

Motivação e Cognição: Aspectos Intersemióticos

Sílvia Maria Guerra Anastácio
Universidade Federal da Bahia

Resumo

A atividade perceptiva do indivíduo tem sido estudada dentro do campo da psicologia cognitiva. Este trabalho aproxima aspectos cognitivos e motivacionais dentro do processo da aquisição de uma segunda língua, de tal forma que se privilegie o papel da intersemiose, em que signos provenientes de linguagens diversas possam estimular os sentidos do aluno.

Palavras-Chave - Motivação, cognição, leitura, intersemiose

1. INTRODUÇÃO

O trabalho se propõe a lidar com narrativas para que se possa refletir sobre o processo de aquisição do conhecimento, mais especificamente de uma segunda língua. No bojo dessas reflexões sobre aquisição, estariam: a abordagem construtivista do psicólogo Piaget, centrada no modo como o aprendiz constrói o sentido do próprio conhecimento; e a abordagem transacional de John Dewey e Arthur Bentley, que enfatizam uma situação de aprendizagem em que os seres humanos estão sempre envolvidos em transações ou negociações recíprocas com o ambiente.

2. UMA NARRATIVA COMO PONTO DE PARTIDA- A ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA

Piaget enfatiza o papel do jogo e do faz-de-conta no processo de aquisição da linguagem, pois a capacidade lúdica e imaginativa do indivíduo precedem o pensamento lógico. Segundo a autora Mary Kato, pode-se traçar um paralelo entre o jogo e as histórias ficcionais, levando-se em conta que estas são capazes de ampliar a experiência do aprendiz, na medida em que este explora alternativas diferentes e faz as suas escolhas, ao posicionar-se através da argumentação (Kato 1999:116-7). Como ponto de partida desta pesquisa, segue uma narrativa que sugere reflexões sobre o processo de aprendizagem.

Era Uma Vez...

Um menino, que gostava muito de desenhar. uma manhã, a professora lhe disse:

- *Hoje, iremos fazer um desenho.*

- *"Que bom!"- pensou o menino, pois ele gostava de desenhar leões, tigres, galinhas, Pegou a sua caixa de lápis de cor e começou a desenhar.*

A professora, então, disse:

- *Esperem, ainda não é hora de começar! Esperou até que todos estivessem prontos.*

- Agora, - disse a professora, - nós iremos desenhar flores. E e o menino começou a desenhar bonitas flores com seu lápis rosa, laranja e azul. Então, a professora disse:

- Esperem! vou mostrar como fazer. - E a flor era vermelha, com o caule verde.

- O menininho olhou para a flor da professora, então olhou para sua flor. gostou mais da sua flor, mas não podia dizer isso... virou o papel e desenhou uma flor igual a da professora. Era vermelha, com o caule verde.

No outro dia, quando o menininho estava em aula, ao ar livre, a professora disse:

- Hoje, nós iremos fazer alguma coisa com o barro.

"Que bom!"- pensou o menininho. ele gostava de trabalhar com barro. podia fazer com ele todo o tipo de coisas. Começou a juntar e amassar a sua bola de barro.

Então, a professora disse:

- Esperem! não é hora de começar! - ela esperou até que todos estivessem prontos.

- Agora, disse a professora- nós vamos fazer um prato.

"Que bom!"- pensou o menininho. ele gostava de fazer pratos de todas as formas e de todos os tamanhos. A professora disse:

- Esperem! vou mostrar como se faz. Agora vocês podem começar. Era um prato fundo.

O menino olhou para o prato da professora, olhou para o próprio prato, e gostou mais do seu, mas ele não podia dizer isso. amassou o seu barro numa grande bola, novamente, e fez um prato fundo, igual ao da professora.

E muito cedo, aprendeu a esperar, a olhar e a fazer as coisas exatamente como a professora. Logo, ele não fazia mais coisas por si próprio.

Então, aconteceu que o menino mudou para outra escola, maior que a primeira.

Um dia, a professora disse:

- Hoje, nós vamos fazer um desenho.

"Que bom!"- pensou o menino, e esperou que a professora dissesse o que fazer. Ela não disse. Apenas andava pela sala. Indagou, então, ao menino:

- Você não quer desenhar?

- Sim, e o que é que nós vamos fazer?

- Eu não sei, até que você o faça.

- E como eu posso fazê-lo?

- Da maneira que você gostar.

- E de que cor?

- Se todo mundo fizer o mesmo desenho e usar as mesmas cores, como eu posso saber qual o desenho de cada um?

- Eu não sei...

Então, o menino desenhou uma flor vermelha com o caule verde...

Helen Buckley.

O que se pode refletir sobre essa situação de sala de aula? Quem sabe, os pressupostos construtivistas de Piaget pudessem ser úteis nesta discussão. Recorrendo aos seus postulados, sabe-se que a conquista da inteligência é uma tarefa penosa, um árduo processo de auto-superação (Piaget, 1974: 31). O processo evolutivo é um processo inteligente, enquanto que o comportamento instintivo, não. Este não varia, é estereotipado (Piaget, 1990: 62).

Voltando à narrativa transcrita, trata-se não de ensino, mas de pura imitação do modelo da primeira professora. Todo o ensino que depende de fórmulas, impostas não é um ensino inteligente. Um ensino inteligente enfatiza ensaio e erro, a pesquisa, a solução de problemas, projetos e tarefas sem fórmulas prontas. Implica na concepção de um sujeito emergente, o qual se vai construindo no exercício da própria criatividade,

"que é o exercício da inteligência". Tal como a inteligência, a "criatividade consiste em fazer *combinatórias*" (Lima 1980: 56).

Ter criatividade é, pois, combinar de modo não previsível certas idéias, formas que não se supunha pudessem ser articuladas (Piaget, 1958: 32). É criar novos espaços onde não parecia haver mais nenhum, ou buscar soluções inusitadas para velhos problemas. Para Piaget, os problemas podem ser resolvidos com criatividade, ativando desde o sistema sensorio-motor do aprendiz até o mental, e perfazendo um caminho que vai das formas concretas às abstrações (López, 1974, 97).

No conto em questão, o que ocorreu foi o embotamento da criatividade, e conseqüentemente, da auto-confiança, da auto-estima, porque não houve respeito pela individualidade do aprendiz. A primeira professora agiu como um elemento rígido, formatador de padrões sem flexibilidade alguma, que demandava apenas uma simples cópia ou imitação, um comportamento instintivo, fixo. E tudo o que é rígido não é inteligente.

Além disso, essa professora não soube valorizar cada aluno em particular como um ser humano singular, único, com as suas idiossincrasias e preferências. Não soube ouvi-lo, sequer olhá-lo ou considerar as suas opiniões. Conseqüentemente, não se estabeleceu um *rapport*, a afetividade do aprendiz não foi estimulada, e por isso ele não se sentiu motivado.

Piaget traduzia *afetividade* por *interesse por uma pessoa, coisa ou animal*, (Ault, 1978: 143) e para ele, o interesse guarda dois aspectos essenciais: o aspecto intelectual, que significa querer conhecer o objeto; e o aspecto afetivo, que se traduz por uma forma de amor, por um grau maior de empatia por uma pessoa do que por outra (Piaget, 1958: 24). Se alguém se interessa mais por alguém ou por alguma coisa é porque o objeto do interesse satisfaz uma necessidade da pessoa que se interessa. Se a necessidade for essencial ao indivíduo, o interesse será maior; haverá, então, maior afetividade, maior amor, e "para Piaget, maior grau de interesse ou de motivação porque ele equipara interesse à motivação (Lima 1980: 68-9).

Segundo Piaget, para manter o interesse no processo de aprendizagem, é preciso que o professor seja "uma fonte de desequilíbrio", individualizando os desafios dirigidos aos alunos, a fim de atender os diversos níveis de inteligência dos aprendizes, enfim, levando em conta o *background knowledge* de cada um (Piaget, 1958: 24), (Lima 1980: 70) (Furth & Wachs, 1995: 79). Para isso, o mesmo tem que ser um perguntador, um questionador, um desafiador, um complicador, para que o aprendiz continue, interessado ou motivado. O professor tem que estar sempre lançando perguntas motivadoras, propondo situações-problema, como a atitude assumida pela segunda professora do conto, que formulava perguntas, uma atrás da outra, esquivando-se de fornecer respostas prontas ou modelos. O problema é que o aluno, iniciado em um tipo de educação não inteligente, parecia estar bloqueado para novos comportamentos; não conseguia dar o salto sozinho, não se sentia motivado para inventar, refugiando-se em um tipo de resposta instintiva, rígida, pronta, habitual.

Na segunda situação, buscou-se, portanto, estimular o aluno a inventar novas maneiras de resolver a questão, entendendo-se por inventar, a capacidade de levantar hipóteses, experimentar novas formas sucessivas de combinações, até que uma determinada articulação resolva o problema. Quando se consegue este *insight*, "houve invenção: *funcionou a inteligência*. É o que se chama de *educação pela inteligência*" (Lima 1980: 61).

Ora, qualquer ato de inteligência pressupõe uma interpretação da realidade, uma *assimilação* ou uma incorporação de situações novas ao conhecimento existente (Piaget: 1974: 326). A assimilação implica no processo de aplicação de velhos esquemas a novos esquemas. Entende-se por *esquemas* "um padrão organizado de comportamento", levando-se em conta que o indivíduo têm padrões de comportamento ou hábitos, que fazem parte do cotidiano de todos (Ault 1978: 24-5). O esquema é uma certa disposição cognitiva organizada, que se atualiza à medida em que novos estímulos são assimilados pela estrutura mental. Uma das características mais importantes do esquema é incorporar novos atos assimilatórios (López s.d.: 28-33).

Segundo Piaget, o equilíbrio das operações mentais é um processo circular constante de assimilações e acomodações, em que se busca um contínuo equilíbrio, a *adaptação*, que ocorre quando se adquire um conhecimento. Os progressos no desenvolvimento cognitivo são mais importantes quando a *acomodação* desempenha um papel maior que a assimilação, porque o repertório do aprendiz se expande. A acomodação envolve a mudança de alguns elementos de um velho esquema que seja mais apropriado ao novo objeto (Piaget, 1971: 348).

Retomando mais uma vez, a narrativa em foco, na primeira situação o aprendiz apresenta, inicialmente, um esquema cognitivo mais criativo, menos rígido, mais aberto, mais espontâneo, mais inventivo. Recebendo a instrução da primeira professora, que lhe incute um tipo de educação não inteligente, acaba incorporando este modelo. Ocorre, então, uma re-organização, onde o novo comportamento adquirido tem a seguinte consigna: "produzir um modelo igual ao da professora é o desejado"

No segundo momento, o esquema cognitivo do aluno encontra-se tão preso à consigna anterior, que ele não consegue incorporar um novo conceito para re-organizar e flexibilizar o padrão rígido adquirido. Não acontece, então, uma nova acomodação. Ao invés disso, o aprendiz se fixa no esquema endurecido, cristalizado, repetindo o comportamento habitual, instintivo, mas não inteligente. Afasta-se, então, do tão desejado sentido de autonomia, preconizado pelo construtivismo de Piaget, cuja meta é ajudar o aprendiz na construção da própria autonomia. Atingir esta meta pressupõe a capacidade de promover transformações, tomar decisões próprias, buscar novas soluções para os problemas, negociar o seu ponto de vista com as demais pessoas envolvidas no processo de decisão. Implica em um processo ativo de interação entre o sujeito e o objeto, que remete à capacidade do sujeito de adaptar-se à realidade num processo dinâmico de transformações, no qual o sujeito modifica os objetos e é modificado por eles.

Quanto à abordagem de Piaget, embora ela contemple a questão relevante da construção de sentido pelo indivíduo, na medida em que cada um forma o seu próprio senso de mundo a partir das experiências que o circundam (Piaget, 1974: 330), poder-se-ia referir, dentre as críticas a este modelo, à pouca relevância atribuída ao ambiente social dentro do processo de aprendizagem.

3. UMA VISÃO SEMIÓTICA DO PROCESSO EDUCATIVO A ABORDAGEM TRANSACIONAL

Passando de um processo de aprendizagem centrado mais no indivíduo, como o de Piaget, para um outro em que as negociações e as relações humanas passam a ter um papel preponderante, vem à baila a abordagem transacional, com as suas implicações semióticas, tão bem pontuadas por Louise Rosenblatt no seu artigo "The Transactional

Theory of Reading and Writing" (Rosenblatt 1994:1059). Propõe-se, então, um novo paradigma nas ciências, que passa a ter ampla influência nos estudos de aquisição da linguagem.

O paradigma proposto rompe com o dualismo sujeito-objeto ou indivíduo-sociedade. O ser humano é visto como parte da natureza, em contínua transação com o meio ambiente. Quanto às relações humanas, estas são vistas como transações ou negociações, em que o indivíduo e os elementos sociais se fundem com os elementos culturais e naturais.

Cada ato de leitura é uma transação, que envolve um leitor em particular e um conjunto de signos sintaticamente articulados, capazes de ser interpretados, ocorrendo a leitura em um determinado contexto específico. O leitor e o texto são dois aspectos de uma situação dinâmica conjunta, sendo que o significado do texto não se acha pronto ou estabelecido no interior do próprio texto, nem sequer no leitor. Emerge dessa transação entre leitor e texto. O significado é o que acontece nessa transação complexa, não linear, auto-corretiva, sendo uma falácia pensar texto e leitor como entidades distintas.

Ler é, segundo o psicólogo William James, "uma atividade que envolve escolhas" (Rosenblatt 1994:1064). Inclui expectativas e hipóteses, constantemente testadas, como também, a delimitação de objetivos, a seleção de idéias, a capacidade de síntese, organização, reorganização e revisão. E na interface do texto, se interpõe o reservatório de experiências passadas e presentes do leitor, incluindo os seus interesses, as suas motivações, como também, o seu reservatório linguístico, as experiências semânticas, os contatos com tantos outros textos. Todos esses fatores levam o aprendiz a fazer expectativas, que refletem a história cultural, social e pessoal de cada um.

Na abordagem transacional, a leitura é uma atividade, em que a atitude adotada preferencialmente pelo leitor pode ser estética ou eferente. O termo *eferente* (Rosenblatt 1994:1066) do latim *efferre*, que significa "extrair", "retirar" designa o tipo de leitura, em que a atenção se encontra centrada, predominantemente, nas informações quantitativas, que se pode extrair e reter do texto. O interesse do leitor privilegia o analítico, referencial, lógico.

Quando, por outro lado, o leitor adota uma atitude *estética*, focaliza a sua atenção para o que está sendo vivenciado durante a leitura. O termo estético foi escolhido porque, segundo a sua origem grega, sugere a percepção através dos sentidos, sentimentos e intuições. Logo, o que se refere a sensações, imagens, sentimentos, reporta-se ao resíduo psicológico do leitor, e a sua atenção se aguçará para os sons, para o ritmo das palavras; enfim, para o "ouvido interior", que busca captar as imagens evocadas pelos signos do texto interpretado.

Portanto, aqui se sugere não apenas a representação do *conhecimento verbal, como também, do não verbal*. Quanto ao *sistema de imagens não verbais*, este inclui toda a sorte de formas sensoriais, tais como a visão, o cheiro, o som, além de se poder evocar no leitor fortes emoções e múltiplas construções semânticas através das imagens. O leitor estético presta atenção e saboreia as qualidades de sentimentos, idéias, situações, cenas, personalidades, e emoções evocados pelo texto, participando de tensões, conflitos suscitados pelas imagens, idéias e cenas por ele descritas. Esse tipo de resposta ou interpretação ocorre, com frequência, em textos literários. A atenção volta-se para o sensual, afetivo, qualitativo.

É importante enfatizar na situação da aprendizagem que os seres humanos estão sempre envolvidos em transações, numa relação recíproca com o meio ambiente, com um contexto, uma dada situação. Quer este contexto seja o ambiente de sala de aula, ou

uma atmosfera propiciada pelo professor, ou de modo mais amplo, quando os alunos interagem entre si, com toda a instituição, com o contexto social, cultural. Recomenda-se que o contínuo estético-eferente, ou seja, as duas maneiras de ver o mundo, façam parte do repertório do aluno.

Segundo a autora Louise Rosenblatt (Rosenblatt 1994:1059) *o novo paradigma transacional*, tem implicações profundas para os estudos linguísticos, estando este paradigma *em conformidade com o modo como o semioticista americano Charles Sanders Peirce* fala de percepção. Para ele, o conhecimento passa pelos sentidos até chegar ao racional.

O *primeiro passo* é aprender a ver o fenômeno, de modo a experimentá-lo como algo espontâneo. É a chamada *primeiridade* que expressa uma percepção fugaz, em que o observador se compraz em sentir a qualidade do objeto. É um saber intuitivo, fundamentado no aqui e agora. Esse tipo de percepção remete ao momento em que o sujeito se depara com um objeto pela primeira vez, isento de qualquer análise, juízo de valor ou preconceito. É nesse patamar perceptivo, que se faz previsões, hipóteses. Tais suposições geram quase sempre uma situação que proporciona a descoberta, que permite ao sujeito inferir ou extrair uma determinada informação, pelas próprias evidências. Desse modo, propicia-se o *insight* de uma idéia inusitada. É uma percepção mais regida pelo instinto, pelo *feeling*, em que o homem sonha. É um estado de poesia, que anda lado a lado, com a criatividade.

Para Peirce, o segundo modo de captar o objeto, que ele chama de *secundidade* traz no seu bojo a idéia de haver um segundo em relação ao primeiro, instaurando uma noção de alteridade. Requer, pois, um segundo momento, que implica na vinculação de um passado, o qual se projeta sobre o instante presente. Sugere um movimento binário de ação e reação. Este segundo modo de olhar é munido de um objetivo específico, pois explora algum aspecto determinado do fenômeno observado. É um momento de ação, compulsão e resistência. Significa olhar algo com atenção, observar pistas do processo, que se deixam revelar.

Finalmente, a terceira etapa ou *terceiridade* implica numa projeção para o futuro e se traduz em formas mentais, em razão, análise, raciocínio, juízo de valor. É o domínio da representação, em que uma impressão percebida de modo fugaz, e que, quase que instantaneamente se incorpora num objeto, pode ser afinal, mediada, representada, analisada. Trata-se do momento em que o sujeito é capaz de atingir sínteses, inferir leis, advindas do próprio processo cognitivo. Esta síntese interpretativa ocorre, portanto, no terceiro modo de encarar o fenômeno. É a categoria da representação, o momento de estabelecer a mediação entre duas idéias ou conceitos, para daí sintetizar uma terceira idéia, capaz de representar o fenômeno. É o modo de generalizar conceitos, implicada em qualquer processo cognitivo.

Esta terceira categoria, sinônimo de representação, remete ao reino do simbólico, da cognição. O signo simbólico é fruto de regras convencionais, normas, leis, que implicam na formação de novos hábitos e numa regularidade de comportamento, que se estabelece em decorrência do processo de aprendizagem. Na apreensão do fenômeno, o pensamento ocupa, portanto, um papel de destaque, pois é ele que converte o fenômeno em signo (sinal) para que este possa ser representado. Percebe-se, ainda, que nesta terceira categoria estão urdidadas as duas primeiras, pois a percepção do fenômeno passa pelos três modos de apreensão da realidade, pelas três categorias universais identificadas por Peirce na sua Fenomenologia.

Com efeito, partindo do *feeling* embutido na primeiridade, é a razão da terceiridade, que vai resgatar a apreensão cognitiva do fenômeno, gerando sínteses inusitadas, após um embate com o próprio objeto de conhecimento, o que ocorre a nível de secundidade. Os sentidos servem como portas de entrada para a razão chegar até a realidade, com o intuito de vasculhá-la e tentar explicá-la. Infere-se que *a semiótica de Peirce é uma teoria sígnica, que leva a descobertas*, as quais culminam no bojo da terceiridade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se compreender, portanto, todo o *processo educativo semiótico* como fruto dessa percepção tríplice do objeto, estando o aprendizado de uma língua também inserido nos três patamares, que fenomenologicamente se distinguem e ao mesmo tempo, vão se imbricando um no outro. Assim, no processo cognitivo acham-se aninhados os três momentos: o instante flagrante e presente da primeiridade; a experiência do passado, que contempla a secundidade; e finalmente, a projeção para o futuro, da terceiridade.

Abstract

The individual's perceptual activity has been studied within the field of the cognitive psychology. This work aims at approaching the intersection between motivation and cognition in second language acquisition, in such a way as to privilege the role of the intersemiosis, where signs coming from different languages stimulate the pupil's senses.

5- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AULT, Ruth. *Desenvolvimento cognitivo da criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- FLAVELL, John H. *et alii*. *Desenvolvimento cognitivo*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FURTH, H. G. & WACHS, H. *Piaget na prática escolar*. A criatividade no currículo integral. 6^a ed. SP: IBRASA, 1995.
- GARDIN, Carlos & OLIVEIRA, Maria Rosa Duarte. "Semiótica e Educação". In: *Arte e Linguagem. Língua e Literatura na Educação*. S.Paulo: Educ, s.d. v. 14. P. 45-55.
- LIMA, Lauro de Oliveira. *Piaget para principiantes*. S. Paulo: Summus, 1980.
- LÓPEZ, Rafael Ernesto. *Introdução à Psicologia Evolutiva de Jean Piaget*. SP: Cultrix, 1974.
- PIAGET, J. *O nascimento da inteligência na criança*. R. J: Zahar, 1974.
- PIAGET, J. *Psicologia da inteligência*. RJ: Fundo de Cultura, 1958.
- PIAGET, J. *A construção do real na criança*. RJ: Zahar, 1974.
- PIAGET, J. *Epistemologia Genética*. Coleção Universidade Hoje. SP: Martins Fontes, 1990.
- PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho. Imagem e representação*. RJ: Zahar, 1971.
- ROSENBLATT, Louise. "The transactional theory of reading and writing". In: RUDELL, Robert *et alii*. *Theoretical models and processes of reading*. Delaware: International Reading Association, 1994. P. 1057-1090.