

**ADRIANA
MAGRO**



**A SIGNIFICAÇÃO
DO ESPAÇO
ESCOLAR**

 **EDUFES**

**ADRIANA
MAGRO**



**A SIGNIFICAÇÃO
DO ESPAÇO
ESCOLAR**

 **EDUFES**

Vitória, 2022



**Universidade Federal
do Espírito Santo**



EDUFES
EDITORA

Editora Universitária – Edufes

Filiada à Associação Brasileira
das Editoras Universitárias (Abeu)

Av. Fernando Ferrari, 514
Campus de Goiabeiras
Vitória – ES · Brasil
CEP 29075-910

+55 (27) 4009-7852
edufes@ufes.br
www.edufes.ufes.br

Reitor

Paulo Sergio de Paula Vargas

Vice-reitor

Roney Pignaton da Silva

Chefe de Gabinete

Aureo Banhos dos Santos

Diretor da Edufes

Wilberth Salgueiro

Conselho Editorial

Carlos Roberto Vallim, Eliana Zandonade,
Eneida Maria Souza Mendonça, Fabricia Benda
de Oliveira, Fátima Maria Silva, Graziela Baptista
Vidaurre, Isabella Vilhena Freire Martins,
José André Lourenço, Marcelo Eduardo Vieira
Segatto, Margarete Sacht Góes, Rogério Borges
de Oliveira, Sandra Soares Della Fonte, Sérgio da
Fonseca Amaral

Secretaria do Conselho Editorial

Douglas Salomão

Administrativo

Josias Bravim, Washington Romão dos Santos

Seção de Edição e Revisão de Textos

Fernanda Scopel, George Vianna,
Jussara Rodrigues, Roberta Estefânia Soares

Seção de Design

Ana Elisa Poubel, Juliana Braga,
Samira Bolonha Gomes, Willi Piske Jr.

Seção de Livraria e Comercialização

Adriani Raimondi, Dominique Piazzarollo,
Marcos de Alarcão, Maria Augusta Postinghel



Este trabalho atende às determinações do Repositório Institucional do Sistema Integrado de Bibliotecas da Ufes e está licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Preparação de texto

George Vianna

Projeto gráfico

Seção de Design da Edufes

Diagramação e capa

Juliana Braga

Revisão de texto

Elise de Sant'Anna Lopes

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

M212s Magro, Adriana.
 A significação do espaço escolar [recurso eletrônico] / Adriana
Magro. – Dados eletrônicos. – Vitória : EDUFES, 2022.
 156 p. : il.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-7772-501-4

Também publicado em formato impresso.

Modo de acesso: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/774>

1. Espaço escolar. 2. Semiótica. 3. Linguagem. 4. Escola. 5.
Educação. I. Título.

CDU:37

Elaborado por Felício Gomes Corteletti – CRB-6 ES-000646/O

Esta obra foi composta com
a família tipográfica Crimson Text.

Para meu filho, que vê sentido em tudo

Sumário

Prefácio • 7

Apresentação • 10

Introdução • 13

Parte 1

Unidades de sentido • 19

Parte 2

O espaço e a visualidade • 54

Considerações finais • 142

Referências • 150

Prefácio

A tarefa de apresentar Adriana Magro neste trabalho nos parece demasiado simples, afinal, seu nome é lembrado no universo acadêmico sempre que nos referimos ao ensino de arte nos espaços não formais, à didática do ensino da arte, aos estágios curriculares, aos projetos extensionistas com a educação básica e também à formação de professores, entre outras frentes de atuação. Mas, ao mesmo tempo, nos parece demasiado complicado! Como falar sobre alguém com a mesma leveza com a qual ela se apresenta? Como apresentar uma amiga com as formalidades que os anos de amizade já romperam? Nesse dilema, optamos por sintetizar as informações priorizando o que mais nos toca na constituição do sujeito histórico, cultural e social.

Paranaense de Londrina, proveniente de família numerosa, de grande estatura e também de grande ousadia, de fala mansa e com enorme empatia com os outros. Graduiu-se na Universidade Estadual de Londrina (UEL), em 2002, no curso de Educação Artística, e logo ingressou no magistério na educação básica, atuando como professora de Artes nas redes pública e privada do município e participando de projetos sociais, em tempos de efervescência de conscientização das bases. Sensibilizada pelas questões da educação e dos espaços escolares, passou a investigar as temáticas que envolvem o ensino da arte, enveredando pelos caminhos da semiótica francesa. Sempre querendo enxergar mais e mais longe!

Realizou pesquisa com adolescentes no espaço da escola, em seu mestrado em Educação pela Universidade do Oeste Paulista (Unoeste),

concluído em 2006, e investigou os espaços escolares, por sua vez, no doutorado, concluído em 2010 na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), onde atua, desde então, como professora no Departamento de Linguagens, Cultura e Educação, no Centro de Educação.

Conhecemo-nos em 2007, na Ufes, quando Adriana, à época, em novas buscas, de mudança para o Espírito Santo, ingressou no Programa de Pós-Graduação em Educação para realização do doutorado. Desse encontro de estudantes pesquisadoras, e a partir das trocas de experiências sobre diferentes espaços-lugares nos quais nos inserimos na práxis docente, nasceu uma parceria que, diante dos desafios e das durezas das atribuições acadêmicas, gerou uma grande e sincera amizade, que nutrimos hoje não mais como estudantes, mas como colegas de docência nessa universidade.

O convite para apresentar Adriana e seu trabalho neste livro foi recebido por nós como uma honrada deferência, pois muito nos orgulha participar de mais uma conquista em sua vida. Pesquisadora atenta às questões contemporâneas do ensino da arte, professora e orientadora, competente, exigente, criteriosa, mas também amorosa, mãe dedicada e incansável nas suas buscas por um lugar melhor para seu filho no mundo, amiga e companheira nos enfrentamentos diários!

Em *A significação do espaço escolar*, Adriana dialoga com as questões atuais do ensino da arte, uma vez que concebe o próprio espaço escolar como ambiente formador de identidades e subjetividades e, portanto, espaço-lugar que ensina.

Ao refletir sobre os modos como a escola, espaço das regularidades, organiza-se conforme programações que, de certo modo, nem sempre possibilitam aos seus estudantes ampliarem ou extrapolar as barreiras dos conteúdos escolares, constrói um novo modo de compreender o seu lugar no mundo enquanto sujeito sociocultural.

Denominando tal organização como sendo uma espécie de “estética renascentista” da organização espacial, a autora aponta algumas práticas – por vezes cotidianas, por vezes advindas de programas especiais – que possibilitam a quebra dessas regularidades e aproximam

o espaço escolar daquilo que denomina “estética barroca”, na qual as alteridades dos sujeitos, as identidades e práticas culturais locais aparecem como um novo modo de ser, estar e fazer a escola.

Ao descrever sobre o que e como o espaço escolar significa, a autora nos ensina que o espaço educa. Quando ele está “preenchido” de “pessoalidades”, que são as marcas deixadas pelos sujeitos nas paredes, portas, pilares e em todos os lugares, ele também educa. Educa para a diversidade e para a pluralidade, para o exercício, inclusive, da ordem.

A escola como território fixo, marcado historicamente por regularidades programáticas, que vão desde a definição dos tempos e espaços até a sua proposta pedagógica, passa a ser ressignificada pela presença dos sujeitos que por ela circulam e deixam suas marcas. Essas podem ir desde pichações nas paredes, portas e carteiras até o modo como os estudantes se apropriam do espaço, transformando-o ou ressignificando-o.

Assim, destacamos a importância do estudo apresentado pela autora e sua preocupação com as construções dos sentidos que permeiam a educação e seus espaços construtivos, ressaltando que, para pensar a educação, é preciso mergulhar pelas marcas sensíveis e inteligíveis que a envolvem, e pelos que por ela são envolvidos, tornando-a um todo de sentido.

Larissa Zanin e Maira Pêgo de Aguiar

Apresentação

Uma escola municipal ocupa o lugar da educação para os moradores do bairro em que ela está instalada. O lugar, então, está em atendimento e conformidade a um direito dos habitantes de ter educação e independe da localização em que a escola será construída, da topografia do terreno e do desenho urbanístico do bairro. A escola edificada será reconhecida como o lugar da educação. O local da escola designa a sua localização em relação ao bairro, a outros bairros próximos e à cidade na qual ela será erguida. Circunscreve uma região reconhecível e identificável. No caso da escola proposta para a pesquisa narrada neste livro, trata-se da região conhecida como São Pedro, composta, na ocasião em que as narrativas foram construídas, por dez bairros: Conduza, Conquista, Ilha das Caieiras, Nova Palestina, Redenção, Resistência, São José, Santo André, São Pedro e Santos Reis.

Localizada no lado noroeste da ilha de Vitória, separada do centro e da região mais antiga da cidade por um maciço central, e cercada por mangues e pelo canal que circunda a ilha, a região de São Pedro, a partir da década de 1990, é urbanizada e os investimentos públicos transformam as palafitas e o lixão, que outrora ocupava esta parte da capital da cidade, em bairros urbanizados e com os suportes e equipamentos necessários para a população. Essa foi uma das justificativas para a escolha desta, e não de uma escola localizada em outras regiões da cidade. Com a crescente urbanização, essa região foi equipada por muitas escolas, entretanto Adriana já estabelecera um vínculo afetivo com esta em particular. No ano de 2008, como

pesquisadora do Grupo de Pesquisa de Processos Educativos em Educação (Gepel) do CNPq, coordenou a etapa da pesquisa “Cidade que mora em mim”, fruto de parceria entre a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e a Prefeitura Municipal de Vitória (PMV), na escola foco desta investigação. Não foi, portanto, uma escolha aleatória, mas motivada por vínculos criados a partir dos encontros semanais estabelecidos entre a pesquisadora, as crianças, os pais e os profissionais da escola. Encontros que incluíam as reflexões dessas crianças sobre a vida na metrópole e como, nesse embate, elas constroem suas identidades e seus pertencimentos.

Os encontros vividos neste local singular encaminharam o estudo proposto e realizado por Adriana em sua pesquisa de doutoramento pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Ufes). O objetivo era compreender a lógica do espaço escolar a partir de sua sintaxe e o modo como ela se faz e comunica o seu fazer. Nessa perspectiva, não foi discutido o lugar da educação para essa comunidade, nem avaliada a arquitetura escolar escolhida pela municipalidade para as escolas por sua funcionalidade, embora algumas questões debatidas pela pesquisa passem por aí, pois englobam o macrotexto social ao qual esta escola pertence. O foco é a significação do espaço escolar compreendido a partir de sua textualidade e da inserção e ação dos sujeitos que nele transitam. Com o aporte teórico da semiótica e os estudos sobre o espaço e a visualidade, o espaço escolar é considerado pela autora como um significante cultural composto tanto por suas qualidades sensíveis, manifestadas em sua materialidade, como pela apropriação e presença dos sujeitos que nele habitam. Se, para projetar, o arquiteto pensa, divide e desenha o espaço, significa que as escolas projetadas foram pensadas como um traço; muitos traçados, desde sua invenção e destinação, em atendimento ao seu propósito de lugar de ensino.

O que Adriana faz é tal qual uma antropóloga em uma pesquisa etnográfica, uma pesquisa sociosemiótica. A semioticista está lá em presença para interagir com e na investigação empreendida, não para

“recolher” fatos, mas vivê-los. Ela relata, descreve, interpreta a situação que vive e viveu para compreendê-la e, nesse processo, compreender o seu próprio olhar, interpretando e construindo o mundo significativo. Com o propósito de captar os traços e pormenores do cotidiano, Adriana observou os sujeitos em situação e em interação para enxergar a partir das experiências e das qualidades sensíveis uma realidade escolar não prevista na legislação, nos manuais, na programação, mas originária de outras dinâmicas e processos sociais vivenciados pelos que transitam e habitam aquele espaço. O espaço é educativo e, assim apresentado, articula comportamentos, modula posturas, hierarquias e *faz fazer* docências e discências. É linguagem que se apresenta como textualidade ao comportar diferentes programas narrativos vivenciados, apropriados, analisados e categorizados pela pesquisadora em sua tese.

O texto aqui apresentado por Adriana tem a marca da originalidade ao tratar de uma temática para formação de professores numa perspectiva mais ampla em relação aos estudos de contextos escolares. Como formadora de professores de Artes Visuais na Ufes, continua a questionar em sua própria docência sobre os sentidos advindos de uma totalidade inserida no campo da educação, que inclui as escolas e outros espaços educativos em instituições culturais e artísticas, comunitárias e de saúde.

O estudo empreendido aqui promove o diálogo entre pesquisa e ensino, academia e escola, e com esta publicação possibilita que outros diálogos se estabeleçam.

Moema Martins Rebouças

Introdução

*[...] io non ho desideri ne paure, – dichiarò il Kan,
– E i miei sogni sono composti o dalla mente o dal caso.
– Anche le città credono d'essere opera della mente o del caso,
ma né l'una né l'altra bastano a tener su le loro mura.
D'una città non godi le sette o le settanasette meraviglie,
ma la risposta che dà a una tua domanda.
(CALVINO, 2009, p. 44)*

A temática que aprofundo neste estudo revela preocupações e inquietações pessoais no que diz respeito à possibilidade e à necessidade de pensar a significação do espaço de modo geral, no entanto aqui me dedico à análise do espaço escolar.

O interesse nas discussões concernentes a essa temática marca meus anos de atuação na educação, quer na educação formal, que é caracterizada no entendimento de educação organizada em uma determinada sequência, regida por documentos governamentais e proporcionada pelas escolas, quer em espaços de educação não formal, cujas demandas são outras. Estes últimos, embora obedeçam também a uma estrutura e a uma organização, são distintos daqueles espaços da escola e, ainda que possam promover certificação, divergem da educação formal quanto à flexibilidade de tempos e locais, e também quanto à maleabilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo.

Ao longo de minha jornada, atuei também em funções técnicas ou pedagógicas nos ensinos privado e público na cidade de Londrina (PR) e, mais recentemente, na condição de professora do ensino superior em Vitória (ES). Nesses diversos espaços educacionais, percebo a ausência de questionamentos no âmbito da educação sobre a significação do espaço escolar, ou seja, como esse espaço significa e o que ele significa, dando a ver a espacialidade como constituidora de sentido na organização e no desenvolvimento dos múltiplos aspectos que povoam a aprendizagem. Mas vale dizer que, ainda nesses momentos, a espacialidade a que me referia era aquela dada por uma estrutura organizacional, e não pela significação desta. E é exatamente sobre essa estrutura que dedico aqui este “espaço”.

Desse modo, institui-se a questão: **Como o espaço escolar é constituído e constitui os sujeitos que ali habitam e/ou transitam?**

Entendo o espaço escolar como um espaço de significação composto não somente por uma estrutura física e arquitetônica ou pelas legislações que o normatizam, mas por práticas cotidianas que o engendram, o articulam e o constituem, assim como aos sujeitos que ali transitam.

Para o desenvolvimento da problemática de como o espaço escolar é constituído e constitui os sujeitos que ali habitam e/ou transitam, este trabalho tem duas grandes partes:

- a primeira parte, “Unidades de sentido”, é destinada às discussões precedentes às análises. Comporta debates sobre a abordagem teórico-metodológica, momento em que há a explicitação do aporte metodológico utilizado durante as pesquisas de campo, e sobre a escolha do local;

- a segunda parte, “O espaço e a visualidade”, destinada às reflexões concernentes à pesquisa, se constitui de um leque maior de considerações. Para isso, revisitei e utilizei como aporte para seu desenvolvimento os regimes de visibilidade desenvolvidos por Eric Landowski. Esse estudo permitiu-nos ver como a escola é vista e se dá a ver.

Ao discutir os “regimes de visibilidade”, Landowski o faz de maneira relacional no ato de ver, por isso assim o intitula. Ou seja, como são conceitos de ordem relacional, pressupõe-se de antemão dois sujeitos em relação: um que vê e outro que é visto.

O autor supracitado afirma que ver não é uma ação definida *a priori*, uma vez que entre os sujeitos “circula o próprio objeto da comunicação, no caso a imagem que um dos sujeitos proporciona de si mesmo àquele que se encontra em posição de recebê-la” (LANDOWSKI, 1992, p. 89).

A partir desse contato é que se admitem diferentes especificações modais, como: querer, dever, poder e saber ver. Essas estruturas modais estão situadas no plano de conteúdo de um texto, mais especificamente no nível narrativo dele, em que a ação do sujeito opera o nível fundamental, transformando-o em narrativa, ou seja, provoca alterações de “estado” e de “fazer” no enunciado.

As relações de transitividade entre os “actantes sujeitos” e objeto na semiótica *standard* são propostos num regime de programação que se dá em etapas: manipulação, competência, *performance* e sanção. É no nível da manipulação que as estruturas modais do ser e do fazer determinam como será a relação entre os actantes da narrativa.

Outra questão que diz respeito ao modo como se dá a ver o espaço escolar, da qual também fizemos uso neste capítulo e nos seguintes, é a proxêmica. Já que nos propomos a estudar a produção e o sentido do espaço, não poderíamos nos furtar a observar como se estruturam e interagem as diversas linguagens presentes no espaço, que é também expressão e conteúdo. É urgente considerar a especificidade desse tipo de texto, que, muitas vezes, sozinho já se compõe em unidade de sentido global e coerente.

A proxêmica trata da análise da disposição dos sujeitos e objetos no espaço, mais particularmente o uso que esses sujeitos fazem do espaço para fins de significação.

Atualmente, as mudanças mais relevantes no âmbito dos estudos do nível narrativo são as que vêm sendo desenvolvidas por Eric

Landowski. São aquelas que dizem respeito ao regime de união. O autor propõe a esse regime o ajustamento e o assentimento (acaso). Do regime de junção, que ainda hoje é amplamente debatido, temos a programação e a manipulação, esses já tratados na semiótica.

Sendo assim, estabeleceu-se a distinção entre a união e a junção, entendendo-se a primeira no quadro do contágio de sensibilidades (e não de persuasão) e da relação corporal e estética (e não da persuasão de um sujeito pelo outro).

O regime de junção prevê uma sequência canônica de mudança, de transformações do sujeito, que se inicia pela manipulação, que pode ser dada através da tentativa, da intimidação, da provocação ou da sedução. Em seguida, há a competência, geralmente cognitiva, em que o sujeito é “provocado” a realizar uma *performance*, a fim de obter uma sanção final, um reconhecimento.

Ainda no regime de junção, a interação acontece sempre mediada entre os actantes da ação, ou seja, entre o sujeito e o objeto. Essa mediatização é dada pelo objeto-valor que o sujeito atribui no início de sua ação, podendo este estar em conjunção ou em disjunção em relação àquele. Considera assim os sujeitos como inquietos em eterna busca, em diferentes encenações a que somos expostos, presentes ainda nos textos que produzimos, como os da literatura, do cinema, entre outros.

Já o regime de união, diferente do regime de junção, não depende da presença do objeto-valor. Alicerça-se na copresença sensível dos interactantes diretamente em contato, face a face. A interação que se dá aqui é pelo ajustamento, ou seja, pelo contágio das ações que ocorrem no desenrolar do próprio processo interacional, e que depende mais das qualidades sensíveis dos sujeitos envolvidos na cena.

Ao escolher o espaço como objeto de estudo, interessa-nos sobremaneira a heterogeneidade de linguagens presentes nele, sendo estas manifestadas por diversos sistemas semióticos, que atravessam o visual, incluindo os desenhos espalhados pelos murais, o linguístico presente nas inscrições dos alunos pelas diferentes partes da escola, bem como as linguagens presentes nas placas oficiais dela.

Um problema que poderia surgir na convergência de linguagens está resolvido, dado o uso dessa teoria semiótica, em que é possível convergir ambas as linguagens – visual e verbal –, e ainda outras, como a gestual, por exemplo, numa mesma fundamentação teórica. A semiótica sincrética permite uma visão globalmente coerente de análise, para, ao final, constituir um todo de sentido pela inter-relação das linguagens.

A semiótica sincrética constitui em seu plano de expressão elementos ligados a várias semióticas. Um filme se apresenta como texto sincrético, porque faz dialogarem em seu plano de expressão o verbal, o visual e o espacial; desse modo, o percurso gerativo de sentido apreenderá o texto não como processo, mas de acordo com o que se encontra textualizado e/ou manifestado em unicidade de significação.

Assim, a relativa autonomia entre as linguagens – verbal, visual e espacial – não significa a formação de textos independentes, que seriam “vivididos” separadamente na relação espaço escolar *versus* saberes.

É pela mesma teoria semiótica que se torna possível responder à questão espacial. Uma leitura um pouco mais detida do texto-espaço nos faz ver que, na sua constituição, as linguagens verbal, visual e espacial se integram num todo de sentido diante da teoria que Greimas chamou de “semiótica do espaço”, que significam em totalidade pelas relações entre as linguagens ali postas.

Os debates sobre a semiótica sincrética têm um espaço específico neste trabalho. Ainda na segunda parte, no subitem destinado aos eventos, temos a festa cultural, que é analisada a partir do sincretismo.

A parte conclusiva deste trabalho estabelece, dentro das mesmas teorias até aqui discutidas, como se dá o quadrado semiótico como grandeza a ser sempre ampliada na perspectiva do regime de união.

Desse modo, esta pesquisa aborda dois aspectos distintos e coadunados: reúne a atividade acadêmica à empírica, que prevê como corpo de análise uma escola de ensino fundamental da Prefeitura Municipal de Vitória; e, como problema, analisa como o espaço escolar é constituído e constitui os sujeitos que ali habitam e/ou transitam.

Como se pode ver, o objetivo deste estudo é uma análise de múltiplas vertentes que, ao mesmo tempo, engloba e determina as relações entre os sujeitos tanto quanto se constitui, a partir de uma organização e de uma estrutura que é fixa, como o prédio que abriga a escola, para abrigar então outras estruturas, as móveis e cambiantes das relações e das práticas sociais, entre outras.

Parte 1

Unidades de sentido

*[...] Il viaggiatore riconosce il poco che è suo,
scoprendo il molto che non ha avuto e non avrà [...].*

(CALVINO, 2009, p. 27)

Aproximações teóricas

O interesse deste trabalho concentra-se na significação do espaço escolar. Verifica-se que alguns estudos abordam o debate sobre a semântica do espaço. Desses, muitos são perpassados por diferentes aportes teóricos; encontramos, em especial, o uso da psicologia para fundamentá-los.

O mais célebre estudo sobre o assunto é de autoria de Gaston Bachelard. Sua principal obra é intitulada *A poética do espaço* (1988), e a semântica ali prevista concentra-se num estudo topológico baseado em “estudo psicológico sistemático dos lugares físicos de nossa vida íntima” (1988, p. 108). O escopo utilizado pelo autor baseia-se na teoria junguiana que define consciência como a relação dos fatos psíquicos com o ego, que para ele é um dado complexo, formado por uma percepção geral do corpo do sujeito e em seguida somado aos registros de sua memória.

Segundo Bachelard, os processos inconscientes não podem ser vistos de modo direto, mas é possível observá-los de duas outras

maneiras. A primeira seria de ordem pessoal, que funcionaria como um processo compensatório à consciência, que poderia se expressar, por exemplo, através das aquisições dos sujeitos. A esse primeiro modo de observação, Jung chama de “inconsciente pessoal”. Já a segunda maneira de identificar o inconsciente, para ele, é totalmente desconhecida e não tem caráter individual. Seu caráter se aproximaria mais do aspecto mítico, de conteúdos herdados que ligariam todos os sujeitos das humanidades presente, passada e futura ao fenômeno chamado de “inconsciente coletivo”.

No livro de Bachelard, a perspectiva junguiana aparece principalmente nas análises referentes à casa. O livro estabelece, por exemplo, analogias entre o sótão, que esconde, guarda pertences diversos, às vezes até esquecidos, e o inconsciente dos indivíduos, que, por sua vez, abriga conteúdos míticos de um inconsciente coletivo.

O diálogo entre *A poética do espaço* e a pesquisa aqui apresentada, *A significação do espaço escolar*, limita-se a raros aspectos semânticos, uma vez que a opção epistemológica em cada trabalho perpassa caminhos diferentes.

As autoras Sonia Kramer e Daniela Guimarães, no texto *Nos espaços e objetos das creches: concepções de educação e práticas com as crianças de zero a três anos* (2007), buscaram compreender como o espaço físico explicita as opções pedagógicas de cinco creches do Rio de Janeiro, e também como a fotografia, já que foi esse o recurso utilizado pelas pesquisadoras, se apresenta como potência na pesquisa com crianças.

Elas atribuem ao espaço, além das suas dimensões objetivas, também a dimensão do vivido e do experimentado, e agrega a ele o estatuto de “ambiente de interações e vida” (KRAMER; GUIMARÃES, 2007, p. 11).

As análises das cinco creches mencionadas no texto supracitado iniciam-se pelos berços. Em uma delas, eles são organizados de modo circular, possibilitando a manutenção de um espaço social central entre os berços. Já em outras duas, organizam-se em filas e corredores, dando a “impressão de amontoado e confusão” (2007, p. 28).

Também é feita uma análise do chão. As autoras primeiramente observam seus aspectos matéricos, como, por exemplo, o material do piso e seu estado de conservação; e, depois, o uso que as crianças fazem dele ao rolar, pular, subir, amontoar ou esparramar seus objetos e/ou brinquedos.

Desse modo, as autoras “passeiam” pela escola visitando espaços, como os murais, os lactários, os banheiros e, por fim, os parquinhos. As fotos feitas no percurso da pesquisa, segundo Kramer e Guimarães, apontam aspectos que vão desde a preocupação higienista de manutenção da saúde pela sanitização até a expressão do prazer do encontro, da afetividade e da alegria. Já em resposta ao objetivo ligado aos reflexos do espaço nas ações pedagógicas, as autoras apenas mencionam suas inquietações e assumem que o movimento atual da pesquisa culminará em análise e proposição de alternativas de atuação e subsídios para políticas públicas em creches.

Ao longo do desenvolvimento da presente pesquisa, as preocupações das autoras supracitadas também se apresentaram a mim. Embora um de seus objetivos centre-se em aspectos metodológicos, o outro, ao contrário, dialoga com os meus.

O livro *Leggere lo spazio, comprendere l'architettura* (2003), de Manar Hammad, introduz o espaço como objeto da semiótica sincrética, inclusive como lugar do “espaço humano”. O autor debate as ideias de D'Alembert (século XVIII) e a primeira definição matemática de espaço, livrando-o das materialidades rígidas, dizendo que ele não será mais um conjunto de relações posicionais. Fréchet generaliza essa definição no início do século XX, afirmando que no mundo sensível se faz um espaço com três dimensões em que o quadro das ações humanas se desenha num ambiente a edificar.

Fréchet, nas reflexões de Hammad, questiona que os muros, os pilares, a cobertura e suas aberturas não têm interesse algum, senão dar forma ao espaço imaterial que os atravessa e os acolhe em seu período de uso. É propriamente nesse espaço invisível que o homem

necessita desenvolver a sua ação, e é este objeto imaterial que necessita ser qualificado quando são feitas obras arquitetônicas.

A escola é um espaço erguido institucionalmente que se destina à educação formal, mas também se constitui como espaço social, historicamente reconhecido; no entanto, a escola não é o espaço, tampouco o espaço é a escola. É na relação “invisível” entre as práticas que acontecem entre os sujeitos, como Hammad menciona, que acontece a materialidade do que pode significar “escola, educação, professores, alunos etc”.

Para fins de problematizar as questões do texto acima citado, Hammad desenvolve um argumento acerca do Japão e da Itália no século XVI e aprofunda-se em ritos e espaços japoneses, como a cerimônia do chá, os jardins e outros espaços.

O texto de Hammad, supracitado, contribuirá sobremaneira no diálogo com o conceito de espaço presente neste trabalho, também defendido por Greimas.

Já o texto *Linguaggi della città* (2008), de organização de Isabella Pezzini e Gianfranco Marrone, discute modelos e propostas de análises para as metrópoles. O livro está dividido em quatro partes: o primeiro debate especifica as “narrações” entre cidade e cultura; a segunda parte trata da “memória”; a terceira, dos “percursos”; e, por fim, a quarta fala sobre os “cenários” urbanos de cidades como Dubai, Roma, Milão, São Paulo e Tóquio.

O título do livro joga com um duplo significado: a cidade é objeto das linguagens que falam dela mesma – falamos dela, a analisamos e a interpretamos, dando a ela consistência e personalidade semiótica; ao mesmo tempo, ela é, de qualquer modo, sujeito das linguagens, é expressão e produto de uma cultura específica.

É evidente que os dois sentidos de que falamos tendem, incessantemente, a imbricarem-se e sobreporem-se, considerando que tudo que foi enunciado pressupõe um enunciador, e este está presente no texto sincrético e em contínuo processar, como é o da escola.

Por fim, outro texto importante que o estágio discente no exterior me apresentou foi a revista de semiótica *La città come testo: scritture*

e riscritture urbane (2009). Trata-se de uma publicação organizada a partir do Seminário Internacional da Universidade de Torino – Faculdade de Letras e Filosofia, realizado em 2008, que reúne artigos sobre a cidade como limite, como fronteira, como forma, como deformação, como símbolo, como imaginação, como projeto, como ação e como reação. A cidade vista em seus diversos e divergentes aspectos.

Na esteira de todos esses aportes teóricos, devemos destacar ainda os estudos de Edward T. Hall, antropólogo de formação. Suas pesquisas sobre o assunto datam o ano de 1961. Sua obra intitulada *A dimensão oculta*, à qual fazemos referência aqui, tem sua segunda edição na língua portuguesa no ano de 1977 e privilegia a discussão sobre a semântica do espaço. A maior contribuição dessa obra foi o exaustivo debate das observações e teorias inter-relacionadas sobre o uso que o homem faz do espaço. A isso deu o nome de “proxemia”.

Seus estudos perpassaram primeiramente a observação de comunidades de animais de pequeno porte, em que a territorialidade é conceito básico de análise. Segundo o autor, o homem também tem uma territorialidade, que ganhou diversas formas de posse, como propriedade privada, prado, extensão e outras, e todas são passíveis de punição no universo legal ocidental, uma vez que essas “fronteiras” são rompidas ou invadidas. Mas o interesse do autor foi aproximar-se de outro tipo de territorialidade entre os homens. E, para isso, deixou de lado esses debates e se aprofundou na percepção do espaço que o homem tem para reconhecê-lo, aí então começou sua busca pela proxêmica.

Sua obra inicia o caminho da percepção pelo que chama de “receptores imediatos: a pele e os músculos”, e afirma que o que se pode fazer, enquanto leque de possibilidades, num determinado espaço, determina a maneira como o sujeito o experimentará. Na sequência, Hall disserta sobre o espaço térmico, o espaço táctil e o espaço visual, e afirma que “o senso do espaço no homem relaciona-se intimamente com seu senso do eu, que se encontra, por sua vez, em íntima transação com o meio ambiente” (1977, p. 66).

Nos capítulos “A linguagem do espaço” e seguintes, o autor apresenta estudos realizados sobre espaços de características fixas, nos quais se forja a maior parte do comportamento humano. Esses espaços são uma das maneiras básicas de organizar as ações individuais ou grupais. Nossas cidades atuais comportam muitos exemplos dessa característica, como os edifícios, que organizam um modelo de divisão interna e também estão inseridos num agrupamento maior, que são as cidades, vilarejos, vilas e metrópoles, que, por sua vez, seguem projetos culturalmente determinados, e não interpostos casualmente, mas se alteram conforme o tempo e a cultura dos seus usuários, tal qual o espaço escolar, que também se “molda” culturalmente dentro deste macrotexto, que é a comunidade em que se insere.

E são nesses espaços de características fixas que Hall afirma que o homem vivencia e internaliza sua cultura ali em interação. Bem como os edifícios, as casas também mantêm uma estrutura de organização espacial interna. Assim, poderíamos citar outro espaço também estudado pelo autor, como os hospitais, onde todos, sem distinção, modelam o comportamento do homem na relação em ato.

A obra *A dimensão oculta* (1977) e, principalmente, o conceito de proxêmica são amplamente utilizados aqui, mediante um diálogo que já se estabeleceu de longa data entre Hall e Greimas. Este último, em seus trabalhos, interessa-se pela proxêmica nas relações espaciais que os sujeitos mantêm entre si e com o espaço. Aqui poderíamos citar a semiótica teatral e a semiótica sincrética, além de trabalhos como a semiótica do espaço, em que se estuda fundamentalmente a “proximidade” e o “distanciamento”, dos quais muito se fala neste texto.

Milton Santos, em sua obra *A natureza do espaço* (2008) – livro já com várias edições e iniciado em outros textos desde 1978 –, disserta longamente sobre o assunto. O autor dedica a primeira parte do livro a um amplo debate sobre duas categorias fundamentais e fundantes do espaço: a tecnoesfera e a psicoesfera.

Porém, antes de iniciar seus argumentos, salienta que todo objeto de qualquer disciplina está e é simultâneo e conjugado ao mundo

como um todo, pois “o mundo é um só” (SANTOS, 2008, p. 20). Essa citação dialoga com as bases epistemológicas do presente estudo, que enfatizam a necessidade de se ver/estudar o texto e seu contexto, que Santos chama aqui de mundo. Para ele, o espaço é um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações.

E, a partir desse conceito de espaço, Santos entende que podemos reconhecer suas características analíticas. Segundo ele, entre elas estão “a paisagem, a configuração territorial, a divisão territorial do trabalho, o espaço produzido ou produtivo, as rugosidades e as formas-conteúdo”. E continua: “a técnica, a ação, os objetos, a norma e os eventos, a universalidade e a particularidade, a totalidade e a totalização, a temporalização e a temporalidade, a idealização e a objetivação, os símbolos e a ideologia” (SANTOS, 2008, p. 22-23).

A obra de Milton Santos traz em seu bojo proposições metodológicas e epistemológicas para a leitura e a análise do espaço. Embora a ênfase do livro esteja no espaço geográfico, atualmente caracterizado como geografia humana, sua pertinência é concomitante aos debates sobre semiótica do espaço abordados neste estudo.

Santos estabelece categorias analíticas para o estudo do espaço e afirma que duas delas são muito importantes. A primeira trata-se do espaço como tecnoesfera e psicoesfera, que se dá num conjunto indissociável e versa sobre as características imanentes do espaço. Já a coerência externa se dá por intermédio “das estruturas exteriores consideradas abrangentes e que definem a sociedade e o planeta, tomados como noções comuns a toda a História e a todas as disciplinas sociais e sem as quais o entendimento das categorias analíticas internas seria impossível” (2008, p. 23).

O texto de Santos dialoga também com o conceito de espaço na semiótica greimasiana, porém o autor o intitula como “espaço praticado” e o afirma quando diz que “o espaço são essas [tecnoesfera] formas mais a vida que as anima [psicoesfera]” (2008, p. 103) juntas.

Desse modo, trazemos aqui o conceito de espaço para a semiótica francesa, que afirma (GREIMAS; COURTÈS, 1979, p. 156):

Na medida em que a semiótica inclui em suas preocupações o sujeito considerado como produtor e como consumidor de espaço, a definição de espaço implica a participação de todos os sentidos, e exige que sejam tomadas em consideração todas as qualidades sensíveis (visuais, táteis, térmicas, acústicas, etc.).

Ou seja, o conceito de espaço praticado para Santos, bem como para Greimas, não trata de uma delimitação marcada, fixa e estática, mas como espaço em construção permanente, que se faz dia a dia nas trocas de vivências entre sujeitos-espaço-sujeitos.

Diante dessa questão, salientamos os debates sobre a semiótica do espaço iniciados e fundamentados por Greimas, e a estes incluímos as contribuições de Eric Landowski, principalmente os regimes de visibilidade e suas significações no espaço escolar. Manar Hammad e Isabella Pezinni enfatizam a semiótica do espaço propriamente dita. Estes, acompanhados de outros estudiosos e suas contribuições, como Lucrecia D'Alessio Ferrara e seu debate sobre espaços urbanos e sobre o caráter comunicativo do espaço, formarão o *corpus* teórico desta pesquisa.

A significação do espaço é um campo de estudo relativamente novo na semiótica discursiva, mas as bases para o andamento da análise do espaço – e, neste caso, do espaço escolar – mantêm-se as mesmas que são utilizadas para a análise de outro texto, tal como compreende a semiótica.

O debate fundador de Saussure sobre os textos leva-nos à reflexão de dois aspectos fundamentais: o significante e o significado. Para o autor, o significante é uma das grandezas do signo, sendo ela, numa aproximação com a linguagem verbal, a imagem acústica; já o significado é a grandeza da ordem da significação. Vale lembrar que significante e significado são faces do mesmo texto e se definem pela relação de pressuposição recíproca.

Os conceitos acima citados ganham força na semiótica discursiva com o debate de Hjelmslev, que atribui ao significante o caráter de “plano de expressão” e ao significado, de “plano de conteúdo”.

O reconhecimento dos planos (de expressão e de conteúdo) de um texto é fundamento básico para a definição semiótica. Hjelmslev contribuiu significativamente à semiótica discursiva ao estabelecer esses dois planos, porque os diferencia dos termos utilizados por Saussure; este, mais dedicado às questões da semiologia.

De nossa parte, poderíamos buscar os fundamentos históricos e epistemológicos da semiótica em Platão, em Santo Agostinho e até mesmo nos escritos religiosos judaicos, entretanto é no início do século XX que o debate sobre a autonomia científica da semiótica toma o curso que nos interessará. Por isso, traçamos o percurso de pensamento com Saussure, Hjelmslev e Greimas com a semiótica discursiva.

Saussure foi um linguista especialista em sânscrito e línguas indo-europeias. Sua abordagem linguística baseada no estrutural emergiu durante o século XX e tornou-se modelo para teorizar a vida social e cultural. Não discuto aqui os elementos ou fatos ocorridos na época histórica desse acontecimento, e sim a base teórica saussuriana e suas implicações, que se estendem ao longo das ciências sociais.

A obra fundamental do autor, *Curso de linguística geral*, foi o ponto de partida para a mudança que viria a ocorrer não só no aspecto terminológico da linguística, mas também na reflexão dela. Saussure inicia sua crítica à linguística tradicional deslocando o aspecto principal de estudo da história da linguagem para uma hipótese “da presente configuração de uma linguagem natural particular, como inglês ou francês” (LECHTE, 2003, p. 172). Essa hipótese transgrediu o que haviam suposto os linguistas do século XIX, que acreditavam na existência de um “elo” entre as linguagens.

Tal atitude apontou um olhar sobre a linguagem, o de concentrar-se nos elementos dela, e não em seu valor agregado. Desse modo, acreditamos, como dizia Saussure, que “a linguagem é sempre organizada de uma forma específica” (*apud* LECHTE, 2003, p. 172), ou seja, comporta um esquema ou estrutura em que elementos individuais, isolados, não geram significação fora da estrutura então dada.

Outro aspecto importante da obra supracitada é a análise que o autor faz sobre a linguagem como sistema de signos, e que a cada signo são dados dois elementos: 1) o significante, que poderíamos traduzir por palavra, letra ou padrão de som; e 2) o significado ou conceito. Esse aspecto representa uma relativa autonomia da linguagem em relação aos demais elementos da realidade.

Seguindo esse princípio é que se iniciou um novo interesse dos pesquisadores que estudavam documentação e eventos históricos (ou do registro de comportamentos humanos para a direção ou ideia da ação humana como sistema de significação ou significado). Essa foi a decorrência social mais importante em se acreditar na natureza arbitrária do signo.

A semântica estrutural até agora tratada exerceu a função de discurso fundador¹ para a semiótica francesa. Segundo Fiorin, o discurso fundador tem quatro traços na ciência. São eles:

A) funciona como referência básica para a elaboração teórica e para a compreensão de um dado domínio da “realidade”, fundando, assim, discursos, ou antes uma discursividade [...]; B) estabelece uma identidade teórica para um dado grupo de pesquisadores, dando a eles o sentimento de pertença a um projeto de construção de conhecimento, o que significa que outros discursos vão apontá-lo como fundador; C) desautoriza uma tradição anterior de sentidos, o que quer dizer que se constitui em oposição a uma dada tradição de sentidos, que se constrói numa relação de conflito com o processo dominante de sentido, aí produzindo uma *ruptura*, um deslocamento, instalando uma tradição outra, instaurando uma nova ordem de sentidos, estabelecendo um novo sítio de significância, desenvolvendo novos domínios de pesquisa, construindo limites outros, tornando possíveis novos

1. Sobre discurso fundador, ver mais em: (OLIVEIRA; LANDOWSKI, 1995, p. 18).

gestos de interpretação dos fenômenos; D) estabelece uma relação particular com o que veio antes, com uma dada filiação, re-significando o que foi feito antes e, dessa forma, instalando uma nova filiação, constituindo-se, assim, num momento de significação importante, diferenciado, e produzindo a sua memória (FIORIN *apud* OLIVEIRA; LANDOWSKI, 1995, p. 19-20).

É a partir desses quatro traços que dizemos que a semântica estrutural é o discurso fundador da semiótica. Mas com os debates do Círculo Linguístico de Praga e a publicação de Noam Chomsky, intitulada *Syntactic Structures*, entre os anos de 1929 e 1957, é que o formalismo linguístico, até então criticado, é superado, ao passo de permitir “um modelo teórico de análise das línguas capaz de transformar a linguística no ‘paradigma fundador e inaugural de todas as ciências (ROBIN, 1977, p. 17)’” (TEIXEIRA, 1996, p. 35). E a fala – até então abandonada em detrimento da língua, que, esta sim, se constituía objeto fundamental da linguística – agora encontra seu lugar. A mesma fala que foi vista pela semiologia como supérflua, lugar das subjetividades ou até mesmo “reservatório de complexidades difíceis de ordenar” (ROBIN, 1977, p. 25) inaugura a semiótica.

A abertura a esse espaço de subjetividade, que é a fala, aponta a principal diferença entre semiologia e semiótica, que durante muito tempo coexistiram para designar as mesmas aplicações. Foi nos anos 1970, com a criação da Association Internationale de Sémiotique, que os dois termos passaram a ser vistos de formas distintas.

A semiologia de ordem associativa restringe-se ao debate saussureano. Por outro lado, a recém-inaugurada semiótica tem o seu feito em Greimas, que propõe uma metalinguagem coerente a ser utilizada como caminho de análise a qualquer objeto.

Apresentar neste texto introdutório o conceito de semiótica nos obriga, ao menos, a citar as anteriores reflexões dadas no caminho do estudo das significações. São elas: a filosofia da linguagem americana, com Peirce, que sem sequer conhecer Saussure procurou desenvolver,

com base na lógica e na matemática, uma reflexão sobre os signos, a qual chamou semiótica; a semiótica soviética ou russa, que tem sua fecundidade em Bakhtin e em Lotman, a escola de Tartu; e a semiótica italiana, com ênfase na filosofia da linguagem².

A abordagem semiótica que nos interessa é a de origem francesa, que agrega contribuições, como já vimos, de Saussure, mas que, para constituir-se como tal, contou também com a contribuição de Hjelmslev, que desdobra a teoria saussuriana de significante e significado, atribuindo valor de oposição a eles, fundando os planos de expressão e conteúdo,

cada um deles constituído por forma e substância. [...] a expressão e o conteúdo só podem ser apreendidos como forma e o que define o signo é a conjunção da forma da expressão e da forma do conteúdo, sendo esta conjunção a responsável pela semiose ou função semiótica do signo (TEIXEIRA, 1996, p. 39).

É, então, a partir dessas duas heranças, de Saussure e Hjelmslev, que Greimas funda sua teoria geral de significação, o que chamamos de “semiótica discursiva”. Considerando a fala, ou o discurso, como também objeto de análise, consolida este campo de conhecimento inicialmente na semântica estrutural e, mais tarde, na elaboração das bases de sua ciência e retoma o aspecto estrutural para apontar as possibilidades discursivas de produção de sentido nos “objetos” analisados, a fim de identificar o que diz o texto e como esse texto diz.

A preocupação é a de estudar o discurso do ponto de vista de sua capacidade de “significar” e de “fazer significar”, transformando, na maior parte dos casos, as relações entre os parceiros linguísticos envolvidos. Desse modo, o discurso não é entendido como um suporte de mensagens que circulam entre emissores e receptores quaisquer. O que se busca é captar as interações discursivas efetuadas

2. Ver mais em: (TEIXEIRA, 1996).

entre os “sujeitos” individuais e coletivos que nele se inscrevem e que de algum modo nele se reconhecem.

Assim, vale lembrar que o conjunto de categorias a serem exploradas no quadrado semiótico é o lugar do mapeamento delas, “não o lugar do fechamento semântico” (TEIXEIRA, 1996, p. 41). Jameson afirma que:

o retângulo semiótico torna-se um instrumento vital para a exploração das complexidades ideológicas e semânticas do texto – não tanto porque, como na obra de Greimas, ele ofereça as possibilidades objetivas segundo as quais, digamos, a paisagem e os elementos físicos devem necessariamente ser percebidos, mas porque mapeia os limites de uma consciência ideológica específica e marca os pontos conceituais além dos quais essa consciência não pode ir, e entre os quais está condenada a oscilar (JAMESON, 1992, p. 43).

É na perspectiva de Jameson que os binarismos iniciais do modelo desdobram complexidades que privilegiam ao mesmo tempo o que o “objeto” diz e o que não diz.

Assim, hoje, o objetivo dessa semiótica é abarcar o conjunto de sistemas de significação, *linguísticos ou não* (verbais, gestuais, sonoros, plásticos, sincréticos, entre outros), a partir dos quais a “vida social” se constitui como processo significante.

No Brasil, a semiótica francesa viria a conquistar espaço apenas da década de 1990, com a formação do Centro de Pesquisas Sociosemióticas, em São Paulo, cuja composição reúne pesquisadores de diversas instituições de ensino superior: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) – Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica (COS); Universidade de São Paulo (USP) – Pós-Graduação em Linguística e Semiótica (FFLCH); e a Fondation Nationale des Sciences Politiques (CNRS – FNSP). Seus colóquios de estudos, debates e apresentação de pesquisas são, desde então, realizados anualmente e privilegiam a participação de pesquisadores

dessas instituições, organizados por ateliês de interesse comum em pesquisa sociossemiótica.

As pesquisas sociossemióticas englobam interesses concernentes ao estudo da significação do espaço escolar. É a partir desse grupo de pesquisas na cidade de São Paulo que diversos desdobramentos da pesquisa semiótica, como a semiótica do espaço, ganham lugar de debate no Brasil.

Baseando-nos ainda na semiótica greimasiana, afirmamos que “os termos – texto e discurso – podem ser empregados indiferentemente para designar o eixo sintagmático das semióticas não linguísticas: um ritual, um balé podem ser considerados como textos ou como discursos” (GREIMAS; COURTÈS, 1979, p. 460). Desse modo, o espaço escolar será analisado como texto e, especificamente neste caso, será visto como texto único, visto que, ainda como Greimas e Courtès (p. 426), as escritas, como é o caso do espaço, que utilizam várias linguagens de manifestação “são consideradas como sincréticas [...] – como a ópera ou o cinema [...]”. O espaço escolar apresenta várias formas de linguagem, porém forma um conjunto significante único que deve ser apreendido em sua totalidade.

Greimas (1981, p. 127) afirma que expressões muitas vezes parecendo vagas, como viver e sentir, correspondem à relação do sujeito com o espaço. Assim:

os termos vagos e indefiníveis dos quais nos servimos frequentemente, tais como “viver”, “sentir”, “perceber”, reduzem-se a esta *relação do sujeito com o espaço*, ao “uso do espaço” do qual não se pode dizer que seja consciente ou inconsciente, pensado ou vivido, mas que é, numa só palavra, *significante* (grifos do autor).

A afirmação de Greimas logo acima permite referenciar não apenas o espaço escolar, que é o que nos interessa, mas todo espaço em que haja ação de sujeitos. É o próprio Greimas (1981, p. 127) que alerta que o espaço urbano não pode ser definido somente pelas qualidades que produz e expressa ao homem,

mas também pelo caráter construído (não necessariamente edificado) dos objetos que servem de suporte a essas qualidades. A análise da linguagem espacial em traços pertinentes, em unidades fêmicas (“as qualidades do mundo”) constitui, pois, um nível ao mesmo tempo pertinente e insuficiente para a descrição do significante: ele é pertinente, pois é neste nível que o mundo é significante para o homem; mas é insuficiente, pois o processo da produção de uma cidade não pode ser descrito sem a colocação prévia dos objetos e dos sistemas de objetos construídos, que suportam e condicionam o estabelecimento das isotopias sensoriais.

Assim, este estudo trabalha com a manifestação dos sentidos, e mais, com a significação dessa manifestação no espaço escolar. Aqui, foi proposto abordar o espaço considerando-o como uma realidade semiótica em construção, ao tornar-se significante por todos os aspectos que o compõem e nele acontecem.

Para tratar então desse espaço, a semiótica propõe o estudo da proxêmica, que analisa a disposição dos sujeitos e dos objetos no espaço, mais particularmente o uso que esses sujeitos fazem do espaço para fins de significá-lo e as diversas manifestações da linguagem que o fazem.

O espaço, de modo geral, se articula em torno de algumas categorias já determinadas, como, por exemplo: interioridade *versus* exterioridade, fechamento *versus* abertura e fixidez *versus* mobilidade. Todas essas categorias são construídas a partir de um ponto, que, a nosso ver, é o próprio sujeito.

A compreensão do espaço para o homem vai da mitologia à geometria com a descoberta da perspectiva e da proporção. Desse modo, os conceitos vão sendo criados, como a reta, os ângulos, o ponto, os volumes e as demais grandezas.

Deixando de lado, por enquanto, essas compreensões, já temos elementos para caracterizar o espaço. Como afirma Fiorin, podemos observá-lo em três aspectos fundamentais, que são:

1. O espaço é um objeto construído a partir da introdução de uma descontinuidade numa continuidade (na concepção arcaica, a descontinuidade era um centro); 2. As relações espaciais são simétricas e reversíveis, em função do ponto em que se organiza o espaço e; 3. O espaço é pluridimensional (2005, p. 260).

Além de estabelecer essas três características fundamentais para o espaço, o autor supracitado também avança em outros dois debates. O primeiro é sobre as correlações entre espaço e tempo, constituindo-se este último, o tempo, também como categoria da enunciação que se apresenta ao espaço como sua entidade natural, ou seja, o espaço é e se constitui no tempo, bem como o tempo acontece no espaço. E o segundo diz respeito ao esforço humano de localizar o espaço na enunciação, uma vez que para compreender a linguagem é preciso antes compreender a espacialidade presente ali. Esse segundo debate que Fiorin aborda sobre o espaço relaciona-se principalmente ao espaço linguístico, por isso não será abordado aqui.

Ao escolher o espaço como objeto de estudo, deparamo-nos com a heterogeneidade de linguagens que o fazem, o compõem. Essa multiplicidade de linguagens se manifesta por diversos sistemas semióticos, que atravessam o visual, incluindo desenhos espalhados pelos murais da escola, o linguístico presente nas inscrições dos alunos pelas paredes e portas dela, bem como as linguagens presentes em suas placas oficiais.

Dada essa característica, os estudos da semiótica sincrética permitem uma visão unitária e globalmente coerente de análise do texto sincrético a partir do plano de conteúdo, portanto, na correlação dos planos de expressão dos diferentes sistemas que o compõem.

Propomo-nos então a estudar a produção e o sentido do espaço a partir da observação de como este se estrutura e como interagem nele as diversas linguagens presentes em seus dois planos, expressão e conteúdo.

É urgente considerar a especificidade desse tipo de texto/acontecimento, que, muitas vezes, sozinho já é uma unidade de sentido

global e coerente. No entanto, a relativa autonomia entre as linguagens, verbal, visual e espacial, não significa a formação de textos independentes, que seriam “vividos” separadamente nas relações espaciais.

O “espaço escolar” não é tratado aqui como a somatória das linguagens que o constituem, ele é entendido na e pela sua complexidade, e como elas se manifestam produzindo sentido.

Primeiramente, é preciso entender a arquitetura também como linguagem e assumi-la como mais que um instrumento de intervenção cultural, em que interagem arquiteto e usuário, espaço e uso, mas também uma prática social passível de comunicação e interpretação.

Temos ainda que lembrar ao leitor que não se deve confundir o estudo da arquitetura como linguagem com a estética, com a história ou até mesmo com a teoria da arquitetura, ainda que se faça necessário o uso de referências dessas áreas para se estabelecer compreensões da ordem da apreensão semântica.

A arquitetura do prédio escolar, de antemão, assume um eficiente diálogo macrotextual que lhe permite dar e ser referência no cenário urbano. Os reconhecidos “pontos de referência” dependem, muitas vezes, da arquitetura. Em nosso caso, a escola é mais do que uma referência ao bairro, ela assume um caráter aglutinador das interações sociais.

Atualmente, as mudanças mais significativas no âmbito dos estudos do nível narrativo são as que vêm sendo desenvolvidas por Eric Landowski. O autor propõe os regimes de interação e sentido, que são: o ajustamento e o assentimento. No início, a semiótica *standard* deteve-se mais aos regimes de manipulação e de programação, que tiveram (e ainda têm) grande desenvolvimento no chamado regime de junção.

O que Landowski propôs foi a instauração de um outro regime, baseado no ajustamento e no assentimento, chamado de união. Assim, estabeleceu-se a distinção entre a união e a junção, entendendo-se a união no quadro do contágio de sensibilidades (e não de persuasão), de relação corporal e estética.

A programação e a manipulação participam do regime de junção; e o ajustamento, do regime de união. Trata-se, sobretudo, de

um estudo sobre interação dos sujeitos no espaço e uma relação interactancial entre os sujeitos.

Para tratar disso, a semiótica propõe o conceito de interação, que podemos verificar em Landowski, quando diz:

[...] devemos prever uma problemática do fazer-ser que ponha em jogo um outro tipo de relações entre os actantes, da ordem do contato, do sentir e, em geral, daquilo que chamaremos de união [...] no qual os actantes entram esteticamente em contato dinâmico, é sua copresença interativa que será reconhecida como apta a fazer sentido, no ato, e a criar valores novos (2005, p. 19).

A dimensão dos sentidos, expressa acima, é discutida dentro da semiótica de origem francesa no regime de união. Esse regime difere-se do regime de junção em alguns aspectos fundamentais. Enquanto no primeiro, de união, não é mais necessária a mediação, pois propõe a copresença dos sujeitos; no segundo, a junção se desenvolve na relação entre sujeitos e objetos.

Outro aspecto pertinente na distinção entre os dois regimes é que, enquanto a junção trata de um sentido já realizado, e acontece na sequência canônica da manipulação, competência, *performance* e sanção, a união discute o sentido em ato, que se dá pelo contágio das sensibilidades. A nosso ver, o principal aspecto que diferencia os regimes de união e de junção é a necessidade da mediatização entre sujeito e objeto.

Desse modo, Francesco Marsciani, em seu *Tracciati di etnosemiotica* (2007), realiza uma análise estrutural das práticas cotidianas, a qual requer uma semiótica etnográfica. O autor estabelece um quadrado semiótico – vale explicar aqui que esse quadrado consiste na representação visual da articulação lógica de uma categoria semântica qualquer. Partindo da noção de que o significado de qualquer texto é primeiramente obtido por oposição ao menos entre dois termos, chega-se ao quadrado semiótico por uma combinatória

das relações de contradição e asserção. Esse é um procedimento situado na semântica estrutural, na medida em que um termo não se define substancialmente, mas sim pelas relações que contrai em relação ao outro termo.

Marsciani, em seus estudos, propõe o quadrado semiótico entre diversos espaços. Ele considera o espaço “do dentista” como um espaço não fechado, uma vez que, na maioria dos casos, se procura um dentista para tratamentos eletivos e sem risco de vida. Já o espaço “do médico” é visto como espaço fechado, já que, diferente do caso do dentista, procura-se sempre um médico quando existe uma necessidade concreta, e a negociação de retorno ou não ao consultório médico é decidida pelo profissional da saúde, e não pelo paciente – como no caso do dentista, cujas decisões de retorno ou não são dialogadas entre os sujeitos.

A outra vertente do quadrado semiótico é estabelecida pelo “salão de cabeleireiro”, onde as relações ali traçadas são abertas, dada a aleatoriedade da frequência da pessoa, que pode sim criar um hábito e recorrência de uso do salão de beleza, mas que se dá, em geral, totalmente aberta no tempo e permeável entre os outros compromissos cotidianos; e pelo “centro estético”, como espaço não aberto, cuja procura é eletiva, na maior parte dos casos, porém sua continuidade está vinculada a um tratamento dentro das possibilidades do centro estético e do sujeito que o procura.

Desse modo, o autor estabelece quatro modelos de competência, quatro modelos de corpo e quatro modelos espaçotemporais, que são cenas em que nós mesmos ocupamos de tempos em tempos. São eles: cabeleireiro (aberto), esteticista (não aberto), médico (fechado) e dentista (não fechado).

Francesco Marsciani também se ocupa de analisar outros espaços de práticas cotidianas, como a loja de sapatos e o banheiro. Embora seu trabalho não dialogue fundamentalmente com o desenvolvimento desta tese, poderemos observar que a formação do quadrado semiótico, discutido pelo autor, também se dá nos espaços escolares.

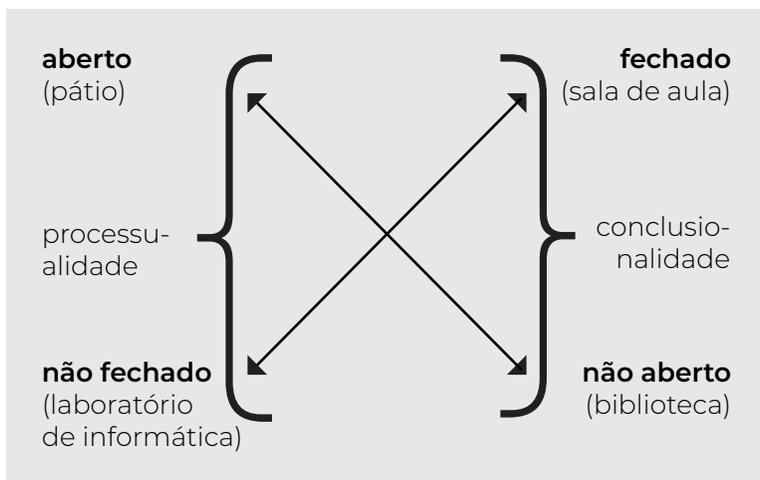
O espaço escolar, como espaço de circulação, é composto por três etapas da produção de sentido, que são modalidades atualizantes do poder que a instituição exerce sobre a circulação nesses espaços. Trata-se dos níveis: fundamental, narrativo e discursivo, conforme o regime de junção na semiótica greimasiana.

Nesse momento, é importante frisar que o quadro semiótico que segue abaixo foi constituído pela estrutura arquetetônica que qualifica a circulação do sujeito nesse espaço.

O primeiro nível, chamado fundamental, nos faz estabelecer as categorias semânticas do espaço escolar. Os termos deste nível apresentam-se sempre em contrariedade e contraditoriedade. Como exemplo de contrariedade (ambos os termos aqui exprimem conteúdos positivos), num espaço escolar, poderíamos citar: aberto *versus* fechado. Já como exemplo de contraditoriedade (nesse aspecto, os termos apresentam-se pela presença e ausência de um mesmo traço), referente ao mesmo texto do exemplo anterior, poderíamos citar: aberto *versus* não aberto.

Desse modo, temos:

Quadro 1



O pátio é o lugar das interações, do poder, do fazer, onde os alunos podem circular espontaneamente. Aqui o chamamos de “aberto”, em contraposição à sala de aula, que carrega em si as normas de conduta, tanto por parte dos alunos como dos demais funcionários da escola, e obedece a um padrão de organização, tamanho e distribuição quantitativa de mesas e cadeiras no espaço escolar. A esta chamamos de “fechado”.

Na contraditoriedade, temos o laboratório de informática *versus* a biblioteca. O primeiro é denominado aqui como “não fechado”, porque os alunos o utilizam de modo regular e programado conforme a dinâmica das suas aulas, mas não se fecham no espaço, ao contrário, podem circular, e assim iniciam diversos modos de interação entre si, entre o modo em que o saber é mediado com eles e também nas relações extralaboratório de informática e extraescola formal que estabelecem na rede www. O segundo espaço é denominado “não aberto”, o espaço quase proibido, devido a sua localização no interior da edificação, permanecendo a maior parte do tempo com a porta encostada e atendendo somente com programação previamente agendada. Seu caráter intimista de leitura e pesquisa também não se abre a outros modos de interação que poderiam interessar e incentivar mais o uso da biblioteca.

Como vimos acima, podemos estabelecer um diálogo entre a formação espacial apresentada por Marsciani e esta da escola em análise; no entanto, friso: da questão espacial, esta pesquisa avança para as significações desses espaços na relação dos sujeitos que participam dele.

Dos fundamentos teórico-metodológicos

*[...] Marco Polo describe un ponte, pietra per pietra.
– Ma qual è La pietra che sostiene Il ponte? Chiede Kublai Kan.
Il ponte non è sostenuto da quæsta o quella pietra, - risponde Marco,
ma dalla linea dell'arco che esse formano.
Kublai Kan rimane silenzioso, riflettendo. Poi soggiunge:*

– *Perchè mi parli delle pietre? È solo dell'arco che m'importa.*

Polo risponde:

– *Senza pietre non c'è arco[...]*

(CALVINO, 2009, p. 84)

Das inúmeras lições que Marco Polo nos deu durante o livro *Le città invisibili*, a que está em destaque acima nos pareceu bastante apropriada para falar de metodologia. Também o que interessava a nós, como a Kublai Kan, era o arco pronto, ou seja, a passagem, chegar ao objeto em estudo, mas Marco Polo nos lembrou que o arco, a passagem, só é possível se galgarmos pedra a pedra. Assim caminharíamos numa construção de pequenas e grandes pedras, não importa, mas na construção como um todo, passo a passo.

Por isso, a escolha, ao se tratar de um estudo sobre a significação do espaço escolar, foi da ordem do estudo de campo como estudo de caso. Essa escolha deu-se pela necessidade que este tipo de estudo exige. A presença física do pesquisador no local da pesquisa, neste caso, foi indispensável, considerando que procedimentos como a observação, por exemplo, são possíveis somente em relação direta com o “objeto” de estudo.

A modalidade de estudo de caso, desse modo, refere-se evidentemente ao estudo de um caso específico, podendo ser um grupo, uma comunidade, uma manifestação social ou ainda uma escola municipal da cidade de Vitória (ES).

O estudo de caso não permite considerações conclusivas generalizadas, pois não se trata de uma pesquisa ampla de caráter verificatório. Mas os conhecimentos sobre pessoas ou fenômenos, como é o nosso caso, permitem um ganho em poder lançar um olhar e deter-se mais nesse aspecto do, no, com e como o espaço escolar significa.

Observamos ao logo do trabalho algumas estruturas invariantes do objeto que dão pistas para lançarmos nossa atenção ao seu conjunto, tais como: o pertencimento cromático e funcional desta escola com as demais escolas municipais de Vitória construídas nos últimos

dez anos, as divisões internas administrativas para a organização pedagógica dos grupos de alunos e ciclos de ensino, entre outras coisas.

A observação da significação de uma escola é uma prática de cunho qualitativo que pressupõe nosso envolvimento direto no espaço em questão. Segundo Tura (2003, p. 184), a observação é uma atividade humana primitiva que proporciona aprendizados fundamentais para a sobrevivência e a adaptação humana em lugares diferentes.

Ao observarmos visualmente nosso objeto, estabelecemos uma comunicação de mão dupla, no sentido de observar e de ser observado, e então o que ao longo da referida prática chamamos de conhecimento começa a acontecer.

A observação permitiu a sistematização de condutas e procedimentos. A permanência na escola, que foi de fevereiro de 2009 a outubro do mesmo ano, nos exigiu observação direta além do pátio escolar, como nas entradas e saídas das aulas, nos horários de intervalo, nas festas, nos encontros culturais, nas dinâmicas e oficinas do programa “Escola Aberta”³, nas oficinas também em sala de aula. O estudo se deu mais especificamente em uma quarta série (atual quinto ano) e uma quinta série (atual sexto ano) – aquela por tratar do final do primeiro ciclo, que comporta características particulares, como a presença constante de uma professora única para todas as áreas, exceto artes e educação física; e esta por apresentar uma dinâmica nova, porém esperada pelos alunos, em que a cada intervalo de cinquenta minutos há troca de professor na sala de aula e, conseqüentemente, de assunto.

A escola é um fenômeno da sociedade contemporânea. Na atualidade, ela vive um imbricamento de relações sociais, culturais e de poder. Essa rede de relações produz significações ora explícitas, ora não, que são discutidas neste trabalho.

3. O programa Escola Aberta foi criado a partir de um acordo de cooperação técnica entre o Ministério da Educação e a Unesco e prevê oficinas de atendimento a crianças e adolescentes em espaços cedidos pelas escolas públicas durante os finais de semana.

A observação participante é amplamente utilizada por vários cientistas e pesquisadores das áreas de educação, psicologia, sociologia e outros. Podemos encontrar suas raízes no célebre texto *Argonautas do Pacífico Ocidental*, obra em que Malinowski observa e analisa aspectos das relações sociais vividas nas Ilhas de Trobiand. Sua obra foi publicada no ano de 1984 e, desta data até os dias atuais, muito se foi estudado e desenvolvido sobre a observação participante.

Alguns autores, como Vianna (2003) e Spradley (1980), apontam que a observação participante distingue três fases, são elas: observação descritiva, observação centrada e observação seletiva. Afirmam ainda que, para que essas fases obtenham êxito, dimensões como o espaço físico, pessoas envolvidas no processo, conjunto de ações que apresentam relação, ações isoladas feitas pelas pessoas, conjunto de atividades relacionadas que as pessoas executaram, sequência ao longo do tempo, coisas que as pessoas tentaram fazer e emoções sentidas e expressas precisam ser consideradas.

O texto-escola aqui analisado é considerado pela semiótica greimasiana como sendo sincrético, apresenta também uma espacialização que introduz a problemática da proxêmica, disciplina que situa seu projeto fora da semiótica discursiva. Todavia procura analisar a disposição dos sujeitos e dos objetos no espaço em uma perspectiva que não é a da descrição estrutural apenas da espacialidade, mas também da exploração do espaço para fins de significação – daí advém a necessidade da pesquisa com foco metodológico na observação participante.

Fotografias realizadas durante o percurso do estudo de campo e também as plantas oficiais da escola – além das plantas do primeiro e do segundo piso do prédio, que contêm o desenho de sua fachada –, porém, não substituíram a observação direta. Em ocasiões específicas, dependendo do andamento das observações, também os discursos de professores e alunos foram registrados em diário de campo para posterior uso.

A partir da observação participante, da análise dos documentos (plantas da escola) e dos discursos dos sujeitos que habitam e/ou

transitam aquele espaço é que se pode perceber as manifestações de sentido e suas significações no espaço escolar estudado e notar como esse espaço é constituído e constitui os sujeitos que ali habitam e/ou transitam.

A escola em questão, Escola Municipal de Ensino Fundamental (Emef), pertence à rede municipal de ensino da cidade de Vitória (ES), e aqui a chamaremos de Emef Estrela.

A Estrela

Construída à beira do mangue, a Emef Estrela tem sua capacidade de atendimento em torno de 910 alunos entre os três períodos em que funciona. No período matutino, somam-se 367 alunos, distribuídos em: uma 1ª série, duas 2ª séries, duas 3ª séries, uma 4ª série, uma 5ª série, duas 6ª séries, duas 7ª séries e uma 8ª série.

No vespertino, são: duas 1ª séries, uma 2ª série, uma 3ª série, duas 4ª séries, duas 5ª séries, uma 6ª série, uma 7ª série e duas 8ª séries, que ao todo somam 370 alunos.

O período noturno, destinado aos 1º e 2º segmentos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tem 173 alunos, estando 62 deles no primeiro segmento, considerando os grupos inicial, intermediário e conclusivo, e 111 no segundo segmento, considerando também os três níveis.

A escola situa-se na Região VII da cidade de Vitória. A motivação em pesquisar uma escola nessa região se deu inicialmente pela característica histórica do lugar, haja vista que trata-se de uma região de reurbanização relativamente jovem dentro de uma cidade de 470 anos⁴.

É essa região que os estudos de desenvolvimento urbano apontam como preferencial de expansão habitacional popular de Vitória.

4. Dados coletados do *site* oficial da prefeitura municipal de Vitória (VITÓRIA, 2008).

Com o crescimento habitacional, a antiga escola do bairro, chamada por todos de “Barracão”, não conseguia mais suprir a demanda de vagas escolares para todos os moradores da região.

Foi apenas no ano de 1998 que o antigo prédio cedeu lugar ao novo projeto da escola e assim se ergueu o espaço escolar do qual tratamos aqui.

Atualmente, no prédio novo que abriga a escola, contam-se duas entradas. A imagem abaixo apresenta a entrada destinada aos alunos e à comunidade em geral. É aqui que o vendedor de pipocas se instala para garantir suas vendas tanto na entrada das aulas quanto na hora do intervalo regular delas.

Na imagem, podemos observar que a entrada da escola se dá junto com a quadra de esportes coberta. A monumentalidade da construção pode ser comparada proporcionalmente com a pessoa que está em pé diante do muro e também com a construção do sobrado ainda em fase de acabamento ao fundo da imagem.



Imagem 1. Fonte: arquivo pessoal

A outra entrada da escola é destinada aos professores e ao uso da garagem. Situada na rua paralela ao canal, essa entrada dá acesso às dependências da cozinha e à sala de descanso dos vigias, também caracterizada como espaço dos fumantes nos momentos de intervalo.



Imagem 2. Fonte: arquivo pessoal

Apenas os funcionários da escola gozam do direito de entrar por essa via, e aqueles que vão trabalhar de carro podem recolhê-lo e estacioná-lo no espaço que, originalmente, estava destinado à horta comunitária.

A escola comporta duas quadras poliesportivas: uma grande, de 540 metros quadrados, coberta e com arquibancadas de 90 metros quadrados; outra pequena, com aproximadamente um terço do tamanho da outra e sem as estruturas de arquibancadas ou cobertura.

Tem um pátio descoberto, que é um corredor de aproximadamente 5 metros por 20 e dois vestiários situados na parte externa. Tem ainda um pátio coberto, de 152,75 metros quadrados, que dá

acesso ao interior da escola, onde ficam: o refeitório, de 164,70 metros quadrados; a cantina, de 15,92 metros quadrados; o grêmio estudantil, de 12 metros quadrados; e a sala de materiais esportivos, com 20,23 metros quadrados.

Ainda no primeiro piso, a escola abriga: a secretaria, com 29,10 metros quadrados; a diretoria, com 17,55 metros quadrados; a sala de coordenadores, com 23,27 metros quadrados; a sala de professores, com 35,55 metros quadrados; e a sala da pedagogia, com 36,78 metros quadrados. Todos esses espaços ficam ao lado da biblioteca e da sala de fotocópias, esta última com 7,72 metros quadrados.

A sala de multiusos, que tem 54 metros quadrados, fica ao lado dos banheiros coletivos e ao lado da cozinha, esta com 36 metros quadrados. O laboratório de informática, que fica também nesse piso e tem a dimensão de 66,82 metros quadrados, fica ao lado do laboratório de ciências e artes, que tem 55 metros quadrados.

No piso superior, concentram-se as doze salas de aula. Cada sala tem o padrão de 54 metros quadrados, exceto uma maior, com 66,82 metros quadrados. O auditório mede 147,62 metros quadrados com uma capacidade de 185 lugares. Há uma outra sala da coordenação, com 12,23 metros quadrados; uma outra da pedagogia, com 36,72 metros quadrados; e os banheiros coletivos, com 15,49 metros quadrados.

A escola toda é cercada por um muro alto de aproximadamente 2,5 metros de altura, e a parte não construída da escola é dividida entre as áreas de esportes e lazer, já mencionadas antes, e a área de estacionamento de carros.

A escola e o bairro: unidades de sentido

Pela semiótica greimasiana, qualquer manifestação social pode ser lida como um texto. Neste caso, não somente a escola comporta significação, dada em seus dois planos fundadores, o plano de expressão e o plano de conteúdo, mas também o bairro onde se insere esse espaço escolar é dotado de significações e assim pode ser lido.

Na imagem abaixo, podemos verificar a organização de uma parte do bairro em que se localiza a escola Estrela. O enfoque foi dado na região em que a escola está situada. À esquerda da imagem, vemos o mar, ou a maré, como os moradores o chamam. No canto superior direito, vemos uma área de reserva ambiental; no canto inferior esquerdo, temos o mangue; no centro da imagem, o bairro.

Dentro do círculo está em destaque a escola.

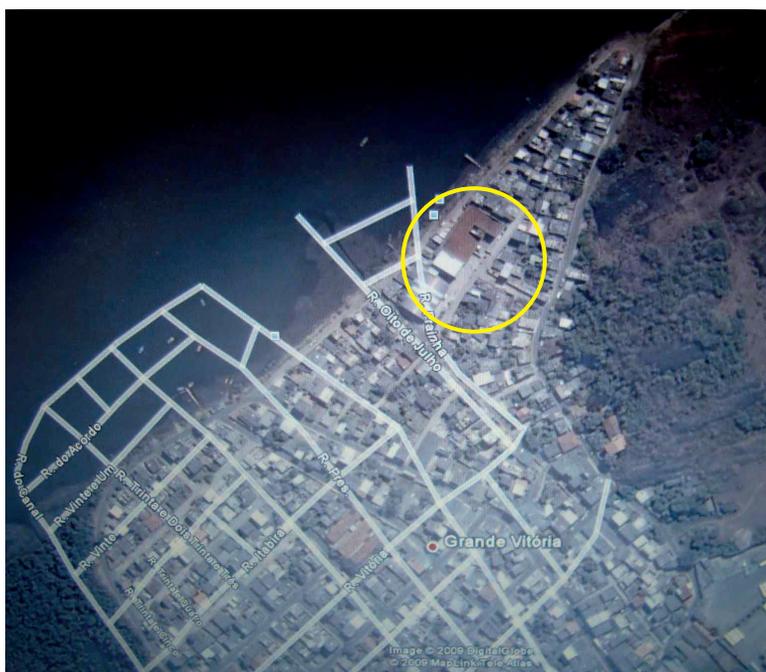


Imagem 3. Fonte: Google Earth (capturado em 19/10/2009, às 10h10)

Observando a imagem, nota-se que nenhuma das construções desse bairro tem as dimensões que a escola comporta. Do alto, podemos ver que a escola se divide em duas construções distintas: uma coberta pelas telhas de zinco, que é a quadra poliesportiva; e a outra, com uma cor mais marrom, é o prédio dos ambientes internos.

Também é possível verificar a ausência de outra quadra de esportes no bairro e até mesmo a falta de uma praça para passeio e permanência dos moradores. Uma vez que os habitantes mais jovens daquela região se divertem com banhos na maré e os mais velhos saem do bairro à procura de lazer, cria-se uma cultura de buscar ações de descanso e diversão ou na escola ou em outros bairros.

Mesmo sabendo que o bairro pode ser encarado como texto, o que nos interessa é identificar seu comportamento também como macrotexto, que envolve e contribui na significação do texto-escola.

Historicamente, esse bairro, que foi fruto de uma ocupação das regiões alagadas do mangue, passou por várias reurbanizações e hoje podemos ver todas as ruas com asfalto, guias e rede de esgoto. Mas a ocupação desordenada deixou suas marcas de modo indelével. As residências foram construídas bem próximas umas das outras, quase sem espaço até para as vias públicas, o que dificultou a criação e a permanência dos passeios públicos (calçadas). O mesmo aconteceu na hora de se pensar em estrutura social pública para o bairro. As casas ocuparam os espaços também destinados às praças e logradouros públicos.

No canto superior direito da imagem anterior, podemos ver uma grande área de reserva ambiental, porém trata-se de um morro, onde não é possível entrar e/ou permanecer lá devido à altura e à falta de estrutura no local. Alguns garotos, em tempos de vento, vão até lá para brincar e soltar pipas, ação que acontece também na parte baixa do bairro, em que os meninos, em geral, sobem nas lajes das casas para brincar.

Logo, a criação de uma escola do porte da Estrela num bairro onde não se vê área de lazer, praças e nem sequer passeio público foi um evento, o primeiro rompimento com a programação do bairro, dadas as suas características. Casas de pequeno porte – a maioria ainda em obras –, ausência de limite entre espaço público e privado, residências em sua maioria sem quintal, com portas e janelas dando direto para as vias públicas, e pouco espaço entre os vizinhos. Esses eram os elementos constituidores de um bairro em formação, que se originou das ocupações urbanas em busca de moradia.

O grande terreno da prefeitura, à margem do mangue, também foi zona de aterro, e, logo que se definiu a área do terreno da obra que em breve começaria, vários moradores se instalaram no entorno do local, nas áreas destinadas ao passeio público.

Desse modo, antes mesmo que se erigisse uma escola ali, vários já eram os vizinhos, e das casas de pequeno porte pode-se ver a obra de um prédio escolar de grande porte. As principais diferenças não pararam entre o “grande” e o “pequeno”, mas também entre “a escola murada” e as “casas sem essa preocupação”, um espaço repleto de “normas de conduta” e um outro em que “todo mundo é de casa”, e assim por diante.

A escola é municipal – então, em sua gênese, é concebida e gerenciada como pública, ou seja, pertencente a todos os cidadãos. Mesmo com essa característica, ela é murada; o objetivo dos muros é a defesa do patrimônio público, sua conservação contra as oscilações do tempo e de demais situações adversas. As residências são “propriedade privada” – colocamos o termo entre aspas para designar uma intenção de que são pertencentes a um morador ou a uma família de moradores –, porém os modos de interação nessa “residência privada” são diferentes daqueles que vemos no espaço escolar. A interação entre os sujeitos que habitam a escola acontece de modo diferenciado em relação àquela que acontece nas casas.

Na escola, a interação com o “patrimônio público” acontece dentro das regras de preservação e manutenção deste e com as normas de conduta esperadas para isso; já nas residências, a gestualidade, os tons de voz, a ocupação do espaço e as demais ações sociais tomam dimensões pessoais e até mesmo “pessoalizadas”, cuja interação obedece a critérios diferentes daqueles vistos e praticados na escola. Embora os sujeitos da interação sejam os mesmos na vivência dos dois espaços, as diferenças interativas acontecem na relação com o professor, no modo como o mobiliário escolar se organiza, na distribuição das ações pedagógicas no espaço, na arquitetura sanitizada e também na relação com os demais colegas de outras idades, cujo convívio fora da escola é menor.

Os espaços de sociabilidade que se formam no bairro são diferenciados, embora se façam conjuntamente numa imbricação espaço-temporal. Podemos verificar que esses indicadores se dão a ver nas marcas presentes na enunciação.

Verificamos como as inscrições das paredes e muros tanto da escola como das residências comportam materialidades diferentes. Nas escolas, as marcas verbo-visuais são feitas por instrumentos e elementos próprios do ambiente escolar: a caneta, o corretivo de texto, a caneta *pilot* e outros. Nas residências, vemos a presença de *spray*, ponta-seca (estilete ou algo similar) e outros.

Outro aspecto que se dá a ver como interação entre a escola e as residências do bairro é a dimensão espaço/tempo, em que se fundem esses dois elementos. O tempo, a dimensão temporal, torna-se visível pelas marcas presentes do uso do/no espaço e da tentativa de torná-lo mais parecido com o sujeito que o habita.

As casas com muros baixos, cercas ou até mesmo sem essas duas construções é uma característica da origem da formação de bairros da região, decorrente de ocupação, cujas famílias optaram “por contágio” se unirem, estarem próximas umas das outras até no modo como as construções residenciais se erguiam; desse modo, permitem que os demais vizinhos participem da vida privada das casas e se permitem também participar dos espaços de interação dos outros.

Não é mais possível se pensar aqui num planejamento urbano rígido, em que todos os aspectos, ou sua maioria, são previamente arquitetados e desenhados, como os de cidades como Brasília, que se impôs pela “programação” no momento de sua concepção.

A dimensão espaço/tempo no bairro é instável, móvel, cambiante, e o que surge nesse contexto seria a quebra da programação estável do aparelho arquitetônico. Há, portanto, uma substituição por outra ordem, do regime de união, cujos espaços/tempos são determinados pelas vivências e práticas sociais do grupo em questão.

Depois da ocupação do bairro, houve o período de reurbanização, cujo objetivo foi estabelecer algumas normas de convivência social,

como a implantação de guias, asfalto etc. O que se dá a ver nessa nova constituição social é o percurso da não programação para a programação posta em alguns lugares. É possível percebermos esse percurso, por exemplo, quando observamos a evolução das palafitas que se equilibravam sobre o mangue recém-ocupado para a reurbanização social.

Estamos diante de um acontecimento espacial percebido prioritariamente como a manifestação de uma mudança, que, assim como a permanência, é uma forma de expressar a percepção do tempo. O bairro, quando conjuga a mudança dos modos de se fazer espaço pela programação em contraponto com a não programação, nos faz perceber/pensar a transformação a partir do tempo. Esse discurso também nos traduz o tempo como permanência.

É importante ressaltar que o bairro não dessincroniza o tempo do espaço tanto na manifestação da programação como da não programação, e mais, mostra o tempo como espaço de interação independente do regime posto em cena.

A ideia fundamental aqui é a de uma passagem de um extremo ao outro no tempo. Qualquer travessia, passagem ou trânsito acontece na dimensão da significação, cujos desafios são os mesmos: a (re)definição do comportamento urbano e a (re)configuração do bairro como espaço/tempo.

De algum modo, tanto a mudança que se quis propor ao bairro em busca da programação das práticas sociais quanto a permanência do poder-fazer próprio da não programação são da natureza do acontecimento.

Esse destinador bairro também se fez destinatário, na medida em que ocupou a escola e fez dela um espaço de vivências, cujas marcas e rugosidades esse destinador quis deixar.

Segundo Landowski (1992, p. 12), o que a semiótica pretende captar são, de fato, as estruturas e operações “semio-narrativas” mais profundas, aquelas que regem a própria produção e intercâmbio de significações, independentemente das injunções específicas ligadas ao seu investimento nesta ou naquela matéria significativa.

As contribuições do autor supracitado dialogam com esse macrotexto “bairro” que acolhe a escola e rege sua própria produção de significação daquele texto-escola, que era impessoal e sanitizado, para que no fazer do funcionamento da categoria da transitividade (*fazer-ser*), ou seja, entre a ação do homem sobre as coisas e sua ação sobre os outros homens, a escola se transforme num espaço marcado pelas vivências e pela presença humana, sendo assim modificada e reorganizada a partir de um outro regime, que é o da união, pois se constitui nas modulações originárias dos estados e das mudanças estésico-somáticas dos sujeitos em interação e em presença.

Trata-se da necessidade de descrever essas mudanças que se dão “em situação”, inscritas no quadro de seu funcionamento histórico, no discurso presente entre as relações interativas entre os sujeitos inseridos nesse acontecimento, em que suas características não são fixas e podem, conforme os diversos intercâmbios de significações, participar de outros textos e demais acontecimentos. Como é o caso do texto-escola como instituição pública, que pertence a uma rede de escolas com a mesma finalidade e, não raras vezes, com o mesmo padrão de construção, cores, acabamento e funcionalidade prática.

A rede municipal comporta hoje 54 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (Emefs) e 44 Centros Municipais de Educação Infantil (Cmeis). A escola em estudo, como já foi dito, atende o ensino fundamental, e a rede municipal da qual ela participa atua também como um macrotexto, em que a categoria da *fatividade* (*fazer-fazer*) explicita os modelos de manipulação. O fazer factitivo é um dos elementos definidores da manipulação, sob condição de ser um fazer cognitivo e não pragmático.

E é assim que esse segundo macrotexto quer o espaço escolar, como aquele dotado de um poder-fazer. A escola obedece, como membro dessa rede maior, e participa dos ideais e símbolos da rede municipal a que pertence. Assim, todas as 54 escolas de Vitória

destinadas ao ensino fundamental têm a mesma identificação, dada por uma placa fixada em lugar de destaque na entrada. Essa placa comporta o brasão da atual administração e o nome da escola nas cores eleitas pelo administrador em vigência.

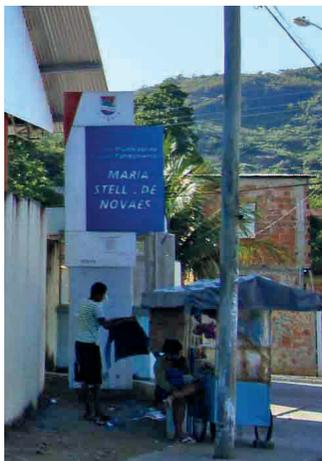


Imagem 4. Fonte: arquivo pessoal

O mesmo acontece no interior das escolas: as cores são do padrão determinado pela administração, o acabamento e os revestimentos também são iguais – exceto em poucas escolas onde os prédios escolares são muito antigos ou foram adquiridos de outros setores da sociedade.

Há, portanto, uma tensão entre os dois macrotextos que envolvem o texto-escola. Entre o *fazer-ser* transitivo e o *fazer-fazer* factivo está a escola e os sujeitos que a habitam, que, parecendo não se importarem muito com o *fazer-fazer* presente não somente na estrutura física da escola, na ideologia e no discurso dos professores participantes da rede municipal, propõem uma outra produção de significação, a do *fazer-ser*, cuja transitoriedade está presente a cada dia, a cada ano que se participa da escola e a cada grupo novo de amigos e de professores que surgem e se fazem no espaço escolar.

Parte 2

O espaço e a visualidade

*[...] Mai avrei immaginato
che potesse esistere una città simile a questa.*

(CALVINO, 2009, p. 84)

Aqui discutimos como a escola é vista e se dá a ver. Porém, inicialmente, fizemos um apontamento de como o conceito de espaço é desenvolvido na semiótica greimasiana e como foi e ainda é capaz de veicular ideologia na cultura ocidental. Essa escolha se deu diante da urgência de explicitar como a semiótica entende o conceito de espaço e como, pela cultura, este pode ser mais um fator agregador de significações.

Utilizamos as plantas oficiais da escola na tentativa de sermos mais precisos nas reflexões sobre a estrutura formal do espaço escolar e, concomitantemente a essa estrutura, iniciamos os debates sobre a proxêmica, que se dá a ver em diálogo também com as referidas estruturas.

Nossa escolha foi a de tratar o assunto deste texto como Kublai Kan na epígrafe acima, como se nunca tivéssemos imaginado uma “cidade” (escola) como a Emef Estrela. Assim, caminhamos e observamos lentamente cada detalhe, ângulo e prática social dessa “escola invisível”, que se dá a ver também pelo visível.

Por isso, optamos em trazer nossas reflexões como aquele que caminha pela escola e se detém primeiro no piso térreo e seus meandros, e depois eleva seu olhar ao segundo andar, e por lá se engendra também.

Na esteira desse pensamento, a semiótica de origem francesa compreende o espaço não apenas na sua constituição formal arquitetônica, mas implica também a presença e a participação da gama de percepções físicas/sensoriais do sujeito que habita esse espaço, bem como as qualidades “visuais, táteis, térmicas e acústicas” (GREIMAS; COURTÉS, 1979, p. 156).

Supõe-se, então, que o reduzido interesse das pessoas ao tema desta pesquisa deve-se à ideia de que a constituição/construção do espaço escolar se dá fundamentalmente motivada na ordem do fazer prático. A escola seria então apenas o espaço destinado aos estudos de uma rede oficial de ensino, podendo ser de nível fundamental ou médio, considerando suas especificidades e a legislação em vigor.

Esse sentido prático ganha amplitude quando só o aspecto material é visto como “escola”. Pudemos presenciar várias falas de professores, durante a observação participante, referentes à dedicação dos alunos aos estudos unicamente no horário formal das aulas – afirmações dessa ordem reiteram o sentido prático da escola que queremos ressaltar aqui.

Greimas (1981, p. 119) refuta a tese de que o espaço é dotado apenas de uma função prática, pois, “se o significante espacial aparecer como uma verdadeira linguagem, compreenderemos que ele pode ser assumido para significar e primeiramente para significar a presença do homem no mundo [...]”.

É com essa visão ampla do termo espaço que se fundamenta este trabalho. Assim, a atenção está voltada especialmente para a compreensão da significação da “presença do homem”, e não apenas na ocupação do espaço escolar, mas também para a presença do enunciatário que projetou a escola, o arquiteto, sua presença que surge de sua ausência, que permanece ali implícita na enunciação, nas marcas e escolhas feitas no projeto final da construção.

Percebemos que, frequentemente, no uso cotidiano do espaço escolar, a rotina se impõe como dessemantizadora das vivências e faz parecer que não existem significações para além daquela ligada às práticas de ensino próprias do currículo formal de cada ciclo de ensino ou dos regimes de programação que regulam a escola, tais como os horários, as normas e regulamentos, as grades curriculares, entre outros.

Essa dessemantização pode ser revista considerando que o espaço para a semiótica de origem francesa é considerado também como texto, bem como as artes visuais, que podem ser lidas e interpretadas a partir da semiótica plástica prescrita primeiramente por Greimas e desenvolvida por inúmeros teóricos, entre eles Eric Landowski e Ana Claudia de Oliveira. Também o espaço encontra-se nessa esteira, sendo passível de significação, leitura e interpretação.

O estudo da linguagem é tarefa da semiótica, mas a linguagem particular do espaço, de que trata este trabalho, pertence às diversas semióticas ainda em elaboração no Brasil e em demais países. O que vale ressaltar aqui é a distinção delicada entre linguagens naturais e linguagens artificiais, onde habitam o texto-espaço.

Com o advento da semiótica, o debate sobre a autonomia do objeto linguístico, proposto por Saussure, e a consideração da sua coerência interna, que delimita um universo fechado e autossuficiente da linguagem em contraposição ao mundo extralinguístico, é encerrado.

Não há mais a posição conferida ao *referente* no debate, ou seja, do extralinguístico como um referente absoluto, mas sim como um conjunto de sistemas semióticos e da existência de uma semiótica do mundo natural, pois, como afirma Greimas (1975, p. 49), esta possibilita

[...] conceber a relação entre os signos e os sistemas linguísticos (“naturais”), de um lado, e os signos e os sistemas de significação do mundo natural, de outro – não como uma referência do simbólico ao natural, do variável ao invariável, mas como uma rede de correlação entre dois níveis de realidade significante [...].

Desse modo, o interesse da investigação não está na natureza dos objetos, entendendo estes como as palavras, a natureza, a cultura ou as coisas, mas no método de abordagem que constitui esses objetos em objetos humanos e, como tal, como objetos significantes para o homem.

Se o nosso interesse agora é delimitar o visual e, neste, a sua manifestação de sentido, conforme a proposta de Greimas, teríamos de nos perguntar sobre as modalidades da manifestação visível e como podemos reconhecê-las, pois estas não se põem diante de nós como um bloco unitário e nem se apresentam como uma forma homogênea, mas, diferentemente, são plenas de formas e cores, e nelas e em suas infinitas articulações estão as várias camadas de significantes.

Retornando a nossa questão da relação entre o mundo natural e sua significação, o que a semiótica propõe é que a relação *referencial* entre os signos e as coisas não é fixa, imutável, mas tem articulações diferenciadas e variáveis em função das comunidades culturais em que estão inseridos e contextualizados. Desse modo, Greimas (1975) argumenta sobre o ultrapassar do signo como referente a um mundo exterior, como da “nuvem” para o signo “chuva”, que é uma relação entre causa e efeito. Se assim procedermos, estaremos negando outras realidades da linguagem, como as estabelecidas a partir das relações variáveis da metáfora, da metonímia ou da antífrase, e que são de ordem paradigmática e sistemática. Com esse exemplo, já podemos entender que a proposta da semiótica ultrapassa a relação causal entre os signos e a referencial entre as coisas e as palavras, a fim de propor um esboço de tipologia das culturas e, com esta, a hipótese de que o mundo natural se deixa tratar como um objeto semiótico e esses signos naturais, já que têm uma existência de relação semiótica, têm estatuto de signos.

Não basta criarmos um inventário de formas como o proposto por Bachelard e comentado por Greimas (1975) para a ele recorrer, pois esse proceder já encontra dois problemas: como “provar” o

caráter universal desse repertório sem cair num esquematismo que desconsidere as articulações da diversidade cultural da humanidade; e o segundo alerta é que os significados não são constantes, seria necessário sempre relacioná-los a determinado contexto que é espacial e temporal – e podemos incluir que é estético e ético.

Portanto, para categorizar o mundo natural seria necessário não adotarmos somente um método de abordagem e procedimento para a descrição desta que é a substância do mundo natural, para dela extrair a forma da expressão, mas considerarmos a relação entre a semiótica natural e a semiótica linguística. Desse modo, ao apreendermos e categorizarmos o mundo natural, as categorias visuais – como alto *versus* baixo, englobante *versus* englobado – que constituem ou, como relativiza Greimas, parecem compor a forma de expressão do mundo natural; somente assim se evidenciam, quando as descrevemos como forma de conteúdo das línguas naturais. Portanto, recorreremos mais uma vez a uma citação de Greimas (1975, p. 53):

A correlação entre o mundo sensível e a linguagem natural deve ser procurada não a nível das palavras e das coisas, mas a nível das unidades elementares de suas articulações; e o mundo sensível está presente até na forma linguística e participa na sua constituição ao dar-lhe uma dimensão de significação que já chamamos de semiológica [...].

Observamos as características do espaço escolar como linguagem artificial de modo singular à medida que o compreendemos como texto significativo, como unidade de sentido estabelecida entre destinador e destinatário e como comunicação em análise externa do texto, refletindo-o também no macrotexto que o engloba; assim, um texto, como o espaço, só existe se concebido nessa dualidade: significação e comunicação. A tentativa de conciliar as análises externa e interna do texto esforça-se em correlacioná-las para explicitar “o que o texto diz e como faz para dizer o que diz” (BARROS, 1990).

Toda linguagem apresenta uma articulação, ela surge como uma definição, como algo que é passível de leitura articulada entre os seus dois planos fundadores: o da expressão e o do conteúdo. Vale dizer que o primeiro é o significante considerado em sua totalidade de articulações, enquanto o último trata dos significados contidos na expressão.

Esse texto chamado espaço escolar, de que tratamos até agora, é um enunciado dotado de sentido, que não pertence à cadeia da linguagem falada ou escrita, mas que comporta em si uma significação ou várias significações. Esse conjunto de ideias, que em seu devido contexto dão sentido ao discurso, é o que chamamos de enunciado sincrético, pois trata não somente de um modo de apresentar-se, mas de vários modos, como o verbal, o visual, o gestual e tantos outros que se apresentam cotidianamente no espaço escolar.

Assim, o enunciado sincrético “espaço escolar” trabalha de modo que a enunciação, entendida como ato de linguagem, atualização da língua em situação de discurso, possa acontecer em homologação nas suas categorias fundamentais, que são: pessoa, tempo e espaço. Essas três categorias, em conjunção, transformam a linguagem em discurso, estando as duas últimas sempre na dependência da primeira, “a pessoa”, ou seja, espaço e tempo dependem da instauração do sujeito, presente em qualquer texto, em qualquer enunciação.

Embora o discurso, independentemente da sua expressão, verbal, espacial ou visual, seja o lugar das instabilidades, que não se trata, segundo Fiorin, de desorganizado, e sim daquilo “que não é fixo, o que não é permanente, e, principalmente, o que muda de lugar” (2005, p. 20), é, mesmo que instável, obediente a determinadas coerções.

Para estabelecer um contraponto com a cultura, agora apresentamos algumas manifestações do espaço, ou sua representação em relação a sua capacidade de comunicar – aqui, em especial, comunicar ideologias. É pertinente a este texto perceber como o espaço comunica e se manifesta na história, afinal o espaço escolar é também um espaço de comunicação de ideologias. Na Emef

Estrela, que faz parte de uma rede de escolas municipais, com cores, emblemas, brasões e uniformes em concordância com a administração em vigor e com as demais escolas da mesma rede, é possível também ver a ideologia das políticas públicas municipais para a educação sendo veiculadas e difundidas.

Por esse motivo é que desencadeamos a reflexão entre espaço e cultura neste momento, embora sabendo que não é esse nosso objeto de estudo.

Para tal, iniciamos nossa reflexão com uma citação de Ferrara (2008, p. 9), segundo a qual o estudo do espaço deve ser considerado como um fenômeno que habita a relação entre comunicação e cultura,

[...] portanto, este espaço não apresenta bases definitivas e estáticas que o situam física ou conceitualmente, mas se mostra e se deixa apreender no modo como se constrói e, portanto, através do modo como se ilumina e se torna evidente enquanto elemento que se comunica e, desse modo, interfere na história da cultura [...].

Desse modo, a autora não considera o espaço nos limites absolutos estabelecidos pela física, e sim como elemento que intervém na materialização da cultura. A superação da lógica para a conceitualização desses “novos espaços” se dá como decorrência da experiência sensível, e não mais como leis lógicas que reduzem o espaço a um número, um valor ou uma escala.

A base material da construtibilidade do espaço é um fator real, concreto, porém ela atua, principalmente, como suporte desse espaço situado no “entre” comunicação e cultura. A construção do espaço, o modo como é feito, projetado e transformado para atender suas funcionalidades básicas, “constitui elemento fundamental do modo como a cultura se comunica” (FERRARA, 2008, p. 12). Assim, o espaço se define como polo cultural, uma vez que propagam dos seus aspectos construtivos consequências sociais, mentais e simbólicas.

Porém, enquanto a cultura e a comunicação surgem e se impõem na cena cotidiana, a espacialidade, por sua vez, não chama a atenção, fica esquecida por se confundir como suporte físico somente.

O espaço é esquecido como fenômeno de mediação entre os sujeitos e suas manifestações de comunicação e hábitos diários, e seu estudo acaba por se esvaziar diante das dificuldades, inclusive metodológicas, de estabelecer percursos ou técnicas para suprir todas as possíveis variantes que o estudo do espaço exige.

Uma tentativa de estabelecer esses percursos e técnicas foi o desenvolvimento da perspectiva. Em cada momento da história, o espaço foi discutido de uma maneira diferente; por exemplo, nos murais egípcios as figuras são colocadas em paralelo e algumas em sobreposição às outras, mas não no sentido de caracterizar que aquela que se encontra atrás está mais longe daquela que se apresenta no primeiro plano para o espectador, e sim no sentido de importância das figuras ali representadas. Trata-se então de importâncias sociais diferentes que permitem que algumas figuras tomem a cena central.

Os povos da antiguidade, de modo geral, construíram suas relações com o espaço numa relação com a planimetria.

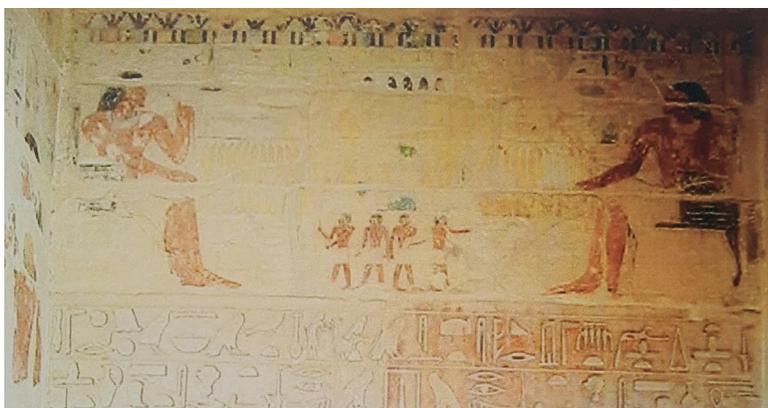


Imagem 5. Fonte: arquivo pessoal

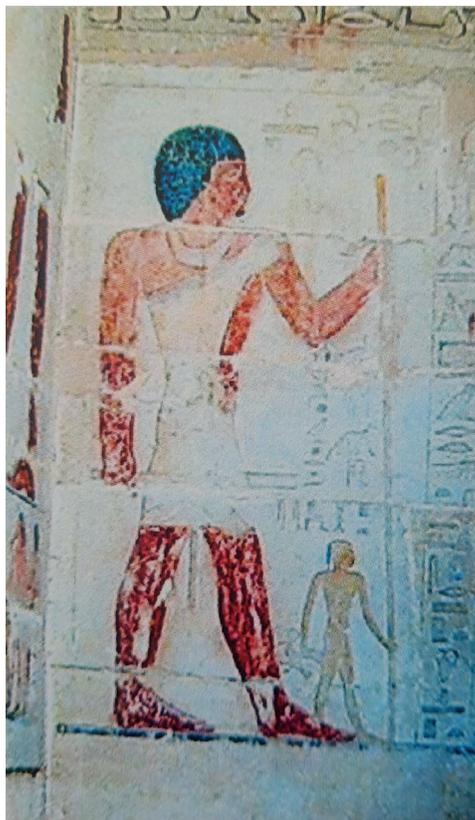


Imagem 6. Fonte: arquivo pessoal

Nas imagens acima, verifica-se o processo de medição e apresentação horizontal das figuras. Não há vestígios da perspectiva linear ou aérea nesse período e tampouco na Idade Média, que não se preocupou em desenvolver cientificamente uma perspectiva com ponto de fuga como a conhecemos hoje, com gradações de tamanho à medida que os corpos “se afastam” do primeiro plano.

As apresentações das figuras ainda eram planimétricas, e os espaços, idealizados. Aparentemente, o espaço medieval era visto como sem profundidade, pois o tempo e o espaço eram considerados divinos e não poderiam, por isso, ser medidos de maneira racional.

No *Trecentto* italiano, aos poucos começam a surgir as projeções nas figuras dos murais de Giotto, e as tentativas de luz e sombra nos desenhos começam a buscar soluções nas paisagens entre a figura humana e o céu, porém o tratamento dado a essa paisagem era o mesmo dado à pintura, de modo que esse recuo perspectivo fica apenas aparente, não se estabelecendo realmente como perspectiva.

Até a Idade Média a perspectiva utilizada era a chamada divergente, que consiste em revelar as faces laterais dos objetos, enquanto a perspectiva convergente, ou também chamada de central, mantém as dimensões de cada face do objeto apresentado. A divergente contradiz a perspectiva convencional, pois independe de quaisquer relações espaciais.

Mas é somente com o Renascimento que se instaura a perspectiva como estudo, em que a intenção era criar um espaço realista e estruturar as figuras naquele espaço pictórico. Da ideia de que deveria existir uma ordem pré-estabelecida entre as coisas, uma relação de convenções para a representação pictórica, nasce a perspectiva, e entre 1450 e 1480 torna-se científica, com base em dados geométricos.

Entre as técnicas que a perspectiva estabeleceu para estudar o espaço, encontramos a perspectiva linear, a cavalariça e a isométrica. Porém o estudo da perspectiva em conjunção com as ideias do Renascimento, que eram de redescoberta e revalorização de referências culturais da antiguidade clássica, que nortearam as mudanças deste período para os ideais naturalistas e humanistas, trouxeram em si também a ideologia da racionalidade e da razão.

Desse modo, a perspectiva tornou-se também uma luta pela racionalidade e pela funcionalidade voltada à apresentação do mundo natural no espaço pictórico, e mais, colocava o espectador como participante da cena observada na medida em que as dimensões das telas e a perspectiva utilizada se abriam para a observação da obra.

É também nesse período que se desenvolve a “proporção áurea” – ou “número de ouro” –, que, como constante real algébrica irracional, aparece no tamanho dos ossos dos seres humanos (como nas falanges

da mão, por exemplo) e passa a ser também amplamente utilizada na arte como modo de apresentação do mundo natural.

Dos procedimentos e técnicas renascentistas para os estudos do espaço, podemos destacar o uso da perspectiva e da proporção áurea. Ambas privilegiaram pretensamente objetividade e exatidão, que levavam a perceber como ideal aquele espaço pictórico criado. Nesse sentido, o espaço foi dado como homogêneo, previsível e racional. Assim, a perspectiva, principalmente como técnica do desenho, passou a ser também valor simbólico.

Segundo Ferrara (2008, p. 32), a perspectiva,

[...] antes de uma técnica geométrica, foi, sobretudo, uma máquina simbólica. Seu reduto é uma imagem do mundo que se comunica através de uma escala de medidas padronizadas que remetem, de igual modo, a uma escala de valores para o homem, definindo-lhe um lugar de privilégio na natureza e, sobretudo, estabelecendo o território de uma razão antropocêntrica [...].

É necessário passar desse pensamento geométrico e mensurável do espaço para traduzi-lo em experiência que se constrói e se semantiza cotidianamente, na medida em que é ocupado pelos seus habitantes e partícipes.

Esse espaço, embora ainda sem técnicas e procedimentos de estudos totalmente definidos, não se submete mais aos rigores técnicos da medida ou da forma geométrica e faz da imprevisibilidade sua característica identitária.

Segundo Rebouças (2001, p. 139-140),

[...] a perspectiva é um procedimento sintático de iconização ao espacializar e actorializar, ao mesmo tempo, aquele que olha esse tipo de espaço. Instala um enunciatário fora, distanciado, com um olhar de longe, mas que pode ver de um lugar ideal o desenrolar da cena à sua frente até a linha do horizonte.

Essa busca pela racionalidade e pela razão perpassou a arte, os modos de apresentação planimétricas e sobrepôs-se também ao fazer educativo e social. Quanto à arte, Heinrich Wölfflin, em seu célebre texto *Conceitos fundamentais da História da Arte* (2015), propõe uma gramática da visão com critérios e métodos mais objetivos e científicos para sua interpretação. Isso se dá porque o autor não encara a arte somente como reflexo da história social, mas também como concepção de mundo.

Wölfflin apresenta cinco conceitos que demonstram o desenvolvimento da arte clássica, o Renascimento. São eles: o linear; a representação por planos; a forma fechada ou tectônica; a pluralidade ou unidade múltipla; e a clareza absoluta ou clássica.

O autor elaborou sua teoria em oposição ao Barroco⁵, que, segundo ele, contrapõe-se a esses cinco conceitos. Entretanto, os conceitos referentes à obra de arte clássica não se restringem ao Renascimento, e seu uso perpassa também os demais períodos da história da arte.

O fazer educativo, a nosso ver, assume, até os dias atuais, esses cinco conceitos renascentistas. A organização escolar privilegia de modo enfático alguns deles.

A linearidade é observada em diversos aspectos. O mais evidente trata da seleção e organização de conteúdos curriculares, que, de modo geral, obedecem a uma linearidade lógica pautada no livro didático ou na ideia de complexidade que se dá do simples ao complexo, do concreto ao abstrato.

Outro aspecto da linearidade observado no espaço escolar é a organização das salas de aula. Cada sala é justaposta a outra e todas basicamente seguem o mesmo padrão de organização: as mesas são retangulares e organizadas em filas, em frente a elas está a mesa do professor em tamanho maior do que aquelas disponíveis aos

5. Referente ao Barroco, os conceitos são: do linear ao pictórico; dos planos a uma representação em profundidade; da forma fechada à forma aberta; da pluralidade à unidade; e da clareza absoluta à clareza relativa ou obscuridade.

alunos e imediatamente atrás da mesa do professor está a lousa. Entre cada fileira de mesas e cadeiras fica um corredor de passagem, que dá acesso aos lugares previamente combinados e à porta de saída da sala.



Imagem 7. Fonte: arquivo pessoal

Para exemplificar, na imagem acima, podemos ver a justaposição das portas de entrada das salas de aula organizadas na face do corredor principal, e as linhas da arquitetura obedecem ao clássico paralelismo das retas.

A representação por planos na pintura renascentista acontece quando nosso olhar não é capaz de repousar somente em um aspecto ou momento da obra de arte, mas “caminha” pela obra desvelando todos os planos postos nela. Reforçamos a citação de Rebouças que afirma a instalação de um enunciatário fora, distanciado pela perspectiva ali presente nos vários planos da pintura, mas “que pode ver de um lugar ideal” (REBOUÇAS, 2001, p. 140).

No espaço escolar, esse enunciatório entra, literalmente, no ambiente produzido. Na Emef Estrela, o primeiro plano é a entrada oficial da escola, o “portão da comunidade”, que nos faz ver a quadra coberta e a quadra e o pátio descobertos. O segundo plano é alcançado à medida que caminhamos em direção ao prédio e entramos no acesso aos ambientes fechados, ou seja: o pátio coberto, o refeitório e a cantina. Assim, sucessivamente, temos os demais planos dessa “pintura-espaço”. Quanto mais o enunciatório ocupa os planos do espaço, mais ele o temporaliza, espacializa e actorializa, tornando-se também enunciador dele.

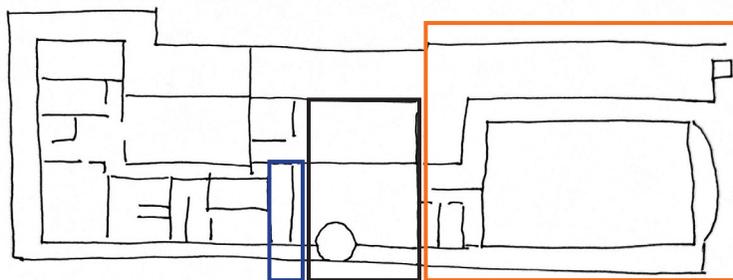


Imagem 8. Fonte: arquivo pessoal

Na imagem acima, temos a planta baixa do primeiro piso da escola. Dentro dos limites da cor laranja, apresentamos o que estamos chamando de primeiro plano; na cor preta, está o segundo plano; e na azul, o terceiro, que dá acesso ao segundo piso da escola com as salas de aula.

Também, ainda observando a mesma imagem, podemos verificar a presença do terceiro aspecto abordado por Wölfflin, quando fala da forma fechada ou tectônica.

À medida que se entra no espaço escolar, mais se segmentam os ambientes e dividem-se as pessoas, até encontrarmos situações em que somente um indivíduo tem acesso ou trabalha, ou até mesmo ninguém povoa aquele espaço de modo frequente. Os limites rigorosamente definidos da pintura renascentista são também encontrados na escola. A forma fechada acontece não somente nos menores

espaços em dimensão física, mas também no modo que os sujeitos da enunciação os espacializam, ou, como Greimas já afirmou, “[...] se o significante espacial aparecer como uma verdadeira linguagem, compreenderemos que ele pode ser assumido para significar e primeiramente para significar a presença do homem no mundo” (1981, p. 119).

Desse modo, a dimensão tectônica no espaço escolar é definida primeiramente pelo modo como a interação é assumida. Sabemos que essa interação prevê uma mudança mútua entre sujeitos e espaços e possibilita transformações sucessivas da competência modal e cognoscitiva daqueles postos em presença, um do outro. É como o autor supracitado disse:

[...] os sujeitos da interação são sujeitos modalizados, inquietos, tenso, motivados que assinalam para objetos igualmente modalizados [...] a comunicação na interação se converte no lugar das manipulações modais e cognoscitivas em que não há informação neutra, onde os sujeitos competentes e modalizados tratam de persuadir-se e interpretar-se mutuamente [...] (GREIMAS, 1981, p. 142).

Dado o conceito extraído do *Diccionario razonado de la teoría del lenguaje* – Tomo II (GREIMAS; COURTÉS, 1991), podemos dizer que a escola permite a presença também da forma aberta mais presente no estilo barroco, segundo Wölfflin, mas sobre isso falaremos mais tarde.

A pluralidade ou unidade múltipla é o quarto aspecto discutido por Heinrich Wölfflin. Em se tratando da pintura renascentista, a vemos quando ela discute seus temas apresentados pictorialmente. Assim, existem temas apresentados que exigem uma unidade, porém com vários elementos ou com uma multiplicidade de elementos que os une. A escola se faz também desse modo, cada espaço habitado dentro e no entorno da escola apresenta suas pluralidades, cada qual conforme os usos, funções e interações existentes. Mas esse dado permite a unidade múltipla, uma vez que transitam, habitam e, até mesmo, fazem o espaço-escola.

O último aspecto discutido trata da clareza absoluta (clássica), que nas obras de arte é vista pela difusão homogênea da luz que incide sobre a cena apresentada, mas na escola podemos verificá-la no imperativo dado no fazer institucional, sua função formal, muitas vezes pautado no ensino e, algumas vezes, negligenciando até o aprendizado. Essa clareza absoluta também pode ser traduzida pela ênfase presente no discurso dos professores como sendo este o mais legítimo para o espaço escolar.

Há, muitas vezes, uma tendência ao discurso absoluto quando se fala de escola. Parece que o enunciatário é modalizado apenas pelo dever, cabendo a ele somente a sanção final referente a sua conjunção ou disjunção ao objeto-valor: o saber institucional.

Como se vê, a programação cujo enunciador efetua, obedecendo às coerções do texto, está presente também no texto-espaço em seus dois planos fundadores: o plano de conteúdo e o plano de expressão.

Devemos ressaltar aqui que essa previsibilidade, bem como a imprevisibilidade, não é absoluta quando tratamos do espaço escolar, haja vista suas funcionalidades, que perpassam o ensino/aprendizagem de modo a se organizarem sempre em microespaços, chamados carteiras (ou lugares), individuais dentro das salas de aula desse espaço maior que é a escola.

Porém, sobre essa imprevisibilidade que chamamos a atenção, observamos que no curso da história o Barroco emergente no século XVII apresentou tal atributo em contraposição ao racionalismo proposto no Renascimento. Por essa característica estilística e estética não clássica, não ordenada, sujeita a flutuações e turbulências, é que o Barroco vem sendo apontado como precursor da modernidade. Suas características nas expressões artísticas, como, por exemplo, a exaltação dos sentimentos, as formas dramáticas e intensas, os excessos nos detalhes e suas cores efervescentes, são contrárias às ideias do Renascimento de racionalidade sobre os sentimentos.

Rapidamente as características do Barroco são incorporadas à comunicação e, conseqüentemente, à cultura, que não resistem aos

novos materiais, formas e temas e os aderem de modo conceitual e cognitivo de pensamento e de vivência dos sujeitos.

Com a revolução industrial mecânica, que se difere daquela ligada à manufatura, na Inglaterra em meados do século XVIII, observa-se que, de todos os seus avanços, o que mais atingiu o conceito de espaço foi a criação das bases modulares capazes de padronizar, com a fabricação em série, o espaço, agora chamado de *standard*, também entendido como ideal ao homem novo que nascia com a indústria.

A invenção do espaço *standard* caminhou em direção oposta ao crescimento populacional urbano, ou seja, à medida que se criava um espaço entendido como modelo para o homem industrial, as cidades em si impulsionaram o desenvolvimento de outra coisa, de um espaço social que não “cabia” naquele espaço *standard* então elaborado.

O enchimento das cidades – com as superpopulações nos arredores das indústrias – favoreceu o aflorar das relações sociais dentro de outro espaço: o social.

A ideia de espaço social não é nova. Desde a Grécia antiga, observa-se a valorização da *ágora*, que era a praça principal na constituição da *pólis*, a cidade grega da antiguidade clássica. Normalmente era um espaço livre de edificações. Enquanto elemento de constituição do espaço urbano social, a *ágora* manifesta-se como a expressão máxima da esfera pública na urbanística grega. É nela que o cidadão grego convive com o outro, onde ocorrem as discussões políticas e os tribunais populares.

Naquela comunidade, o mais importante era a identificação pública daqueles que eram amigos, isso significa que ser banido era mais grave do que somente perder espaço social, significava perder também a própria individualidade.

Vernant, em seu livro *Entre mito & política* (2001), discute como os laços inextrincáveis entre mentalidade religiosa e racionalidade política, tanto na cidade antiga como nos Estados modernos, incitaram a reflexão sobre a experiência da resistência, o comunismo, o antissemitismo, entre outros modos de segregação e exclusão. Sobre as cidades antigas, debruça-se sobre as cidades gregas e afirma:

[...] em princípio, todo mundo se conhece, todo mundo conversa. Sócrates vai à praça pública, à ágora, para discutir com todos sobre o que são as virtudes, a coragem, a piedade, a justiça e o bem. Vive-se sob os olhos dos outros; existe-se em função do que os outros vêem, do que falam e da estima na qual se tem um homem. O que é um homem, seu valor, sua identidade implicam que ele seja reconhecido pelo grupo de seus pares. Expulso de sua cidade, excluído e desonrado pelo exílio, o indivíduo não é mais nada [...] (2001, p. 343).

O espaço social se desenvolve para além dessas origens apontadas acima e, desde o século XIX até os dias atuais, apresenta características bem distintas.

O século XIX privilegiou a observação das movimentações sociais. Estudos como a sociologia, o urbanismo e a comunicação surgem e parecem atingir um enfrentamento máximo do espaço social como conhecimento. À medida que nos afastamos mais do século supracitado, o debate exige que o consideremos com mais atenção e, quiçá, como algo mais complexo, perceptível e instigante.

Segundo Ferrara, “o espaço se tornou mais do que nunca, social e, agora cibernético, tornando-se hipersocial” (2008, p. 43). Ainda segundo a autora:

[...] todas as nuances do espaço social estão cravadas no âmbito de uma comunicação que, como instrumento, atua para esculpi-lo e, nele, o próprio homem, é possível perceber que, nesse trânsito, essas características instrumentais sofrem ponderável evolução [...] (2008, p. 44-45).

Como vimos aqui, os debates sobre o espaço discriminam essencialmente a proporção, vista no Renascimento, a construção no Barroco e, por fim, a reprodução na era industrial, até chegarmos ao conceito de espaço como comunicação. Mas como ele

se faz notar? A espacialidade é entendida como a própria construção daquele espaço, assim é entendida também como o primeiro aspecto dele, ou seja, sua apresentação.

Nessa problematização do conceito de espaço, especificamente no viés da comunicação e cultura, há uma coerência entre esse conceito, dado à história do espaço na comunicação e como comunicação, e o primeiro conceito apresentado anteriormente como texto com unidade de sentido estabelecida entre destinador e destinatário.

O espaço como unidade de sentido é passível de leitura e é também, fundamentalmente, aporte de comunicação na sociedade.

Desse modo, antes da ascensão da materialidade própria da construção física de um espaço qualquer, já há nele um enunciador instaurado, já há aquele que o concebeu para ser, ao menos fisicamente, o que é. Sabemos que nem todas as construções tiveram em sua concepção a figura de um arquiteto ou projetista, mas no caso em questão é evidente que houve a preocupação da administração municipal em solicitar tal tarefa a um profissional desse ramo.

O radical grego *arché* significa primeiro ou principal, e o termo *tékton* refere-se à construção; desse modo, temos a significação de arquitetura como sendo a “primeira construção”. Na língua portuguesa, esse termo aplica-se à ação de projeção e edificação de ambientes habitáveis.

A construção física desses ambientes perpassa a eleição do arquiteto, em consonância com sua cultura, no intuito de edificar o que compreende ideal para as funções daquele ambiente. Desse modo, a partir da geografia dada para aquele fim, são determinados todos os fatores referentes ao tamanho de cada ambiente, à disposição deles, como será a concepção de iluminação a ser utilizada e também seu caráter harmônico e estético.

Numa primeira aproximação, a proxêmica interessa-se pelas relações espaciais clássicas, como algumas já vistas neste texto, por exemplo: proximidade *versus* distanciamento; dentro *versus* fora; e outras que os sujeitos mantêm entre si e pelas significações daí decorrentes,

mesmo aquelas não verbalizadas. Porém essa disciplina não se satisfaz mais apenas com a descrição desses elementos, ela tem como objetivo observar o movimento dos sujeitos e dos objetos, que são também muito significativos, porque estes últimos são apresentações espaço-temporais das transformações e contágios entre os estados dos actantes.

Sendo assim, a proxêmica extrapola os seus antigos limites e se coloca disponível para as análises das linguagens tanto gestuais quanto espaciais.

A maior parte das observações proxêmicas que fazemos habita o nível microcultural da sociedade, que é o nível das vivências diretas de uso e apropriação do espaço. A proxêmica, como já disse Hall, “como manifestação da microcultura tem três aspectos: de características fixas, de características semifixas e o informal” (1977, p. 95).

Sem saber ao certo se os arquitetos dialogam com o conceito de que o espaço é, segundo conceituações greimasianas já ditas neste trabalho, uma extensão do organismo daqueles que o usam e fazem, e que é marcado por suas apresentações visuais, sonoras, vocais e olfativas, assim mesmo eles determinam as características desse espaço que ora o projetaram.

Essa predominância de determinação das características dos espaços perpassa também as construções escolares, porém, independentemente da edificação a ser erigida, podemos identificar as três características básicas já citadas anteriormente, e é sobre elas que Hall disserta.

Para o autor, o espaço de características fixas é a maneira primordial de organizar as tarefas cotidianas dos indivíduos e dos grupos.

[...] os edifícios são uma manifestação de modelos de características fixas, mas estão, também, agrupados de maneira própria e divididos internamente segundo projetos culturais determinados (HALL, 1977, p. 97).

E Hall continua seu texto mostrando como o traçado interno das casas, com o surgimento dos cômodos com funções determinadas

– como aquele destinado ao preparo da alimentação, outro destinado ao descanso, aquele dado ao uso social, bem como outro destinado ao saneamento (como em italiano temos os termos “*stanza da letto*”⁶ e “*stanza da bagno*”⁷) –, é ainda bastante recente e hoje tomado como “correto”.

Até o século XVIII, na Europa, as residências não tinham divisões internas fixas de acordo com sua função. A cultura daquele período permitia o tratamento de crianças como pequenos adultos, tanto que os conceitos de infância, juventude e família nuclear tiveram que esperar até os séculos XIX e XX para se firmarem juntamente com a divisão das funções da casa, quando foi possível a separação ordenada dos seus habitantes e instaurou-se a individualidade.

Desse modo, na contemporaneidade, as casas passaram a reproduzir o modelo de cidade, em que seus cômodos ficam dispostos em justaposição ao corredor, como as casas numa rua. Assim, os habitantes de uma mesma casa passaram a se abrigar em novos espaços e, em consonância com eles, iniciaram nova expressão e estabilização de suas relações pessoais e sociais.

Já o espaço de características semifixas ainda mantém, *grosso modo*, a estrutura do espaço de características fixas, mas com uma diferença: apresenta-se com ambientes que podem ser “sociofugidios” ou “sociopetalados”. Segundo Osmond (1959), os espaços sociofugidios são aqueles que se colocam numa disciplina quase que militar, como as poltronas de uma rodoviária ou aeroporto, que são fixas ao chão ou até permitem algumas alterações, mas que ao final do dia sempre são postas nos seus “devidos lugares” novamente. Já os sociopetalados são aqueles que tendem a unir as pessoas, são as mesas redondas dos cafés, por exemplo.

Desse modo, o espaço de características semifixas é aquele que pode alterar sua organização para sociopetalado, possibilitando assim uma nova vivência do espaço.

6. Quarto de dormir.

7. Quarto de tomar banho.

E, por fim, o espaço informal e o espaço de estruturas semifixas são os que sobremaneira nos interessam neste trabalho. O espaço informal não tem estrutura declarada, ele acontece na relação entre os sujeitos, e deixar de observar essas relações pode provocar desconfortos, dependendo da cultura em que se inserem.

Estamos falando da distância entre os sujeitos. Isso é facilmente observado pela altura da voz que empregamos ao falar com outrem: usamos o sussurro para nos comunicar com quem está muito próximo de nós; ao contrário do grito, por exemplo, que é utilizado para que alguém em longa distância nos ouça.

O livro *The Silent Language* (1973), de Hall, estudou as diversas variações entre o grito e o sussurro. Ao final do capítulo X da obra, o autor chegou a oito distâncias, que, ao longo de demais estudos, sintetizou em quatro apenas, chamadas de “distância íntima, pessoal, social e pública”.

Exatamente como o sentido de espaço não é estático, o de distância também não, assim, cada grupo cultural mantém padrões proxêmicos diferentes. As quatro distâncias que apresentamos aqui são apenas amostragens de possíveis relações que podemos ou não estabelecer com nossos pares, pois o estudo acima citado se valeu de um grupo muito seletivo de empresários e intelectuais norte-americanos para a elaboração da teoria.

Assim, passamos para a distância íntima, que, diferente da sugestão do nome, pode ser utilizada tanto na prática do afeto como também na briga. Na fase próxima desta distância temos a predominância do olfato e da sensação de aquecimento dos sujeitos, uma vez que a visão pode perder sua capacidade de foco dada a proximidade dos corpos; na fase afastada só há toque entre os sujeitos se um deles estender os braços em direção ao outro.

A distância pessoal caracteriza-se como um espaço além-corpo, trata-se de um pouco mais de afastamento do que a distância pessoal (fase afastada) permite. Sua fase próxima provoca a proeminência de alguns aspectos da face, da pessoa ou do objeto observado; a

fase afastada não altera muito seu nível de observação, mas já não há destaque quanto à observação de um aspecto específico, mas do todo, podendo, caso haja necessidade, ater-se a detalhes particulares.

A terceira distância discutida por Hall é a social. A fase próxima desta distância exige dos envolvidos uma ação conjunta, um esforço maior, caso haja a necessidade de troca de toques (contato físico) entre eles, pois aqui já poderíamos arriscar que teriam, ao menos, dois metros de distância entre si. A fase afastada desta distância é amplamente utilizada em situações de trabalho formal, em que se quer estabelecer também a formalidade entre as pessoas; desse modo, as escritaninhas, previamente organizadas, mantêm uma distância social no acolhimento do convidado. Nessa distância já não se pode mais contar com o olfato ou o tato, como é o caso da distância íntima, mas apenas com a visão, que agora já precisa do apoio da voz levemente mais elevada para fazer presente o sujeito. Em geral, é essa distância que se apresenta nos espaços escolares, inclusive nas salas destinadas às aulas.

Depois desse breve passeio pelas três distâncias acima mencionadas, chegamos à distância pública, que se difere de todas as outras pelo seu caráter de não pessoalidade. Todas as relações nesta distância habitam o círculo do não envolvimento. Sua fase próxima já não permite mais a observação e os detalhes, e a afastada é utilizada por pessoas públicas, como políticos e cantores, em que há um diálogo similar entre o comício e o *show*.

Dadas essas distâncias, o arquiteto cria extensões materiais de espacialidade, e tanto ele como todos os outros actantes⁸ deste espaço criam marcadores espaciais visíveis e invisíveis. A escolha por determinada característica do espaço (fixa ou semifixa), como pudemos observar, estabelece uma relação sujeito-sujeito que se constrói ali.

8. A actantes entendemos todos os sujeitos do espaço, não apenas as pessoas, mas também os objetos, as cores das paredes e os cartazes fixados nos murais e demais lugares.

A escola Estrela apresenta todas as características descritas acima. Em ambientes como, por exemplo, as salas de aula, há uma predominância da característica semifixa, pois permitem a mudança e a reorganização das mesas e cadeiras em diferentes modos, círculos, pequenos grupos, filas e outros, que, do distanciamento e da impessoalidade, podem vir a ser da proximidade e da pessoalidade.

A escolha em criar ambientes angulares, geralmente obedecendo à geometria euclidiana, com ângulos de noventa graus, e os bancos das áreas comuns de material pesado, como o cimento, que, nesse caso, não permite troca de lugar, é sempre do arquiteto ou projetista. Isso nos faz ver a presença do enunciador arquiteto, determinando como as relações interpessoais devem ser estabelecidas; trata-se aqui de um dever-fazer como está posto e um dever-ser o que foi projetado para ser.

Na escola em estudo, observamos as arquibancadas projetadas de modo padrão: filas retas e uma imediatamente atrás da outra. Essa organização estabelece uma relação de impessoalidade tanto com os demais que, porventura, se sentam ao lado quanto com a cena observada. No caso da escola, essa cena é em geral um jogo ou uma apresentação cultural. Há também o estabelecimento de um afastamento dos dois espaços, a arquibancada e a cena observada, isso se dá pela tela de proteção fixada entre eles.

Mas essa situação, que Hall chama de sociofúgido, também está presente nos bancos de espera da secretaria da escola, e, de igual modo, mantém um discurso de impessoalidade baseado no ele, lá e então.

As marcas invisíveis, de que falamos antes, começam a ganhar materialidade nas ações e nas projeções dos comportamentais dos atantes.

A característica informal do espaço, especialmente a distância social em suas duas fases, segundo Hall, já determina como deve ser a relação professor-aluno. As salas grandes, os corredores extensos e a distância entre as salas e o refeitório, por exemplo, em relação ao tempo cronológico de permanência na escola, determina como se deve andar ou correr e quais são as prioridades na hora do intervalo.

Para compreender um pouco melhor o que acabamos de dizer, comentaremos novamente a relação da escola com seu entorno para, a seguir, apresentarmos as plantas da escola, a começar pela fachada do prédio, onde se situa a entrada principal de uso dos alunos, pais, comunidade em geral.

Na rua, na escola

O espaço territorial que o prédio escolar ocupa no bairro é bastante grande em relação aos terrenos em que são construídos os comércios e as casas; e, antes da obra municipal ser iniciada, vários já eram seus vizinhos.

Tanto na parte frontal da escola como também no seu fim, pode-se ver a presença dos vizinhos que se aproximaram sobremaneira do limite do terreno da Emef Estrela, que passaram a compor a paisagem escolar.



Imagem 9. Fonte: arquivo pessoal

Na imagem anterior, vemos uma parte, a parte final, do muro da escola (em cor verde claro) já fazendo divisa entre o passeio público e a residência daqueles vizinhos. A construção dessa casa (sobrado) não tem acabamento externo e suas janelas e portas dão acesso direto para a rua, demonstrando que, ao ocupar aquele pedaço de terreno, os habitantes da casa não tinham como manter os recuos necessários e exigidos pela prefeitura, pois o terreno deveria ser pequeno para as necessidades dos moradores e todo o espaço era valioso para a construção.

Aqui não há a persuasão e nem a expectativa de adesão entre os parceiros da comunicação, destinadores e destinatários, mas a comunicação entre eles é caracterizada pela própria copresença dos actantes.

Os sujeitos interagem nesse espaço fazendo-se presentes e seu fazer interativo acontece pelo contágio das sensibilidades, uma vez que ambos – escola e vizinhos – convivem sem problemas e sem cobranças referentes ao uso indevido ou não do espaço, além de, em algum momento, essa família também se valer da marcação de horas pelo apito escolar para organizar seu próprio dia, estabelecendo, assim, uma relação de interdependência.



Imagem 10. Fonte: arquivo pessoal

Aqui acontece algo bem parecido: o vizinho construiu sua casa bem próximo da divisa com a escola e usou tons muito parecidos com os dela, parecendo assim se tratar de um anexo do espaço escolar.

O tipo de portão utilizado pelo vizinho é igual ao escolhido pela escola, sua cor também é idêntica. Ele faz “parede-e-meia” com o muro da escola e deixa que ela participe com sua grade e seus sons, próprios do universo escolar, da sua vida cotidiana.

Como no exemplo acima, aqui também não há a persuasão e as interações não são mediatizadas por um objeto-valor em desejo, como temos na semiótica *standard*, isto é, elas independem de qualquer transmissão de objeto-valor entre os sujeitos da comunicação. Não há aqui nenhum percurso de programação; diferentemente, há mais uma vez a sensibilidade e o assentimento como “consentimento” de participação mútua e legítima do bairro. A escola, nesses dois casos postos acima, se permite aproximar fisicamente dos moradores do bairro, e com isso tanto a casa como a escola interagem no espaço-bairro (no macrotexto) na modalidade do fazer-ser, sendo, ao mesmo tempo, sujeito-bairro, sujeito-vizinho e sujeito-escola.



Imagem 11. Fonte: arquivo pessoal

Outra situação bastante peculiar é a presença das casas “dentro” da escola. Quando há trânsito de pessoas nas áreas descobertas da quadra de esportes, é possível observar os vizinhos que moram bem à frente do muro lateral da escola e ser observado por eles. Na pequena varanda azulada do segundo andar, vista na imagem acima, transitam pessoas durante todo o dia e por vezes a paisagem escolar se torna objeto favorito de apreciação.

Não se quer com isso manipular as ações e condutas vividas e observadas na escola, mais uma vez, a interação que se estabelece aqui não é mediatizada por nenhum objeto-valor cuja sanção seria o mais importante, lógica própria da manipulação, mas do contágio das sensibilidades, pois, na mesma medida em que a escola é vista da varanda, a varanda também é vista da escola.

Desse modo, varanda e escola participam num fazer interativo constante da mesma enunciação, mesmo que os acontecimentos da varanda e da escola passem desavisadamente (e até mesmo por isso). O fazer interativo já traz o hábito de permitir o convívio entre as partes.

A fachada da escola

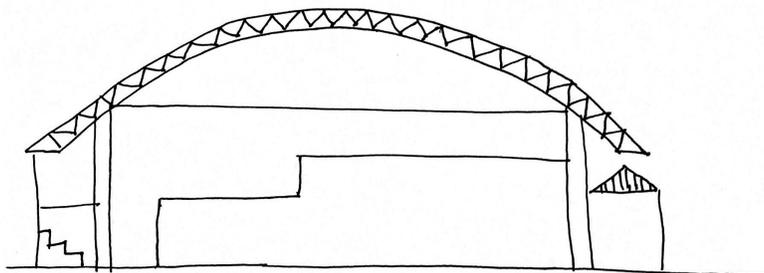


Imagem 12. Fonte: arquivo pessoal

À primeira vista, o impacto vem pela monumentalidade da obra erigida numa comunidade em que a maioria das residências e casas

de comércio é de extensão mediana. Algumas casas foram construídas no que chamam de “meia data”, ou seja, aproximadamente 150 metros quadrados (podendo variar para menos). A área construída das casas, em geral, não ocupa toda a dimensão do terreno e seus acabamentos são modestos em relação àquele usado na escola.

Para se ter uma dimensão mais aproximada das diferenças, a escola tem no primeiro piso 2.031,60 metros quadrados de construção e no segundo piso 1.244,11 metros quadrados. Das casas de comércio, não temos a dimensão exata de construção, mas para traçar esse paralelo trouxemos, mais uma vez, a Imagem 3, extraída do *Google Earth*, já mostrada neste texto:



Imagem 13. Fonte: Google Earth (capturado em 19/10/2009, às 10h10)

Na imagem acima, temos a escola dentro da elipse de cor preta e o maior mercado do bairro dentro do quadrado vermelho. Pela imagem, podemos verificar que a escola ocupa maior extensão territorial e tem maior área construída. Somente a dimensão frontal do terreno ocupado pela escola marca 35 metros de extensão.

Para a comunidade, que, via de regra, se aproxima a pé da escola, é essa monumentalidade do terreno e da quadra de esportes que mais chama a atenção. A quadra mede 540 metros quadrados e é bem equipada com materiais esportivos e sinalizações no chão. Dispõe também de uma cobertura adequada para chuvas ou excesso de calor e uma arquibancada com três lances. O muro que cerca a escola é relativamente baixo – não ultrapassa 2,5 metros de altura – perto da altura a que se eleva a cobertura da quadra – que alcança, no ápice de sua envergadura, 10 metros.

Ao lado da quadra está a guarita dos vigias; e ao lado da guarita está o portão de acesso para carros visitantes. Entre a guarita e a quadra de esportes encontramos a entrada de pedestres, a principal entrada de alunos. É por ali também que os pais entram na escola; e, para alcançar a área administrativa, devem passar pela quadra coberta, pela outra quadra de esportes não coberta, atravessar o pátio coberto destinado ao descanso dos alunos e, enfim, chegar à administração, onde localizam-se secretaria, direção, coordenação e pedagogia.

Também na fachada da escola, como vemos na Imagem 14, está a identificação oficial desta unidade de ensino. A placa da prefeitura de Vitória em azul e branco contém os elementos necessários para a imediata identificação desta obra: o nome da escola e o brasão oficial da administração pública municipal.



Imagem 14. Fonte: arquivo pessoal

Aqui verifica-se como a escola quer ser vista quando traz a quadra poliesportiva como sua entrada principal. Parece ideal para um espaço escolar seu discurso começar pela valorização do esporte e dos incontáveis benefícios que uma prática esportiva pode propiciar aos alunos, além de estes se sentirem acolhidos pela própria dinâmica que permeia as práticas esportivas tão esperadas e já desenvolvidas por eles na escola ou fora dela.

Desse modo, a escola quer ser vista como agregadora dos saberes e valores que os alunos mais praticam fora da escola e que, geralmente, mais gostam de praticar dentro dela: o esporte, o jogo e a competição. A maioria dos jogos observados nas práticas das aulas de educação física e nos horários de ações livres, como o intervalo, são os jogos de competição, em que um sujeito ou um time termina o jogo como vencedor e outro como perdedor.

O discurso oficial da escola como rede de ensino também quer ser visto logo de início no espaço. A placa de identificação, citada antes, também compõe a paisagem de entrada da escola e nos faz crer que a origem dos benefícios trazidos pela instituição escolar é oriunda de um determinado lugar, ali apresentado pelo *slogan* da administração pública em vigor, pelo brasão e pelas cores eleitas para a identificação dessa administração.

Ou seja, a presença do brasão e dos demais elementos da escola pública, somada ao efeito de sentido que estes suscitam aos alunos e à comunidade, quanto ao seu valor e interesse, conformam o desejo de serem vistos em conjunção com a ideia de identidade da administração pública com a população do bairro.

Esses dados fazem crer que o discurso de se construir uma “escola modelo” começa desde sua entrada, porém as vivências dos usuários deste espaço apontam outras questões, como, por exemplo: em dias de chuva, não há abrigo coberto suficiente para o volume de alunos que chega até a escola, e o percurso até o pátio ou o portão de entrada da quadra inclui uma estreita calçada à margem da quadra; assim, os alunos são obrigados a se aventurarem na chuva até o abrigo mais próximo.

Outra situação muito recorrente são os casos em que pais e/ou mães de alunos são chamados até a escola para reuniões ou conversas com diretores ou supervisores a fim de resolver problemas de conduta ou comportamento dos seus filhos. Nesse caso específico, muitas vezes os responsáveis chamados à escola não querem ser atendidos no espaço destinado para isso, preferem ficar na quadra ou no pátio coberto e ali mesmo “acertar as contas” com aqueles que, porventura, participaram das confusões que envolveram seus filhos.

“Onde já se viu uma escola começar pela quadra?”⁹. Essa expressão denota a preocupação de uma professora com o caráter de seriedade que uma escola deveria ter, no seu ponto de vista. Para ela, uma escola que inicia seu prédio pela quadra de esportes poderia ser vista somente pelo lúdico e pelo prazer, e assim determinaria à seriedade as demais ações educativas que acontecem fora daquele espaço.

A expressão da professora nos faz crer que uma escola não pode começar assim. Mas por que não? Afinal, as ações esportivas também são conteúdos curriculares e, se na entrada das aulas é difícil o convencimento dos alunos a se dirigirem às salas de aula, será que não devemos pensar também em como as aulas em outros espaços (que não a quadra) poderiam ser atraentes?

9. Fala de uma professora do primeiro ciclo do ensino fundamental (fevereiro de 2009).

Primeiro piso: da entrada

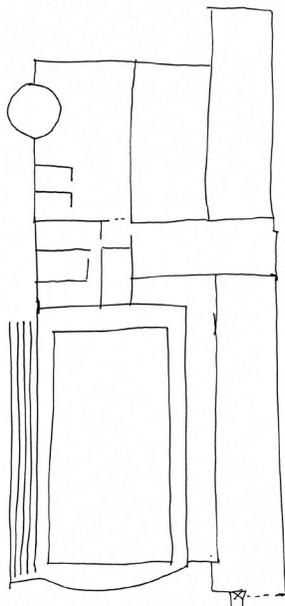


Imagem 15. Fonte: arquivo pessoal

Todos os horários de entrada de alunos preveem a mesma rotina: o portão de pedestres se abre e imediatamente a quadra e, principalmente, sua arquibancada começam a receber os alunos, que se sentam calmamente para observar a movimentação daqueles que já correm livremente atrás de uma bola feita de papel ou de outro objeto qualquer.

Ao entrar na escola, a maioria dos alunos obedece ao caminho até o pátio coberto que margeia a quadra de esportes, porém a entrada da quadra, que fica à direita, próximo às arquibancadas, é um convite para a socialização.

A arquibancada é um espaço que permite apenas a formação de pequenos grupos, uma vez que sua estrutura não se move, obrigando seus usuários a deslocarem o corpo para interagir com os demais

colegas. Desse modo, vários pequenos grupos se formam até que toque o alarme que indica o início das aulas.

De modo geral, no pátio coberto, que fica ao lado do refeitório, permanecem os alunos das séries iniciais, considerando apenas os períodos matutino e vespertino, momento em que algumas mães também ficam na escola até a entrada de seus filhos.

Compete a essa parte da entrada praticamente metade do uso do terreno de construção da escola. Nela temos a quadra poliesportiva coberta, um longo corredor que margeia a extremidade esquerda da escola, a pequena quadra descoberta, que fica imediatamente em frente aos vestiários, e, por fim, o pátio coberto.

Toda essa área é de uso dos alunos durante os momentos de intervalo. Embora aqui seja a área destinada ao lazer e às práticas esportivas, o acesso ao pátio coberto, onde encontramos a sala do grêmio estudantil, o depósito de materiais esportivos, o refeitório (que só abre para os lanches nos horários pré-determinados) e a cantina (que também só funciona ao público durante o intervalo), não permite seu total uso, porque foi instalada ali a primeira grade que separa os ambientes externo e interno.

Depois da apresentação da quadra poliesportiva que quer ser vista, temos este outro espaço que não quer ser visto, ou melhor, que só pode ser visto em momentos autorizados, que é o pátio interno.

Pátio

Ao iniciar o ano letivo, os alunos, em sua maioria, tinham o desejo de ocupação da nova sala, do encontro com os colegas do ano anterior e com colegas que porventura são novos no grupo, tudo isso os torna eufóricos em todos os momentos dos primeiros dias de aula.

Gritos e expressões de alegria quando um grupo de meninas encontra com o outro são comuns no pátio da escola, um nítido não querer não ser vista é estabelecido inicialmente pelos modos como interagem entre si, falando alto e tentando reunir todas as

colegas com chamamentos apelativos, como “Ei, perua!” ou ainda “Nossa! Olha só pra ela!”, referindo-se basicamente aos cuidados com a apresentação pessoal em diálogo com o uniforme, os brincos, a maquiagem, o penteado no cabelo e algumas vezes o fichário escolar adquirido naquele ano com uma estampa, geralmente de uma figura masculina atraente para elas.

Os regimes de visibilidade propostos por Landowski pressupõem um sujeito que vê e outro que é visto. No caso acima, essa interação acontece entre aquela que chama a colega e a outra que é chamada; aquela que quer ver, a outra que quer ser vista. Mas essa relação é também cambiante, uma vez que, à medida que aquela que quer ver chama a atenção da colega, chama também a atenção para si, logo ela não quer não ser vista. As posições entre aquela que vê e aquela que é vista são então alternadas na interação, ambas querem ver e querem ser vistas.

Entre os meninos, as manifestações de afeto são menos intensas. Eles se cumprimentam usando os modos e gestos atuais, batendo as mãos e dando pequenos “soquinhos” uns nos outros como maneira de dizer “olá”.

Os alunos enunciam no espaço escolar modos de ser e de estar ali, apropriam-se da escola e significam-na, trazendo-a para perto de si, incorporando nela valores e símbolos que são pertinentes às suas vidas fora daquele espaço. Nela colocam ou tiram elementos, e assim o fazem conforme o que entendem ser importante.

A interação estabelecida entre o aluno e o espaço cria um contexto de relações que só tem sentido se lidas conjuntamente com o tempo em que foram vividas tais circunstâncias, ou seja, em seus contextos de apresentação.

O espaço escolar, quando foi entregue pela administração pública, respondia a um padrão de exigência sanitária, com paredes brancas, cerâmicas também brancas e, principalmente, nenhuma marca de uso.

No início do ano de 2009, quando aconteceu a observação participante, esse cenário já se alterava. As inscrições encontradas em

diversos espaços da escola são feitas com elementos próprios da vida acadêmica, como, por exemplo, corretivos de texto, canetas, pincéis atômicos e lápis. Os alunos escrevem e desenham pelas paredes e portas suas “pessoalidades¹⁰”, fazem a escola também ser pessoal a eles, a trazem para perto de si e de seus desejos.

Paredes limpas, pisos frios e cores claras sugerem uma impessoalidade do prédio entregue no início do ano. Apenas o uso formal daqueles ambientes não os faz próximos e pessoais aos alunos. Os desejos de criar uma referência pessoal, de tornar aquele espaço “mais parecido” com eles e até mesmo de “transgredir” as normas motivam-nos a deixarem suas marcas, as marcas do vivido para além da impessoalidade que o espaço ora apresentava.

Dada essa circunstância particular das inscrições pessoais deixadas pelos alunos nos mais diversos espaços da escola é que, mesmo ainda falando do pátio, ou seja, da entrada da escola, abrimos uma exceção para relacionar os fatos que acontecem aqui com aqueles que são reiterados no interior da escola, em especial naqueles espaços internos de maior interação dos alunos, como, por exemplo, a sala de aula e os banheiros coletivos.

Por isso, a lógica da apresentação da escola pelos seus andares neste momento é rompida e agrupamos aqui a manifestação a qual chamamos de “pessoalidades”.

Na Imagem 16, logo a seguir, vemos um detalhe da lousa de giz ocupada pelo desejo de expressão dos alunos, mais do que isso, ocupada por eles, seus nomes, ano e anseios.

Inscrições como “Bruno”, “Joy”, “Luan Potter” – uma referência ao personagem cinematográfico com tendências místicas, Harry Potter –, “Ligia”, “Luiz”, “2008” e outros nomes menos nítidos escritos em cores mais escuras também ocupam esse detalhe da lousa

10. Termo cunhado pela artista e pesquisadora em arte Lucimar Bello Frange. O termo personalidades significa a apresentação de elementos pessoais em ambientes não necessariamente íntimos ou privados.

escolar, que, de um lado, ocupa aquele espaço limitado geograficamente e, de outro lado, obriga ou força a convivência do ensino escolar formal com os nomes e desejos ali postos como definitivos – diferentemente dos conteúdos escolares, que a cada aula são apagados e trocados por outros conceitos diferentes, parecendo ser transitórios em relação aos nomes definitivos.

A isso, Landowski atribui o nome de contágio. Na sintaxe da união, não há a manipulação nem a expectativa de adesão entre os parceiros da comunicação, mas a interação é caracterizada pela própria copresença dos sujeitos envolvidos na cena em ato.

São interações não mediatizadas, isto é, elas independem da manipulação de um fazer-fazer. Temos, então, experiências de um regime dito de ajustamento, pautado mais no sensível, nas relações face a face, ou mesmo naquelas em que operam uma dimensão do vivido na apreensão pelos sentidos da significação no ato de seu processamento.

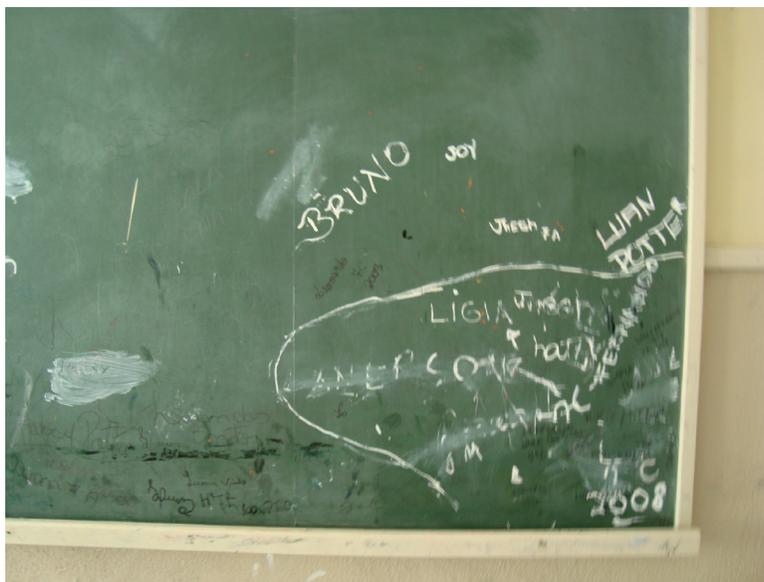


Imagem 16. Fonte: arquivo pessoal

Manifestações pessoais como esta podem ser vistas por toda a escola. Não há lugar que não tenha vivido a experiência de ser apropriado como “o espaço” do aluno.



Imagem 17. Fonte: arquivo pessoal (detalhes de parede e portas de banheiro)

No pátio: a hora do intervalo

A hora do “recreio” é um momento muito esperado pelos alunos. Nele pode-se brincar, correr e conversar livremente. É no pátio coberto, lugar onde estão a entrada e a saída do refeitório, que as crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental se concentram. Ali a interação

entre eles é constante. Isso se dá também porque o espaço não apresenta nenhum banco, cadeira ou lugar oficial para que se sentem; assim, essa situação os obriga a dividir o espaço com todos aqueles que transitam ali, de modo a interagirem entre si e com o espaço, organizando-se em grupos que ora se sentam no chão, ora caminham e conversam, dissolvendo-se em outros grupos e outras organizações.

Aqui o espaço é o do fazer-ser e do poder-fazer, da autonomia e da liberdade entre os alunos. A regra é aproveitar o intervalo das aulas e fazer tudo o que não é possível ser feito em sala.

Também, no piso do pátio coberto da escola, foi pintado um jogo infantil chamado “amarelinha”¹¹, em que as crianças fazem uso dele se organizando em pequenos grupos de jogadores, o que caracteriza um poder-fazer novas interações sociais entre os colegas fundamentadas no prazer e no lúdico.

Ainda é na hora do recreio que surgem outros modos de interações, como, por exemplo, as trocas dos lanches trazidos de casa. Poucos são os alunos que gozam dessa iniciativa familiar e alguns outros adquirem na cantina algum lanche que está disponível à venda. Embora a escola ofereça lanche a todos os alunos, é possível a reunião de diversas crianças em torno de um “lanche diferente” daquele oferecido, cuja ênfase é o poder-fazer uma troca ou o querer-fazer um oferecimento do lanche aos colegas.

Pátio coberto

O ambiente interno (o pátio interno) dá acesso a vários outros ambientes que o aluno, *a priori*, deveria participar, sendo o grêmio estudantil

11. Este jogo consiste na organização de quadrados duplos e unitários justapostos, cujo jogador é convidado a lançar uma pedrinha na primeira casa (quadrados) e depois as outras na sequência, e, obedecendo à organização dos quadrados, pular de casa em casa até chegar onde a pedrinha foi lançada. Nesse ponto, o jogador deve fazer uso do seu equilíbrio para saltar a casa com um pé só, sem recorrer ao outro pé.

um deles. Porém a sala do grêmio é utilizada para diversos fins, como guardar jogos de mesa, por exemplo, e bem pouco se vê de organização dos alunos em torno das questões concernentes ao grêmio.

Os intervalos de aula dos alunos são separados. O primeiro ciclo do ensino fundamental, do primeiro ao quinto ano, tem seu momento de intervalo mais cedo: os alunos saem da sala em fila, que se dissolve ainda no início do percurso, e começam a corrida por um bom lugar na fila do lanche que será servido no refeitório. Eles se sentam e lancham enquanto aqueles que já terminaram dão lugar aos outros que ainda esperam na fila; depois de lancharem, percebe-se uma movimentação bastante curiosa: os alunos do primeiro e segundo ano geralmente escolhem brincadeiras e jogos dentro do pátio coberto, enquanto os maiores já se aventuram no ambiente externo, a contragosto das professoras de educação física, que ainda estão por lá com os alunos do segundo ciclo do ensino fundamental (sexto ao nono ano) em aula.

Difícilmente as professoras de sala passam seus intervalos com os alunos, vez ou outra uma professora participa do intervalo. Porém sempre os acompanham até que se sirvam do lanche oferecido pela escola e depois os deixam brincar como desejarem. Nesse momento é que as supervisoras assumem a organização do recreio, evitando brigas, organizando a entrada dos alunos do sexto ao nono ano que terminaram a aula de educação física e se encontram no pátio com os alunos do primeiro ciclo do fundamental, e atendendo às demais demandas que surgem.

A organização das supervisoras também é bastante sistemática: uma delas fica transitando pelo pátio e permanece em contato com os alunos; a outra fica na entrada de acesso à administração escolar e às escadas para o segundo piso, local de concentração de todas as salas de aula. Essa entrada é dividida por outra grade de ferro e permanece fechada durante todo o intervalo, sendo aberta somente em momento de necessidade. O fazer da supervisão é regido pela programação e há uma conduta previamente estabelecida para cada ocasião possível que possa ocorrer no pátio.

Durante quatro meses do início do ano de 2009, os sanitários dos vestiários da quadra poliesportiva não estavam em bom funcionamento. Isso exigia a entrada dos alunos na parte administrativa para o uso do banheiro durante os horários de intervalo. Mas muitos deles se esqueciam de que a parte interna do andar térreo também comporta banheiros para uso dos alunos e subiam as escadas para utilizar os sanitários que ficam no andar das salas de aula, com os quais já estão acostumados.

A repetição desse fato provocou certo desconforto à programação escolar, uma vez que, depois do uso do banheiro, os alunos não desciam imediatamente para o pátio e ficavam transitando pelo corredor, conversando alto ou correndo, situação que desagradava aos professores que ainda estavam em aula, porque excitava os alunos no aguardo do seu horário de intervalo.

Nesse caso específico, vemos espaço e tempo fazendo surgir diferentes interações entre os sujeitos. Reforçou-se a ideia de que a escola mantém uma divisão interna entre primeiro e segundo ciclo do fundamental, e que, tanto para um grupo como para o outro, o momento mais prazeroso do dia na escola é o recreio, o momento de intervalo entre as aulas.

Outras interações na dinâmica escolar começaram a se instalar a partir da necessidade de organização dos grupos. Desse modo, dois grupos se instalaram: o do primeiro ciclo e o do segundo ciclo do fundamental. Agora, cada um com seu regime de programação estabelecido pela dinâmica escolar.

Eventos

Um dia na semana, às quintas-feiras, durante a entrada, todos os alunos são convocados a cantar o hino nacional. Nesse dia, formam-se filas por série e o momento solene cria uma interação com o espaço diferente daquela do dia a dia. A entronização do hino com a apresentação da bandeira do Brasil impõe um dever-fazer.

O silêncio e a postura de todos reiteram esse dever-fazer respeito aos símbolos nacionais e, principalmente, um dever-fazer-ser cidadão, pelo fato de saber e poder entoar o hino nacional com uma postura respeitosa diante da bandeira.

A letra de Joaquim Osório Duque-Estrada e a clássica interpretação de Francisco Manuel da Silva dão o tom inicial e acompanham no aparelho de som toda a cerimônia, que perpassa a apresentação da bandeira e logo ao final do hino o seu recolhimento. Não há o momento de hastear a bandeira.

Toda cerimônia tem por natureza protocolos e regras de conduta pré-definidos e, no caso acima descrito, não é diferente. Embora não se trate de uma data especial, pede-se que todos mantenham posição de sentido em respeito à bandeira.

A reunião da bandeira, o hino nacional, a formação em filas e a posição de sentido propõem um fazer-fazer, cuja musicalidade e gestualidade não permitem outro sentido se não o da programação. Há um “modo pré-determinado” de iniciar as ações escolares todas as quintas-feiras: cantando o hino nacional. O sentido é o do civismo.

O hino que, geralmente, é ouvido pelos alunos nas competições esportivas, em especial nas partidas de futebol e jogos olímpicos, se difere daquele realizado na escola; embora a cena possa parecer igual, as relações não o são. Nos jogos, há a euforia própria da competição, que surge como um rompante após o hino. Aqui parece ser um regulador do respeito que se deve ter diante da bandeira nacional, uma obrigação protocolar, mais uma programação estabelecida pela dinâmica escolar.

Mesmo com a maioria dos alunos em posição de sentido entoando o hino nacional, alguns subvertem a ordem e não se comportam dentro do esperado dever-fazer silêncio, e sim de um querer não fazer silêncio.

Ao fim do hino, os alunos do primeiro ciclo entram em fila, os demais se dispersam e entram vagarosamente para as salas.

Os diferentes espaços constituem diferentes modos de fazer entre os sujeitos. Os espaços abertos, como a quadra e o pátio, geralmente constituem sujeitos mais independentes das regras escolares e que querem ser vistos pela ideia de não interferência direta dos professores, em especial quando se encontram em horários de intervalos de aula.

Mas a apresentação do hino nacional e da bandeira impõem um outro modo de interação entre sujeitos e entre eles e a cerimônia, ditado pelo dever-fazer. O dever-fazer constitui os sujeitos a partir da programação de uma ação.

O regime de junção propõe a existência de sujeitos que se relacionam uns com os outros por meio de um objeto-valor. Todas as ações do sujeito são pautadas por um percurso de aquisição, que envolve conquistas, perdas e reconquistas desse objeto-valor em circulação.

O que se tem então é a alternância de estados de um sujeito – eufórico ou disfórico – em função da conjunção ou disjunção com esse objeto-valor. Toda a descrição se resume aqui aos programas narrativos a partir de estratégias de persuasão de um fazer-fazer entre eles. Trata-se então da descrição de uma relação mediada, porque a interação dos sujeitos se dá justamente por intermédio daquilo que circula entre eles.

E é isso que acontece nos dias em que é executado o hino nacional: os alunos estão em disjunção com a canção, todos ficam ansiosos pelo fim da cerimônia, alguns não querem sequer acompanhar a música e permanecem em silêncio até que ela acabe, outros transgridem a gestualidade imposta para a ocasião – a posição de sentido – e se recusam à formação em filas.

A situação é disfórica para eles, porque os obriga a fazerem nessa ação interativa coisas que não querem, somente o fazem porque a situação, a mediação entre os sujeitos e o objeto-valor inscrito em cena, compõe uma dimensão programática, ou seja, não há nada a ser feito, não há espaço para nada, apenas aquele fazer determinado pela programação.

Também o espaço pode ser um mediador na interação dos sujeitos – como vimos no caso acima, referente ao hino nacional, cujo sentido está na instância do realizado –, mas pode participar do regime de união, que é, como já dissemos, um regime de sentido da ordem do contato que se dá tão somente na presença dos sujeitos e objetos numa interação significativa em si mesma.

O que tem se buscado aqui é descrever o modo como a presença mesmo das coisas faz sentido, um sentido que se dá a partir da apreensão sensível de um objeto. Desse modo, o espaço pode ter um sentido realizado e, como tal, manifesto num discurso enunciado, ou um sentido em ato que se constrói na e em situação.

Já em outros momentos deste texto, trouxemos à tona a dimensão programática do espaço. Agora nos detivemos mais nos efeitos de sentido desse espaço que faz fazer.

Na imagem abaixo, temos uma visão de dentro para fora do corredor de entrada da escola, entrada esta destinada aos alunos e à comunidade. No projeto inicial, ela era também prevista como garagem de carros visitantes. Vale saber que os portões grandes não são abertos para os alunos, nem nos horários de entrada e nem nos de saída. Todos devem passar pelo pequeno portão, que fica ao lado da guarita do vigia.

O sentido posto pelo uso único desse pequeno portão é o de afunilamento. Para entrar na escola, passa-se de uma realidade aberta para outra bem diferente, a fechada; a passagem um a um determinada pela largura do portão não permite entradas apressadas, corridas ou grupais, esse dado já indica como será no interior da escola. O modo como devem se portar, se sentar e se manifestar em momentos de aulas.

O uso individual de cadeiras e mesas, em especial do segundo ciclo do ensino fundamental, reiteram esse sentido.



Imagem 18. Fonte: arquivo pessoal

Como vemos acima, esse largo corredor se afunila na pequena saída à direita da imagem, e não há aqui preocupação em estender a cobertura da quadra para fazer desse corredor um espaço agradável também em momentos de chuva ou sol demasiado.

Em situações usuais, o espaço exemplificado acima pela imagem quase não é utilizado pelos alunos, porém durante a observação feita *in loco*, um “acidente” ressignifica rapidamente o sentido dado ao mesmo corredor da imagem.

Na imagem seguinte, temos uma ocorrência prevista àquele espaço: a entrada de um veículo externo, que o usou como estacionamento.



Imagem 19. Fonte: arquivo pessoal

Na sequência de imagens acima, vê-se a presença de um caminhão tipo caçamba que transportou até a escola certa quantidade de areia. Essa areia seria destinada a uma pequena reforma dos banheiros e vestiários da quadra.

Era horário de intervalo, aos poucos as crianças e depois os adolescentes foram se aproximando do monte de areia que foi deixado ali pelo caminhão. Assim, o espaço ganhou nova significação na relação estabelecida que se construiu na e em situação.

Pode-se apontar como exemplo dessa configuração um conjunto de práticas artísticas contemporâneas, que, embora se utilize do famoso “cubo branco”¹², depende de operações e intervenções em tempo real que participam do “vir-a-ser” da obra em exposição e se incorporam ao que está proposto.

O que temos nesse corredor é o contágio, que passa de uma certa inteligência para a emoção dada pelo contato imediato, pelo “corpo-a-corpo” entre sujeito e objeto, como vemos nas imagens acima. Como se pode imaginar, o monte de areia virou brincadeira

12. A expressão “cubo branco” foi convencionada como um espaço ideal para montagens de exposições, especialmente em galerias e museus. O objetivo de criar um espaço assim é de impedir, ou ao menos minimizar, todas as interferências externas, como a luz, o som e a temperatura, fazendo-o significativo apenas de um sentido: o da permissão da acuidade visual plena.

para muitos, e a supervisão escolar foi destinada a intervir para o fim do jogo recém-criado.

Assim como no caso do corredor de entrada dos alunos, há na escola outros espaços que permitem o fazer-ser próprio do regime de união e o fazer-fazer do regime de junção.

O “acidente” provocado pelo caminhão de areia subverteu a lógica estabelecida do recreio. Se antes os alunos já estavam interagindo pelo ajustamento das relações, com liberdade e se deixando levar pelas qualidades sensíveis que se apresentavam em cena, agora, com a presença da areia trazida para dentro da escola, instalou-se outro modo interativo, o acidente, um fato inesperado que desorganiza a programação estabelecida e altera o regime de interação entre os sujeitos.

A semiótica de origem francesa proporcionou um desdobramento de sua teoria para também atuar nas manifestações da comunicação e da significação, que comportam em si mais do que uma linguagem. A isso chamamos de semiótica sincrética, em que é possível atribuir sentido de como e o que, neste caso, os eventos significam e manifestam.

Os momentos de festividades são ricos, no que se refere ao sincretismo, pois comportam num único acontecimento o verbal, o visual, o gestual, a musicalidade, a cenografia e tantos outros elementos significantes.

E é esta a característica fundamental da semiótica sincrética: o diálogo de todas as linguagens que comportam a manifestação em análise como um todo de sentido, e não apenas como somatória de significações isoladas.

Na imagem abaixo, vemos a “festa cultural” realizada em agosto de 2009. A quadra de esportes aqui também foi palco para abrigar o evento. A cenografia e o figurino dos sujeitos da cena nos remetem às típicas festas juninas, em que se celebra a cultura das festas populares em torno dos dias dos santos de confissão católica São Pedro e São João.



Imagem 20. Fonte: arquivo pessoal (festa junina, denominada na época como festa cultural, por se realizar em agosto/2009)

É pena que as imagens fotográficas congelem apenas um momento e uma vertente do acontecimento, pois nessa cena havia o movimento e a música ambiente da festa, criando modos diversificados de interação entre os sujeitos.

A música ambiente não discriminou público e nem faixa etária, tratava-se de uma música bastante difundida nas rádios e com forte apelo afetivo. Segue um trecho do refrão: “eu quero mais é beijar na boca, eu quero mais é beijar na boca e ser feliz daqui pra frente...”. Tal canção, como tantas outras do mesmo gênero, seguia-se entoada em coros de crianças, adolescentes, jovens, pais e mães. A gestualidade dos sujeitos durante essas músicas oscilava entre o cantarolar desavisado, como quem procura algo ou alguém pelo ambiente, e aquele próprio da coreografia da intérprete em momentos de apresentação pública.

Enquanto essa música parecia contagiar todos os ouvintes com seu ritmo e apelo verbal, a outra, da apresentação dos alunos,

foi ouvida como que em um rito litúrgico, uma manifestação do sagrado. Os espectadores pararam para ouvir e ver a apresentação. As crianças que participaram da dança ressignificaram seus gestos, poucas acompanhavam a letra ouvida tantas vezes durante os ensaios, e assim houve uma mudança espaçotemporal das transformações entre os estados dos sujeitos, e as mesmas crianças, que antes estavam envolvidas com diferentes músicas e interagem com os adultos e adolescentes mediadas pela música, passaram à condição de “crianças” novamente para cantar e dançar músicas de origem folclórica e até mesmo religiosa.



Imagem 21. Fonte: arquivo pessoal

A imagem acima trata da mesma festa. A cama elástica alugada para compor a animação do evento foi instalada na rua propriamente. Isso denota um fazer-ser possível obstruir uma via de acesso para a instalação do brinquedo sem que isso cause transtornos entre os moradores, passantes ou motoristas.

A rua, quando ocupada pela escola para a instalação de um jogo desejado pela comunidade, se abre para a relação espaço-espaço. Cada um ao seu modo entendia que acolhia o outro: o espaço-escola acreditava estar se aproximando da comunidade; o espaço-comunidade acreditava estar cedendo espaço de ação educativa para a escola. O que propriamente ocorreu foi o assentimento comum do acontecimento, pois tanto a escola como a comunidade são sujeitos da mesma manifestação e, embora ocupem lugares diferentes, se fazem em ato na mesma enunciação.



Imagem 22. Fonte: arquivo pessoal

Ainda da festa cultural, destacamos a decoração presente no pátio coberto, tornando-o outro espaço de relação e sentido. As grades viraram suporte para a fixação dos bonecos, as paredes receberam cortinas de TNT e mais bonecos, a típica bandeirinha presente na quadra aberta foi aqui substituída pela bandeirinha-boneco. O pátio coberto transformou-se em sala de jogos e alimentação.

A decoração, vista na imagem acima, proporcionou o uso de cores diferentes daquelas usuais, e com as cores também a significação do espaço sofreu alterações. Dos adolescentes, que em sua maioria procuravam, durante os horários de aula formal, a quadra aberta para descansar e interagir com os colegas, a mudança de função do ambiente durante a festa cultural fez com que eles se aglomerassem ali em busca dos jogos e das companhias de outros adolescentes e jovens da comunidade.

Planta do primeiro piso: da área comum

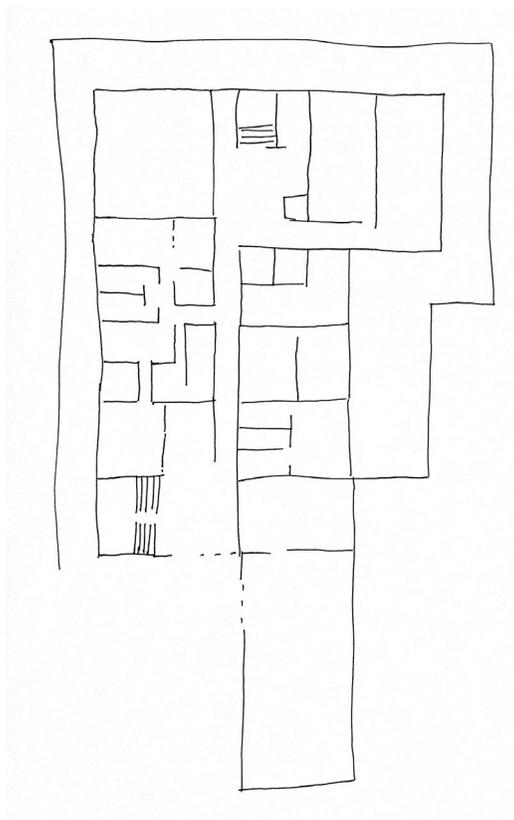


Imagem 23. Fonte: arquivo pessoal

Na área comum: As grades



Imagem 24. Fonte: arquivo pessoal

Na imagem acima, vemos a passagem do ambiente aberto (quadras e pátios) para os ambientes fechados da escola. A grade que se apresenta ali já estava projetada na planta da escola e era a única no projeto original.

Olhando atentamente a imagem, vemos que ao fundo do pátio coberto há a passagem para as salas de aula e para a administração. Também nessa passagem foi instalada uma grade de divisão dos espaços – ninguém entra ou sai sem permissão para tal.

Agora, nos espaços de uso comum, vê-se novamente a presença da programação e até mesmo do cerceamento da liberdade nos horários de lazer e/ou esportes. A presença das grades nos remete ao universo prisional. Nota-se nas imagens que quando elas são totalmente fechadas isolam-se áreas de acesso.



Imagem 25. Fonte: arquivo pessoal

A imagem acima é do *hall* de entrada, que dá acesso a três ambientes: às costas do fotógrafo, há uma grade que permite o acesso à secretaria da escola e a ambientes de uso comum (biblioteca, sala de informática, sala de recursos); à direita, vemos parte de uma grade que permite a entrada para as escadas de acesso às salas de aula; e, bem a frente, está a grade que separa esse espaço de secretaria e salas do pátio coberto e do refeitório.

Nesse espaço, que é destinado à acolhida dos alunos e da comunidade, temos a presença de grades por todos os lados, que permitem ou não o acesso às dependências da escola.

A modalização aqui presente é novamente a do dever e a do não poder ter autonomia para o acesso aos ambientes sem a devida autorização. Mais uma vez reitera-se o discurso da programação, agora no plano da expressão, afirmando o que já havíamos dito anteriormente: o plano da expressão ou da manifestação não é somente suporte para o plano de conteúdo acontecer, mas também produz

sentido, em especial nos casos em que a materialidade é um significativo importante no texto.

Ao enfim atravessarmos as grades que separam o ambiente externo do interno, temos acesso à área de uso comum.

A começar pelo refeitório, observa-se a diferença de modos de ser e de fazer também pela idade. Os alunos do primeiro ciclo do fundamental participam do lanche oferecido pela escola, comem e se sentam à mesa com os colegas; apenas depois disso é que escolhem em que e onde irão brincar. Já os alunos maiores, do segundo ciclo, preferem comprar seu lanche na cantina e muitos nem consideram a refeição que é oferecida pela escola.

Conjugado ao refeitório, temos as dependências da cozinha, o depósito de alimentos, a área de serviços, os vestiários de funcionários, o depósito de materiais de limpeza e a passarela coberta por onde entram os professores. Nessa passarela coberta está também o depósito de gás. Toda essa área é de uso exclusivo dos funcionários da escola, em especial daqueles que trabalham na cozinha. Por isso, tal espaço se apresenta como não interação dos alunos e de total interação dos funcionários, em especial, esse espaço quer ser visto como área reservada aos fumantes, já que somente ali há a possibilidade de ter uma área aberta de não interação dos alunos, o que permite a prática do fumo sem causar prejuízos às práticas educativas.

Há uma grade que separa esse espaço e o refeitório, que é o próximo ambiente. Após o refeitório, o que vem em seguida são as escadas de acesso ao segundo piso e a sala de espera da secretaria. Ali também foram instaladas duas novas grades que não aparecem na planta da escola: uma para o acesso das escadas e outra que isola a sala de espera.

Nesse espaço cercado por três grades diferentes, percebemos a necessidade que a escola teve em estabelecer uma regra, uma programação que nos diz que só se entra, sai, desce ou sobe se as grades estiverem abertas. De modo geral, uma pessoa fica por ali administrando esse abre e fecha. A grade que isola a secretaria e que também

quer isolar o restante da escola, ou seja, as salas de aula do segundo piso, a sala dos professores, a direção, a pedagogia, a biblioteca, a sala de informática, o laboratório de ciências e artes, se esquece de que exatamente do outro lado do prédio há uma escada de acesso ao segundo piso que permite o sobe e desce dos alunos. Embora essa “nova” escada pareça surgir para quebrar a programação posta pelo excesso de grades instaladas na escola, ela também comporta uma grade, que, durante os primeiros meses do ano, ficou chavada a cadeado, obrigando o uso único da escada próxima à secretaria. Apenas uma dessas grades, a que divide o espaço externo do interno, estava no projeto original.

A sala de espera que se situa diante da secretaria também é um espaço sociofúgido, se utilizarmos os termos propostos por Hall, pois seu banco em “L” é de cimento, fixado ao chão de modo definitivo, e a secretaria mantém apenas uma espécie de “guichê de atendimento”, estabelecendo mais uma vez um dever: dever aguardar a vez, dever não fazer barulho, dever ser atendido um a um e assim por diante.

Com ligações entre si, a secretaria, o depósito de materiais e a direção compõem um complexo único, sendo que a sala da direção é a única com duas entradas, uma para o lado da secretaria e a outra para o corredor, onde estão a sala de professores e a sala da supervisão/orientação.

A sala da direção é pequena, com apenas 17,55 metros quadrados, permitindo assim uma relação de aproximação com aquele(a) que ocupa o cargo de direção. Uma distância social é mantida pela organização do ambiente com duas mesas e várias cadeiras, ao mesmo passo em que tanto o diretor pode transitar pelos dois acessos da sala quanto aqueles que quiserem, de diferentes lugares, podem se aproximar da direção a qualquer momento e de qualquer parte da escola.

O querer ser visto como diretor democrático está explícito no espaço da sala, porém apenas o corpo de funcionários da escola tem acesso ao diretor. Os alunos e pais devem esperar ser chamados/ convidados.

Do outro lado do corredor, temos a sala de recursos, uma grande sala, talvez a mais bem equipada da escola. Com 54 metros quadrados, dispõe de uma bancada de granito – que comporta três pias –, televisor, DVD, espelho em toda a parede ao lado da porta de entrada, cinco mesas redondas, alguns colchonetes e aproximadamente trinta cadeiras. Toda essa estrutura funcionou aos finais de semana no programa Escola Aberta, no entanto, já durante os dias letivos, permaneceu fechada até o final da observação participante desenvolvida no local.

Ao lado da sala de recursos, vemos a sala da pedagogia e, junto dela, os banheiros de uso dos alunos.

Imediatamente à frente, há um espaço destinado aos professores, a sala de professores e os banheiros de funcionários. Conjugada à sala de professores, está uma pequena sala de materiais, que teve sua função modificada para a instalação de três computadores, que podem ser usados pelos professores para a preparação de suas aulas ou ainda para algum projeto pedagógico que eles queiram desenvolver com um pequeno grupo de alunos.

A sala dos professores é dividida em dois ambientes. O principal tem uma grande mesa, de aproximadamente quatro metros, com diversas cadeiras no seu entorno; ali os professores assinam ponto, organizam pauta, leem jornal, conversam com os colegas, trocam informações pertinentes ao desenvolvimento dos alunos e demais ações. O segundo espaço concentra uma pequena cozinha, com geladeira, bebedouro, pia, uma bancada de granito que dá sustentação àqueles que permanecem por ali em pé e ainda comporta uma pequena poltrona em “L” no canto da parede.

Nos horários de entrada de aula, a sala fica pequena para tantos usuários e interesses diversos. Alguns querendo dar recados, outros querendo conversar, outros querendo organizar material para o início das aulas, e a multiplicidade de interesses torna esse espaço, embora pequeno, sociofugidio.

Aqui, vemos novamente os diferentes modos de interação com o espaço, em que, na entrada das aulas, com o volume grande

de professores transitando por ali, estabelece-se um não poder ver os novos recados pregados no quadro de avisos, não poder ver seu colega que, porventura, precisa conversar, enfim, dadas a dimensão e a organização da sala, não há espaço para poder ver o que acontece no curto espaço de tempo que os professores têm para o início das aulas.

Já nos momentos de planejamento e nos horários de intervalo de alunos – que, como já vimos, são separados para alunos, logo também são separados para professores –, o modo de interação com o espaço se altera, passando para um poder ser visto.

A biblioteca é o espaço de uso comum de alunos e professores. Os noventa metros quadrados que ela tem são bastante arejados, permitindo uma permanência prazerosa. Também pela organização do espaço é possível sentir-se acolhido e acolher os alunos. As estantes são organizadas nas paredes da sala, liberando espaço central para as mesas redondas.

Da agitação que vemos nas salas de aula para a permanência serena da bibliotecária, se estabelece entre os visitantes da biblioteca um outro modo de interação dado pela espacialidade, o modo posto no quadrado semiótico como contrariedade (não fechado), e que, diante da proxêmica estabelecida com características espaciais de estruturas móveis, pode-se observar um poder-fazer movimentações e organizações espaciais diversificadas daquelas feitas em sala de aula formal.

O clima de silêncio próprio desse espaço, a presença de poucos usuários e o modo como o espaço se organiza fazem com que os alunos interajam ali de modo diferente daquele que usualmente têm na sala de aula.

Em sala de aula, querem ser vistos, e, para tal, se agitam e gritam; já na biblioteca, que tem o espaço organizado de outro modo e pelo uso e gestão da bibliotecária, passam a *querer ver*. Querer ver os livros, a dinâmica de empréstimos, suas próprias ações pedagógicas dirigidas e executadas com êxito e outros fatores.

Para atender os alunos e professores interessados no uso da biblioteca, a bibliotecária estabelece uma agenda de atendimentos para os professores acompanharem seus alunos em ações pedagógicas. Porém a procura pelo uso desse espaço é fundamentalmente das professoras do primeiro ciclo do fundamental, que estabeleceram uma rotina semanal para seu uso.

Durante os intervalos, a biblioteca permanece aberta, com a porta somente encostada, mas poucos são os alunos que a procuram para qualquer coisa durante esse período. Assim, nesse intervalo de tempo, ela se comporta como um espaço não aberto, pois fica no interior da escola, junto de outros espaços de não interação dos alunos, e permanece com as portas encostadas. No caso, ela não se dá a ver.

A pequena sala entre a biblioteca e as escadas para o segundo piso é destinada à operacionalização da máquina de fotocópias. Ali são reproduzidos os materiais de fixação de conteúdos, provas e exercícios. Somente um funcionário é responsável pela administração dessa sala e não há interação de nenhum professor ou aluno nesse espaço, dado o caráter sigiloso das provas e testes que são multiplicados ali, a pedido dos professores.

Ainda no piso térreo, temos mais duas salas e o poço do elevador. Como já foi dito anteriormente, essa escola foi projetada para ser uma escola modelo, por isso o elevador foi previsto para o atendimento dos alunos com baixa capacidade de locomoção física ou cadeirantes; porém nunca foi possível instalá-lo. Toda sua estrutura está pronta, mas ninguém soube dizer os reais motivos pelos quais não foi efetivado o elevador.

Das duas salas ainda restantes no piso térreo, uma é o laboratório de informática, bem equipado com lousa digital e aproximadamente 25 computadores. Ao centro, apenas três mesas circulares e algumas cadeiras. Para a manutenção dos computadores, o ar-condicionado é privilegiado naquela sala; desse modo, além do fascínio pela linguagem digital, pela rede www, ainda o ambiente refrigerado

é motivo bastante convincente para a procura incessante dos alunos por aulas no laboratório de informática.

Aqui, vemos a diferença dos modos de interação criados pelos alunos em relação à biblioteca. No laboratório de informática, eles querem parecer ser autônomos, conectados com o mundo, ao mesmo tempo que não querem parecer ser aqueles que não têm acesso à internet fora da escola ou que demonstram pouca intimidade com a linguagem digital.

Essa situação é reiterada nas posturas que tomam diante do equipamento a ser manuseado. Comandos equivocados para determinadas funções e a aparente insatisfação com o “desempenho” da máquina fazem crer que os problemas que surgem são próprios do equipamento, e não do seu uso. Gestos largos e palavras de descontentamento também são muito usuais ao conversarem entre si sobre os problemas surgidos. Quando um dos colegas aponta uma solução pelo uso adequado da máquina, o outro, prontamente, diz que já sabia o que devia ser feito e afirma que “o computador que é antigo”.

Ao lado da sala de informática, temos o laboratório de ciências e artes. Essa sala é equipada com bancadas e pias, além de dois armários. O laboratório não tem função prática para a área de ciências, uma vez que faltam equipamentos e não há segurança para o armazenamento e o estoque de materiais que podem ser inflamáveis ou corrosíveis. Por isso, é mais utilizado pelos professores de artes.

Embora haja estrutura para atender os alunos, nem todos os professores gostam de trabalhar lá. Mesmo considerando que a sala fica quase em frente ao banheiro, ela ainda nos parece adequada ao uso, porém não é isso que ouvimos. Esse ambiente fica entre as escadas que dão acesso ao piso superior, onde são ministradas as aulas, e entre as salas de professores, direção, secretaria etc. Embora esteja ali por perto a biblioteca, que é espaço do estudante, parece que a preocupação em relação ao uso do laboratório de artes está na dinâmica entre chegar à sala, permanecer nela e depois voltar à rotina das aulas no piso superior sem causar “problemas” nos demais ambientes.

Aqui, estabelece-se uma situação dúbia: de um lado, o uso da sala participa do regime da programação, afinal ela pertence ao ambiente escolar e foi edificada para ser usada; de outro lado, sua organização e disposição não se assemelham à sala de aula usual, tornando o laboratório de artes visuais um espaço para outros regimes, como o do ajustamento e até mesmo do acidente. Talvez essas possibilidades se comportem como os principais motivos para seu não uso.

Essa situação também se faz presente nas aulas de educação física e artes, cujos espaços de atendimento pedagógico diferem daquele da sala de aula. Especificamente sobre o uso de espaços abertos para o trabalho pedagógico ou de salas “diferentes”, como o laboratório de ciências e artes, verificamos a reiteração do não uso desses espaços em algumas falas coletadas durante o estágio de observação, feito em 2009. Segue:

*“Eu prefiro nem usar (o laboratório de ciências e artes), porque eles ficam agitados demais, é difícil controlar”.*¹³

Outra professora também fez um relato parecido com esse citado acima:

*“Eu começo a aula na sala e já aviso logo: ‘se não ficarem quietos, vão perder tempo de ir pra quadra fazer aula lá’. Eles já sabem...”*¹⁴

Nas citações acima, verificamos o percurso de manipulação instaurado, cujo objeto-valor é desejado pelos alunos, porém está sob o poder do professor oferecer a eles ou não. Desse modo, o educador o usa para alcançar seu objetivo, que pode ser atitudinal, conceitual ou os dois.

13. Relato da professora de artes.

14. Relato da professora de educação física.

A troca do espaço “sala de aula”, com sua proxêmica determinada pela presença de mesas e cadeiras individuais, lousa de giz e mesa de professor, para o espaço “laboratório de artes”, com bancadas coletivas e sem hierarquias entre professor e alunos postas pelos móveis dispostos na sala, produzem um efeito de sentido de que a aula de artes no laboratório será menos rígida ou menos “séria” do que aquelas aulas realizadas na sala de aula formal, conforme poderá ser visto um pouco mais adiante, quando tratarmos especificamente da sala de aula.

Também por esse motivo, a nosso ver, vários professores preferem não “arriscar” em levar os alunos para lá e incorrer em falta de controle da disciplina e da ação educativa em curso.

Mesmo verificando nesse piso as áreas de uso comum dos alunos, estes devem ser levados pela mão para seu usufruto, sendo, desse modo, sempre com a “permissão” do professor.

Cozinha, depósito de alimentos e sala de fotocópias

Não há muitos espaços na Emef Estrela que não se podem ou conseguem interagir, mas os que existem são herméticos a ponto de não permitirem interação nenhuma por parte de alunos e de professores.

Em tais espaços, não foi possível sequer realizar imagens para este trabalho. São eles: a cozinha, o depósito de alimentos e a sala de fotocópias.

Na dinâmica da escola, a cozinha e o depósito de alimentos ficam bem próximos um do outro e interligados ao refeitório. É possível passar pelo refeitório e ouvir o tilintar das panelas de alumínio em contato com as espátulas utilizadas no cozimento dos alimentos, assim como sentir os odores dos temperos, mas não é possível entrar naquele ambiente e perguntar o que teremos para o lanche, como fazemos em nossas casas nos horários de refeição.



Imagem 26. Fonte: arquivo pessoal

Na imagem acima, vemos a cozinha em horário de atendimento aos alunos, a hora do “recreio”, mas, mesmo nessa hora, a rigidez com o trato desse espaço é mantida. Essa peculiaridade é bastante compreensível se pensarmos no volume de pessoas que passam pela escola em cada horário de aula.

A cozinha obedece, invariavelmente, ao regime de programação. As funcionárias que são responsáveis por aquele setor são tomadas por um dever-fazer, que perpassa o modo como se vestem até o modo como impedem que demais pessoas desavisadas transitem por lá.

A entrada naquele ambiente só é permitida, inclusive às funcionárias, se vestidas adequadamente. Elas devem usar toucas, máscaras higiênicas e uniforme branco. Também os sapatos são de modelo adequado. Todo esse cuidado se explica considerando a sanção positiva que esperam ter como resposta aos seus empenhos.

O trabalho na cozinha é uma narrativa de sequência canônica, cuja primeira fase é a da manipulação. Nela, um sujeito transmite a outro um *querer* ou um *dever*; nesse caso, o que foi transmitido foi um *dever*. A fase da manipulação pode ser concretizada por um pedido, uma súplica ou uma ordem; em geral, nesse espaço de não interação de alunos e professores, o que se tem é um pedido do(a) diretor(a), mas esse pedido é apenas revestido de docilidade, porque o trato da refeição quando é preparada para um terceiro se alimentar deve manter normas de segurança e satisfação higiênicas e nutricionais. A manipulação aqui é por sedução. Ela poderia ser, e de certa forma é, por intimidação, pelos mesmos motivos acima descritos, porém o que se dá a ver no trato daquelas que são sujeitos desse espaço é a manipulação por sedução.

A segunda fase é a da competência. Nessa fase é atribuído um saber ao sujeito da ação e também um poder-fazer, ou seja, todas as funcionárias ali são competentes para a função de cozinhar bem e saciar satisfatoriamente a fome daqueles que vão lanche.

A terceira fase é a da *performance*. É o momento em que, principalmente, os alunos entram em contato com o produto final da ação das cozinheiras: o lanche.

E, por fim, as cozinheiras chegam à sanção, como já dissemos, em que se espera a sanção cognitiva ou a sanção pragmática. Nesse caso, vê-se a sanção cognitiva, que é o reconhecimento por parte de um sujeito de que a *performance* de fato ocorreu dentro do que se esperava.



Imagem 27. Fonte: arquivo pessoal

Essas fases mantêm entre si uma relação de implicação recíproca. Com efeito, se reconhece que algo foi realizado é porque efetivamente o foi, ou ao menos parece ter sido. Para que um sujeito possa executar uma ação é preciso que ele saiba e possa fazê-la, isto é, seja competente para isso e, ao mesmo tempo, queira e/ou deva fazê-la.

A sequência canônica, como a acima posta, não é uma fôrma onde se faz caber a narrativa. Diferentemente, inúmeras possibilidades devem ser levadas em conta para permitir desvelar o modo específico que a narratividade assume num texto particular. Em primeiro lugar, é preciso notar que certas fases podem ser pressupostas.

Se tomarmos a narrativa acima, veremos que ela trata da *performance*, no entanto as fases de manipulação e competência estão pressupostas, ou seja, só pode cozinhar quem quer ou deve cozinhar, e, ainda nesse caso, se as cozinheiras devem cozinhar é porque são responsáveis por essa função na instituição.

Na sala de fotocópias acontece algo bem parecido. Trata-se de uma sala pequena de 7,72 metros quadrados, que foi projetada para ser mais uma sala de coordenação. Ela está justaposta à biblioteca e às escadas que levam ao segundo andar.



Imagem 28. Fonte: arquivo pessoal

Ao lado da sua porta de entrada, foi instalado um vidro de 80 cm de largura por 110 cm de altura que funciona como guichê de informações e pedidos. Esse guichê indica que a porta de entrada permanece constantemente fechada e toda a comunicação necessária se dá por essa abertura de 80x110 cm.

É nessa sala que documentos são multiplicados a pedido das equipes de coordenação, supervisão, secretaria e direção; provas são reproduzidas a pedido dos professores; e demais materiais de uso pedagógico diário também são feitos.

O controle que se espera ser respeitado ali se dá em duas vertentes. A primeira trata do sigilo das informações dos documentos e provas que são reproduzidos ali e que não devem ser vistos

por aqueles cujo interesse prejudicaria o andamento das ações. A segunda vertente diz respeito ao uso dos materiais da sala, ou seja, da máquina fotocopadora, da tinta que se instala nela para a reprodução das cópias e também do papel utilizado para tal. Nada naquela sala é feito sem controle, cada fotocópia deve estar dentro da “cota programada”, seja ela do professor, seja da secretaria.

O regime que predomina as ações da sala de fotocópias também é o da programação. Isso se reitera no fato de que somente a funcionária desse setor e a direção da escola têm a chave para abrir a sala.

Ali se instala um *fazer-fazer* pautado pela modalidade do dever: dever manter o controle e a ordem das ações a fim de garantir a programação esperada e exigida daquele setor escolar.

Refeitório

Considerando que as diferentes proxêmicas que compõem o espaço escolar constituem também diferentes modos de interação, no refeitório, cujas mesas e cadeiras são fixas e distribuídas uniformemente, verificamos que o espaço faz fazer um modo de interação diferente daquele visto no pátio.

O refeitório mede 164,70 metros quadrados. Sua maior dimensão é de 18,5 metros de comprimento. Nesse espaço são dispostas três mesas paralelas de aproximadamente 12 metros cada uma; junto delas estão as cadeiras. O aluno, ao entrar no refeitório, percebe um fazer já programado: trata-se do momento de lanchar aquilo que é oferecido pela escola.

Ao terminarem a refeição, o pátio é o próximo destino dos alunos, já que no refeitório a condição de permanência acontece apenas como ato de lanchar. Nenhuma criança que não quer comer entra no espaço e se senta à mesa com seus colegas para acompanhá-los na refeição.

Ali não é espaço para brincar, correr ou conversar longamente, também porque, considerando o horário de intervalo dos alunos do primeiro ciclo do fundamental, que são os que mais se propõem a lanchar aquilo que a escola oferece, há uma fila de espera por lugares à mesa.

No período da manhã, os alunos do primeiro ciclo do fundamental somam-se em 6 turmas, num total de 193 alunos. O mesmo ciclo no período vespertino também tem 6 turmas e o total de alunos é de 146.



Imagem 29. Fonte: arquivo pessoal

Desse modo, o espaço faz fazer uma organização diferente daquela que encontramos no pátio, por exemplo. Aqui, o espaço com mesas, cadeiras e uma ação definida – o ato de lanchar – faz fazer fila e espera, numa programação definida entre a ação de aguardar a vez para lanchar, lanchar, tirar o prato da mesa, liberar lugar para que outro colega venha se sentar e então sair para o pátio.

Segundo piso: salas de aula e auditório

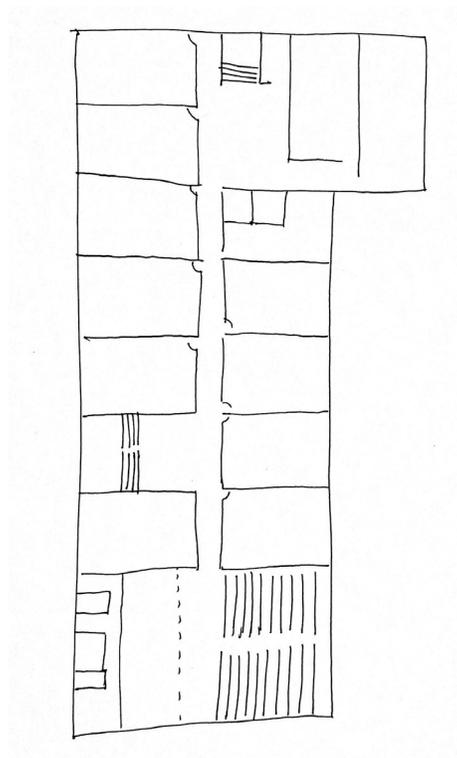


Imagem 30. Fonte: arquivo pessoal

O segundo piso da escola é composto por 12 salas de aula – cada sala tem o padrão de 54 metros quadrados, exceto uma maior, com 66,82 metros quadrados –, um auditório com 147,62 metros quadrados, uma sala de supervisão e coordenação com 12,23 metros quadrados, uma sala de pedagogia com 36,72 metros quadrados, banheiros coletivos com 15,49 metros quadrados e o poço do elevador.

No período vespertino, cuja observação participante foi direta, as salas de aula são divididas em: duas 1ª séries, uma 2ª série, uma 3ª série, duas 4ª séries, duas 5ª séries, uma 6ª série, uma 7ª série e duas 8ª séries. Desse modo, seis delas são destinadas aos alunos do

primeiro ciclo do fundamental, sendo estas as mais próximas da escada dos fundos do prédio e as únicas que desobedecem à lógica da mesa do professor sempre em frente à lousa. Também são nessas salas que a organização de mesas e cadeiras não obedece a uma programação proxêmica definitiva, como a organização em fileiras, por exemplo.

A proxêmica das salas de aula do segundo ciclo obedece a uma mesma programação: todas mantêm mesa e lousa do professor na parede, cinco filas de mesas e cadeiras e o discurso centrado nos conteúdos curriculares.

Embora todas as salas obedeçam à forma retangular clássica das construções de salas de aula, cada conjunto de salas (primeiro e segundo ciclos do fundamental) estabelece diferenças entre si. As do primeiro ciclo mantêm decoração atualizada nas paredes, contendo calendário de aniversários, murais de festas e datas comemorativas, resultados das ações pedagógicas já concluídas – até plantas na sala são cultivadas –, além do clássico alfabeto feito em EVA preso ao alto da parede.

As salas do segundo ciclo também têm o espaço permanente do mural, mas pouco se vê utilizado, e as decorações são inexistentes.

As diferentes idades entre os ciclos e as diferentes motivações dos professores refletem no modo como o aluno se envolve na significação do espaço escolar. Os espaços podem parecer os mesmos, mas os modos como se dão as interações fazem com que para uns a escola signifique um lugar de encontro, de permanência e de prazer, já para outros o espaço escolar significa uma passagem necessária, se não obrigatória.

A movimentação para a saída do lanche modificou-se ao longo do ano letivo. Agora os alunos do primeiro ciclo, que saem primeiro e estão próximos da escada dos fundos da escola, descem e sobem por lá. Instalada mais essa programação para o funcionamento da escola, mais se instalou a presença de dois espaços escolares no mesmo ambiente. Cada um com seus modos interativos mais presentes.



Imagem 31. Fonte: arquivo pessoal (imagem ilustrativa do corredor das salas de aula)

Salas de aula

Organizadas ao longo de um corredor único em “L” invertido, o espaço das salas de aula da escola parece ser um lugar de confinamento, mas é aqui que o espaço se faz no tempo, considerando suas dimensões imbricadas – passado/presente/futuro – das vivências já experienciadas, podendo ser dos anos anteriores, com colegas, professores e com outras salas por onde já passaram como alunos de outras séries. Isso tudo torna as salas de aula um espaço de temporalizações, mas principalmente de temporalidades.

Diante das questões contemporâneas que permeiam as escolas públicas, que as colocam como uma constante sob o ponto de vista idealista (às vezes até autoritário) das administrações públicas, verifica-se, para além dessas constantes, um modo de formação/interação que permite que a escola em questão seja *aquela* escola.

Mas como e por que no seu fazer-se emergem diferenças que as tornaram significativas? O que a tornou uma escola inconfundível, apesar da “estrutura comum” entre todas as escolas públicas do município de Vitória?

A hipótese é a de que as dimensões interacionais entre sujeito-sujeito, objeto-objeto, gesto-gesto, sujeito-objeto, sujeito-gesto e objeto-gesto operam como actantes significantes da enunciação. Ou seja, participam de um todo de sentido.

Desse modo, passamos das relações espaciais clássicas para as espaçotemporais.



Imagem 32. Fonte: arquivo pessoal



Imagem 33. Fonte: arquivo pessoal

Acima, vemos duas imagens do espaço escolar. A Imagem 32 refere-se a uma sala de aula do segundo ciclo do ensino fundamental; e a Imagem 33, do primeiro ciclo do ensino fundamental.

Ambas apresentam basicamente a mesma estrutura: são retangulares e além da lousa comportam um mural azulejado que permite a instalação de painéis e avisos com facilidade de fixação e de remoção para futuras instalações e limpezas, sem que isso cause danos ao patrimônio público.

A primeira imagem apresenta uma distribuição das formas no espaço bastante usual: cinco fileiras, com aproximadamente seis ou sete jogos de cadeiras e mesas em cada uma delas, são dispostas do início ao fim do ambiente, todas voltadas para a mesa do professor e para a lousa principal (esta que aparece à direita da imagem não é mais utilizada e está tomada por inscrições feitas pelos alunos com corretivos de texto e tinta).

A uniformização da ordem dos objetos na sala que se apresenta aqui reitera o discurso da uniformidade, cujos sujeitos daquele espaço ocupam, de modo geral, os mesmos lugares, semantizando-os também sempre do mesmo modo. A distribuição dos objetos e sujeitos no espaço exprime um dever, o dever de voltar a atenção, a gestualidade, os corpos e os olhares para a frente da sala e garantir o aproveitamento daquilo que está ali em ensino/aprendizagem. Outro dever que se coloca nessa proxêmica está centrado no comportamento, ou seja, o modo de organização não permite maiores mobilidades físicas por parte dos alunos, uma vez que cada um deve permanecer no seu lugar durante as aulas.

A segunda imagem apresenta um outro modo de organização. A sala foi disposta de maneira que as fileiras não ficassem longas demais, permitindo apenas quatro jogos de mesas e cadeiras em cada uma delas. Outra situação divergente em relação à imagem anterior é que aqui cada fila é composta por uma dupla de mesas, o que indica que os alunos sentam-se em duplas, logo, trabalham em duplas também. Essa imagem apresenta apenas quatro jogos de fileiras de cadeiras e mesas, porém há na sala uma quinta fileira dupla para comportar todos os alunos atendidos ali.

A disposição dos objetos nesse espaço propõe mais acontecimentos de interação entre os alunos, entre aluno/professor e professor/aluno com o espaço. Nessa diferente disposição das mesas, a distância entre a mesa do professor e o fundo da sala, onde se encontram os murais, tornou-se pequena e o acesso a qualquer extremo da sala acontece numa distância que Hall chamou de “pessoal”, permitindo maior interação entre todos os daquele espaço.

O primeiro ciclo do ensino fundamental permite a presença de um único professor para todas as áreas de ensino abordadas até o quinto ano (antiga quarta série). Esse dado também converge para a presença de interações manifestadas como “união”, cujo ajustamento e assentimento privilegiam relações não mediatizadas por nenhum

objeto-valor. Há apenas a presença de professores especialistas nas áreas de artes visuais e educação física.

A atenção aos murais também difere de uma imagem para outra. Na primeira imagem, não se verifica preocupação em elaborar ou manter murais na sala de aula; já na outra imagem, vemos dois murais: o verde e amarelo, das ações pedagógicas desenvolvidas na sala, e o outro, de aniversários.

Desse modo, a sala de aula, que aqui chamamos de formal, quer ser vista como espaço de interação determinado pelo dever-fazer e um não-poder-fazer, próprios da programação. Nesse espaço, o que rege os sujeitos é a manipulação, que poderá ser até do não-dever-fazer, mas a prescrição, ou seja, o dever-fazer, é o que se espera nas interações ali feitas. Já o laboratório de artes pode ser visto como um querer-não-fazer, caracterizando a incapacidade da prescrição e do dever-fazer.

Ainda nas salas de aula: grades

Há também no espaço escolar a dimensão do fazer programado, aquela dimensão que faz-fazer ou do fazer-fazer, que corresponde a um dizer diferente daquele visto nos parágrafos anteriores. A conjugação dos elementos imanentes do texto-escola implica um dizer que, apesar de muitas vezes simular uma ausência, se faz presente. Esse papel de restrição de sentidos fica mais evidente nas manifestações visuais e proxêmicas. São os casos dos alarmes de entrada, de saída e de troca de professor, das grades e dos dias em que se entoa o hino nacional.

A escola é rígida por horários fixos, um sinal sonoro avisa quando se deve entrar para iniciar as aulas. Nesse momento, tanto alunos quanto professores começam a se dirigir para seus respectivos ambientes de trabalho, e o rodízio a cada 50 minutos – somente no segundo ciclo do ensino fundamental – acontece ininterruptamente até o horário de intervalo, seguindo seu ritmo até o sinal sonoro que indica o final das aulas naquele período.

O enfoque dado no sinal sonoro com seu tempo programado determina sobre os sujeitos as ações que eles devem tomar. Assim, os faz fazerem um percurso já conhecido: entrarem e acomodarem-se para a frequência das aulas que se seguirão. Já o mesmo sinal sonoro também comunica o fim das aulas, e este é recebido com euforia. Todos já estão exaustos e o aguardam, pois ele permite e legitima a saída da escola.

Quanto às grades que separam os ambientes na escola, elas já foram bastante vistas neste texto, mas ainda nos cabe discutir o que e como elas nos fazem fazer.

O sentido de segurança ao ambiente e àqueles que o frequentam que as grades oferecem acaba por se perder em decorrência do exagero da presença delas na vida cotidiana da escola. Assim, passam a ser dessemantizadas do aspecto talvez mais importante da sua presença: a segurança; e, pelas suas estruturas, arranjos arquitetônicos, cadeados e controle de frequência, começam a nos fazer crer que somos cerceados de liberdade quando dentro da escola.

Nas imagens a seguir, vemos como as grades se apresentam. Elas são do tamanho exato dos vãos que são fechados por elas, seu desenho é dado em pequenos quadrados de aproximadamente 15x15 cm justapostos e comportam uma tranca de chão, outra de teto e uma terceira tranca de altura mediana, onde se instala um cadeado.

A imagem a seguir, especificamente, mostra a entrada para o segundo piso da escola, nas escadas de acesso, o que não quer dizer que somente aí a grade apresenta essa materialidade descrita. Todas as grades da escola, que estão presentes nas entradas, nas saídas e nas áreas de fluxos, obedecem à mesma disposição espacial.



Imagem 34 Fonte: arquivo pessoal

A seguir, apresentamos as grades também presentes nas janelas das salas de aula. Aqui nos detivemos especificamente a essas grades, mas todas as salas da escola que se abrem para a entrada de luz natural vinda do ambiente externo receberam grades fixadas em sua extensão.



Imagem 35. Fonte: arquivo pessoal

Na imagem acima, temos as grades nas janelas. Elas foram instaladas pelo lado de fora do prédio em cada janela individualmente.

Como se vê, elas comportam uma trama metálica mais fina, porém mais densa do que as grades das portas e dos vãos de corredores. Isso faz com que o ambiente sofra uma quebra da incidência da luz, mantendo certa penumbra no ar até em horários matinais.

Outra questão intrigante, ainda referente à luz natural que incide sobre o espaço pelas janelas, é que as salas à direita do corredor de entrada recebem sol matinal, enquanto as da esquerda do corredor recebem sol da tarde; por isso, algumas janelas receberam uma película bloqueadora de raios solares e outras, uma proteção a mais além das grades, como vemos na imagem abaixo.



Imagem 36. Fonte: arquivo pessoal

A falta de luz natural nas salas nos faz fazer um esforço maior para acompanhar as aulas, as lâmpadas devem permanecer sempre acesas e as janelas, semiabertas.

Esse fechamento dos espaços, primeiro do acesso ao pátio coberto, depois da escada do corredor das salas, e, por fim, das janelas, nos lança à ideia de enclausuramento, como se estivéssemos confinados. Talvez por isso todos os momentos de saída dos ambientes fechados da escola e todas as oportunidades de aulas externas (em parques ou museus) oferecidas aos alunos tornam-se como que “momentos de relaxamento” ou “passeio” para eles, situação em que a euforia desenfreada dos alunos provoca ações em massa de descontentamento dos professores, nos momentos de ação pedagógica externa.

Não raras vezes vimos professores voltarem descontentes de seus “passeios”, visto que o rendimento esperado para a ação não alcançou os objetivos pedagógicos previamente traçados. Isso acarreta falta de desejo por parte dos professores de repetir a experiência em tempos futuros. Situação essa que, a nosso ver, somente se agrava, pois se instala um ciclo vicioso, em que os alunos são cada vez mais confinados e privados de oportunidades extrassala de aprendizado e de passeios, podendo torná-los ansiosos e, conseqüentemente, dessemantizar o espaço escolar, bem como os momentos de aprendizagem que, porventura, poderiam ocorrer fora da escola.

*[...] Non so quando hai avuto
il tempo di visitare tutti i paesi che mi descrivi.
A me sembra che tu non ti sai mai mosso da questo giardino.
(CALVINO, 2009, p. 103)*

Nas rupturas da rotina

No espaço escolar, verificam-se categorizações de autores como Francesco Marsciani, que a partir de competências de uma semiótica etnográfica se propõe a articular as relações cotidianas de nós mesmos como ocupantes desses espaços sociais, como o do cabeleireiro, o da dentista, o do médico, entre outros. Dialogando com esse modelo em nossa análise sobre o espaço escolar, apresentamos a escola

no Quadro 1 desta pesquisa, considerando os espaços existentes nela como abertos e fechados, não abertos e não fechados.

Assim, temos o espaço aberto com as funções e eventos, como a área externa e a quadra poliesportiva. Na imagem abaixo, observamos que esse espaço trata-se de um espaço formal da escola, que tem suas funções definidas, quais sejam: a quadra é o espaço para a prática esportiva e o pátio para os momentos de lazer e intervalo.

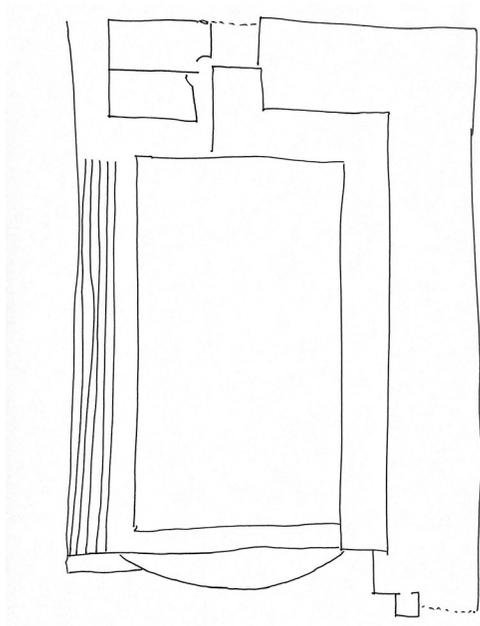


Imagem 37. Fonte: arquivo pessoal

Verificamos que esse espaço, tido como descontínuo – pois se constitui como de passagem ou de “entre” tempos da programação a qual a escola se dedica, centralizada nas salas de aula –, tem suas funções fechadas em seus determinados afazeres, como um modo único de significação, mas as constituições da espacialidade do texto e de seu contexto o alteram e o transformam em diferentes espacialidades e interações.

Portanto, são as práticas sociais existentes ali, na quadra, que provocam essas diferentes espacialidades e interações. Tais práticas são da ordem do fazer-ser, ou seja, tratam da ação do homem sobre as coisas e sua ação sobre os outros homens, ações essas que são transformadas pelas vivências e pela presença dos sujeitos em ato na ação.

Desse modo, considerando o bairro como um texto, conforme afirma Landowski:

O universo inteiro é uma espécie de “texto” que “lemos” continuamente, não só com nossos olhos, mas com os cinco sentidos. O problema é então conceber as categorias suficientemente gerais que nos permitam reconstruir, em toda a sua variedade e riqueza, a maneira pela qual o mundo se apresenta a nós – e pela qual ele significa para nós –, ao mesmo tempo como mundo inteligível e como mundo sensível (LANDOWSKI, 2002, p. 3-4).

O “texto” escola tem características próprias e imanescentes. Verificamos que não há nele outro ambiente mais adequado que a quadra para os jogos entre amigos ou as festas comunitárias.

Vendo o bairro como o contexto que engloba o texto-escola, não é possível esperar que a quadra poliesportiva seja utilizada apenas para uma função monossêmica, embora tenha assim sido projetada.

As festas escolares, os eventos da “escola aberta” e os encontros informais dos jogadores de futebol fazem da quadra um espaço de características abertas também aos modos de interação ali existentes, e não somente referente ao seu caráter físico, e rompem com a rotina e o contínuo do não-poder-não-fazer da programação. Constituem-se, portanto, na quebra da rotina como espaços do poder-fazer.

Temos também na escola o espaço do não-descontínuo, em que se dá a divisão territorial do trabalho. Estamos chamando de não-descontínuo os espaços onde a comunidade e os alunos só têm acesso se convidados.

São eles: a secretaria, a direção, a supervisão/orientação, a sala dos professores, os depósitos e os banheiros destinados aos funcionários. Temos esses espaços fechados, mas, ainda no piso térreo, temos outros espaços também fechados: a sala da pedagogia, a cozinha e a sala de fotocópias, como já vistos neste texto.

Todos esses ambientes estão no interior da escola, e foi necessário atravessar duas grades para se chegar a eles. Nos espaços de característica fechada, instala-se essencialmente a programação monossêmica, em que pudemos vivenciar praticamente os mesmos sentidos que todos aqueles que ocupam os espaços acima citados.

Os professores entram e saem da sala à medida que se aproximam os horários de aula e de troca de professores. A secretaria tem horários pré-determinados para atendimentos ao “público externo” e horário para o encerramento das atividades.

Há também na escola os espaços com características de temporalização e temporalidade, que são as salas de aula propriamente ditas.

Por temporalização entendemos a organização cronológica das aulas e o estabelecimento de horários e dias de início e fim dos períodos. Por temporalidade, o tempo *kronos* do encontro, da amizade e da aprendizagem, que perpassa todas as disciplinas em todas as salas de aula.

Estamos falando propriamente de um espaço “contínuo”, pois o modo como as salas são dispostas e os móveis dentro delas contribui para a segregação e a setorialização dos saberes em disciplinas específicas, que raras vezes dialogam entre si, fechando-se em especificidades não relacionadas com a realidade do bairro, da escola e muitas vezes nem com a vida dos alunos ali em processo de aprendizagem, considerando inclusive essa temporalização *kairós*, dado o universo mecanizado e dessemantizado do tempo. As interações ali efetuadas são regidas pelo não-poder-não-fazer próprio da obediência e da necessidade.

Já os espaços produzidos e produtivos dentro desse texto-escola nos parece que se concentram na biblioteca, no laboratório de

informática, na sala de recursos e no laboratório de ciências e artes. Esses espaços se dão a ver também como não-contínuo, cuja permanência dos alunos é sempre com um prévio consentimento do professor ou do responsável.

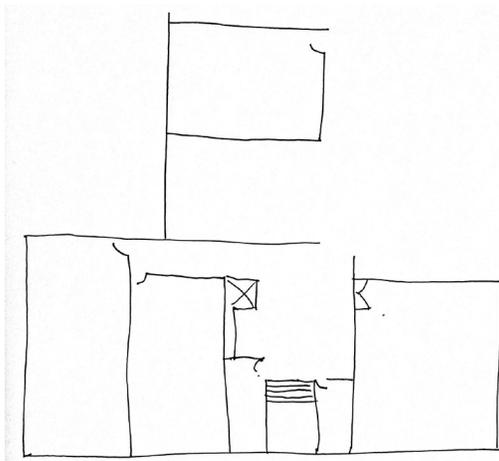


Imagem 38. Fonte: arquivo pessoal

As quatro salas ficam no mesmo piso, no térreo, bem próximas umas das outras. O que as une são os cuidados que os outros espaços não têm. São ambientes produzidos com características diferentes e que demandam usos diferentes também; cada sala tem uma especificidade em sua produção e isso permite uma espacialidade produtiva diferente das demais salas de aula comuns por parte daqueles que as utilizam.

Embora tenhamos observado a sala de recursos sendo utilizada somente aos finais de semana, para os ensaios de dança de rua do programa Escola Aberta, não há como negar a produção que ela recebe e que a seleção e a disposição dos objetos naquele espaço provocam uma ação interativa do grupo.

Durante as aulas regulares da escola, o mesmo se observa em relação à biblioteca, ao laboratório de informática e ao laboratório

de ciências e artes. Portanto, o uso desses espaços rompe com a programação da rotina, como do poder-não-fazer, pois são regidos pela não necessidade, ou seja, pelas trocas intersubjetivas que se dão ali.

O auditório é outro espaço da escola que pouco vimos ser utilizado. Ele passou por longas reformas no teto durante os primeiros meses do ano de 2009. Esse espaço, depois de terminadas as reformas, parece ser bastante adequado às suas funções. Ele comporta um grande palco, dois camarins e uma sala de depósito de materiais ou figurinos. Porém ainda não foi possível ver de que modo se pratica esse espaço nas plenas utilizações de seus recursos. Parece-nos que ele ocuparia o mesmo espaço de interação praticado na biblioteca, nos laboratórios e na sala de recursos, um espaço de produção e produtivo, ao mesmo tempo que as práticas sociais ultrapassariam o uso formal dado pela espacialidade.

Dos ambientes de características contínuas e não descontínuas da escola, apenas a orientação/supervisão permite a presença de outros modos de práticas sociais. Nessa sala, os alunos têm algumas de suas necessidades escolares e físicas supridas, como, por exemplo: lá é possível ter acesso a um lápis/caneta ou caderno necessários para a continuidade dos processos de aprendizagem; também é ali que eles recorrem quando se sentem mal, com dores de cabeça, estômago ou em decorrência de uma queda ou até mesmo de algum desentendimento entre colegas. Nesses momentos específicos o fazer transitivo apresenta a nós a fragilidade e o “sensível”, cujo espaço “contagiado” pela demanda própria do “cuidar” torna até aqueles alunos mais “rebelde” em crianças a serem zeladas. Trata-se mais uma vez do fazer-ser, cuja dimensão é não programada e pode levar até a uma afetividade propriamente familiar.

Podemos, então, apresentar outro quadro, diferente daquele já apresentado no início deste texto (Quadro 1). A este chamamos de Quadro 2. Trata-se de um quadrado semiótico que expande suas significações para além daquelas postas anteriormente no Quadro 1. Ficando então:

Quadro 2

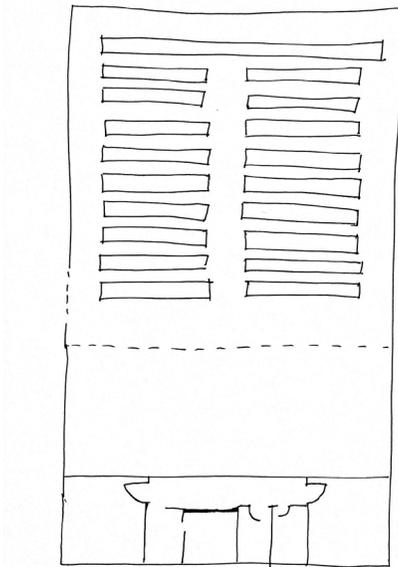
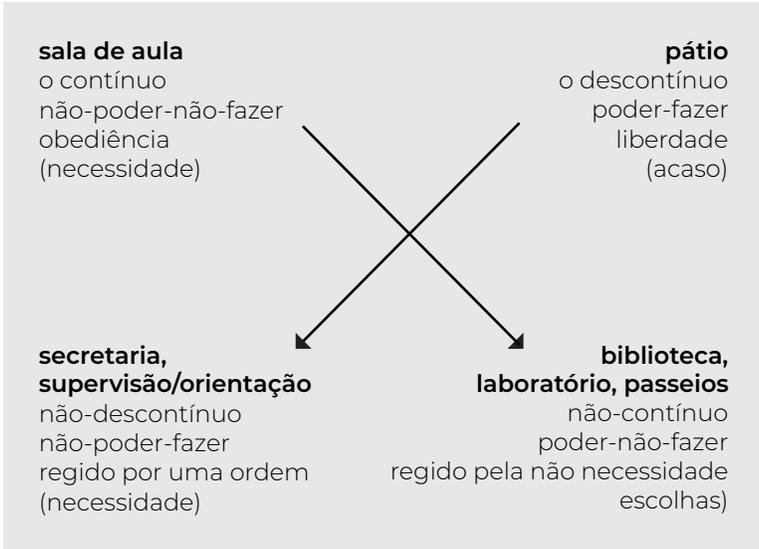


Imagem 39. Fonte: arquivo pessoal

Como vimos no início deste texto, numa longa citação de Jameson que afirma a vital necessidade da elaboração do quadrado semiótico para a exploração das suas complexidades, é a partir desse quadrado que propusemos sua superação, para perceber nele quão ricas são as práticas sociais e os modos de interação presentes na “enunciação espaço escolar”.

Os elementos que modelam o espaço

O pensamento racionalista ligado à linearidade de sentidos e à perspectiva geométrica-matemática fundamenta ainda muitos espaços de relações dentro da escola. Por outro lado, também sabemos que existem modos de interações passíveis de habitar os mesmos espaços; essa variação é possível dados os modos de relações ali estabelecidos.

Já vimos neste texto os princípios discutidos por Wölfflin, quando ele dialoga uma espécie de “gramática” para o entendimento do Renascimento (enquanto estilo artístico) em contraposição ao Barroco na arte.

Utilizando do mesmo princípio de debates de Wölfflin, apresentamos agora os cinco aspectos que fazem contraposição ao Renascimento artístico, demonstrando como eles acontecem numa ponte direta entre o Barroco e o espaço escolar.

Apenas para lembrar o leitor, retomamos aqui os conceitos já discutidos neste texto referentes ao Renascimento: o linear, os planos de representação, a forma fechada, a unidade múltipla e a clareza absoluta.

Referente ao Barroco, os conceitos são: o pictórico, a representação em profundidade, a forma aberta, a unidade e a clareza relativa ou obscuridade.

Mas o que se verá aqui são esses conceitos aplicados às vivências daqueles que, de um modo ou de outro, fazem da escola um espaço para além da sua formalidade, um espaço para a significação do sujeito, como vimos no Quadro 2, recém-apresentado.

Na escola, vemos o conceito de forma aberta, em especial no pátio e nas quadras. A ele liga-se o conceito de descontínuo no espaço escolar. Práticas sociais mais evidentes em que pudemos observar essa “forma aberta” ou o “descontínuo” são os momentos de entrada, de saída e os horários de intervalo, quando se dá um poder-fazer próprio da liberdade.

No Barroco, não há um foco central na composição, a obra deixa de se equilibrar em horizontais e verticais e a diagonal passa a ser uma direção importante. Para nós, poderíamos chamar essa diagonalidade de atravessamento. Sua simetria (própria do contínuo, ou seja, da sala de aula) perde a importância, deixando com que o espectador “passeie” livremente pela obra.

Assim também se dá o descontínuo, que não deseja em si uma sanção, ela coexiste ao lado da linearidade e da ideia de sanitização e até de fechamento que o espaço escolar propõe, mas o semantiza como interação aluno-espaço-aluno por ajustamento, cujas qualidades que se apresentam nessa interação são da ordem do sensível.

Outro conceito pertinente ao espaço descontínuo que também Wölfflin discute é o “pictórico”, cujos contornos deixam de ser valorizados em detrimento das massas cromáticas. O movimento da obra de arte é enfatizado para dar um efeito “teatral” em seus elementos, que se tornam instáveis para evidenciar a apreensão do mundo como uma imagem oscilante.

Por analogia, acontece a mesma coisa no pátio/quadra: a linearidade, as linhas de contorno e, conseqüentemente, as linhas de limite se rompem para dar a ver outra organização, a pictórica – esta sim, própria do descontínuo, em que seus elementos formadores tornam-se passíveis ao regime da união.

Por sua vez, o conceito de unidade para Wölfflin é a junção de todos os elementos subordinados pelo motivo principal da obra, ou seja, os objetos secundários perdem seu sentido fora dela. Assim também acontece no espaço do “contínuo”, em que todos os outros elementos

que poderiam ser constituidores da interação sala de aula-aluno são postos de lado em detrimento do “motivo principal” de se estar ali.

A sala de aula é o espaço da obediência, é onde “não-pode-não-fazer”. Lá não cabe outro fazer, o sentido ali estabelece uma unidade própria da necessidade.

Há a clareza relativa, mais um conceito referente ao Barroco, que busca a inconsistência e oferece apenas pontos básicos para a visualização da obra, deixando os detalhes ocultos ou a cargo da imaginação do espectador. Também esse conceito do autor tem relação com um dos elementos do Quadro 2, visto anteriormente.

O espaço do “não-descontínuo”, que é regido por uma ordem, apresenta-se a nós de modo similar à clareza relativa, pois ele é constituído pela secretaria e pelas salas de supervisão e de orientação escolar. Como já vimos em outros momentos, somente se aproxima desses espaços o aluno que é regido por uma ordem, o que nos leva a pensar que ao emprego do termo “orientação” ocultam-se detalhes que só são desvelados em raros momentos, quando se quebra essa não descontinuidade que se apresenta.

Assim, esse espaço, como no conceito de clareza relativa, oferece apenas pontos básicos, quase específicos, para se interagir.

A percepção espacial é o último conceito discutido por Wölflin em relação ao Barroco artístico. A ele o autor refere-se como aquele que está diretamente ligado à representação da luz e à impressão do contorno.

Ao conceito posto acima, discutimos seu caráter não-contínuo no espaço escolar, haja vista que se trata da biblioteca, do laboratório de ciências e artes, do laboratório de informática e os eventuais passeios, e tem como característica ser um espaço regido pela necessidade, pelas escolhas.

Assim, poderíamos discutir em termos de “incidência de luz”, ou seja, ênfase. No espaço não-contínuo, há a necessidade do desejo por parte do professor em querer utilizar aqueles espaços mencionados

acima. Ou seja, é preciso optar, lançar um olhar diferenciado àquele espaço e enfim proporcionar seu uso.

Como na percepção espacial, o espaço não-contínuo permite uma interação, dada a imprecisão dos contornos – contorno, como já discutimos aqui, pode ser visto como limitador de interações. Desse modo, a imprecisão desse aspecto (contorno) dialoga bem com a prática dos alunos nesses espaços do não-contínuo. Ou seja, permite que diversos modos de interação convivam entre si.

Numa perspectiva mais ampliada, os conceitos aplicados por Wölf-flin ao Barroco poderiam ser discutidos em outros aspectos e espaços de interação na escola. O que nos interessou foi estabelecer uma relação entre os conceitos de forma aberta e pictórico com o descontínuo; unidade com o contínuo; clareza relativa com o espaço do não-descontínuo; e, por fim, a percepção espacial com o não-contínuo.

Considerações finais

[...] era l'alba quando disse:

– Sire, ormai te ho parlato di tutti le città che conosco.

– Ne resta una di cui non parli mai.

Marco Polo chinò il capo.

– Venezia, disse il Kan.

Marco sorrise. – E di che altro credevi che ti parlasse? [...]

(CALVINO, 2009, p. 88)

O espaço se impõe nos modos de interação dos sujeitos que o habitam. Assim, verifica-se entre os espaços aqueles que se destacam e que nós aqui os analisamos pelos regimes de programação e de união. Vale dizer que as interações no espaço escolar são oriundas da proxêmica, que em sua organização modula os sujeitos que integram nesse ambiente.

Temos ainda os modos de fazer presentes nas interações: um fazer mediado por ações e por um dever-fazer, que é o do regime da junção; e outro que se dá pelo fazer-ser do sujeito em copresença entre os interactantes da enunciação, que é o regime da união.

Desse modo, os sujeitos que habitam esse espaço o fazem em seus diferentes modos de interação e modos de fazer, cujo enfoque está tanto no regime de junção quanto no regime de união.

O espaço escolar é constituído pela estrutura formal do prédio, pela sua arquitetura, pela distribuição de suas formas no espaço e pela interação dos sujeitos nele.

O prédio, como construção arquitetônica, quer ser um modelo de obra a ser seguido na educação. Sua proxêmica, com corredores largos, salas uniformes, organização estabelecida etc., nos faz ver que também a arquitetura quer estabelecer um modelo a ser seguido, um modo de ser e estar naquele espaço.

O macrotexto onde está inserido esse espaço escolar é uma zona de aterro de mangue, sua característica, por isso, é de um solo flexível, que oscila com as cheias das chuvas, fazendo-o mover-se tanto para cima quanto para baixo. Essa “maleabilidade” do terreno atinge diretamente a estrutura física do prédio escolar, fazendo-o apresentar rachaduras, situação que coloca em risco o projeto arquitetônico modelo como um todo. As constantes reformas e reforços na estrutura que a administração pública faz no prédio se apresentam a nós como um não querer ver que a escolha do terreno juntamente com a escolha do porte monumental da construção não comportam o peso da obra, fazendo-a ruir vagarosamente, porém perigosamente.

Mesmo como se apresenta, o espaço escolar se impõe tanto como interação com o macrotexto que o engloba quanto como espaço de interação interno entre os sujeitos que o habitam.

No modelo espacial em análise, temos, por exemplo, dois andares. O térreo é destinado aos seguintes espaços: áreas comuns de convivência, laboratório de informática, administração escolar (secretaria, direção, coordenação, sala de professores), cozinha, refeitório, grêmio estudantil, quadra de esportes, espaço destinado às mesas de jogos, sala de multiusos (ou sala de recursos) e os banheiros dos alunos. O primeiro andar é destinado às salas de aula propriamente ditas. Esses dois planos, o térreo e o primeiro andar, são ligados por dois lances de escadas situadas diametralmente opostas.

Em horários escolares pré-estabelecidos para lazer e alimentação, a permissão de “ir para baixo” está em conjunção com o objeto-valor (a rotina institucional); já em outra situação, como, por exemplo, a ordem de “ir para baixo” mediante uma situação de conflito interpessoal, está em disjunção com esse objeto-valor, pois nessa segunda

situação o sentido imanente da ação “ir para baixo” refere-se a apresentar-se na sala da coordenação e/ou direção, fato este sempre evitado pelo alunos, devido às consequências que pode causar.

O ato de “ir para baixo” nessa manifestação é de natureza cognitiva, são as operações sobre ele que visam carregá-lo de sentido. É como Hammad afirma: “[...] trata-se propriamente de um ato enunciativo manipulando enunciados sincréticos não verbais” (2005, p. 35).

Nesse sentido, Hjelmslev contribuiu significativamente para a semiótica greimasiana ao abordar os conceitos da teoria saussuriana – que são: língua e fala, e significante e significado – e se valer deles, unindo-os e fundando o plano de expressão e o plano de conteúdo. É importante ressaltar isso agora para apontar uma característica fundamental de Hjelmslev que não se apresentava em Saussure. Tatit afirma que “Saussure estava interessado nas diferenças e Hjelmslev estava interessado nas dependências” (2007, p. 39).

Assim, Hjelmslev objetivava sempre a relação participativa entre as partes de uma categoria, como, por exemplo, o termo complexo “junção”. Ainda é Tatit que diz: “[...] interessa a Saussure saber que conjunção é diferente de disjunção. Hjelmslev por sua vez quer saber da junção” (2007, p. 39).

A relação participativa ou complexa, que elaborou Hjelmslev, permite uma tensão entre os elementos de uma categoria. Na manifestação textual espaço, essa tensividade se apresenta não na ordem topológica, mas sim num termo complexo que assume em si dois termos correlatos: contraditório e, em larga medida, também corolário.

Para identificar o ponto tensivo da manifestação textual espacial, contamos com a ajuda das articulações temporais. O tempo aqui não trata do rápido *versus* lento ou do acelerado *versus* desacelerado, mas sim como o concebeu Santo Agostinho quando pergunta: “que é, com efeito, o tempo?”.

No capítulo IX do livro *As confissões*, Santo Agostinho disserta sobre o passado, o presente e o futuro, colocando em dúvida a existência do primeiro, porque não é mais, e também duvidando do último,

porque ainda não é. Mas diferentemente do que poderíamos pensar – “já que só restou o presente, logo essa seria a categoria temporal eficiente” –, Santo Agostinho também alterca sobre o presente, porque este não permanece.

Ao longo desse capítulo, questiona o estatuto de tempo do presente, pois este, segundo Agostinho, precisaria entrar para o passado para ser assim considerado tempo, bem como o futuro, que não é ainda.

Desse modo, afirma Agostinho (1978):

[...] o tempo presente foi longo, porque é enquanto presente que ele era longo. Ele não tinha ainda se perdido no não ser; era portanto alguma coisa que podia ser longa. Mas logo que passou, imediatamente, deixou de ser longo porque deixou de ser [...] esse longo passado foi longo quando era já passado ou quando era ainda presente? Ele não podia ser longo senão enquanto fosse algo suscetível de ser longo, uma vez passado, não era mais; portanto não poderia ser longo, já que não era de modo algum mais (p. 18).

E assim começa a introdução do passado no presente por Agostinho. Depois da radical oposição que fez do passado e do futuro ao presente, começa a se perguntar como cem anos podem ser presentes juntos e percebe que não é possível, porque enquanto o primeiro dos cem anos está em vigência os outros não existem. Se essa lógica se aplica a todos os anos, pergunta e responde Agostinho, cem anos não podem ser presentes ao mesmo tempo.

Trazendo esse pensamento para todos os níveis do nosso chamado tempo – meses e anos, dias e meses, horas e dias, minutos e horas, segundos e minutos, e até chegar a outras unidades mínimas de tempo –, Agostinho (1978) conclui que o presente não permanece e não tem extensão:

[...] se se concebe um ponto no tempo que não pode ser dividido em parcelas do tempo, por pequenas que sejam, é somente esse ponto que pode ser chamado de presente e esse ponto é levado

tão rapidamente do futuro para o passado que não tem nenhuma extensão de duração, porque, se tivesse alguma extensão, dividir-se-ia em passado e futuro: o presente não tem nenhuma extensão (p. 20).

Mas, na organização da linguagem, o tempo pode ser medido. Falamos em antes e depois, tempo que passa rápido e tempo que se arrasta, comparamos situações temporais entre si, dizemos que algumas situações passam duas vezes mais rápido do que outras etc. Logo, isso só é possível de dizer na medida em que já passou; é assim como passado que podemos senti-lo e medi-lo.

Também ligados à linguagem, estão o passado e o futuro, e, segundo Fiorin, “ninguém ousar dizer que o passado e o futuro não existem” (2005, p. 131).

Ainda inquieto com suas questões referentes ao tempo, Agostinho se pergunta então onde estão o passado e o futuro, e afirma “[...] estejam onde estiverem, aí estão como presente” (1978, p. 23). Ressaltamos no pensamento dele a ideia de que o futuro enquanto futuro não é ainda, não existe, e o passado também, ou seja, como passado já não existe mais. É com esse pensamento que o autor faz a reflexão acima citada e insere no presente o passado e o futuro, ou seja, a memória e o desejo.

Devemos ao menos mencionar aqui que nossa memória não traz a realidade dos fatos e situações que vivemos, mas sim leituras, simulacros que fazemos dessa realidade e a colocamos em ato novamente; com o desejo, a mesma coisa, prevemos nossas ações de um tempo à frente, como futuro, mas essa previsão também se dá em ato, ou seja, no presente.

Assim, é impreciso para Agostinho que existam três tempos, passado, presente e futuro, pois o que há, na verdade, são as participações do passado no presente como memórias e do futuro, também no presente, como manifestações de desejo. Ambas se apresentam como “modalidades do presente”.

Uma vez que o presente não tem extensão, que comporta em si dimensões da memória e do desejo e que é na linguagem que se pode medi-lo, podemos então avançar na ideia de que a manifestação textual espacial, por se constituir também como linguagem, comporta o tempo em sua complexidade semântica dada por Agostinho.

No caso do texto-espço, o tempo se faz no espaço e o espaço se faz no tempo considerado nas dimensões imbricadas: passado/presente/futuro.

Desse modo, a categoria tempo se apresenta como elemento importante na constituição do termo complexo do texto-espço, pois é na relação entre os sujeitos que habitam aquele espaço, no próprio espaço com suas “marcas” temporais e no macrotexto social que os engloba é que identificamos a “semia”.

O termo complexo eleito aqui, semia, vem afirmar novamente com Hjelmslev que seu interesse está nas dependências e correlações entre os termos polissêmico e monossêmico. O termo “semia” quer dizer significado. Desse modo, tanto a polissemia (vários) quanto a monossema (único) compõem o conceito de espaço em suas dependências significativas nos modos de interação.

A EmeF Estrela se constitui de múltiplos sentidos, sendo polisêmica em cada vivência da espacialidade que há correlação entre os sujeitos e o ambiente.

A vivência e a significação da espacialidade e dos modos de interação podem acontecer de diferentes formas. Durante os dias chamados “úteis” da semana, a escola significa determinado modo para seus habitantes; já durante os finais de semana, essa significação muda. Mas também, dia a dia, essa significação usual se altera. Nos momentos de aulas, nos intervalos, no ato solene de entoar o hino nacional, enfim, várias outras situações se apresentam de diferentes modos e com diferentes significações.

Também se observa que a musicalidade presente na escola permite a polissemia de espaços. Todos os momentos em que há música na escola, como nas festas culturais, no hasteamento da bandeira

ou nas demais comemorações, os vários modos de interações são identificados – até mesmo o sinal sonoro que identifica o início e o fim de cada aula é polissêmico, já que para os alunos significa de um modo diferente do daqueles que pautam seu dia considerando o sinal sonoro da escola. Nos, já ditos, diferentes ciclos do ensino fundamental e seus desdobramentos surgem também as diferentes significações do espaço.

Mas, e em igual medida de dependência, a monossemia é vista na significação do espaço escolar. Essa vertente é identificada no discurso dos professores referente à função “oficial” da escola (ensino e aprendizagem), no currículo escolar pragmático e também na projeção de um “prédio modelo”.

Não apenas Santo Agostinho, Milton Santos e José Luiz Fiorin acreditam que o espaço e o tempo são dois sistemas de referência que nos permitem pensar as relações sociais, com esse pensamento também Lévi-Strauss concorda. Criar um ambiente e habitá-lo é transformar esse ambiente então visível, essa visibilidade que está em todos os lados, em um sistema de referências culturais, algo invisível.

Rilke afirma que “passamos do visível ao invisível para, no futuro, salvar o visível, isto é, interiorizamos o mundo para permitir sua conservação ou reposição cultural, para permitir à sociedade a reconstrução de seu lugar depois de uma catástrofe ou, simplesmente, para manter a memória de origem” (RILKE, 1947)¹⁵.

Para todos os autores acima lembrados, é pela relação tempo-espaço que acontece a transformação do lugar em espaço e do espaço em tempo. Esse é o caminho que o pensamento faz para permitir que a memória trace recordações e sentidos, não somente sobre o tempo ou sobre o espaço, mas, sobretudo, sobre o contexto, ou seja, sobre as relações e as interações ali estabelecidas.

E, como nas práticas enunciativas e também nas enunciações que Marco Polo apresenta cada “cidade invisível”, declarando que é

15. Tradução nossa.

sim da cidade de Veneza que ele sempre falou, nós também acreditamos concluir este trabalho afirmando com ele: “*e di che altro crededvi che ti parlasse?*” se não do espaço escolar?

Referências

AGOSTINHO, S. **Textos selecionados – As confissões**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

BACHELARD, G. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BARROS, D. L. P. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 1990.

CALVINO, I. **Le città invisibili**. 4 ed. Milão: Oscar Mondadori, 2009.

FERRARA, L. D. **Comunicação, espaço, cultura**. São Paulo: Annablume, 2008.

FERRARA, L. D. **Olhar periférico: informação, linguagem, percepção ambiental**. 2 ed. São Paulo: Edusp, 1999.

FIORIN, J. L. **As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2005.

FIORIN, J. L. **Elementos de análise do discurso**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 1992.

FLOCH, J.-M. **Alguns conceitos fundamentais em semiótica geral**. Tradução: Analice Dutra Pilar. Documentos de Estudo do Centro de Pesquisas Sociosemióticas, n. 1. São Paulo: Edições CPS, 2001.

FLOCH, J.-M. Semiótica plástica e linguagem publicitária. **Significação**: Revista Brasileira de Semiótica, São Paulo, n. 6, p. 29-50, jan./jun. 1987.

GOMES, R. S. **Relações entre linguagens no jornal**: fotografia e narrativa verbal. Niterói: EdUFF, 2008.

GREIMAS, A. J. **Semiótica e ciências sociais**. São Paulo: Cultrix, 1981.

GREIMAS, A. J. **Sobre o sentido**: ensaios semióticos. Tradução de Ana Cristina Cruz Cesar. Petrópolis: Vozes, 1975.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Cultrix, 1979.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Semiótica**: Diccionario razonado de la teoría del lenguaje – Tomo II. Madri: Gredos, 1991.

HALL, E. T. **A dimensão oculta**. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

HALL, E. T. **The silent language**. Anchor Books, 1973.

HAMMAD, M. **Expressão espacial da enunciação**. Documentos de Estudo do Centro de Pesquisa Sociosemiótica, n. 4. São Paulo: Edições CPS, 2005.

HAMMAD, M. **Leggere lo spazio, comprendere l'architettura**. Roma: Meltemi, 2003.

JAMESON, F. **O inconsciente político**: a narrativa como ato socialmente simbólico. São Paulo: Ática, 1992.

KRAMER, S.; GUIMARÃES, D. Nos espaços e objetos das creches: concepções de educação e práticas com as crianças de 0 a 3 anos. **Cadernos de Pesquisa em Educação** – PPGE/Ufes, v. 13, n. 26, p. 9-45, jul./dez. 2007.

LANDOWSKI, E. **Aquém ou além das estratégias, a presença contagiosa**. Documentos de Estudo do Centro de Pesquisas Sociosemióticas, n. 3. São Paulo: Edições CPS, 2005.

LANDOWSKI, E. **A sociedade refletida**: ensaios de sociosemiótica. São Paulo: Educ-Pontes, 1992.

LANDOWSKI, E. **Interacciones arriesgadas**. Tradução de Desiderio Blanco. Lima: Fondo Editorial, 2009.

LANDOWSKI, E. **Presenças do outro**: ensaios de sociosemiótica. São Paulo: Perspectiva, 2002.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LECHTE, J. **50 pensadores contemporâneos essenciais**: do estruturalismo à pós-modernidade. 3 ed. Rio de Janeiro: Difel, 2003.

LEONE, M. (org.). **La città come testo scritte e riscritte urbane**. Roma: Aracne, 2009.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MARRONE, G.; PEZZINI, I. **Senso e metropoli**: per una semiotica posturbana. Roma: Meltemi, 2006.

MARRONE, G.; DUSI, N. M.; LO FEUDO, G. **Narrazione ed esperienza**: intorno a una semiotica della vita quotidiana. Roma: Meltemi, 2007.

MARSCIANI, F. **Tracciati di etnosemiotica**. Milão: Franco Angeli, 2007.

OLIVEIRA, A. C. (org.). **Semiótica plástica**. São Paulo: Hacker Editores, 2004.

OLIVEIRA, A. C.; LANDOWSKI, E. (eds.). **Do inteligível ao sensível**: em torno da obra de Algirdas Julien Greimas. São Paulo: Educ, 1995.

OSMOND, H. **The relationship between architect and psychiatrist**. American Psychiatric Association: Washington, 1959.

PEZZINI, I. **Immagini quotidiane**: sociosemiotica visuale. Roma: Laterza, 2008.

PEZZINI, I.; MARRONE, G. **Linguaggi della città**: senso e metropoli. Modelli e proposte di analisi. Roma: Meltemi, 2008.

REBOUÇAS, M. Contratos na pintura: o caso de Volpi. **Revista Galáxia**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 135-148, 2001.

REBOUÇAS, M. **O discurso modernista da pintura**. Lorena: CCTA, 2003.

RILKE, R. M. **Lettere da Muzot** (1921-1926). Milão: Cederna, 1947.

- ROBIN, R. **História e linguística**. São Paulo: Cultrix, 1977.
- SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4 ed. São Paulo: Edusp, 2008.
- SPRADLEY, J. P. **Participant observation**. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 1980.
- TEIXEIRA, L. A semiótica no espelho. **Caderno de Letras da UFF**, Niterói, n. 12, p. 33-49, 1996.
- TATIT, L. **Hjelmslev e as bases tensivas do semi-simbolismo**. São Paulo: CPS, 2007.
- TURA, M. L. R. A observação do cotidiano escolar. *In*: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 183-206.
- VERNANT, J.-P. **Entre mito & política**. São Paulo: Edusp, 2001.
- VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.
- VITÓRIA. **Prefeitura Municipal de Vitória**. Disponível em: http://www.vitoria.es.gov.br/regionais/equipamentos/educacao/regiao_7.asp. Acesso em: 10 jan. 2008.
- WÖLFFLIN, H. **Conceitos fundamentais da História da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- YOURCENAR, M. **Memórias de Adriano**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.



Adriana Magro é professora associada no Departamento de Linguagens, Cultura e Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) desde 2010. Formou-se em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Fez mestrado e doutorado em Educação com bolsa sanduíche na Sapienza Università di Roma, na Itália. Dedicase à formação de professores e atua em espaços culturais educativos extra-escolares.

Pensar o espaço implica conviver, mais ou menos intensamente, com as questões singulares, ambíguas, perturbadoras e, por isso mesmo, significantes daqueles que o habitam, portanto, daquelas pessoas que vivem ali. Nesse processo, cabe à analista, imersa na pesquisa, dar visibilidade, como quem dá forma a tudo aquilo que parece inarticulado, mas que se desvela num todo de sentido à medida que compreendemos o espaço no campo das relações entre pessoas com pessoas, pessoas com arquiteturas, arquiteturas com arquiteturas, sons com arquiteturas e pessoas, objetos com sons, arquiteturas e pessoas e tantas outras variantes que o espaço pode agregar.

Trabalhar, portanto, com a hipótese de que o espaço significa a presença das pessoas no mundo é não apenas complexo, mas também abstruso, pois nos coloca em esfera de igualdade significativa com todo e qualquer elemento que o compõe.

