




Percursos da semiótica do sensível: subjetividades na leitura e escrita de poemas

The semiotics of sensitive routes: subjectivity in reading and writing poems

Robéria Nádia Araújo Nascimento – Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) |
Campina Grande | Paraíba | Brasil | rnadia@terra.com.br |

 <https://orcid.org/0000-0002-1806-0138>

Susana Gomes e Silva Costa – Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) | Campina
Grande | Paraíba | Brasil | sgsc31@gmail.com |

 <https://orcid.org/0000-0003-0447-8020>

Resumo: O texto intercruza processos de comunicação e linguagem para abordar mediações pedagógicas de Língua Portuguesa relacionadas à construção de sentidos e à produção de textos. A semiótica do sensível (GREIMAS, 2002) é articulada à visão Sociointeracionista do conhecimento (VIGOTSKY, 1995) para fundamentar uma experiência didática com a leitura de poemas no âmbito do Ensino Fundamental. É sugerido que a interpretação e a escrita de textos constituem processos subjetivos e complexos, que transcendem a cognição e a apreensão de regras gramaticais, ativando uma semiótica discursiva e uma gramática de emoções forjadas pelos signos culturais.

Palavras-chave: Semiótica do sensível. Linguagem. Teoria Sociointeracionista. Produção de Textos. Subjetividades.

Abstract: The text intersect processes of communication and language to address pedagogical mediations of Portuguese language related to the construction of meanings and the production of texts. The semiotics of sensitive (GREIMAS, 2002) is hinged to the vision of knowledge (Sociointeracionista VIGOTSKY, 1995) to substantiate a didactic experience with the reading of poems in the context of Fundamental Education. It is suggested that the interpretation and writing texts constitute subjective processes and complex, which transcend the cognition and the seizure of grammatical rules, activating a discursive semiotics and a grammar of emotions forged by cultural signs.

Keywords: The semiotics of sensitive. Language. Sociointeractionist theory. Production of texts. Subjectivities.



<http://dx.doi.org/10.22484/2318-5694.2019v7n16p75-97>

Recebido em agosto 2019 – Aprovado em novembro 2019.



1 Introdução

O enfoque contempla os *locus* da educação e da comunicação nos processos de significação semiótica interligando-os ao protocolo de aprendizagem da produção de textos. Para tanto, privilegia a função comunicativa da linguagem no espaço escolar a partir da apresentação de uma experiência na disciplina de Língua Portuguesa com uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Profª. Maria Dutra, localizada na cidade de Duas Estradas, no estado da Paraíba.

A metodologia envolveu pactos de leituras interativas de textos literários, interpretação e escrita individual tendo como ponto de partida a inteligibilidade dos versos de "Epigrama Nº. 02" da autoria de Cecília Meireles. A proposta foi estimular a escrita e abrir caminhos para novas possibilidades de leitura tendo como eixo de reflexão a temática "felicidade".

Observou-se que a produção textual tende a fluir através da motivação da livre expressão de sentimentos inerentes ao cotidiano social dos alunos, como medos, alegrias, dores, sonhos, desejos ou fantasias com suas respectivas memórias e (des) encantamentos. Citelli (2002) enfatiza que a prática da escrita aguça a intuição pela interioridade latente podendo, desse modo, inspirar discursos poéticos. Na construção linguística, fatores internos e externos se atravessam na articulação de ideias, por meio da interpretação de signos, aflorando contextos que engendram novas formas de perceber e sentir o mundo.

Em razão disso, a categoria subjetividade resulta da vivência sensorial ao considerar os fragmentos de reelaboração de sentidos em suas dimensões de afetos, imaginários e singularidades, uma vez que a cultura escolar é atravessada por afetividades que aproximam a escola e a vida. Tal percepção nos conduziu à semiótica do sensível, postulada por Greimas (2002) e discutida por Sodré (2005; 2006), e à teoria Interacionista de Vygotsky (1995), a fim de ser possível compreender as escritas dos alunos forjadas na espacialidade pedagógica em suas apropriações intertextuais.



Ao ler o poema de Cecília Meireles, escolhido para reflexão sobre o sentimento de felicidade, os leitores/autores, estabelecendo nexos com suas histórias de vida, foram conduzidos ao mundo do imaginário, da alegria, refletindo também a atmosfera de desespero, tristeza e falta de esperança num futuro feliz que permeiam as palavras da escritora. Tais projeções escondem e revelam dualidades de espírito, uma vez que manifestam uma poesia intimista e reflexiva, cuja sensibilidade feminina caminha na direção filosófica e existencial permitindo pensar a transitoriedade da vida e a fragilidade dos laços do amor.

A autora transformou em belos poemas a sua melancolia e o sentimento da saudade perante as conquistas e as angústias da existência, comunicando notas de tristeza e desencantos, revelando-se como uma das mais significativas expressões literárias do lirismo moderno. Ainda que não tenhamos a pretensão de analisar sua relevante obra, seus escritos se mostram valiosos para uma aproximação com a semiótica do sensível (GREIMAS, 2002), a fim de observar as experiências sensoriais que tornam possíveis diferentes modos de aprender.

A temática da felicidade, por sua vez, toca os indivíduos, à medida que a sociedade se deixa afetar por constantes crises de valores gerando comportamentos ambivalentes em suas potências de afetos e desafetos. A concepção de subjetividade é, assim, desenhada nas formas de pensamento e nas múltiplas experiências de mundo, incluindo-se a racionalidade científica e a configuração da cultura escolar, processos em que os sentimentos são sufocados, embora sejam importantes para construir sentidos e aprendizados. A premissa é de que a percepção de si aglutina o ser e o pensar incidindo nas emoções, nos saberes e na corporeidade. Desse modo, a ternura tanto favorece as relações do mundo social, a razão cognitiva como uma nova ordem do processo sociocivilizatório que se esboça a partir da escola e dos seus saberes (RESTREPO, 1998).



Gonzalez Rey (2005) argumenta que o cotidiano dos indivíduos não é um sistema linear e contínuo, mas dinâmico e impregnado de valor emocional, ou seja, fatores externos e internos são relativos ao desenvolvimento humano e as suas interações. Há, portanto, uma relação dialógico/dialética entre a subjetividade e a sensorialidade que, juntas, criam a racionalidade da interpretação. As percepções e as sensações se imbricam constituindo os sujeitos no/com o mundo. Na dimensão da subjetividade, o individual e o social estão interligados atuando nos processos de construção do ser e das estratégias de apreensão do conhecimento que também acontecem na escola.

Nesse raciocínio, faz-se necessário ressaltar a premissa de que a sala de aula reproduz o espaço social aproximando os sujeitos por vínculos cognitivos e afetivos. Não se pode separar essas dimensões na formação cultural, nem muito menos desvalorizar sua pluralidade no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, a intensa trama interativa das relações entre escola e sociedade participa da constituição subjetiva das pessoas, e essa não deriva apenas do elemento intelectual, mas das interações e aprendizados coletivos (VYGOTSKY, 1995). Em face disso, a sala de aula emerge como um espaço intersubjetivo, pois é lá que se conciliam os signos da convivência e das diferenças, forjando visões, hábitos e atitudes que vão formando os sujeitos em meio à complexidade social. Portanto, nesse espaço intersubjetivo são criados códigos de compreensão e novas cartografias de subjetividades para além das demarcações de áreas ou de saberes, visto que o mundo social configura um imenso sistema de comunicação.

Em sintonia com tal pensamento, optamos pelos movimentos empíricos e teóricos assinalados, definindo uma problematização conceitual pautada na convergência entre o *logos* e o *phatos* (razão e paixão). Para tanto, aglutinamos a visão de Vygotsky e a intertextualidade do gênero literário poema, a fim de expor a análise da produção dos alunos com ênfase nas suas subjetividades (GONZALEZ REY, 2005). A intenção é demonstrar



que o aprendizado de escrever, motivado pela leitura de poemas, não apenas mobiliza a prática da leitura para o aprendizado das regras gramaticais, mas supera suas fragmentações, na dinâmica de campos sensíveis da significação discursiva, nos quais subjaz uma gramática de emoções (GREIMAS, 2002) perpassada pelas experiências humanas e as aprendizagens multifacetadas do cotidiano cultural.

2 Uma razão afetiva: arcabouço conceitual dos afetos e subjetividades

Sodré (2005) defende que estamos vivendo além da era em que prevalecia o pensamento conceitual, dedutivo e sequencial. Portanto, não faz sentido o descompasso entre o *logos* e o *phatos*, que cria a dualidade entre a razão e a paixão. Segundo o autor, a força primordial do sensível – do emocional, do afetivo, do mítico, do sentimental – determina as formas emergentes de socialidade e atua na construção do conhecimento. “O ato de aprender e conviver tem mais a ver com a dimensão corpo e espírito, corporalidade e sentimento, do que com a razão, pois sentir e aprender incluem a potência emancipatória da ilusão e da emoção do riso” (SODRÉ, 2005, p. 16).

Trata-se de estimular um novo tipo de conhecimento que seja entendido como configuração perceptiva e afetiva em que as capacidades de codificar e decodificar predominem sobre os meros conteúdos ou a memorização de regras. Em outro trabalho (SODRÉ, 2006), o autor destaca que o educador Paulo freire já partilhava desse modo de conhecer, afirmando que todos os processos comunicativos mobilizavam os atos de pensar, tornando o contato e o afeto categorias centrais para o agir comunicativo e interpretativo, seja qual for a ordem simbólica das mediações do mundo. Ou seja, a sociedade e seus artefatos culturais, os livros, a música, os filmes, a literatura, a arte, são dispositivos semióticos de contato que fazem avançar a inteligência instrumental, que tanto é



valorizada na escola. “A linguagem e a estética podem ser compartilhadas e gerar diferentes experiências de aprendizado, configurando signos e representações que suscitam a imaginação” (SODRÉ, 2006, p. 22).

A razão é formada pelo *intellectus*, elemento que comporta a intuição dos dados imediatos da experiência. Portanto, na historicidade coletiva, o sensório perpassa a construção da racionalidade, pois essa deriva da história individual dos sujeitos: “a zona obscura dos afetos é aquela energia psíquica que nos induz a produzir inferências lógicas entre nós e os outros. Temos, pois, um cérebro emocional” (SODRÉ, 2006, p. 25). Assim, a nova sociedade da cultura implica o cultivo das possibilidades sensoriais e/ou afetivas numa epistemologia compreensiva que se dá a conhecer, que coloca em movimento os saberes aprendidos na escola e fora dela.

Os termos afeição ou afecção, provenientes de *affectus* e *affectio*, são estados e tendências dentro da função psíquica denominada afetividade. O afeto supõe uma imagem ou uma ideia, mas a ela não se reduz, por ser puramente transitivo e não representativo. Desse modo, por que a ação de afetar leva a aprendizagens de si explicando a subjetividade? Porque contém o significado da emoção, um fenômeno interno que se define por um estado de choque, de perturbação na consciência, de descarga de tensão, que equivale à energia psíquica mais próxima do estado de paixão. “A emoção, portanto, dá unidade aos fenômenos sensíveis, caracterizando-os de forma diferente em cada ser, colocando-os em movimento na dimensão subjetiva da sensibilidade e das sensações” (SODRÉ, 2006, p. 29).

Reconhecer esse processo implica “abrir a razão” para o universo dos sentimentos e das sensibilidades, estabelecendo conexões entre a comunicação e a educação. Tal confluência nos permite entender, por exemplo, que a Língua Portuguesa não significa apenas um conjunto de regras úteis, a serem decodificadas e memorizadas para acionar a leitura e a escrita proficientes no ambiente escolar. Mas uma disciplina capaz de articular a liberdade de diferentes linguagens para propor estratégias



colaborativas de aprendizagem entre o mundo social e suas múltiplas expressões, seus diferentes códigos de comunicação, incluindo-se, nessa dinâmica, os contatos emocionais.

Pensar o nós e pensar o outro pelas lentes do afeto e da ternura são caminhos para desenvolver posturas sensíveis na sala de aula, através de metodologias relacionais e simbióticas, que se deslocam do viés prescritivo e normativo para fazer circular informações e saberes, ao mesmo tempo em que impulsionam as subjetividades dos sujeitos aprendentes. De acordo com o autor supracitado, “o desafio da comunicação, enquanto *praxis* social, é favorecer as novas linguagens, suscitar uma compreensão. Isto é, um conhecimento e ao mesmo tempo uma aplicação do que se conhece” (SODRÉ, 2006, p. 15).

Nesse contexto, a linguagem precisa aproximar os seres para materializar os saberes, tornando-se viva, interativa, inventiva, fazendo-se e se refazendo “afetivamente” nas relações da vida e no seu trânsito de informações: aprendemos com palavras e símbolos decorrentes da memória, da percepção cultural e suas trocas de saberes, das falas, da convivência com as tradições, das entrelinhas dos textos e subtextos, dos hipertextos, e não somente pelas relações instituídas nas escolas e determinadas por seus programas curriculares.

Pelo exposto, surge a compreensão de que o aprendizado se atrela aos empreendimentos afetivos, intelectuais, históricos, sociais, culturais, de modo a extrapolar a esfera das explicações simplificadoras de causa e efeito. Isso sugere enxergar as inúmeras possibilidades de aprendizagem que se dão a conhecer na história, na geografia, na biologia, no cotidiano real, e não “apenas” nos registros dos livros ou das teorias linguístico-pedagógicas. Essa noção de aprendizagem é fruto de formação constante que se dá por percepções e vivências cotidianas afetivas, inteligências partilhadas, recriações de conhecimentos realizadas “por” e “com” seres humanos em múltiplas condições e ambiências.



Como discutem Deleuze e Guattari (1992), o aprender se faz articulando sentidos e significados através do outro, que é diferente de nós, posto que a educação requer semiose entre comunicação e relação. Para os autores, “o que se aprende” e “o que se vive” se refletem na aprendizagem individual tanto quanto na construção da sociabilidade, que é responsável pelos aprendizados coletivos. Corroborando a assertiva, Rolnik (2010) defende que a aprendizagem deriva das subjetividades possibilitando um conhecimento efetivo e afetivo resultante dos processos de interação social. Na verdade, as ações racionais do aprender são movidas pelas pulsões emocionais do estar junto. Somos permeados pelos desejos e pelas utopias; seres do pensar e do sentir.

Ao ressaltar a “razão afetiva” nas ações de aprender Restrepo (1998) avalia a crise das percepções dos sentimentos que influencia a educação, apontando a aridez emocional como reflexo de um paradigma redutor. O filósofo colombiano assegura que, ao contrário do que pregam as visões instrumentais, o afeto e a emoção são forças impulsionadoras para os processos cognitivos: “a tendência à sensibilidade pode gerar um tipo de inteligência solidária e aberta para a coletividade social, justamente por ser mais receptiva ao novo e ao diferente, ajudando na compreensão da diversidade do mundo” (RESTREPO, 1998, p. 55).

As abordagens que buscam separar as concepções intelectuais/cognitivas do universo afetivo intrínseco ao humano são decorrentes da cultura ocidental, que identifica o conhecimento válido de forma simplificada e somente resultante de receptores à distância, como a visão e a audição. A inteligência, segundo esse raciocínio, é predominantemente visual-auditiva, considerando os outros sentidos de forma superficial. Todavia, não somos máquinas; para apreender os significados da linguagem desenvolvemos uma junção sensória entre corpo e espírito: “O que nos caracteriza e diferencia da inteligência artificial é a capacidade de nos emocionarmos, de reconstruir o mundo e o conhecimento a partir dos laços afetivos” (RESTREPO, 1998, p. 78).



As instituições educativas, herdeiras dessa tradição, acreditam que, para assistir às aulas e aprender, bastam apenas os olhos, os ouvidos ou as mãos, como se o restante do corpo e os sentimentos ficassem guardados em casa. Ora, a inteligência, como combustível do mecanismo cerebral, é social e emocional por excelência, sujeita aos estímulos diversos do ambiente e dos sentidos humanos para o seu progresso. Nesse sentido, as estruturas cognitivas dependem do alimento “afetivo/subjetivo” para alcançar um nível adequado de competência e constituir suas subjetividades.

No entendimento de Assmann (2001), a escola não incentiva a fruição dos afetos e da razão subjetiva por desconfiar da inteligência emocional. Todavia, os alunos só são conduzidos a criar o seu fio de pensamento próprio, quando o conhecimento tiver alguma ligação com o “prazer” despertado pelos sentimentos. São efetivamente as emoções, e não as cadeias de argumentos “lógicos e intelectuais”, que atuam como provocadoras e estabilizadoras das redes sinápticas (conexões cerebrais dos neurônios).

Considerando os entrelaçamentos de razão/emoção, parece urgente criar nexos necessários e complementares entre construção do conhecimento e inteligência emocional, entre as aprendizagens e as alegrias, ou entre as intuições e as sensações do conhecimento. Damásio (2005), na defesa da neuropsicologia contemporânea, postula que as relações entre sentimentos, emoções e comportamento social são “neurobiológicas”, interfaces necessárias para uma inteligência multidimensional. Sua teoria propõe que o conhecimento racional é, na verdade, o elo indissociável entre emoção, corpo e consciência. A racionalização não pode ocorrer mediante a exclusão de tais elementos, pois, no ambiente heterogêneo da sociedade e da cultura, o desenvolvimento das inteligências não depende de um “eu” puramente racional; “sentir” é pensar através de diferentes experiências emocionais que nos auxiliam a construir sentidos por meio da linguagem.



3 Por uma Semiótica do sensível: a esfera dos sentidos no ato de aprender

Os processos semióticos tratam das mediações dos signos nas representações da linguagem em situações de comunicação. Mediação é o ato originário de qualquer ação cognitiva, e essa ocorre através dos signos, meios que partilham experiências de comunicação. Entretanto, as mediações dependem das relações de sentido construídas pela subjetividade da interpretação, num processo que busca responder como as palavras comunicam seus significados.

Produzimos, pois, uma gradação de elementos formais que permeiam o universo da significação, assim sistematizados: 1- Qualidade do sentimento; 2- Ação e reação; 3- Mediação. Para além de regras gramaticais prescritivas, ler um texto é muito mais do que traduzir os signos da linguagem; é mobilizar a intencionalidade numa resposta mediada pelos estímulos dos sentimentos. Assim, entender e escrever sobre os sentidos despertados pela linguagem é mais do que colocar determinadas regras em ação, uma vez que a interpretação implica envolvimento e interação com o mundo e seus saberes.

Por isso, Sodré (2006) considera que o processo da significação invoca também o conceito de "comunidade", porque coloca em relação, em agenciamento social, os signos comuns produzidos nos contextos coletivos. Com efeito, a ação interpretativa aciona significados já conhecidos entre determinados grupos, ativa as representações, "ampliando os repertórios culturais, que são afetados pela globalização da comunicação e suas dinâmicas de hibridização de conteúdos e formas diversificadas de apropriação do sensível" (SODRÉ, 2006, p. 222).

As sensorialidades abrem espaço para a vinculação e a aproximação entre objetos, sentidos e pessoas numa dada historicidade. Dessa forma, a essência dos processos de comunicação e significação é determinada por estratégias sensíveis, subjetivas e particulares, do nosso mundo, das



nossas vivências, que instituem uma denominada “interação comunal” no âmbito da organização linguístico-social na qual interagimos com os outros grupos.

A incursão teórica formulada por Greimas (2002) examina justamente a dimensão do sensível que permeia a dialogicidade social e a sua conseqüente significação discursiva, esfera que nos auxilia a compreender as dinâmicas de aprendizado da leitura e da escrita no espaço escolar. Esse paradigma semiótico admite pelo menos *duas* interpretações: revela que a experiência da percepção das coisas, aqui relacionada com o ato de aprender, tem sempre um elemento social que nos é comum, mas que, ao mesmo tempo, arrebatá-nos e nos desvia da rotina cotidiana, sem perdê-la de vista, disparando o gatilho do reconhecimento. Em outras palavras, aquilo que acontece e que nos marca de alguma maneira estabelece elos sensoriais e provoca relações próximas com o nosso mundo. O “já vivido” afeta a nossa maneira de entender as coisas levando-nos a direcionar atenção para novas construções de significados.

A segunda interpretação proposta por Greimas compreende a experiência das coisas e dos saberes como articulações entre o sensível e o inteligível no mundo da linguagem. Para o autor, as duas apreensões apontam “um sentido ‘sentido’”: “O sensível não apenas ‘se sente’ (por definição), mas também tem sentido – ou melhor, faz sentido –, o próprio sentido, inversamente, em si mesmo incorpora o sensível” (GREIMAS, 2002, p. 130).

Nessa perspectiva, que até pode parecer redundante, a inteligência sensível depende da apropriação subjetiva dos fatos, e essa se desenvolve a partir do que o autor denomina de “fraturas e escapatórias”, experiências sensoriais, aquelas que reconhecem a presença da estética e do poético na vida humana, nas relações do cotidiano, nos encontros com os acontecimentos inesperados, nos quais se observa uma subjetiva “parada do tempo”. Com a expressão “parada do tempo” alude à relação particular estabelecida entre um sujeito e a percepção de um objeto de valor para



ele; ou seja, da capacidade singular e subjetiva de lhe apreender e, posteriormente, atribuir-lhe uma valoração sensível, significativa. Dessa maneira, existe “uma transformação fundamental da relação entre o sujeito e o objeto, que é o instantâneo estabelecimento de um novo ‘estado das coisas’” (GREIMAS, 2002, p. 73).

O novo “estado das coisas” manifesta a nossa interpretação, uma vez que se estabelece por relações específicas com o mundo e o cotidiano que nos diz respeito, que falam somente a nós, sendo desconhecidos para os outros em sua integralidade e seus desdobramentos. “Tais relações oportunizam e representam fraturas e escapatórias: acontecimentos traduzidos que somente ocorrem uma vez e deixam marcas por toda a vida – nostalgias, pressentimentos, esperanças” (GREIMAS, 2002, p.74).

São sensações que emergem da leitura de um texto literário ou poético, uma vez que tais superfícies linguísticas representam mais do que a ação de decodificar signos, sendo propensas a despertar significados subjetivos e memórias relacionais. Entre os alunos que automaticamente produzem seus textos, sob a estrutura formal e atentando apenas para o cumprimento de regras inerentes à Língua Portuguesa, existem mais entraves para desenvolver e expressar argumentos. Na verdade, percebemos nas suas construções textuais certo aprisionamento das palavras, como se a vida, as subjetividades, não pudessem ser partes da escrita formal. Nossa prática docente tem constatado que a grande dificuldade na composição escrita e na pouca experiência vivenciada pelo usuário da língua materna reverbera uma aprendizagem mais mecânica que criativa.

Passamos a nos questionar, então, como os alunos interpretam as leituras e produzem seus textos e em que medida as suas produções estão atravessadas por suas subjetividades. Buscamos, assim, descobrir se a leitura e a produção textual podem se constituir como dispositivos que agenciam a produção de novas percepções de mundo mais “afetivas” no simbolismo dos signos. Ou, como aponta Greimas (2002), se os



movimentos de ler e de pensar transpõem a mera decodificação e criam novas maneiras de sentir, “inspirando outras formas de atribuição de valores às coisas sensíveis no aprofundamento contínuo dos sentidos, que pode ser viabilizado na prática da escrita” (GREIMAS, 2002, p. 72).

Para tal propósito o gênero poema se mostrou uma alternativa viável para estimular e despertar as sensibilidades dos alunos na espacialidade pedagógica. Pareceu-nos apropriado incitar “escapatórias” para que novos textos, em exercícios de ressignificação da linguagem, pudessem nos surpreender, abrir “fraturas em nosso cotidiano para vivenciarmos e ‘sentirmos’ novos sentidos” (GREIMAS, 2002, p. 74).

Tal possibilidade converge com o pensamento de Vygotsky (1995), que trata das origens das atividades psicológicas mais sofisticadas com o entendimento da linguagem, afirmando que essas ações derivam das relações sociais do indivíduo com o meio externo: de si para os outros, e vice-versa. O ser humano não só é um produto de seu contexto social, mas também um agente ativo na criação desse contexto, aprendendo em contínuo movimento.

A teoria Sociointeracionista chama a atenção para a estrutura humana complexa que é produto de um processo de desenvolvimento enraizado nas ligações entre história individual e história social. É no cruzamento de simbologias e vivências que se processa a aprendizagem. Aprendizagem e desenvolvimento são ‘fenômenos distintos e independentes’, cada um tornando o outro possível por circunstâncias múltiplas de interação. Ambos sinalizam a capacidade cognitiva do homem de entender e utilizar a linguagem como resultante de aprendizagens prévias que passam a ativar processos de desenvolvimento também diversos.

Os papéis da educação, da comunicação e da aprendizagem ganham destaque nessa teoria, mostrando que a qualidade da interação cotidiana influenciará decisivamente na forma como os alunos tornam mais complexo o seu pensamento e processam as novas informações em sala de aula. Em



suma, a dinâmica do desenvolvimento cognitivo nada mais é do que a apropriação ativa do conhecimento disponível na cultura em que somos inseridos desde o nascimento e nas vivências do meio social.

A origem social da cognição, o estreito vínculo existente entre a interação social por um lado e a aprendizagem e desenvolvimento por outro, fica totalmente manifesta no que Vygotsky (1995) percebe como a lei mais importante do psiquismo humano: a possibilidade de criar sentidos e compartilhar saberes. Sabendo, pois, que a linguagem é o instrumento regulador por excelência da ação e do pensamento: comunicando nossos desejos articulamos os signos inteligíveis para codificá-los na sociedade.

Como sistema de signos, a linguagem adquire função regulamentadora da aprendizagem quando é utilizada em toda a sua potencialidade cognitiva e instrumental. Mas o processo de interiorização é que marca a passagem da regulamentação externa, social, interpsicológica dos processos cognitivos, mediante a apreensão da linguagem interna. Oferecer condições para que os alunos aprendam a utilizar essas modalidades agregando novos sentidos ao seu valor instrumental é aprimorar o ato de aprender.

O processo de formação só seria produtivo no avanço intelectual das pessoas, na medida em que se orientasse para o seu 'saber ser', propiciando a aprendizagem dos conhecimentos a partir de seu próprio desenvolvimento pessoal. Existe, pois, uma dupla dimensão de aprendizagem (a de conhecer e fazer, e a de aprender para si e com os outros) capaz de humanizar as relações e criar novos sentidos para o que se aprende. Por isso, conforme entende Gonzalez Rey (2005), a sala de aula não é um sistema linear e contínuo, "mas dinâmico e impregnado de valor emocional. Na subjetividade, o individual e o social estão interligados de maneira a não se dissociarem do ser que aprende" (GONZALEZ REY, 2005, p. 49).



4 Cartografias da subjetividade: metodologia para escrita e leitura de poemas

À luz conceitual de Greimas (2002), consideramos as experiências sensíveis da subjetividade dos alunos na produção de novos sentidos instigados pelas palavras de Cecília Meireles. O “novo” não depende apenas da situação narrativa, mas se origina no universo de significação de cada leitor. Tal processo foi direcionado pelos seguintes procedimentos, salientando que não foi adotado um padrão estrutural do poema a ser construído; o interesse foi fomentar o desenvolvimento da imaginação através do estímulo de ideias subjetivas como ferramentas de aprendizagem: 1- Leitura para apreensão de significados; 2- Redação a partir da reflexão; 3- Arquitetura do texto pela reunião de palavras e sensações relacionadas; 4- Descrição dos sentimentos; 5- Organização e apresentação (o sensório em forma de textos).

Para orientar a produção de sentidos, o poema “Epigrama Nº 02” nos pareceu relevante:

És precária e veloz, felicidade.
Custas a vir, e, quando vens, não te demoras.
Foste tu que ensinaste aos homens que havia tempo,
E, para te medir, se inventaram as horas.
Felicidade, és coisa estranha e dolorosa.
Fizeste para sempre a vida ficar triste:
Porque um dia se vê que as horas todas passam,
E um tempo, despovoado e profundo, persiste (MEIRELES,
2002).

De acordo com Derrida, “o que temos ao ler um texto não é uma narrativa objetiva do *logos* ou mesmo do que o autor realmente quis dizer. Esse entendimento torna-se, por assim dizer, nosso próprio ‘texto’ do texto” (DERRIDA apud OZMON; CRAVER, 2002, p. 66). A compreensão de um texto depende, assim, das experiências, vivências, concepções de mundo, contextos históricos e culturais em que se vive. O contato do leitor com a diversidade de gêneros amplia sua capacidade de perceber que o texto



dialoga com outros, por meio de referências, alusões ou citações, impulsionando uma nova compreensão fomentada pela intertextualidade.

Como ilumina Marcuschi (2001), a redação é um produto e um processo criativo que deve ser orientado de forma que o aluno se conscientize da função comunicativa da linguagem. No que se reporta à clareza na exposição das ideias, é apropriado o depoimento do autor, ao recomendar que a escola enfrente com maior preparo a seleção de textos e a definição dos níveis de linguagem a trabalhar, pois a escrita não se dissocia da oralidade em suas condições dialógicas de produção de sentidos e, portanto, híbridas.

Faz-se necessário, sobremaneira, repensar o uso efetivo da língua e o seu aprendizado, que se acha marginalizado em nome de uma pretensa finalidade exigida pela escola: a aquisição de regras gramaticais e sua memorização em desprezo à compreensão da intertextualidade inerente ao processo de ler/escrever.

A gramática de emoções de que nos fala Greimas (2002) nos envolve pela projeção empática de novos sentimentos apelando à intertextualidade do mundo social. Assim, o poema de Cecília Meireles é artefato e pretexto para interpelar os alunos leitores *em ato*, uma vez que os sentidos não são manifestos nas palavras poéticas, mas nas situações e conotações sugeridas pelo cotidiano que conduzem à interpretação. Trata-se, pois, de uma semiótica do sensível por evocar reconhecimento e reciprocidade na conexão com a linguagem representada e nos modos de contato estabelecidos *com e por* ela.

Nessa direção, o texto de referência adotado em sala de aula aglutina signos afetivos e sensoriais capazes de projetar os alunos para o "lugar do sensível" que é proposto (e não dado) pela superfície das palavras em seus possíveis entrelaçamentos. O tema "felicidade", por sua vez, já comunica interioridade pela dimensão introspectiva da significação. Como esses elementos fazem sentido na prática da leitura e da escrita? Que experiências individuais- ou vividas coletivamente- podem ser despertadas



e compreendidas? Partimos, pois, da ideia de Sodré (2006), que considera “o requisito essencial para a compreensão o vínculo com a coisa que se aborda, com o outro, com a pluralidade dos outros, com a interioridade e com o mundo” (SODRÉ, 2006, p. 68).

O afeto poderia se configurar num elemento compreensivo na produção textual? Para a verificação dessa premissa foi solicitado aos alunos que lessem o poema, anotassem as impressões subjetivas despertadas e depois as organizassem em versos que pudessem revelar suas interpretações. Não houve discussão coletiva a respeito do tema em sala para que não captassem as leituras e observações dos demais participantes. Considerando os propósitos deste artigo, que relata a experiência pedagógica¹, os nomes dos leitores/autores são substituídos por letras do alfabeto a fim de preservar suas identidades. Os versos transcritos correspondem às versões originais dos participantes nos momentos antecedentes à correção e à avaliação da atividade proposta.

Interpretando o sensível, em relação aos estímulos subjetivos do texto-referência, o aluno A escreveu:

Felicidade é
Encontrar um alguém para
Lembrar nossos momentos
Inesquecíveis e pensar que o nosso
Coração é como um sonho
Infantil que
Desejamos realizá-lo e
Aprender a conquistar e
Desfrutar de cada
Encanto de nossa vida.

Os verbos encontrar/realizar/conquistar/desfrutar em infinitivo podem significar a esperança de concretização de seu querer. Ou seja, que a ideia de felicidade pode ser materializada nessas ações. Contudo, transparece o pensamento de aprendizado e construção do sentimento

¹ A metodologia foi aplicada em seis encontros no ano de 2018 podendo ser adaptada para aprendizados de construção textual em outras disciplinas, séries e níveis escolares.



contrariando a ideia de dádiva ou recompensa. Ao mencionar “encanto e vida”, o afeto é reconhecido como “território próprio da estesia num mecanismo de compreensão da leitura, divisando-se, nesse ato de ler, uma teoria compreensiva da comunicação” (SODRÉ, 2006, p. 70).

O aluno B associou a “felicidade” “ao medo de amar”:

Quando a gente se apaixona...
Não devemos ter medo de amar
Porque a felicidade está...

A felicidade deve está (*sic*) em nosso
Caminho, em nossa vida.

O sentido foi vinculado às sensações de enamoramento, de paixão romântica, de amor correspondido como capazes de alimentar a esperança e a vida. Em apenas duas estrofes, o aluno/autor não revela o que pode ser a felicidade, mas sugere como “tê-la”, expressando que “está em nosso caminho”. A organização semântica não apresenta produto de sua reflexão sobre o tema apontando apenas fragmentos articulados de experiências subjetivas que o levam a perceber a felicidade como destino.

Tempo, saudade, luz, alegria e saudade são evocados por outra leitora/autora para descrever o que seria a concretização da felicidade. Embora haja uma descontinuidade temática, notamos metáforas multifacetadas na construção do seu pensamento. A neófito autora se apropria de dizeres do poema-referência de Cecília, criando um fazer poético intertextual que sinaliza expectativas de nostalgia e romantismo. A emoção cria elos com o poema revelando traços de sua personalidade que transparecem na escrita. A elaboração dos versos: “Até dá dor, do profundo coração” retrata sensibilidade. A seu ver, tempo é algo que confunde a busca da felicidade, esbarrando na finitude da existência, na transitoriedade dos momentos alegres. Mas a associação à “luz da manhã” indica prenúncios de esperança no futuro. Vejamos, pois, o texto da Aluna C:



Entre tanta sabedoria
Alegria para todos, que chega e passa
Tempos e horas para a gente.

Felicidade é a luz do amanhã
O azul do céu e a noite de estrelas.

Chega e alegria
Até dá dor, do profundo coração.
Pra ganhar tustão é custar e inventar
Que fez tanta vez a vida ficar triste.

Felicidades é a luz do amanhã
O azul do céu e a noite de estrelas.

Feito o luar e de tentar impedir,
Para que não acabe a
Luz da alegria
Tudo é feito da vida.

Felicidades é a luz do amanhã
O azul do céu e a noite de estrelas.

Fazer a luz da
Esperança aparecer e o
Luar do céu, não
Impedir que
Cada pessoa tenha a
Intenção de não fazer
Doer o
Amor pela vida,
Do sorriso nascer a
Espera da grande
Saudade que se torna.

Para outra aluna/autora, a felicidade mora no cotidiano, mas, segundo ela, trata-se de algo só percebido quando perdido. Nesse contexto, a antítese entre ganhar e perder perpassa a leitura e a escrita para representar a desvalorização do sentimento em análise. Na tensão entre a alegria e o medo de perder localizamos ainda, como indica Sodré (2006), a esperança e o temor enquanto fatores de singularização do pensamento sem exata definição: "o sensível é esse rumor de fundo persistente que nos compele a alguma coisa sem que nele possamos separar real e imaginário" (SODRÉ, 2006, p. 221). Ao atrelar a felicidade a "um conto de Tríade, Sorocaba, SP, v. 7, n. 16, p. 75-97, dezembro 2019



fadas”, a aluna/autora cita, simbolicamente, promessas do sentimento atribuindo-lhe uma conotação fantasiosa. A visão da Aluna D é assim apresentada:

Felicidade brilha no alto
Como uma estrela que não
Está lá.

Conto de fadas,
História comum

Como se fosse uma
Gota d’água descobrindo
O que é o mar azul...

A felicidade está onde
Menos a gente espera,
Felicidade é pura
Primavera, com flores
Diversas.
Trazendo alegria e espalhando
Seu perfume.

Felicidade se faz presente.
Infelizmente, só damos
Conta disso quando a perdemos.

Muitos acreditam que a felicidade se encontra ao final das realizações. Porém, conforme o pensamento acima, é possível inferir que se trata também do percurso, de uma sensação que se refaz e que move o indivíduo em prol das suas conquistas. O sensível nos diz que a felicidade se desenha nas vitórias do dia a dia. A intertextualidade é visível nessa produção textual, uma vez que se cruza a outros poemas estudados em sala e até à letra de uma canção de Fábio Júnior, intitulada “Felicidade”, cujo refrão diz: “brilha no ar como uma estrela, que não está lá” (...).

Os versos de “Velho Tema”, autoria de Vicente de Carvalho (1866-1924), influenciaram a interpretação, pois neles é mencionada a insensatez da condição humana no que concerne à incapacidade já conhecida de perceber e valorizar o que está perto para desejar o que parece inatingível: “Felicidade... Nunca a pomos onde nós estamos”.



5 Considerações finais

A premissa teórica da semiótica do sensível, adotada como matriz analítica dos sentidos da aprendizagem com poemas, torna possível compreender que o processo de leitura/escrita é atravessado por diferentes interações e modulações de significados. Nessa característica subjaz a consciência de que os sentidos não são dados nas enunciações, mas se tecem nos movimentos/encaminhamentos dos textos, no devir de interpretações singulares e historicamente/dialogicamente suscitadas pelos signos culturais.

Nessa linha de reflexão, os poemas configuram “intertextos” subjetivos e relevantes para novas significações, uma vez que acionam as emoções e as experiências vividas entre os leitores, promovendo o movimento das aprendizagens sensíveis para além dos sentidos linguísticos articulados pelos autores em suas obras, valorizando o que se vive no mundo das coisas e das ideias. Em diálogo com Vygotsky, percebemos que a elaboração histórico-cultural do que se aprende sinaliza um processo interpessoal que se transforma em “intrapessoal”. Tal transformação, por conseguinte, deriva de uma longa série de eventos em desenvolvimento que se manifestam na memória lógica, na formação de conceitos, na tradução de signos dos fatos vividos e de suas relações com o universo social. Eventos que compõem os processos de aprender e pensar que originam as interpretações.

Sob o ângulo semiótico sistematizado por Greimas, e aqui abordado de modo preliminar, sobressai a mesma lógica da união/interação no trânsito de experiências sensíveis em interfaces e compartilhamentos. Nessa ótica, os fluxos podem favorecer não apenas a prática pedagógica da leitura e da escrita na esfera escolar, mas disseminar, no mundo vivido e nos contatos humanos, uma gramática de emoções para além das fronteiras disciplinares. Essa gramática hibridiza, na temporalidade do cotidiano, as sensibilidades e as reciprocidades do aprender *em ato*; os desdobramentos



dos textos em suas estratégias de encantamento e fruição para além dos espaços de sala de aula.

Do reconhecimento da gramática de emoções e de suas subjetividades pode ser possível o “contágio” com novos aprendizados (o sentir e o fazer no mundo, a interpretação da temática “felicidade”, a escrita das suas novas significações) para se projetar os saberes da Língua Portuguesa, da semiótica, da literatura, da arte, da cultura, da poesia, das narrativas sociais, uma vez que, sem o elemento sensório dos afetos e dos vínculos, as regras das disciplinas, por si mesmas, nada transformam e nada comunicam- nem na escola e nem na vida.

Referências

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação** - Rumo à Sociedade Aprendiz. Petrópolis: Vozes, 2001.

CITELLI, Adilson. **Linguagem e persuasão**. São Paulo: Ática, 2002.

DAMÁSIO, Antonio R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: editora 34, 1992.

GONZALEZ REY, Fernando Luís. **Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Da imperfeição**. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MEIRELES, Cecília. **Coleção Melhores Poemas- 14ª ED**. São Paulo: Global, 2002.



OZMON; Howard A.; CRAVER, Samuel M. **Fundamentos Filosóficos da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RESTREPO, Luis Carlos. **Direito à ternura**. Petrópolis: Vozes, 1998.

ROLNIK, Suely. **Uma insólita viagem à subjetividade**: fronteiras com a ética e a cultura. Caosmose. Revista Eletrônica. USP, 2010.

SODRÉ, Muniz. Logos e o Phatos, a razão e a paixão no espaço conceitual da comunicação e das novas tecnologias. *In*: CAPARELLI, Sérgio; SODRÉ, Muniz; SQUIRRA, Sebastião (Orgs). **A comunicação revisitada**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

SODRÉ, Muniz. **As estratégias sensíveis**: afeto, mídia e política. Petrópolis: Vozes, 2006.

VYGOTSKY Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.