



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CÁSSIA VANESSA BATALHA

**INTERAÇÕES ESCOLARES EM CURTAS ANIMADOS
PRODUZIDOS POR ALUNOS DO CURSINHO POPULAR DE
ITU:
UM ESTUDO SEMIÓTICO**

Londrina
2018

CÁSSIA VANESSA BATALHA

**INTERAÇÕES ESCOLARES EM CURTAS ANIMADOS
PRODUZIDOS POR ALUNOS DO CURSINHO POPULAR DE
ITU:
UM ESTUDO SEMIÓTICO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Loredana Limoli

Londrina
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Batalha, Cássia Vanessa.

Interações escolares em curtas animados produzidos por alunos do Cursinho Popular de Itu : um estudo semiótico / Cássia Vanessa Batalha. - Londrina, 2018.
172 f. : il.

Orientador: Loredana Limoli.

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2018.

Inclui bibliografia.

1. Sociossemiótica - Tese. 2. Animação (Cinematografia) - Tese. I. Limoli, Loredana. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CÁSSIA VANESSA BATALHA

**INTERAÇÕES ESCOLARES EM CURTAS ANIMADOS PRODUZIDOS
POR ALUNOS DO CURSINHO POPULAR DE ITU:
UM ESTUDO SEMIÓTICO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Loredana Limoli
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Ana Sílvia Lopes Davi Médola
Universidade Estadual de São Paulo – UNESP

Prof. Dr. Matheus Nogueira Schwartzmann
Universidade Estadual de São Paulo – UNESP

Profa. Dra. Sheila Oliveira Lima
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dr. Flávio Luis Freire Rodrigues
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 28 de fevereiro de 2018.

*Para Dorival, Silvana, Douglas e Marlos:
com todo o carinho e amor que tenho.*

AGRADECIMENTOS

Sempre à Loredana Limoli, orientadora dedicada, amiga sensível e inteligente.

Aos professores:

Ana Paula Mendonça

Ana Sílvia Lopes Davi Médola

Eliana Maria Severino Donaio Ruiz,

Flávio Luis Freire Rodrigues

Matheus Nogueira Schwartzmann

Sheila Oliveira Lima

que partilharam generosidade e atenção.

Aos meus alunos e colegas de trabalho, pelas trocas e experiências.

Aos companheiros da vida:

Douglas Batalha, o melhor e mais competente educador e irmão.

Marlos Mateus, pelos abraços, calma e paciência de uma vida a três: “marido, marida e tese”.

Silvana, minha ternura.

Dorival, minha proteção.

Renan, pelo sorriso e graça em momentos de vergonha alheia.

Anderson, pela amizade e aconchego do lar.

Hellen, pela brandura.

Ed Galvão e Taci, pelos percursos londrinenses.

Camo, pela cantoria e parceria.

Luciana, por ser família [de verdade].

À Valladolid de Tania, de Leandro e de Michele, agradeço imensamente pelos passeios e pela presença afetuosa.

À CAPES, pela oportunidade da bolsa de estudos.

“A significação é obra de vontade. Esse é o segredo do Ensino Universal. É também esse o segredo daqueles que são chamados gênios: o trabalho incessante para dobrar o corpo aos hábitos necessários, para ordenar à inteligência novas ideias, novas maneiras de exprimi-las; para refazer intencionalmente o que o acaso produziu e transformar circunstâncias infelizes em boas ocasiões de sucesso”.

Jacques Rancière (2010, p. 85). “O mestre ignorante”.

BATALHA, Cássia Vanessa. **Interações escolares em curtas animados produzidos por alunos do Cursinho Popular de Itu**: um estudo semiótico. 2018. 172 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

RESUMO

A escola é crucial para a construção e a legitimação de quem somos. É o lugar onde as crianças e os adolescentes se expõem, geralmente pelas primeiras vezes e em grande parte do dia, aos significados que constituem modos de presença no mundo e que atestam ou não as maneiras como as identidades são alicerçadas. Tal afirmativa serviu de base para esta pesquisa. Apoiados em uma investigação descritivo-analítica qualitativa de natureza etnográfica, buscamos compreender, a partir de animações produzidas por educandos de um cursinho popular pré-vestibular de Itu, concedidas no ano de 2015 e que projetaram imaginários comuns das salas de aula, as estruturas pilares dos processos interacionais escolares. Nesse sentido, também procuramos unir às reflexões algumas considerações em torno das linguagens próprias do gênero curta-metragem de animação, aliadas aos seus sincretismos e composição, discutindo como se deram (e poderiam se dar, hipoteticamente) seus usos, atuações e materialidades nas esferas formais do saber. Em termos gerais, observamos que o cotidiano escolar, apesar de um complexo sistema de interações, é atravessado de forma drástica por um regime de interação do tipo programada-rotineira, maior responsável pela desatenção, frustração, desobediência e pelo não-sentido das práticas mais usuais dos estudantes, inclusive as dedicadas às tecnologias contemporâneas. De tais diagnósticos surgiram proposições e referências de alguns dos problemas-chave dos processos de ensino-aprendizagem (por contraposição, soluções-chave) e encaminhamentos pedagógicos mais otimizados. Para as análises, o instrumental teórico-metodológico utilizado foi o da semiótica de linha francesa. Mais especificamente, a sociosemiótica. Por essas vias, partimos dos textos às vivências, ao encontro de dispositivos analíticos para as práticas de ser/estar no mundo em meio às dinamicidades e condições emergenciais de sentido, nas quais os objetos adquirem significação em ato, alinhando-se ao sensível.

Palavras-chave: Curtas animados. Interações. Práticas escolares. Sociosemiótica.

BATALHA, Cássia Vanessa. **School interaction based on animated short films produced by students from Cursinho Popular em Ação: a semiotic study.** 2018. 172 p. Thesis (Doctorate in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

ABSTRACT

The school is crucial to the construction and the legitimacy of who we are. It is the place where children and teenagers are exposed, usually for the first time and at great part of the day, to the meanings that constitute ways of presence in the world and attest or not the ways in which the identities are grounded. Such statement served as the basis of this research. Supported on a descriptive-analytical qualitative investigation using an ethnographic approach, we seek to understand, based upon animations produced by students from a popular preparatory course for university entrance from Itu, conceived in 2015 and which have projected common classroom imaginary, to the basis structures of the interactional processes at school. In this perspective we aimed to link to these reflexions some considerations around the typical language used in short animations, related to its syncretism and composition, discussing how its usages, performance and materialities occurred (and could occur, hypothetically) in the formal spheres of the knowledge. In general terms, we observed that the school routine, despite of its complex system of interactions, is drastically crossed by a regime of interaction in a routinely programmed type, major cause of the lack of attention, frustration, disobedience and of the difficulty in finding sense in the most common students practices, including those dedicated to contemporary technologies. From these diagnoses, propositions and references to some of the key-problems included in the teaching – learning process (in contrast, the key-solutions) and more accurate pedagogical follow-ups arose. To these analyses, the theoretical-methodological instrumental applied was the French semiotics. To be more specific, the social semiotics. Through these ways, from texts to experiences, analytical devices to the practices of being in the world around dynamics and emergency conditions of sense were found, in which the objects obtain their meaning in act, aligning to the sensible.

Key words: Short animations. Interactions. School practices. Social semiotics.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Turma de 2015	29
Figura 2	– Turma de 2016	30
Figura 3	– Espaço e Homem 1, por Miguel Falcão.....	61
Figura 4	– Espaço e Homem 2, por Miguel Falcão.....	62
Figura 5	– Jeanne Hébuterne com Cappello por Amedeo Modigliani	76
Figura 6	– Quadro Encontrinho, do Programa Encontro com Fátima Bernardes	99
Figura 7	– Peça Publicitária: Fábrica de Escolas do Amanhã.....	100
Figura 8	– Mãos: site brasil.gov.br/educação.....	105
Figura 9	– Mãos: site portaldoprofessor.mec.gov.br.....	105
Figura 10	– Sombras: Educação.Doc	106
Figura 11	– Sombras: Pro dia nascer feliz.....	106
Figura 12	– Escultura: <i>Swimmer</i>	107
Figura 13	– Fotografia: <i>Castillos em el aire</i>	107
Figura 14	– Alunos: Escola Normal Caetano de Campos, em 1901	110
Figura 15	– Alunos: 7º ano de uma escola municipal do Estado de SP, em 2015	111
Figura 16	– Taça Grega, de antes de Cristo	111
Figura 17	– <i>A Civilização Escolar</i>	124
Figura 18	– <i>A Civilização Escolar</i>	124
Figura 19	– <i>A Civilização Escolar</i>	124
Figura 20	– <i>A Civilização Escolar</i>	124
Figura 21	– <i>A Civilização Escolar</i>	124
Figura 22	– <i>A Civilização Escolar</i>	124
Figura 23	– <i>A Civilização Escolar</i>	125
Figura 24	– <i>A Civilização Escolar</i>	125
Figura 25	– Taumatroscópio.....	126
Figura 26	– Fenaquistoscópio.....	126
Figura 27	– Estraboscópio.....	126
Figura 28	– Zootroscópio	126

LISTA DE FOTOGRAMAS

Fotograma 1, 2, 3, 4, 5, 6	48
Fotograma 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 e 14	49
Fotograma 15, 16, 17 e 18	57
Fotograma 19	58
Fotograma 20, 21, 22 e 23	59
Fotograma 24, 25 e 26	59
Fotograma 27, 28 e 29	60
Fotograma 30 e 31	61
Fotograma 32, 33, 34 e 35	62
Fotograma 36 e 37	63
Fotograma 38 e 39	63
Fotograma 40	74
Fotograma 41, 42 e 43	75
Fotograma 44 e 45	77
Fotograma 46, 47, 48 e 49	78
Fotograma 50 e 51	79
Fotograma 52 e 53	79
Fotograma 54 e 55	96
Fotograma 56 e 57	96
Fotograma 58 e 59	96
Fotograma 60, 61 e 62	103
Fotograma 63, 64 e 65	103
Fotograma 66, 67 e 68	104
Fotograma 69	105
Fotograma 70	106
Fotograma 71	106
Fotograma 72 e 73	113
Fotograma 74 e 75	113
Fotograma 76 e 77	114
Fotograma 78 e 79	117
Fotograma 80 e 81	118

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Perfil dos Sujeitos.....	26
Quadro 2	– Estatuto da EPA.....	31
Quadro 3	– Percurso Gerativo de Sentido, por Greimas e Courtés	46
Quadro 4	– Percurso Gerativo da Significação, por Bertrand	47
Quadro 5	– Representação da Articulação Lógica das Categorias Semânticas.....	51
Quadro 6	– Oposição de Traços Sensoriais, Espaciais e Temporais	65
Quadro 7	– Esquema dos Modos de Interação das Identidades, por Landowski	71
Quadro 8	– Representação das Interações	72
Quadro 9	– Representação do Esquema de Base da Educação, por Portela.....	90
Quadro 10	– Correlações e Desdobramentos de Estilos de Vidas para os Corpos Atuantes nas Esferas Escolares pelo viés da Programação	102
Quadro 11	– Metáforas Plásticas a partir do Lego	109
Quadro 12	– Representação de Denúncia pelo Quadrado Semiótico.....	115
Quadro 13	– Desdobramentos dos Regimes Programados Rotineiros	120
Quadro 14	– Representação da Indisciplina - Nível Fundamental	122
Quadro 15	– Regimes de Sentido e de Interação, adaptado de Landowski.....	135
Quadro 16	– Regimes de Sentido e Formas de Educação, por Landowski	136
Quadro 17	– Nível Estratégico da Definição dos Tipos de Objetivos, por Landowski	137
Quadro 18	– Nível Metodológico, por Landowski.....	137
Quadro 19	– Nível Epistemológico, por Landowski	137

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PUC	Pontifícia Universidade Católica
ETEC	Escola Técnica Estadual
IFI	Instituto Federal
UNEI	União Negra Ituana
EPA	Educação Popular de Itu
NTI	Novas Tecnologias de Informação
GNL	Grupo Nova Londres
ANCINE	Agência Nacional do Cinema
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
OCs	Orientações Curriculares
DCEs	Diretrizes Curriculares Estaduais
IPES	Instituto de Estudos Políticos e Sociais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PNE	Plano Nacional de Educação

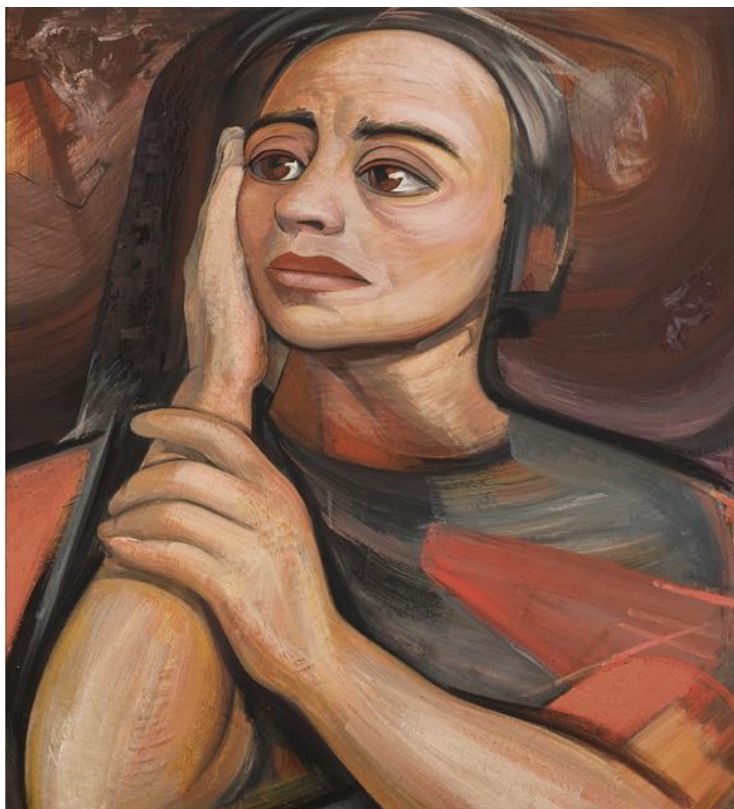
SUMÁRIO

PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES	16
ORGANIZAÇÃO E DIRECIONAMENTOS	22
CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	24
DECISÕES METODOLÓGICAS E CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i>	24
QUEM ‘SÃO’ O CURSINHO POPULAR DE ITU?	29
ENSINO NÃO-FORMAL E SEUS DESAFIOS: JUSTIFICATIVAS E MOTIVAÇÕES	31
1 REFLEXÕES TEÓRICAS: DOS FUNDAMENTOS AOS LIMITES	
DA SOCIOSEMIÓTICA	36
1.1 O PROJETO SEMIÓTICO DE GREIMAS	37
1.1.1 Nível Narrativo	42
1.1.2 Percurso Gerativo de Sentido: <i>Vida Maria</i> em Retrato	45
1.2 O PROJETO SOCIOSEMIÓTICO DE LANDOWSKI	66
1.2.1 Um Exemplo de Interação Programada: <i>El Empleo</i>	74
2 ALGUMAS DISPOSIÇÕES ACERCA DA FILMOGRAFIA DE	
ANIMAÇÃO	81
2.1 PERCEPÇÕES GERAIS E PROBLEMÁTICAS	82
2.1.1 Curtas Animados: o Formato e seus Aspectos de Produção	85
2.1.1.1 Curta-metragem: alcances e materialização	86
3 CONVERGÊNCIAS E EMBATES: UMA AMOSTRA DA ARENA	90
3.1 NAS TRAMAS DOS CURTAS ANIMADOS	91
3.1.1 Linha de Montagem 64	96
3.1.2 (Des)construção	103
3.1.2.1 A denúncia: uma forma de resistência	114
3.1.3 Escola: Como Queríamos que Fosse e Como Ela É	117
3.1.4 A civilização escolar	124
3.1.4.1 Assimilação: uma presença absorvida	133

4	A ESCOLA E AS FORMAS DE EDUCAR– REGIMES DE INTERAÇÃO EM CENA	135
4.1	EM BUSCA DA CONSTELAÇÃO DA AVENTURA.....	141
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
	REFERÊNCIAS	154
	ANEXOS	167
	ANEXO A – Termo de Autorização e Regimento da EPA.....	168
	ANEXO B – Termo de Responsabilidade e Consentimento da EPA [com o Regimento].....	169
	ANEXOS DISPONÍVEL EM DVD	172
	ANEXO C – <i>Vida Maria</i>	
	ANEXO D – <i>El Empleo</i>	
	ANEXO E – <i>Linha de Montagem</i>	
	ANEXO F – <i>Encontrinho, Programa Encontro com Fátima Bernardes</i>	
	ANEXO G – <i>(Des)construção e</i>	
	ANEXO H – <i>Escola: como queríamos que fosse e como ela é</i>	

PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

*Mas, onde é bobice a qualquer resposta, é aí que a pergunta se pergunta.
Grande sertão: Veredas, de João Guimarães Rosa (1986, p.86).*



Presságio, de David Alfaró Siqueiros¹.

Embora as lembranças escolares estejam conosco por uma vida toda e sejam únicas, é recorrente encontrarmos nas mitologias pessoais alheias resquícios de um mesmo imaginário entre os muros da escola. É como se cada um de nós, atravessado por outros constructos, recolhêssemos informações em pedaços e fragmentos e a partir daí compreendêssemos as implicações e consequências do que é estar submetido ao inventário escolar.

As expectativas é que se cultivem crenças, rituais e hábitos em cada um e por cada um dos agentes sociais da escola, bem aos moldes de Lévi-Strauss (2003, p.264)em que “[...] a repetição tem uma função própria, que é a de tornar manifesta a estrutura do mito”. As repetições nas instituições escolares se apresentam sob a forma de sinais entre um intervalo e

¹ Disponível em: <https://masp.org.br/acervo/obra/pressagio-angelica-arenal-de-siqueiros>. Acesso em: 6 de dez. de 2017.

outro, sob a forma de corpos dedicados aos alinhamentos, sob a forma de comandos de condutas. E os programas de uso, sem ter mais a necessidade de serem controlados, um a um, vão desgastando seus significados. Uma redundância que ameaça a natureza da complexidade e pluralidade das culturas, das identidades e das interações que deveriam revestir as práticas, os espaços e os tempos escolares.

E o que traz a automatização dos usos sociais aos limites escolares? O melhor aproveitamento do tempo! E “[...] o que fará o homem liberado destes anos de vida inteligentemente economizados?” (GREIMAS, 2002, p. 81). A premissa do semiótico é a de que não descansaremos até transformarmos os lazeres em produtos negociáveis para dessemantização da liberdade.

Vejam as palavras do escritor Sérgio Vaz: “[...] ninguém sente saudade do histórico escolar, mas das histórias do tempo de escola, da faculdade. Do recreio, dos professores, dos amigos, dos aromas indescritíveis da infância e da adolescência” (2012, p. 101). De toda a passagem, tomemos o recreio como exemplo. O recreio é o tempo atribuído aos estudantes para que estes o usufruam em ocasiões de divertimento e atividades de recreação com fins educativos, mas é também a duratividade temporal de liberdade negociável nas dinâmicas pedagógicas².

Será que antes de tratá-lo apenas como moeda de troca não caberia considerarmos os princípios, a maneira pela qual os sujeitos constroem suas relações consigo e com os outros durante o período do recreio, resgatando os motivos que tornam momentos supostamente não didáticos mais valiosos nas malhas da memória?

Nesse sentido, buscar percorrer o que pensam os alunos sobre os processos de escolarização pelos quais atravessam; o modo como constroem significados sobre a escola e os saberes que por ela circulam através das materialidades e recursos garantidos nos lugares de aprendizagem; como observam suas próprias presenças e interações em sala de aula, se estas estariam ou não em consonância com outras representações escolares; questionando-nos se é possível ou não que os estudantes assumam suas subjetividades em caminhos de também reinventá-las ao experimentar outras vivências nas cenas domésticas e diárias da escola. Resumidamente, tentar compreender qual é a natureza da instituição escolar, levando em consideração o modo como interage com os estudantes.

² São comuns ameaças do tipo: se vocês se comportarem mal ou não fizerem as atividades ficarão sem o recreio.

Em favor das capacidades autônomas e libertárias do indivíduo diante dos itinerários prescritos pelas grandes instituições e seus programas de consumo cultural, Michel de Certeau defende o papel do homem ordinário na sociedade. Segundo suas colocações, as pessoas se esquivam das assimilações dos objetos e dos códigos quando se reapropriam dos usos e das oportunidades à sua maneira. São seus gestos de resistência sobre as ordens e violências das coisas que cedem espaços de movimentação nos modelos tecnocráticos como produção sociocultural. Por essa razão, a “[...] presença e a circulação de uma representação, ensinada como código da promoção sócio-econômica (por pregadores, por educadores ou por vulgarizadores), não indica o que ela é realmente para seus usuários” (CERTEAU, 1994, p. 41). Motivados por essa posição, confiamos ser necessária a análise da circulação das representações pelos praticantes que não as fabricaram, sinalizando também as possíveis invenções cotidianas.

Por esse ângulo justificaríamos a importância de nos atentarmos para as significações resultantes das negociações entre os sujeitos nos processos de apreensão de sentidos. E para dar conta das situações escolares e suas dimensões contrastantes, caminhamos em direção às delimitações das interações sociais em modelos que admitem a construção de sentido das práticas vividas, projetando “[...] a organização e a circulação de valores e dos objetos significantes que o discurso social manipula e produz” (REBOUÇAS, 2013, p. 255). Firmados nas esteiras da sociossemiótica, pensaríamos ainda nas identidades circundantes às estruturas escolares, às designações de seus papéis sociais. Muito porque tomaremos as identidades como efeitos de uma socialização institucional (SARUP, 1996 *apud* MOITA LOPES, 2002), uma vez que a escola é crucial para a construção e a legitimação de quem somos; o lugar onde as crianças e os adolescentes se expõem, geralmente pelas primeiras vezes e em grande parte do dia, aos significados que atestam ou não as maneiras como suas identidades foram ou são afirmadas, lembrando que:

[...] o que dá forma à minha própria identidade não é só a maneira pela qual, reflexivamente, eu me defino (ou tento me definir) em relação à imagem que outrem me envia de mim mesmo; é também a maneira pela qual, transitivamente, objetivo a alteridade do outro atribuindo um conteúdo específico à diferença que me separa dele (LANDOWSKI, 2002a, p. 4).

Baseando-nos nas reflexões atestadas, pretendemos investigar os regimes de interações previstas nas práticas escolares a partir de curtas de animação produzidos por educandos de um Cursinho Popular de Itu, sediado na cidade de Itu.

A nossa hipótese é que o dia a dia escolar é permeado majoritariamente por regimes de interação do tipo programada, responsáveis pela insatisfação dos alunos para com o ambiente escolar. Por aí, atribuímos a eles o encargo pela minimização do ser desses sujeitos. Pressupomos, portanto, que da falta de ajustamento, fundada no princípio da sensibilidade, nasce o ideal do aluno-utilitário (aluno-função), cujo ofício é repetir o discurso e a linguagem da escola. Aquele que diz o que ela quer ouvir, mas para quem não é dado o direito à palavra, à decisão, o direito aos acordos *etc.* Ademais, também enquanto suposição, consideramos que os pilares dos processos de ensino-aprendizagem estão alicerçados sobre a questão dos sentidos das práticas interacionais, e delas se desdobrariam os problemas-chave (por sinal, bem como as soluções-chave) identificados em sala de aula. Diante do cenário vislumbrado e perpassado pelos referenciais teóricos advindos da semiótica de linha francesa, em especial pelos apontamentos de Eric Landowski (2002a, 2014b), os desafios dispostos a nós no momento estão em discorrer a respeito dos retratos discutidos pelos estudantes acerca de tais problemáticas por meio de curtas de animação, denunciando experiências viáveis e que suponham outros tratospa para o sensível, ao que parece já bem esgotado nas salas de aula. Sendo assim, acreditamos que:

[...] o ato de processamento do sentido sincrético pelos sentidos promove espécies de vivências significantes, experiências sensíveis, que têm marcado as explorações da mídia e o seu lançar-se na criação de objetos midiáticos sincréticos como experiências de ressignificação do cotidiano repetitivo, do eu anônimo, do eu massivo (OLIVEIRA, 2009, p. 98).

Nessa medida, o cinema surge para nós como uma criação artística capaz de redirecionar formas de olhar e, mais do que isso, como ideias estéticas, éticas, poéticas, existenciais, histórico-sociais, filosóficas *etc.*, que ensejam o acesso a estas realidades que suspeitamos encontrar. Possibilidade de sugerir outras lógicas para a vivência escolar, que nos revela, também e principalmente, o caráter subversivo da arte, que “[...] mostra-nos que a ordem vigente não é única, não é absoluta, mas é uma entre outras” (FIORIN, 2004, p. 109). Adotar este posicionamento pode facilitar o tratamento do filme mais como objeto de ensino, compreendendo-o menos como um mero meio/recurso didático trazido à escola básica³. Sobre isso, afirma-se, em grande parte dos casos, que raramente o cinema seja explorado no seu

³ Esse dual foi discutido por muitos autores: Jacquinet (1999) situa as dimensões do filme como suporte e objeto de estudo; Eugeni (1999) descreveu como formas de saberes sociais, destacando o ‘objeto’ (conhecimento) e o ‘instrumento’ (competências); e Rivoltella (2005) destaca como possibilidades de ‘educar para o cinema’ e ‘educar com o cinema’, por exemplo.

potencial de veículo das representações sociais nos lugares de aprendizagem. Menos ainda no que se refere à pesquisa sobre o imaginário social (LOPES, 2015)⁴. Normalmente, este tipo de mídia é visto como uma estratégia motivacional e inspiradora, muitas vezes vinculada somente à fruição, para uma aproximação mais descompromissada aos ‘conteúdos próprios’ da aula. Todavia,

[...] ele [o cinema] é um registro que implica mais que uma maneira de filmar, por ser uma maneira de reconstruir, de recriar vida, podendo dela extrair-se tudo o que se quiser. E por ser assim, tal como a literatura, a pintura e a música, o cinema deve ser um meio de explorarmos os problemas mais complexos do nosso tempo e da nossa existência, expondo e interrogando a realidade, em vez de obscurecê-la, ou de a ela nos submetemos (TEIXEIRA; LOPES, 2003, p. 10).

“Não é apenas o sujeito cognitivo que se senta na carteira da escola, mas é também o sensível que necessita estar em constante despertar para o novo, para o diferente” (PIMENTEL, 2011, p. 183). Deste fato o cinema aflora como uma chance de colocar aos jovens estudantes outros desafios que atuem como filtros no contato que eles têm com o mundo. Uma sugestão educacional que tem o firme propósito de conduzir a sensibilidade frente à condição humana, a própria, aliás, e por desdobramento a do outro, gerando efeitos que acionem uma interação entre o cognitivo-inteligível e o afetivo-sensível.

Entre os muitos prolongamentos da sétima arte, orientamos nossas atenções aos domínios do cinema de animação. Primeiro porque é oportuno que observemos o período de efervescência no qual está a filmografia do cinema de animação no Brasil. Para Schneider e Hersog (2013, p.144 grifo nosso), por exemplo, três indicadores atestam essa premissa: 1) há uma *evolução quantitativa* que ocorre desde 2003, mediante o registro do lançamento de 12 longas-metragens animados; 2) há *o reconhecimento do Brasil como o país com o maior número de filmes selecionados na edição de 2014 do Annecy* – um dos festivais de cinema de animação mais prestigiados em âmbito mundial; e 3) há *a conquista do prêmio principal Cristal Award*, na França, para obras recentes como *Uma História de Amor e Fúria*, de Bolognesi, e *O Menino e o Mundo*, de Alê Abreu. Um mercado se oferece ao público brasileiro, formando, por consequência, uma predileção, um tipo de produto a ser consumido e, concomitantemente, reflete uma exigência consumidora⁵. As mídias, com seu poder de

⁴ Disponível em: http://oficinadeimagens.org.br/canalcinesabotage/?page_id=43. Acesso em: 16 de set. de 2017.

⁵ Acerca deste fenômeno, Baccega (1999) argumenta que os meios de comunicação que circulam nas várias culturas emergem do real e são constitutivos desse real. Segundo a autora, os textos gerados por esses veículos

persuasão, afetam as condições humanas perceptivas e se instalam na vida dos indivíduos de forma cada vez mais distinta e imediata, por esta razão, firmamos tal episódio como um importante critério para a seleção do gênero⁶.

Depois, devemos lembrar-nos que nossas escolhas⁷ circulam também por suportes bem acessados pelos jovens, como computadores, *tablets* e celulares. E tal qualidade acrescenta discussões pertinentes para os contextos correntes, visto o interesse acerca das materialidades dos meios que se impõem nas práticas de leitura e escrita hoje em dia. Isso reflete um momento histórico-social dos estudantes. Os aparatos mudariam e, da mesma forma, mudariam as chances de manuseá-los. Para a leitura, as imagens imobilizadas, palpáveis e desaceleradas concederiam que o material original revelasse, talvez, nuances que não seriam captadas de maneira consciente a 24 quadros por segundo. Para a sua montagem, no campo da escrita sincrética, num complexo sistema linguístico (específico da animação), haveria ocasiões de pensar e recuperar o movimento, a expressão, a criatividade, a tatilidade *etc.*, assegurando saberes que permitam novos modos de representação do conhecimento.

Em síntese, é nesse emaranhado de um eterno estranhar-se com o presente escolar que nos colocamos a pensar sobre a originalidade e as contribuições do curta de animação, atribuindo-lhe propriedades condizentes aos processos educacionais e de aprendizagens atuais. Essencialmente porque é, enquanto produto cultural circundante aos domínios cinematográficos, um objeto de natureza complexa que deve ser apre(e)ndido, já que traz consigo, em potência, o poder de referenciação e subjetividade onde vislumbraríamos o encontro de duas grandezas, uma face perceptiva e sensorial de objetivação e outra dirigida ao íntimo e imaginário. E grande parte disso é consequência do sincretismo de linguagens próprias da animação e de sua fluidez temporal, condicionada artificialmente por seus princípios técnicos que orquestram múltiplas possibilidades temáticas, sobretudo estéticas. Por considerarmos essas facetas inerentes ao *corpus*, pretendemos reconhecê-lo, defendendo os impactos gerados em seu entorno, atentando-nos para a maneira como estes ordenam os gestos e atos de olhar, de pensar e explicar a realidade que nos rodeia.

promovem a reconstrução e interpretação das formas simbólicas emergentes nas culturas e das culturas predominantes. Em qualquer ocasião, há continuamente interseções mínimas entre as diferentes realidades e representações.

⁶ Inclusive, apontamos que os caminhos trilhados têm movimentado bastante o meio acadêmico. A título de exemplo, foi criado o primeiro curso de pós-graduação em filmes animados na PUC-Rio (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro), além de cursos a respeito do assunto (sobre animação, *games* e linguagens aparentadas) em outras universidades em todo o país voltados para a formação de profissionais para atender as reivindicações mercadológicas.

⁷ Os curtas-metragens serão apresentados no item *Organização e Direcionamentos*.

ORGANIZAÇÃO E DIRECIONAMENTOS

Elencados alguns pontos iniciais da tese, resta por agora tratar de sua organização e direcionamentos, na qual além das “Considerações Iniciais”, “Caracterização da Pesquisa” e “Notas Finais”, constam mais quatro capítulos.

No primeiro capítulo: “Reflexões Teóricas: dos Fundamentos aos Limites da Sociossemiótica”, revisitamos os legados e as provocações de Greimas sobre o *devoir* das atuações semióticas, e isso sem deixar de lado o rigor sistemático e caráter organizacional que perduram e conferem aplicabilidade e importância à teoria até os dias de hoje. Fora do texto, a semiótica continua! (LANDOWSKI, 2014a, p. 10). Seguindo os passos de Eric Landowski, mapeamos também como a sociossemiótica pretende dar conta dos sentidos que emergem das práticas vividas com os objetos que nos circundam e aos quais nos juntamos. Aprofundando os estudos sobre os regimes de interação (LANDOWSKI, 2014b), ainda nos colocamos a investigar seus modelos e estratégias relativas às identidades e alteridades. Dessa forma e para ilustrarmos os conceitos, que serão mais tarde retomados, discutimos os projetos teóricos e suas formulações através dos curtas de animação: *El Empleo* (2008), de Bou Grasso e Patricio Plaza; *Vida Maria* (2006), de Márcio Ramos.

No segundo capítulo: “Algumas Disposições acerca da Filmografia de Animação”, contempla-se o cinema de animação à luz de estudos investigativos com uma abordagem sucinta sobre seus dispositivos técnicos e historicidades. Em torno dos discursos que dão visibilidade às imaginações e ao imaginário, buscamos circundar a cinematografia ainda como experiência onírica e corpo de discursos vivos à procura de outros meios e corporeidades para significar. Isso porque “[...] com a convergência dos meios e a generalização do audiovisual, as questões teóricas se deslocaram. Os fundamentos de uma nova teoria do audiovisual podem já não estar sendo construídos no campo específico do cinema” (MACHADO, 2007, p. 130).

No terceiro capítulo: “Convergências e Embates: uma Amostra da Arena”, teceremos considerações sobre animações produzidas por educandos de um Cursinho pré-vestibular de Itu, realizadas no ano de 2015. Sem pretensão prescritiva e com vistas a viabilizar diálogos frente às ideias transmitidas e elaboradas pelos estudantes, associando-as às animações eleitas por nós, desenvolvemos uma pesquisa descritivo-analítica qualitativa de natureza etnográfica. E em caminhos de diagnosticar as atuações da materialidade do *corpus*, nos colocamos a compreender as crenças e representações que os educandos têm de si, de

suas práticas e dos ambientes escolares, espelhadas em seus trabalhos. E nos embates dispostos, buscamos por nós mesmos (pesquisadores-professores-aprendizes) em um movimento de reconhecermo-nos nos *outros* (educandos), bem às fôrmas de Landowski (2002a, p. 12): “[...] em um querer estar – estar com o outro, no andamento do outro – substituindo a certeza adquirida, estática e solipsista, de ser si mesmo”.

No quarto e último capítulo: “A Escola e as Formas de Educar – Regimes de Interação em Questão”, aproximamos as colocações anteriores conciliando-as às discussões sobre o modelo de narratividade quando atribuído aos campos escolares como um todo. Para cada um dos regimes de interação em foco, e respaldados por Landowski (2014b, 2016), atribuiremos seus respectivos sentidos, considerando ainda seus níveis estratégicos, táticos e epistemológicos. Sob esse ponto de vista, com a intenção de apurar os processos interativos envolvidos nos dispositivos de ensino-aprendizagem, nos posicionamos a reivindicar a pertinência das concepções da semiótica de linha francesa, de modo mais amplo, e da sociossemiótica, especificamente, para iniciativas no âmbito da educação.

CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

DECISÕES METODOLÓGICAS E CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

A abordagem metodológica tomada por nós é qualitativa. Aprender os fenômenos por esse viés é orquestrar teorias, realidades e subjetividades, traduzindo-as em abstrações, aspirações e formulações hipotéticas interpretativas. Em oposição ao tratamento isolado e quantificável dos dados experimentalmente controlados, a abordagem qualitativa reporta-se à fenomenologia, adentrando um universo onde é o homem que investe o mundo de significados (MERLEAU-PONTY, 1999). Significados estes multidimensionais e inclináveis a perspectivas variáveis, a depender de como se tomam as inferências sobre o que é estudado. Muito porque não se lida com um conjunto de categorias definidas e específicas, mas sim, com problemas balizas, mediados pelo instrumento humano, que orientam as direções e as faces da investigação. À vista disso, é sempre possível a rediscussão das circunstâncias e dos encadeamentos tomados. Pensar o pesquisador no método qualitativo é enquadrá-lo como um observador participante e propenso a compreender mais os processos do que os produtos e seus resultados finais.

Definimos no tópico referente à organização da tese que a base de nossos apontamentos é qualitativa e de natureza etnográfica. Relacionando nossos objetivos aos aparatos metodológicos, verificamos em André (2014) algumas justificativas para o uso da etnografia no estudo da prática escolar cotidiana. De acordo com a autora, a abordagem etnográfica outorga a aproximação com o espaço social da escola e com a sua rotina, propiciando acessos aos mecanismos de dominação e de resistência expressos ali, ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, crenças e formas de sentir.

São os laços de estreitamento proporcionados pelas estratégias etnográficas que colocam o pesquisador em contato com as reincidências ou singularidades dos fenômenos subjacentes aos retratos em análise, situando suas descobertas num contexto mais amplo e estruturando-as em um quadro teórico dentro do qual possam ser explicadas. André (2014, p. 23) esclarece ainda que o que se tem feito na área de educação é uma adaptação da abordagem etnográfica, o que nos leva a concluir que os estudos tomados por nós são de tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito. Ou seja, fizemos uso das técnicas tradicionalmente associadas à etnografia, como a observação participante e a análise de documentos.

A escolha pelo Cursinho Popular de Itu não foi aleatória. Sou professora lá há sete anos. Desde 2010, atuo como mediadora e coordenadora de projetos nas frentes de língua portuguesa, em aulas e monitorias de literatura, produção de texto e linguagens. Toda a minha experiência profissional – que não é vasta, aliás – se deu em um projeto cuja iniciativa é voluntária, popular e colaborativa. Não seria possível encontrar sentidos nas artes do fazer dos estudantes, considerando os saberes e valores que permeiam o subterrâneo do coletivo escolar, por intermédio de um método teoricamente unilateral, irrefutável e avesso às diversidades. Sobre os graus de envolvimento e as nuances das subjetividades, concordamos com Carlos Rodrigues Brandão (2006, p. 50 grifos do autor), quando diz que:

Na pesquisa participante parto de um duplo reconhecimento de confiança no meu “outro”, naquele que procuro transformar de “objeto de minha pesquisa” em “co-sujeito de nossa investigação”. Devo confiar nele, tal como na observação participante, na qualidade de meu interlocutor, aquele que no dizer de si-mesmo, desenha para mim os cenários de vida e destino que pretendo conhecer. Mas devo ir além, devo criar com ele e em seu nome (bem mais do que no meu próprio) um contexto de trabalho ao ser compartilhado em pleno sentido, como construção do saber e como produto de saber conhecido e posto em prática através de ações sociais de que ele é (ou deveria ser) o protagonista e, eu sou (ou deveria ser) o ator coadjuvante.

O andamento da pesquisa se deu em dois momentos cruciais: uma fase exploratória e uma intervenção. Um diagnóstico prévio da situação, que necessariamente não se deu apenas com o início da pesquisa, sinalizava uma insistência dos estudantes em depreciar todo o complexo interacional escolar, mesmo quando os professores se mostravam abertos às linguagens mais contemporâneas e métodos menos formais. Encarnados em Medusa, era como se transformássemos tudo em pedra⁸. Daí em diante, passamos a considerar a possibilidade de uma ação, que foi concretizada em forma de convite aos alunos para nos encontrarmos e conversarmos mais profundamente sobre o que haviam apontado durante as aulas, para que juntos pudéssemos compreender os porquês daquelas constatações.

Cerca de trinta alunos se reuniram voluntariamente⁹ durante dois meses. Os encontros eram aos sábados e duravam em média cinquenta minutos. De forma parcial e

⁸ Ilustramos o sentimento de recusa ao que se supõe didatizável também a partir do seguinte exemplo: segundo dados de 2015, diagnosticados na pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, a média de livros lidos por ano durante o Ensino Médio é 4,79%, e destes somente 0,98% foram indicações pela escola. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil - 2015.pdf>. Acesso em: 08 de jun. de 2016.

⁹ Anexado à tese está o termo de responsabilidade, declarando consentimento e a autorização do uso das animações para a pesquisa.

gradativa, nos sentíamos mais inteirados com o universo referencial dado por nossos sujeitos de pesquisa. Eram eles:

Perfil dos Sujeitos

Quadro 1 – Perfil dos Sujeitos

Quantidade: 30 alunos.
Faixa etária: de 17 a 25 anos.
Escolaridade: 7 alunos com o Ensino Médio completo e o restante cursando o último ano do Ensino Médio – 5 oriundos de escola particular, 8 oriundos de ETEC – Escola Técnica Estadual, 5 oriundos de IF/Salto – Instituto Federal de Educação da cidade de Salto, e o restante oriundo de escolas públicas estaduais convencionais.
Classe: 21 alunos informaram uma faixa salarial familiar entre: R\$ 2.000 – 8.600 (Classe C), e o restante entre: R\$ 1.250 – 2.000 (Classe D).
Áreas: 1 aluno da área rural e o restante de área urbana.

Na primeira vez em que nos falamos, deixei claro que tinha o intuito de analisar um material produzido por eles e gostaria muito que versassem sobre o tema escola, uma vez que era essa a motivação das reuniões. Informalmente, os alunos sabiam que eu estava cursando o doutorado e tinham a informação do meu interesse no campo das animações. Porém, os adverti da não necessidade de alinharem os meios, as mídias e os gêneros ao meu projeto de pesquisa, pois não queria decretar como e por onde deveriam comunicar seus posicionamentos. Minha preocupação era com as representações das interações e, por esse motivo, tentei minimizar meus outros interesses. Mesmo assim, diante do vasto repertório que tinham, decidiram que queriam compreender *textos com movimento*. Uns e outros apelavam aos amigos que seria legal porque poderiam fazer uso de técnicas e tecnologias *diferentes*. Formaram cinco pequenos grupos, três deles optaram por curtas de animação e os outros dois insistiram em adaptar o movimento em suportes que surpreendessem a sala toda. Tendo em mãos uma câmera filmadora e um diário para relatarmos as percepções imediatas das atividades, passamos a observar e registrar o que denominamos como oficina de criação.

De início, os educandos nos perguntavam: *pode usar celular? Pode usar o computador com internet? Pode usar o tablet? Posso filmar lá fora? Posso usar o projetor, professora?* Para retomarem a autonomia e a autoria de seus processos criativos foi necessário o desvencilhamento de algumas regras gerais escolares, relativas aos meios e à disposição temporal, espacial e corporal.

Eram os próprios estudantes que gerenciavam os objetivos dos encontros e decidiam como dar continuidade aos processos de produção de seus trabalhos. Em conjunto, distribuía funções relativas às pesquisas, às técnicas e aos roteiros. Opinavam sobre os elementos sonoros e plásticos escolhidos. Resolviam os problemas que surgiam com a falta de um ou outro colega. Muitas vezes, ouviam juntos tutoriais na internet, explicando como manusear os aplicativos ou como criar movimentos em suportes físicos. Mesmo aqueles que não se ocuparam dos curtas-metragens, utilizaram tecnologias contemporâneas para respaldar suas atividades. No decorrer dos encontros, combinamos que, no último dia da oficina, eles apresentariam seus projetos e eu indicaria duas animações que pudessem se associar aos seus trabalhos. Por acompanhar o processo de produção do material, tive a chance de estudar antecipadamente filmes que pudessem ser ajustados aos deles.

Alguns dos alunos que frequentavam a oficina desistiram, ora porque começaram a trabalhar, ora porque estavam estudando muito para o ENEM e para os vestibulares. Infelizmente um dos grupos não conseguiu cumprir o compromisso firmado no início das atividades. Por fim, obtivemos o seguinte *corpus* de análise:

1. CURTAS DE ANIMAÇÃO INDICADOS

El Empleo (6'24") – de Bou Grasso e Patricio Plaza, 2008

Vida Maria (8'30") – de Márcio Ramos, 2006



“El Empleo”



“Vida Maria”

2. CURTAS ANIMADOS DOS ESTUDANTES

(Des)construção – 2’37” – Stop Motion / Live Action

Linha de Montagem 64 – 1’00” – Stop Motion / Técnica com recortes

Escola: como queríamos que fosse e como ela é – 1’25” – PivotStickAnimator / Mirillis



“(Des)construção”



“Linha de Montagem 64”



“Escola: como queríamos que fosse e como ela é”

3. OBJETO ANIMADO

A Civilização Escolar – Caixa de desenhos movida à manivela



“A Civilização Escolar”

QUEM 'SÃO' O CURSINHO POPULAR DE ITU?

Em termos institucionais, o Cursinho Popular de Itu tem dez anos de existência¹⁰ e é administrada por um grupo de voluntários com o intuito de oferecer formação continuada e de pré-vestibular somada a atividades artísticas e culturais. Hoje, em 2018, temos duas sedes, uma na FATEC/Itu-SP e outra no Instituto Federal de Salto-SP. E contamos com a parceria do Museu Republicano, da USP; e da Biblioteca Comunitária Waldir de Souza Lima.

A organização integra disciplinas convencionais a outras não oficiais, como: política, atualidades e linguagens; e outros formatos de aulas como saraus, seminários, oficinas e grupos de estudos mediados pelos próprios educandos. O espaço é frequentado por alunos de baixa renda e muitos deles já completaram o Ensino Médio, o que significa dizer que há um alto índice de desistência e dificuldade em assistir assiduamente às aulas¹¹. Seu público é em maior parte oriundo da rede pública e só em 2015, ano de aplicação desta pesquisa, atendeu cerca de 70 estudantes de Itu e da região.

Figura – 1 Turma de 2015



¹⁰O Cursinho da EPA é herdeiro do antigo Cursinho da UNEI - União Negra Ituana, fundado em 2009.

¹¹ As aulas acontecem sempre e somente aos sábados, das 8h às 17h30min.

Figura 2 – Turma de 2016



Turma de 2016 - com o triplo de matriculados em comparação ao ano de 2015.

De caráter popular, poderíamos conceituar o Cursinho Popular de Itu como um local dedicado à educação não-formal. Com menos hierarquias, tal tipo de modalidade educacional prevê atividades organizadas fora de um enquadramento oficial, previsto por leis. Seus programas tendem, assim, a uma aprendizagem mais flexível e menos burocratizada. De acordo com Gohn (2006, p. 134), entende-se por educação não-formal:

[...] aquela voltada para o ser humano como um todo, cidadão do mundo, homens e mulheres. Em hipótese nenhuma ela substitui ou compete com a educação formal ou escolar. Poderá ajudar na complementação desta, via programações específicas, articulando escola e comunidade educativa localizadas no território de entorno da escola. A educação não-formal tem alguns de seus objetivos próximos da educação formal, como a formação de um cidadão pleno, mas ela tem também a possibilidade de desenvolver alguns objetivos que lhes são específicos, via a forma e espaços onde se desenvolvem suas práticas, a exemplo de um conselho, ou a participação em uma luta social contra as discriminações, por exemplo, a favor das diferenças culturais, entre outras.

ESTATUTO DO CURSINHO POPULAR DE ITU

Quadro 2 – Estatuto da EPA

O Estatuto da EPA estabelece os seguintes objetivos:

1. Promover educação popular gratuita engajada socialmente;
2. Perpetuar em todas as suas ações os princípios da ética, da paz, da diversidade, da cidadania e da inclusão social;
3. Realizar atividades artísticas e culturais gratuitas com finalidade de promover a educação popular;
4. Formar lideranças comunitárias;
5. Promover o voluntariado;
6. Promover gratuitamente tecnologias sociais, artísticas e culturais com objetivos educativos;
7. Oferecer cursos livres, de extensão, de formação continuada e de pré-vestibulares com o intuito de promover e divulgar a educação popular;
8. Promover estudos e reflexões sobre as redes públicas de educação;
9. Estabelecer parcerias e intercâmbios institucionais com o intuito de viabilizar seus objetivos;
10. Privilegiar instituições que compõem a rede pública de ensino para promover parcerias e intercâmbios;
11. Privilegiar em seus eventos e projetos estudantes matriculados e/ou oriundos da rede pública de ensino, especialmente os egressos jovens e adultos;
12. Criar e manter grupos de estudos sobre educação popular e engajada socialmente;
13. Organizar e participar de eventos sociais e acadêmicos sobre educação;
14. Promover a educação de jovens e adultos.

12

ENSINO NÃO-FORMAL E SEUS DESAFIOS: JUSTIFICATIVAS E MOTIVAÇÕES

Apesar de adotarmos a classificação da não-formalidade, alegamos que toda educação é formal dada sua intencionalidade. Assim, mesmo sendo mais difusa, com duração temporal e de conteúdo mais variável, a educação não-formal não supõe informalidade¹³, pois é sistematizável, ilustrando essências e problemáticas previstas no cenário escolar tradicional. Trata-se, então, de outro modo de ser por definição, mas com modos de estar persistentes. Isso porque professores e alunos mantêm-se em seus campos de atuação, exercitando, na maior parte do tempo, modelos de interação espelhados àqueles já vivenciados e experimentados nas

¹² Disponível em: <http://portalepa.blogspot.com.es/2015/10/quem-somos.html> Acesso em: 3 de mar. de 2017.

¹³ Outra definição é a de educação informal, que ocorre de forma espontânea no dia a dia, através de meios alternativos e vivências com familiares, amigos e interlocutores *etc.* de modo ocasional.

salas de aula comuns. Foi diante dessa realidade, um lugar que não burocratiza/institucionaliza supostamente nenhuma regularidade, que pudemos notar uma cena enunciativa da escola formal que perdura. Sobre o fato, cogitamos que há um efeito de presença escolar generalizado que acomoda determinados significados (vinculados à rotina, à prudência, à coerção *etc*) aos processos de aprendizagem, mesmo quando abrigados de outras designações e modelos. Por essa razão, o fato de lidarmos com um Cursinho Popular ao invés de uma escola convencional não invalida nossas constatações, mas, ao contrário, faz mostrar ainda mais o quanto essa presença irradia a tudo que esteja sob a sombra do ensinar e do aprender.

Sem abismos entre o formal e o não-formal, esse formato de ensino-aprendizagem apresentaria, conseqüentemente, desafios também da mesma ordem. E um deles diz respeito aos percursos metodológicos possíveis entre as Novas Tecnologias de Informação (NTI¹⁴) e a educação nos limiares de compreender e desenvolver suas potencialidades inéditas (ou não) nas práticas escolares. Alguns dados divulgados pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, divulgadas pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil, apontam avanços para o acesso à internet, por exemplo. Em 2014, 47% dos brasileiros com mais de 10 anos utilizaram, assiduamente, a *web* através de aparelhos celulares. O número triplicou nos últimos três anos: em 2011, a proporção era de 15%. Apesar disso, a pesquisa registra que a dimensão de domicílios com acesso à internet é de 50% apenas, correspondendo a 32,3 milhões de domicílios em números absolutos. E as desigualdades por classe e área ainda se conservam, posto que a classe A tem um acesso de 98% às redes, a classe B de 82%, a classe C de 48% e as classes D e E de 14%; e as áreas urbanas e rurais com 54% e 22,3% respectivamente. Significa dizer que a apropriação dos meios tende a um aumento progressivo, mas que, todavia, deve ser muito mais democratizada¹⁵.

Tal diagnóstico não foi deixado de lado durante o percurso desta investigação e tendo em vista que os alunos localizam-se em sua maior parte nas classes sociais com menos acessos às NTI, decidimos por tomá-las como um direito fundamental, que deve ser garantido para o exercício da cidadania, uma vez que os domínios das técnicas estão atrelados às esferas distintas das atividades do cotidiano não só ligadas aos saberes científicos, mas também ao lazer, ao trabalho, ao consumo *etc*¹⁶. Dentre os muitos artefatos culturais difundidos pelas

¹⁴ Duas formas poderiam ser também adotadas aqui: Tecnologias de Informação Contemporâneas ou Atuais.

¹⁵ Disponível em: <http://www.cetic.br/noticia/uso-da-internet-pelo-celular-cresce-entre-os-brasileiros-revela-cetic-br/>. Acesso em: 16 de fev. de 2016.

¹⁶ O acesso à internet foi declarado pelo Conselho de Direitos Humanos, um direito humano básico pela

mídias mais comuns hoje em dia, e levando em consideração também o desejo coletivo de nossos sujeitos de pesquisa, elegemos os curtas animados e suas possibilidades de criação para tentar atualizar a conjuntura apresentada.

Justificamos por esses caminhos que questionamentos importantes podem, ou melhor, devem ser trazidos à tona, especialmente quando se trata de uma pedagogia dos multiletramentos. Em termos gerais, diríamos que o compromisso com a docência está baseado em princípios responsivos com o desenvolvimento competente das habilidades críticas e textuais de sujeitos situados, em aspectos plurais e também individuais. Não há mais como conceber um trabalho tecnocrático e mecanicista. Por esse motivo, elegemos como primordial a ideia de lidar com os novos letramentos “[...] emergentes na sociedade contemporânea e incluir nos currículos a grande variedade de culturas presentes nas salas de aula de um mundo globalizado” (ROJO, 2012, p. 12). E para assentar as ideias dispostas aqui, resgatamos declarações já salientadas em 1996, pelo *Grupo de Nova Londres* (GNL), que se colocou a confeccionar um manifesto com o intuito de priorizar a multiculturalidade em detrimento da cena unidirecional e, de certo modo, elitista, bastante contemplada nos ambientes institucionalizados como o *locus* do saber. As objeções do GNL se fundam em colocações do tipo:

Esta questão das diferenças tornou-se uma questão principal que devemos abordar como educadores. E apesar de numerosas teorias e práticas terem sido desenvolvidas como possíveis respostas, no momento, parece haver uma ansiedade particular sobre como proceder. Qual é a educação adequada para as mulheres, para os povos indígenas, para os imigrantes que não falam a língua nacional, para falantes de dialetos não padronizados? O que é apropriado para todos no contexto dos fatores cada vez mais críticos da diversidade local e da conexão global? (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996, p.2 tradução nossa¹⁷).

Assembleia Geral das Nações Unidas. Disponível em: http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/17session/A.HRC.17.27_en.pdf. Acesso em: 08 de jun. de 2016.

¹⁷This question of differences has become a main one that we must now address as educators. And although numerous theories and practices have been developed as possible responses, at the moment there seems to be particular anxiety about how to proceed. What is appropriate education for women, for indigenous peoples, for immigrants who do not speak the national language, for speakers of non-standard dialects? What is appropriate for all in the context of the ever more critical factors of local diversity and global connectedness?

Os argumentos apontam para dois pontos centrais, o primeiro fundamentado na multiplicidade cultural das populações, essencialmente as urbanas, e o outro assentado na multiplicidade semiótica dos textos por meio dos quais nos informamos e nos comunicamos. Desse modo, deixaríamos de lado as oposições e antíteses culturais semeadas à nossa volta e adotaríamos uma abordagem de *desessencialização* das dicotomias canônicas e dominantes por uma atenta e preocupada com o hibridismo, com o sincrético. Abordagens estas repletas de escolhas politizadas para produções atuais, eleitas mais democraticamente e criteriosamente por nossos próprios alunos.

E, nesses termos, teríamos também novas práticas de produção e recepção, que seriam condicionadas pelas roupagens presentes nos contextos. Situações nem tão novas assim, ainda mais se pensarmos que o mundo signifiante é propriamente multimodal. Desse modo e para Rojo (2012), o maior desafio não estaria na ideia de atestar as características ‘recentes’ dos textos hipermidiáticos, mas estaria, sim, colocado pelas nossas práticas escolares de leitura/escrita que já eram (e continuam) restritas e insuficientes mesmo para a ‘era do impresso’.

De forma ampla, temos muitas dificuldades para lidar com a interatividade, com o processo colaborativo, que são genuínos de uma concepção de linguagem interacionista, por exemplo. Ao mesmo passo, as posturas consideradas mais ‘tradicionais’ demonstram-se fraturadas e transgredidas. Com propriedade, o GNL discute o caso:

A pedagogia da alfabetização tradicionalmente significou ensinar e aprender a ler e escrever em formas oficiais, padrão e oficial da língua nacional. A pedagogia da alfabetização, em outras palavras, tem sido um projeto cuidadosamente restrito—restrito a formas de linguagem formalizadas, monolíngües, monoculturais e regidas por regras (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996, p. 1 tradução nossa¹⁸).

O engajamento nessas discussões favorece a possibilidade de abordar de forma eficaz a complexa realidade vivenciada por nós, professores, nas escolas. O primeiro passo, como enfatiza o manifesto, é estar ciente das diferenças e do desconforto sobre os acordos existentes nas disparidades dos resultados educacionais que não parecem melhorar com o passar do tempo. Esses estudos tendem a lançar ideias para novas áreas de investigação cujo objetivo maior seria experimentar e rearranjar os enquadramentos elencados para redesenhar

¹⁸Literacy pedagogy has traditionally meant teaching and learning to read and write in page-bound, official, standard forms of the national language. Literacy pedagogy, in other words, has been a carefully restricted project - restricted to formalized, monolingual, monocultural, and rule-governed forms of language.

os próximos atos. Para tanto, devemos sublinhar que os agentes sociais dessas mudanças, professores e alunos, são participantes ativos e protagonistas dos futuros sociais.

Diante de tantas alegações, e procurando manter vivo o protagonismo dos educandos ao assumir também, enquanto professores/pesquisadores, um papel de destaque, colocamo-nos disponíveis às tentativas.

1 REFLEXÕES TEÓRICAS: DOS FUNDAMENTOS AOS LIMITES DA SOCIOSEMIÓTICA



Trabalho, de Thiago Honório (2013)¹⁹.

A teoria semiótica greimasiana deve ser concebida como um percurso, como uma atividade de construção ou, melhor ainda, como um projeto coletivo de construção teórica. Refazendo-se, retificando-se, consertando-se, modificando-se, desenvolvendo-se, assim pensamos a semiótica. Diana L. P. de Barros (1995, p. 85).

“Abandonando a ciência concebida como sistema, podemos representá-la como processo, um fazer científico que se manifesta, de maneira sempre incompleta e freqüentemente defeituosa, nos discursos que produz” (GREIMAS, 1981, p. 3)²⁰. De *Semântica Estrutural* [1966] à *Da Imperfeição* [1987] podemos observar como o arcabouço da semiótica greimasiana e seus instrumentais foram sendo constantemente remanejados. Entretanto, em meio às controvérsias, sempre manteve como problemática, e tarefa urgente entre as Ciências da Linguagem, as organizações discursivas das significações. Considerado

¹⁹ Disponível em: <http://www.premiopipa.com/pag/artistas/thiago-honorio/>. Acesso em: 6 de dez. 2017.

²⁰ Em analogia à citação, indicamos: *Sobre o rigor na Ciência*, de Jorge Luís Borges (1982).

em seus três aspectos: objeto-texto, tipologia e teoria da significação²¹ (GREIMAS; COURTÉS, [1979] 2013), ao termo semiótica competem sentenças fundadoras que lhe proporcionam uma metodologia própria e que lhe asseguram seu estatuto científico. Resistindo suas diferentes fases e abordagens, entre elas estão os princípios do primado relacional, da narratividade e da imanência, por exemplo.

É disso que se trata este capítulo. Esboçar alguns dos principais conceitos da semiótica greimasiana, elucidar algumas de suas influências, precursores e um pouco de seus caminhos epistemológicos. E isso sem esgotá-los exhaustivamente. Até porque há outros materiais e comentadores que os fariam de maneira mais adequada e aprofundada. A ideia é nos munirmos amplamente das ferramentas de trabalho e assim nos fazermos entender melhor em relação ao *corpus* estudado. Ferramentas estas que constituem propriamente o objeto de análise. Acerca do projeto edificado por Greimas, iniciaremos com um breve parecer justificando seus pontos de contato com outros estudiosos, e depois discutiremos mais sobre seu trajeto, do nível narrativo até os rumos que hoje se oferecem com os postulados de Eric Landowski.

1. 1 O PROJETO SEMIÓTICO DE GREIMAS

A semiótica de linha francesa, também denominada semiótica greimasiana (se assim quisermos condecorar seu fundador, o lituano Algirdas Julien Greimas), é uma teoria linguística interdisciplinar, com inspirações na fenomenologia e de base estruturalista. “Interessada pelo parecer do sentido, que se apreende por meio das formas da linguagem e, mais concretamente, dos discursos que o manifestam” (BERTRAND, 2003), permite-se desdobrar a muitos campos do conhecimento, como a comunicação, as artes, a ciência da informação e outros domínios que dela se valem para resolver objeções pertinentes à significação²². Com tal objetivo é que a semiótica põe em questão as estruturas significantes que modelam o discurso social e o discurso individual (COQUET, 1984). Social quando trata

²¹No *Dicionário de Semiótica*, Algirdas Julien Greimas e Joseph Courtés ([1979] 2013, p. 448 - 456) consideram o termo semiótica em três aspectos, como objeto-texto: em um conjunto significativo, que apresenta uma articulação interna autônoma; como tipologia: considerada depois de já tomada por uma metasemiótica de descrição, quando se tem uma explícita teoria de explicação dos planos da linguagem de uma dada semiótica; e como teoria da significação, no nível epistemológico.

²²Em *Semântica Estrutural*, Greimas afirma: “A língua não é um sistema de signos, mas uma reunião de estruturas de significação” (1973, p. 30). Em *Semiótica e Ciências Sociais*, pontua: “[...] o linguista, mesmo que esteja curioso para saber como se constituem os signos, retém apenas o momento de sua dissolução, que lhe abre a possibilidade de análise das formas linguísticas situadas para além do signo” (1981, p. 30).

dos vestígios discursivos depositados na memória coletiva, em formações estereotipadas e usuais, e individual ao cuidar dos discursos inéditos e originais, em uma linguagem que rompe com o lugar comum.

Enquanto uma teoria gerativa, sintagmática e geral, seu escopo é estudar a interpretação e a produção dos textos. Seu objeto é o texto, independente da ou das linguagens nas quais o sentido se manifesta: um curta-metragem, uma telenovela, uma HQ, uma canção, uma fotografia, uma crônica; todos eles são unidades significantes para a semiótica. Embora a teoria não os ignore em suas faces sociais e históricas, seu intuito é enfatizar os mecanismos e os procedimentos estruturais. E esses elementos, tidos como extralinguísticos, seriam recuperados no e pelo texto em si. Em outras palavras, trata-se de uma metalinguagem científica com enfoque e predominância analítica (e não exclusividade) para o intradiscursivo. Não considerando uma realidade anterior à linguagem, mas sim fundada no próprio sentido do discurso, reconhecendo um sistema de relações sob os signos, e que estes são apenas o ponto de partida para se chegar às formas significantes (FLOCH, 2003).

Sendo assim, ao procurar sentidos de um texto, aborda sua conjuntura por duas vias: 1) pelos dados linguístico-discursivos, resgatados por meio do percurso gerativo do sentido, e 2) pelas relações com a sociedade e a história, que podem ser investigadas de três formas de acordo com Barros (2009, p. 352): 1) pela análise da organização linguístico-discursiva dos textos, em especial da semântica do discurso, isto é, de seus percursos temáticos e figurativos, que revelam, de alguma forma, as determinações histórico-sociais inconscientes; 2) pelo exame das relações intertextuais e interdiscursivas que os textos e os discursos mantêm com aqueles com que dialogam; 3) pela relação entre duas semióticas, a do mundo natural e a das línguas naturais (ou outros sistemas semióticos).

De modo geral, Ivã Carlos Lopes (2003) situará o projeto semiótico como um equilíbrio entre:

[...] o **rigor metodológico** (o que a aproxima das gramáticas da frase e de sua tendência à esquematização sempre mais cerrada, sempre mais coercitiva) e a **relevância humana** daquilo que tem a dizer (o que a torna mais comparável às tradições ligadas ao discurso e ao texto, as quais desenvolvem muitas vezes seus comentários plenos de significações existenciais, não raramente construídos sem explicitar a metodologia a ser seguida para se chegar até eles).

[...] Manter essa **dupla exigência** foi, no tempo de Greimas, e continua a ser hoje, um dos desafios da semiótica (LOPES, 2003, p. 65 grifo nosso).

Bertrand (2003) concebe a semiótica greimasiana perpassada por três fontes principais cuja convergência foi responsável por seu surgimento: uma fonte linguística, uma fonte filosófica e uma fonte antropológica. E explicá-las é compreender a dupla exigência da teoria constatada por Lopes.

Da linguística saussuriana são extraídas as bases de suas concepções. Isso porque é recuperada a ideia de estrutura como o lugar das diferenças. Do mundo naturalizado e das línguas naturais—tomados enquanto macrossemióticas – as diferenças seriam captadas como uma rede de relações em uma arquitetura de formas carregadas de sentido que trazem em si mesmas sua significação. Aproximando-se de Saussure, Hjelmslev [1943] resgata assim a relação como condição primordial para o sentido, e amplia o conceito de signo, cunhado pelo mestre genebrino como um fenômeno linguístico de duas faces: significado e significante, que se correspondem e das quais uma vale senão pela outra (SAUSSURE, 2006). Para Hjelmslev é da relação entre planos de linguagem, um da expressão [significante] e um do conteúdo [significado], ambos constituídos por forma e substância, que surge o fenômeno da semiose. Sob esse ângulo, o texto, unidade de análise da semiótica, é resultado da articulação indissociável desses dois planos.

Essas contribuições hjelmslevianas, somadas à defesa de uma teoria da linguagem preditiva, justificam a escolha pela significação ao invés do signo como inquietação para a semiótica. De tais influências e propostas, a semiótica garante uma perspectiva imanentista e não restrita apenas e somente ao universo verbal.

Ainda nas fontes linguísticas, sublinham-se os trabalhos de Benveniste. A linguística da enunciação valida uma tomada da semiótica para além do formalismo em essência. Com o decorrer do tempo e de forma cautelosa, o aparato da semiótica passa a verificar que o texto também contorna os meios que acionam e formatam o enunciado e a enunciação, chegando a uma conclusão de que para a apreensão da significação era preciso

ainda considerar os processos que atuavam ali, instáveis e ainda em seu devir (DINIZ, 2008). Mais adiante, ao discutirmos o percurso gerativo de sentido no curta de animação *Vida Maria*, veremos de modo aplicado e mais aprofundado como a semiótica greimasiana acomoda as operações enunciativas e as projeta nas categorias de pessoa, espaço e tempo. Em todo o caso, cabe assinalar por enquanto que:

A concepção de discurso como interação entre sujeitos (enunciador e enunciatário) foi, aos poucos, [...] se aproximando da realidade da linguagem em ato, procurando apreender o sentido em sua dimensão contínua e estreitando cada vez mais o estatuto e a identidade de seu sujeito (BERTRAND, 2003, p.18).

Não se trata, evidentemente, de abandonar a semiótica do enunciado, que destaca as articulações internas do texto ao estudar as regras de composição transfrástica, os princípios de coerência, as formas de estruturação articuladas em diferentes níveis, mas de associá-la a uma semiótica da enunciação, centrada nas operações de discursivização, que reintroduz o sujeito do discurso e a dimensão intersubjetiva da interlocução (MATTE; LARA, 2009, p. 343).

No campo das fontes filosóficas é importante referenciar as contribuições de Merleau-Ponty. Preocupado com a essência das coisas, o filósofo procura discorrer a respeito da percepção dos fenômenos, de como objetos materiais (com formas reconhecidamente visuais, táteis, auditivas e que duram no tempo²³) se organizam e são percebidos. Sobre isso, pensemos: dois passageiros que se deslocam para a mesma cidade em ônibus diferentes e com velocidades diferentes terão a mesma percepção do espaço ao percorrer a mesma distância? Ao discutir a cena, Discini (2010) expõe que aos passageiros o tempo aparecerá de forma distinta. Isso porque o espaço é temporalizado internamente e orquestrado pelo sensível. Aliás, mesmo que estivessem lado a lado ainda assim não compreenderiam a viagem da mesma forma, por conta de diferentes concepções vividas de temporalidades.

Pelo viés da fenomenologia, poderíamos concluir que o tempo não está propriamente nas coisas ou nos sujeitos, mas nas relações com as coisas, na qual o corpo adquire enorme relevância: “[...] a distinção entre sujeito e objeto está confusa em meu corpo. [...] confusa na coisa, que é o polo das operações do meu corpo. [...] o próprio espaço se

²³ Os fenômenos são marcados com características eidéticas.

conhece através do meu corpo” (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 184). A ressalva é de que as percepções não estão alienadas em vivências absolutamente individuais, até porque existem cristalizações de situações típicas pelas quais o estar-no-mundo se oferece aos sujeitos perceptivos. “Há uma universalidade do sentir – e é sobre ela que repousa [...] a generalização do meu corpo, a percepção de outrem” (MERLEAU-PONTY, 2007, p. 191). Sendo assim, há estruturas perceptivas que ajudam no entendimento da realidade²⁴.

Para as formulações da semiótica, o sentido é tomado “[...] como o lugar não linguístico onde se situa a apreensão da significação” (GREIMAS, 1976, p. 15). A significação é assim instaurada no nível da percepção. A expressão ‘parecer do sentido’, que perpassa toda literatura greimasiana, registra o relativismo do sentido, sempre dependente das tramas discursivas. Em analogia aos pressupostos dados pela fenomenologia, a semiótica lança gramaticalmente predicados de estado que organizam os encontros entre o sujeito sensível e o objeto percebido. Diante do texto (enquanto fenômeno), busca-se trazer à luz suas essências, especialmente no nível fundamental e narrativo. Destacamos ainda que é nas obras *Semiótica das Paixões* ([1991] 1993) e *Da imperfeição* ([1987] 2002) que Greimas entrega-se com maior afinco às questões provocadas por Merleau-Ponty, ligadas ao afetivo e ao estético.

Da antropologia vem à tona a investigação dos usos culturais do discurso, que modelam os rituais e hábitos sedimentados na *práxis* coletiva das linguagens. Segundo Bertrand (2003), a semiótica não se atém em primeiro lugar à atividade singular do sujeito falante porque busca, nas relações socioculturais e nas mitologias, uma narratividade que circula e comunica valores regidos amplamente e que organizam o imaginário humano. Os estudos encabeçados pelo antropólogo Lévi-Strauss, influenciado pela linguística estrutural, apresentavam um modelo que priorizava o aspecto paradigmático,acrônico e formal capaz de assimilar a significação de todas as narrativas possíveis e pertencentes a um dado microuniverso semântico (GREIMAS, 1975).

Esse é o instante de indicarmos as influências de Vladimir Propp, tanto nos trabalhos de Lévi-Strauss, quanto nos de Greimas (e outros tantos autores como: Bremond, Barthes, Todorov, Maranda, diretamente afetados por sua obra). Os diálogos que se mantinham entre eles estavam substancialmente nas buscas por unidades finitas estruturantes

²⁴ Nas palavras de Merleau-Ponty: “Nos é necessário ver como nossa própria encarnação, pelo uso linguístico que fazemos do nosso corpo, é o que nos permite de certa maneira de não permanecer confinados nos limites de nosso ponto de vista tal como ele é definido pelo corpo natural” (MERLEAU-PONTY [1951] *apud* FERRAZ, 2008, p. 53). Sobre o tema, acrescentamos ainda os dizeres de Eagleton (1997, p. 150): “O estruturalismo e a fenomenologia [...] nascem ambos do ato irônico de afastar o mundo material a fim de esclarecer melhor a consciência que dele temos”.

que pudessem explicar universais. Estes universais foram, no âmbito das práticas, discutidos por Lévi-Strauss, e das narrativas textuais, acomodados por Greimas²⁵.

Na *Morfologia do Conto Maravilhoso* ([1928] 2010), Propp abordou a existência de 31 funções invariantes sobre as quais os mitos e os contos populares russos se ancoravam²⁶. Isso deu margem para o desenvolvimento dos esquemas narrativos greimasianos. A partir daí, as histórias todas passam a ser tratadas em uma estrutura comum, onde estão situados grupos de actantes classificados por sua funcionalidade. A perspectiva de Propp foi reveladora, e Greimas (1979) fez referência ao folclorista russo, dizendo que o maior valor de suas colaborações esteve em seu poder de suscitar hipóteses, ultrapassando as especificidades dos contos maravilhosos em todos os sentidos e consolidando uma preocupação com a narrativa desde os seus primórdios. E admite ainda que suas premissas exerceram presença na natureza do método semiótico, que obedece a uma qualidade prioritariamente dedutiva, mantendo uma coerência e “[...] atingindo uma generalidade coextensiva do *corpus* submetido à descrição” (GREIMAS, 1973, p. 74)²⁷.

1. 1. 1 Nível Narrativo

É válido enfatizar que, para a semiótica, todos os textos possuem narratividade, compreendida como a transformação situada entre dois estados sucessivos e diferentes. Desse modo, defende-se a ideia de narratividade e esta não é correlacionável à ideia de narração concebida por Schneuwly e Dolz (2004), por exemplo. Nem todo texto é narrativo, mas todos eles são regidos pela narratividade. Sob esses moldes, a narratividade é o preceito da organização de todo e qualquer arranjo textual, ocupando um lugar-discurso de acontecimento, como uma pressuposição das manifestações discursivas determinantes nas condições do funcionamento da enunciação (GREIMAS; COURTÉS, 2013).

²⁵ Ainda sobre Propp, Strauss e Greimas, suas afinidades e discordâncias, indicamos a dissertação de Santos (2014), sob a orientação de Portela: ‘De Propp a Ricoeur – origens e impasses da semiótica narrativa’.

²⁶ O afastamento, a interdição, a transgressão, a interrogação, a informação, o engano, a cumplicidade, a malfetoria, a mediação, o início da ação contrária, a partida, a primeira função do doador, a reação do herói, a recepção do objeto mágico, a deslocação, o combate, a marca, a vitória, a reparação, a volta, a perseguição, o socorro, a chegada incógnita, as pretensões falsas, a tarefa difícil, a tarefa cumprida, o reconhecimento, a descoberta, a transfiguração, a punição e o casamento (PROPP, 2010).

²⁷ Para Greimas (1973) toda descrição linguística segue dois princípios simultaneamente presentes e contraditórios: a indução e a dedução. É indutiva em seu desejo de dar conta fielmente da realidade por ela descrita.

De um jeito mais restrito, a narratividade também é usualmente relacionada aos componentes narrativos do percurso gerativo de sentido. Por muito tempo entre os semioticistas foi consensual a imagem de que o nível narrativo havia sido o patamar mais bem explorado do projeto pleiteado por Greimas. Foi longo o caminho percorrido para as possibilidades que se oferecem hoje em dia. É o que Barros (1995), em uma publicação em homenagem a Greimas, designará de “saltos” da teoria. Em uma síntese geral, a pesquisadora apresenta como principais:

- o da função proppiana ao enunciado narrativo;
- o da performance do sujeito à sua competência modal;
- o da modalização do fazer à modalização do ser;
- o da modalização do ser às paixões.

Como já bem mencionamos, foi pelas reformulações das funções de Propp que se chegou à elaboração de uma sintaxe narrativa da ação. Esse foi o primeiro salto teórico da semiótica greimasiana, inédita em uma época que tinha como unidade última de análise a frase.

DE PROPP —————> AO ENUNCIADO NARRATIVO

Daí em diante, as preocupações passam a transitar das performances dos sujeitos (suas buscas) às suas competências modais. Esse seria o marco para a segunda passagem da teoria, que diz respeito às modalizações da sintaxe narrativa, uma vez que se faz necessária a compreensão das condições que levam o sujeito a transformar suas ações. Em um primeiro momento, os estudos se voltam para a transitividade, adotando uma perspectiva do sujeito, e depois se buscam os programas narrativos que modalizam os sujeitos pelo *querer-fazer*, pelo *dever-fazer*, pelo *poder-fazer* e pelo *saber-fazer*, assumindo também o ponto de vista do sujeito operador dessa mudança modal, o destinador. Enfatizando a sucessão e as rupturas dos contratos fiduciários, a semiótica passa a tratar três percursos internos ao narrativo canônico, seriam eles: a manipulação, a ação e a sanção.

A manipulação, como uma proposição entre destinador e destinatário, aceita ou não o acordo oferecido. A sanção correspondente à manipulação e lugar onde são reconhecidas as transformações empregadas pelo destinador, seja pela atribuição das recompensas ou por suas punições. E a ação, inclinada às dimensões pragmáticas e cognitivas, é englobada pela manipulação e pela sanção.

É interessante ressaltar que, ao contrário do que mostravam os estudos da ação, “a dimensão cognitiva e a estrutura contratual parecem dominar o conjunto do esquema narrativo” (BARROS, 1995, p. 87). Além disso, é importante frisar que os avanços no percurso do destinador-manipulador preencheram os itens neutros da teoria da comunicação. “As casas vazias da emissão e da recepção na comunicação foram substituídas por sujeitos dotados de competência modal variável” (BARROS, 1995, p. 87).

DA AÇÃO/PERFORMANCE —————> À MANIPULAÇÃO/COMPETÊNCIA MODAL

Seguimos com o terceiro salto, que diz respeito à modalização do *ser*. Quando associamos as modalizações ao *ser*, as chamamos de modalizações existenciais e, diferente das do *fazer*, que qualificam o sujeito para a ação, estas marcam o tipo de relacionamento que o sujeito mantém com o objeto. Se tínhamos na segunda fase os olhares voltados para o *fazer* persuasivo do destinador, agora temos incluída à cena o *fazer* interpretativo do destinatário. Isso porque ao *ser* são reservados dois tipos de modalização, a de junção e a de objeto. A primeira tratando as modalizações veridictórias que se articulam como categoria modal em *ser vs. parecer* (daí resultam a ‘verdade’, ‘a falsidade’, ‘a mentira’ ou o ‘segredo’ das relações junctivas que ligam sujeito e objeto). E a segunda tratada pelo modo como o sujeito investe valores semânticos ao objeto de desejo.

Pensemos: um vestibulando que quer ser bem aprovado no ENEM projeta valores ao exame e conseqüentemente a si. Isso acontece porque sabe como será tratado pela família e pela sociedade caso alcance seu desejo. Há um *fazer* interpretativo direcionado à avaliação que garante um ‘parecer verdadeiro’ de ‘dificuldade’, de ‘*status*’, de ‘notoriedade’.

DA MODALIZAÇÃO DO FAZER —————> AO SER

Chegamos ao último estágio: o estudo das paixões. De meados da década de 60, quando se iniciam os estudos estruturais da narrativa, até os anos 80, quando se desenvolvem mais sistematicamente as investigações em torno do *ser*, a semiótica passa a se aventurar em um campo que parecia não ser seu. A abordagem das paixões foi refutada pela linguística e pela semiótica por muito tempo porque apresentava riscos de serem retomados aspectos do psicologismo humano às análises. “Só o amadurecimento e a segurança alcançados na

narrativa que permitiram à semiótica enveredar pelos meandros das paixões, sem medo de perder um espaço duramente alcançado” (BARROS, 1995, p. 91). Justificando suas tomadas ao projeto, Greimas e Fontanille (1993) alertam as lacunas e falhas deixadas, e passam a reconhecer a ação enquanto sintetizadora dos programas de junção e a paixão como efeitos de sentido de qualificações modais que modificam o sujeito do estado. Do ponto de vista epistemológico, tratar de tais questões surge da necessidade de arranjar, sob a forma textual e discursivamente, as subjetividades e afetividades semeadas pelo sujeito do fazer²⁸.

DA MODALIZAÇÃO DO SER —————> ÀS PAIXÕES

Uma demanda histórica acomodou os trajetos descritos. E no quadro da disciplina, sobretudo ao paradigma das estruturas narrativas, cultivou-se uma aparência de completude, de esgotamento. A partir dos anos 90 e debruçando-se sobre os regimes de interação, Landowski propõe o resgate²⁹ do nível narrativo, reocupando o lugar onde pairavam as maiores certezas do percurso gerativo de sentido. Antes de discutirmos seus apontamentos e considerações, vejamos um pouco mais sobre o modelo de análise citado.

1.1.2 Percurso Gerativo de Sentido: *Vida Maria* em Retrato

Da mais simples e abstrata a mais concreta e complexa, as camadas pertencentes ao percurso gerativo de sentido são capazes de demonstrar o funcionamento da linguagem e de sua manifestação em dimensões do conteúdo e da expressão. O plano de expressão é o lugar onde as qualidades sensíveis se manifestam e o plano de conteúdo como o lugar dos conceitos, graças aos quais as culturas encadeiam ideias e discursos (FLOCH, 2001). Por uma exigência metodológica, Greimas se dedicou muito ao percurso gerativo de conteúdo, muito mais do que ao plano de expressão. Conforme explicitado por Hénault (2004 *apud* MENDONÇA, 2013, p. 37), seu maior projeto era descrever esse nível mais abstrato e

²⁸ Conforme Matte e Lara (2009, p. 342), os investimentos da semiótica nos campos da enunciação, das paixões, da expressão e da continuidade concretizam traços de modernidade presentes nos preceitos estruturalistas. O diagnóstico nega a tese de que a teoria caminhou ou caminhará a um pós-estruturalismo.

²⁹ É importante pensar também na episteme como um princípio de seleção e de regulação do que se deve ser considerado como pertinente e científico em uma dada época. Desse modo, evitaremos utilizar expressões como: inovação, aprimoramento, atualização *etc* aos apontamentos de Landowski, uma vez que “[...] a inovação teórica e metodológica é apenas um efeito de sentido do esquecimento ou de exclusão de uma categoria anterior [...] simplesmente uma espécie de retorno ao recalçado” (FONTANILLE, 2011, p. 11).

simples – antropológico da comunicação, ao qual se reduziria em sua essência, toda a comunicação humana – porque ali estavam as regularidades de todas as linguagens e seus universais semânticos³⁰.

O modelo de análise reivindicado pela teoria semiótica corresponde a uma arquitetura de possibilidades cujo objetivo é descrever o enunciado como uma estrutura de níveis de abstração crescente, em que o sentido pode ser reconstituído em desdobramentos. De forma a firmar as lições de Hjelmslev, o princípio básico é o de que “[...] a análise não vai revelar objetos, mas a dependência entre eles e suas partes” (FIORIN, 2003, p. 27). Procurando compreender o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz (GROUPE D’ENTREVERNES, 1985).

Percurso Gerativo de Sentido, por Greimas e Courtés (s/d, p.209)

Quadro 3 – Percurso Gerativo de Sentido, por Greimas e Courtés

PERCURSO GERATIVO			
	Componente Sintático		Componente Semântico
Estruturas Semionarrativas	Nível Profundo	Sintaxe Fundamental	Semântica Fundamental
	Nível de Superfície	Sintaxe Narrativa de Superfície	Semântica Narrativa
Estruturas Discursivas	Sintaxe Discursiva <i>Discursivização – Actorialização, Temporalização, Espacialização.</i>		Semântica Discursiva <i>Tematização – Figurativização.</i>

³⁰ Vale a ressalva de outros tantos semioticistas que integraram fortemente em seus tratados a questão do plano de expressão; para o tema e nos discursos visuais voltaram-se Floch e Thürlemann, por exemplo.

Percurso Gerativo da Significação, por Bertrand (2003, p.47)

Quadro 4 – Percurso Gerativo da Significação, por Bertrand

Estruturas Discursivas	<p>Isotopias Figurativas (Espaço, Tempo, Atores)</p> <p>Isotopias Temáticas</p>
Estruturas Semionarrativas	<p>Esquema Narrativo (Contrato, Competência, Ação, Sanção)</p> <p>Sintaxe Actancial (Sujeito, Objeto, Destinator, Anti-Sujeito; Programas Narrativos; Percursos Narrativos)</p> <p>Estruturas Modais (Querer, Dever, Saber, Poder-Fazer ou Ser e Suas Negações)</p>
Estruturas Profundas	<p>Semântica Elementar</p> <p>Sintaxe Elementar (Quadrado Semiótico)</p>

Resumidamente:

O percurso gerativo de sentido [...] é a representação dinâmica da produção de sentido, uma disposição ordenada das etapas sucessivas pelas quais passa a significação para se enriquecer e, de simples e abstrata, tornar-se complexa e concreta (FLOCH, 2001, p. 15).

Partimos agora em busca de esmiuçarmos um pouco mais a distribuição desses componentes e subcomponentes, uma vez que serão sempre retomados em nossas explanações adiante, em outros momentos da tese. Os apontamentos conceituais serão elucidados no curta de animação *Vida Maria*, dirigido por Márcio Ramos (2006), para que já tenhamos em mãos as tentativas ao dominar alguns recursos e conteúdos próprios dos tópicos futuramente discutidos.

Em episódios contínuos e sequenciais, o filme de animação faz o retrato de Maria José, uma menina nordestina e pobre, que deixa de estudar para trabalhar e auxiliar sua mãe nas atividades domésticas. Ao se tornar adulta, se casar com Antônio e ter oito filhos,

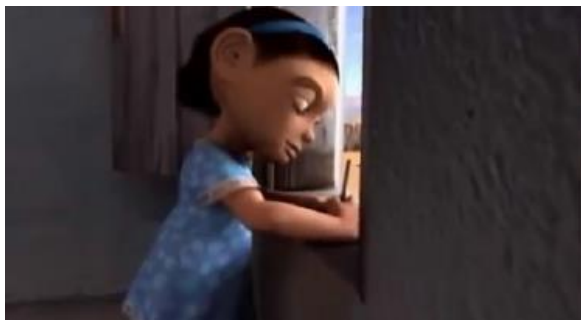
perpetua ciclicamente o vivido pelas gerações de outras mulheres de sua família, remontando uma condição de vida já experienciada antes e presentificada com sua própria filha, Maria de Lurdes. Todas elas Marias!³¹

Para o entendimento geral:

Curta – *Vida Maria*

F³²1

F2



F3



F4



F5



F6

³¹A animação foi eleita como ‘Melhor Animação Internacional’ no XV *Festival Chileno Internacional del Cortometraje* e no X *Festival Premis Tirant*, na Espanha (2008).

³² Fotograma.



F7



F8



F9



F10



F11



F12



F13



F14

Transcrição dos Diálogos:

Mãe de Maria (em altos brados): Maria José, ou Maria José! Tu não tá me ouvindo eu chamar não, Maria? Tu não sabe que aqui não é lugar pá tu ficar agora? Em vez de ficar perdendo o tempo desenhando o nome, vá lá pá fora arranjar o que fazer, vá... Tem o pátio pá varrer, tem que levar água pos bichos... Vá menina, vê se tu me ajuda, Maria José!

Maria José: Bênção, pai!

Pai de Maria: Deus abençoe!

(Até então) **Pretendente de Maria:** Tudo bom, Maria?

Maria José: Tudo bom, *Antônho*?

(Até então) **Pretendente de Maria:** Dê aqui, deixe que eu levo.

Maria José: Não precisa não, *Antônho*.

Filhos de Maria: Bênção, mãe!(repetidas sete vezes).

Maria José: Deus abençoe!

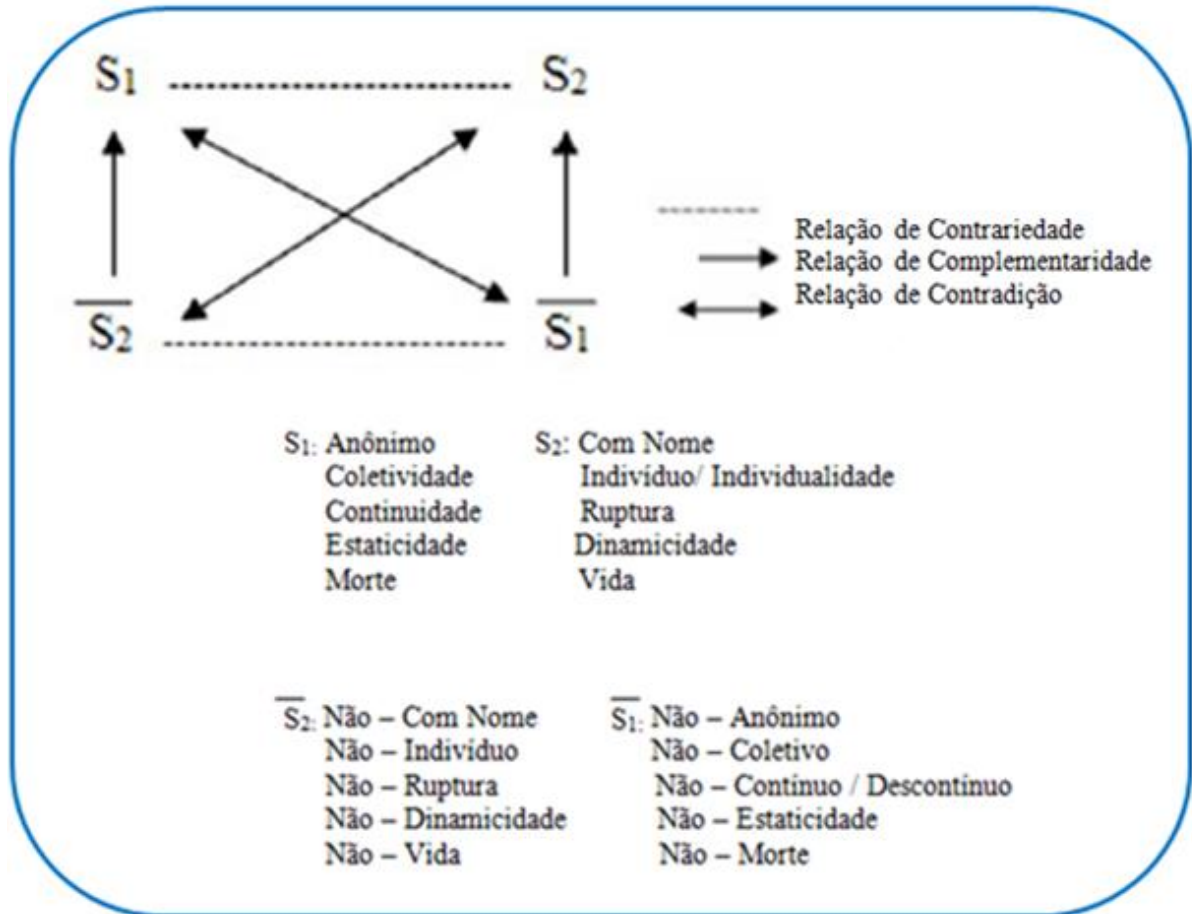
Maria (já completamente envelhecida): *Lurdes, Lurdes...* Maria de *Lurdes*! Ô, tu não tá me ouvindo chamar não, *Lurdes*? Tu não sabe que aqui não é lugar pá tu ficar agora? Em vez de ficar perdendo o tempo desenhando o nome, vá... Tem o pátio pá varrer, tem que levar água pos bichos... Vá menina, vê se tu me ajuda, *Lurdes*! Fica aí, fazendo nada... Desenhando o nome...

Cada um dos patamares ilustrados anteriormente é composto por uma sintaxe e uma semântica que são os dois componentes de todas as três camadas do percurso: das estruturas profundas, das estruturas narrativas e das estruturas discursivas.

O primeiro nível é o lógico-conceitual, em que uma sintaxe faz revelar as articulações semânticas e as operações sobre elas aplicadas. É o modo de existência mínima do texto, em que o elementar requer dois termos-objetos em uma natureza dupla de conjunção e de disjunção, que são culturalmente convencionadas. A estrutura utilizada para encenar o funcionamento de oposição do eixo do sistema é o quadrado. Vislumbrado em *Vida Maria*, consideraríamos como possíveis as seguintes categorizações semânticas:

Representação da articulação lógica das categorias semânticas

Quadro 5 – Representação da Articulação Lógica das Categorias Semânticas



Em termos axiológicos, julgaríamos o anonimato, a coletividade, a continuidade, a estaticidade e a morte como disfóricos e contrários aos valores de S_2 . Essa orientação, verificada em condições sintáticas do tipo: $S_2 \longrightarrow \overline{S_2} \longrightarrow S_1$, explica a primeira circunstância de narratividade posta em jogo na animação. É a retratação das condições mínimas do sujeito nominalizado (individualizado, até então marcando seus limites e rupturas em relação ao outro) rumo ao esquecimento e morte em sua forma coletiva de ser anônimo. No nível profundo é definida a maneira “de ser fundamental de um indivíduo ou de uma sociedade, e através disso as condições de existência dos objetos semióticos” (COURTÉS, 1979, p. 134).

Tratada a sintaxe e a semântica fundamentais, pensemos em suas conversões para as estruturas narrativas, uma etapa superior ao percurso gerativo de sentido. “Desvendar a organização narrativa consiste em descrever e explicar as relações e funções do espetáculo,

determinando seus participantes” (BARROS, 2001, p. 28). E estes não são considerados personagens, mas noções que suas narrativizações assumem, traduzidas pelos semas funcionais que lhe são atribuídos (RASTIER, 2005). Dessa forma, na medida em que vamos tomando caminhos à sintaxe e à semântica narrativa, nos atentamos para seu caráter antropomórfico, em que as operações lógicas são substituídas por sujeitos do fazer e seus objetos de valor descritos e explicados nos vínculos existentes entre o homem e o mundo.

Voltemos para o curta-metragem. Inicialmente, Maria José é o sujeito do fazer escrever e a aquisição da escrita é para ela seu objeto-valor. O objeto-valor escrita é revestido descritivamente pela ideia de possibilidade de ruptura de ciclo, de outro modelo de vida. Todavia, a mãe de Maria José, por meio de uma manipulação intimidadora do dever-fazer, modifica a competência da filha para a ação de escrever. Aos poucos, Maria José vai tornando-se ‘qualificada’ aos olhos de Maria Mãe, adaptando-se ao coletivo que a circula e ao seu ‘lugar no mundo’. Isso determina a continuidade dos programas narrativos de seus destinadores antepassados que compreendem a estaticidade dos valores que lhe são atribuídos como adequados àquelas cenas e retratos de vida (de mulher, de família, de trabalho *etc*).

Finalmente, quando Maria José é capaz de operar por definitivo as mesmas normas e condutas de um programa narrativo de privação, concretizadas nas palavras e gestuais idênticos aos de sua mãe, ela deixa de ser o sujeito da ação e assume o papel também de destinadora e perpetuadora de uma condição de vida, que é repassada à Maria de Lurdes. É assim que os sujeitos do fazer correm (e correrão); sempre em direção à apropriação de papéis actanciais de sujeitos-destinadores e com a atualização das competências e dos valores já mantidos à Maria José e as outras consequentes Marias. E as competências de um fazer cognitivo são materializadas invariavelmente na velhice, quando conjuntas de seus familiares e já muito próximas da morte. Diante ao enquadramento dos actantes sintáticos, a quem reservaríamos a função de oponente? Um autodestinador de Marias Todas poderia ser concretizado nos valores sociais da pobreza e da falta de alfabetização, resultados de um destinador-social, maior e abstrato, materializado na repressão econômica, política e cultural.

Não há transgressão da ordem. O deslocamento do substantivo próprio Maria à categoria de adjetivo identifica apenas uma condição comum e compartilhável a muitas vidas³³. Esquemas vulgarizados, perpassados por actantes congelados em suas buscas.

³³ O mesmo acontece em: *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto.

Tratemos com mais cuidado o objeto-valor escrita de Maria José. Etimologicamente, a “[...] palavra escrita vem do particípio passado do verbo latino scribere, formado da raiz indo-européia -ker, -sker, que significa ‘cortar’, ‘separar’, ‘fazer incisão em’” (FIORIN, 2006, p.3). Se tomássemos sua forma literal, diríamos que os investimentos dos valores semânticos, que irradiam de sua raiz, se associam aos valores conferidos ao objeto-valor escrita em *Vida Maria*. Maria Criança, ao exercitar a inscrição de seu nome, experimenta sua identidade e sua subjetividade. São depositadas ali, naquele caderno e diante a janela escancarada, a idealização da esperança de romper (cortar, separar) com o devir premeditado. É gravar um nome próprio à página em branco, com horizontes infinitos de poder ser quem quiser ser.

Já ao envelhecerem, todas as Marias não atribuem relevância para a escrita. Elas não a utilizam em seu dia a dia e não projetam valores para aqueles que a manuseiam. “Um sujeito só tem existência na medida em que está em relação com um objeto” (FIORIN, 2000, p. 178). A existência de Maria é atravessada somente pelos objetos domésticos, circunscritos ao universo utilitário. Como resultado, o utilitarismo também se dá no ser de Marias e deixa nelas resíduos sob a forma de amargura e indiferença. Sem um fim em si mesmo, a escrita não é representativa e nem tem o poder transformador sobre a realidade em que atua. Não cumpre sua função de prática social e de exercício da subjetividade. É somente, nas palavras de todas elas, um desenhar à toa, uma perda de tempo.

Mãe de Maria (em altos brados): Maria José, ou Maria José! Tu não tá me ouvindo eu chamar não, Maria? Tu não sabe que aqui não é lugar pá tu ficar agora? Em vez de ficar perdendo o tempo desenhando o nome, vá lá pá fora arranjar o que fazer, vá... Tem o pátio pá varrer, tem que levar água pos bichos... Vá menina, vê se tu me ajuda, Maria José!

Lembre-mo-nos de uma passagem sobre a escrita em *Tristes Trópicos* (2014). Na obra, Lévi-Strauss descreve um episódio em que um indígena, chefe dos Nhambiquaras, encena saber escrever por quase duas horas a ele numa de suas viagens. Segundo seus relatos, o chefe da tribo percebera o poder da escrita, fortalecendo sua imagem de prestígio e autoridade frente aos seus companheiros e às forças externas. Numa leitura sagaz e distinta das de Marias, o nativo parece apreender e se apropriar do simbólico acerca de tal domínio³⁴.

³⁴ Lévi-Strauss tem uma visão pessimista da escrita. “A escrita parece favorecer a exploração dos homens, antes

Para tanto, reiteramos acerca da assimilação da escrita: “[...] a começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem [escrita] constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder” (GNERRE, 1991, p. 22).

Passadas as instâncias semionarrativas, atreladas ao nível fundamental e narrativo, nos dirigimos ao último deles, o nível discursivo. Aqui, são trabalhadas as projeções da enunciação, os recursos de que o enunciador faz uso ao manipular o enunciatário, responsáveis pela produção e pela comunicação do texto-enunciado. São também nas estruturas superficiais que as oposições fundamentais, admitidas como valores narrativos, rendem a composição temática e figurativa dos textos. É o nível mais palpável e variável, em que as formas narrativas abstratas são revestidas por elementos concretos.

Dito de outro modo, as estruturas narrativas transformam-se em estruturas discursivas quando assumidas pelo sujeito da enunciação. É o sujeito da enunciação quem faz as escolhas de pessoa, de tempo, de espaço e de figuras, convertendo a narrativa em discurso. “A enunciação é o assumir, pelo sujeito que fala, movimenta-se ou desenha, as virtualidades que lhe oferece o sistema de significação que ele utiliza” (FLOCH, 2001, p. 15). São esses indícios deixados pelo enunciado que produzem os efeitos de afastamento, de realidade e de convencimento. Efeitos de sentido ligados à eficácia da comunicação e que ilustram também a não neutralidade dos textos, mesmo aqueles que beiram a objetividade³⁵.

Greimas e Courtés (2013) ainda argumentam que a enunciação enquanto tal é inatingível durante a análise, pois o momento concreto no qual se produz o texto não é reconstruível. Assim, só é verificado o simulacro de uma dada enunciação. Por esse motivo a concebemos como um componente autônomo da teoria da linguagem e não uma atividade linguística empírica em uma situação de comunicação. Nesses limites, destacamos dois modos da instauração do sujeito enunciativo: a embreagem e a debreagem. No primeiro caso, ocorre a aproximação entre o tempo, o espaço e o sujeito da enunciação e o tempo, o espaço e o sujeito do enunciado, com vistas a retomar as instâncias enunciativas. E no segundo, os termos da enunciação – um ou todos – são afastados dos termos do enunciado. Cada qual fabricando efeitos diferentes no fazer interpretativo do receptor do discurso.

de iluminá-los. [...] O emprego da escrita com fins desinteressados, visando extrair-lhe satisfações intelectuais e estéticas, é um resultado secundário, se é que não se resume, no mais das vezes, a um meio para reforçar, justificar ou dissimular o outro” (STRAUSS, 1996, p. 319).

³⁵Na opinião de Cervoni (1989), a objetividade integra apenas um horizonte mítico, não passando de um engodo, já que a subjetividade é onipresente na linguagem. Para o autor, a realidade se apresentaria como um *continuum* entre produções mais e menos subjetivas, em um emaranhado de efeitos de sentido que podem ser claramente detectados.

Dessa forma, todo enunciado depende de um ‘eu’ que o anuncie, subentendido ou não. Ao ‘eu’ pressuposto dá-se o nome de enunciador, relacionando-o ao autor do texto, e ao ‘eu’ projetado, de narrador. Por analogia, teríamos ao ‘eu’ um ‘tu’ pressuposto, o enunciatário, e um ‘tu’ projetado, o narratário. Por essa ordem, o enunciador e o enunciatário seriam o autor e o leitor implícitos, melhor dizendo, a representação de um autor e de um leitor construída pelo texto, pelo discurso (FIORIN, 2000). E ambos teriam dependência mútua, devido à imagem de um leitor que perfaz as pessoas, os tempos e os espaços requisitados por um enunciador intencionado em convencer. Nestes moldes, o leitor não seria apenas um receptáculo passivo e o texto seria apreendido enquanto produção de uma interação linguística, um depositário de procedimentos da enunciação.

[...] é possível interpretar o texto como produtividade, conceito que subsume o conjunto das operações da produção e das transformações do texto, e que procura levar em conta, ao mesmo tempo, propriedades semióticas da enunciação e do enunciado (GREIMAS; COURTÉS, 2013, p. 503).

No cinema, o sujeito da enunciação parece estar ausente do enunciado. Na maioria das vezes, fatos se contam por eles mesmos, sem nem que haja um ‘eu/ele’ que ‘narre’ a história³⁶. “Uma farsa que acoberta seus vestígios e leva à ilusão pura da realidade”, equivalente “[...] a uma mentira bem contada ou uma meta-mentira” (BOAVENTURA; FREITAS, 2014, p. 314). Em vias de tentar lidar com os problemas em tela, Christian Metz (1991) põe em jogo todo o processo de *mise en scène* aliado à enunciação cinematográfica, admitindo, uma *práxis* transpessoal, que abriga um trabalho heterogêneo; de direção, de iluminação, de montagem, de fotografia, entre outros, reconhecendo sincretismos e materialidades que multiplicam ocularizações, marcando a projeção de um enunciador hiperbolizado. Arlindo Machado (2007) busca discutir esse problema, adaptando o enunciador ao narrador literário. A metáfora é acomodada à grande tela como o olhar pelo qual o enredo da diegese cinematográfica é elaborado. E para isso supõe a ubiquidade ao enunciador do filme, que tem o poder de focalizar os fatos como um observador invisível que vai regulando, com mais ou menos subjetividade, o olhar do espectador. E sua onipresença está entre o nós e os acontecimentos da história. Agora, observemos o seguinte questionamento:

³⁶“L’énonciation est l’acte par lequel certaines parties d’un texte nous parlent de ce texte comme d’un acte”, menciona Metz (1991, p. 31).

Quem é o eu e quem é o tu na projeção de um filme?

[...] Na teoria da enunciação, elaborada por Benveniste nos anos 1960, há um eu e um tu que se alternam na troca de linguagem - é esta a raiz do aparelho enunciativo. Ocorre que no cinema, existe apenas uma obra finalizada que fala a um sujeito condenado indefinidamente a posição de espectador (BOAVENTURA; FREITAS, 2014, p. 312).

A problemática em destaque diz respeito ao conceito de impessoalidade tratado por Metz (1991) quando menciona a impossibilidade de justapor integralmente o pressuposto benvenisteano de eu/tu à linguagem cinematográfica uma vez que não há troca linguageira na dinâmica filme/espectador. Entretanto, mesmo endereçado a terceiros, a figura do espectador seria sempre a de mediador, como o simulacro de um alguém que faz existir o enunciador como uma lacuna a ser preenchida (MACHADO, 2007). A enunciação pela câmera, caracterizada pelas mudanças de pontos de vista, pressupõe sempre um observador presente, um sujeito da visão, cuja identidade o espectador assume. “O *assujeitamento* do espectador, tal qual ocorre no mecanismo dos sonhos, permite que este ocupe sucessivamente vários lugares de diferentes agentes e/ou objetos, assim o processo de identificação dá-se numa multiplicidade de perspectivas” (MACHADO, 2002, p. 47 grifo do autor).

Para elucidarmos as constatações, iniciemos com os fotogramas abaixo:



F15, F16, F17 e F18

É em F15, F16 e F17 que temos um primeiro contato revelador com o enunciador. Há focalização através de um plano de detalhe das mãos da criança, com o fundo preenchido por desenhos infantis e seu nome em letra cursiva. Sobrepondo seu olhar ao da personagem, o enunciador aproxima o espectador da privacidade caracterizada ali. É-nos permitido o acesso ao íntimo da menina, em um movimento que nos faz cúmplices e que revela traços de sua fisionomia, de seu perfil. Sua identidade é vislumbrada em pormenores, reduzindo a figura ao seu mínimo significante, e de forma progressiva a imagem vai se abrindo até que a vejamos por um todo. Conforme Machado (1993), o uso de um campo visual fechado estimula um trabalho de leitura da articulação dos planos e força a emergência de um olho sensível às estruturas significantes. Não sabemos nada sobre a história ainda. Mas já nos concentramos em abstrair detalhadamente as individualidades de Maria José. E isso ocorre porque a enunciação se dá de forma a aproximar o ‘eu’ que mostra do ‘eu’ em cena.

Em F18, numa panorâmica aberta, identificamos Maria José em sua completude e aos poucos nos distanciamos até que ouvimos pelo seu chamado. Nessa ocasião, o enunciador tem intenção em sinalizar que nosso ponto de escuta não é o mesmo da menina, isso porque ela não atende no primeiro brado. Isso justifica a aparição da mãe de Maria logo depois (F19). E tanto a música extradiegética quanto o discurso verbal se somam aos elementos visuais, dando o tom incisivo e ríspido à personagem.



F19

Após as ordens da mãe, a focalização se dirige à saída da criança para o quintal (F20). O enunciador, a partir da posição de alguém que está na janela, desloca-se em direção à Maria José, nos consentindo vê-la em seus afazeres domésticos (F21). É onde ocorre o primeiro encontro do enunciatário com o espaço de fora da diegese (F21). No momento em que a personagem corre os olhos para a janela (F22), nos juntamos em perspectiva para ver sua mãe uma última vez. No retorno à garota, percebemos uma Maria já adolescente (F23). A partir de então, ficamos de sobreaviso para uma série de operações enunciativas catalisadoras. Os giros da câmera (F24), os enquadramentos de detalhe (F25) e os *close-ups* (F26) sugerem passagens temporais drásticas para a narrativa. O mesmo ocorre no campo sonoro. Há uma propriedade musical em cena que produz um efeito de temporalização, enfatizando simultaneamente os processos já descritos nos limites da visualidade. Chion (1994) denominará tal ação como dupla antecipação temporal. E nas considerações de Baptista:

Podemos dizer que a música ajuda a estruturar os tempos de uma sequência cinematográfica não somente pelas pulsações rítmicas, mas também pelo fenômeno da espera da cadência. A variação de dinâmicas musicais pode criar também esse efeito de temporalização: um crescendo musical pode criar uma expectativa em relação ao máximo de intensidade que ele vai alcançar, criando uma sensação de tempo, pois temos uma referência auditiva de limites de intensidades sonoras (BAPTISTA, 2007, p. 23).



F20, F21, F22 e F23



F24, F25 e F26

O quintal de Maria José é uma metáfora de seu aprisionamento, uma cerca é mantida às mulheres da família. Observe-se que os homens da história vêm de lugares desconhecidos e externos aos limites da casa (F27, F28 e F29). Para além de um *topos*³⁷ referencial, a organização espacial ancora os papéis temáticos dos atores em cena.



F27, F28 e F29

A variação da luz é fundamental no curta de animação e não serve para nos fazer dar conta do tempo que flui. Não há noite. Sua função é acentuar a severidade da natureza, dar ênfase à temperatura elevada e hostil, que perpassa o estado anímico da personagem. O efeito entre luz e sombra define a forma e a localização das coisas no espaço. Com forte incidência da luz natural do sol e o não ajuste nas tonalidades das cores, o semblante de Maria é enfraquecido pela sombra da árvore (F30 e F31), indicando um sujeito subordinado e integrado à paisagem.

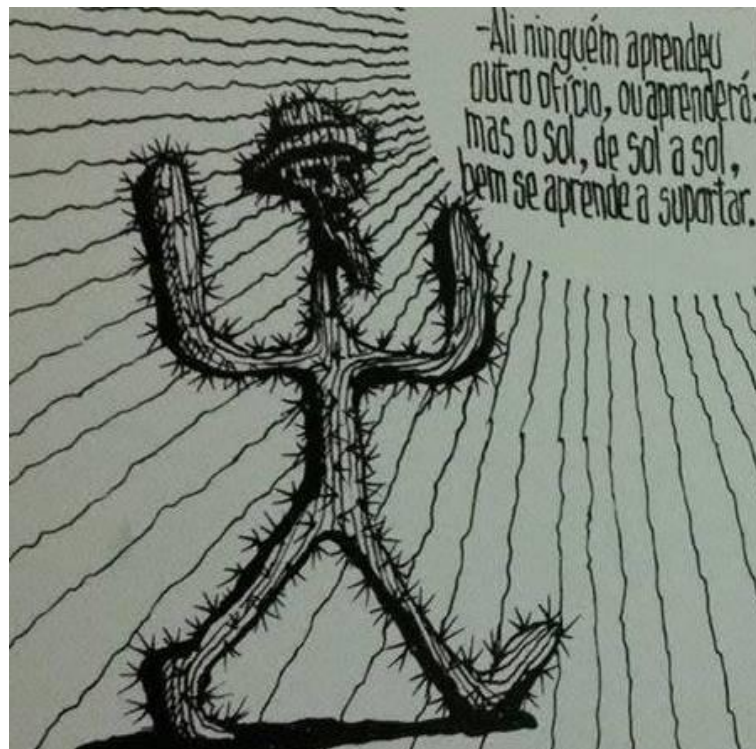
³⁷ A noção de *topos* é utilizada para designar a ancoragem espacial. O ator precisa deixar seu *topos* inicial e deslocar-se por diferentes espaços - e vivências – para que possam ocorrer os enunciados de transformação.



F30 e F31

Numa transcodificação de *Morte e Vida Severina* para o gênero HQ, produzida pelo cartunista Miguel Falcão (2010), vamos verificar o mesmo recurso. Observemos:

Figura 3 – Espaço e Homem 1, por Miguel Falcão



Figuras humanas tomando a aparência do que é representativo do agreste nordestino.

Figura 4 – Espaço e Homem 2, por Miguel Falcão



Efeitos de luz e sombra, que rebaixam a curvatura dos personagens, deixando-os com uma fisionomia quase indistinguível às paisagens, misturando-as aos objetos, às plantas *etc.*

Os deslocamentos temporais acomodados à imobilidade do espaço geram um efeito de compressão à protagonista. Em *takes* cada vez mais próximos, após a entrada de seus filhos, Maria José tem uma epifania. O *big close* em seus olhos tem duração de 30 segundos, mais do qualquer outra retratação durante a narrativa (F32, F33, F34 e F35).



F32, F33, F34 e F35

Segundo Sant'Anna (1973), a epifania é o relato de uma experiência que a princípio se mostra simples e rotineira, mas que acaba por mostrar toda a força de uma inusitada revelação. Significa pensar num “[...] instante existencial, um momento de lucidez plena, em que o ser descortina a realidade íntima das coisas e de si próprio” (MOISÉS *apud* SÁ, 1978, p. 131-132). Os planos fechados deixam latentes uma tensão crescente, o descontentamento de um sujeito em confronto com o que vê. Maria assiste à chegada dos filhos enfileirados, olha para si e para sua gravidez, e pressente acontecimentos que atordoam e a perturbam: uma mulher está por vir.

Já nas cenas finais, e após a transformação total de Maria José em alguém insatisfeito com a vida que tem³⁸, a situação retorna à sua posição original, com as mesmas recorrências do início do curta (F36). É a partir daí que compreendemos e partilhamos da visão axiológica de Maria. São-nos mostradas e justificadas as perspectivas de arrebatamento da vida sucumbida (F37). E é a ubiquidade (MACHADO, 2007) em ação que gera comandos específicos de uma cosmovisão do enunciador. Num último giro da câmera, voltamos a observar e nos aproximar da janela, do horizonte inalcançável, onde se consegue ver Maria de Lurdes trabalhando (F38), e do caderno, que até então guardava os escritos de meninas anteriores àquelas retratadas (F39).



F36 e F37



F38 e F39

³⁸ A afirmação ampara-se na fisionomia da personagem e no tom de sua voz.

Findadas estas questões e ainda nos limites do nível discursivo, cabem algumas noções mais aprofundadas do percurso temático e figurativo aplicadas pela semiótica greimasiana. Nós já sinalizamos antes que, nesse patamar mais superficial, os valores narrativos são recobertos e desenvolvem-se sob a forma de temas e são concretizados por meio de figuras. Até ressaltamos indiretamente alguns de seus aspectos quando verificamos um pouco das projeções enunciativas de espaço, de tempo e de sujeito. E, por agora, firmamos que tais concretudes, dispostas em graus e não substancialmente, e que conseqüentemente ordenam uma coerência textual, estão ainda sob a responsabilidade do sujeito da enunciação, cuja tarefa é criar pontes entre o mundo natural (e seus objetos) e o mundo discursivo.

Abrindo caminhos para eventuais figurativizações, a tematização é a formulação abstrata da semântica narrativa. Ao lermos, antes de qualquer coisa, procuramos reconhecer essas formulações gerais dos valores que estão disseminados pelos discursos. Textos de caráter teórico, científico, por exemplo, disseminam o valor /saber/, evidenciando temas do tipo: pesquisador, informante, ações de pesquisa, métodos de análise *etc.* A estes chamamos discursos abstratos. Essas categorias descritivas são oriundas da teoria estética que opunha a arte figurativa e a arte não-figurativa ou abstrata. Na semiótica não se faz tal oposição, pois defende-se a ideia de que não há possibilidade de se pensar num tipo ‘puro’ de discurso temático ou não-figurativo, mas sim discursos de figuração esparsa, em que se assumem relevantes as leituras temáticas (BARROS, 2004).

Os recursos temáticos podem se concentrar e se desdobrar nos sujeitos, nos objetos e nas funções, e são capazes de se desenrolarem em mais de um itinerário. No curtametragem, poderíamos ter:

Tema 1: A inexpressividade cíclica da vida, do nascimento à morte;
Tema 2: A exclusão que ronda àqueles que não dominam a escrita;
Tema 3: A exploração da mulher como força de trabalho doméstico;
Tema 4: O anonimato e o conformismo do nordestino submetido aos esquecimentos sociais e às injunções da natureza³⁹.

³⁹ Há uma variação linguística típica assumida no verbal. Ademais, são retratados objetos no interior da casa (F37) e entre eles está a imagem de Nossa Senhora Aparecida e de Padre Cícero. Os santos, em particular Padre Cícero, poderiam se associar figurativamente a uma identidade cultural e religiosa nordestina.

Já a figurativização é o investimento semântico que se dá pela instalação de figuras do conteúdo, que se acrescentam e recobrem as disposições abstratas dos temas. Os processos figurativos têm diferentes etapas: a ‘figuração’, refere-se à passagem de primeiro nível do tema à figura; e a ‘iconização’, um investimento figurativo exaustivo de último nível, com alta densidade referencial, como visto no curta.

Retomando dilemas entre língua e realidade, a abordagem das relações figurais traz a tona o debate sobre os sistemas de representação, e suas correspondências, no plano de expressão de um ‘universo natural’, no campo da percepção. Ou seja, a figurativização interessa-se pelas formas de ajuste entre as duas semióticas – do mundo natural e das manifestações discursivas das línguas naturais, “[...] relativamente movediças e culturalmente forjadas pelo uso” (BERTRAND, 2003, p. 161). De modo geral, a aplicação da figurativização permite vínculos que consistem em tornar perceptível uma realidade sensível, produzindo e restituindo significações análogas as nossas experiências. E isso ocorre por uma oposição de traços sensoriais, espaciais e temporais.

No texto em exame, poderíamos elencar algumas oposições:

Quadro 6 – Oposição de Traços Sensoriais, Espaciais e Temporais

Traço	Continuidade vs Ruptura	
	Espacial	Fechado
Temporal	Velhice	Juventude
Tátil	Quente	Ameno
Tátil	Forçoso	Langoroso
Auditivo Intradiegético	Ruidoso	Silencioso
Visual	Escuro, Sombra	Claro, Luminosidade

Além do mais, há também a definição de isotopia, na qual são tratadas a reiteração dos temas e a redundância das figuras numa dimensão sintagmática, em que certa permanência opera efeitos de sentido ligados a uma coerência semântica ao longo dos encadeamentos discursivos. Do ponto de vista do enunciatário, tais ‘matrizes semânticas’ (GRUPO μ , 1980), dispostas por oposição ou superposição, atuam como uma espécie de

filtros orientadores de leitura. Aliás, para Bertrand (2013, p. 18), as divergências interpretativas acontecem justamente na triagem/seleção das isotopias regentes. No todo, são os planos isotópicos que constituem crivos de leitura, tornando homogênea a superfície textual (GREIMAS; COURTÉS, 2013). Para nosso caso, pensemos: todas as recorrências figurativas dos sons intradieгéticos potencializam um esforço físico humano (o bater no pilão, o ranger da bomba d'água e do portão, a respiração de Maria José e seu arrastar de chinelo), instituindo, no plano sonoro, uma isotopia relacionada ao trabalho braçal.

Encerrando o tratamento de alguns dos principais dados do percurso gerativo de sentido, reafirmamos que cada um dos itens explorados oferece infinitas aberturas para a discussão de muitas outras problemáticas. Todavia, prosseguimos.

1. 2 O PROJETO SOCIOSSEMIÓTICO DE LANDOWSKI

Numa palavra, as ferramentas, as preocupações, as problemáticas, os modelos, sem falar das referências (mencionadas, esquecidas, recuperadas - pense-se em particular na referência a Merleau-Ponty), nem do estilo de escritura, tudo, ou quase, nesses pouco mais de trinta anos, mudou entre os semioticistas, várias vezes em certos casos. Trivialmente, é que, no intervalo, eles viveram! Como se diz, passando o tempo, eles “maduraram”. E naturalmente, nesse mesmo tempo, à maneira dos frutos, inclusive a própria Semiótica - entidade também viva - amadureceu. Ou pelo menos ela se transformou. (LANDOWSKI, 1995, p. 9)

Da semiótica do texto à semiótica das vivências!

Considerando a interação no interior da problemática da significação, a proposta requerida pela sociossemiótica (e seu precursor Eric Landowski) vai ao encontro de dispositivos analíticos para uma semiótica das experiências. Isto é, para as práticas de ser/estar no mundo em meio às dinamicidades e condições emergenciais de sentido, nas quais os objetos adquirem significação em ato, alinhando-se ao sensível.

A primeira concepção pensada para o termo ‘sociossemiótica’ surgiu para designar o que faziam os pesquisadores que não trabalhavam nem na literatura, nem no discurso religioso, mas com a política, com o direito e com a vida cotidiana (LANDOWSKI, 2014a). Evidentemente, na literatura e na religião há dimensões sociais; contudo, Landowski (2014c) alega que, em um primeiro momento, foi necessário definir a sociossemiótica e seus objetos por um caráter mais nitidamente social. Acontece que, com o passar dos anos, esses deslocamentos foram afastados, e à sociossemiótica foram dados modos específicos de

investigação. Portanto, ela deixa de se constituir como uma aplicação da disciplina a um campo particular e se torna uma das formas atuais da semiótica geral.

O projeto sociosemiótico sob sua forma atualmente efetiva assume como hipótese primeira que as produções de sentido não devem ser tomadas como representações do social considerado enquanto referencial ou realidade primeira. São, ao contrário, as práticas de construção, negociação, intercâmbio de sentido que vêm construindo o social enquanto universo de sentido (LANDOWSKI, 2014a, p. 12).

Amparada em tal constatação, a sociosemiótica deixa de privilegiar as descrições dos sistemas que determinam a produção e a recepção das manifestações significantes, aparentemente estáticas e fechadas sobre si⁴⁰, partindo para a produção e apreensão do sentido em processo. Para tanto, retoma a questão actancial e modal da gramática narrativa, inscrevendo-se no prolongamento da semiótica *standard*, cuja preocupação era apenas com a ação em papel. De tal modo que: “Não há nisto nem o desejo de provocação nem a pretensão de invalidar os princípios da disciplina no interior da qual nós nos situamos”. Mas, “[...] ao contrário, de ampliar seu alcance, de reavivar sua prática e enriquecer seus desafios”⁴¹ (LANDOWSKI, 2013, p. 12 tradução nossa).

As críticas de Landowski para as bases da gramática narrativa clássica recaem sobre o fato de compreender as modalizações, modificações que afetam as condições morais e materiais dos sujeitos em suas dependências com os objetos, como somente um aspecto – econômico, ele diz – das relações entre o homem e o mundo. Além dessa perspectiva de vida, há interações independentes de qualquer transferência de objetos entre sujeitos.

Até uma data recente, a semiótica assumiu essa visão dualista, que coloca diante do sujeito um mundo-objeto visto como pura exterioridade, alheia e distante. Entretanto, em seu último livro, *De l’Imperfection*, Greimas abriu uma via para uma série de investigações complementares, que abordam uma outra forma de encontro entre o homem e o mundo, o encontro estético (LANDOWSKI, 2005, p. 94).

A partir da publicação e repercussão de *Da Imperfeição*, no ano de 1987, Landowski se sente convidado a recapitular os interesses da semiótica. O livro reassume

⁴⁰Com vistas às realidades, mas constituindo um todo relativamente autônomo e acabado.

⁴¹“Il n’y a là ni désir de provocation ni la prétention d’invalider les principes de la discipline à l’intérieur de laquelle nous nous situons. Il s’agit au contraire d’en amplifier la portée, d’en revivifier la pratique et d’en enrichir les enjeux” (LANDOWSKI, 2013, p. 12).

afinidades com as fontes fenomenológicas, indicando brechas para o trabalho com o sensível. Na obra, dividida em duas partes: *Fraturas e Escapatórias*, são tratadas, por meio de excertos literários, descontinuidades que rompem com o previsível e acometem os sujeitos. Nos exemplos, Greimas vai delimitando como tais quebras abruptas, inseridas no cotidiano com vistas à dessemantizar os indivíduos, são responsáveis pelos acontecimentos estéticos, e como estes deixam rastros no campo da estesia. Presos em suas ordinariedades, os sujeitos ficariam sempre a espera de um deslumbramento. E seriam nestas oportunidades de deslumbramentos/fraturas que sujeito e objeto se encontrariam fundidos, e isso acarretaria numa perda de sentido momentânea que depois traria uma sensação de nostalgia.

Há aí, nesse ir e vir, um novo modo de relacionar-se com o outro e o mundo. Por isso, tal sentimento/pesar nostálgico não se traduz como um querer fugir fatalista, mas sim como um desejo de escape (TEIXEIRA, 2002), pois é da imersão no hábito e da segurança das ações que surgirá algo capaz de transformar o olhar para tudo aquilo que até então não era percebido. “A imperfeição aparece como um trampolim que nos projeta da insignificância em direção ao sentido” (GREIMAS, 2002, p. 91).

Teixeira (2002, p. 258) declara sobre a publicação que:

[...] o livro, em si, representa tanto uma fratura na continuidade dos estudos semióticos, pela sua qualidade de instituir novos parâmetros de reflexão e novos lugares teóricos de onde divisa modos de se apropriar da investigação sobre a produção do sentido, quanto uma escapatória em relação aos estudos ortodoxos que se satisfazem em reproduzir um modelo de análise ou até se arriscam em ampliar seus parâmetros estritamente intradiscursivos, mas sem discutir a possibilidade de deles duvidar ou a eles conceder limites mais largos.

Daí em diante, e em uma paisagem social, é superado o dualismo: sensação *vs.* cognição, uma vez que as capturas dos sujeitos pelas qualidades imanentes das figuras do mundo sensível coincidem com as revelações de sentido. E sob esse ponto de vista, não seria mais possível opor conceitualmente o sentir, e sua imediatez, à reflexividade do conhecer, muito menos separá-los analiticamente (LANDOWSKI, 2005). Quer dizer que ambas as dimensões seriam constitutivas das apreensões do real porque se complementam, se misturam. Por consequência, cai por terra a oposição sujeito *vs.* objeto, porque se postula um fazer complexo exercido sobre os dois níveis de análise. Objeto e sujeito reunidos na mesma instância actorial, se articulam mediante uma prática integradora que conjuga a disponibilidade do sentir e do entender, referida por Landowski (2002b, p. 143) como uma

inteligência do sensível. “Seria até mesmo possível dizer que assistimos a um trabalho de educação semiótica do sujeito, uma espécie de autoaprendizagem para entender o que é significado deste modo” (LANDOWSKI, 2002b, p. 143). Logo,

[...] trinta anos após o “estruturalismo triunfante” [...] já não se pode definir o sentido exclusivamente como um efeito textual calculável a partir de determinado tipo de organização sígnica. Temos que concebê-lo, antes, como o efeito – incerto e, porém, analisável – do modo como nos relacionamos com a própria presença dos ‘objetos’, quer se trate, por exemplo, de uma obra de arte, do rosto, do corpo ou do discurso de outro sujeito, de algum elemento da natureza ou do próprio sentir a nós mesmos aqui, agora, no momento em que, dependendo da nossa própria disposição, o mundo se deixa apreender por nós como uma configuração sensível imediatamente carregada de sentido (LANDOWSKI, 2002b, p. 126-128 grifos do autor).

Paralela à noção de junção, surge, então, o conceito de união. Tais referências se desdobram em questões sobre o gosto, sobre o contágio. E sem pormenorizar, a noção de união passa também a explicar os estados de alma e os estados somáticos dos sujeitos em interação⁴².

Submetidos a essas dinâmicas, e para além de um detalhamento estilístico e lexicográfico, cabem agora aos textos responsabilidades de efetuar as atividades discursivas dentro do horizonte de uma dada eficácia social, de um funcionamento global. Por esse viés, a eles são cogitadas estratégias de poder, na qualidade de objeto discursivo, como já faziam outras áreas: a Sociologia e as Ciências Sociais, por exemplo. Isso implica para Landowski três ordens de problemas a serem examinados pela semiótica: 1) o estabelecimento de valores e objetos significantes manipulados pelo discurso social, nos limites da semântica; 2) as transformações das relações entre sujeitos e circulação intersubjetivas de valores, nos limites da sintaxe; e 3) as condições de assunção dos elementos estruturais precedentes pelos atores reais em suas práticas vividas ou contextuais, nos limites da pragmática (LANDOWSKI, 1992, p. 11). Pois,

⁴² Para Landowski (2004), nem a semiótica das paixões, que tinha o intuito de articular o sensível ao inteligível, conseguiu se desvencilhar do modelo juntivo, levando em consideração apenas o percurso de aquisição que envolvia as afetividades, e quando não a própria possessão do outro.

[...] o caráter político de um discurso, oral ou escrito, não poderia ater-se apenas, nem mesmo prioritariamente, ao fato de que ele “fala de política” (critério semântico), mas depende muito mais ao fato de que, ao fazê-lo, realiza certos tipos de atos sociais transformadores das relações intersubjetivas (critérios sintático e pragmático), estabelece sujeitos “autorizados” (com “direito à palavra”), instala “deveres”, cria “expectativas”, instaura a “confiança”, e assim por diante (LANDOWSKI, 1992, p. 10 grifo do autor).

É importante recordar que a “[...] seu modo e desde a origem, foi exatamente do ‘real’, considerado como uma linguagem, e até mesmo do ‘vivido’, encarado como efeito de sentido, que a semiótica se ocupou constantemente” (LANDOWSKI, 1992, p.12 grifo do autor). Sendo assim, “[...] o ‘real’ que ela se atribui como objeto, identificado às condições socialmente construídas da significação de nossos discursos e de nossos atos, não é, para ela, mais que outra forma do textual.” (LANDOWSKI, 1992, p.207 grifo do autor).

Por aí se busca compor uma gramática da ação e interação sem se afastar do que é linguístico, evidenciando uma atuação ampliada do semiótico.

Tendo abarcado amplamente algumas das principais definições da sociosemiótica, expliquemos agora *Presenças do Outro* ([1997] 2002), de Landowski. Na obra, o autor pensa modelos que edificam identidades dos sujeitos na *práxis* enunciativa. Para ele, as diferenças, que constituem condições de existência ao sentido, marcam identidades, que só se fazem notadas por meio de uma relação de oposição. Por tal lógica, as experiências, devidamente aliadas ao sensível, ao figurativo, ao passional, no tempo do agora e no espaço do aqui, se modificam por tipos de procedimentos de identificação, de presentificação ou de representação para apreender formas que regem os modos com o *outro*. Encarnado na figura do estrangeiro e da não-presença, este *outro* provocaria sempre um encontro com o *eu*, uma vez que:

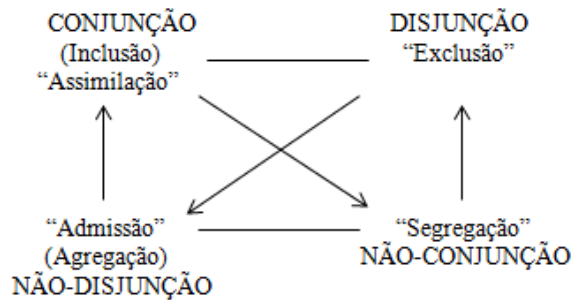
O outro não é apenas o dessemelhante – o estrangeiro, o marginal, o excluído – cuja presença presumivelmente incomodaria (por definição), mais ou menos. É também o termo que falta, o complementar indispensável e inacessível, aquele, imaginário ou real, cuja incompletude ou o impulso de um desejo, porque sua não-presença atual nos mantém em suspenso e como que inacabados, na espera de nós mesmos (LANDOWSKI, 2002a, p. XII).

Por essas vias, as identidades são contempladas através de processos multiformes, que ora as tratam como unidades discretas, suficientemente diferenciadas umas das outras por serem identificáveis, ora como “[...] massas compactas cujo peso qualitativo se modifica a

todo instante em função das variações que o tempo da relação que as une impõe à distancia que as separa” (LANDOWSKI, 2002a, p. 29). Desses princípios, Landowski baseia quatro estruturas de interação para as identidades: a exclusão, a assimilação, a admissão e a segregação. Vejamos:

Esquema dos Modos de Interação das Identidades, por Landowski (2002a, p. 15)

Quadro 7 – Esquema dos Modos de Interação das Identidades, por Landowski



43

Na assimilação, o *outro* em *nós* é absorvido. O *outro*/estrangeiro assume, portanto, os gostos, as crenças e as atitudes de um grupo de referência/dominante. Significa afirmar que a generosidade e o acolhimento mostrados pelo grupo dominante só se dão pela garantia da homogeneidade, na qual o *outro* perde características dessemelhantes. Nessa dissolução, que visa aceitação e conjunção, o estrangeiro desqualifica-se enquanto sujeito. Na exclusão, a condição é inversa. Há uma marca de disjunção do sujeito aos valores do grupo dominante com o objetivo de preservar o *nós* e negar o *outro*. Nos dois estados, a alteridade é sempre uma ameaça e se concretiza na tentativa de “[...] ajudar o estrangeiro a livrar-se daquilo que faz com ele seja *outro*” (Landowski, 2002a, p. 8 grifo do autor).

Na admissão, o *outro* é acolhido ao *nós* sem que perca seus valores, com base na premissa de serem capazes de viver cada um por si como estrangeiros uns aos outros. Na segregação, um lugar é reservado para o segregado dentro do sistema social e não há uma

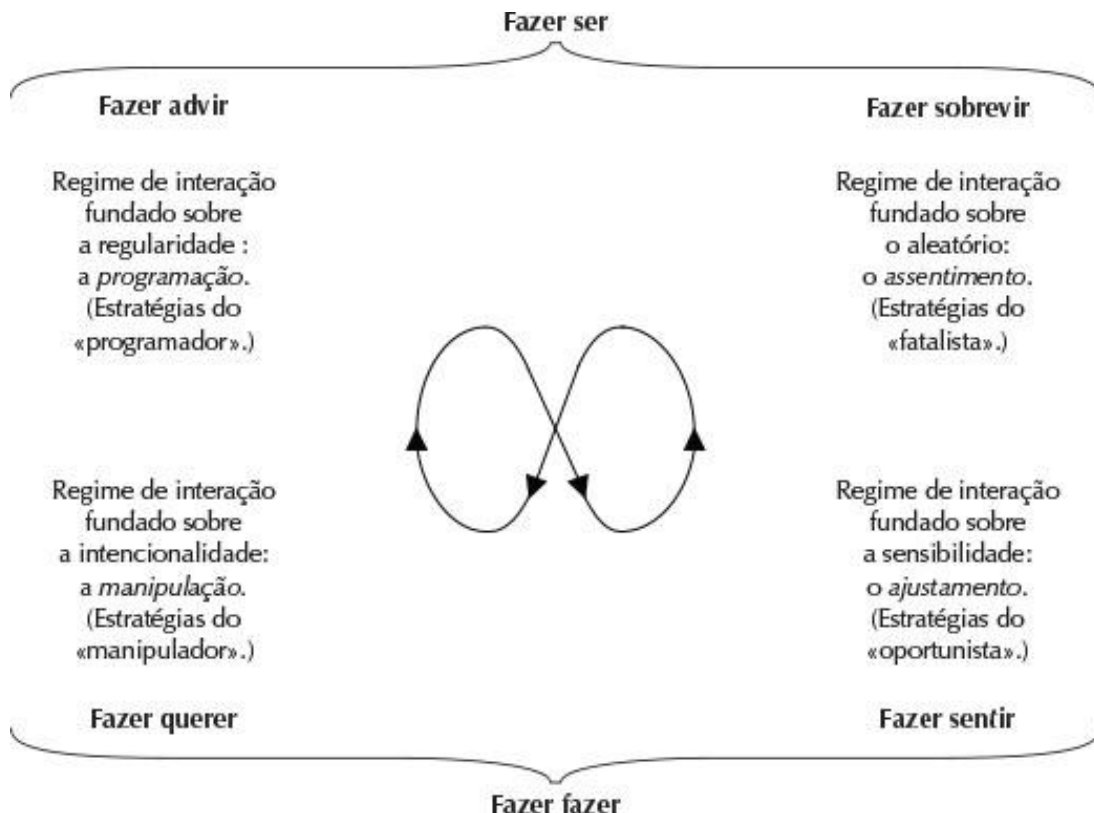
⁴³Estas consideram os regimes de interação de uma identidade com uma alteridade. Nesse rol de fórmulas, há também um modelo geral para as alteridades, materializado nas figuras: do esnobe (da conjunção, do querer parecer); do dândi (da disjunção, avesso às formas); do camaleão (da não-disjunção, que se modifica conforme o vento por um querer ser); e do urso (da não-conjunção, detentor da ilusão de se manter soberano sem contato com o *outro*). Realçando os atributos moventes e dialéticos da interação, da combinação das quadraturas entre os modelos, em conformidade ou confronto, podem ser concretizadas dezesseis possibilidades de se dispor identidade e alteridade. Há, assim, identidade assimiladora que se confronta com alteridade que se deseja manter segregada, identidade exclusivista que encara uma alteridade que deseja assimilação, entre outras possibilidades.

solução final, pois na tentativa dos sujeitos ficarem menos disjuncto possível não se tem uma exclusão absoluta na prática. Em ambas as formas, há um aspecto marginalizador, visto que se separam os membros que constituem a sociedade. Assim: “Todos eles [os modos de segregação: mais inofensivos ou mais bárbaros] manifestam aquela mesma ambivalência que tentamos caracterizar entre impossível de assimilar – e, portanto, de tratar o outro realmente como todo mundo – e recusa de excluir (no sentido estrito)” (LANDOWSKI, 2002a, p. 17).

Um pouco mais adiante, em *Interações Arriscadas* ([2005] 2014b), nos deparamos com as delimitações epistemológicas do comportamento social, em que a preocupação é com “[...] os mecanismos da organização social nas incessantes atividades de produzir sentido para si, para os outros e para o mundo” (OLIVEIRA, 2013, p. 238). Aqui, Landowski discute as formalizações dos estilos de vida. Nesse sentido, os sujeitos e as identidades discutidas se dariam através da conferência e reiteração de traços que passariam a marcá-los em simulacros, onde o *nós* e o *outro* seriam articulados e bricolados a partir de demarcações perceptíveis de interações. Seriam elas dos tipos: programadas, aleatórias, manipuladoras e em ajustamentos; e poderíamos organizá-las da seguinte maneira:

Representação das Interações (LANDOWSKI, 2014b, p.72)

Quadro 8 – Representação das Interações



A primeira interação: a programação, analisada com mais profundidade no *corpus* a seguir, tem a qualidade da previsibilidade. A segunda: o acidente não prevê antecipação, depende do acaso, do aleatório e, por isso, precisa em essência do consentimento e da aceitação de riscos. “Não dando vazão a qualquer forma de compreensão, elas [as descontinuidades arriscadas em extremo] nos colocam diante do sem sentido”, nos afundam no ‘absurdo’ (LANDOWSKI, 2014b, p. 71 grifo ao autor).

Depois, temos: a manipulação, que atende à intencionalidade, à estratégia de um jeito unilateral, de um sujeito que opera sobre outro não condicionado a aceitar seus valores. São os resquícios dos riscos. Dessa maneira, não é fatal o acerto ao outro, pois não há regularidade e assertividade preexistentes, porque as mesmas causas não produzem de forma automática os mesmos efeitos, visto as probabilidades de reações abertas às competências dos possíveis sujeitos manipuláveis. E, por último: o ajustamento, norteado pela sensibilidade, depende da cumplicidade dos parceiros ou adversários, como uma dança, quando os bailarinos fundem-se mutuamente em seus papéis.

Substituindo as linhas retas do quadrado semiótico clássico por linhas curvas, e fazendo assim aparecer zonas de trânsito em lugar de posições fixas, pontuais por definição, do esquema habitual, tal forma de apresentação visa pôr em evidência os processos antes do que o sistema que os sustenta. Enfatizamos que o modelo de narratividade descrito pelo teórico concede que as interações deslizem de uma a outra, possibilitando que as compreendamos em suas nuances: como suas gradações, suas superposições e suas transições, condições estas próprias da movimentação dos sujeitos.

Frente à oposição continuidade vs. descontinuidade (e, por consequência, a não-continuidade e não-descontinuidade), o estudioso põe em vigor arquiteturas que regem a complexidade da situação interacional, colocando-as também ao alcance das reflexões filosóficas e antropológicas, já que “[...] em sua diversidade, assim como as práticas das quais dão conta, remetem a ontologias distintas, e cada uma delas supõe um regime específico de relações com o mundo” (LANDOWSKI, 2014b, p. 13-14). Retirando “[...] os véus legados pela tradição, para mostrar-nos como funciona a narratividade” (FIORIN, 2014, p. 10), Landowski perseguiu as práticas sociais até organizar uma correlação sistematizada entre sentido e interação que arrematasse o arcabouço de uma semiótica que descrevesse e pensasse a vida humana.

1.2.1 Um Exemplo de Interação Programada: *El Empleo*



F40

Em um pouco mais de sete minutos, o curta-metragem *El Empleo* apresenta a rotina do protagonista até sua chegada ao trabalho, simulando o cotidiano de um sujeito submetido ao expediente. Sem fazer o uso da linguagem verbal, seu conteúdo faz duras críticas às formas de exploração humana ao representar a força de trabalho nos moldes de um estilo de vida regulado. Os personagens não têm nome ou caracterização especial, não demonstram personalidade, nem humanidade. Inscritos no quadro de uma programação *stricto sensu*, é negada aos tipos uma competência modal do querer fazer, e articula-se a eles princípios de uma interobjetividade/exterioridade.

É recorrente que tenhamos a noção de trabalho como condicionante de nossas práticas e interações, mas não que nos coloque materialmente como objetos. No filme, o estranhamento se dá aí. As figuras humanas são corpos esvaziados, coagidos por seus papéis temáticos e funções (F40, F41, F42 e F43). Há ainda o uso icônico das formas humanas com tais objetos e/ou ferramentas. E todos esses elementos somam-se aos sons incidentais, que fazem menção aos ruídos e barulhos apenas dos equipamentos. Tais isotopias (ora de ênfase e ora de redundância), combinadas, geram o reforço da mensagem de existência baseada em figuras de ordem da tecnocracia. Observemos, nos fotogramas destacados, a relação de implicação entre os estados físicos dos personagens e seus movimentos (F41, F42 e F43):



F41, F42 e F43

Homens fortes e uniformizados se alinham e se deslocam como portas automáticas (F42). O elevador só desce e sobe porque se liga a um contrapeso humano que opera um sistema de polias e engrenagens (F43). É assim que, no decorrer da narrativa, somos forçados aos sentidos, que escapam à norma e se rearranjam, seduzindo-nos a experimentar uma nova realidade, muito ligada ao rompimento com os lugares comuns, com a percepção automatizada. De modo contrastivo, isso só acontece na medida em que o enunciador reforça o processo automatizado de coisificação do homem mediado pela técnica do trabalho, que parece tornar as pessoas iguais às máquinas.

Posto isso, descortinam-se sujeitos desabitados de suas almas.

Figura 5 – Jeanne Hébuterne com Cappello por Amedeo Modigliani



Jeanne Hébuterne com cappello, 1918.

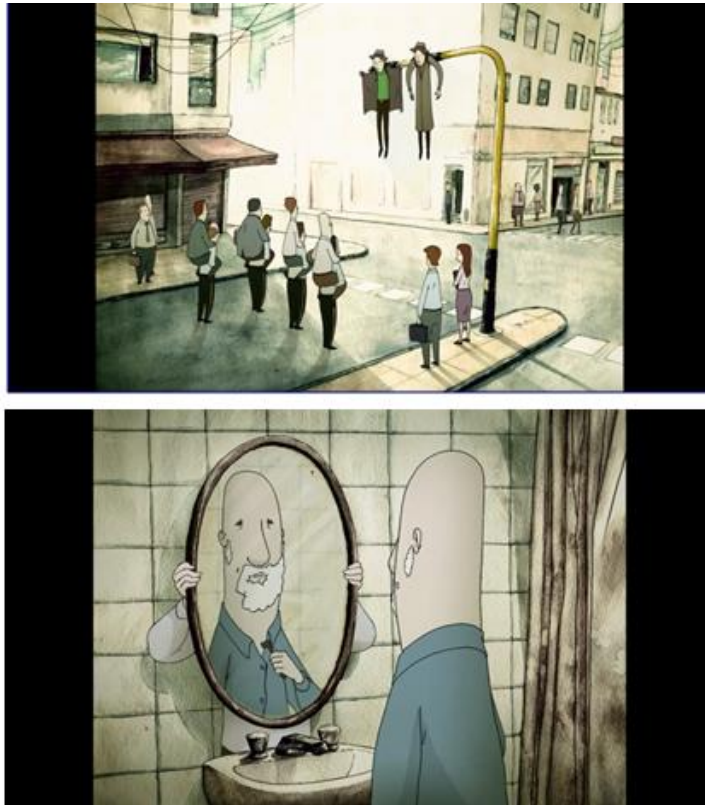
“Quando conhecer sua alma, pintarei seus olhos”, Amedeo Modigliani.

Outro dado recorrente, que intensifica o contágio entre os enunciatários, é o recurso da coletividade. Semelhantes entre si, todos estão assujeitados ao sistema. Não pensemos, por lógica, que não há consciência destes sobre os atos que praticam (até porque não temos elementos textuais que possam validar o argumento como verdadeiro ou não)⁴⁴; mas são sim, como menciona Landowski (2014b, p. 42 grifo do autor): “‘ativos puros’, que nem por um instante deixam de executar seus programas, sempre os mesmos, sem jamais se perguntar por quê”. O coletivo reforça a representação do paradigma: emprego, homem e coisa, rendendo as mesmas proposições a todos os setores e subdivisões, de todas e quaisquer instituições (F44). Sob esse viés, podemos pensar que o ‘herói’⁴⁵ protagonista só o é, na animação, por uma questão de enquadramentos, já que as intenções se dão em potencializar o modelo como geral e inalterável. Todos, agrupados, formam um macrosujeito, com as

⁴⁴ Segundo Landowski (2014b, p.43-45) não há nunca uma inconsciência plena do gesto. As diferenças entre as formas mais ou menos programadas se amparam em questões *aspectuais*. Vejamos: alguns sujeitos executantes seguem programas sem duvidar, estes tem uma motivação-confiança *durativa* (como neste curta-metragem); outros sujeitos buscam pelas rupturas com os ritos, esforçam-se em questionar o poder das instituições e procuram a instauração de novas maneiras de fazer, no âmbito individual ou coletivo, e a eles atribuímos uma motivação-decisão *pontual* (como no curta-metragem *(Des)construção*, que será analisado adiante).

⁴⁵ Dado o encaminhamento do enredo, poderíamos supor que a personagem iria ao encontro do herói ordinário, definido por Certeau (1994) como o caminhante inumerável. “Este herói anônimo vindo de muito longe é o murmúrio das sociedades” (CERTEAU, 1994, p. 57). “Os projetores abandonaram os atores donos de nomes próprios e de brasões sociais para voltar-se para o coro dos figurantes amontoados dos lados, e depois fixar-se enfim na multidão do público” (CERTEAU, 1994, p. 57).

mesmas necessidades de ser e estar. Isso é tão evidenciado que há um jogo de imagens entre espelho e reflexo, com o intuito de promover a sensação de reconhecimento no outro que serve a si (F45).



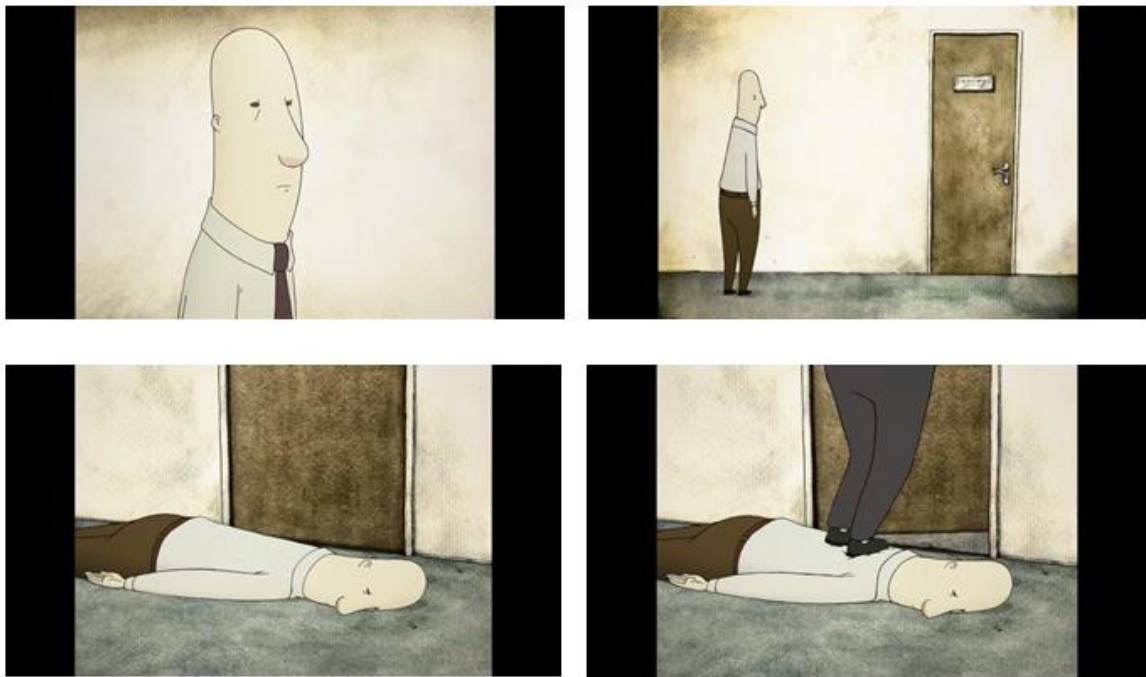
F44 e F45

Além do mais, os espelhos servem também de alegoria para prolongar o espaço da representação num *espaço off*, situado num além filme indefinido (METZ, 1991).

[...] quando os espelhos são reflectores da pessoa que os contempla (o sujeito do olhar), opera-se uma reflexão em ambos os sentidos do espaço: o espelho relança o olhar de quem mira. O olhar do sujeito intradieético vira-se para o lado de cá, fazendo com que o espaço se dobre sobre si mesmo: projecta simultaneamente a imagem do corpo do vidente e o olhar que lhe corresponde (CHINITA, 2013, p. 41).

De forma a nos deixar em estado de suspense e chegando quase aos momentos finais, somos depois reportados a um plano mais geral e aberto que gera uma sensação de possibilidade de alteração do programa narrativo, ao qual os personagens estariam vinculados – ou quase ‘aprisionados’. É aí que vislumbramos os desejos de mudança de valores do texto, com esperanças de um desfecho menos cruel e desolador (F46 e F47).

Criar uma expectativa de ruptura é uma estratégia conhecida para atrair o leitor/espectador: “[...] por sua função tímica, mas também por ser um elemento produtor de atividades antecipatórias de interpretação, o suspense é um dos ingredientes básicos para garantir a fidelização do público consumidor” (LIMOLI, 2014, p. 150). Por esse motivo, a espera frente à porta é enfatizada e silenciada (F47). Até ali pensamos que talvez fosse ele o sujeito em conjunção com outras práticas de interação associadas ao trabalho. Mas, o *continuum* narrativo perdura (F48 e F49). Mais uma vez somos arrebatados aos estados de coisas (F49). E realizadas as estratégias de manipulação do enunciador, nos tornamos destinatários participativos/agentivos em emoção.



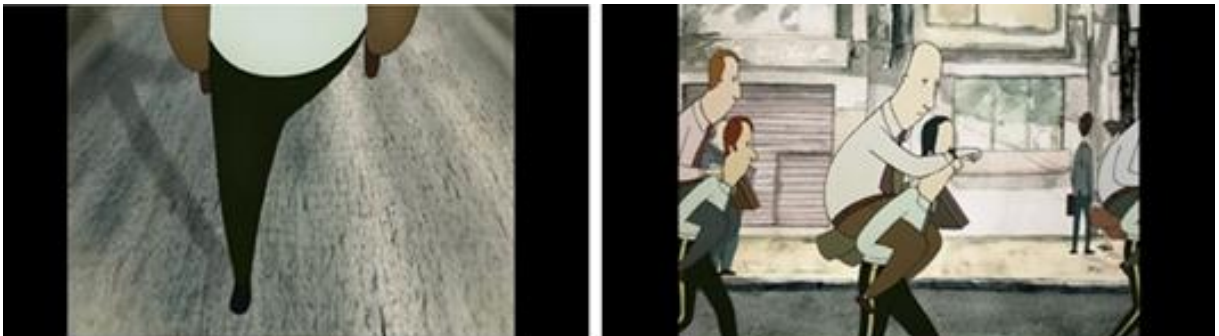
F46, F47, F48 e F49

Para Blikstein (2009, p.50), “[...] nossas percepções não são nunca ingênuas ou puras e são sempre reguladas a um sistema de crenças e artimanhas perceptuais”. Com essa advertência, firmamos que nosso *corpus* deixa transparecer fortes intenções de disforizar os sentidos circunscritos ao capitalismo e sua aparelhagem braçal. A apatia cromática, a falta de expressão dos personagens, a aparência que os coloca quase iguais, com vestimentas que destoam levemente uma das outras em seus recortes e cores, a falta de interação entre os indivíduos *etc.* solidificam uma disforia acerca dos atuais modelos econômicos e políticos e seus meios de servilismo. O único esboço de sorriso durante o curta de animação é evidenciado em F52. Em uma inversão de valores, denunciam-se traços de humanidade ao não humano. O relógio é a ironia do que é viver sob um regime programado.

Nas entrelinhas da animação, são grafados e criticados os problemas esquecidos de um sistema simbolicamente dotado de liberdade e escolhas, aproximando-o dos regimes totalitários. E o tempo seria a forma de controle dessas estruturas. No âmbito do público e do privado, e a mando do tempo, são gerenciadas uma aspectualidade, em que a duratividade predomina nas ações dos sujeitos (F50, F51, F52 e F53)⁴⁶.



F50 e F51



F52 e F53

Argumentamos que muitos textos lidam numa direção paralela às mediadas pela análise descrita. Os jornais, e seus cadernos sobre investimentos, nos apresentam diariamente uma narrativização, modalização e patemização do mercado financeiro, por exemplo. Significa pensar que proporcionalmente ao indivíduo esfacelado pelo trabalho, circula também uma construção discursiva de um mercado que atua como um “[...] destinador potente, um grande sujeito do programa narrativo de base” (GARCIA, 2003, p. 75), a quem são dados traços e presenças humanas cuja responsabilidade é manipular e sancionar todas as narrativas subjacentes ao que é produzido pelo cotidiano. Mais afundo, poderíamos supor que os modos humanos, coisificados em tela, são uma espécie de resultado e consequência das estruturações dos sistemas políticos e econômicos de agora. Sobre isso, afirma Garcia: “O

⁴⁶ Atenção para uma máxima do capitalismo: tempo é dinheiro!

mercado, o verdadeiro e primeiro sujeito, fez com que desistíssemos da procura do outro e impingemo-nos a procura das coisas [...] Há mais segurança em sentir em nossas mãos o peso de um objeto inanimado. [...] O peso do indivíduo é insuportável” (2003, p. 102-103). Vejamos, de forma concreta, as afirmações:

Exemplos⁴⁷: 1) “Mercado sente inflação desacelerando”, 2) “Mercado recua em meio a crise”, 3) “Basta continuar as reformas das administrações anteriores e garantir que o mercado não perca a confiança”

El Empleo representa um arquétipo bastante ilustrativo da interação programada, em que indivíduos presentificam riscos mínimos de desvios da norma ao ostentar uma prática de obediência pragmática, apoiadas em determinações preexistentes, estáveis e conhecidas em relação ao comportamento do outro. Trata-se de um diagnóstico de vidas humanas irrelevantes frente aos determinismos do fazer-fazer.

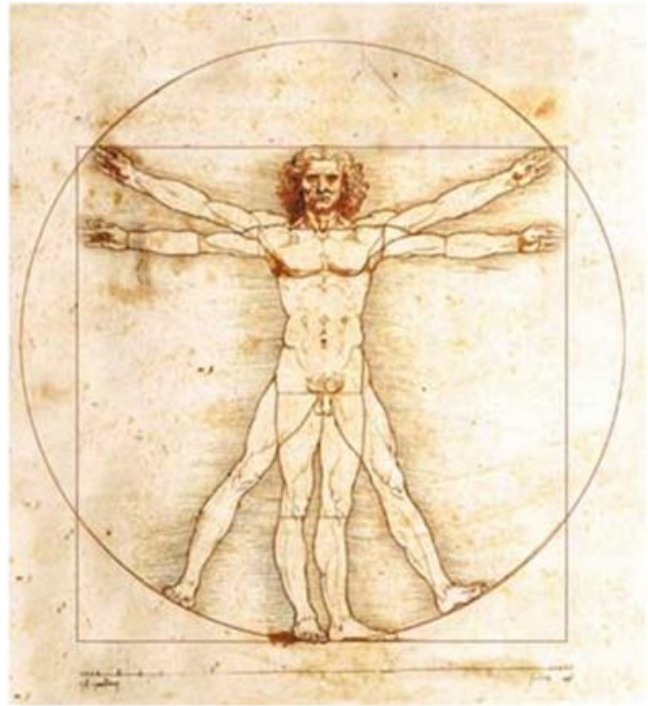
⁴⁷ Respectivamente disponíveis em:

<http://www.oantagonista.com/posts/mercado-sente-inflacao-desacelerando?platform=hootsuite>;

https://capitalaberto.com.br/temas/mercado-recua-em-meio-a-crise/#.WLT43G_yvIU;

<http://temas.folha.uol.com.br/licenca-para-matar/o-castigador/entrevista-se-re calcular-sua-rota-duterte-pode-ajudar-pais-a-cruzar-o-vale-de-lagrimas.shtml> Acesso em: 28 de fev. de 2017.

2 ALGUMAS DISPOSIÇÕES ACERCA DA FILMOGRAFIA DE ANIMAÇÃO



48

Os primórdios da animação remetem a tempos ancestrais, quando o homem já buscava registrar o movimento de diferentes ações por meio de sequências de imagens nas paredes das cavernas, em tapetes ou em peças de cerâmica. Pouco tempo depois dessas primeiras manifestações surge, no Oriente, o teatro das formas animadas, em que personagens inanimadas ganham vida por meio da manipulação direta de bonecos. Estas são as origens de duas bases centrais da animação: a técnica e a narrativa, capazes de dar vida àquilo que não a tem (NESTERIUK, 2011). Durante todo o processo evolutivo do homem, dos períodos pré-históricos até a modernidade, encontramos em suas produções o desejo latente de dominar, em aspectos técnicos, míticos e artísticos, o movimento. Deste modo, uma alvorada de fios de luz, antigos e novos, constituem frestas de uma teia que remonta a história, a estética e a linguagem do cinema de animação (MEDEIROS, 2011). E é no emaranhado do cinema como um todo que esforçamo-nos, neste capítulo sucinto, enveredarmos em torno de algumas especificidades da filmografia de animação⁴⁹.

⁴⁸ Imagem em: Barbosa Júnior, 2011, p. 29.

⁴⁹ As nomenclaturas utilizadas (curta-metragem de animação, curtas animados, curtas-metragens animados, filmografia de animação) são tomadas como sinônimas.

2.1 PERCEPÇÕES GERAIS E PROBLEMÁTICAS

Entre todos os itens que poderíamos elencar já a princípio, notamos que uma discussão passou a ser prioritária no debate em torno do cinema de animação: quais seriam as diferenças entre a animação e o cinema? Ou seja: de que forma agenciar as questões do cinema animado aos sistemas de pensamento e teorias do cinema, em virtude às particularidades de sua linguagem? Tal problema perpassa, assim, pelo imaginário que se constitui enquanto realidade aceita, numa sequência significativa de movimento, imagens, sons e temporalidades, onde se instala a poética de animação, aliada às suas técnicas e composição narrativas.

Sob a perspectiva Menezes (2005), diferentemente do cinema, que se desenvolveu como uma linguagem de reconstituição artificial de fatos ocorridos ou produzidos no mundo real, a animação no seu sentido estrito e como passamos a conhecê-la, consiste da criação, por uma vasta gama de técnicas plásticas e fotográficas, de movimentos sintéticos sem vinculação necessária com qualquer ocorrência com o mundo natural. Desta maneira, a animação seria uma arte que utiliza diversos materiais para a construção de seu discurso visual. E a análise de sua linguagem compreenderia não apenas a do discurso cinematográfico propriamente dito, e seus problemas de montagem e de audiovisualidade, mas também do seu discurso pictórico, que se caracteriza pela presentificação de um mundo independente deste mundo natural.

Já Bonomi (1965), quando trata do tema, salienta que para resolver este conflito não cabe a tese da verossimilhança do objeto como existente, mas sim do problema da fruição da obra de arte em geral. Pensar em como “[...] uma fixação da razão atencional sobre a imagem fílmica permite o espectador penetrar no mundo fílmico” (BONOMI, 1965, p. 36). A partir da afirmativa de Hursel (*apud* BONOMI, 1965) sobre a imagem fílmica como mera imagem [sem imprimir o marco de ser ou do não ser], a pesquisadora considera a relação filme-realidade nem como existente, nem como inexistente. Tal proposição prevê que nas imagens animadas a entrada do espectador deve-se ao fato de que o mundo real não é mais levado em conta, provocando no mundo irreal da animação, com sua ficção, imaginário e simbólico, uma reflexão da mesma ordem. Significa compreender que “[...] não importa se o espectador considera a realidade existente ou inexistente, pois a natureza irreal do fato fílmico é a verdade perceptiva (percepção normal) do filme” (PERAZZO, 1997, p.94). Logo, o filme em si, animado ou não, é captado pelos sentidos como representação e o resultado desse

processo de percepção é o fato de um mundo natural não ser primordial. E é neste ponto que reside uma particularidade do cinema animado. Observemos:

[...] diferentemente do cinema que registra na maioria das vezes a imagem do homem (atores ou pessoas), a animação consegue levar o espectador para dentro do filme mesmo sabendo que aquela imagem é um desenho (lápis de cor, nanquim), uma pintura (guache, óleo, acrílico, aquarela), uma massinha, uma animação em recorte ou areia, que torna visível, se não a materialidade da matéria (texturas gráficas e pictóricas e tridimensionais, espessura e volume, especificidades dos materiais, gestos e expressões diferenciadas), a pura representação desta mesma materialidade (PERAZZO, 1997, p. 95).

O autor ressalta aí a maior capacidade que a animação tem de envolver o espectador, marcando-a justamente em função deste vazio, mencionado anteriormente. Suas formas pictóricas, somadas aos chistes, metamorfoses e situações absurdas pelas quais passam os personagens, em cenários distorcidos e outros acontecimentos são possíveis nos jogos estabelecidos com quem vê. Tal linguagem, através de sua especificidade lúdica, contribui para que o espectador perceba, mais do que reflita, a experiência de assistir a um filme de animação (PERAZZO, 1997).

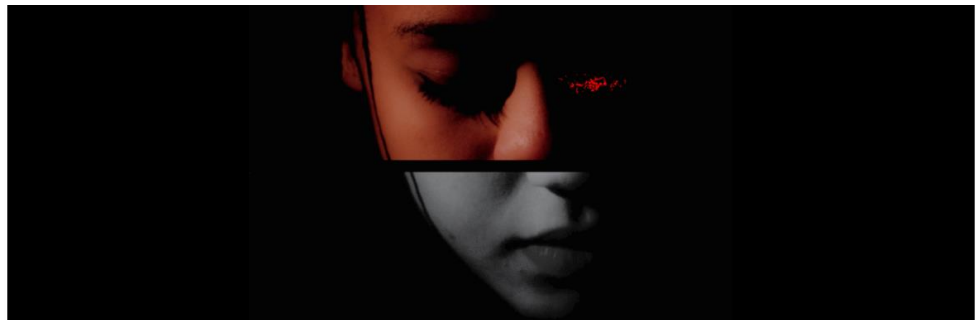
Entre críticas e ressalvas, um pressuposto segue sendo sempre ponto de partida do tema: a linguagem animada realiza hibridismo entre as linguagens cinematográficas e pictóricas. Por consequência, todos seus procedimentos consistem de técnicas de produção sintética dos movimentos. Isto é, o cinema, incluindo o de animação, transforma o tempo percorrido na realidade em muitos quadros estáticos e sequenciais que na projeção recriam sinteticamente o movimento⁵⁰. E para a animação, em particular, há o registro ou produção quadro a quadro fundida aos elementos da composição visual manipulados, de forma a construir discursos próprios da linguagem cine-plástica, que articulam elementos visuais em vários níveis – icônico, formal, temporal. O princípio da montagem, por assim dizer, continua sendo basilar para a animação como mecanismo de sequenciamento e significação. O filme animado não fica adstrito ao corte (a ruptura do plano cinematográfico) como elemento sintático necessário, por exemplo. Assim, “[...] diríamos que, muito mais do que o cinema tradicional, a animação é definida na pré-produção, quando são direcionadas as escolhas estilísticas, o *layout*, as personalidades dos personagens, todo o curso de suas ações *etc.*” (CRUZ, 2006, p.65).

⁵⁰ Diferente das artes do corpo [o teatro, a dança *etc.*], por exemplo, que são as artes visuais do movimento.

Outra questão acerca da filmografia de animação, problematizada por Felipe Ramalho (2014), também parece-nos bastante interessante. Em sua dissertação, o pesquisador contesta a compreensão de animação como somente um gênero do cinema, isso porque o conceito de gênero surgiu na era dos grandes estúdios de Hollywood, com o objetivo de facilitar a comercialização dos filmes e as decisões dos produtores e financiadores. Aliás, temos o caso de diretores que passam a ser âncoras de certos gêneros exclusivamente, como Hitchcock com o suspense. Desdobrar estas produções a gêneros significa apresentar aos consumidores determinados padrões reconhecíveis em termos de tema, época, ambientação e trama. Sob tal ângulo, o perigo para a animação, a partir destas normas, é sua associação direta e exclusiva às crianças. Todavia, “[...] os filmes de animação abrangem diversos estilos, temas e técnicas. Dos mais simples desenhos à mão a imagens feitas com a mais nova tecnologia digital, seu objetivo é atrair sempre a maior faixa etária possível” (BERGAN, 2009, p. 118).

Nas palavras de Denis (2010, p. 7): “[...] a animação é uma ferramenta multiforme e inconstante, em função dos desejos do realizador e do produtor”. E a razão disso é simples: ela é um conjunto de técnicas, e não um gênero como tantas vezes se lê, que permite realizar filmes que pertencem a todos os gêneros (filmes de terror, de guerra, burlesco), inclusive nos modos de documentário e experimental, respondendo a tentativas artísticas e comerciais tão variadas como o cinema em filmagem real, de ação a ação. Essa concepção exercita a superação de um modelo para o qual o cinema de animação é tomado como gênero artístico menor, supostamente direcionado a divertir crianças e, por vezes, proporcionar distração ligeira aos adultos.

2.1.1 Curtas Animados: o Formato e seus Aspectos de Produção



Gif: *Luz, Câmera, Fogo!*
Por Bianca Souza.⁵¹

Já nas considerações iniciais desta tese, defendemos nossas escolhas a partir do momento histórico da animação brasileira. De fato, o argumento faz-se poderoso uma vez que há reiterados números sobre a explosão do mercado em meados da década de 90. O censo ‘AnimadoresdoBrasil’⁵², por exemplo, menciona que foram produzidas 171 animações ao longo da década, mas destas, 70 foram feitas só em 1999. A pesquisa aponta, sobre o caso, que associar a época ao surgimento de *softwares* e dos computadores mais eficientes ajuda na compreensão do fenômeno. Além disso, também explica que o outro grande impulsionador foi o *Anima Mundi*, de 1993, que passou a ser uma janela de exibição destes trabalhos, antes pouco acomodados nos padrões comerciais do cinema. O festival é, no momento presente, um dos cinco mais importantes festivais de cinema de animação do mundo, com um público total de 1,2 milhões de pessoas aproximadamente e mais de 9 mil filmes exibidos, de 70 países (Disponível em: <http://www.animamundi.com.br/pt/festival/>. Acesso em: 29 de dezembro de 2017).

Como curiosidade, vale recordar que o caminho encontrado pela animação brasileira deu-se, primeiro, por meio da publicidade para a televisão [de 70 a 80] e, mais tarde, através do curta-metragem [de 90 até os dias de hoje]. Significa pensar que tratar de narrativas de animação atualmente é tratar, por consequência, de curtas animados. E isso também por uma questão de reduzir custos de produção e veiculação. Um filme de animação é preparado quadro a quadro, e cada um deles é uma imagem a ser confeccionada. Alguns segundos animados podem simbolizar muitos quadros que irão se suceder, traduzindo-se em

⁵¹ Gif. Disponível em: <https://www.festivaldominuto.com.br/pt-BR/contents/42097>. Acesso em: 22 de dez. de 2017.

⁵² VENTURA, Mauro. Censo inédito mapeia animação no país. *Jornal O Globo*. Rio de Janeiro. Segundo Caderno, p. 1, 6 de mar. de 2005.

grandes obstáculos em termos econômicos. Desta maneira, a duração de um filme de animação é um fator determinante a ser considerado ao se estipular seus custos totais. No Brasil, o mercado, ainda em desenvolvimento, dá pequenos e expressivos passos.

“A produção de um curta animado apresenta-se como uma solução extremamente mais barata que a produção de um longa-metragem, podendo inclusive ser realizada na casa do próprio cineasta de animação, em sua prancheta e em seu computador pessoal” (PINNA, 2006, p. 97-98). Assim sendo, os animadores assumem responsabilidades, de forma direta, por praticamente todos os aspectos do processo fílmico: os tipos de traços do desenho, a concepção, a filmagem, a edição, entre outros elementos. Um modo de operar que contrasta com o sistema de linha de produção impessoal da indústria de desenhos animados de estúdio e traz a animação de volta ao seu impulso experimental original conforme corporificado nas obras de Winsor McCay, Emile Cohl, Hans Richter e Oskar Fischinger (GRIFFIN, 1978)⁵³.

2.1.1.1 Curta-metragem: alcances e materialização

A definição de curta-metragem, por menos geral que seja, é sempre transposta pela categoria tempo. A ANCINE (Agência Nacional do Cinema), por exemplo, disponibiliza um Glossário de Termos Técnicos do Cinema e do Audiovisual⁵⁴, e nele há a seguinte nota: “[...] aquela obra cinematográfica ou videofonográfica cuja duração é igual ou inferior a 15 minutos” (2008, p. 50). Bem discutível, uma vez que os curtas têm uma gama mais diversa de formatos, e isto inclui sua duração, a afirmação pode supor, apenas, que sua designação se dá a partir de pequeno espaço de tempo⁵⁵. O *short film*, termo equivalente em inglês, passou, assim, a ser veiculado nos Estados Unidos, em meados de 1910, quando boa parte das produções começava a ser cada vez mais longas. E se os problemas maiores se dão para conceber os limites máximos do gênero, vale lembrar que para determinar seu mínimo não há obstáculo nenhum. A propósito disso, há festivais que indicam a possibilidade de criação que

⁵³ Com relação às diferenças entre a indústria de desenhos animados de estúdio e curtas animados fabricados nestes moldes apresentados por Griffin (1978), sinalizamos que tais condições para a sua produção podem gerar consequências interessantes. A maior delas, calcada também nos fins que tem em busca da audiência e do público-alvo, é o fato de existir, de forma geral, nos desenhos animados certa velocidade, intensidade e variedade no plano expressivo dos quadros e isso é inversamente proporcional aos seus objetivos narrativos, bastante pasteurizados em suas problemáticas. Em oposição, normalmente, o curta-metragem animado ostenta um enredo que se mostra, pelo menos inicialmente, mais complexo e com um plano expressivo dos quadros menos intenso e mais lento.

⁵⁴ Disponível em http://www.ancine.gov.br/media/Termos_Tecnicos_Cinema_Audiovisual_29042008.pdf. Acesso em: 22 de dez. de 2017.

⁵⁵ Sobre o caso, Carlos José Padovan (2001) afirma que os filmes de curta-metragem podem ter até trinta minutos de duração.

variam de 30 segundos a 3 minutos, especialmente os festivais *online*⁵⁶. Desta forma, salientamos, já inicialmente, que lidar com este tipo de filme é combinar seus aspectos temporais com suas lacunas espaciais de experimentação de linguagens, em suas múltiplas possibilidades e ritmos, inclusive de gêneros, que geram uma estação potencializada de criação desdobrada num formato específico. Formato este em que se nota uma espécie de subordinação dos elementos que o constituem ao enredo. Logo, “[...] nestas obras, muito mais importante do *quem* realiza determinada ação, *como* a ação é narrada ou *quando* e *onde* esta é desempenhada, é o fato em si, a própria ação desempenhada” (PINNA, 2006, p. 87).

Todavia, acerca do assunto, Hugo Moss (2002, p. 7) argumenta que:

O ofício de realizar um curta-metragem é longe de ser somente uma mera aprendizagem: é uma arte em si, como o conto na literatura. Não me lembro mais quem foi que definiu o romance como a uma maneira fácil de escrever um conto. E, com toda razão, muitos cineastas nunca deixam de praticar a arte do curta mesmo anos depois de fazer incursões no formato mais tradicional de longa-metragem.

O parecer do autor afasta imediatamente a ideia de que o curta-metragem seria uma preparação para o longa-metragem. Significa compreender que não trata-se de um rito de passagem. Os curtas têm, então, história e formato próprio.

Historicamente, tal fórmula de fazer cinema foi também um marco de resistência para recém-cineastas sem o financiamento público do Estado Brasileiro. Em relação ao tema, o pesquisador Padovan (2001) descreve que, no decorrer da década de 60 no Brasil, o filme curto ocupou-se de retratar a realidade do país. Com gravadores de som portáteis ligados em sincronia com uma câmara cinematográfica, conseguiu-se uma maior autenticidade na captação de som e imagem fora do estúdio, além de possibilitar um deslocamento e locomoção das equipes. Para o estudioso, desde seu nascimento, o curta-metragem é incompatível ao padrão comercial de exibição. Sendo assim, não há uma adequação de sua forma para ser comercializado enquanto produto cinematográfico. O baixo custo de sua produção, se comparado aos longas, salvo raríssimas exceções, tornou-o atípico. Há nele um caráter de escola que revela sua grande importância, pois todos os problemas de realização já estão dados: suas dificuldades de produção, fotografia, montagem, *etc.* (PADOVAN, 2001). Por este motivo, torna-se figura conhecida nos festivais e nas faculdades de cinema (BAYÃO, 2002, p. 13).

⁵⁶ Entre eles citamos: *Festival do Minuto, Porta Curtas, Curta Agora, Tela Digital e A Vida é Curta.*

Isso ilustra o poder de ação das produções amadoras para os curtas-metragens. Simbolicamente um exercício de rompimento com o cinema clássico. E são as tecnologias contemporâneas as maiores responsáveis pelo crescimento da sua popularização. Como dito, este não é um filme indicado para o mercado tradicional de distribuição e esta faceta, para Natividade (2014), ocorre desde o momento da escritura de seu roteiro, de narrativa concisa e momentos ininterruptos de tensão, até seus modos de materialização, onde exploram-se recursos inéditos de execução e de estéticas, que podem ser, em geral, menos convencionais quando comparados aos longas-metragens.

Gomes (2011), ainda sobre o tema, afirma que a possibilidade dos jovens elaborarem um filme nutre-se de certa vivência que eles possuem como espectadores. Mas, o fato de serem sujeitos mediados pelas imagens nas relações virtuais, com o acesso às tecnologias do audiovisual e a explosão do vídeo na internet, os tornam agentes convenientes na arte de se produzir cinema de curta-metragem. Lidar com as experiências em tecnologias contemporâneas importam substancialmente, desta forma, para a configuração dos muitos gêneros e formatos atuais. Isso justificaria, em certa medida, as escolhas dos estudantes desta pesquisa pelos curtas-metragens, numa esfera do *web-cinema*⁵⁷ (MACHADO, 2003). A partir disso, conciliamos nossas expectativas com o ponto de vista de Benjamin (1993, p. 174) ao dizer que há no cinema a capacidade de redimensionamento da obra de arte, justamente porque os filmes não são feitos para serem cultuados, mas sim para “[...] exercitar o homem nas novas percepções e reações exigidas por um aparelho técnico cujo papel cresce cada vez mais em sua vida cotidiana”. Fazer dos aparelhos técnicos do nosso tempo o objeto das inervações humanas, diz ele.

Os programas e aplicativos de fabricação e edição de filmes, nesta direção, permitem-nos refletir que os meios de cada tempo sempre pautam a arte. E os públicos de hoje mostram-se mais heterogêneos, menos especialistas e nem sempre se dão conta criticamente das vivências estéticas que presentificam. Os processos de popularização destas

⁵⁷ “Um produto audiovisual concebido especificamente para a rede não é mais cinema, nem televisão, nem rádio, pelo menos não no sentido em que hoje entendemos esses meios” (MACHADO, 2003). Assim considera-se o *web-cinema*. Assinalamos ainda a respeito do assunto que é necessário a distinção entre mídias e as formas narrativas veiculadas nestas mídias. “Algumas formas narrativas são particulares à mídia televisiva, outras não. O cinema deve ser entendido enquanto forma narrativa que pode ser veiculado pela mídia televisiva, na sala de cinema e pela internet. O fato de o cinema ser realizado com câmeras com suporte digital ou película é digno de pesquisas, mas não diminui suas fronteiras. O grande número de filmes recentes produzidos com utilização de suporte digital é uma prova evidente disso. O suporte digital serve tanto para experiências de vanguarda como para narrativas clássicas ou vídeos independentes veiculados na Internet” (PÉRGOLA, 2013, p. 8).

formas, de influências consideráveis, alteram o estatuto e o alcance da arte, reordenando outras e estimulantes possibilidades de inserção social para seu consumo e a sua produção⁵⁸.

E essencialmente no âmbito escolar, onde os formatos tradicionais de arte se dão com maior intensidade e conflito com outros formatos mais recentes, os desafios estão [e estarão sempre] em reinventar tais meios ou pelo menos considerá-los inseridos numa perspectiva de apropriação reflexiva, cultivando ideias e projetos como campos de oportunidades e de energias criativas para fazeres inteligentes e sensíveis suficientes para extrair bons frutos em situação de ensino-aprendizagem. “A melhor maneira de aprender acontece quando podemos imaginar ou tocar no conteúdo, quando existem imagens ou objetos que tornem a aula mais proveitosa, assim os sentidos são estimulados” (FREITAS, 2013, p. 10). Nestes moldes, o curta-metragem parece-nos ilustrar uma configuração interessante, porque pode fazer confluir todos os itens elencados e descritos. “A animação privilegia a apreensão de aspectos do cotidiano, utilizando, como propriedade, diferentes linguagens e conexões visuais, auditivas e narrativas, para chegar, por meio da fantasia, da imaginação e da sensibilidade, ao receptor” (VIEIRA, 2008). Trata-se de um artifício potente.

⁵⁸ Mas poderíamos também discutir suas problemáticas. Quem se propõe a lidar com os suportes instrumentais de agora, associando-os à arte, por exemplo, está enfrentando ainda os constrangimentos de ordem institucional e econômica, com seus imperativos de dispersão e anonimato. Arlindo Machado (2007) alega ainda sobre o tema que, no universo dos meios digitais, os circuitos eletrônicos, os processadores e as memórias, assim como as linguagens formais, os algoritmos, os aplicativos já estão programados para cumprir determinadas funções. Por isso, há de se ter também cautela sobre suas qualidades sempre assertivas e originais. O pesquisador ressalta que: “Esse movimento é complexo e contraditório, como não poderia deixar de ser, pois implica um gesto positivo de apropriação, compromisso e inserção numa sociedade de base tecnocrática e, ao mesmo tempo, uma postura de rejeição, de crítica, às vezes até mesmo de contestação. Ao ser excluída dos seus guetos tradicionais, que a legitimavam e a instituíam como tal, a arte passa a enfrentar agora o desafio da sua dissolução e da sua reinvenção como evento de massa” (MACHADO, 2002, p. 31).

3 CONVERGÊNCIAS E EMBATES: UMA AMOSTRA DA ARENA

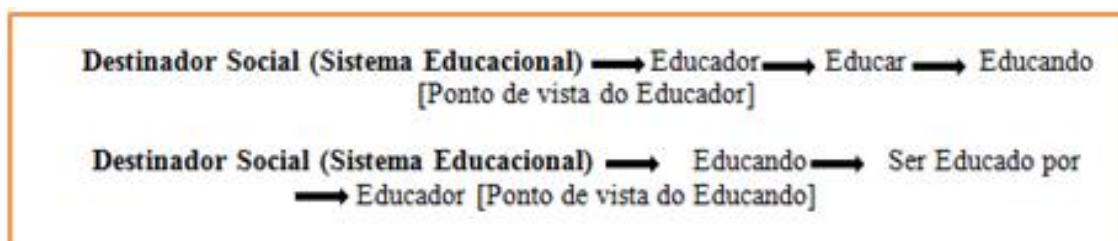
Quadro 9 – Representação do Esquema de Base da Educação, por Portela



O Mundo é Mágico – as aventuras de Calvin e Haroldo, por Bill Watterson (2010).

Portela (2008) compreende a educação como uma prática da ordem do cognitivo, mencionando que ao substantivo cabe um percurso narrativo controlado e aspectualizado pela incoação/terminação e pela pontualidade/duratividade, que regulam a quantidade de saber em circulação. Segundo suas observações, o modo dos sujeitos circunscritos aos limites escolares se dá sob dois pontos de vista, de quem persuade-forma, o educador, e de quem é persuadido, o educando. Nesses limites, o destinador-social seria concretizado pelo Sistema Educacional, que decide sobre a missão do educador e os caminhos do educando. Ao educador caberia a função de educar conforme os valores ditados pelo destinador-social, materializados nas leis, documentos, coordenadores, projetos, livros *etc.*, instâncias estas de controle mais ou menos palpáveis e norteadores. E ao educando a função de destinatário ou objeto, transformado e que deve se moldar aos repertórios escolares e às visões de mundo ditadas pelo Sistema Educacional. Em uma perspectiva na qual a educação é o sujeito-destinador, as duas figuras são projetadas num quadro de valores, nos quais educador e educando desempenham suas competências e traçam seus campos de ação.

Representação do esquema de base da Educação, de Portela (2008, p. 22).



Em suas palavras:

Seja qual for a posição do destinador (conservadora ou não), ela é sempre determinada por um poder e/ou um saber englobantes em relação aos de seus destinatários, o que explica como, do ponto de vista semiótico, por mais que se procure variar, atenuar ou enfraquecer o destinador social, todo Sistema Educacional está nele ancorado e dele não pode prescindir (PORTELA, 2008, p. 23).

No exercício de compreender de que forma são apropriados os valores superpostos/sentenciados pelo destinador-social Sistema Educacional, este capítulo se dispõe ao estudo das dinâmicas escolares através do ponto de vista dos educandos. Tal estratégia tem o intuito de amenizar os silenciamentos daqueles que por princípios incontestáveis são os protagonistas das medidas e políticas educacionais. Em vias de tentar minimizar uma perspectiva externa, que reduza os actantes a entidades predefinidas, procuramos a força viva e mais íntima da escola através das análises. Posto isso, lembramos que, apesar do aparelhamento do complexo educacional ser englobante, para a escola defende-se uma visão de espaço que permite movimentos de transformação. A escola é um terreno cultural marcado por vários graus de acomodação, contestação e relutâncias, onde constantemente são criados e recriados significados (GIROUX, 1986). Significa pensar que, apesar de regulamentar as rotas que deverão ser tomadas, o Sistema Educacional não tem o controle total e pleno de suas normativas quando dissolvidas no cotidiano escolar. Trata-se de uma ordenação conflituosa de dupla dimensão (DAYRELL, 1996). Em termos institucionais, os universos escolares possuem regras que unificam e determinam as ações dos sujeitos ao mesmo tempo em que são costurados por tramas advindas das relações sociais nas quais se encontram indivíduos e subjetividades em combates pela assunção ou não de suas decisões e posicionamentos.

3.1 OS REGIMES DE SENTIDO NAS TRAMAS DOS CURTAS ANIMADOS

Das realidades multiformes, a sociossemiótica vem amparar o valor existencial das práticas de construção de sentido que implementamos dia após dia, de forma mais consciente ou não, por escolhas ou apenas por hábito, respondendo à diversidade das situações que vivemos e dos encontros que experienciamos. Para tanto, dotou-se de uma metalinguagem e de modelos que lhe permitem descrever a maneira como lhes atribuímos

sentido, projetando sobre elas um olhar que organiza suas relações. Segundo Landowski (2014b, p. 11), “[...] restringimo-nos a analisar, comparar, interpretar os dispositivos simbólicos através dos quais a realidade chega a significar para os sujeitos”. Isso é importante na medida em que, no plano da experiência vivida, auxilia-nos a melhor apreender em que se fundam as escolhas, querendo e sabendo ou não, quando optamos por tal ou qual regime de interação em função de contextos. Talvez, remontar tais preocupações no âmbito escolar seja recuperar o que pregam os documentos oficiais sobre educação no Brasil, por exemplo, a respeito da importância do desenvolvimento de educandos enquanto *sujeitos críticos em situação* (BRASIL, 2000, p. 10 grifo nosso). Essencialmente quando mencionam que:

Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs:

A reorganização da experiência cotidiana e espontânea tem um resultado importante para a educação, pois é principalmente nela que intervêm os afetos e valores. É com base nela, embora não exclusivamente, que se constroem as visões do outro e do mundo, pois uma parte relevante da experiência espontânea é feita de interação com os outros, de influência dos meios de comunicação, de convivência social, pelos quais os significados são negociados (BRASIL, 2000, p. 83 grifo nosso).

Orientações Curriculares/OCs:

Na interação em diferentes instituições sociais (a família, o grupo de amigos, as comunidades de bairro, as igrejas, a escola, o trabalho, as associações, etc.) que o sujeito aprende e apreende as formas de funcionamento da língua e os modos de manifestação da linguagem; ao fazê-lo, vai construindo seus conhecimentos relativos aos usos da língua e da linguagem em diferentes situações. Também nessas instâncias sociais o sujeito constrói um conjunto de representações sobre o que são os sistemas semióticos, o que são as variações de uso da língua e da linguagem, bem como qual seu valor social (BRASIL, 2006, p. 24 grifo nosso).

Diretrizes Curriculares do Paraná/DCEs:

Nesse sentido, a escola deve incentivar a prática pedagógica fundamentada em diferentes metodologias, valorizando concepções de ensino, de aprendizagem e de avaliação que permitam aos professores e estudantes conscientizarem-se da necessidade de “[...] *uma transformação emancipadora*. É desse modo que *uma contraconsciência, estrategicamente concebida como alternativa necessária à internalização dominada colonialmente, poderia realizar sua grandiosa missão educativa*” (MÈSZÁROS, 2007) (PARANÁ, 2008, p. 15 grifo nosso).

Do ponto de vista político, via PCNs/OCs/DCEs, há necessidade de interrogarmos sempre o sentido das decisões de certas práticas, reconhecendo seus valores, ainda mais na escola, lugar onde se busca garantir o acesso aos saberes. Isso proporciona aos estudantes competências críticas que os instrumentalizam para a vida em sociedade. Até mesmo Landowski reconhece a questão do sentido das práticas interacionais como o grande nó que constitui os problemas sobre os quais os semioticistas deveriam se desdobrar nos campos educacionais⁵⁹. A seu ver:

De fato, se admitindo que o ato de educar põe por definição em relação de interação um sujeito-educador (*educator*), um sujeito << educável >> (a educar, *educandum*, e não <<educado>>, termo resultativo) e um objeto-educante (*educans*, matéria cujo domínio, sob a forma de utilização ou de prática, fará um dia do educável um educado), então a diversidade de práticas educativas, assim como as causas dos problemas que elas levantam, deveriam ser analisáveis a partir da distinção que temos aliás colocado entre um pequeno número de *regimes de interação* fundados sobre princípios semióticos interdefinidos (princípios de regularidade vs. de aleatoriedade, de intencionalidade vs. sensibilidade), os quais, eles mesmos, remetem a outros tantos *regimes de sentido* (programação, assentimento face ao inevitável, manipulação, ajustamento ao outro) (LANDOWSKI, 2016, p. 10 grifo do autor).

Por aí, justificaríamos a intervenção sociosemiótica proposta, de onde se evocarão retratos de alguns dos diagnósticos experimentados pelos estudantes, presentificados em seus curtas de animação. Desse modo, ultrapassando o *status* artístico de um gênero submisso à sétima arte, os filmes produzidos, destinados a representar, seriam uma espécie de lugar utópico a ser alcançado, mas também, e principalmente, narrativas do vivido, embreadas na experiência atual dos sujeitos, que potencializados se projetam nas figuras do enunciador.

⁵⁹ O objetivo é descrevê-las para, chegada a hora, confrontar nossas interpretações e hipóteses com as que podem formular os pesquisadores de disciplinas vizinhas, afirma Landowski (2016, p. 10). Logo, seriam estas as contribuições da semiótica à pedagogia.

Movimentados por intenções comunicativas específicas, os educandos expressam-se a si mesmos, revelando perspectivas e faces de um mundo escolar que lhes são significantes⁶⁰. Até porque a “[...] a linguagem não é representação transparente de uma realidade, mas criação de diferentes realidades, de diversos pontos de vista sobre o real” (FIORIN, 2009, p. 160).

Diante de tal perspectiva, entendemos que este tipo de plástica sincrética produz experiências sensibilizantes que são conjecturadas pelo enunciador como uma instância de produção de sentido em ato⁶¹. E “[...] contextualizada na situação de envolvimento do destinatário, as experiências tornam a enunciação passível de ser descrita em seus processos de afrouxamento das distâncias entre mundo das linguagens e mundo vivido” (OLIVEIRA, 2009, p. 98). Nestes termos, o conceito de enunciação abarca a dinâmica do sujeito da enunciação, “[...] onde enunciador e enunciatário são corpos que se tocam, se sentem e fazem sentir” (OLIVEIRA, 2009, p. 100). Materializado por um conteúdo manifesto por uma expressão que guarda as marcas de ancoragem do discurso, o sujeito da enunciação permite ao analista recuperar, por um *elo existencial* (LANDOWSKI, 2002a), tanto o fazer global do enunciador quanto do enunciatário, classificando o tipo de interação em que ambos se constroem discursivamente. Assim, nos é permitido entrever os tipos de processualidades envolvidos na apreensão do sentido e as operações sensíveis que já principiam a construção da significação cujo ordenamento deixa ver o próprio contexto em que interagem os sujeitos (OLIVEIRA, 2009).

Ocupando-nos da descrição e do entendimento da significação que se dá em ato, a nós caberiam, portanto, não apenas os discursos enunciados – os curtas-metragens em si, tidos como produtos – mais ainda, os sentidos envolvidos nas situações estabelecidas nos processos e simulacros enunciativos – de produção e recepção do *corpus*, resguardados por realidades/pressuposições escolares – estendidos aos regimes de sentido, associados às práticas sociais e às problemáticas da interação. Isso porque o fato de que percebamos o mundo ora disforicamente, como insignificante ou insensato, ora euforicamente, como carregado de sentido, não depende só de humores subjetivos (LANDOWSKI, 2014b). As percepções

⁶⁰ Vale sinalizar sobre isso que: “[...] pelas atividades de linguagem que o homem se constitui sujeito, só por intermédio delas é que tem condições de refletir sobre si mesmo. Pode-se ainda dizer que, por meio das atividades de compreensão e produção de textos, o sujeito desenvolve uma relação íntima com a leitura e a escrita, fala de si mesmo e do mundo que o rodeia, o que viabiliza nova significação para seus processos subjetivos” (BRASIL, 2006, p. 24).

⁶¹ Exemplificando com a carta, Landowski menciona que este gênero e outros podem assumir sua função de ato quando seu conteúdo atualiza-se numa presença semiótica. Ao transformarem-se de virtualidade nos sistemas em realização nos processos, esses atos mostram-se momentaneamente em sua intensidade. Fato este denominado pelo estudioso de *elo existencial* (LANDOWSKI, 2002a, p. 176).

acompanham e se dispõem nos distintos regimes de presença e de interação nos quais se inscrevem nossas relações com o mundo e com o outro. Além do mais, também advertimos que comparar entre si diferentes regimes de construção do sentido, subjacentes a nossa maneira de estar no mundo, “[...] deve iluminar-nos sobre nossa condição enquanto sujeitos semióticos, e talvez até permitir-nos imaginar os princípios de um *saber viver* semioticamente fundado” (LANDOWSKI, 2014b, p. 16 grifo do autor).

Discutidas estas noções, partimos às análises:

3.1.1 Linha de Montagem 64



F54 e F55



F56 e F57



F58 e F59

O curta-metragem *Linha de Montagem 64* estampa o polêmico paralelo da escola com o maquinário industrial. Remontando entre ambos a fragmentação seriada, a formalização e a linearidade, enfatiza o funcionamento da escola como uma espécie de dispositivo que pode ser acionado pelo centro de decisões de qualquer poder (político e/ou econômico) que esteja em vigência, onde se processa a montagem/a fabricação de indivíduos ideais, prontos para cumprir uma demanda de consumo. Dessa forma, esquadrinha a escola

como padronizador das diferentes individualidades e sociabilidades (F54) cujo fim seria o de confeccionar uma forma pré-definida e útil (F55 e F56). Em planos bidimensionais contidos em um espaço pictórico geométrico, a técnica de recortes incentiva estratégias visuais de deslocamento manuseadas quadro-a-quadro, acentuando personagens-produtos de cores e contornos sólidos, descaracterizados de suas humanidades (F57 e F58). Tal montagem alia-se, no campo auditivo, a efeitos musicais digitais/computadorizados, de sonoridades sampleadas, e constitui-se num todo de significação cuja correspondência é firmar a disposição homem vs. artefato material. A insistência do significante provoca uma demorada atenção do público e a desfamiliarização acontece justamente a partir da repetição e da aceleração rítmica, que condensa e intensifica os conteúdos em jogo. Entretanto, uma desaprovação é conduzida a esse tipo de modelo quando sinaliza que os sujeitos derivados da produção em tela não estão prontos para a vida⁶²(F56, F57, F58 e F59).

Ou seja, baseando-se na ideia de que o “[...] trabalho pedagógico é uma prática social que atua na configuração da existência humana individual e grupal para realizar nos sujeitos humanos as características de seres humanos” (LIBÂNEO, 1998, p. 22), os estudantes direcionam uma denúncia à interação programada.

Mais especificamente, a crítica do curta é também dirigida aos anos 64. Isso acontece porque é dado o fato de que a ditadura militar foi o período em que se pôs em evidência uma política de vinculação do ensino público aos interesses e necessidades laborais do mercado, no qual se efetivou a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau. Ao remontar o caso, Saviani (2008) explica que, consumado o golpe, o IPES (Instituto de Estudos Políticos e Sociais), fundado por um grupo de empresários do Rio de Janeiro e de São Paulo em articulação com os generais Heitor de Almeida Herrera e Golbery do Couto e Silva, dedicou-se a justificar uma reforma na educação. Organizando debates e simpósios, o IPES elaborou um ‘documento de base’, pautado em torno do vetor do desenvolvimento econômico para preparar profissionais necessários ao país. Eis que, controlando com mãos de ferro, através do poder político, o conjunto da sociedade brasileira por duas décadas, o regime militar deixou um legado cujos efeitos continuam a perpetuar-se nos dias de hoje. Isso, que Saviani denomina de institucionalização da visão produtivista da educação, resistiu às críticas de que foi alvo nos anos oitenta, mantendo-se como hegemônica, e orientando, inclusive, a elaboração da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases), promulgada em 1996, e o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001.

⁶² Figuratizada, aliás, por um horizonte que se assemelha muito ao horizonte da janela de *Vida Maria*.

Mas, do conjunto da obra, o que nos parece mais essencial aí é o fato de o filme polemizar os poderes e os limites do destinador (fenômeno este recorrente nos outros dois curtas-metragens já analisados no capítulo anterior)⁶³, discutindo ainda a hierarquia suposta por um tipo específico de regime de interação. O destinador-social Sistema Educacional é ordenado como impositivo e orientado aos princípios da eficiência e produtividade, com os corolários do máximo resultado com o mínimo dispêndio. Para isto, são realçados arquétipos de competências fixas, com fins de não reconhecer no outro o estatuto de um sujeito modal/do querer, de plenos direitos e vontades. *Idem* à *Vida Maria* e *El Empleo*, há papéis temáticos preservados que transformam personagens em agentes funcionais propensos a ocupar um lugar já predestinado.

O ponto de vista adotado – determinista, por assim dizer – não prevê outros regimes de sentido possíveis e/ou praticados. E são as regularidades em cena, de que depende o caráter programado dos comportamentos, que ocasionam identidades impermeáveis entre si e esferas de ação compartimentadas. Diz Landowski (2014b, p. 34) que, nesse tipo de alinhamento, “[...] um pode (e não pode mais que) ou sabe (e não sabe mais que) fazer isto”. Por conta desta previsibilidade imposta, e sem que haja nenhuma comunicação entre os envolvidos, efetiva-se um programa de execução independente e coercitivo, no qual não interessa o que os agentes possam estar fazendo uns aos outros desde que estejam, todos, seguindo os regulamentos. O grande problema é que: “[...] quanto mais provável o regime de interação, menos risco ele apresenta” (LANDOWSKI, 2014b, p. 17). De forma que a programação é aquela da repetição, do risco mínimo e do maior fechamento do sentido, aquele que tende à insignificância. Insignificância fatal aos olhos dos educandos.

Aos poucos, os usos perdem seus significados de tal modo que inumeráveis programas não têm mais a necessidade de ser controlados um a um. “Nossos gestos se convertem em gesticulações; nossos pensamentos, em clichês”, pondera Greimas (2002, p.80) sobre a ideia de aprimorarmos nossos comportamentos cotidianos, baseando-nos no princípio da funcionalidade.

⁶³ Destinador e destinatário são instâncias actanciais, caracterizados por uma relação de pressuposição unilateral. Isso torna a comunicação entre elas sempre assimétricas. Paradigmaticamente, o destinador está em relação hiperonímica com o destinatário, em posição hiponímica (GREIMAS; COURTÉS, 2013, p. 132). Após observações do nosso *corpus*, outro dado que nos pareceu pertinente é que, para preservar as estruturas políticas e econômicas vigentes, há um alinhamento de valores recíprocos entre os destinadores sociais no geral. São eles que regulam as instituições e isso justificaria as implicações diretas entre escola e mercado de trabalho, por exemplo.

Todavia, apesar das constatações, Landowski (2014b, p. 38 grifo do autor) enfatiza que:

[...] embora esses algoritmos de comportamento de caráter rotineiro e, se se preferir, estereotipado, apresentem-se de modo quase tão regular e aparentemente tão coercitivo, como se fossem causalmente determinados, eles, ao mesmo tempo, a maior parte das vezes, aparecem seja como *queridos*, seja, pelo menos, como *assumidos* por aqueles que se conformam, como se a seus olhos fizessem parte da ordem natural das coisas.

Dois exemplos a seguir atestam a ideia, compartilhada por Landowski, de que as relações programadas estão de tal forma inseridas em nosso cotidiano, e são tão naturalizadas no meio social, que assumem lugar de destaque nas volições humanas.

Exemplo 1:

Por causa de um vídeo que *viralizou* nas redes, a garotinha Raquel foi convidada a participar do programa *Encontro com Fátima Bernardes*, da Rede Globo de Televisão, no ano de 2017. O motivo de tanta atenção se deu por conta da desenvoltura da menina frente às câmeras, que causou uma crise de riso na repórter que a entrevistava sobre o início do ano letivo.

Trecho do Quadro *Encontrinho*, do Programa *Encontro com Fátima Bernardes*

Figura 6 – Quadro *Encontrinho*, do Programa *Encontro com Fátima Bernardes*



64

Fátima Bernardes: É muito legal, porque ela falou de um momento muito especial... que é o início da vida escolar né?! *Por que você queria tanto uma cadeira atrás da outra?*

Raquel: *Porque... pra mim estudar bastante e aprender a ler e escrever.*

Fátima Bernardes: Certo. E na sua outra escola não era uma carteira assim... como que era na outra, antes dessa?

Raquel: Essa todo... tinha uma cadeira do lado da outra e tinha uma mesa no meio e a gente sentava no chão.

⁶⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vBVF1GxjZhg> Acesso em: 24 de jun. de 2017.

Fátima Bernardes: *Ah, então não era... não parecia, assim, como uma escola mesmo... que você vai aprender né?!*

Raquel: *É verdade!*

Fátima Bernardes: *É... precisava ser uma coisa assim... uma atrás da outra!*

Exemplo 2:

O texto de 2014 faz referência à *Fábrica de Escolas do Amanhã*, unidade responsável pela construção de estruturas pré-moldadas e do armazenamento e distribuição de material para novas escolas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. A peça publicitária explora uma versão eufórica da linha de montagem para a escola, oposta a do curta-metragem. Observemos o ambiente claro, a esteira sobre um piso limpo, escovado, de visual *high tech*, figuras estas que imprimem a modernidade e o *amanhã*. E, embora as crianças tenham as cabeças baixas e resignadas pela visão em *plongée*, a esteira está em um ângulo projetado para fora da página, como se indicasse o caminho para o *futuro*.

Peça Publicitária

Figura 7 – Peça Publicitária: Fábrica de Escolas do Amanhã



Legenda: Nossa linha de produção é simples: construímos escolas, formamos cidadãos e criamos futuros. Fábrica de Escolas do Amanhã. Mais educação para o Rio de Janeiro⁶⁵.

⁶⁵ Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2014/12/09/prefeitura-do-rio-compara-escola-a-fabrica>. Acesso em: 08 de jun. de 2016.

Nota-se, a partir dos exemplos, que a presença escolar almejada pelos meios midiáticos, que também regulam um imaginário simbólico estudantil, tem um caráter mais programático. Isso não acontece por puro automatismo anônimo. Assumindo os riscos das generalidades, é justificável afirmar que a escola reivindicada pelos setores que compõem a sociedade (família, mídias *etc.*) esboça papéis programados e heteroadaptativos aos professores e alunos, exercendo um fazer sancionador das iniciativas concretas de ensino e aprendizagem. E as assimetrias alimentadas para eles, e existentes em geral, são regulamentadas por competências da ordem do saber, de natureza institucional, e do poder, ligadas à tradição. Coibindo comportamentos, tais instituições, dadas como absolutamente legítimas, fornecem coeficientes de previsibilidade, sob o pretexto de procedimentos interativos eficazes, configurado por um arsenal de técnicas e arquiteturas tipificadas. Delas nascem modos de estar amparados no bom senso e na razão, que outorgam uma identidade didática desejosa da regularidade da ordem, do silêncio, da organização do corpo e dos saberes. É prudente, por este ângulo, que os professores, coordenadores e outros funcionários importantes para o funcionamento da escola assumam essas posturas seguras, distantes das consideradas arriscadas. Trata-se de lidar com o que é esperado e conhecido de maneira também esperada e conhecida, pois está em jogo uma superposição de máximas ‘verdadeiras e adequadas’, condizentes com a opinião pública⁶⁶.

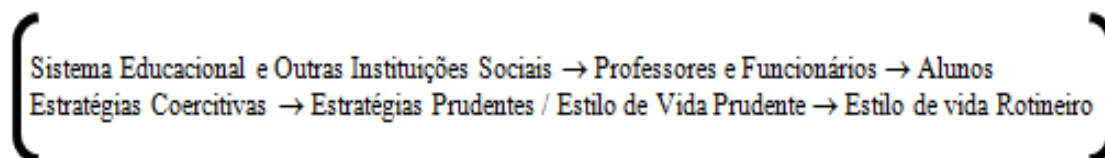
Aos estudantes, resta segui-las. ‘Os bons e integrados’ manifestam respeito, admiração e confiança diante do que crê merecê-lo, como a garotinha Raquel. E ‘os maus’ passam a ‘desrespeitar e descumprir’ tais tratados/programas de execução dogmáticos e subentendidos, sendo eles definidos como os ‘indiferentes’ (não-querer), os ‘desobedientes’ (não-dever), os ‘incapazes’ (não-poder) e os ‘ignorantes’ (não-saber). Pouco estimados, estes alunos respondem pelos piores problemas em sala de aula. Uma investigação realizada pela revista *Nova Escola* (2010) revelou que 69% dos professores indicam a indisciplina e a falta de atenção como os principais obstáculos durante as aulas⁶⁷. Diante das circunstâncias, nos perguntamos: até que ponto os dados não estariam apenas ilustrando uma propensão, um sintoma ao estado de coisas, percebidos por esses sujeitos coagidos por seus papéis sociais e designados a cumprir de maneira objetiva suas funções *quase* insignificantes?

⁶⁶ Pérez Gómez (2001, p. 166) afirma: “O comportamento dos professores reflete, antes de tudo, um delicado e emergente compromisso entre seus valores, interesses e ideologias e a pressão da estrutura escolar”.

⁶⁷ Acrescentamos que conceituaremos a noção de indisciplina mais adiante, quando analisarmos outra animação. Dados da pesquisa citada disponíveis em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1696/o-que-e-indisciplina>. Acesso em: 26 de jun. de 2017.

Correlações e Desdobramentos de Estilos de Vidas para os Corpos Atuantes nas Esferas Escolares pelo viés da Programação⁶⁸

Quadro 10 – Correlações e Desdobramentos de Estilos de Vidas para os Corpos Atuantes nas Esferas Escolares pelo viés da Programação



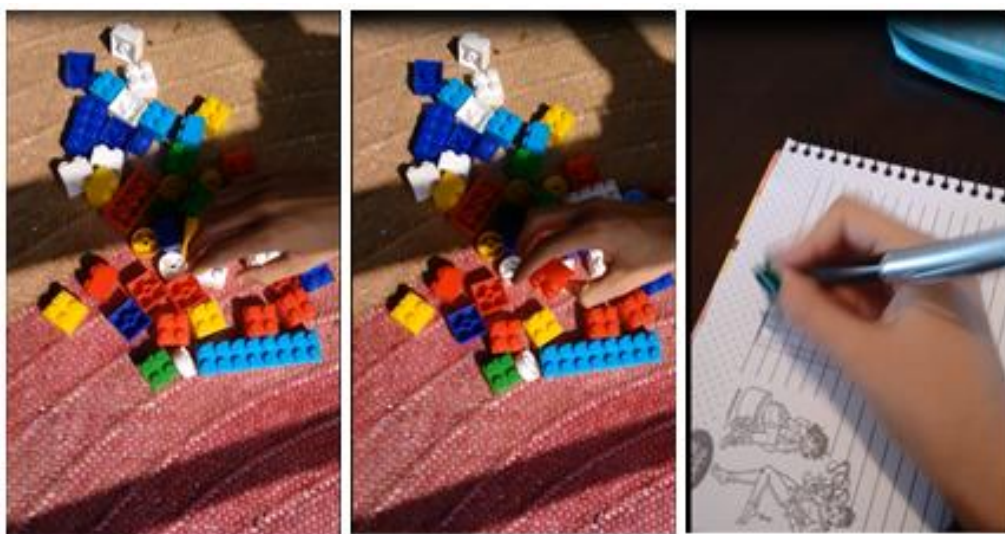
Sobre isso, Giard reflete que:

Se a apreensão do gesto vier a perder sua utilidade – quer porque o termo da cadeia operatória já não parece interessar, ou porque aparece um processo mais econômico em tempo, energia ou provisão – perderá também sua necessidade. Em breve não subsistirá mais a não ser sob uma forma irônica, até certo ponto ilegível, antes de se tornar o testemunho mudo e insignificante de uma cultura material defunta e de um antigo simbolismo, gesto fragmentado, incompleto, deformado, a submergir lentamente no oceano obscuro das práticas que caíram no esquecimento (1996, p. 273).

Evidentemente, não idealizamos uma escola onde não haja interações programadas. Cairíamos no caos se não as tivéssemos. Nenhum lugar pode prescindir de obrigações e de deveres. Porém, poderíamos pensar em formas distintas de motivação para seus usos. Evitar, por exemplo, uma configuração denominada por Landowski (2014b) de *causalmente determinada*, em que as noções de intencionalidade e estímulos não são pertinentes. Aqui se concentra a denúncia de *Linha de Montagem 64*, na figura do *ativo puro*. Nesse sentido, a aspiração é redefinir as experiências, não no sentido de sucumbi-las, mas sim de questioná-las, num movimento de ressignificá-las, incluídas as consideradas mais óbvias. De forma crítica, os estudantes estariam aptos a compreender suas utilidades e funções. Nos momentos de necessidade, uma *motivação consensual* (LANDOWSKI, 2014b) reivindicaria muitos dos valores simbólicos associados aos cotidianos escolares. E poderíamos ter, assim, comportamentos dessemantizados enquanto *práxis* praticadas e, ao mesmo tempo, ressemantizáveis no campo da percepção. Como no teatro, quando o ator encenando reage e faz reagir o público de formas diferentes, ainda sob o comando diário das repetições de palco, de performance *etc.*

⁶⁸ As formas de ação entre sujeitos se dão aí em termos de interobjetividade e de exterioridade. Ao contrário da manipulação, por exemplo, ação esta que se dá em termos de intersubjetividade e de interioridade.

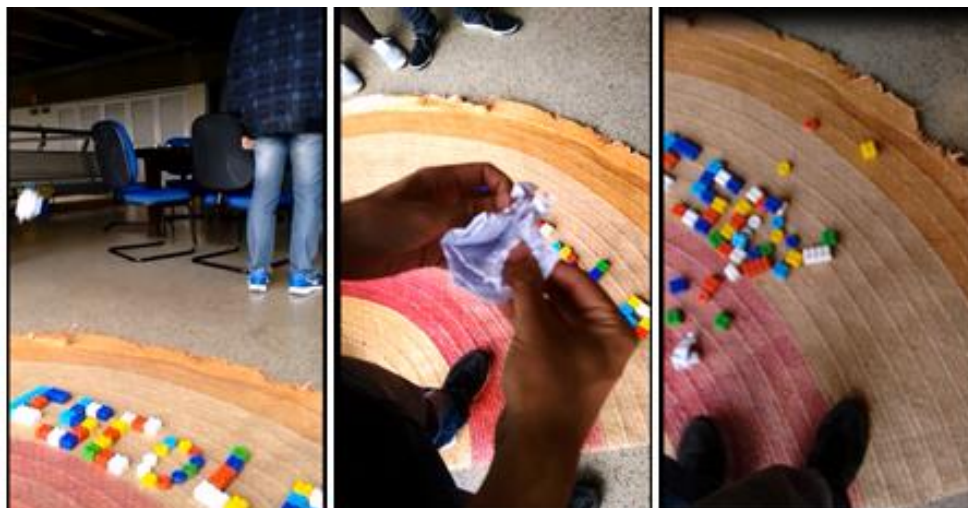
3.1.2 (Des)construção



F60, F61 e F62



F63, F64 e F65

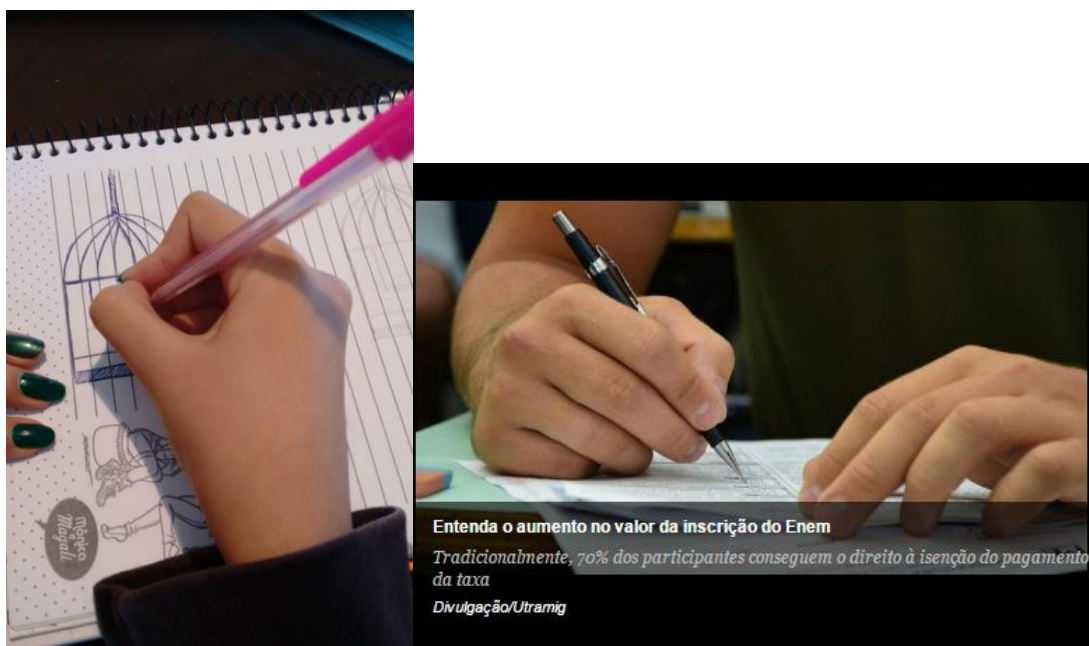


F66, F67 e F68

No curta em destaque, há o uso de recursos e materiais que muito têm a ver com o repertório cultural direcionado à idade e aos hábitos dos jovens estudantes. A seleção do espaço de filmagem (ambiente de estudos da biblioteca) e a utilização dos objetos comuns às salas de aula são referências que marcam os papéis sociais e denotativos dos alunos no filme. Desse modo, o enunciador faz um resgate tipificado das figuras e das temáticas escolares, conservando uma fixação de conteúdo e também a uma certa fórmula sócio-estética previsível (Ex: 3 e 4), para depois (e a fundo) criticá-las. Ou seja, um revestimento genérico é posto à prova entre o nós e o real, onde se firmam corredores semânticos ou isotópicos balizadores de uma cognição imediata. E isso cria um padrão perceptivo para quem assiste. “[...] Com os estereótipos gerados pelos corredores isotópicos é que vemos a realidade e fabricamos o referente” (BLIKSTEIN, 2009, p. 61-62). Em essência, as imagens buscam configurar uma realidade imediata, de modo que o entendimento do leitor não é jamais externo aos traços icônicos dos próprios espaços e discursos escolares. Recorrer à iconicidade, nestes moldes, pressupõe um *crédito de analogia* (FLOCH, 2003) dado a um determinado sistema visual, que busca a crença do espectador. Em termos retóricos, o objetivo é reconhecer/afirmar para negar.

Exemplo 3:

Figura 8 – Mãos: site brasil.gov.br/educacao

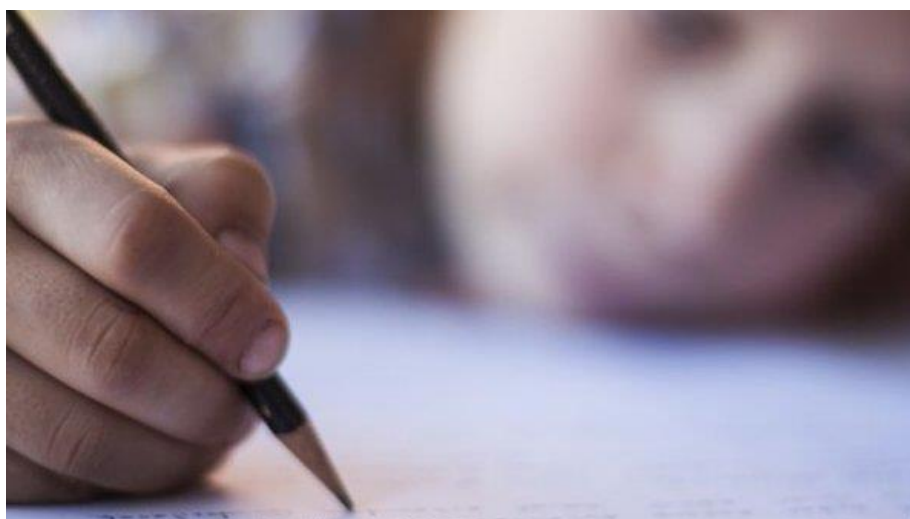


69

F69

Imagem veiculada no *site* brasil.gov.br/educacao

Figura 9 – Mãos: site portaldoprofessor.mec.gov.br



70

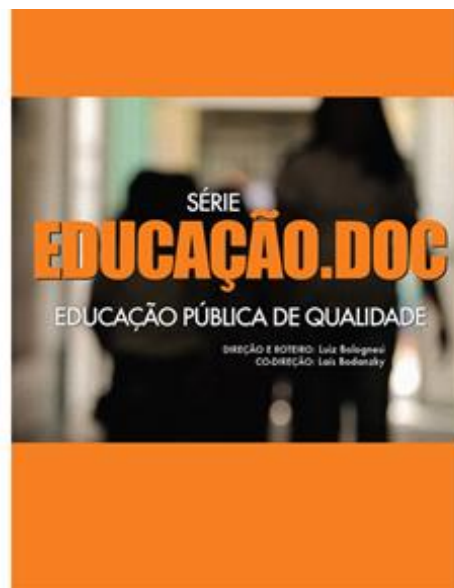
Imagem veiculada no *site* portaldoprofessor.mec.gov.br

⁶⁹ Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2017/04/entenda-o-aumento-no-valor-da-inscricao-do-enem>. Acesso em: 21 de abr. de 2017.

⁷⁰ Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaColecaoAula.html?id=770>. Acesso em: 22 de abri. de 2017.

Exemplo 4: Reincidência de primeiros planos que anunciam a escola e seus pares, dispendo os sujeitos envolvidos nos processos escolares como sombras e silhuetas⁷¹.

Figura 10 – Sombras:
Educação.Doc



Material publicitário do documentário:
Educação. Doc, de Bodanzky e Bolognesi ⁷²

F70

Figura 11 – Sombras: Pro dia nascer feliz



F71 - Cena final do documentário que aborda o Sistema Educacional Brasileiro: *Pro Dia Nascer Feliz*, de João Jardim

⁷¹ *Vida Maria* apresentou o sombreadamento como um efeito de sentido visual correspondente à subordinação do sujeito ao espaço. O mesmo acontece aqui. Dessa forma, há o apagamento das individualidades dos alunos com fins de ressaltar uma corporificação impessoal e coletiva, ilustrando as consequências de uma coerção do lugar escola sob os indivíduos.

⁷² Disponível em: http://www.buritifilmes.com.br/filmes.php?cat=filme&mostra_filme=17. Acesso em: 22 de abr. de 2017.

Integrada a este campo de representações repleto de significados concretos e reconhecíveis, a denúncia se faz aparente por meio de artifícios poéticos quando se oferece aos destinatários como uma experiência sensorial em categorias metafóricas para aquilo que é tido como pragmático. Das peças de Lego surgem todas as analogias em tela. A partir desse elemento-chave inusitado, novas possibilidades de leitura abrem-se, desterritorializando sensibilidades mais usuais. Não se trata de recrutar estruturas e relações raras⁷³, mas convocar uma rearticulação das associações feitas sobre os ideais e práticas vigentes nas escolas como uma ressignificação do que já é dado ao cenário escolar.

Vejamos o que pensa Fiorin sobre a metáfora:

No eixo da extensão, a metáfora despreza uma série de traços e leva em conta apenas alguns traços comuns a dois significados que coexistem. Com isso, dá concretude a uma ideia abstrata, aumentando a intensidade do sentido. Poder-se-ia dizer que o sentido torna-se mais tônico.

[...] Ao dar ao sentido tonicidade, a metáfora tem um valor argumentativo muito forte (FIORIN, 2014, p. 34).

⁷³ Muitos são os artistas que recorrem ao uso metafórico de construção e desconstrução do Lego. Por exemplo:

Figura 12 – Escultura: *Swimmer*



Escultura: *Swimmer*, de Sawaya

Figura 13 – Fotografia: *Castillos em el aire*



Fotografia de Haacke: *Castillos em el aire*

Remontado como um bloco significativo no título do curta e entre parênteses, o prefixo *des-* em seus contornos verbais e diagramais é acrescentado ao radical com a intenção de transformar a palavra e a disposição das circunstâncias correntes. Visualmente em analogia ao Lego, o radical e o prefixo disponibilizariam, em potência, possibilidades de se ajustarem às situações concretas de uso da língua e ganhariam força quando dadas em outras estruturas morfológicas. Aí, a partir de uma manipulação dos signos linguísticos, se constrói a impressão de motivação entre o conteúdo e a expressão das estruturas verbais combinadas ao conteúdo e à expressão dos recursos materiais que servem de base para a animação. Tal atualização sígnica (SILVA, 1995, p. 65) faz surgir o semissimbolismo, categoria que une os traços estruturais tanto do signo quanto os do símbolo.

Atualidade sígnica quer dizer signo em que não há, aparentemente, nenhuma relação de conformidade entre plano de expressão e plano de conteúdo, sendo o sígnico, por excelência, da ordem daquilo que Saussure chamaria de arbitrário, enquanto o símbolo seria um signo em que haveria relação de conformidade entre expressão e conteúdo; do cruzamento desses dois surge o semi-símbolo, com a introdução de alguma parcela de motivação: o primeiro perde em não conformidade e o segundo, em conformidade. Daí resulta o semi-símbolo, o signo por excelência da expressão artística. (SILVA, 1995, p. 65).

Inseridos em um universo abrangente de escolhas, os estudantes constituem recorrências referenciais a todos os elementos presentes no curta-metragem e os integram em uma significação e plasticidade consonantes. Vejamos, por exemplo, que a própria tipografia selecionada tem uma anatomia correlata às peças de montar (JOKERMAN). Do mesmo modo, são orquestrados fundos e planos cromáticos alinhados. É por meio das peças de Lego que o enunciador esteia uma metáfora pilar para o filme, de onde se constroem coerências e compatibilidades predicativas por similaridade.

Metáforas Plásticas a partir do Lego

Quadro 11 – Metáforas Plásticas a partir do Lego



Partindo de tal metáfora, observemos também os corpos em cena (F66, F67, F68 e F69), revelados aos pedaços⁷⁴. Notemos que eles tomam a forma social e o canal do conteúdo que se deseja veicular. É o lugar de nenhuma subjetividade e ao mesmo tempo das muitas subjetividades. Trata-se de um efeito de desconhecimento [*méconnaissance* (LANDOWSKI, 2004b)]. Não temos marcadas as identidades pessoais dos estudantes, que se configurariam em suas fisionomias individuais, mas as enxergamos e as reconhecemos por estereótipo, no âmbito da coletividade. Por essas vias, um tipo de corpo é apresentado como materialidade útil para o descumprimento das regras, numa função de inventividade de condutas adequadas. No reverso do que se espera em relação aos modos de apresentação corpórea simbólica estudantil se faz a crítica de *(Des)construção*. Lembramos que, para Oliveira (2005), o corpo simbólico se baseia em arranjos discursivos em que os sujeitos do enunciado projetam corporeidades anunciando uma disposição volitiva em manter ou amoldar o corpo de acordo com aspectos convencionais, modalizadas pelo *querer ser visto* através de valores eleitos/euforizados socialmente, como parte de um sistema axiológico.

⁷⁴ Como blocos de montar.

O corpo não é unicamente objetividade, mas expressividade. E a expressão é o gesto. Os sujeitos intervêm nos âmbitos da percepção e do gesto produzindo linguagens. E sobre os gestuais corpóreos é válido perceber suas opacidades e espessuras, quando “[...] torna-se para o sujeito um dos lugares da própria emergência do sentido – do sentido apreendido ao mesmo tempo como configuração inteligível e como presença sensível” (LANDOWSKI, 2001, p. 285). Diante de tal percepção, estudar os modos como os corpos tomam silhuetas nos ajuda a compreender as construções identitárias e as práticas sociais dos sujeitos em suas performances e narrativas diárias. Se generalizássemos os discursos escolares quanto a isso, poderíamos alegar que, historicamente, a textualização do corpóreo discente eufórico, simbolicamente partilhado no âmbito social, é pré-disposto ao bom comportamento e propenso a obedecer aos movimentos impositivos e aos espaçamentos hierarquizados que dividem fisicamente quem deve ensinar e quem deve aprender.

Exemplo 5:

Figura 14 – Alunos: Escola Normal Caetano de Campos, em 1901



Alunos da Escola Normal Caetano de Campos, em 1901⁷⁵

⁷⁵ Disponível em: <http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=310339>. Acesso em: 16 de maio de 2015.

Figura 15 – Alunos: 7º ano de uma escola municipal do Estado de SP, em 2015



Alunos do 7º ano de uma escola municipal do Estado de São Paulo, em 2015⁷⁶

Exemplo 6:

Figura 16 – Taça Grega, de antes de Cristo



Taça Grega, de antes de Cristo. Localizada no Museu Nacional de Berlin. Cada uma das cenas ilustradas são registros do cotidiano de aprendizagem⁷⁷

⁷⁶ Disponível em: <https://ensaiosdegenero.wordpress.com/2015/02/10/meninos-negros-na-escola-poderracismo-e-masculinidade/>. Acesso em: 16 de maio de 2015.

Não significa pensar que não poderíamos ter (e temos!) outros regimes de interação, que não o programado, baseando-nos em corpos enfileirados. Também recordamos, aliás, que não apenas nos regimes autoritários de educação que o destinador social exerce uma pressão reguladora (PORTELA, 2008). Assinala Portela (2008, p. 23), por exemplo, que: “Nas idéias preconizadas por Neill [de base progressista], o já citado fundador da escola inglesa Summerhill, a liberdade e a espontaneidade – o que pode parecer paradoxal – obrigatórias, são condições do processo educacional”. Mas, a questão aí é que há uma tendência em se dispor de meios do espaço físico da sala de aula (arquitetura e decoração do ambiente escolar mais a ergonomia e posição do mobiliário) para controlar mais facilmente a gestualidade e os estímulos dos corpos dos educandos, premissa esta que tende a um registro objetivamente mais reduzido de atuações, realçando corporeidades propensas a configurações semânticas imutáveis. Como já discutido em *Linha de Montagem 64*, trata-se de garantir, de modo prudente, as reações e os comportamentos do corpo *do corpo discente*.

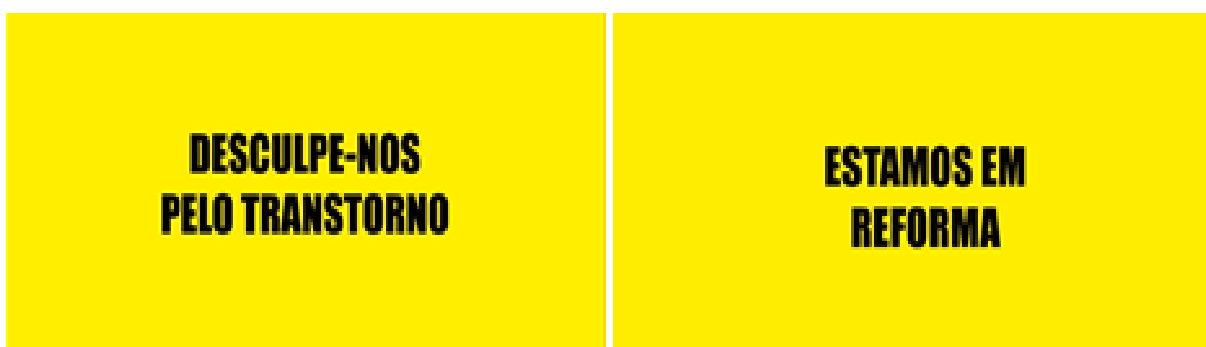
Diz Merleau-Ponty:

Enquanto tenho um corpo e através dele ajo no mundo, para mim o espaço e o tempo não são uma soma de pontos justapostos, nem tampouco uma infinidade de relações das quais minha consciência operaria a síntese e em que ela implicaria meu corpo; não estou no espaço e no tempo, não penso o espaço e o tempo; eu sou no espaço e no tempo, meu corpo aplica-se a eles e os abarca (2006, p. 194-195).

Também sobre o tema, Hammad (2016) afirma que espaços como monastérios, hospitais, escolas e prisões têm em comum certo arranjo portador da mesma estrutura modal de poder. “A repetição das sessões nos espaços didáticos constitui uma aprendizagem do uso do espaço em função de referenciais sociais [papéis e hierarquias]” (HAMMAD, 2016, p. 26 grifo do autor).

Tais estruturas são difíceis de serem transgredidas e daí as desculpas pelos eventuais transtornos em *(Des)construção* (F72). O filme não supõe uma visão idealizada da escola, onde a aprendizagem é vista como algo agradável, sem problemas ou ainda sob o controle de um professor ou da instituição. O enunciador do curta ilustra as tensões entre os velhos e os novos paradigma sem seus avanços e recuos (F74, F75, F76 e F77 – aliados aos

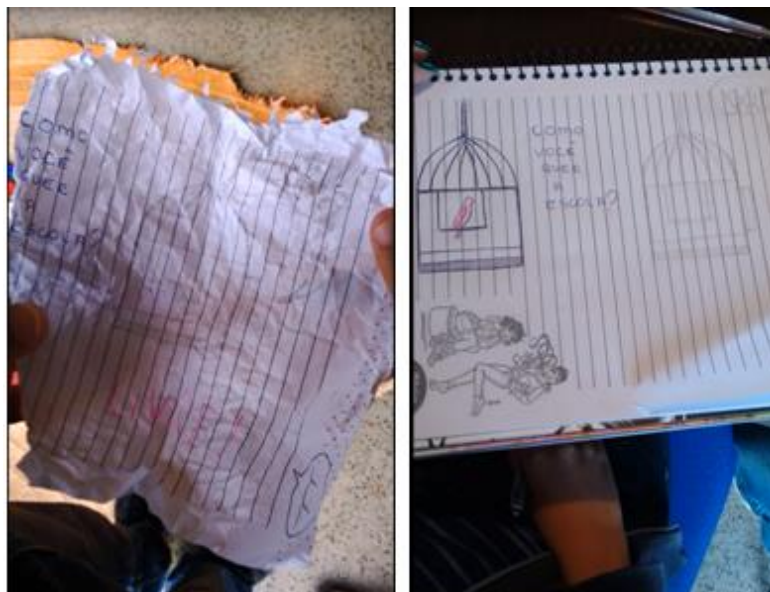
elementos sonoros). E também revela uma visão de aprender ligada à ideia da coletividade, ao pertencimento, sem mensurar as deliberações desses sujeitos, classificando-os como mais ou menos relevantes ou como mais ou menos culpados dos processos. Por isso, o uso da debreagem enunciativa: ‘desculpe-nos’ e ‘estamos’ (F72 e F73), que nas instâncias enunciativas da sintaxe discursiva comunicam proximidades e responsabilidades possíveis de serem compartilhadas (o *eu ampliado* em um *aqui e agora*).



F72 e F73



F74 e F75



F76 e F77

Em síntese, como temos debatido durante a análise, é aparente a expectativa de desmontes das coerções, das rotinas, dos clichês. A gaiola é a sugestão da liberdade (F76 e F77), a bolinha de papel é a queixa do corpo em tédio (F66 e F67). Ao longo de toda a cadeia isotópica, vamos descobrindo uma série de figuras que se sobrepõem e atestam a temática, se instalando e concorrendo parcialmente pelas mesmas significações. *(Des)construção* convida ao exercício da descontinuidade, sem propriamente as gaiolas ou as leis objetiváveis subscritas genericamente às salas de aula, sem as definições antecipadas dos caminhos aos sujeitos. Em outras direções, aspira ao imprevisível das vivências que ali se circunscrevem, assentindo principalmente a sensibilidade dos interactantes destinados a articularem uns com os outros. E isso não de modo unilateral. Mas em suspensão às reações abertas e competências em contato, na qual as partes coordenam suas dinâmicas por meio de um fazer conjunto.

3.1.2.1 A Denúncia: uma Forma de Resistência

Até o momento, os discursos estudados declaram abertamente críticas ao Sistema Educacional do qual fazem parte. De forma mais ou menos explícita, os enunciadore-fílmicos revelam insatisfação e nas entrelinhas um desejo de transformação dos fatos. Ao comunicar, buscam adesão e convencimento das ideias propagadas através de um olhar apurado ao naturalizado, superlativando fenômenos que amparam pontos de vista específicos. Fundadas sobre tal princípio de intencionalidade, de gerar posicionamentos compartilháveis

nos espectadores/leitores, no qual se impõem as motivações e as razões dos sujeitos, ambas as produções materializam denúncias as situações do cotidiano escolar. Trata-se de “[...] uma *visada de mundo*, como uma relação orientada, transitiva, graças à qual o sujeito constrói o mundo enquanto objeto ao mesmo tempo em que se constrói a si próprio” (GREIMAS; COURTÉS, *s/d*, p. 147 grifo dos autores). Vejamos:

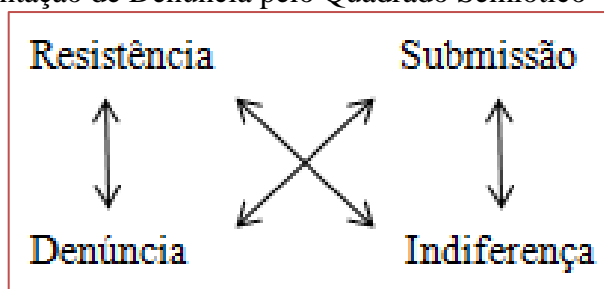
Versão Digital do *Houaiss* (2016):

Denunciar:

1. tornar conhecido; difundir, propagar, anunciar
2. fazer conhecer (o que estava escondido); revelar
3. instituir, reconhecer (um legatário)
4. expor(-se) à vista; evidenciar(-se), mostrar(-se)

Representação de Denúncia pelo Quadrado Semiótico:

Quadro 12 – Representação de Denúncia pelo Quadrado Semiótico



Subordinados a categoria de /poder/, articulamos a /não submissão/ à /denúncia/. Portanto: a) /Resistência/; contrário é /submissão/, contraditório é /indiferença/. b) /Submissão/; contrário é /resistência/, contraditório é /denúncia/. c) /Indiferença/; contrário é /denúncia/, contraditório é /resistência/. d) /Denúncia/; contrário é /indiferença/, contraditório é /submissão/. No quadrado, /resistência/ e /denúncia/ aparecem como termos em complementação, da mesma maneira /submissão/ e /indiferença/.

Considerando a denúncia ao programado como uma faceta da resistência, poderíamos focalizá-la como um tipo de quebra dos determinismos e mecanismos de reprodução cultural e social. A resistência passa a ser a oposição, a rejeição ou a negação dos dominados, com o intuito de impedir a assimilação de uma identidade frente ao grupo de referência. O resistir desdobra-se no próprio existir do ser. Um *não desconjuntar-se de si* (LANDOWSKI, 2017, p. 134). E estas contestações surgem nos comportamentos ambíguos e

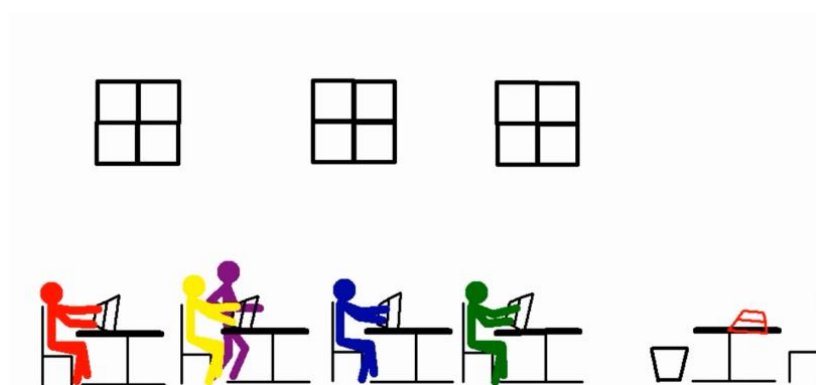
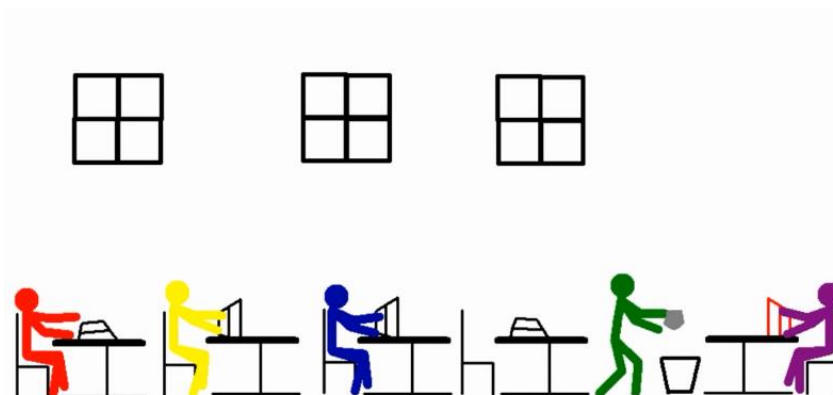
situações de conflitos na realidade social que se examina, criadas por atores que se encontram em posições desvalorizadas ou estigmatizadas (GIROUX, 1986).

De tal modo que no momento em que o estereótipo social lhe é proposto como forma possível de vida, ele radicalmente o recusa enquanto forma vazia de sentido. É precisamente esse deslocamento (entre valores) e essa disjunção (entre atores) que possibilitarão uma ressemantização do discurso: na presente configuração, o surgir do sentido resulta do fazer deliberadamente disjuntivo do sujeito, da sua práxis enunciativa enquanto atividade de negação inventiva (LANDOWSKI, 2017, p. 133).

O dado curioso é que a denúncia se faz por intermédio de um gênero mais propenso ao ‘ficcional’. Teoricamente, essa opção contrariaria uma tendência de dualidade entre as supostas matrizes do cinema, a do realismo documentarista dos irmãos Lumière (o cinema-captação) e da ficção fantasista de Georges Méliès (o cinema-intervenção). Anteriormente, já debatemos mais profundamente certas questões ligadas aos simulacros do discurso, que explicam o quão falaciosa poderia ser tal classificação. Porém, assinalamos que a tentativa de resgatar alguns referenciais de realidade nos curtas (a partir de datas históricas, ambientes e corpos usuais da escola *etc.*) é um modo de subverter e contestar filmes que se assumiriam mais inverossímeis, fantasiosos, de fruição despreziosa. De foro político e sociológico, as ideias radicam numa outra dimensão, que todo filme ‘realista’ a um tempo ou a fatos pressupõe e persegue, a de que o cinema seja a chance de *dar a ver e não só de ver* (MOUTINHO, 2005 grifos da autora). Por esse modo, a ‘realidade’ que se oferece, mais ainda sobre a qual se manipula, firma um compromisso ético dos realizadores com o público, “[...] compromisso este do realizador com a realidade que dá a ver, desta com o filme e deste com o público” (MOUTINHO, 2005, p. 85).

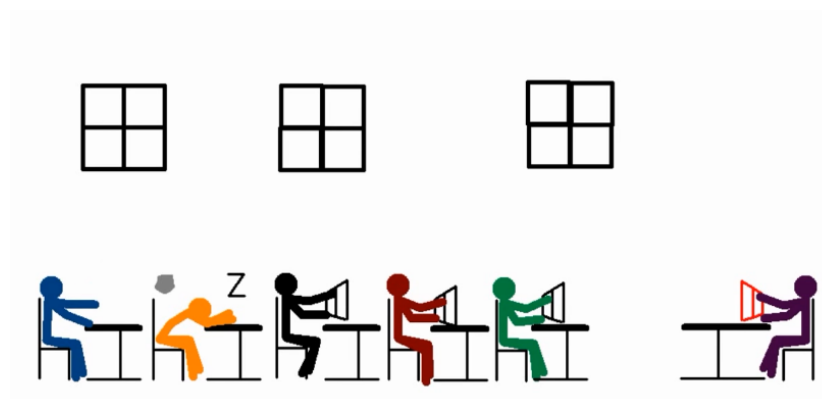
3.1.3 Escola: como queríamos que fosse e como ela é

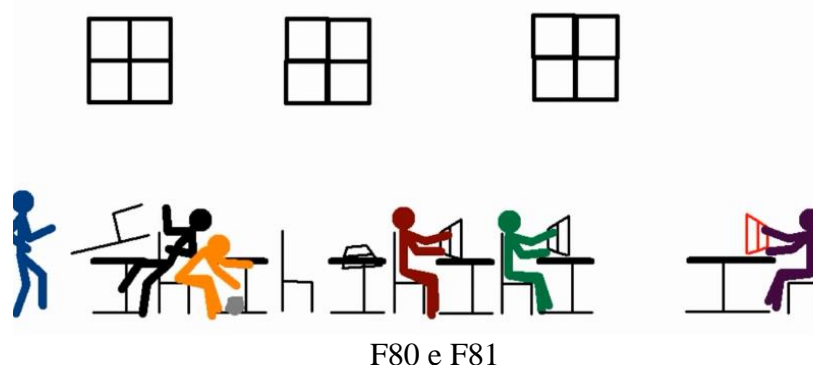
Como queríamos que fosse



F78e F79

Agora, como ela é





Dois episódios são dispostos no curta-metragem *Escola: como queríamos que fosse e como ela é*, um no nível do ideal e outro no nível do testemunhado. Nas fronteiras do imaginado, constatamos o cuidado higienizado com o ambiente de sala de aula (F78), com a organização dos estudantes e a atenção/disposição do professor (F79). Elementos já referenciados antes, que nutrem um horizonte de expectativa e demandas das instituições sociais em geral. Por outro lado, inseridos num mesmo plano de conjunto, as figuras-palito ressaltam, no campo do vivenciável, itens como o tédio (F80), a indisposição do professor, a indisciplina e a hostilidade (F81), comuns aos lugares ditos reais de aprendizagem. Engajado em afirmar e problematizar somente os processos interacionais, o enunciador mantém toda a estrutura do cenário combinando à canção *Turn Down for What*⁷⁸. Para tanto, faz uso de uma planificação bastante simples e estática, de modo que o movimento é quase horizontal, como se os personagens caminhassem em fila indiana. E as individualizações são dadas no campo do cromático apenas, amparadas por um fundo branco⁷⁹.

Implícitas a ambas as perspectivas dão-se a noção de rotina (F80 e F81) e hábito (F78 e F79), e como tais itinerários poderiam e tomariam rumos opostos sob o comando de interações distintas.

Fechine (2013, p. 596), retomando Landowski e Greimas, defende que as repetições são intermediadas pela sintaxe modal e podem ser fóricas ou disfóricas, conformadoras ora do hábito ora da rotina. Submetidos ao imaginário do hábito, os estudantes representam, nos primeiros quadros, um tipo de repetição volitiva, como o resultado de um querer-querer, pautado pela autorreferencialidade do sujeito. Significa pensar que o sentido reside aí pelo gosto do contato que é por ele próprio forjado. Em F78, por exemplo, nota-se o

⁷⁸ A canção tornou-se um *meme* e tomou conta das redes sociais por sugerir momentos em que há disputas por falas e provocações. Ilustra estágios de tensão, da calma à excitação extrema.

⁷⁹ Uma padronização é dada pelo eidético.

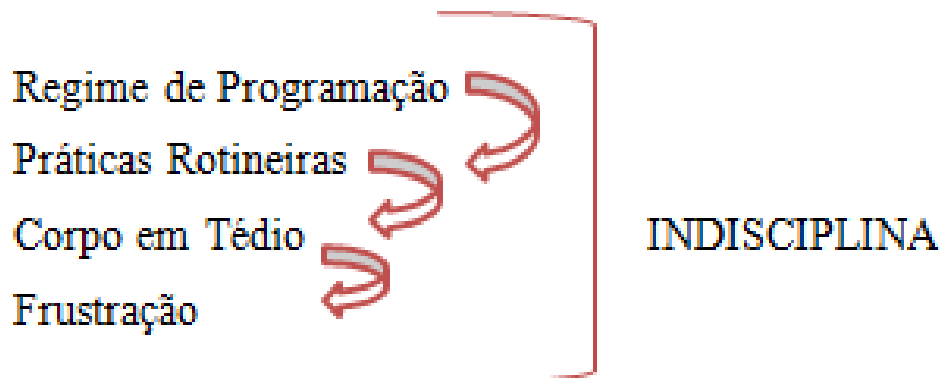
desejo fortuito de não deixar o lixo em lugar inadequado; em F79, nota-se o ímpeto em atender as dúvidas e chamados dos educandos assim que preciso. Ao idealizar o cotidiano escolar, o enunciador projeta, antes de tudo, a pressuposição de que a repetição pode ser concebida a partir de um contato no qual se produz uma espécie de aprendizado. Oposto à rotina, o hábito define-se, pois, como um tipo de programa no qual o sujeito seria, a um só tempo, seu próprio destinador e objeto. Destinador porque é, sobretudo, “[...] a sua própria vontade o que deflagra o percurso de busca. Objeto porque, se cabe ainda falar nesses termos, o que ele busca é essencialmente uma experiência pessoal e intransferível, sem outra motivação a não ser o seu próprio gosto de fruir” (FECHINE, 2004, p.52).

Em contrapartida, na rotina, há um dever-querer que faz com que os sujeitos cumpram um programa regulado por um destinador-social, cultural ou biológico. Ilustremos: há quem tome banho e vista-se com roupas limpas todo dia apenas por um dever-querer que lhe é imposto por um tipo de controle social (o cônjuge, as normas do trabalho que exigem boa aparência, entre outros)(FECHINE, 2004). Nesses termos, a rotina desenvolve-se com base na continuidade, na qual há uma sucessão monótona regida pela necessidade. Seu efeito de sentido traça um excesso de coesão, chegando até a insignificância. O sono e o tédio, em F80 e F81, é a sugestão do não-sentido. Como retratado por Landowski (2014b), em princípio, este estado de alma dá a impressão de estar ausente e/ou, correlativamente, o sujeito permanece prostrado no sentimento de sua própria capacidade de existir. Logo mais, transforma-se na experiência da dor, em que todo o universo parece se acumular dentro dos limites do próprio corpo, à sombra de uma presença invasora e insuportável por nos parecer sem nenhum significado.

Daí, poderíamos justificar as descrições da segunda parte da animação, porque é a partir da rotina: consequência de uma dessemantização ou desgaste disfórico que afeta o ser; que se desenham as frustrações e desobediências. Como ruídos, o sono, o tédio e os maus comportamentos explicar-se-iam enquanto uma espécie de compensação interacional e também passional deste tipo de regime, o programado rotineiro.

Desdobramentos dos Regimes Programados Rotineiros

Quadro 13 – Desdobramentos dos Regimes Programados Rotineiros



O tema da indisciplina, e seus sinônimos: desobediência, insubordinação e outros, é bastante importante. Aliás, não é à toa que os estudantes tenham dedicado o curta-metragem todo para discuti-lo. Entre todas as possibilidades e infinitos conteúdos que tinham, dispensaram forças tão somente para opor a escola ideal da real às projeções da disciplina e da indisciplina. Isso mostra que o debate sobre os problemas disciplinares deixaram de ser vistos como ocorrências aleatórias ou acidentais e tornaram-se, hoje, um dos maiores obstáculos pedagógicos para todos, alunos, professores, diretores, coordenadores, pais *etc.*

Conceitualmente, a noção de indisciplina requer cuidados. Sendo assim, aquilo que a escola crê ser um desvio de comportamento sofreu, ao longo dos anos, alterações quanto a sua definição. Não há unanimidade! Garcia (2005, p. 87-90), a título de exemplo, classifica o fenômeno em quatro grupos. Algo como próprio do comportamento do aluno, atrelado à rebeldia, negação, intransigência e desrespeito. Ou mesmo, como uma construção social, e que tudo que se crê relacionado a ela seria por meio da interação social dos atores incluídos num contexto escolar. Ainda poderia ser entendida como um traço crucial de aprendizagem. Sob esse ângulo, teríamos uma incoerência entre os critérios assumidos pela escola (e supostamente pela comunidade escolar) em termos de atitudes e socialização e aquilo que demonstram os educandos. E, por último, seria possível afirmar que a indisciplina é originada na relação professor e aluno, implicando a contravenção de regulamentos, contratos e ordens, discordando, portanto, dos objetivos da instituição e causando situações de perturbação das relações sociais e às autoridades no seu interior. Deste ponto de vista, a indisciplina poderia estar contraposta à concepção de obediência, exercício de responsabilidade e autoconhecimento do aluno durante a construção habitual das condições de aprendizagem em

sala de aula. “Aqui, a disciplina deixa de assentar na coerção externa para se transformar em autocontrole e autogoverno” (ESTRELA, 2002, p. 21-22). Caminhos estes que poderiam se abrir para uma experiência formativa, autônoma, responsável e com maior liberdade.

Lahire (2004), ao discorrer sobre o assunto, assinala ainda que, muitas das vezes, o que sobressai de todo o complexo escolar, são os juízos de valor dos professores frente aos alunos que demonstram tais recusas e condutas, traduzidos pela escola como sérios desvios. Conforme suas palavras:

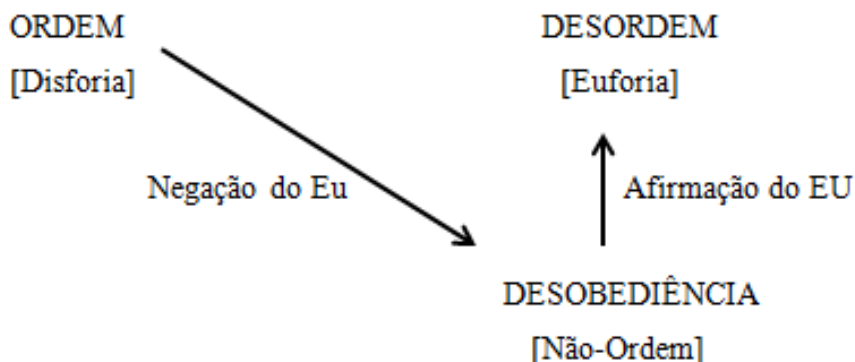
Os professores evocam tanto – senão mais – o comportamento dos alunos, suas qualidades morais, quanto seus desempenhos ou suas qualidades intelectuais. [...] Certas crianças são concretamente descritas como não estando escolarmente em conformidade, tanto – e até mais – no plano comportamental quanto no plano cognitivo.

Elas parecem não ter as condições apropriadas para receberem as mensagens escolares: as mensagens não chegam até elas, ou chegam com dificuldade, porque não ouvem, brincam, não se concentram, não fazem seus deveres, estão sempre viradas para trás, com a “cabeça na lua”, não estudam como os outros, são lentas. Estes alunos devem sempre ser solicitados, chamados à atenção, receber ordens e diretivas dos professores. Não se pode deixá-los sozinhos, e é necessária sempre uma pressão externa forte, e ao longo do tempo cansativa: “repetimos sempre a mesma coisa”, “sempre temos que dizer-lhes...”; “somos obrigados a vigiá-los o tempo todo...” (LAHIRE, 2004, p.55-56 grifo do autor).

De qualquer forma, atravessando por toda a problemática e em todas as nuances da concepção – mas, mais próxima da última delas; depreendemos que tais atos, no nível fundamental, estão intrinsecamente ligados aos valores de liberdade, de expressar fragmentos do *eu* nas cenas escolares. Contrariamente, valores associados à ordem, à disciplina, relacionam-se às formas de opressão para os sujeitos. Destas articulações, poderíamos ter:

Representação da Indisciplina - Nível Fundamental

Quadro 14 – Representação da Indisciplina - Nível Fundamental



Baseando-nos em Landowski (2002a, p. 12-13), argumentamos que, no primeiro momento, o *si* e o *outro* são considerados sempre como unidades que se defrontam numa relação de simetria e de igualdade perfeitas. Por direito, todo o sujeito é inteiro, igual ao outro, seu semelhante, qualquer que seja ele. Apesar disso, no campo das práticas sociais, estas ideias apriorísticas não bastam. Isso porque aos sujeitos superpõe-se uma série de papéis e disparidades que podem descrevê-los em termos de estatutos e posições. Diante desta posição, o *Nós*, normalizador, ostenta um sistema de posições estáveis, polarizadas a um centro comum, homogêneas. Porém, intuitivamente, sente-se aí que há alguma coisa – de que será preciso dar conta – que “[...] vem se imiscuir à maneira de uma fatalidade nessa bela ordem racional e que falseia de vez o jogo, ali instalando a dissimetria” (LANDOWSKI, 2002a, p. 45).

Lembra o autor que é a desordem, quiçá a impertinência, a responsável pela instauração do sentido. Logo, ela pode ser a orientação, isto é, uma tensão para novas formas. Em sua natureza, a indisciplina responderia assim, além de uma compensação interacional e passional, também como um modo de não se absorver à lógica dominante, num espaço de sujeitos que se percebam, que se reconheçam, onde se reivindicam outros significados às práticas escolares, táticas estas empregadas pelos sujeitos para transformar e reagir às realidades. Como afirma Certeau (1994, p. 100): “A tática deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha”. Dentro do campo de visão do inimigo, cabe aos sujeitos “[...] utilizar as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário”, de tal forma que consiga estar onde ninguém espera. É

astúcia! Em suma, a inventividade do mais fraco para o controle do tempo, do espaço e das oportunidades.

3.1.4 A CIVILIZAÇÃO ESCOLAR

Figura 17 – A Civilização Escolar

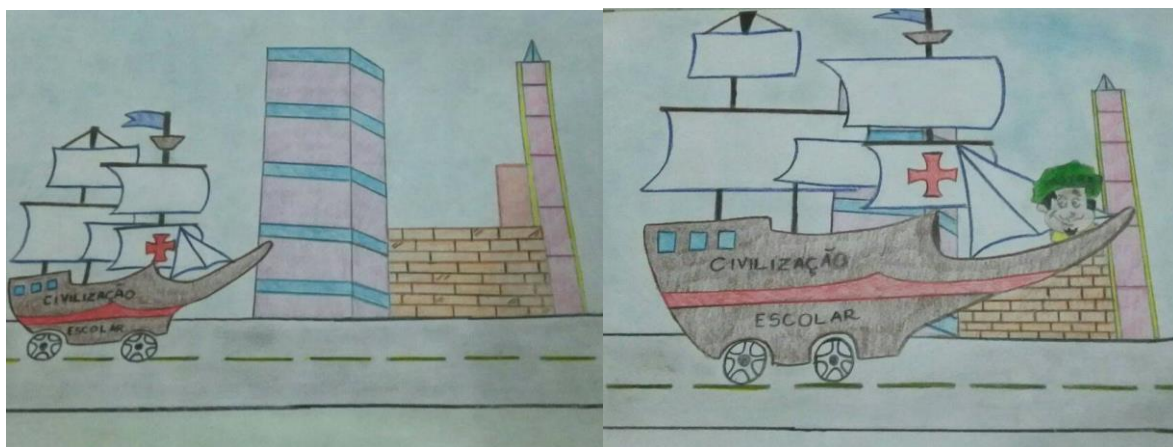


Fig.⁸⁰ 17 e Fig.18

Figura 18 – A Civilização Escolar



Fig.19 e Fig.20

Figura 19 – A Civilização Escolar

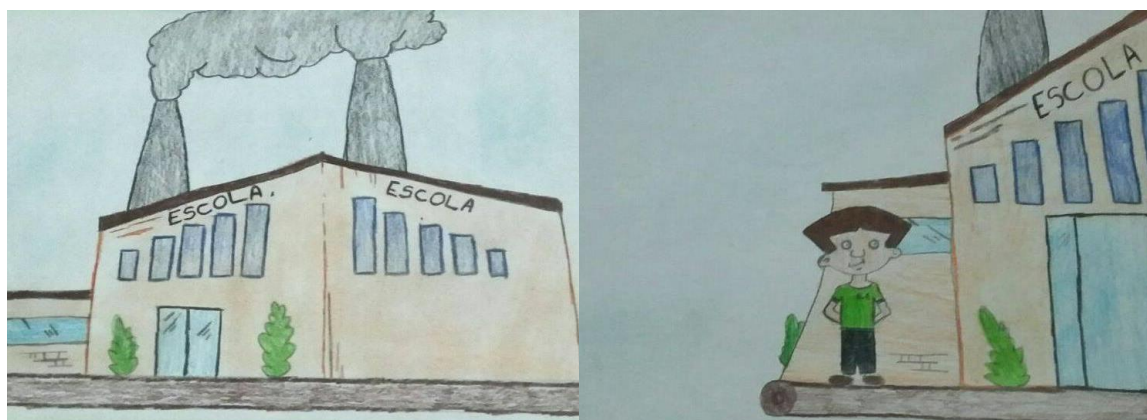


Fig.21 e Fig.22

⁸⁰ Figura.

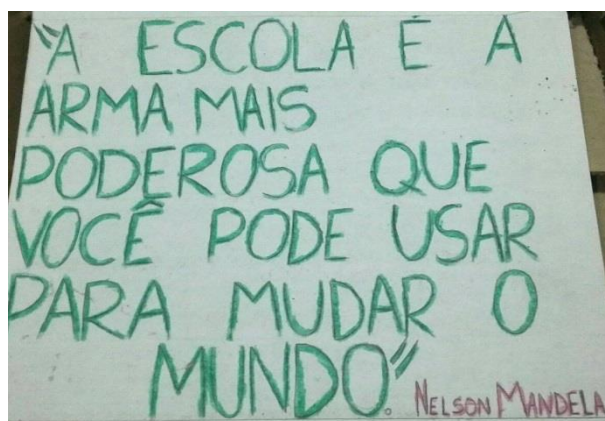
Figura 23 – *A Civilização Escolar***Figura 24** – *A Civilização Escolar*

Fig.23 e Fig.24

A Civilização Escolar materializa-se num tipo de dispositivo óptico-mecânico que sugere o movimento por intermédio de manivelas manuais (F24). Criando a ilusão de dinamismo, através da sucessão de imagens, vistas rapidamente e com regularidade, a caixa aproxima-se, em conceito, ao taumatoscópio. O objeto, lançado por volta de 1825, consiste em um disco de papelão com dois cordões amarrados em suas extremidades, com uma imagem na frente e outra no verso, que, ao girar em alta velocidade, faz o espectador enxergar as duas cenas fundidas em uma (F25). Isso só ocorre por conta de um espaço de tempo entre a captação da imagem pelos olhos e a percepção dela pelo cérebro. Este princípio foi utilizado muitas vezes para a fabricação de outros artigos artísticos que tinham o mesmo intuito (o fenaquistoscópio (F26) - 1828/1832, o estraboscópio (F27) - 1828/1832 e o zootoscópio (F28) - 1834): o movimento atrelado à técnica e à estética. Iniciando a análise pelo suporte, observamos que, mesmo sem apresentações específicas sobre a invenção desses artefatos, os estudantes captaram a essência dos recursos técnicos do gênero animação. Com poucas aulas, constataram o mecanismo alegórico secular, reutilizando-o de forma a evidenciar tecnologias disponíveis e acessíveis a eles naquele dado momento. Posto isto, e também baseando-nos em Chartier (1999) e Braga (2013), afirmamos que a associação apressada e descuidada entre as NTI e uma revolução de todos os modelos linguísticos e práticos parece-nos improvável⁸¹.

⁸¹ Além disso, acrescentamos outro dado. Greimas (2002, p. 35-36) explica que, dentre todas as dimensões sensíveis do objeto, a que mais golpeia o sujeito, como um *deslumbramento feliz*, é o *guizzo*. O termo foi emprestado por Greimas à obra de Calvino, na qual designa certo jogo particular da luz: um raio de sol refletido pelas escamas prateadas do pequeno peixe saltando fora da água. Trata-se não de um deslumbramento dos olhos, mas da fascinação dos objetos, o prolongamento da isotopia da visualidade pela tatilidade. O tato seria, assim, algo a mais do que a estética clássica dispõe-se nele reconhecer - uma capacidade para explorar o espaço e levar em conta os volumes. “O tato se situa entre as ordens sensoriais mais profundas, ele exprime proxemicamente a intimidade optimal e manifesta, sobre o plano cognitivo, a vontade de conjunção total” (GREIMAS, 2002, p. 36). Tal qualidade foi buscada pelos alunos neste objeto de análise.

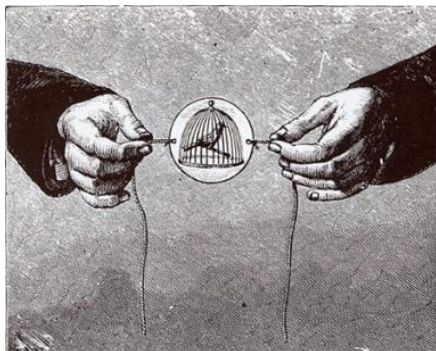
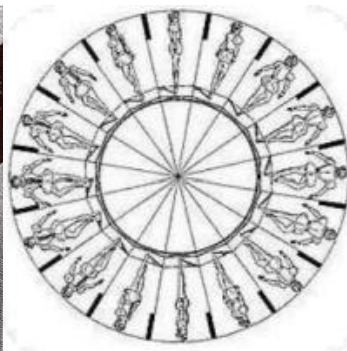
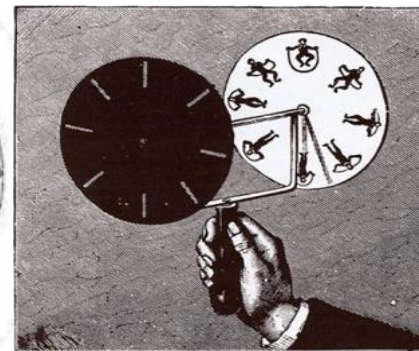
Figura 25 – Taumatrocópio**Figura 26** – Estraboscópio**Figura 27** – Fenaquistoscópio**Figura 28** – Zootrocópio

Fig.25 - Taumatrocópio, Fig.26 - Fenaquistoscópio, Fig.27- Estraboscópio e Fig.28- Zootrocópio (LUCENA, 2011, p. 34-35).

De modo singular e engenhoso, como reinventores de uma poética, o grupo coloca em ação uma série de discussões a respeito do manuseio das mídias atuais. Sob esta perspectiva, os educandos demonstram que para lidar com as NTI é necessário um trabalho efetivo com suas qualidades únicas e indispensáveis no dia a dia escolar. E não uma simples transcodificação dos conteúdos aos suportes.

As tecnologias adentram os espaços escolares, mas continuam a perpetuar os paradigmas tradicionais, especialmente, em termos metodológicos, já que é o professor ainda o maior responsável pelo instruir e o aluno o responsável maior pelo aprender. Pouquíssimas são as ferramentas que, de fato, criam desafios didáticos. A controvérsia é que, em grande parte das vezes, levam-se para as salas de aula as mesmas materialidades, os mesmos usuários; mas as relações performáticas nos níveis de regimes de interação previstas no ensino formal são mantidas na programação-rotineira, proporcionando nada além do que um conjunto de regras a serem seguidas. É claro que há razões para tais limitações, relacionadas

substancialmente não apenas às estruturas físicas, mas também associadas à não formação do material humano. E no todo não é de se surpreender que muitas crianças e adolescentes considerem maçantes e frustrantes este tipo de uso das NIT nas escolas.

As manipulações das NTI não são inevitavelmente e automaticamente libertadoras ou empoderadoras⁸². Por estas vias, ressaltamos que, antes de lidarmos com as propriedades dinâmicas, colaborativas e multimodais presentes nas NTI, é necessário que as cultivemos nas interações que regem os processos de ensino-aprendizagem. Ajustadas às práticas, tais princípios seriam então desdobrados por contágio aos recursos e técnicas.

No parecer de Landowski (2004a, p. 62-63), este conceito, o da união, que alicerça a definição de contágio, serviria para explicar os estados de alma e os estados somáticos dos sujeitos em interação, não mais respaldada por uma lógica juntiva, mediada por objetos objetivados, mas por uma interação face a face, corpo a corpo, numa copresença mútua. Nesta copresença haveria não mais um conhecer, um julgar, um decidir ou um avaliar a distância, mas sim uma relação da ordem do sensível, isto é, mais receptiva às qualidades sensíveis da materialidade inerente ao objeto – pessoas ou coisas – com as quais eles entrariam em relação. Estas colocações explicam os porquês do gosto mais evidente pelas atuais tecnologias de informação nos lugares de informalidade, que é, a nosso ver, onde se dão com maior intensidade as interatividades e estesias. Espaços onde os usuários estão mais propensos a correr riscos, inclinados aos regimes de interação acidental com as informações e outros usuários nas mesmas situações e ambientes.

No campo das Ciências da Informação e da Comunicação e ao discorrer sobre o futuro dos sistemas de educação e da formação na cibercultura, defende Levy (2010, p. 173):

⁸² Também Selwyn (1999) discorre sobre isso, diz que boa parte do discurso nos planos de ação é caracterizada por uma forma de determinismo tecnológico – a noção de que a tecnologia digital automaticamente produzirá certos efeitos (por exemplo, em relação aos estilos de aprendizagem ou a determinadas formas de cognição) sem restrição dos contextos sociais em que seja usada, nem mesmo dos atores sociais que a usem.

Como manter as práticas pedagógicas atualizadas com esses novos processos de transação de conhecimento? [...] Não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e sobretudo os papéis de professor e de aluno. A grande questão da cibercultura, tanto no plano de redução dos custos como no do acesso de todos à educação, não é tanto a passagem do presencial à distância, nem do escrito e do oral tradicionais à multimídia. É a transição de uma educação e uma formação estritamente institucionalizadas (a escola, a universidade) para uma situação de troca generalizada dos saberes, o ensino da sociedade por ela mesma, de reconhecimento autogerenciado, móvel e contextual das competências.

O autor citado pleiteia um arquétipo de ensino-aprendizagem calcado no esforço conjunto e solidário, com menor assimetria de papéis na relação professor e aluno. Não se tem mais a promessa do que há de vir, mas a de outra forma de ensinar e aprender ao que já é instaurado. Há, assim, o ideal de uma configuração atualizada da escola, com prováveis possibilidades que escapariam o da pura e simplesmente institucionalização e burocratização do maquinário. Seria a tradução/adequação desta para um tipo de aprendizagem cooperativa e sensível nos domínios educativos, que poderiam edificar substancialmente o manuseio com as NTI.

Agora, partimos para os aspectos relativos ao texto. A produção toda foi realizada a partir de desenhos (F17, F18, F19, F20, F21, F22 e F23). Livres, os alunos expressaram-se artisticamente apoiados em seus próprios traços. Ali, uma pequena história nos é contada. Uma caravela, chamada *Civilização Escolar*, inicia sua jornada por um espaço já habitado (F17), aos poucos, a embarcação vai aproximando-se até que consigamos visualizar a figura do Mestre, com vestimenta em aparente analogia à imagem do colonizador (F18). Mais adiante, e também sugerindo uma passagem temporal, uma árvore rompe o espaço urbanizado (F19). Em outro enquadramento, surge, então, o primeiro contato entre o suposto protagonista e um indígena (F20). Nas mãos do Mestre há um caderno que está sendo dado ao nativo e nele há resquícios de escrita (F20). Mais uma vez, de forma abrupta, nos é apresentado outro local, uma escola que ocupa, em primeiro plano, a página toda (F21). Em seguida, a articulação de um campo fechado, na última das projeções visuais, revela o mesmo indígena de antes uniformizado e ocupando o ambiente escolar já retratado (F22). Por último, enquanto desfecho da narrativa, vê-se a frase de Nelson Mandela: “A escola é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo” (F23).

Consideramos importante distinguir o tema, antes de seguirmos com a análise, pelo viés do colonialismo e da colonialidade e através das considerações de Maldonado-Torres (2007, p. 131-132). O colonialismo diz respeito a uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo, constituindo a referida nação em um império. Numa outra percepção, a colonialidade refere-se a um padrão que emergiu como resultado do colonialismo moderno, não se limitando apenas a uma relação formal de poder entre dois povos, mas sim aos modos contemporâneos de trabalho, de conhecimento, de autoridade e, principalmente, de relações intersubjetivas. Apesar de o colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo, mantendo-se viva no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos. O colonialismo é obviamente mais antigo. Mas, nos últimos quinhentos anos, a colonialidade provou ser mais profunda e duradoura que o colonialismo. Foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à intersubjetividade de modo tão enraizado e prolongado (QUIJANO, 2007).

Tendo isso em vista, interpretamos que, na superfície do politicamente almejado, o enunciador deixa fortes indicações textuais afirmativas de um discurso colonialista, discutindo que quem traz o conhecimento, por meio da escrita e suas projeções simbólicas, é o Mestre-professor, guiado pela caravela *Civilização*. Nas entrelinhas, os estudantes traçam os nativos como aculturados e pauta valores a eles com base nos valores propagados pelo todo dominante, ajustado a uma condição de adiantamento cultural e social. A nosso ver, tal ponto de vista pode ser explicado pela ideia de colonialidade, pois nele:

Opera-se a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. Tal operação se realizou de várias formas, como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. *s/p*).

Nesse sentido, poderíamos supor que as oposições dos atores em cena referem-se a uma espécie de colonialidade escolar, que descreve um imaginário da colônia como um saber de referência, concretizado pelo professor, o porta-voz; e os nativos enquanto sujeitos desqualificados, ou seja, nas correspondências de discípulos aos moldes de uma recepção do tipo condutista ou iluminista, herdada, como retrata Rocco (1999), do século XIX, na qual o indivíduo a ser ensinado era visto apenas como um recipiente vazio onde se depositavam os conhecimentos originados ou produzidos em outras instâncias. Por esse ângulo, a identidade

indígena, aproximada do estudante, o é por uma oposição à identidade do colonizador, o Mestre, quem detém o saber. Como estratégia discursiva, o estereótipo está aí não só como a descrição do *outro*, mas especialmente como um meio expeditivo de reafirmar uma diferença (LANDOWSKI, 2002a). Ademais, todo sentido da vida anterior a este tipo de contato é dada em processo, no interior das relações sociais. Isto é, não se tem a concepção de aprendiz isoladamente ou anterior à concepção de Mestre-professor. Desta maneira, a identidade é sempre admitida por uma lógica da diferença, da descontinuidade, mas pede, sobretudo, o desenvolvimento da continuidade, do devir ou, como se diz às vezes, hoje, da *instabilidade* (LANDOWSKI, 2002a, p. 29 grifo do autor). As diferenças pertinentes, aquelas sobre cuja base se cristalizam os verdadeiros sentimentos identitários, nunca são traçadas por antecipação: elas só existem na medida em que os sujeitos as constroem e sob a forma que eles lhes dão (LANDOWSKI, 2002a).

Voltemos à F20, F21 e F22 (também em fragmento):

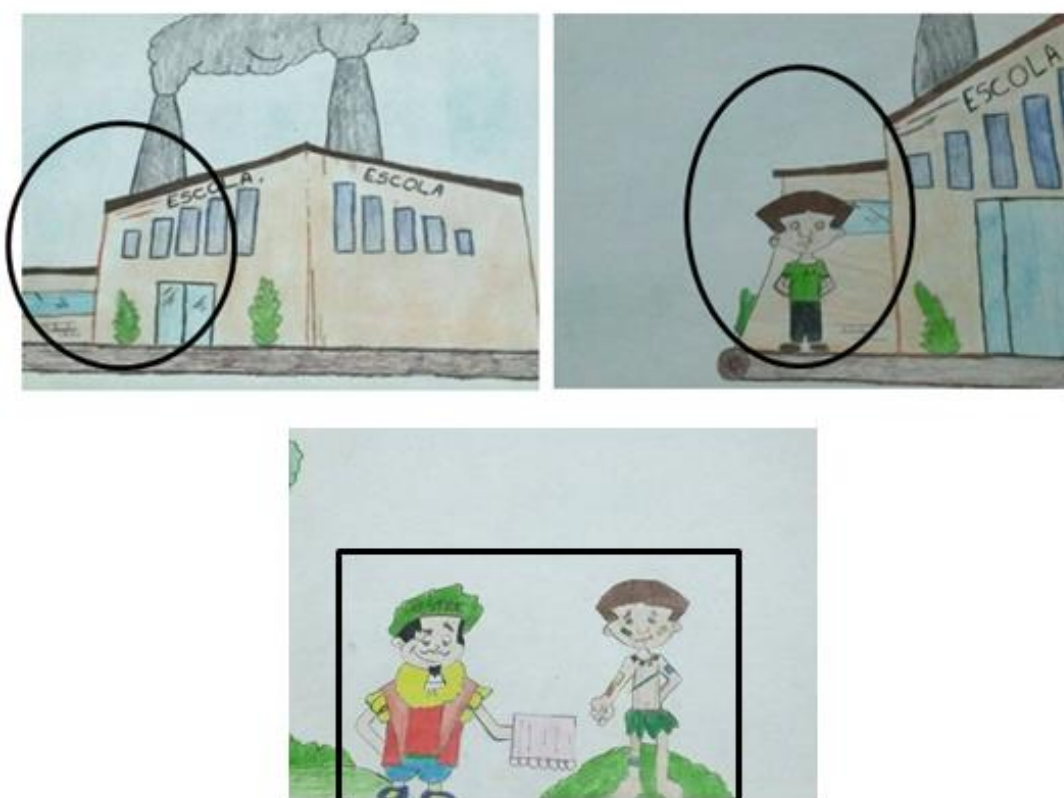


Fig.21, Fig.22 e Fig.20



Fragmento de Fig.22

O uniforme nasce como um recurso de padronização utilitária dos indivíduos pertencentes aos espaços escolares⁸³. E, apesar de também permitir processos associados a uma identificação pessoal, quando se tem, por exemplo, a customização destas peças; há, em geral, um sentido agregador a ele, isso porque tem como fim a procura da uniformidade de um grupo. Operando por tal lógica, nota-se este propósito para a vestimenta evidenciada no fragmento de F22. São depositados aí valores de identificação institucional, padronização e encobrimento das diferenças, de forma a não deixar dúvidas da transformação do papel temático do personagem, que adquire um contorno fixado ao coletivo, percebido em outra estrutura social, como membro de sistema ampliado. Através do enquadramento, o enunciador não diz quase nada da pessoa que mostra, a não ser que ela ocupa a posição social que a vemos ocupar. “Ela consagra o estatuto do sujeito, ignorando deliberadamente seu eu” (LANDOWSKI, 2004b, 46). Aliás, enfatizamos que essa conversão de papéis é concebida como eufórica, uma vez que há um personagem de feição satisfeita e feliz. Há, assim, um desejo de pertencimento. “O imaginário é determinado pela ideia de fazer parte de algo (MAFFESOLI, 2001, p. 76)”. Por isso, durante as representações, o enunciador insiste em tramar sua individualização na perspectiva da colonialidade.

Vale dizer também que o personagem em cena, enquanto aluno, é parte integrante, em menor proporção, de um espaço ampliado, que toma a página toda (F21). Neste ambiente, o protagonista é englobado pela escola. Em oposta relação, por exemplo, ao que é disposto em

⁸³ Quase sempre associado à praticidade, à segurança, à economia de roupas *etc.*

F20, onde os sujeitos, centralizados, ocupam um espaço vazio, com pouquíssimo preenchimento das paisagens. Mais uma vez vê-se a escola como um *locus* predominante aos seres. Sujeitos subordinados, ressaltados em uma corporificação impessoal e coletiva. De mais a mais, notamos ainda uma representação de escola em conformidade a uma fábrica em pleno funcionamento (F21)⁸⁴.

No *corpus* estudado, mais um elemento merece nossa atenção. O fato de haver uma dissolução do *outro* por intermédio da afirmação da generosidade e do acolhimento mostrados pelo grupo dominante. O enunciador, seja dito de passagem, exalta, com certa gratidão, o histórico benevolente do colonizador. Sobre isso, ironiza Landowski (2002a, p.8), o *Sr. Todo Mundo*, baseando-se na razão, pretende ser um homem sem ódio e sem preconceito, porque crê que os desvios de comportamento dos quais ele é testemunha –em relação a uma normalidade que ele mesmo encarna por construção – não têm consistência, valor, nem fundamento e que, por isso, sua erradicação se impõe. Significa pensar que a ação ao *outro* é um mal necessário e justificável⁸⁵.

No mais, o semiótico ainda questiona (LANDOWSKI, 2002a, p. 33): por que aqueles que são rotulados, e ao mesmo tempo rejeitados, interiorizam a mesma norma do grupo de referência? Por qual motivo, então, mesmo após nossas constatações, os alunos propagariam como eufóricas os tipos de conduta verificados nas duas últimas produções *Escola: como queríamos que fosse e como ela é* e *A Civilização Escolar*? Explicando em certa medida a existência da colonialidade, e apropriando-nos da argumentação de Landowski, poderíamos cogitar que adquirir, reproduzir e afirmar o paradigma normalizador é também defender-se das instituições escolares de algum modo. Trata-se, assim, de uma possibilidade de ação associada a uma aquisição de notoriedade ao todo homogeneizador, que se comporta como ocupante natural e legítimo. Por assim dizer, uma estratégia de defesa frente a um discurso sedutor e poderoso, que garante certa comodidade e *status*. Por essas vias, atinge-se, através da lei do menor esforço, às expectativas. Caminhando mansamente, num simulacro de estreita cooperação e satisfação, os alunos, como camaleões, adaptam-se seus aspectos às normas do meio ambiente de maneira a serem aceitos nele de forma menos exigente em

⁸⁴ Muitas outras produções não citadas durante as análises também associam escolas às fábricas: a canção *The Wall*, de Pink Floyd; e o curta-metragem *Children*, de Tukayanu; são exemplos bem conhecidos.

⁸⁵ Em oposição a este discurso de assimilação [da racionalidade, da argumentação], na exclusão do *outro*, há fatores de ordem passional, no qual o odor do *outro* enoja, faz ter raiva *etc.*

relação a outrem. Sem escolhas, administrando habilmente suas aparências de modo a nada deixar transparecer de suas alteridades intrínsecas⁸⁶, fazem-se passar despercebidos.

Num aparente contrassenso, em vias de equiparar suas atuações diante das forças das aparelhagens da escola, mas estabelecendo vínculos seguros com a pesquisadora-professora, os estudantes abordaram conteúdos que desfizeram algumas das crenças premeditadas aos suportes e materialidades do gênero animado ao mesmo tempo em que sustentaram clichês sobre o Sistema Educacional. Nestes moldes, o professor torna-se uma peça-chave, fundamental, para o alinhamento do discurso estudantil ao discurso escolarizado, uma vez que, mais próximo e palpável, pode motivar a afetividade⁸⁷ e a confiança nos educandos. Elementos estes, vistos por nós, como determinantes para a realização desta produção⁸⁸.

3.1.4.1 Assimilação: uma presença absorvida

Uma topografia desenha-se após o estudo das duas últimas produções. Em vias de expressar respeito diante do que creem merecer, os estudantes confiam nas táticas programadas do professor – na primeira delas com mais rigor e criticidade aos modos da programação – por afetividade e/ou confiança, que faz repetir, decorar; daí perpetua-se o discurso generalizado, já visto por nós, que se tem da escola. O alunado sabe que por isso será mais facilmente adaptado ao ambiente, será, inclusive, apontado por suas atitudes virtuosas. Haverá, nas considerações de Landowski (2016, p. 13 grifo do autor), *a deferência do queridinho da maestra*. Para isso, devem, antes de tudo, aceitarem-se na condição de assimilados, dispostos a ‘entrarem na linha’⁸⁹. Como relata o semioticista (2002a), para estes casos, o *outro* se encontra imediatamente desqualificado enquanto sujeito, pois sua singularidade não remete a nenhuma identidade estruturada. E é este desconhecimento, ingênuo ou deliberado, que fundamenta a boa consciência do *nós* em sua intenção assimiladora.

⁸⁶ Aqui o sujeito não se desfaz de sua identidade por completo. Traços indicadores de sua etnia são mantidos: o cabelo e a cor da pele, por exemplo. São deixados de lado elementos dados, talvez, como ‘exagerados’ da cultura vista como menor em comparação ao grupo de referência.

⁸⁷ Entendida como um estado momentâneo na vida social de um grupo, definido pelo sentimento de bem-estar e pelo auto-reconhecimento como um grupo de parentes. (MAFFESOLI *apud* SANTOS, 2010, p. 76).

⁸⁸ Lembramos que o oposto também acontece.

⁸⁹ Em extremo oposto, na exclusão, há a persistência da provocação.

Deixamos traçado também que descobrir-se a si mesmo como instância dotada de uma identidade é um papel subordinado ao reconhecimento de si dentro de um grupo. A pressuposição de *si* prevê a condição do sentimento do *entre-si* (BENVENISTE, 1969). “Nenhum indivíduo poderia se reconhecer como tal a não ser procurando primeiramente se conhecer e se assumir enquanto membro de uma coletividade primeira que o engloba e que o define, com possibilidade sempre aberta de tentar ulteriormente livrar-se dela” (LANDOWSKI, 2002a, p. 42). A socialização passa por estas produções, então, como um elemento anterior a suas individualizações. Os educandos desejam o alinhamento à instituição, dada sua abrangência ao coletivo. Este parecerá como atalho e uma garantia de sobrevivência ao espaço que os ‘acolheu’.

Terminadas as análises, caminhamos em direção ao próximo e último capítulo.

4 A ESCOLA E AS FORMAS DE EDUCAR – REGIMES DE INTERAÇÃO EM QUESTÃO

*Eu estou pensando há muito tempo em propor um novo tipo de professor, é um professor que não ensina nada... é um professor de espantos... o objetivo da educação não é ensinar coisas [...] que as coisas já estão por todos os lugares...*⁹⁰

Rubem Alves.

Por alternativas que busquem refletir sobre o sentido dos cursos e escolhas da sociedade, e mais amplamente os estilos de vida que amparam estes legados, percorremos até o momento alguns dos princípios orientados para a educação. Com maior cuidado, exploramos a questão da programação nas práticas escolares. Agora, à procura do entendimento dos outros termos do modelo requerido por Landowski no âmbito do ensino, continuamos o percurso com o anseio de também categorizar e avaliar a pertinência das interações manipuladoras, acidentais e em ajustamentos⁹¹.

Segundo Landowski (2016), do ponto de vista de uma ciência didática, a relação educativa pode ser concebida globalmente nas posições de um ou dos quatro polos das disposições a seguir.

Regimes de Sentido e de Interação, Landowski (2014b, p. 80)

Quadro 15 – Regimes de Sentido e de Interação, adaptado de Landowski

TIPOLOGIA		PRINCÍPIOS DE RELAÇÃO	MODOS DE ESTAR NO MUNDO		POSIÇÕES LÓGICAS (CONTINUIDADE-DESCONTINUIDADE)	FORMAS DE INFLUÊNCIA ENTRE OS ATORES SOCIAIS
			FAZER SER	FAZER FAZER		
Junção	Programação	Regularidade	Fazer ser	Fazer fazer	Continuidade	Não há contrato (interobjetividade e exterioridade)
	Manipulação	Intencionalidade	Fazer crer Fazer querer	Fazer um sujeito fazer	Não-descontinuidade	Contrato/Persuasão (Intersubjetividade e interioridade)
União	Ajustamento	Reciprocidade Sensibilidade	Fazer sentir	Fazer junto	Não-continuidade	Contato /Contágio (Intersubjetividade e parceria)
	Acidente	Probabilidade Imprevisibilidade	Sentidos outros	Fazer novos	Descontinuidade	Não há contrato (Co-incidência)

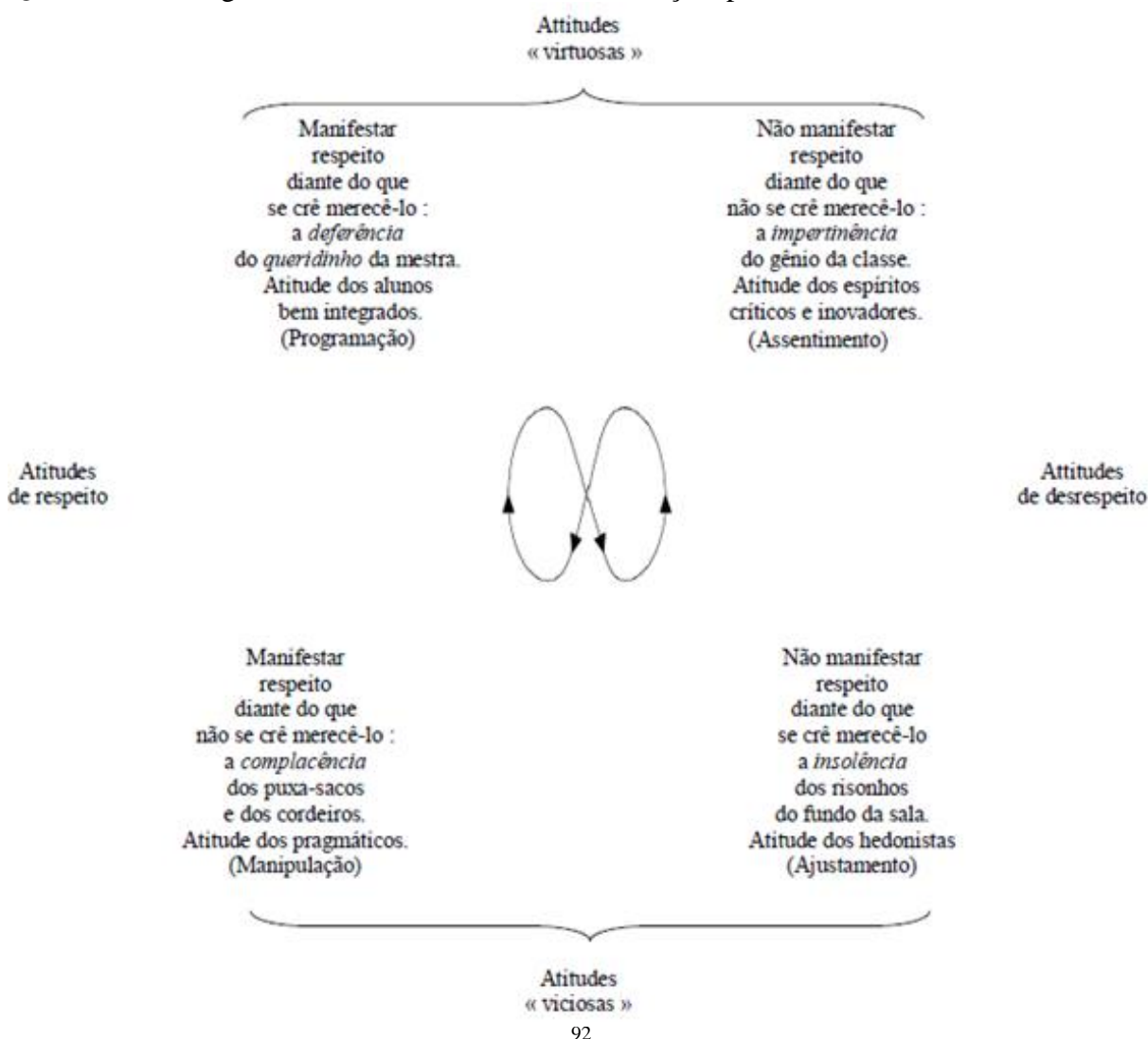
⁹⁰A *escola ideal*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qjyNv42g2XU>. Acesso em: 18 de dezembro de 2017.

⁹¹ Apesar de já termos discutido o regime de interação programado no decorrer das análises, parece-nos interessante rearticulá-lo, mesmo que repetidamente, em conjunto aos outros. A compreensão se dá, neste quadro geral, por vias comparativas.

Dada tal base, conforme os preceitos do autor, poderíamos mapear as experiências escolares a partir dos conceitos de *educator* e *educans*, delineando-os como a constituição de uma instância institucionalmente posta e entendida como respeitável. E é com relação a esta instância que se diferenciam as atitudes das variadas figuras possíveis do *educandum*. Vejamos:

Regimes de Sentido e Formas de Educação, Landowski (2016, p. 13)

Quadro 16 – Regimes de Sentido e Formas de Educação, por Landowski



⁹² Para Landowski (2016, p. 13): “O impertinente é essencialmente uma figura paradoxal, pois se ele é pronto a dar seu pleno assentimento a uma Verdade superior procedente da revelação ou da demonstração, ele crê ao mesmo tempo em que nenhuma verdade última é deste mundo e que, conseqüentemente, todo discurso que pretende dizê-la deve ser colocado em dúvida, ser questionado e submetido à crítica. Sua própria exigência de certeza e sua paixão pela verdade o levam assim a dar aparência de ceticismo face a todo e de impertinência face a todos”.

Do esquema articulado teríamos a integração de mais três níveis seguintes, com indicações já previamente mobilizadas antes e melhor ilustradas a seguir. Seriam eles: o *nível estratégico da definição dos objetivos*, o *nível tático das escolhas dos métodos* e o *nível epistemológico*, subjacente ao de uma filosofia implícita do conhecimento, do qual depende o estatuto veridictório dos saberes em jogo.

Nível Estratégico da Definição dos Tipos de Objetivos, Landowski (2016, p. 14)

Quadro 17 – Nível Estratégico da Definição dos Tipos de Objetivos, por Landowski

Transmitir uma soma de conhecimentos acabados e pré-definidos (« cumprir a tempo o programa »).	X	Despertar a paixão de conhecer e a exigência de verdade.
Fornecer aos alunos algo útil para seu futuro. Não perder um minuto.		Desabrochar individualidades. Não entediar.

Nível Metodológico, Landowski (2016, p. 14)

Quadro 18 – Nível Metodológico, por Landowski

A repetição, a decoreba Os cursos preparatórios.	X	O suspenso.
O exercício, as astúcias, as colas. A arte do copiar-colar.		O ser junto, o afeto partilhado. Os jogos.

Nível Epistemológico, Landowski (2016, p. 14)

Quadro 19 – Nível Epistemológico, por Landowski

O dogmatismo : um saber certo.	X	A maiêutica : um saber em questão.
O pragmatismo : um saber útil.		O interacionismo : no pior, um saber indiferente, no melhor, um « saber » em ato.

De acordo com Landowski (2016), a superposição dos patamares (genéricos em certa medida) permitiria dar conta das formas elementares de práticas educativas que apresentam princípios de coerência suficientemente fortes e diferenciados para lhes assegurar uma relativa estabilidade. “Tomadas como referência, elas nos servirão para depreender as modalidades previsíveis – e as formas observáveis – de sua perturbação” (LANDOWSKI, 2016, p. 14). Seriam destas formas, conseqüentemente, que evocaríamos os episódios testemunhados em sala de aula.

Mantendo-nos nas divisas da **programação**, teríamos uma concepção mais tradicional, que aos olhos do autor, após ter sido rejeitada durante certo período, está de volta no centro das atenções, “[...] sob a cor da interatividade e da autonomia” (LANDOWSKI, 2016, p. 4), mediante o recurso a diversos substitutos tecnológicos do educador. Já num registro de caráter um pouco mais humanista, que corresponde à **manipulação**, haveria ainda uma perspectiva firmada sobre uma relação de natureza intersubjetiva de confiança e de persuasão, de avaliação e de troca. Onde se põe à prova as competências modais dos sujeitos, reconhecendo-os para então dominá-los frente à obtenção, mais ou menos forçada, de seus consentimentos. Há, além destas duas, outra prática, muito mais participativa, que poderia corresponder ao regime interacional de **ajustamento**. Nesta, a pedagogia atual cederia maiores espaços às formas de atividades chamadas lúdicas, que se destinam, apoiadas sob um modo mais ou menos efusivo, o entreabrir de cada um. “As posições do *educator* e do *educandum* aí parecem intercambiáveis, e correlativamente o *educans* (a matéria a ensinar) perde seu caráter tradicional de saber objetivado para vir a se confundir com o próprio processo interacional” (LANDOWSKI, 2016, p. 4 grifos do autor). E, enfim, como define o semioticista, uma última tendência voltada para a maiêutica, que paradoxalmente remete ao regime interacional do **acidente**, também tratado como um assentimento frente ao inevitável, àquilo que pode vir por sorte – ou num campo mais fatalista por necessidade – não enquanto verdade de um saber transmitido, mas guiada “[...] à ordem transcendente de uma verdade além de todas as relações entre sujeitos e por isso mesmo objeto de uma busca sem fim” (LANDOWSKI, 2016, p. 4).

O discurso didático é altamente controverso. Mais ainda se o considerarmos em ato, tal como é presentificado em sala de aula. Por estas vias, as práticas citadas estariam sempre duelando, cruzando-se simultânea ou alternadamente, em arranjos mais complexos como os aí hierarquizados. Aliás, são comuns os usos de analogias que marquem os processos de ensino-aprendizagem com aparências de disputas e combates, já manuseadas inclusive por nós no capítulo passado. Observemos mais atentamente o fato.

Pennycook, por exemplo, estudioso da linguagem e suas práticas sociais e culturais na área de linguística aplicada, menciona: “Precisamos entender as escolas como arenas culturais complexas, onde formas diversas estão em conflito permanente” (1998, p. 47). Já Paolo Fabbri, semioticista italiano, alega que ao universo textual didático, de natureza polêmica, resta uma erística conduzindo a relações de paz forçada, como um “[...] lugar de provocações e de seduções, de simulações e de truques” (2016, p. 5). Ambos tomam,

portanto, a educação, quando de fato entremeada por seus participantes, tal qual um encontro problemático, de confrontação, de contradição⁹³ entre modos de ser e de fazer, de reações entre estilos de existência e modos de coexistência, no campo somático e/ou cognitivo, a partir de visões de mundo opostos e distintos.

Sobre o caso, e aproveitando-nos outra vez da figuratividade aparente nas definições de Alastair Pennycook e de Paolo Fabbri a respeito da escola (arenas, conflito, paz forçada), recorreremos às imagens das condutas da guerra discutidas por Landowski em *Interações Arriscadas* (2014b) e as associamos ao contexto de ensino-aprendizagem. Para ele, a conduta de guerra pode ser reconhecida, antes, por meio de uma abordagem programática, que consiste em analisar os conflitos em termos de puras relações de força. “Trata-se de derrotar o inimigo submetendo-o a uma potência de fogo superior a sua e suficiente para aniquilá-lo” (LANDOWSKI, 2014b, p. 55). Nesse sentido, sob as condições previstas em ambiente escolar, e através desse regime de interação, dadas como mais tradicionais anteriormente, bastaria saber e conhecer as leis de resistências instituídas naquele local para que ‘se controlasse e se derrotasse o inimigo’. Entretanto, nas fronteiras das guerras verdadeiras e nas batalhas que são travadas metaforicamente no chão das salas de aula, observamos historicamente que uma destruição massiva do *outro* não basta para se chegar a vitória⁹⁴. Para isso, seguimos a uma próxima fase de artilharia, onde há que se conduzir por uma estratégia, uma em que não se resume a planejar a ‘aniquilação do adversário’, reduzindo-o ao estatuto de coisa, mas sim baseada na autenticação do adversário enquanto, como afirma Landowski (2014b, p. 55), corpo político capaz e competente. Um avanço que permite construir sentidos do uso das forças, no mínimo mais dialógicos, de modo que as posições de ataque sejam realizadas de maneira inteligente, passando também pela dissuasão. Por essa razão, encarar a estratégia/manipulação na escola é um cenário mais humanizado de didática às vistas de Landowski.

Dentro dos parâmetros do ajustamento, porém, poder-se-ia vislumbrar outra forma de gestão para o caso, cujo interesse detém-se, ao menos no campo teórico, ir ao encontro da economia de recursos – das armas, das vidas, dos contratempos. Não está em ação, aqui, nem ir de frente, com vistas a aniquilar o adverso, nem de tentar neutralizá-lo, em posição ofensiva ou defensiva, por meio de uma estratégia manipulatória adequada. A ideia é, na medida do

⁹³ Conceitualmente, é importante salientar que a contradição é a relação que se estabelece entre, pelo menos, dois termos e após o ato cognitivo da negação.

⁹⁴ No senso comum, a falha do professor é não conseguir dominar, controlar seus alunos. Por consequência, já analisamos antes, a desobediência é em certa medida a afirmação do *eu*. Logo, a obediência é possivelmente o silenciamento dos sujeitos, uma destruição simbólica deste *eu*.

possível, que o *outro* siga sua própria propensão “[...] a fim de tirar partido disso, ajustando-se a seus movimentos” (LANDOWSKI, 2014b, p. 56). Trata-se da realização com o *outro* – *s’accomplisse* (LANDOWSKI, 2014b, p. 56) – favorecendo o desenvolvimento das potencialidades autodestrutivas, no caso da guerra, e de potencialidades de construção e de reconstrução, no caso das ações escolares, deixando os sujeitos em tela livres, incitando-os para que penetrem cada vez mais longe, até onde seus impulsos os levarem. Chegando ao ponto onde eles mesmos acabem por esgotar suas forças. Interessante pensar que, assim, nem o sentido, nem o valor, nem as condições de seu aparecer estão fixados de antemão. Eles se criam no próprio ato e em função das disponibilidades e generosidades dos participantes, o que implica como consequência certa tomada de risco. Risco este que presumiria tentativas de variar o máximo possível as performances, com o objetivo de não limitar seus participantes em papéis temáticos. A meta é que estes se apropriem de papéis críticos, decidindo sozinhos suas orientações e ainda frequentemente os resultados dos processos nos quais intervêm.

No geral, a correspondência entre os espaços e as atuações escolares e a guerra só é válida se compreendermos que o discurso e a prática pacifista neste contexto faz apenas erigir uma hegemonia já legitimada. O motim implica gestos de autonomia, de emancipação e de liberdade, implica a pluralidade, ao menos dual, das posições. Isso reflete o processo educativo como inacabado e criativo. Haja vista: a escola não é, mas está sendo permanentemente. Por veredas à sombra do pessimismo, chegaríamos às incompatibilidades e desacordos clichês e praticáveis no universo da escola, mas, através de um enfoque mais otimista, os atritos nos impulsionariam à beira do ideal de um sistema autorreprodutor entre parceiros que se sustentam mutuamente, numa constante de movimentos e mudanças⁹⁵.

Todo espaço é um espaço em disputa, seja ele constituído no interior de uma narrativa ou inscrito no mapa social. E com a escola não é (e nem poderia ser) diferente. Daí a percepção de lidar com embates e conflitos em outros paradigmas que não apelem somente para valores disfóricos, vinculados aos fracassos, equívocos, imprudências, rivalidades *etc.*, mas sim voltados para tentativas de superação, que estejam no âmbito da coletividade cujas

⁹⁵ Tomemos, a título de exemplo, o próprio discurso científico, quando apresentado nos livros didáticos e outros veículos que amparam tal temática, ainda estruturado sobre uma narrativa extremamente linear e consensual. Isto é, a noção que continua a vigorar é que sabíamos menos no passado e com o decorrer da história, com a transmissão e o acúmulo de conteúdos, passamos a conhecer melhor as coisas, o mundo e a maneira como se dão os fenômenos. Porém, como adverte Apple: “Pelo fato de o consenso científico ser continuamente demonstrado, não se permite que os alunos vejam que, sem desacordos e controvérsia, a ciência não progrediria ou progrediria em ritmo muito mais lento. A controvérsia não só estimula a descoberta porque chama a atenção dos cientistas para os problemas fundamentais, mas porque serve para esclarecer posições intelectuais conflitantes” (APPLE, 2006, p. 132).

responsabilidades sejam sempre partilháveis. Sobre o assunto, seja dito a propósito: “[...] evitar erros é um ideal pobre”. Pois, “[...] se não ousarmos atacar problemas tão difíceis que o erro seja quase inevitável, então não haverá crescimento do conhecimento” (KARL POPPER *apud* Aquino, 1997, p.13). Com efeito, são os passos corajosos, inclusive os mais errôneos, que permitem as maiores – se assim é possível quantificar e qualificar – aprendizagens. Ninguém está isento de cometer enganos, a meta é refletir com eles.

4.1 EM BUSCA DA CONSTELAÇÃO DA AVENTURA



*Don Quixote, de Pablo Picasso*⁹⁶

Estilos de vida soam do que foi projetado até aqui. Agrupando-os, justificariamos todos estes a partir de dois blocos (LANDOWSKI, 2014b): a já revisitada *constelação da prudência*, onde operam os fundamentos da lógica da razão, que mantém uma relação implicativa entre a programação e a manipulação; e a *constelação da aventura*⁹⁷, com uma lógica outra, que seria a do risco e da sensibilidade. Anteriormente, operamos com a tentativa de uma iniciativa viável para a otimização da programação. Nesta ocasião, vale o esforço de avivarmos – em uma conduta bastante arriscada – alguns horizontes desejáveis para as demais dinâmicas escolares. Para tanto, fundamentamos particularmente nossos preceitos no ideal dado por Landowski como a *constelação da aventura*, onde o sentido da vida é a cada instante posto em jogo.

⁹⁶ Disponível em: <https://www.pablocassio.org/don-quixote.jsp>. Acesso em: 10 de dezembro de 2017.

⁹⁷ Definições dadas também em *Paissons sans nom* (2004).

Há, conforme Landowski (2014b), grandes afinidades entre o estilo de condutas que implica a interação por ajustamento e o espírito do regime do acidente. Seus núcleos de significação são comuns, uma vez que ambos se opõem aos estilos de vida dominados pela articulação entre a programação e a manipulação, que pressupõem um universo de sentido estável, assentado nas junções e em leis físicas, constantes, emoldurados por contratos, e onde vigora a circunspeção. Lidar no campo do ensino-aprendizagem majoritariamente com tal perspectiva parece-nos bastante promissor.

Para o ajustamento, principalmente, “[...] porque é possível que toda prática de ajustamento seja antes de tudo um pôr a prova a si mesmo através de uma relação total e arriscada com o outro, um pôr-se à prova que, para atingir seu pleno valor, exigiria ser levado até seu ponto extremo” (LANDOWSKI, 2014b, p. 87). Isso pois:

[...] a recitação programada de enunciados relativos a este ou àquele fato é substituída agora pelo gesto enunciativo do *endereço* recíproco entre um Eu e um Tu. O discurso, nesse caso, faz sentido gradativamente, e cadencialmente, “entre linhas” ou “transversalmente”, através de um jogo de atalhos e rodeios, de elipses e alusões, de antecipações e atrasos que supõem, por parte dos interlocutores, uma rítmica comum da palavra trocada. É o que temos chamado em outro lugar de *dança da interlocução* (LANDOWSKI, 2014b, p. 91 grifo do autor).

No caso do acidente porque a indistinção entre os sujeitos faz surgir uma coincidência pontual dos atores sociais, propondo fazeres não experimentados, no exercício de uma produção de sentidos ainda desconhecidos. No que diz respeito a este regime, quando ele se deixa apreender, sempre à margem das relações de tipos mais dialógicas, aparece de forma repentina, efêmera, feliz ou infeliz, num vislumbre de uma exclamação, por exemplo. É o regime impulsionador das vanguardas. Como explica Nunes (2014), o risco está na interação entre os sujeitos que se colocam frente ao objeto de sentido (mediador e mediado)⁹⁸, dispondo total liberdade para expor opiniões, ou ainda revelar essa mesma liberdade na interação física com o espaço, instigando movimentos de subversão ao previsível.

Assim sendo, saímos do fluxo do ordinário para o fluxo do extraordinário, das regularidades e intencionalidades estratégicas para as sensibilidades e imprevisibilidades estratégicas, respeitando o caráter repentino e adaptativo das ações. No ajustamento, trata-se de priorizar uma copresença que provoque não apenas uma configuração de natureza cognitiva, mas também da ordem dos afetos. O que se propõe é que se reconheça no *outro*,

⁹⁸ Sejam eles sujeitos e sujeitos, sujeitos e fenômenos, sujeitos e o mundo social inventado.

qualquer que seja seu estatuto, sua efetiva alteridade, sem reduzi-lo a algo programável ou manipulável. Isso possibilita-nos interpretar o espaço escolar em uma configuração diferente, inferindo, aliás, modos igualmente diferentes de admitir o conhecimento. Não há mais doação de saber, logo, este pode nascer e emergir como fruto das relações entre os sujeitos, que conjuntamente o tramam. Saberes emergidos das e nas práticas dos agentes e parceiros. Trocas significativas que resultam processos e não apenas formas memorizadas, repetidas e dessubstancializadas. Já no acidente têm-se as surpresas dos encontros. Em termos escolares é o que escapa aos planejamentos, a inquietude dos novos desafios⁹⁹ como acidentes estéticos, mencionados por Greimas em *Da Imperfeição* (2002), sem um controle absoluto, aturdindo sujeitos a ponto de lhes causar estranhamentos e modificações profundas. Numa espécie de resignação frente a uma ordem contra a qual os sujeitos não têm como lutar. Tal ângulo pode motivar fissuras nos horizontes de expectativas, descontinuando as vigências das formas de ser, estar, sentir, fazer e saber. “Auto co-ordenados em recíproca co-presença os sujeitos entrecruzam-se tecendo o não previsto, o não esperado, a incerteza e, sobretudo, as possibilidades” (SANTOS, 2017, p. 25). Em situação de aprendizagem, cada uma destas surpresas pode ser depreendida ao se interrogar justamente sobre os mecanismos de atribuição de sentido que estavam em uso, destacando-se as variáveis didáticas sobre as quais seria conveniente agir a *posteriori* (WEISSER, 1997).

Nesta direção, as narrativas marcadas pela união são promessas para:

⁹⁹ Não há práticas tão inovadoras que apaguem em si quaisquer relações com as anteriores. Isso acontece mesmo que em negação, pois a convocação e a transformação manifestam-se de modo complementar, gradativamente, nas sutilezas diárias. As buscas saem da manipulação, em que os destinadores-professores manipulam os destinatários-estudantes, para o ajuste das interações, por exemplo. A questão das divisas que orientam a concepção do que é tradicional e o que é inovador é discutível então. Nesse sentido, tomamos o *novo* aí descrito com a merecida cautela.

[...] a construção de idiossincráticas aprendizagens entre os interactantes em experiências de convivência onde os sentidos enunciados são Sentidos. Aqui o outro existe como assunção de si próprio, como assunção da interdependência relacional, como assunção do necessário e divergente amálgama da alteridade Eu-Tu. O(s) outro(s) que nos co-habita(m), interior e exteriormente, diferencia-se e aproxima-se de forma consciente e voluntária para fazer-se presença imanente. Tal presença aqui é condição para a construção das percepções, conceitos, fenômenos, conhecimentos e saberes (SANTOS, 2007, p. 25).

Nas experiências estéticas, reitera a pesquisadora citada, os atores sociais medeiam uns aos outros em relação às suas necessidades e vontades inter e intrasubjetivas.

Diante destas cenas interacionais, respaldadas pelo subsídio teórico da sociosemiótica de Landowski, decidimos por alinhá-las à obra de Rancière: *O Mestre Ignorante*, publicada no Brasil em 2002. O livro, um importante referencial pedagógico, conta a história de Jacotot, um professor contextualizado no século das luzes, que transgride o paradigma de ensinar, investindo na concretização de vínculos entre mestre e discípulos pautados na aproximação de suas vontades. Estabelece, para isto, o binômio emancipação vs. embrutecimento, e daí a premissa de que qualquer um, dada a potência que ele tem de conhecer as coisas, pode descobrir pontos de articulação com aquilo que ainda não tomou para si refletidamente e, no exercício da comparação, do ensaio e da associação, vir a apropriar-se de seu próprio impulso de saber. A seu ver, a significação é obra da vontade. Portanto, o ato da inteligência se dá em ver e comparar o que vê. Inicialmente, ela se faz pelo acaso. Logo mais, “[...] é-lhe preciso procurar criar condições para ver de novo o que ela já viu, para ver fatos semelhantes, para ver fatos que poderiam ser a causa do que ela viu” (RANCIÈRE, 2010, p. 84). Assim garante: “O que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência” (RANCIÈRE, 2010, p. 65). A todo tempo, defende que a grande virtude da nossa inteligência está mais em fazer do que em saber. E o fazer aí é atravessado por atos de comunicação por onde os saberes se alastram.

Dito isto, a partir de seus argumentos, aquele que deseja emancipar um homem deve interrogá-lo ao modo dos homens e não ao modo dos sábios, para instruir essencialmente a si mesmo e não o outro apenas. Reconhecendo, por consequência, o *Ensino Universal* não como um método, mas como um postulado em busca de tornar visível uma relação vigorosa e não hierárquica entre as vontades e as inteligências.

Contudo, a aspiração deste *Ensino Universal* não foi dada como única opção por Rancière; não era, ironicamente tratado por ele, como um modelo de redenção. Comenta o

autor que também se aprende coisas na escola dos embrutecedores. Apesar disso, sublinha que a escola funciona como uma analogia, uma explicação da sociedade, refletindo o exercício do poder como um exercício natural e único, apresentando uma visão dos interesses gerais e limitados dos poderosos, dos que sabem, dos que compreendem, dos que preveem, sobre os que são incapazes de viver de outra forma, senão a cada dia, em sua rotina arcaica (RANCIÈRE, 2003). Projeto este antagônico a sua proposta. Diz o estudioso, “[...] é preciso esquecer, para poder continuar a edificar escolas, programas e pedagogias” (RANCIÈRE, 2010, p. 9). Todavia reconsidera: “[...] ou talvez, seja preciso escutar ainda, para que o ato de ensinar não perca jamais inteiramente a consciência dos paradoxos que lhe fornecem sentido” (RANCIÈRE, 2010, p. 9).

Além disso, enfatiza também que o professor não é, nem mais, nem menos inteligente do que qualquer outro homem, pois, em geral, fornece apenas maior quantidade de fatos às observações daqueles que os procuram. Por esse motivo, justifica a contradição posta à figura do professor como emancipador, uma vez que ele espelha os interesses da instituição. Isto é:

Ele [o professor] pode, é claro, comunicar a emancipação, a capacidade, a opinião de igualdade, a prática da igualdade entre seus alunos; mas não há identificação possível entre essa transmissão, essa transferência de opinião, da capacidade igualitária, e a lógica da instituição. Não há instituição boa, sempre há conflito de razões (RANCIÈRE, 2003, p. 201).

Há nessa concepção uma espécie de resposta anarquista, dirigida aos indivíduos, cujas bases estão em afirmar que a emancipação supõe um funcionamento igual/universal e consciente das inteligências. “Quem busca sempre encontra. Não encontra necessariamente aquilo que buscava, menos ainda aquilo que é preciso encontrar. Mas encontra alguma coisa nova, a relacionar à coisa que já conhece” (RANCIÈRE, 2010, p. 57). Para ele, o essencial é a contínua vigilância. “O mestre é aquele que mantém o que busca em seu caminho, onde está a procurar e o faz incessantemente” (RANCIÈRE, 2010, p. 57)¹⁰⁰.

¹⁰⁰ Tal finalidade está em conformidade com Greimas (2002) quando declara que o essencial é não fechar as pálpebras diante do (quase) inapreensível.

É possível afirmar que diante das duas tendências, de Landowski¹⁰¹ e de Rancière, evidencia-se uma interação entre iguais, oferecendo instâncias de presenças competentes para relacionar em situação e posições intercambiáveis. A princípio, por um prisma ou um processo que faz-se acidentalista, mas logo depois, construtivista. Disposta pela semiótica como: “[...] uma sequência de vida vivida como uma sucessão ininterrupta de escolhas que conduz pouco a pouco à construção de um objeto de valor” (GREIMAS; LANDOWSKI, 1986, p. 83-84). E por Rancière (2010) como o imperar de uma vontade, onde são investidas inteligências e atenção para agir e aprender. E para materializar a realização destes fins, notamos que as experiências [tomadas por Greimas (2002) como *fazeres estéticos*] procedem para além de uma graça providencial, pois há iniciativa de vontades e de um trabalho lento e perseverante em busca do contato engajado no vivenciável. Reivindica Greimas (2002): “*MehrLicht!*” – mais luz, em alemão. Luz esta projetada na própria experiência de um observador-participante que conjugará a disponibilidade para sentir e compreender. Um trabalho de educação semiótica, de um maior domínio da competência latente que cada um tem para sentir ao redor de si a presença do sentido, dos saberes.

Eis que vale, então, pensarmos:

[...] parece-nos essencial a progressiva conscientização, entre os construtores da teoria, do fato de que, além de proporcionar instrumentos técnicos úteis para a descrição dos objetos significantes, a semiótica pode também ser concebida, e até vivida, como uma prática reflexiva e crítica de questionamentos sobre nós mesmos enquanto sujeitos permanentemente comprometidos em atividades de construção de sentido (*quer sejamos semioticistas profissionais ou não*) (LANDOWSKI, 2017, p. 103 grifo do autor).

Permanentemente comprometidos em práticas reflexivas, críticas e questionadoras sobre nós. O conselho coloca-nos, desta forma, inscritos continuamente nos lugares de mestres ignorantes. E se há conflito de razões para tal ação no campo das manobras didáticas, como registra Rancière (2010), uma vez que estamos submetidos às instituições – ou somos nós mesmos as encarnações das próprias instituições – que sejamos menos professores, menos dogmáticos e burocratas da aprendizagem. “A instrução é como a liberdade: não se concede, conquista-se” (RANCIÈRE, 2010, p. 148). Muito mais do que desenvolver habilidades de codificação e decodificação, por exemplo, a condição base do ensinar e do aprender poderia

¹⁰¹ No ajustamento e no acidente.

estar mais ancorada na virtude de libertar os sujeitos aprendizes do preestabelecido, cultivando a força da autodesignação. Em outras palavras, os educandos também tornando-se senhores de suas aprendizagens com suas próprias decisões e não só sendo levado pelo destinador que comanda operações, nem tão pouco somente pelo destinador-manipulador com o seu fazer direcionado de antemão. Arranjos aventureiros estariam sendo trilhados por aí, concedendo um pouco mais de autonomia aos envolvidos, no desfrute de valores capazes de provocar e reavivar vontades, desestruturando e revisando estados abrangentemente já experimentados na escola. Assim, ao invés de submeter-se a esquemas interpretativos dados de fora e professoralmente fixados, pode-se tentar acolher, do interior, o ângulo de pessoas que estão vivendo suas histórias, procurando descobrir por si mesmo um sentido – significação e orientação – a partir dos pontos pelos quais transita.

Para isto, é importante lembrarmos mais uma vez que a sensibilidade não é um dom divino, mas algo que se constrói pela educação. Onde o professor de espantos, expressão de Rubem Alves (2017), deveria ser a peça insuperável. Sobre o caso, Fiorin (2005) retoma a ideia de que o grande problema é que tudo é deixado por conta de certa sensibilidade que o estudante deve ter em suas leituras. A teoria semiótica, e mais especificamente a sociosemiótica, por estas vias, poderia ser o acesso para tal objetivo. Antes pois:

O rigor e a objetividade de análise, previstos pela teoria semiótica, desenvolvem não apenas as potencialidades de compreensão no sentido estrito, mas contribuem consideravelmente, também para o domínio linguístico do aluno, a capacidade de formulação de ideias e a consequente melhoria da participação nas práticas sociais mediadas pela linguagem (LIMOLI, 2003, p. 1).

Depois porque “[...] as buscas semióticas colocam-se nas empreitadas várias do sujeito que constrói os sentidos quer seja de uma obra de arte, de uma paisagem, de um fato do dia a dia, quer de um ponto dado pelo professor em sala de aula” (OLIVEIRA, 2013, p. 179). Continua a autora em outro momento: “[...] elas - as buscas - se desenrolam, tornando o sujeito um descobridor em ato” (OLIVEIRA, 2013, p. 179).

Para isto, “[...] introduzir a lógica do arriscado/acidental e do partilhado/ajustado equivale a desengessar o esquema narrativo, humanizando-o, tornando-o sensível à imperfeição, à inconstância, e também à comunhão, à experiência de fusão” (PORTELA, 2009, p. 6). Em síntese, os textos todos, semiotizados nos limites das páginas e fora delas, concretizariam formas e opções de atuar no mundo. Não apenas a serviço de um projeto cognitivo de interesse geral destinada à comunidade científica e escolarizada, mas convocados

diretamente a serviço do sujeito real, com a finalidade de escoltar a realização de seu projeto existencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Linus: *Qual é o problema, Charlie Brown?*

Charlie Brown: *Acabei de receber péssimas notícias, a professora disse que nós vamos ter uma excursão para o museu de Arte e eu tenho que tirar A no meu trabalho, senão eu vou repetir de ano. Por que temos que sofrer toda essa pressão com relação às notas?*

Linus: *Bom, eu acho que o propósito de ir para escola é tirar boas notas. Aí você vai para o segundo grau onde o propósito é estudar mais ainda para tirar boas notas e poder ir para a faculdade. E o propósito de ir para a faculdade é tirar boas notas para poder fazer pós-graduação e o propósito disso é você estudar mais e tirar boas notas para ter um emprego e ser bem sucedido, para casar e ter filhos, para poder mandá-los para escola para tirarem boas notas, para poderem ir para o segundo grau e tirarem boas notas...*

Charlie Brown: *Poxa Vida!*¹⁰²

Inseridos nos jogos do saber, forma adequada se concordamos com Greimas (2007, p. 19-20) ao classificar o jogo como um sistema normativo composto de injunções [proibições e prescrições] e também de posições vazias de não-proibido e não-prescrito, os educandos podem agir, como notado nas considerações gerais da tese, conformando-se ou não às posições livres do sistema de coerções. Significa, primeiramente, que os regimes de interação têm centralidade nos processos educativos; e depois que há de considerar-se, nas artes de fazer cotidianas dos alunos, uma legitimidade dos saberes e valores que permeiam as práticas subterrâneas do coletivo escolar, em suas estratégias e táticas próprias. Inventividades estas que marcam microrresistências que, por consequência, fundam também liberdades, ameaçando as faces de uma cultura autoritária por natureza.

¹⁰²O propósito de ir para a escola. Desenho animado: *Charlie Brown*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pKRtRvMvTEI>. Acesso em: 14 de dezembro de 2017.

Através das análises, notamos fendas no ideal passivo da programação, por exemplo. Desvios de usos e nas condutas que nos fizeram crer nas possibilidades criativas das práticas. Em lugar das limitações dos esquemas de comportamentos já inscritos pela memória individual, familiar, institucional *etc.*, constatamos oportunidades de transgressões. E que, por mais triviais que sejam [ou fossem], podem [e poderiam] ser ressemantizadas infinitamente. Por estas trilhas, os sujeitos são capazes de reatribuir motivos para todos os detalhes das operações escolares, fazendo nascer um gesto inaugural de oposição deliberada aos algoritmos fixados que o meio apresenta como a norma (LANDOWSKI, 2015). Portanto:

Em lugar de continuar a fazer como se deve somente porque um dia, um *outro*, ou ele mesmo, há muito tempo, estipulou que seja assim que se faria daí em diante, pode, num rompante - *aproveitando algum acidente* - ser levado a deixar por um instante de executar maquinalmente e com total confiança o mesmo sintagma. E, assim, levantar o olhar e interrogar-se por uma vez sobre as razões de sua necessidade e talvez aperceber-se de que poderia proceder de forma diferente (LANDOWSKI, 2015, p. 43 grifo do autor).

Daí a justificativa para ações a partir da *constelação da aventura*. Interações estas que destoam das exigências escolares consensuais, também mais tecnicistas. Mas que apostam em direção a um projeto pedagógico com um viés humanista, no qual sujeitos, sempre apoiados nos princípios de reciprocidade e equivalência, buscam a destinação de si mesmos. Para tanto, há a ressalva de que, enquanto sujeitos semióticos e sensíveis, professores e educandos são marcados por oscilações. Assim, “[...] habitando um mundo que não cessa de se transformar, em que as dimensões de tempo, espaço e matéria não são jamais fixas, deve o sujeito encontrar uma maneira de se colocar e apreender este mundo” (ZERBINATTI, 2009, p.3). Sob tal direcionamento, os espaços e tempos escolares do agora precisam negociar as identidades que ali circulam enquanto diferenças. E, nas tentativas, exercitar o conjunto de posições de identidades a partir de suas pluralidades e singularidades. Sem a pretensão de congelá-las e regular seus sentidos. Renunciando, deste modo, concepções mais homogeneizantes e essencialistas¹⁰³.

Cabe registrar acerca disso que há uma identidade em crise para a escola. Nota-se assim que, discursivamente, não há para ela o tempo presente, só passado e futuro. Logo, há

¹⁰³ O possível método, baseando-nos em Landowski (2002a), seria então: 1) dispor em primeiro lugar o regime do *não-ser*, da alteridade; 2) depois, seguir ao encontro do *si*, aquele que se diz *eu*, inclusive para si mesmo; 3) para assim fazer surgir um terceiro, um *ele* não pensado à distância, mas aquele que envia ao sujeito sua própria imagem.

de se pensar em medidas urgentes, mais concretas e inspiradoras, para uma escola atual. Uma educação que seria feita com os alunos e não para eles. Aprender, por estes moldes, requer a assunção da presença do(s) *outro(s)*. Neste ponto, querer a mudança, aceitá-la e vivê-la não é apenas tomar posições diante das coisas que mudam, ou que gostaríamos que melhorassem. Mas escolher, em especial, uma forma determinada de viver seu próprio devir, colocando-se em condição de desfrutar o tempo presente, qualquer que seja sua dureza – como dispõe Landowski (2002a), percebendo a si mesmo como imediatamente inscrito no movimento do momento que passa, como participante no desenrolar de uma atualidade vivida em comum com outrem e consigo mesmo (LANDOWSKI, 2002a).

Além do mais, há outro item que deve ser considerado no total das colocações. O fato da assimilação do regime programado minimizar os riscos de ordem prática numa contrapartida em que os riscos de ordem simbólica são maximizados. Isto é, formas de sentido vazias delimitam vidas decorrentes de imposições, quase sempre associadas aos estereótipos sociais, inclinados aos comodismos dos usos sociais permanentes. E isso ocorreria não só entre os sujeitos, mas também entre os sujeitos e os suportes didáticos ali dispostos, como os livros e as mídias integradas às aulas, que tenderiam aos mesmos processos de automatismo e artificialidade. Aparecem novos produtos, porém, não novos tipos de comportamentos apresentados como modelos do que doravante se faz. Afinal, a educação também encontra seus mecanismos repressores frente à emergência de se transformar para poder responder aos apelos das mudanças socioculturais da atualidade. Nos domínios políticos, há respostas positivas aos avanços e renovações tecnológicas. Não há, por exemplo, quem negue as mudanças e as metas governamentais sobre a utilização das NTI. Todavia, fica-nos uma estranha sensação de que pouco se fez ou se faz acerca disso experimentalmente.

Também constatamos, através das análises, que aderir valores circunscritos aos regimes programados preserva sentidos de um imaginário escolar euforizado. E tal lógica [a do mais do mesmo] garante, aos sujeitos, pouquíssimo custo de energia para sua aceitação. Aderir à assimilação não é, assim, morrer um pouco, deixando partir, com o que foi, uma parte de si que não será mais. É, talvez, exatamente ao contrário. Um dos meios mais elementares de existir tanto ao olhar de si mesmo como diante do outro. “Para muitos membros dos grupos abrangidos, o consentimento, mais ou menos forçado, em uma verdadeira mudança de identidade cultural parecerá provavelmente representar a melhor chance de permanência para aquele ambiente” (LANDOWSKI, 2002a, p.22).

Permeados pelas questões interacionais, chegamos ainda, de maneira bastante singela, aos tratados do cinema. Mais próximos da filmografia de animação, dos curtas animados. Procurando, deste jeito, percebê-los como alteridades que apresentam-se esteticamente aos sujeitos. Tal qual descreve Silva (2013, p. 6), “[...] os objetos se dariam a conhecer/experimentar/apreender em razão de suas qualidades sensíveis, pressupondo sujeitos competentes para perceber/sentir os objetos em função das qualidades inerentes a sua materialidade”. Aí, reivindicamos algumas das exigências que a contemporaneidade impõe às comunidades escolares, que poderiam multiplicar, aliás, as práticas e textos que nelas circulam¹⁰⁴. Nesta direção, foi essencial entender algumas de suas dinâmicas e princípios. Reconhecer também que os filmes, de maneira geral, não são eventos culturais autônomos, pois derivam dos mitos, crenças, valores e práticas sociais das diferentes culturas. E que, por isso, deveríamos estar todos dispostos às suas estratégias de sedução, sobretudo quando feito para e pelos jovens. Ora:

Enquanto os livros são assumidos por autoridades e educadores como bem fundamentais para a educação das pessoas, os filmes ainda aparecem como coadjuvantes nas maiorias das propostas de política educacional. [...] Por que se resiste tanto em reconhecer nos filmes a legitimidade cultural concedida, há séculos, à literatura? (DUARTE, 2009, p.19).

A partir desta noção, não há como pensar mais os audiovisuais enquanto recursos adicionais e secundários nos processos de ensino-aprendizagem. Além do mais, pudemos apreender que há neles práticas, ao mesmo tempo, seculares e modernas/integradas e apocalípticas. Seja dito aqui também que, considerando-se a popularidade dos artifícios animados em circulação, é curiosa a falta de pesquisas para estas produções. Lidar com uma bibliografia a respeito da animação e escola não foi fácil, uma vez que os textos de referência discutem *en passant* este tipo de associação. No todo, percebemos a falta de um espaço próprio da filmografia de animação¹⁰⁵. Principalmente para discussões enviesadas para suas dimensões discursivas e expressivas, sob seus diferentes estilos plásticos das representações nos territórios escolares. Concluímos, assim e de forma ampla, que desfrutamos de formas de escritas contemporâneas, mas conhecemos bem pouco como são estruturadas e menos ainda

¹⁰⁴O imaginário e a técnica apoiando-se mutuamente.

¹⁰⁵Por outro lado, também são inegáveis as semelhanças entre as animações e os filmes: sua montagem, enredo, enquadramento, planos, composição, sonoplastia *etc.*, todos os elementos citados são parte dos produtos animados.

como adaptá-las ou repensá-las na escola. Contudo, mesmo diante das dificuldades, testamos os riscos.

REFERÊNCIAS:

- ANCINE. *Glossário de Termos Técnicos do Cinema e do Audiovisual*. Disponível em http://www.ancine.gov.br/media/Termos_Tecnicos_Cinema_Audiovisual_29042008.pdf. Acesso em: 22 de dez. de 2017.
- ANDRÉ, Marli Eliza de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2014.
- ANIMAMUNDI. *Quem somos?* Disponível em: <http://www.animamundi.com.br/pt/festival/>. Acesso em: 29 de dezembro de 2017.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- AQUINO, Julio G. *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997.
- ARTS AND CULTURE. *In the classroom*. Disponível em: <https://www.google.com/culturalinstitute/asset-viewer/in-the-classroom/DAGV9TpErX1joQ?hl=en&projectId=art-project>. Acesso em: 08 de jun. de 2016.
- AZEVEDO, Simone. Mercado recua em meio a crise. *Capital Aberto*. Disponível em: https://capitalaberto.com.br/temas/mercado-recua-em-meio-a-crise/#.WLT43G_yvIU. Acesso em 28 de fev. de 2017.
- BACCEGA, Maria Aparecida. Ressignificação da Escola: a circulação da ideologia. *Comunicação e Educação*. São Paulo, v.7, n.16, p. 7-14, 1999.
- BAPTISTA, André. *Funções da música no cinema: contribuições para a elaboração de estratégias composicionais*. 93 f. Dissertação (Mestrado em Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007.
- BARBOSA JÚNIOR, Alberto Lucena. *Arte da animação: técnica e estética através da história*. São Paulo: Ed. Senac, 2011.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Sintaxe Narrativa. In: OLIVEIRA; LANDOWSKI (Eds.). *Do Inteligível ao Sensível: em torno da obra de Algirdas Julien Greimas*. São Paulo: EDUC, p. 81-98, 1995.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria do Discurso: fundamentos semióticos*. São Paulo: Humanitas, 2001.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria Semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 2004.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Uma reflexão semiótica sobre a ‘exterioridade’ discursiva. *Revista Alfa*, n. 53, v. 2, p. 351–364, 2009.
- BAYÃO, Luiz Gustavo. *Escrevendo Curtas: uma introdução à linguagem cinematográfica do curta-metragem*. Rio de Janeiro: Bayão, 2002.
- BENVENISTE, Émile. *Vocabulaire des institutions indo-européennes*. Paris: Minuit, 1969.

- BERGAN, Ronald. *Guia Ilustrado Zahar: Cinema*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.
- BERTRAND, Denis. *Caminhos da Semiótica Literária*. São Paulo: EDUSC, 2003.
- BLIKSTEIN, Izidoro. *Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade*. São Paulo: Cultrix, 2009.
- BOAVENTURA, Luis Henrique; FREITAS, Ernani Cesar de. A encenação do olhar no cinema da Nouvelle Vague. *Revista Famecos*. Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 308-328, jan.- abr., 2014.
- BONOMI, Andrea. *Filme, realidade e linguagem: perspectivas fenomenológicas*. TB, ano III, n. 7, out., 1965.
- BORGES, José Luís. Sobre o Rigor na Ciência. In: *História Universal da Infância*, 1982.
- BRAGA, Denise Bértoli. *Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2013.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação da pesquisa. Um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO; STRECK (Org.). *Pesquisa Participante. O saber da Partilha*. Aparecida: Idéias e Letras, p. 21-54, 2006.
- BRASIL. *Orientações Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa - terceiro e quarto ciclos*. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- BURITI FILMES. *Educação.DOC*. Disponível em: http://www.buritifilmes.com.br/filmes.php?cat=filme&mostra_filme=17. Acesso em: 22 de abr. de 2017.
- CAZDEN, Courtney; COPE, Bill; FAIRCLOUGH, Norman; GEE, Jim [et al]. *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*. Harvard Educational Review. Spring: Research Library, p. 60, 1996.
- CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano - 1: artes de fazer*. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.
- CERVONI, Jean. *A enunciação*. São Paulo: Ática, 1989.
- CETIC. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. *Comitê Gestor da Internet no Brasil*, 2014. Disponível em: <http://www.cetic.br/noticia/uso-da-internet-pelo-celular-cresce-entre-os-brasileiros-revela-cetic-br/>. Acesso em: 16 de fev. de 2016.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.
- CHINITA, Fátima. *O espectador (In)visível: Reflexividade na óptica do espectador em Island Empire de David Lynch*. Plataforma Online: Livros LABCOM, 2013.

CHION, Michel. *La audiovisión - Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A, 1994.

COQUET, Jean-Claude. *Le discours et son sujet*. Essai de grammaire modale. Paris: Klincksieck, 1984.

COURTÉS, Joseph. *Introdução à Semiótica Narrativa e Discursiva*. Coimbra: Livraria Almedina, 1979.

CRUZ, Paula Ribeiro da. *Do Desenho Animado à Computação Gráfica: a Estética da Animação à Luz das Novas Tecnologias*. Monografia. 150f. Universidade Federal da Bahia: Produção em Comunicação e Cultura, 2006.

DAYREL, Juarez T. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYREL, J. (Org.). *Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, p. 136-161, 1996.

DENIS, Sébastien. *O Cinema de Animação*. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2010.

DINIZ, Maria Lúcia Vissoto Paiva. *Semiótica e Mídia: a proposta de integração do Gescom*. Apresentação. In: DINIZ; PORTELA (Orgs.). *Semiótica e Mídia: textos, práticas, estratégias*. Bauru: UNESP/FAAC, p. 9-14, 2008.

DISCINI, Norma. Da Presença Sensível. *CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada*, n. 2, v. 8, p. 1-28, 2010.

DUARTE, Rosália. *Cinema e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

EAGLETON, Terry. *Teoria da Literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

EDUCAÇÃO POPULAR EM AÇÃO - Cursinho Popular da EPA. *Quem Somos*. Disponível em: <http://portalepa.blogspot.com.es/2015/10/quem-somos.html> Acesso em: 3 de mar. de 2017.

ENSAIOS DE GÊNERO. *Meninos Negros na Escola*. Disponível em: <https://ensaiosdegenero.wordpress.com/2015/02/10/meninos-negros-na-escola-poderracismo-e-masculinidade/>. Acesso em: 16 de maio de 2015.

ESTRELA, Maria Teresa. *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Portugal: Porto, 2002.

EUGENI, Ruggero. *Film, sapere, società: per un'analisi sociosemiótica del testo cinematografico*. Vita e Pensiero: Milano, 1999.

FABBRI, Paolo. Campo de Manobras Didáticas. Revista *Entre Letras*. Araguaína/TO. v. 7, n. 2, p. 19-24, fev. 2016.

FECHINE, Yvana. Ainda faz sentido assistir à programação da TV. In: OLIVEIRA (Ed.). *As interações sensíveis: ensaios de sociosemiótica a partir da obra de Eric Landowski*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, p. 589-614, 2013.

- FECHINE, Yvana. O sensível expandido: pressupostos para uma abordagem nas mídias. In: *Colóquio do Centro de Pesquisas Sociosemióticas*. São Paulo: PUC/SP, v. 1, n. 10, p.1-10, 2004.
- FERRAZ, Marcus Sacrini. *Fenomenologia e Ontologia em Merleau-Ponty*. 271 f. Tese (Doutorado em Filosofia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, 2008.
- FIORIN, José Luiz. A noção de texto na semiótica. *ORGANON: Revista do Instituto de Letras da UFRGS*, n. 23, v. 9, p. 165-176, 2005.
- FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2000.
- FIORIN, José Luiz. *Figuras de retórica*. São Paulo: Contexto, 2014.
- FIORIN, José Luiz. Língua, Discurso e Política. *Alea: Estudos Neolatinos*, v. 11, p. 148-165, 2009.
- FIORIN, José Luiz. Linguística e Pedagogia da Leitura. *Revista SCRIPTA*. Belo Horizonte, v.7, n.14, p. 107-117, 2004.
- FIORIN, José Luiz. O projeto hjelmsleviano e a semiótica francesa. *Revista Galaxia*, n. 5, p. 19-52, abr. de 2003.
- FIORIN, José Luiz. Prefácio. In: BEIVIDAS. *Semióticas Sincréticas (O cinema): Posições*. Departamento Nacional do Livro: Ed. Online, p. 3-8, jul. de 2006.
- FIORIN, José Luiz. Prefácio. In: *Interações Arriscadas*. São Paulo: Estação das Letras e Cores/ Centro de Pesquisas Sociosemióticas, p.7-10, 2014.
- FIORIN, José Luiz. *Sémiotique, Marketing et Communication*. Paris: PUF, 2003.
- FLOCH, Jean Marie. Alguns conceitos fundamentais em Semiótica Geral. In: *Documentos de estudo do centro de pesquisas sociosemiótica*. São Paulo: Centro de Pesquisas Sociosemióticas, 2001.
- FONTANILLE, Jacques. *Semiótica do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2011.
- FREITAS, Anne Caroline de Oliveira. *Utilização de recursos visuais e audiovisuais como estratégia no ensino da biologia*. Monografia. 51f. Universidade Estadual do Ceará, Beberibe. Disponível em: http://www.uece.br/sate/dmdocuments/bio_bbrbe_o_freitas.pdf. Acesso em: 29 de nov. de 2017.
- GARCIA, Joe. A construção social da indisciplina na escola. In: *SEMINÁRIO INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA*, 1, 2005. Curitiba. Anais. Curitiba: UTP, p. 87-93, 2005.
- GARCIA, Maria José. Em busca do conceito de valor. *CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada*, v. 1, n. 2, p. 59-108, dez. de 2003.
- GIARD, Luce. *A Invenção do Cotidiano*. 2- Morar, Cozinhar. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1996.

- GIROUX, Henry. *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, Escrita e Poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal na pedagogia social. In: *I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL*. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, p. 132-146, 2006.
- GOMES, Allan Henrique. *Olhos vendados: a experiência criadora na produção de um curta-metragem*. 154f. Dissertação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: Centro Filosofia e Ciências Humanas, 2011.
- GRASSO, Santiago Bou; PLAZA, Gabriel. *El Empleo*. [Filme]. Produção de Opus Bou, direção de Santiago Bou Grasso, 2008. 6,24 min.
- GREIMAS, Algirdas Julien [1966]. *Semântica Estrutural: pesquisa do método*. São Paulo: Cultrix, 1973.
- GREIMAS, Algirdas Julien. Acerca do jogo. São Paulo: *Revista Significação*, v. 27, p. 14-22, 2007.
- GREIMAS, Algirdas Julien. *Da Imperfeição*. São Paulo: Hacker Editores, 2002.
- GREIMAS, Algirdas Julien. Prefácio. In: COURTÉS. *Introdução à Semiótica Narrativa e Discursiva*. Coimbra: Livraria Almedina, 1979.
- GREIMAS, Algirdas Julien. *Semântica Estrutural: pesquisa do método*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1976.
- GREIMAS, Algirdas Julien. *Semiótica e Ciências Sociais*. São Paulo: Cultrix, 1981.
- GREIMAS, Algirdas Julien. *Sobre o sentido: ensaios semióticos*. Petrópolis: Vozes, 1975.
- GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Ática, s/d.
- GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Contexto, 2013.
- GREIMAS, Algirdas Julien; FONTANILLE, Jacques. *Semiótica das Paixões*. São Paulo: Ática, 1993.
- GREIMAS, Algirdas Julien; LANDOWSKI, Eric. Acidentes nas ciências ditas humanas. In: GREIMAS; LANDOWSKI (Org.). *Análise do Discurso em Ciências Sociais*. São Paulo: Global, 1986.
- GRIFFIN, George. The animation book. In: LAYBOURNE, Kit. *The Animation book, new digital edition*, 1978.
- GROUPE D'ENTREVERNES. *Analyse sémiotique des textes*. Lyon: PUL, 1985.
- GRUPO μ. *Retórica da poesia: leitura linear, leitura tabular*. São Paulo: Cultrix: EDUSP, 1980.

GUIMARÃES ROSA, João. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

HAMMAD, Manar. Regimes de Sentido e Formas de Educação. *Revista ENTRELETRAS*. Araguaína/TO, v. 7, n. 2, jul./dez., p. 25-27, 2016.

HÉBERT, Pierre. *Un nouveau départ*. Entrevista: Marcel Jean – Pierre Hébert: L’homme animé, 1996. Disponível em: <http://onf-nfb.gc.ca/sg/100125.pdf>. Acesso em: 18 de agos. de 2016.

HJELMSLEV, Louis Trolle [1943]. *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

HONÓRIO, Thiago. *Trabalho*. Disponível em: <http://www.premiopipa.com/pag/artistas/thiago-honorio/>. Acesso em: 6 de dez. 2017.

HOUAISS. *Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa*. Versão Digital, 2016.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da Leitura no Brasil*. Disponível em: http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf. Acesso em: 08 de jun. de 2016.

JACQUINOT, Geneviève; LEBLANC, Gérard (Org.). *Appunti per una lettura del cinema e della televisione*. Napoli: Editoriale Scientifica, 1999.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso Escolar nos meios populares: as razões do Improvável*. São Paulo: Ática, 2004.

LANDOWSKI, Eric. *A sociedade Refletida: ensaios de sociosemiótica*. São Paulo: EDUC/Pontes, 1992.

LANDOWSKI, Eric. Apresentação. In: OLIVEIRA; LANDOWSKI, E. (Eds.). *Do inteligível ao sensível: em torno da obra de Algirdas Julien Greimas*. São Paulo: EDUC, p. 239-265, 1995.

LANDOWSKI, Eric. *Com Greimas: Interações Semióticas*. São Paulo: Estação das Letras e das Cores, 2017.

LANDOWSKI, Eric. Flagrantes e Delitos. *Revista Galaxia*. São Paulo, n. 8, p. 31-69, out. 2004b.

LANDOWSKI, Eric. Fronteiras do corpo: fazer signo, fazer sentido. In: O Campo da Semiótica. *Revista de Comunicação e Linguagens*, n. 29, p. 271-285, maio 2001.

LANDOWSKI, Eric. *Interações Arriscadas*. São Paulo: Estação das Letras e Cores/ Centro de Pesquisas Sociosemióticas, 2014b.

LANDOWSKI, Eric. Para uma semiótica sensível. *Educação e Realidade*. Rio Grande do Sul. n. 2, v. 30, p. 93-106, 2005.

LANDOWSKI, Eric. *Passions sans nom*. Paris: Puf, 2004a.

- LANDOWSKI, Eric. Por uma semiótica do vivido. In: SILVA. Por uma semiótica do vivido: entrevista com o sociosemióticista Eric Landowski. *CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada*, v. 12, n. 1, p. 345-361, 2014c.
- LANDOWSKI, Eric. Prefácio. In: GREIMAS. *Da Imperfeição*. São Paulo: Hacker Editores, p. 125-150, 2002b.
- LANDOWSKI, Eric. *Presenças do Outro*. São Paulo: Perspectiva, 2002a.
- LANDOWSKI, Eric. Regimes de Sentido e Formas de Educação. *Revista ENTRELETRAS*. Araguaína/TO, v. 7, n. 2, jul./dez., p. 8-14, 2016.
- LANDOWSKI, Eric. Sociosemiótica: uma teoria geral do sentido. *Revista Galaxia*. São Paulo, n. 27, p. 10-20, jun. 2014a.
- LANDOWSKI, Eric. Une sémiotique à refaire? *Revista Galaxia*. São Paulo. n. 26, p. 10-33, 2013.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia Estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Tristes Trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- LEVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora. 34, 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1998.
- LIMOLI, Loredana. Atualização narrativa, paixão e suspense na telenovela. In: *Semiótica e Comunicação: estudos sobre textos sincréticos*. CORTINA; SILVA (Orgs.). São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 143-170, 2014.
- LIMOLI, Loredana. Semiótica e ensino: práticas pedagógicas de leitura. In: Seminário do Gel. *Anais do Seminário do Gel*. Taubaté, 2003.
- LISPECTOR, Clarice. Um sopro de vida. *Pulsões*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.
- LOPES, Ivã Carlos. Entre expressão e conteúdo: movimentos de condensação e expansão. *Itinerários*. São Paulo, n. 20, p. 65-75, 2003.
- LOPES, José de Sousa Miguel. Cinema e educação: o diálogo de duas artes. *Canal Cine Sabotage*. Disponível em: http://oficinadeimagens.org.br/canalcinesabotage/?page_id=43. Acesso em: 16 de set. de 2017.
- MACHADO, Arlindo. Arte e Mídia: Aproximações e Distinções. *Revista Galáxia*. São Paulo, v.4, p.19-32, 2002.
- MACHADO, Arlindo. *O sujeito na tela*. São Paulo: Paulus, 2007.
- MACHADO, Arlindo. O vídeo e sua linguagem. *Revista USP*. São Paulo, n. 16, p. 6-17, 1993.
- MACHADO, Arlindo. *Pré-cinemas e Pós-cinemas*. São Paulo: Papirus, 2002.

MACHADO, Arlindo. Qual será a cara do cinema na web? *Revista Brasil Digital*. Seção What'sUp. *Online*, outubro de 2003. Entrevista concedida a Francesca Azzi. Disponível em: <http://www.justoaqui.com>. Acesso em: 22 de nov. de 2017.

MAFFESOLI, Michel. O Imaginário é uma Realidade [Entrevista]. *Revista FAMECOS*. Porto Alegre, n.15, p. 74-82, agos. 2001.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL (Org.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MATTE, Ana Cristina Fricke; LARA, Glaucia Muniz Proença. Um panorama da Semiótica Greimasiana. *Alfa: Revista de Linguística*. São Paulo: UNESP, v. 53, n. 2, p. 329-651, 2009.

MEDEIROS, Fábio H. N. Cinema de Animação: Alvorada Fugidia (1º Ato – Quadro a Quadro). In: MEDEIROS, Fábio. H. N. e MORAES, Taiza. M. R. Salve o Cinema II: *Leitura da Linguagem Cinematográfica*. Joinville: Editora da Univille, 2011. p. 79-94.

MENDONÇA, Ana Paula de. *Telenovela e Leitura: reflexões sobre uma prática de análise semiótica no ensino médio*. 272 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina. Paraná, 2013.

MENEZES, Maria Christina. *Recursos de Linguagem na Animação: a Enunciação Cinematográfica Construída a partir das Transformações da Figuratividade Quadro a Quadro*. Dissertação de Mestrado. 131f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: Comunicação e Semiótica, 2005.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *A natureza*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *A Prosa do Mundo*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Signos*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

METZ, Christian. *L'énonciation impersonnelle, ou Le site du film*. Paris: Méridiens Klincksieck, 1991.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Identidades Fragmentadas: a Construção Discursiva de Raça, Gênero e Sexualidade em Sala de Aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOSS, Hugo. Prefácio. In: BAYÃO, Luiz Gustavo. *Escrevendo Curtas: uma introdução à linguagem cinematográfica do curta-metragem*. Rio de Janeiro: Bayão, 2002

MOUTINHO, Anabela. O real quando menos se espera. *ACTAS DO III SOPCOM e VI LUSOCOM e II IBÉRICO - Volume I*, p.83-88, 2005.

NATIVIDADE, Claudia da. Curta-metragem e a experimentação da linguagem. Postado em 12 de mar. de 2014. Disponível em: https://www.sescsp.org.br/online/artigo/7399_CURTAMETRAGEM+E+A+EXPERIMENT. Acesso em: 23 de dez. de 2017.

NESTERIUK, Sérgio. *Dramaturgia de série de animação*. São Paulo: ANIMATV, 2011.

NOVA ESCOLA. *O que é indisciplina?* Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1696/o-que-e-indisciplina>. Acesso em: 26 de jun. de 2017.

NUNES, Marília Forgearini. O pulo do gato e a mediação em arte: possibilidades de interação. *Revista Gearte*. Rio Grande do Sul, v. 1, n. 3, p. 308-323, 2014.

O ANTAGONISTA. *Mercado sente inflação desacelerando*. Disponível em: <http://www.oantagonista.com/posts/mercado-sente-inflacao-desacelerando?platform=hootsuite>. Acesso em: 28 de fev. de 2017.

OLIVEIRA, Ana Claudia. A Plástica Sensível da Expressão Sincrética e Enunciação Global. In: *Linguagens na Comunicação: desenvolvimentos de semiótica sincrética*. OLIVEIRA; TEIXEIRA (Org.). São Paulo: Estação das Letras e das Cores, p. 79-102, 2009.

OLIVEIRA, Ana Claudia. Aphodite de Milo na Transversalidade do sentido de mulher, beleza e moda. *Caderno de textos do GT Produção de Sentido nas Mídias e XIII Encontro da COMPÓS e COMPOS*. Niterói, v. 1, n.1, p. 1-21, 2005.

OLIVEIRA, Ana Claudia. As interações discursivas. In: OLIVEIRA (Ed.). *As interações sensíveis: ensaios de sociossemiótica a partir da obra de Eric Landowski*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, p. 235-249, 2013.

OLIVEIRA, Ana Claudia. Entrevista com Ana Claudia de Oliveira. In: OLIVEIRA, S. R. R. *Entrevista com Oliveira*. PALÍNDROMO, Santa Catarina, n. 10, 178-197, 2013.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, v. 26, n.1, abri., Belo Horizonte, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *ReportoftheSpecialRapporteuronthepromotionandprotectionoftherighttofreedomofopinionand expression*. Disponível em: http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/17session/A.HRC.17.27_en.pdf. Acesso em: 08 de jun. de 2016.

PABLOPICASSO.ORG. *Don Quixote*. Disponível em: <https://www.pablocicasso.org/don-quixote.jsp>. Acesso em: 10 de dezembro de 2017.

PADOVAN, Carlos José. *Audácia e Diversidade: curta-metragem e prêmio Estímulo (1968-84)*. 162f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas: Instituto de Artes, 2001.

PARANÁ. *Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná*. Paraná. Secretaria do Estado da Educação, 2008.

PENNYCOOK, Alastair. *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Signorim, I.: Cavalcanti, M. (Org.). Campinas: Mercado de Letras, 1998.

PERAZZO, Luiz Fernando. Cinema e Animação: algumas percepções. *RUA: Estudos Urbanos do Núcleo do Desenvolvimento da Criatividade*. v.3, n.1, p. 87-97, 1997.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto alegre: ARTMED Editora, 2001.

PÉRGOLA, Alessandra Campos. O cinema e a produção audiovisual: um estudo preliminar sobre as novas formas de distribuição na internet. 2013. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/pergola-alessandra-distribuicao-na-internet.pdf>. Acesso em: 22 de nov. de 2017.

PIMENTEL, Lucilla da Silveira Leite. *Educação e Cinema: Dialogando para a Formação de Poetas*. São Paulo: Cortez, 2011.

PINNA, Daniel Moreira de Sousa. *Animada Personagens Brasileiras: a Linguagem Visual das Personagens Do Cinema de Animação Contemporâneo Brasileiro*. 132f. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica/Rio de Janeiro: Artes e Design, 2006.

PINTO, Ana Estela de Sousa. Se recalcular sua rota, Duterte pode ajudar país a cruzar o vale de lágrimas. *Folha de São Paulo*. Disponível em: <http://temas.folha.uol.com.br/licenca-paramatar/o-castigador/entrevista-se-recalcular-sua-rota-duterte-pode-ajudar-pais-a-cruzar-o-vale-de-lagrimas.shtml> Acesso em: 28 de fev. de 2017.

PORTAL BRASIL. *Compreensão e Valorização da Cultura Escrita*. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaColecaoAula.html?id=770>. Acesso em: 22 de abri. de 2017.

PORTAL BRASIL. *Entenda o aumento no valor da inscrição do Enem*. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2017/04/entenda-o-aumento-no-valor-da-inscricao-do-enem>. Acesso em: 21 de abr. de 2017.

PORTELA, Jean Cristtus. *Práticas Didáticas: um estudo sobre os manuais brasileiros de semiótica greimasiana*. 181 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, da Universidade Estadual Paulista). Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2008.

PORTELA, Jean Cristtus. Semiótica narrativa e geração de sentido. In: *Seminário do Gel. Anais do Seminário do Gel*. Ribeirão Preto, 2009.

PROPP, Vladimir Iakovlevitch. *Morfologia do Conto Maravilhoso*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL (Org.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, p, 93-126, 2007.

RAMALHO, Felipe de Castro. *Cinema de animação: filmes e metáforas para crianças e adultos*. 175f. Dissertação [mestrado]. Universidade Federal de Minas Gerais: Escola de Belas Artes, 2014.

RAMOS, Márcio. *Vida Maria*. [Filme]. Produção de Márcio Ramos, direção de Márcio Ramos. Brasil, 2006. 8,35 min.

RANCIÈRE, Jacques. A atualidade de O Mestre Ignorante. In: VERMEREN, P.; CORNU, L.; BENVENUTO, A. Entrevista com Rancière. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 24, n. 82, p. 185-202, abril, 2003.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*— cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RASTIER, François. *Teoria da narrativa e epistemologia: situação da narrativa em uma tipologia de discursos*. Disponível em: <<http://www.faac.unesp.br/pesquisa/ges/download/textos/narrativa.pdf>> Acesso em: 10 de dezembro de 2016.

REBOUÇAS, Moema Martins. Contribuições da Sociosemiótica para as Pesquisas na Educação. In: FECHINE; CASTILHO; REBOUÇAS; ALBUQUERQUE (Orgs). *Semiótica nas práticas sociais: Comunicação, Artes, Educação*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, p. 253-266, 2014.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. *Media education: fondamenti didattici e prospettive di ricerca*. Brescia: Editrice La Scuola, 2005.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. Televisão e Educação: um canal aberto. In: FIGUEIREDO, Vera Follain [et al]. *Mídia e educação*. Rio de Janeiro: Gryphus, p. 51-74, 1999.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos Multiletramentos. ROJO; MOURA (Org.). *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 11-32, 2012.

SÁ, Olga de. *A escritura de Clarice Lispector*. Rio de Janeiro: Vozes, 1978.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Análise estrutural de romances brasileiros*. Petrópolis: Vozes, 1973.

SANTOS, Aline Aparecida. *De Propp a Ricœur: origens e impasses da semiótica narrativa*. 84 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Campus de Araraquara, 2014.

SANTOS, Dina Maria Rosário dos. Diálogos Emancipatórios de Interação em Aprendizagens Mediadas. Diamantina Presença: *Educação e Diversidade*. v. 1, n. 1, p. 15-30, 2017.

SANTOS, Marli. Mídia, jovens e neotribalismo virtual. In: BARBOSA, Marialva; MORAIS, Osvando. *Comunicação, cultura e juventude*. São Paulo: Intercom, 2010.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. *Cadernos CEDES*, v. 28, p. 291-312, 2008.

SAWAYA, Nathan. *Swimmer*. Disponível em: <http://www.brickartist.com>. Acesso em: 01 de jun. de 2016.

SCHNEIDER, Carla; HERSOG, Vivian. O menino e o Mundo: quando o filme de animação emerge da poética do gesto entre o visual e o audiovisual. *Revista Orson*. Pelotas, n. 7, p. 143-153, 2013.

SEBRAE. *O crescente mercado de animação no Brasil*. Disponível em: http://www.sebraemercados.com.br/wp-content/uploads/2015/10/2014_08_14_BO_Julho_EC_Animacao_pdf.pdf. Acesso em: 6 de maio de 2016.

SELWYN, Neil. Gildingthe grid: the marketing of the National Grid for Learning. *British Journal of Sociology of Education*, v.20, n.1, p. 59-72, 1999.

SILVA, Ignacio Assis. *Figurativização e Metamorfose: o mito de Narciso*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

SILVA, Luiza Helena Oliveira da. Diálogos Acadêmicos, Interações Digitais. *CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada*, n. 2, v. 11, p. 1-14, 2013.

SIQUEIROS, David Alfaro. Presságio. Disponível em: <https://masp.org.br/acervo/obra/pressagio-angelica-arenal-de-siqueiros>. Acesso em: 6 de dez. de 2017.

SKYSCRAPERCITY. *452 anos de São Paulo*. Disponível em: <http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=310339>. Acesso em: 16 de maio de 2015.

SOUZA, BIANCA. *Luz, Câmera, Fogo!* Disponível em: <https://www.festivaldominuto.com.br/pt-BR/contents/42097>. Acesso em: 22 de dez. de 2017.

TEIXEIRA, Lucia. Da Imperfeição: um marco nos estudos semióticos. *Revista Galaxia*. São Paulo, n. 04, p. 257-261, 2002.

TEXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Sousa Miguel (Org.). *A Escola vai ao Cinema*. Autêntica: Belo Horizonte, 2003.

UOL EDUCAÇÃO. *Prefeitura do rio compara escola à fábrica*. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2014/12/09/prefeitura-do-rio-compara-escola-a-fabrica>. Acesso em: 08 de jun. de 2016.

VAZ, Sérgio. *Literatura, Pão e Poesia*. São Paulo: Editora Global, 2012.

VENTURA, Mauro. Censo inédito mapeia animação no país. *Jornal O Globo*. Rio de Janeiro. Segundo Caderno, p. 1, 6 de mar. de 2005.

VIEIRA, Tatiana Cuberos. *O potencial educacional do cinema de animação: três experiências na sala de aula*. 183f. Dissertação [Mestrado em Educação]. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/617>. Acesso em: 29 de nov. de 2017.

WATTERSON, Bill. *O Mundo é Mágico – as aventuras de Calvin e Haroldo*. São Paulo: Conrad, 2010.

WEISSER, Marc. Pour une pédagogie de l'ouverture: approche sémiotique de l'acte d'apprendre. Paris: PUF, 1997.

YOUTUBE. *Pro Dia Nascer Feliz*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=nvsbb6XHu_I Acesso em: 22 de abr. de 2017.

YOUTUBE. *Raquel no Encontro com Fátima Bernardes*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vBVF1GxjZhg> Acesso em: 24 de jun. de 2017.

YOUTUBE. *Rubem Alves – A escola ideal: o papel do professor*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qjyNv42g2XU>. Acesso em: 18 de dezembro de 2017.

ZERBINATTI, Bruna Paola. Da Imperfeição ao Acontecimento e Acidente: Percursos Semióticos. *CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada*, n. 2, v. 7, p. 1-8, 2009.

ANEXOS

ANEXO A

**TERMO DE RESPONSABILIDADE E CONSENTIMENTO**

Eu, _____, portador da cédula de identidade RG n.º _____, e inscrito no CPF sob n.º _____, residente e domiciliado no endereço _____, responsável legal pelo aluno(a) _____, por meio deste termo de responsabilidade e consentimento, autorizo e consinto, para quaisquer meios midiáticos, independente de forma ou plataforma, para fins de divulgação e pesquisa, de forma gratuita e sem quaisquer ônus, seja ao Cursinho Popular (EPA), Associação Educação Popular em Ação (EPA) ou a Fatec/Itu:

o uso da sua imagem;

o uso de trabalhos e obras desenvolvidos ou parcialmente desenvolvidos em sala de aula, sejam esses trabalhos e obras de natureza literária, artística ou científica;

o uso de trabalhos e obras desenvolvidos, ou parcialmente desenvolvidos, em atividades internas ou externas, sejam esses trabalhos e obras de natureza literária, artística ou científica;

A presente autorização e concessão são outorgadas livres e espontaneamente, em caráter gratuito, irrevogável, irretroatável e por prazo indeterminado, obrigando, inclusive, eventuais herdeiros e sucessores outorgantes. Assim, por ser de minha livre e espontânea vontade autorizar e consentir todo o acima exposto, assino esse documento.

Assinatura do(a) responsável legal pelo aluno(a)

Nome do(a) aluno(a)

Itu, ____ de _____ de 201 ____.¹⁰⁶

¹⁰⁶ Disponível em: <http://cursinhodaepa.blogspot.com.br/>. Acesso em: 10 de fev. 2018.

ANEXO B



TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, portador da
cédula de identidade RG n.º _____, e inscrito no CPF sob n.º
_____, residente e domiciliado no endereço
_____, responsável legal pelo aluno(a)
_____, por meio deste termo de autorização, acordo e
declaro que estamos:

cientes de que devemos respeitar o **regimento** do Cursinho Popular (EPA), compreendendo, desde já, nossa responsabilidade e comprometimento para com a realização das aulas e atividades;

cientes de que as aulas e eventos abordarão de maneira crítica e reflexiva temas de caráter político, social e cultural, como: racismo, homofobia, machismo, gênero e sexualidade, intolerância religiosa etc.;

cientes de nossas responsabilidades para com o projeto e o seu desenvolvimento, de modo que aceitamos participar de futuras comissões de manutenção e gestão, invariavelmente em caráter voluntário;

cientes de nossas responsabilidades para com o projeto e o seu desenvolvimento, de modo que aceitamos participar de futuras campanhas ou eventos para a arrecadação de fundos para a obtenção de materiais pedagógicos ou viabilização de atividades pedagógicas.

Assinatura do(a) responsável legal pelo aluno(a)

Nome do(a) aluno(a)

Itu, ____ de _____ de 201__.¹⁰⁷

¹⁰⁷ Disponível em: <http://cursinhodaepa.blogspot.com.br/>. Acesso em: 10 de fev. 2018.

REGIMENTO DO CURSINHO POPULAR (EPA)

O Cursinho Popular (EPA) é inspirado, organizado e norteado a partir dos princípios da **educação popular** de Paulo Freire;

Em nenhuma hipótese será tolerada qualquer situação ou forma de desrespeito ou violência contra algum dos docentes, coordenadores, convidados, colaboradores, funcionários, prestadores de serviço ou alunos; caso aconteça, a consequência será a expulsão do Cursinho Popular (EPA);

O Cursinho Popular (EPA) não possui quaisquer vinculação político-partidária; não fornece alimentação ou material didático aos alunos e alunas; e, ainda, não fornece ou disponibiliza estacionamento ou auxílio transporte aos seus alunos e alunas;

As aulas do Cursinho Popular (EPA) serão aos sábados, das 08h00 às 17h30, nas dependências da Fatec/Itu; eventualmente, atividades e aulas complementares, de caráter artístico, lúdico e cultural serão organizadas e realizadas em outros espaços e horários, sempre devidamente comunicados com antecedência;

Serão tolerados apenas pequenos e esporádicos atrasos dos alunos e alunas, e sempre que possível, os coordenadores do Cursinho Popular (EPA) devem ser avisados com antecedência ou, em casos de recorrência, os atrasos deverão ser justificados por escrito;

Os alunos e alunas devem permanecer em sala durante os períodos de aula e, ainda, estarem em sala no horário previsto após as pausas para os intervalos e almoço;

Três faltas injustificadas, durante o ano letivo, acarretará, necessariamente, a perda da vaga no Cursinho Popular (EPA);

Os alunos e alunas devem participar ativamente de todas as atividades, aulas, apresentações e demais projetos do Cursinho Popular (EPA), assim como compor as comissões responsáveis pela manutenção e gestão, fortalecendo o caráter colaborativo do Cursinho Popular (EPA);

Não é permitido comercialização de produtos, com fins lucrativos, por parte dos alunos e alunas, dentro do espaço físico da Fatec/Itu; da mesma maneira, nenhuma das atividades desenvolvidas pelo Cursinho Popular (EPA) resultará em remuneração financeira para quaisquer de seus participantes;

Atividades pedagógicas que necessitem de alguma espécie de custeio serão subsidiadas por meio de arrecadações voluntárias, e nunca essa arrecadação será maior do que o necessário para a realização da atividade pedagógica proposta;

Todas e todos coordenadores, professores e colaboradores do projeto atuam de forma voluntária, estando os limites de sua colaboração restritos às características desse tipo de vínculo;

Os alunos e alunas do Cursinho Popular (EPA) podem utilizar o ponto de leitura (COMUNATECA) instalado nas dependências da Fatec/Itu, estando cientes do respeito e submissão às suas regras de funcionamento;

O Cursinho Popular (EPA) não se responsabiliza pelos alunos e alunas que participam de suas atividades e aulas¹⁰⁸.

¹⁰⁸ Disponível em: <http://cursinhodaepa.blogspot.com.br/>. Acesso em: 10 de fev. 2018.

ANEXO DISPONÍVEL EM DVD