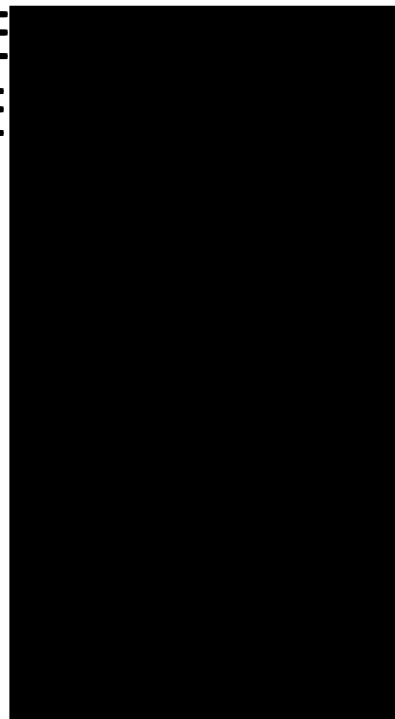


# A AFETIVIDADE DO APRENDENTE



## Resumo

Esta abordagem - fundamentada em pesquisa com crianças pequenas - centraliza a questão da afetividade do sujeito que aprende, ressaltando outros aspectos que também fundamentam o processo cognitivo: linguagem, percepção, significado e sentido. A prática docente aqui defendida é a que se liberta de amarras inflexíveis e considera o aprendiz como sujeito no contexto da sala de aula. Tal consideração pressupõe a valorização dos aspectos afetivos como os impulsionadores da atribuição de sentido às coisas do mundo, possibilitando a conexão dos textos verbais e não-verbais com a própria vida para a constituição do conhecimento.

## Abstract

This approach – based on research with small children – centralizes the issue of the learner's affectivity, bringing to the fore other aspects that are also the basis of the cognitive process: language, perception, meaning and sense. The teacher's practice proposed in this study is such a one that frees itself from inflexible chains and considers the learner as a subject in the context of the classroom. Such a consideration presupposes the appreciation of the affective aspects as being impelling in the attribution of meaning to the things in the world, making possible the connection of verbal and non-verbal texts with life itself in the building of knowledge.

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE), Minas Gerais.  
E-mail: sknox@uol.com.br

## Palavras-chave

Formação de professores; Afetividade; Cognição.

## Key words

Teacher training; Affectivity; Cognition.

A temática da afetividade vem merecendo destaque nas discussões que se concretizam no contexto educacional, provocando o repensar da prática docente e gerando convergências e divergências de pontos de vista. Um dos pontos ressaltados nas discussões diz respeito à interação do sujeito aprendente com o “outro” e com os signos, considerando os aspectos emocionais que constituem o processo cognitivo.

O processo cognitivo vinculado à afetividade abre espaço para reflexões sobre alguns aspectos que serão aqui ressaltados: linguagem, percepção, significado e sentido. Tais aspectos serão discutidos com base em meu trabalho de pesquisa sobre a constituição do conhecimento da criança a partir de sua prática dialógica com o texto visual.

A prática dialógica da criança que interage com a obra pictórica - que aqui será tratada como texto visual - é um modo específico de interação com a imagem, revelando os aspectos afetivos que subjazem no movimento interpretativo do sujeito leitor. Antes de abordar tais aspectos, porém, apresento o modo como vem sendo considerada a interação da criança com os textos visuais, já que meus enfoques serão fundamentados nessa atividade mental, centralizada em minha pesquisa.<sup>2</sup>

No contexto escolar, assim como em outros espaços educacionais e culturais, as crianças da Educação Infantil ou as iniciantes do Ensino Fundamental têm sido incentivadas a interagir com as artes visuais recebendo orientações das mais variadas, advindas dos diferentes enfoques teóricos que as fundamentam. De um modo ou de outro, elas ingressam no universo da arte, podendo trilhar caminhos facilitadores da compreensão do objeto artístico, ou caminhos tortuosos que a distanciam do processo de constituição do sentido, do diálogo com a obra e do conhecimento.

Um dos caminhos que avalio como tortuoso, com grande chance de desestimular a interação da criança com a obra, é o exclusivo da análise dos aspectos formais. Centrar as práticas educativas no desenvolvimento da atenção para com os elementos componentes da chamada “sintaxe da gramática da linguagem visual”<sup>3</sup>, que procura analisar e correlacionar elementos como a linha, a cor, a forma, a direção etc., pode prejudicar o interesse da criança pela imagem que está sendo analisada cartesianamente. A prática discursiva que enfatiza tal análise sintática movimenta metodologias criadas para “conduzir” a compreensão e a leitura de imagens, prendendo-se exclusivamente ao processo de decodificação e aos aspectos estruturais da forma. Essa prática discursiva tem imperado nos contextos interativos com a obra de arte, fazendo com que a rigidez da sintaxe predomine

<sup>2</sup> Tese de Doutorado, intitulada “**Parece, mas não é**”: um estudo do movimento interpretativo da criança no diálogo com o texto visual.

Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP), 2002.

<sup>3</sup> A análise sintática da gramática da linguagem visual, defendida por Dondis (1992) implica em meios para auxiliar o homem ver e compreender aquilo que vê. DONDIS, D. A. **Sintaxe da linguagem visual**. 1.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

sobre a flexibilidade dos aspectos semânticos do texto visual que abrem espaço para o deslize dos sentidos.

O caminho da constituição do sentido e do conhecimento em arte, rumando em direção oposta ao da sintaxe, tem a perspectiva de iniciar a familiarização da criança com os objetos artísticos através de um movimento interpretativo possibilitador da trama do texto da criança com o texto do autor da obra. Essa via do sentido, onde vidas se entrelaçam, prescinde de lições que enfatizam a análise da organização da forma, porém, não abre mão de um aspecto que lhe é fundamental: o da afetividade do sujeito que dialoga com o objeto artístico.

Investigando o movimento interpretativo de crianças na interação com as reproduções de pinturas de alguns artistas brasileiros, pude perceber a importância da afetividade na constituição da prática dialógica<sup>4</sup> com as imagens. Alguns momentos dessa investigação serão aqui retomados, trazendo excertos dos enunciados considerados fundamentais para as reflexões e análises e apresentando as diferentes situações vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa.

A investigação do saber das crianças a respeito da atividade dos artistas pintores pontuou alguns de tais momentos, deixando transparecer o entusiasmo de poderem apresentar suas idéias conversando entre si e complementando o pensamento umas das outras. Numa dessas oportunidades, a menina Flávia criou imagem cênica para apresentar o que lhe afetou ao observar o trabalho de um pintor que ela conheceu: levantou, pegou alguns lápis de cor que estavam sobre sua carteira, transformou-os em pincéis, fingiu molhá-los na tinta de faz-de-conta, e fez uma das cadeiras servir de tela. Esses seus gestos eram acompanhados da sua fala, explicando como o pintor trabalhava e o que ele desenhava. Na continuidade dessa pintura teatralizada, Flávia junta os “pincéis”, todos na mão direita, molha-os nas coloridas tintas imaginárias, e com eles faz um movimento circular na tela-cadeira. Disse terem sido esses os gestos de seu conhecido pintor, para fazer um arco-íris que ficou “*tão lindo*”.

Como Flávia, as vozes de outras crianças também se carregavam das expressões: “feio”, “bonito”, “lindo”, “horível” etc, para significar as imagens, deixando entrever seus gostos e preferências. Tais expressões revelam os padrões veiculados na cultura e que foram apropriados pelas crianças, representando as formas peculiares de o homem manifestar os sentimentos em seu processo de desenvolvimento histórico cultural. Fazendo parte do repertório verbal da criança e significando o que lhe agrada ou desagradava, esses conceitos não são inteligíveis. São sensíveis e subjetivos. Avaliar alguma coisa, utilizando-se dessas expressões pode ser resultado tanto de uma sensibilidade imediata, quanto de uma reflexão. Isso tem sido intensamente discutido pelos teóricos da arte. Defendo a idéia de que a avaliação estética da criança esteja atrelada à sua sensibilidade imediata e não a uma atividade reflexiva, pois seus conhecimentos acumulados podem não serem suficientes para a análise radical de alguma coisa ou, até mesmo, para discutir e argumentar sobre determinado ponto de vista e preferências.

Luigi Pareyson (1989), analisando o gosto pessoal na avaliação do objeto estético, explica ser legítima a declaração do gosto, enquanto incluído na interpretação

<sup>4</sup> As relações dialógicas apontadas neste trabalho estão fundamentadas na concepção de dialogismo de M. Bakhtin, ressaltando que as relações dialógicas são relações de sentido específicas de uma abordagem que considera os aspectos metalingüísticos dos enunciados, cujos valores não são determinados pelo sistema lingüístico, mas pelas diversas formas de interação que a língua estabelece com a realidade e com outros enunciados. BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

da obra e apresentando um aspecto subjetivo na leitura. Esse gosto, porém, não pode ser apresentado como juízo de valor único e universal, discriminando o objeto artístico, pois está vinculado às sensibilidades próprias de cada interpretador.

Emitindo gostos e conceitos de valor estético, as crianças participavam ativamente das atividades propostas, incrementando os diálogos que não só expunham seus conhecimentos sobre a arte da pintura, como também se iluminavam pelas afetividades.

Em outro de nossos encontros, as crianças visitaram a exposição de seus próprios desenhos, que montei na biblioteca da escola. Elas os identificaram pelos aspectos da forma e do conteúdo, demonstrando que as facilidades dessa identificação estavam ligadas ao reconhecimento de configurações construídas por suas subjetividades individuais.<sup>5</sup> As formas desenhadas não carregavam a mesmice das reproduções mimeografadas comumente utilizadas na escola, mas sim o modo próprio de sentir, pensar e agir de cada uma dessas crianças.

As subjetividades - construídas na vivência de relações sociais determinadas - produzem os sentidos que o sujeito atribui às experiências vividas. Desse modo, os desenhos expostos carregavam-se de sentidos, entrecruzando os do próprio autor com os dos interpretadores.

A identificação dos trabalhos expostos era acompanhada pelo processo de significar as figurações, dos gestos de apontar e do passar das mãos nas folhas desenhadas. Esses mesmos gestos se repetiam mais intensificados, quando as crianças esqueciam alguma palavra que pudesse significar a figura. As mãos pareciam se transformar em instrumentos auxiliares da memória. Irresistivelmente, também percebiam as figurações pelo tato.

O diálogo das crianças com seus próprios desenhos e com os do “outro”, explicitava: *Que bonito, Que feio, O meu é mais bonito que tudo...*, e, ao serem interrogadas sobre o porquê das preferências, as respostas apresentaram expressões reveladoras da relação de causa e efeito: *Gosto, porque é bonito; Gosto porque tem casinha, florzinha, abelha, nuvem...*; *Gosto desse, porque tá bem pintado; Gosto desse, porque tem amarelo e azul; Gosto, porque sim.* Ao responderem porque consideraram este ou aquele desenho mais bonito, também citaram os elementos figurativos dos desenhos preferidos: *É bonito porque tem coração..., praia..., sol..., gente...* Todavia, mesmo o simples dizer, carregava-se de sentido, desvelando o que lhes afetava. Exemplo disso é o enunciado de Elias, um dos sujeitos da pesquisa admirando o trabalho de outra criança: *“Esse daqui chama mais minha atenção, por causa da nuvem... da cor... da cachoeira... da estrada... das flores... da galinha... e do sol. De tudo que existe pra nós, se não nós morria, né?”*.

Os enunciados das crianças explicitavam que no processo dialógico com o texto visual, o significado intencional do artista pode ou não, ser compatível com o significado atribuído pelo interpretador. Isto porque a estrutura formal da obra não garante o significado. Na interação social é que a imagem ganha o sentido, pois, para cada leitor, o significado da imagem pode vir a ser outro. Esse significado não está garantido pela cor, forma, conteúdo, movimento ou qualquer outro aspecto formal. Entretanto, se esses aspectos formais estiverem submetidos

<sup>5</sup> Comentando sobre a subjetividade social, Fernando G. Rey diz [...] “A subjetividade individual é determinada socialmente, porém, não em forma de um determinismo linear externo, do social para dentro, para o subjetivo, mas sim, em um processo de constituição que integra de forma simultânea as subjetividades social e individual. O indivíduo é um elemento constituinte da subjetividade social e, simultaneamente, se constitui nela”. REY, F. G. **La investigación cualitativa en psicología: rumbos y desafíos.** São Paulo: EDUC, 1999, p. 42.



a convenções culturais, eles poderão indiciar este ou aquele significado. Para isso, é necessária a apropriação das convenções culturais, por parte do autor e do interpretador. Nesse raciocínio, o artista poderá utilizar um padrão de estímulo, convencionado pela cultura como portador de um determinado significado, com a intenção de que ele seja reconhecido ao ser observado. O texto visual, porém, ao invés de ser o aprisionamento de determinado significado, ele é arbitrário e aberto, permitindo a constituição de um diálogo revelador de que a gênese da forma está nas múltiplas interpretações que permitem trocas entre as experiências do sujeito interpretador e as configurações formais do objeto interpretado. Nesse caso, o elemento percebido é desencadeador de significados momentaneamente estáveis que emergem da poética da obra aberta<sup>6</sup>, e não de significados absolutos.

Os diálogos das crianças com as reproduções de pinturas indicaram que a estrutura formal da imagem não garantiu a atribuição de um determinado significado ou de um determinado sentido. Ao contrário, foi a informalidade<sup>7</sup> que selou a garantia do processo dialógico. A indeterminação das configurações, cuja estrutura congrega elementos que se inter-relacionam, abriu o campo das possibilidades interpretativas onde o informal da pintura constitui o movimento no interior da obra, fundamentando o movimento do diálogo.

O princípio da informalidade é diferente daquele que considera a forma como algo absolutamente estático e determinador. A informalidade permite a percepção que pode alterar o significado da obra através de um processo de interação com ela. Experienciando esse modo de percepção, as crianças tiveram a possibilidade de desenvolver a sensibilidade, sem se orientarem por regras e análises dos elementos formais dos textos visuais, mas pela imprevisibilidade das próprias interpretações. Dialogando com as imagens, as crianças desvelaram seus modos idiossincráticos de ver e sentir as coisas do mundo.

O modo subjetivo de percepção pode ser compreendido, também, através da concepção filosófica de Paul Ricoeur (1990) sobre o processo de significação. O autor afirma que toda obra de arte tem como condição essencial transcender a si mesma, através da significação, e abrir-se a ilimitadas leituras que dependem dos diferentes contextos sócio-culturais do interpretador. Esse pensamento marca a interpretação com a característica da multiplicidade. É a significação que permite ao texto visual ultrapassar a si mesmo, estabelecendo o diálogo e as interlocuções. Para Ricoeur, o texto é paradigma de distanciamento entre o real e si mesmo, tornando-se autônomo em relação à intenção do autor. O mundo do texto é o mundo da ficção. Pela ficção a obra de arte se metamorfoseia, constituindo o distanciamento necessário para que a obra possa descontextualizar-se, abrindo a possibilidade de construção de novas contextualizações. Tal distanciamento é condição da interpretação, que não representa a desmontagem de estruturas textuais, mas a relação do sujeito com o sentido.

Retomando os momentos de minha pesquisa, reporto-me a outras exposições que foram montadas para a visita das crianças. Essas mostras apresentavam as reproduções de pintura de artistas consagrados no cenário artístico nacional e internacional.

<sup>6</sup> Discutindo sobre a poética da obra de arte, Umberto Eco diz que “A poética da obra aberta apresenta-nos justamente uma possibilidade histórica deste tipo: o afirmar-se de uma cultura que admite, diante do universo das formas perceptíveis e das operações interpretativas, a complementaridade de inspeções e soluções diferentes; a justificação de uma descontinuidade da experiência assumida como valor em lugar de uma continuidade convencionalizada [...]” ECO, U. **Obra Aberta**. São Paulo: Perspectiva, 1991, p. 147.

<sup>7</sup> Umberto Eco explica a obra aberta através da categoria informalidade. Contrapondo-se ao princípio isomórfico gestaltico, o autor defende a idéia da percepção como processo e análise da gênese do fenômeno estrutural á luz do fator experiência. Idem, *Ibidem*.

Interagindo com os textos visuais dos artistas, inúmeros enunciados explicitavam as preferências por esta ou aquela imagem, ancoradas nos diferentes modos de o artista traçar as figurações e nas cores apresentadas. Após algum tempo de familiarização com tais textos, as crianças foram solicitadas a identificar a autoria de alguns deles. Elas comumente obtinham sucesso nisso, justificando as autorias pelo uso de determinadas cores, pelas figuras desenhadas de um mesmo modo, pelas características das nuvens, do céu, das casas, enfim, pelos detalhes deste ou daquele elemento figurativo que lhes afetou. E o que lhes afetava transparecia nas enunciações que desvelavam os significados rotulados pela linguagem e categorizados pela cultura, indicando a importância da linguagem no processo perceptivo do homem.

Ressaltando a importância da linguagem no processo da percepção humana trago para este diálogo concepções da psicologia histórico-cultural do desenvolvimento. Essas concepções afirmam que as crianças constroem seus sistemas de signos que se constituem em códigos facilitadores para a decifração do mundo, à medida que as crianças interagem entre si e com os elementos de seu ambiente cultural estruturado. Esses sistemas estão amparados no sistema básico de todos os grupos culturais: a linguagem.

É a linguagem que possibilita a organização da realidade e a construção dos instrumentos psicológicos mediadores do homem com o mundo. Tais instrumentos são representados por conceitos. O conceito de mesa, por exemplo, é uma representação mental e um instrumento psicológico do indivíduo para a compreensão do objeto. Assim, a palavra mesa é um signo mediador entre o indivíduo e o elemento concreto. Ao ver o desenho de uma mesa, a criança que conhece esse objeto e já tem interiorizado tal conceito e os vestígios dessa imagem, possui instrumental para reconhecer a forma figurativa e identificá-la como mesa e não como outra coisa. Sem a imagem mental, o homem que vê não pensa; a percepção do cego, por exemplo, compensa a imagem mental através do tato e da audição, para a decifração das coisas. Pode-se inferir, portanto, que a imagem e a palavra são o substrato da nossa existência.

Ainda sobre a linguagem, os estudos histórico-culturais consideram a língua como um sistema de código estruturado socialmente, fundamental para a constituição do conhecimento. Trata-se de considerá-la não como objeto abstrato fundamental da comunicação e sim de manifestação - a fala - constituída pela palavra. Nessa perspectiva, a palavra é o espaço de luta dos conflitos sociais, dos valores contraditórios, da ideologia.

A concepção de Lev S. Vygotsky (1991b, p.132)<sup>8</sup> sobre a relação pensamento e linguagem enfatiza a importância da palavra na formação da consciência humana. Analisando a evolução dos processos psicológicos superiores na trajetória das atividades humanas, esse autor considerou a importância da mediação dos signos na elaboração das formas de pensar e agir. Emerge de suas concepções a palavra, como o signo que adquire importância fundamental no desenvolvimento do pensamento.

Há uma unidade dialética entre pensamento e linguagem, e é pela linguagem que a consciência adquire nova dimensão. A palavra reflete o mundo externo

<sup>8</sup> “As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana”. VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991-b p.132.

em seus entrelaçamentos e relações; e, no desenvolvimento humano, à medida que a consciência do homem se desenvolve, desenvolve também a palavra. Se os significados das palavras se alteram, também se modifica o entrelaçamento das relações das palavras com a consciência. Assim, há uma variabilidade no significado da palavra e no psiquismo humano, no processo de desenvolvimento.

Como foi dito, é pela linguagem que a consciência adquire nova dimensão. Refletindo sobre isso, destaco a palavra como signo. Pensar a palavra como signo não significa considerá-la apenas como rótulo de determinados objetos ou ações. A palavra tem uma estrutura semântica que constitui o processo de sua significação. Uma mesma palavra pode ter vários significados, e é pelo contexto em que ela é empregada que são definidos seus significados mais precisos. Assim, toda e qualquer palavra é polissêmica e evoca um campo semântico.

O campo semântico - estudado por Alexandre R. Luria (1987) - refere-se ao significado “referencial” ou “denotativo” e ao significado “associativo” da palavra. A palavra não só indica um objeto como provoca ligações complementares, resultantes da situação imediata, da experiência anterior etc. Como explica Luria (ibid, p.190)<sup>9</sup>, a palavra evoca uma rede de imagens e os complexos significados que a ela se associam, constituem seus campos semânticos. Aquele que fala, escolhe, de toda essa rede de significados, aquele significado “imediativo” ou “denotativo”, considerado necessário para determinadas situações. Orientando o pensamento, as palavras desempenham seu papel no desenvolvimento humano. O movimento perceptivo é explicado por Alexandre R. Luria (1991, p.41)<sup>10</sup>, como aquele constituído pela análise e síntese do objeto perceptível, permitindo a construção de hipóteses e decisões.

As características da percepção, apontadas por Luria e Vygotsky, constituíram as respostas das crianças à solicitação para que identificassem a autoria das obras, o que lhes permitiu a exposição de conhecimentos anteriores; concentração voluntária das atenções; levantamento de hipóteses; comparação dos detalhes da figura já conhecida com o novo objeto observado, e conclusão. A partir dessas considerações, pode-se ampliar a compreensão do processo perceptivo que levou as crianças à identificação das autorias dos textos visuais. Um processo perceptivo vinculado à palavra - signo fundamental para a interação do homem com o mundo - e a outros signos culturais.

O processo perceptivo que abre as portas para o diálogo com o texto visual ou com qualquer outro texto, também trilha os caminhos do sentimento e da emoção, permitindo ao interpretador sentir a obra. Para o desencadeamento desse processo, faz-se necessário despertar a afetividade da criança para o texto com o qual interage, estimulando sua sensibilidade fértil e suas reações emocionais.

A estimulação da sensibilidade afetiva, leva em conta a variação dos estados psíquicos do prazer e da dor, resultantes de dois afetos: o amor e o ódio. Esses afetos dão origem aos demais e constituem-se como matrizes psíquicas da vida afetiva. Entre esses dois afetos extremos, colorimos a ação, pensamento, imaginação, memória e as demais atividades mentais. Ligados à consciência, os afetos possibilitam as expressões verbais e não verbais, que mesmo podendo ser controladas pela cultura e pelo social, não são por eles castradas. Valorizar a

<sup>9</sup> Explicando o campo semântico da palavra, Alexandre R. Luria diz: “Sendo assim, a palavra *jardim* pode evocar involuntariamente as palavras *árvores, flores, banco, encontro*, etc. e a palavra *horta*, as palavras *batata, cebola, pá* etc.” (grifo do autor). Ibid., p.35.

<sup>10</sup> Discutindo sobre o movimento perceptivo, Alexandre R. Luria destaca: “O primeiro traço peculiar da percepção consiste em seu caráter ativo e imediato. Como já lembramos, a percepção do homem é mediada pelos seus conhecimentos anteriores, decorrentes da experiência anterior e constitui uma complexa atividade de análise e síntese que compreende a criação da hipótese do caráter do objeto perceptível e a decisão acerca da correspondência do objeto perceptível a essa hipótese”. LURIA, A. R. *Curso de Psicologia Geral*. v. 2. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1991, p.41.

emoção na prática docente é oportunizar seu extravasamento através das múltiplas possibilidades de interação com o objeto de estudo. O diálogo com os diversos e diferentes textos é uma dessas possibilidades.

Como confirma Vygotsky (1998, p.272), “toda obra de arte implica uma divergência interior entre conteúdo e forma”, suscitando uma reação estética fundamentada pela emoção. Os interpretadores do texto visual vivenciam suas emoções de modo peculiar, construindo, com a fantasia, uma unidade que fundamenta toda e qualquer arte, e cuja peculiaridade está em suscitar emoções opostas, pondo em choque impulsos contrários. Com isso, a obra destrói emoções do conteúdo e da forma, possibilitando a liberação da emoção suscitada, como em um processo de autocombustão e constituindo a catarse da reação estética. Portanto, a unidade motivadora da consciência do interpretador está na união arbitrária da forma e do conteúdo.

Em todos e quaisquer textos - verbais ou não-verbais - tal arbitrariedade se faz presente, pois os elementos que os compõem dependem de várias experiências, resultantes do caráter alusivo de todo e qualquer pormenor. Assim, a correlação de cada um dos elementos do texto - realizada não só pelo autor, como também pelo interpretador - é o que lhe dá o sentido. O que implica dizer que qualquer alteração na forma - realizada durante a feitura do texto ou durante a interpretação - altera o conteúdo.

Não é, pois, paradoxal afirmar que o efêmero e o transitório da forma e do conteúdo é que garantem a significação do texto. A partir desse raciocínio, pode-se dizer que os elementos do texto têm a marca da correlação, da integração e não da igualdade e adição, tornado-o sempre heterogêneo, possibilitando associações e combinações de seus elementos constituintes. E não posso deixar de ressaltar que todas as possíveis conexões dos elementos dos textos, constituídos pelo movimento interpretativo, são impulsionados pela vida afetiva do leitor e regidos pela contradição que existe entre a forma e o conteúdo.

Para ilustrar essas afirmações, trago a narrativa da menina Daiana, constituída no seu diálogo com o texto visual de Tarsila do Amaral, intitulado “Paisagem com touro”, apresentando figuras de casas, da mata e de um touro. Tal imagem impulsionou as lembranças de Daiana, mediando as lembranças da fazenda de sua tia e a rua onde morou:

Pesquisadora: Quando você olha num quadro assim... numa paisagem... Você lembra de mais alguma coisa?

Daiana: *Lembro.*

Pesquisadora: O que você lembra?

Daiana: *Por causa que... lá na rua onde que eu morava... era assim...*

Pesquisadora: Ah, é?

Daiana: *Dava pra sentá na árvore... ficá pegando laranja lá... brincá de pega-pega... ir na montanha... escondê no mato...*



Em outra ocasião, Daiana manteve diálogo com um texto visual de Fulvio Pennacchi intitulado “Os músicos”, apresentando figuras humanas de homens e mulheres tocando instrumentos ao ar livre. Lembrando-se, novamente, da fazenda de sua tia e retomando as imagens da obra de Tarsila intitulada “Paisagem com touro”, a menina constituiu verdadeiro jogo da memória e da imaginação, fundindo as imagens das duas obras que lhe afetaram, para construir uma outra:

*Daiana: Lembro muito da... que minha tia morava assim em fazenda. E era assim a gente. Todas pessoas era assim... (apontando as figuras do quadro) mas aqui não era fazenda... a minha tia tinha uma casona, mesmo. Aí... eu, minha prima, minha colega, ficava nadando ali no rio... só dava vira vorta, andava ali e nadava. Aí... essa daqui... (mostrando uma figura do quadro) minha avó era assim... ela tinha aqui ó... assim... ela andava assim... ela tinha cadeira de roda por causa que as perna dela era fraca... ela não sabia andá de bicicleta e um menino pegou ela e colocô na descida que nem uma montanha... ela desceu e ela sortô a mão... o menino mandou ela sortô a mão... que nem nessa escola que desce... aí ela sortô, porque o pé dela táva doendo... ela sortô e desceu... e ela na garupa. Aí ele táva indo... ela caiu. Ela táva naquele monte de altura, assim... aí ela foi... vindo um carro... e ela bateu no carro. Ela ficô aleijada.*

Pesquisadora: E essa mulher que está no quadro... essa daí que é sua avó?

*Daiana: Parece. Porque ela vestia assim... tinha saia... essa daqui parece minha tia, também (indicando uma imagem da obra). Os menino ficava cantando... mas ele era pequeno, desse tamanho assim... que nem esse (apontando uma figura da pintura). Ele ficava assobiando na porta da minha tia. Aí eu fui pra igreja e ele ficô assobiando pra mim. Esse daqui... parece meu priminho. Esse daqui ó... (mostrando a imagem) é o marido dela. Esse daqui é marido da Rosângela (indicando uma figura da obra). A minha tia.*

Daiana enlaçou com seus afetos a imaginação e a memória, narrando as lembranças suscitadas pelo texto visual de Pennacchi e Tarsila. Energizando o diálogo, a menina imprimiu-lhe as marcas de sua afetividade, revelando um modo subjetivo de viver e dar vida ao texto artístico. A narrativa de Daiana indica que a forma e o conteúdo dos dois artistas explodiram para dar passagem à sua afetividade, provocando uma reação estética capaz de transformar a realidade do texto visual para a realidade de sua fantasia. E todo e qualquer texto que se apresenta na sala de aula, pode provocar no aprendiz essa mesma reação estética.

O diálogo de Daiana com o texto visual também é indicativo dos aspectos culturais que entram na corrente do movimento interpretativo, dinamizando a constituição do sentido.

O sentido que as crianças atribuem às coisas é, inexoravelmente, dependente dos universos culturais que deixam marcas nas ações, nos dizeres e nos sentimentos. Decorre daí que a cultura subjaz na narrativa dos aprendentes, transformando as interlocuções em instrumentos significativos para indicar suas experiências sociais. Ao interagir com os textos, o aprendiz deixa entrever os aspectos culturais que se tornaram internos ao seu organismo. Todos os homens são cultura interiorizada.

Explicando o processo de interiorização da cultura, Vygotsky (1991a) aponta para a natureza social, histórica e cultural dos processos mentais superiores. Esses processos são constituídos na dinâmica da interação do homem com seu mundo cultural. Isso significa dizer que a interiorização da cultura não acontece de forma passiva, mas de forma transformadora. O indivíduo transforma as atividades externas ao seu organismo e as interações com o “outro” em atividades internas e intrapsicológicas. Nesse movimento, os processos interpsicológicos se transformam em intrapsicológicos.

No jogo complexo de transformação de ações externas em ações internas, o papel da interpretação é fundamental. As ações externas do sujeito são interpretadas pelo “outro”, de acordo com os significados culturalmente constituídos. A partir dessa interpretação do “outro”, o sujeito passa a significar suas próprias ações, desenvolvendo processos psíquicos internos, que também podem ser interpretados pelo próprio sujeito. Para a interpretação de suas próprias ações, o sujeito também utiliza mecanismos estabelecidos pela cultura, possibilitando que os significados culturais sejam a ele incorporados. Mediando todas essas relações do sujeito com o “outro” e do sujeito consigo mesmo, está a linguagem, considerada por Vygotsky como o signo fundamental da comunicação entre sujeitos e que permite a interpretação do mundo.

Interpretando o seu mundo cultural, o sujeito lhe atribui significados e sentidos, fundamentados na sua vida afetiva. Como vimos, o aprendiz constrói o sentido a partir do que lhe afeta, engendrando a imaginação e fazendo emergir sua idiosincrasia. A interpretação é o que torna a vida do homem uma realidade, subjetivamente dotada de sentido. (BERGER; LUCKMANN, 1985). A interpretação da realidade está entre os homens e as coisas, construindo a trama de significados que os homens tecem entre si, e servindo de referência para lidar com o existente. Pode-se dizer que o mundo da realidade é originário do pensamento e da ação do homem e construído na intersubjetividade. Interagindo com o “outro”, o homem interpreta, cria realidades, significa e é significado. As coisas só ganham vida e significado através das interações sociais do homem.<sup>11</sup> Em si mesmas, as coisas nada são. Tramados em tais interações, os significados - componentes essenciais das palavras - diferem de uma cultura para outra e estão em constante transformação, regendo a mediação semiótica do sujeito com o mundo.

Os significados das palavras medeiam a percepção, conforme o já ressaltado. Todavia, amplio aqui tal abordagem, apresentando o conceito e a significância do sentido da palavra nas atividades psíquicas do aprendiz que dialoga com os diversos e diferentes textos.

No processo de transformação do significado da palavra, o que se altera não é só a estrutura semântica, mas também os sistemas de processos psíquicos que a compõem. Há, por trás das palavras, uma série de imagens imediatas na memória, correspondentes às situações vividas pelo homem, fazendo com que as lembranças do já vivido possam edificar os sentidos das palavras. Vejamos. O significado da palavra “moto”, por exemplo, pode ter sentidos diferentes para este ou aquele indivíduo, dependendo das experiências de cada um com esse veículo. Considere-se que essa palavra tem, atualmente, o significado dicionarizado como

<sup>11</sup> Discorrendo sobre as interações pessoais e os significados das coisas, Dulce M. Critelli diz que “Em si mesmas as coisas não são coisa alguma. Elas só são o que são porque podem acoplar múltiplos significados que não lhes são intrinsecamente inerentes, mas lhes vêm desde o mundo, dos relacionamentos interpessoais”. CRITELLI, D. M. *Analítica do sentido*. São Paulo: Brasiliense, 1996, p.43.

meio de transporte motorizado. Entretanto, dependendo deste ou daquele indivíduo, vários são os sentidos que esse significado pode ter. Para um, a palavra pode evocar lembranças desagradáveis, se ele, eventualmente, sofreu um acidente de moto, e, para outro que não viveu essa situação, o termo pode evocar lembranças agradáveis. Assim, experiências diversas evocam lembranças distintas e promovem diferentes conexões dos indivíduos com as palavras. Daí, os diferentes sentidos que um mesmo significado pode ter.

O sentido é explicado por Vygotsky através de sua concepção sobre o significado da palavra. Nessa concepção, vinculam-se a cognição e a afetividade, a partir da análise dos dois componentes da palavra: o significado e o sentido. O significado é construído por um sistema de relações objetivas instituídas pelo processo de desenvolvimento da palavra numa determinada cultura. Tal significado é relativamente estável e compartilhado pelas pessoas que o usam. Já o sentido diz respeito às experiências afetivas do indivíduo. Assim, ele é subjetivo, referindo-se ao significado da palavra para cada indivíduo e ao contexto em que ela é utilizada. Pelo sentido, ficam expressos os motivos afetivos e pessoais do sujeito. Segundo Vygotsky, “o significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido”.(1991b, p.125). Para um significado, múltiplos são os sentidos.

Essas análises sobre o significado e o sentido da palavra fundamentam a explicação de seu papel mediador no processo da percepção dos textos, apontando para a interação do verbal com o não-verbal. Nessa interação apresenta-se uma trama de significados - alicerçados nas palavras - e de sentidos, colorida pelo matiz da afetividade do interpretador.

Deixando refletir esse matiz, Jéssica e Tatiane dialogaram com o texto visual “Paisagem com Touro”, apresentando um modo criativo de realização da fantasia:

Jéssica: *Portão na estradinha... Legal! ... Eu queria tá aqui dentro!*

Pesquisadora: Você queria estar aí dentro, é?

Jéssica: *É. Saindo daqui...* (passando a mão sobre o quadro)

Pesquisadora: Mas você pode entrar aí dentro, não pode?

Tatiane: *Pode.*

Pesquisadora: Como?

Tatiane: *Entrando! ... A gente faz...*

Jéssica: *A gente faz... A gente mesmo, aqui* (movimentando o dedo indicador sobre a imagem).

Tatiane: *Aí... a gente pega... e faz a gente... faz a cabeça...* (fazendo a figura humana com os dedos sobre as imagens) *e a gente entra dentro como se fosse o carneirinho* (referindo-se ao touro).

Jéssica: *Eu não queria ser carneirinho, não. Por causa que eu queria ser um coelhinho.*

Entrar na obra é uma ambição do imaginário de Jéssica. No entanto, a atividade de sua imaginação interage, dialeticamente, com outras funções psicológicas.

Nesse movimento, destaca-se a atenção voluntária como atividade mental que exerce importante papel no diálogo com o texto visual.

A atenção voluntária de Jéssica é despertada pelo interesse a uma das figuras da obra, desencadeando-lhe o desejo de entrar nela, conforme evidencia sua narrativa. Como a minha atenção se dirigia às suas palavras, perguntei: “Mas você pode entrar aí dentro, não pode? Como?”

Meu questionamento também despertou o interesse de Tatiane, que passou a participar da construção imaginária de Jéssica. As duas meninas interagiram, durante todo o tempo que dialogaram com os textos visuais, trocando idéias e prestando atenção, uma na fala da outra.

Esse processo interativo e dialógico estimulou as emoções, construindo as soluções para entrar na obra: o desenho de si mesmas nas imagens de Tarsila, para lá ficar, como se fosse um carneirinho ou um coelhinho. Tatiane ampliou a idéia de Jéssica, completando a fantasia e enriquecendo o diálogo. E a imagem, protagonista dos encontros e estimuladora das reações compartilhadas, engendra os dizeres, intensificando a familiarização com o texto visual a cada momento em que é percebida.

As interlocuções de Jéssica e Tatiane indicam que a emoção ativa e norteia o imaginário. Creio que qualquer explicação ou pergunta ligada à sintaxe da gramática visual, questionando o equilíbrio da composição, a luminosidade, o uso e a posição de linhas retas ou curvas, as tonalidades, o tema etc, seria castradora da admirável solução simbólica que as duas meninas criaram para entrar na obra.

O diálogo com o texto desperta o internalizado. Trabalhando o internalizado, a lembrança do aprendente reaviva experiências que são (re) elaboradas à criação de um novo contexto: o contexto da afetividade, impulsionado pelas imagens metafóricas do texto que está sendo interpretado.

Concluindo esta abordagem e procurando despertar atenção dos professores para determinadas questões, resalto, uma vez mais, a importância dos aspectos afetivos do aprendente na constituição da significância dos textos verbais e não-verbais, através da atribuição do sentido. Nessa perspectiva, o diálogo - entendido como o cruzamento do texto do aprendente com o texto que interpreta -, passa a ser prática social libertadora dos diferentes modos de pensar e sentir, transformando-se em espaço aberto para as construções da imaginação. Livre de amarras inflexíveis que imperam na prática docente, o aprendente tem a oportunidade de exercer o papel de sujeito na percepção e interpretação dos textos. Neste sentido, o trabalho do professor é o de mediação para que o aprendente possa agir como sujeito no contexto da sala de aula, revelando sua afetividade e conectando os textos do mundo com a própria vida, para a constituição do conhecimento.

## Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- CRITELLI, D. M. **Analítica do sentido: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica**. São Paulo: EDUC; Brasiliense, 1996.
- DONDIS, D. A. **Sintaxe da linguagem visual**. 1.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ECO, U. **Obra Aberta**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991
- \_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem: as últimas conferências**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.
- PAREYSON, L. **Os problemas da estética**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- REY, F.G. **La investigación cualitativa en psicología: rumbos y desafíos**. São Paulo: EDUC, 1999.
- RICOEUR, P. **Interpretação e ideologias**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.
- VIYGOTSKY, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- \_\_\_\_\_. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991-a.
- \_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991-b.