



University of  
Texas Libraries



e-revist@s



Centro Unversitário Santo Agostinho

revistafsa

[www4.fsnet.com.br/revista](http://www4.fsnet.com.br/revista)

Rev. FSA, Teresina, v. 17, n. 1, art. 7, p. 137-156, jan. 2020

ISSN Impresso: 1806-6356 ISSN Eletrônico: 2317-2983

<http://dx.doi.org/10.12819/2020.17.1.7>

DOAJ DIRECTORY OF  
OPEN ACCESS  
JOURNALS

WZB  
Wissenschaftszentrum Berlin  
für Sozialforschung



## Subjetividades no Aprendizado de Poemas: Apropriações da Semiótica do Sensível

### Subjectivities in Poems Learning: Appropriations of the Semiotics of Sensitive

**Robéria Nádia Araújo Nascimento**

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba

Professora da Universidade Estadual da Paraíba

E-mail: [rnadia@terra.com.br](mailto:rnadia@terra.com.br)

**Susana Gomes e Silva Costa**

Graduação em Letras / Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba

E-mail: [sgsc31@gmail.com](mailto:sgsc31@gmail.com)

**Endereço: Robéria Nádia Araújo Nascimento**

Universidade Federal da Paraíba. R. Baraúnas, 351 -  
Universitário, Campina Grande - PB, 58429-500. Brasil.

**Endereço: Susana Gomes e Silva Costa**

Universidade Federal da Paraíba. R. Baraúnas, 351 -  
Universitário, Campina Grande - PB, 58429-500. Brasil.

**Editor-Chefe: Dr. Tonny Kerley de Alencar  
Rodrigues**

**Artigo recebido em 26/08/2019. Última versão  
recebida em 18/07/2019. Aprovado em 19/07/2019.**

**Avaliado pelo sistema Triple Review: a) Desk Review  
pelo Editor-Chefe; e b) Double Blind Review  
(avaliação cega por dois avaliadores da área).**

**Revisão: Gramatical, Normativa e de Formatação**



## RESUMO

O texto intercrusa 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. A título de resultados, 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 (SANTAELLA, 2005) 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. The title of results, 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 (SANTAELLA, 2005) and a grammar of emotions forged by cultural signs.

**Keywords:** Semiotics of Sensitive. Language. Sociointeractionist Theory. Production of Texts. Subjectivities

## 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, a fim de pensar a formação de professores e a prática docente. Para tanto, privilegia a função comunicativa da linguagem no espaço escolar a partir da apresentação de uma experiência realizada 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 vivência integra uma pesquisa em desenvolvimento no Mestrado de Formação de Professores (PPGFP/UEPB).

O eixo norteador advoga 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 que embelezam a vida, atravessando diferentes áreas que atuam na percepção de sentidos e sua consequente construção linguística. Fatores internos e externos se articulam por meio da interpretação de signos, aflorando contextos que engendram novas formas de aprender (e sentir) no mundo.

Em razão disso, a categoria subjetividade subjaz aos aprendizados da comunicação e da interação em sala de aula como fruto da vivência sensorial dos sujeitos. Tais vivências são aqui consideradas como fragmentos de reelaboração de sentidos em suas dimensões de afetos, imaginários e singularidades, uma vez que permeiam a cultura escolar nas afetividades que a aproximam à 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. Esse exercício tornou-se essencial para a prática docente uma vez que reverbera novos modos de significação do nosso ofício.

Para inspirar a leitura e a produção dos alunos, foram escolhidos como propostas pedagógicas de construção de sentidos os escritos de Cecília Meireles acerca da temática felicidade. Seus belos poemas traduzem a melancolia e o sentimento da saudade perante as conquistas e as angústias da existência, sobretudo num tempo conturbado em que ser feliz é visto como aposta metafórica. Comunicando notas de tristeza e (des) encantos, a autora se revelou como uma das mais relevantes expressões literárias do lirismo moderno,

possibilitando observar as experiências sensoriais que se mesclam aos diferentes esboços de aprender dentro e fora da escola, para além de suas fronteiras disciplinares.

A temática da felicidade influencia os indivíduos, à medida que a sociedade se deixa afetar por constantes crises de valores que geram comportamentos ambivalentes em suas potências de afetos e desafetos. Nesses processos, a concepção de subjetividade é desenhada nas formas de pensamento e nas múltiplas experiências de mundo, incluindo-se a racionalidade científica e a configuração da cultura escolar, instâncias em que os sentimentos são sufocados, embora sejam importantes na articulação de saberes e no despertar de múltiplas aprendizagens. Emerge, pois, o entendimento de que uma escola mais humana pode ser implementada por uma visão sensível na qual a ternura seja um pressuposto para as relações do mundo social, tornando a razão afetivo-cognitiva uma nova ordem do processo sociocivilizatório que se desenha a partir da escola (RESTREPO, 1998).

Corroborando tal raciocínio, Gonzalez Rey (2005) pontua 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. Nessa relação, os processos de aprender e as sensações humanas 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 para além dos livros didáticos e das normas curriculares afetando nossos modos de exercer a docência.

Faz-se necessário ressaltar que a sala de aula reproduz o espaço social aproximando os sujeitos por vínculos tanto cognitivos quanto afetivos. Não se pode separar essas dimensões na formação cultural, nem muito menos desvalorizar suas potencialidades no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, a intensa trama das relações entre escola e sociedade participa da formação subjetiva das pessoas, e essa não deriva apenas do elemento intelectual, mas das interações e dos aprendizados coletivos (VYGOTSKY, 1995).

Em face disso, é na sala de aula que se conciliam os signos plurais da convivência e das diferenças, forjando visões, hábitos e atitudes em meio à complexidade social. No espaço intersubjetivo da sala de aula são criados os códigos de compreensão e as novas cartografias de subjetividades para além das demarcações de áreas ou de saberes, visto que o mundo social é um imenso sistema de comunicação. Assim, o percurso deste texto busca contribuir para a valorização desse espaço na interlocução com uma razão afetiva capaz de suscitar interações, potencialidades e aprendizagens multifacetadas.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Em sintonia com esse pensamento, o arcabouço conceitual da abordagem se ancora nos movimentos empíricos e teóricos assinalados, pautando-se na convergência entre o *logos* e o *phatos* (razão e paixão), admitindo-os não apenas como categorias teóricas, mas como premissas para o aprendizado escolar, a formação docente e a circularidade de saberes na educação. Com esse propósito, aglutinamos o pensamento de Vygotsky e a intertextualidade do gênero literário poema, a fim de expor a análise da produção dos alunos do Ensino Fundamental na ênfase de suas subjetividades (GONZALEZ REY, 2005).

A intenção é demonstrar que o aprendizado de escrever, motivado pela leitura de poemas, não apenas mobiliza o aprendizado das regras gramaticais, mas supera suas fragmentações, na dinâmica de campos sensíveis da significação discursiva (SANTAELLA, 2005) da linguagem, nos quais subjaz uma gramática de emoções (GREIMAS, 2002), que parece ser forjada pelas experiências humanas no cotidiano cultural e que pode colaborar com a prática docente.

Em termos de aprendizado, Sodré (2005) considera 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, excluindo o elemento afetivo do espaço escolar. Segundo o autor, a força primordial do sensível – do emocional, do afetivo, do mítico, do sentimental – determina as formas emergentes de socialidade e favorece a construção do conhecimento fortalecendo a inteligência emocional: “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 conteúdo ou a memorização de regras na sala de aula. Por isso, em outro trabalho (SODRÉ, 2006), salienta 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, incluindo-se, evidentemente, as mediações pedagógicas.

Isto é, a sociedade e os diversos artefatos culturais, como 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 sentidos de 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 tal processo implica “abrir a razão” para o universo dos sentimentos e das sensibilidades, mobilizando a docência para o aprender afetivo. Isso nos permite entender, por exemplo, que o ensino da Língua Portuguesa não significa apenas um conjunto de regras úteis, a serem anunciadas, decodificadas e memorizadas, para acionar a leitura ou a escrita proficiente. 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 os contatos emocionais e suas sensibilidades. 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 docentes e aprendentes.

De acordo com o autor, “o desafio da comunicação, enquanto *praxis* social interativa, 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). Nessa direção, a linguagem precisa aproximar os seres para materializar os saberes, tornando-se viva, 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 ou determinadas pelos programas curriculares.

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 implica 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 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. Por isso, Rolnik (2010) sugere 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; somos seres do pensar e do sentir.

Ao ressaltar a categoria “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 científico 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. Por isso, as estruturas cognitivas dependem do alimento “afetivo/subjetivo” para alcançar um nível adequado de competência e constituir suas subjetividades. Portanto, urge falar em corporeidade.

Conforme elucidada Assmann (2001), a escola não incentiva a fruição dos afetos e da razão subjetiva desconfiando 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). Nessa dinâmica, 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.

Dessa forma, a corporeidade (ou mente corpórea) designa a maneira pela qual o cérebro reconhece e utiliza o corpo como instrumento relacional com o mundo, através da alma humana que lhe daria transcendência. Os saberes só fazem sentido quando passam pelo espírito e pelo nosso corpo, despertando inteligências Fisiológicas (físicas), Psicológicas (emocionais afetivas) e Espirituais (agrupando o universo físico, o universo da vida e o



universo antropossocial). Esses são, segundo o autor, os elementos indissociáveis que formam a Semiótica do Sensível: a dimensão responsável pela esfera dos sentidos no ato de aprender.

### 3 METODOLOGIA

Para exercitar essa vertente semiótica no universo da linguagem lírico-poética, a metodologia envolveu pactos de leituras interativas de textos literários, interpretação e escrita individual, adotando como ponto de partida a inteligibilidade dos versos de “Epigrama N.º. 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 em sala de aula a temática “felicidade”.

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 por meio dos signos. Santaella (2005) explica que os signos são meios de comunicação da linguagem porque partilham as experiências interativas de comunicação. Entretanto, as mediações apontam complexas operações semióticas, uma vez que dependem das relações de sentido construídas pela subjetividade da interpretação. Desse modo, método e teoria se intercambiam, misturando pensamentos e procedimentos empíricos.

Embora as linguagens sejam múltiplas e se encontrem na interpretação, a significação busca responder como as palavras comunicam os sentidos. Na direção de ensaiar respostas para uma questão que desafiou o campo filosófico e fenomenológico do pensamento, através de nomes como Aristóteles, Kant, Hegel, a autora elucida que Peirce concluiu que a nossa mente é capaz de apreender tudo que é submetido à consciência.

Dessa maneira, para aprender e desenvolver esforço intelectual, produzimos uma gradação de elementos formais que compõem o universo da significação, sistematizados num protocolo metodológico para a construção de sentidos, assim elencados: 1- Qualidade do sentimento; 2- Ação e reação; 3- Mediação. Tais elementos são traduzidos por três ações que lhes são correspondentes: 1- Qualidade; 2- Reação; 3- Representação. Em síntese, todo discurso da linguagem que se pretenda lógico se divide em três aspectos: narração, descrição e dissertação. Todos se aglutinam no desafio de interpretar os textos para promover a escrita de novas codificações e sensibilidades.

Para a semiótica textual a narração se desenrola no tempo constituindo um relato linear ou alinear que busca demarcar a qualidade do que se conta. A descrição visa reconstruir nas palavras proferidas ou escritas a qualidade das coisas captadas por nossos sentidos. Em outras

palavras, o que é descrito na linguagem, reflete o que é captado de modo visualizável, sonoro, tátil, gustativo ou olfativo. A dissertação organiza essas percepções para manifestar a ação e a reação da linguagem. Todo fenômeno sógnico apela para a semiótica conceitual de suas representações, porque evoca sentidos sensoriais mobilizados e conhecidos coletivamente. Com isso, Peirce quis comunicar que todo fenômeno de linguagem resulta do mundo social e de suas abstrações: “Todo e qualquer fenômeno, desde uma névoa no horizonte, o murmurar de um rio, uma interjeição até um teorema matemático, são elementos reais ou imaginados que apelam à significação” (SANTAELLA, 2005, p. 15).

Para além das regras gramaticais prescritivas e da demarcação dos campos de conhecimento, ler um texto é desafio de todos, significando muito mais do que traduzir os signos da linguagem; é, na verdade, mobilizar a intencionalidade que ativa a interpretação. Portanto, escrever é mais do que colocar regras de linguagem em ação. Numa referência a Peirce, Sodré (2006) considera que o processo da significação impresso nessas habilidades invoca também o conceito de “comunidade”, porque coloca em relação, em agenciamento social, os signos comuns produzidos em contextos coletivos. Com efeito, a ação interpretativa aciona significados já conhecidos entre determinados grupos “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).

Nessa dinâmica, as sensorialidades abrem espaço para a vinculação e a aproximação entre objetos, sentidos e pessoas numa dada historicidade. Portanto, a essência dos processos de comunicação e significação é determinada por estratégias sensíveis, afetivas, subjetivas e particulares, que institui a denominada “interação comunal” no âmbito da organização linguística social na qual vivemos e interagimos.

A incursão teórica formulada por Greimas (2002) examina justamente a dimensão da sensível que permeia a dialogicidade social e a sua consequente significação discursiva, esfera que nos auxilia a compreender os aprendizados da leitura e da escrita. O 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, arrebatamos 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, 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 a 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, presentimentos, 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 e da corporeidade, 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. Por isso, a metodologia da Semiótica do Sensível nos auxilia a compreender as cartografias da subjetividade na escrita e na leitura de poemas, permitindo vislumbrar nas produções dos alunos a sensibilidade dos aprendizados cotidianos.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

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), de que forma 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).

Ao ler o poema de Cecília Meireles, escolhido para reflexão sobre o sentimento de felicidade, os alunos, denominados doravante de leitores/autores, estabeleceram nexos com suas histórias de vida e foram conduzidos ao mundo do imaginário, da alegria, refletindo também a atmosfera de desespero, tristeza e falta de esperança num futuro feliz que por ventura 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.

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

O reconhecimento dessa 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 nas vias da linguagem.

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 entrelaçamento 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 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).

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 sensorio em forma de textos).

Para orientar a produção de sentidos, o poema “Epigrama N° 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).

Citando a filosofia da desconstrução e reconstrução dos sentidos, postulada por Derrida, Ozmon e Craver (2008) argumentam que “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” (OZMON; CRAVER, 2008, p. 66). A compreensão é intertextual e depende das experiências, concepções de mundo, contextos históricos e culturais em que se vive. Em outras palavras, o contato do leitor com a diversidade de gêneros amplia sua capacidade de relacionar e perceber que o texto dialoga com outros, por meio de referências, alusões ou citações sempre em processo, sempre inacabadas.

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 dinâmica e 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. 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. 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.

O texto de referência 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 produ o textual? Para a verifica o 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 interpreta es. Não houve discussão coletiva a respeito do tema em sala para que não captassem as leituras e observa es dos demais participantes. Considerando os propósitos deste artigo, que relata uma experiência pedagógica, 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   corre o e   avalia o da atividade proposta.

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

Felicidade    
Encontrar um alguém para  
Lembrar nossos momentos  
Inesquecíveis e pensar que o nosso  
Cora o   como um sonho  
Infantil que  
Desejamos realiz -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 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, por sua vez, 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. Ao se apropriar dos dizeres do poema-referência de Cecília cria um fazer poético intertextual que sinaliza expectativas de nostalgia e romantismo. Assim, a emoção produz 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, embora a associação à “luz da manhã” indique 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 tostão 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 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 no final do caminho das realizações. Porém, conforme o pensamento acima articulado, é possível inferir uma sensação que move o indivíduo em prol das suas conquistas. A intertextualidade é visível nessa produção textual, uma vez que se refere 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), também influenciaram a interpretação, pois neles é mencionada a insensatez e a imperfeição da condição humana no que concerne a perceber e a valorizar o que se tem 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 subjetivos 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.

Na linha de reflexão proposta, 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 docente em torno das aprendizagens sensíveis, que se colocam para além dos sentidos linguísticos articulados pelos autores estudados em sala de aula, valorizando o que se vive no mundo das coisas e das ideias. Como assinala Vygotsky, 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, do qual a escola é produto e expressão.

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 dos processos de ensinar/aprender. 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 pedagógico, as sensibilidades e as reciprocidades do aprender em ato; os desdobramentos dos textos em suas estratégias de encantamento e fruição.

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, entre escapatórias e paradas do tempo, uma vez que, sem o elemento sensorio (e imperfeito) 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, H. **Reencantar a Educação** - Rumo à Sociedade Aprendiz. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CITELLI, A. **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, G; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: editora 34, 1992.
- GONZALEZ REY, F. L. **Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.
- GREIMAS, A. J. **Da imperfeição**. São Paulo: Hacker Editores, 2002.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 20001.
- MEIRELES, C. **Coleção Melhores Poemas- 14ª ED**. São Paulo: Global, 2002.
- OZMON; Howard A.; CRAVER, Samuel M. **Fundamentos Filosóficos da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- RESTREPO, L. C. **Direito à ternura**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- ROLNIK, S. **Uma insólita viagem à subjetividade: fronteiras com a ética e a cultura**. Caosmose. Revista Eletrônica. USP, 2010.
- SANTAELLA, L. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal**. São Paulo: Iluminuras, 2005.

SODRÉ, M. *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.

\_\_\_\_\_. **As estratégias sensíveis: afeto, mídia e política**. Petrópolis: Vozes, 2006.

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

**Como Referenciar este Artigo, conforme ABNT:**

NASCIMENTO, R. N. A; COSTA, S. G. S; Subjetividades no Aprendizado de Poemas: Apropriações da Semiótica do Sensível. **Rev. FSA**, Teresina, v.17, n. 1, art. 7, p. 137-156, jan. 2020.

Contribuição dos Autores	R. N. A. Nascimento	S. G. S. Costa
1) concepção e planejamento.	X	X
2) análise e interpretação dos dados.	X	X
3) elaboração do rascunho ou na revisão crítica do conteúdo.	X	X
4) participação na aprovação da versão final do manuscrito.	X	X