acontecendo e qualquer erro que cometa poderá ser fatal, então assim, a gente trabalha assim, tal equipe tem cobrar uma taxa de atraso, lá a gente trabalha na área de cobrança, então assim, se a gente, realiza uma estratégia errada essa campanha não roda e ficam mais de 25.000 ou 30.000 clientes sem ser acionado, então é uma área em que se tem que ficar muito concentrado, tem que saber número, assim então, um cara chega e pergunta: olha quanto esta operação está produzindo, quanto esta operação produziu em uma hora, a gente está com 15 dias trabalhando, então, quanto esta operação produziu?.

A minha dificuldade está sendo nesta parte de desenvolvimento da estratégia porque eu comecei como operadora, estou há 4 anos nesta área e a gente às vezes, deixa de lado aquela visão de mercado, a visão mais ampla, esse é um erro nosso de não termos uma visão ampla e acaba dificultando se um dia formos promovidos, então assim, não que eu não me limitava a ter uma visão ampla, então se mandasse produzir 5 balas, você vai lá produz 5 balas, só que você não procura entender se você produz mais, se você produz de uma forma diferente como vai ficar!

Então assim, eu acho que em toda área que a gente trabalha hoje, tem que entender qual o diferencial, o que vem por debaixo dos bastidores, então assim por não ter ido a fundo, eu tenho tido essa dificuldade, mas não é algo que eu não posso consertar, e é por isso que eu quero a ajuda de vocês, porque não sei qual o termo mas, na realidade queria alguma coisa relacionada com estratégia, administração estratégica, porque é assim, estratégia é uma coisa bem ampla e a estratégia que eu quero, é a que envolve minha área mesma, estratégia de

resultados, estratégia de pessoas mesmo, então é assim mesmo, na medida que vou desenvolvendo o trabalho, vou ver o que devo focar.

Professora: É administração estratégica? Mas, então você tem que ter um foco mais dirigido, porque administração estratégica, é muito amplo.

Aluna: poderá ser administração estratégica voltada para resultados.

Professora: coloque então na lousa: Administração estratégica na dimensão dos resultados e o nome da Empresa.

Sujeito 7

Trabalho no Carrefour, e o grande problema é que trabalho no setor de perecível, é um setor que nestes últimos tempos está sendo muito visado, porque é o setor de qualidade, manuseio de qualidade, validade do produto e a própria direção não passa para gente as informações corretas, para que eu tenha, cuidado com o produto, para manusear de forma melhor.

O meu setor foi escolhido como o melhor do Brasil, (classe aplaude), mas, por ser o melhor não significa que não tenha dificuldade e além destes problemas sobre a validade do produto, e o maior problema é a falta de comunicação entre gerência e os funcionários, porque eles não passam informação para gente como deveriam, e os próprios funcionários buscam conhecimento.

Os gerentes não se envolvem, não se importam, não passam para nós como deveriam ser, e alguns gerentes já falaram porque eu cobro tanto eles, tanta hierarquia, e eu cobro mesmo eles, porque por mais que eu cresça na empresa, é bom saber o que você está fazendo, o que você quer para a empresa, porque quanto mais você vai produzir mais você oferece a ela, mas só que não está acontecendo no Carrefour.

Professora: Por enquanto, você só descreveu a sua profissão, e aí, o que tem haver o que você descreveu com o curso de Administração?

Aluno: Entra na parte de Administração Participativa?

Professora: Por quê?

Aluno: Porque quanto mais os funcionários participam da empresa, é melhor para o desenvolvimento dela, só que a questão lá é o seguinte, os funcionários querem participar, mas a própria hierarquia não oferece oportunidade.

Professora: Então, já sei qual seu tema?

Aluno: Perdi a vontade! Administração! Liderança que não dá oportunidade!

Professora: Ou é a questão como gestor?

Aluno: Tá bom! Gestor, mas quero desabafar, “hierarquia da empresa comete tanto erro e eles não querem que o funcionário que está lá em baixo mostre o que está errado!”

Professora: coloque na lousa, administração participativa!

Sujeito 8

Trabalho em uma Transportadora que é de franquia da Varilog e eu exerço a função de executante operacional, sou conferente de emissões de carga e exerço a função de motorista. O meu problema, é a falta de reconhecimento, porque exerço duas funções mas, recebo por uma, entende!

Professora: Gente! Não! uma coisa é ele sentir na pele esta realidade e outra coisa é ele refletir essa realidade em um campo teórico, qual seria a passagem sobre o que ele declarou para uma campo de teoria? Existe um campo maravilhoso de investigação!

Alguém indaga: Motivação?

Professora: Não! não poderá ser motivação!

Outro indaga: é a questão do reconhecimento?

Professora: Mas, então, o reconhecimento poderá entrar no campo do que? da

Va...lo..rização! (concluindo em conjunto com os alunos.....) mas, a questão da valorização profissional está ligada a que? aos valores, que não estão ligados às questões das crenças? será que este será o tema dele?

Aluno: Não, é que faço tudo na empresa, cumpro duas funções só que eles pagam por uma!

Professora: Tá, não vamos discutir esta questão!, vamos tentar extrapolar isso! Gente, será que o tema dele não teria que estar ligado a respeito da dignidade humana, os valores do ser humano, enquanto pessoa humana inserida em um realidade que necessita ganhar o seu salário para se manter em um padrão de vida minimamente razoável! Então, não estaria ligado com as questões sociais, de reconhecimento da dignidade humana! Gente! Que campo é esse dentro da filosofia que vocês viram essa questão, ou seja, o respeito à dignidade humana?

Aluno: Ética.

Professora: Chegaram aonde eu queria Ética! Gente! Parabéns! foi o Lucas que falou Ética! Que ótimo! Eu queria que vocês percebessem que o problema eu acho, não é motivação! A Motivação é decorrência ! é resultado, consequência, pois a causa é mais profunda! pois, ela estaria ligada á questão do homem enquanto sujeito submetido á uma condição existencial humana de dignidade! Vocês serão os futuros gestores, vocês estarão saindo daqui com o diploma de administradores, vocês estão agora ouvindo um depoimento. E esse depoimento não é da esfera motivacional, e então a gente não entende porque um funcionário está

desmotivado, o funcionário está desmotivado é consequência e ninguém pensa na causa, vocês realizaram uma demonstração fiel agora, de que não estão pensando na causa mas na consequência, (ou seja, a desmotivação é consequência e é gerada por um outro fator que é mais significativo, que é o sentido do trabalho, o sentido da profissão, do emprego, hoje em dia se fala na globalização está aqui o vínculo, com este sentido do emprego, então, a coisa é muito mais séria e grave do que se está apontando, do que simplesmente motivação, vocês teriam as teorias, sobre liderança! Motivação! Mas, há uma coisa muito mais profunda! Ta! e é muito mais séria e grave, então, ele irá trabalhar com a Ética Empresarial e em seguida você fará o contra-ponto do raciocínio! poderá ser com o que?. Tem que ter o contraponto do raciocínio ! tem que ser com o que? Tem que ter o contraponto, pois você não pode ficar só na literatura de livros, gente! Qual a vivência dele?.O que é aplicável no cotidiano? Poderia ser ética empresarial nas marcas de uma cotidianeidade, mas qual o nome da empresa? coloque então, o nome da empresa.

Sujeito 9

Tenho 19 anos, trabalho no Cintybank, no setor de Frontade, e o pessoal está perguntando o que é Frontade, geralmente quando se entra no banco, tem o setor caixa, cambio e a maior dificuldade que vejo lá, eh! por exemplo, eu executo, muitas tarefas que são designadas para minha pessoa, pois, existem varias coisas para mim fazer(professora se espanta! Classe corrige e em conjunto com o André, dizem”para eu”), aluno André retruca,”é eu peguei dependência de Língua Portuguesa”, então as coisas como são, pois a minha maior dificuldade,é que as tarefas não são delimitadas para minha pessoa!

Professora: Vocês estão percebendo que ele está caindo na angústia de outra aluna, eu estou desempenhando tarefas que não são pertinentes !

Aluno: De certa forma é bom, porque você adquire conhecimento, você aprende, você não fica parado na mesma coisa, pó! Você vai para o trabalho, mal sabe você, faz coisas novas, o ruim é que as pessoas, pô! Toda hora né! Você dá o braço! Eles querem! É embaçado!

Professora: então qual seria o tema? Você exerce especificamente qual função?

Aluno: Eu trabalho como auxiliar administrativo.

Professora: Então, poderá ser - Planejamento ou Pensamento ou Desempenho Estratégico? mas você não lida com essa natureza cambial?Essa parte do cambio?

Aluno: Mais no atendimento ao cliente!

Professora: Você quer atendimento ao cliente!

Aluno: Acho mais simples, porque estas tarefas que falei, são mais simples!

Professora: Você falou que exerce uma outra função, qual mesmo?

Aluno: Exerço a função de pronto-atendimento que é de ajuda às pessoas.

Professora: Ele trabalha com atendimento ao cliente que é auxiliar administrativo, e eu acho, na minha opinião que deveria ser Administração Estratégica, é o que ele mais trabalha que é com a natureza cambial, mexe com cambio, parte financeira, então administração estratégica, é mais pertinente colocar na lousa: Setor Financeiro!

Sujeito 10

Trabalho no Banco Pecúnia, Bom, eh! como profissional na área de crédito e cobrança, trabalho no setor de recuperação de ativo da empresa, bom! eh! a empresa em si não tenho nada assim negativo para dizer, porque é uma empresa que procura manter o funcionário informado a respeito do produto que a gente trabalha. Bom, se nota que a empresa como o Banco Pecúnia, onde trabalho, é uma financeira que trabalha com empréstimo de financiamento e nos últimos anos tem surgido muitas empresas neste mesmo ramo, e mesmo algumas empresas que antes apenas trabalhava com varejo, hoje em dia estão montando suas próprias financeiras, objetivando aumentar vendas financeiras para o próprio cliente. Bom! o que acontece que é a dificuldade que temos, é que quando financiamos um carro, um veículo, e vamos puxar o perfil da pessoa, vê que ele está devendo na Rener e em um montão de canto e você percebe que a pessoa não tem mais nenhum recurso, nem para pagar o carro, e para quem já trabalha no ramo e tem experiência com cobrança sabe que o procedimento é bastante rigoroso, a pessoa acaba perdendo o veículo e coisa e tal! eu acho que parte da dificuldade que temos é a recuperação do ativo e conseqüentemente as pessoas que trabalham neste setor tem a mesma dificuldade, pois as pessoas vão até a empresa para negociar, mas não tem como negociar mais nada, é busca e apreensão do carro! é leiloado com valor muito abaixo do preço e a pessoa acaba ficando sem carro e com uma dívida enorme, bom! a dificuldade é essa!

Professora: a sua área, qual seria, para uma reflexão no campo de administração?

Aluno: Acredito que seja na parte de finanças, crédito, acho que contabilidade.

Professora: Você se identifica, gosta desta área contábil?

Aluno: Gosto!

Professora: então a área é contábil, ou seja, Administração Contábil e faça então, o aposto do raciocínio.

Na próxima aula, irei trabalhar com o conteúdo do projeto, e quando faltarem 10 minutos, continuarei chamando os alunos!

ANEXO 3

Bibliografia Complementar

- ABAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1998.
- ARAÚJO, I. L. **Do Signo ao Discurso: Introdução á Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BARBOSA, E. **Bachelard, o Filósofo da Ruptura**. Revista Reflexão, São Paulo, 1995.
- BENJAMIM, W. **Documentos de Cultura, Documentos de Barbárie**. São Paulo: Cultrix (Edusp), 1986.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A Construção Social da Realidade**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BERNARDO, G. **Educação pelo Argumento**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- BUENO, O. **O Empirismo Construtivo: Uma Reformulação e Defesa**. Campinas: Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência, UNICAMP, 1999.
- CASSIN, B. **O Efeito Sofístico**. São Paulo: Ed.34, 2005.
- CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano – Artes de Fazer**. Petrópolis: Vozes: 1994.
- _____. **A Invenção do Cotidiano. Morar, Cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CHARTIER, R. **Escribir Lãs Práticas**. Barcelona: Manantial, 1994.
- COULAN, A. **Etnometodologia**. São Paulo: Vozes, 1995.
- _____. **Etnometodologia e Educação**. São Paulo: Vozes, 1995.
- D'AMBROSIO, U. **Da Realidade Á Ação: Sobre Reflexões sobre a Educação e Matemática**. Campinas: Summus Editorial, 1986.
- DRUCKER, P.; GARVIN, D. A. **Gestão do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- FABRINI, R. N. **O Ensino de Filosofia: A Leitura e o Acontecimento**. Revista Trans/Form/Ação, v.28, Nº 1, Marília, 2005.
- FAZENDA, I. C. **Interdisciplinaridade: Um Dicionário em Construção**: São Paulo: Cortez, 2000.
- _____; JOAQUIM, A. S. **Formação Docente: Rupturas e Possibilidades**. São Paulo: Papirus, 2002.
- HATT, P.K. **Métodos em Pesquisa Social**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1969.
- GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação**. São Paulo, Cultrix: 1970.
- KOCH, I. G. V. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez, 2006.
- LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Metodologia do Trabalho Científico**, São Paulo: Atlas, 2001.
- LOPES, A. C; MACEDO, E. **Currículo: Debates Contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MAINGUENEAU, D. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. São Paulo: Universidade Estadual, 1997.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, M. E. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

- MINTZBERG, H; AHLSTRAND, B; LAMPEL, J. **Safári de Estratégia: Um Roteiro pela Selva do Planejamento**. Porto Alegre: Bookman, 2000.
- NOLT, J.; ROHATYN, D. **Lógica**. São Paulo: McGraw-Hill, 1991.
- NONAKA, I. e TAKEUCHI, H. **Criação do Conhecimento na Empresa**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- OLIVEIRA, I.B.; ALVES, N. (Org.). **Pesquisa no/do Cotidiano das Escolas: sobre Redes de Saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- OLIVEIRA, S. L. **Sociologia das Organizações**. Pioneira Thomson Learning, 2002.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L.G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____; GHEDIN, E (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PRAHALAD. C. K. e RAMASWAMY, V. **Como Incorporar as Competências do Cliente**. HSM Management, São Paulo, Mai/Jun, 2000.
- ROBBINS, S. P. **Comportamento Organizacional**. São Paulo: Pearson Education, 2002.
- SANTOS, B.S. **A Crítica da Razão Indolente. Contra o Desperdício da Experiência**. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. **Introdução a uma Ciência Pós-Moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- SEVERINO, J. A.; FAZENDA, C. A. I. (Org.). **Conhecimento, Pesquisa e Educação**. São Paulo, Papyrus, 2001.
- SIACCA, M. F. **História da Filosofia (do Humanismo a Kant)**. São Paulo: Ed. Mestre Jou, vol. II, 1968.
- SCHON, A. D. **Educando o Profissional Reflexivo**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- TERRA, J.C.C. **Gestão do Conhecimento: O Grande Desafio Empresarial**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.
- _____. **O Desafio Empresarial**. Revista Publicidade, São Paulo, T&D, 2007.
- TRIVINOS, A.N. Silva. **Introdução á Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.