

INTER RELAÇÕES ENTRE O ESPAÇO ESCOLAR E A ARTE

Adriana Magro – UFES

Resumo

O presente trabalho se propõe a analisar os modos de significação do espaço escolar. O intuito foi pensar como o espaço escolar significa. Para o desenvolvimento dessa questão, a teoria e metodologia da semiótica discursiva foi o fulcro necessário para a análise. No diálogo com a temática do espaço, também fiz uso dos conceitos fundamentais discutidos por Wölfflin para o Renascimento e o Barroco na arte. Para tanto, esse estudo se deteve em uma escola em particular, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Stella de Novaes. Essa escola faz parte da rede municipal de ensino fundamental da cidade de Vitória/ ES e se situa na região de São Pedro.

Palavras-chave: espaço, escola, arte.

Abstract

This paper aims to analyze the modes of signification of school space. The intention was to think like the school means. To develop this point, the theory and methodology of semiotic discourse was the fulcrum needed for analysis. In dialogue with the theme of space, also made use of the key concepts discussed by Wölfflin to the Renaissance and Baroque art. To this end, the study was halted in a particular school, the School Hall Elementary School Maria Stella de Novaes. This school is part of the municipal elementary school in Vitória / ES and is located in the region of San Pedro.

Key words: space, school, art.

Os debates iniciados e fundamentados sobre a semiótica do espaço por A. J. Greimas e a esses incluímos as contribuições de Eric Landowski para discutir a significação do espaço, nesse caso, o escolar, se sustenta sobre os regimes de sentido e interação que são: programação, manipulação, ajustamento e acidente.

E. Landowski (2009) em seus estudos mais recentes amplia o debate entorno das “interações”. Para ele a programação é dada, como o próprio nome já enfatiza, por algo já “programado”, ou seja: “uma ação programada sobre as coisas” que estão sobre um “certo principio de regularidade”. Já na manipulação, que também

pertence ao regime de junção, a interação acontece a partir da utilização de estratégias para convencer o sujeito manipulado a fazer o que se propõe.

Apesar do sujeito ser “manipulado” ou estar sendo manipulado, é o sujeito em si que adere ou não à manipulação, ou seja, é sobre ele que pousa a decisão de aderir ou não aos desejos do manipulador. Na manipulação uma estratégia é fundamental: conhecer os valores e os desejos do outro, para então ter elementos para manipulá-lo. Então podemos dizer que a programação é o território das certezas, enquanto que a manipulação não. Essa precisa da adesão dos sujeitos porém, nos dois regimes de interação que compõem a “junção”, o mundo é ordenado por rotinas e as interações são bem estabelecidas pela conjunção ou disjunção com o objeto valor em questão. No regime de junção as interações acontecem entre três actantes: o sujeito, o objeto e o destinatário.

Os estudos da semiótica discursiva, desenvolvidas por Landowski, tem como propósito abranger a diversidade de práticas sociais, ou situações em ato. Propõe então inicialmente o regime de união para as interações em que não exija uma competência modal, próprio da manipulação, nem o apoio em certas determinações estáveis como na programação.

O regime da união, especificamente o ajustamento, se pauta na sensibilidade dos interactantes. Não há um valor em jogo, mas uma relação horizontal entre os actantes alicerçada na co-presença, pelas vias da sensibilidade.

Nessa proposta a regularidade é o principio pressuposto de toda programação da interação. A intencionalidade, base necessária da manipulação e a sensibilidade, condição de toda interação em forma de ajuste. Entretanto, como há a existência de riscos nas interações do regime de união, Landowski propõe um quarto regime com base no principio geral da casualidade: o do acidente (aleatoriedade). A casualidade se apresenta como um actante de papel crítico, possuidora de um papel catastrófico por excelência.

Os regimes de sentido e de interação não são simples configurações formais, mas possuem um alcance existencial. O contexto e o tipo de interactante diante dos quais nos encontramos são quase sempre os que ditam ou elegem o regime de interação para cada caso em termos funcionais. Nós perguntamos: na escola como

essas interações ocorrem? Até aqui, os textos acima discutidos oferecem o necessário aporte teórico para discutirmos como o espaço escolar se faz e como se dá seu fazer interativo.

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

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

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

Essa afirmação de Greimas permite referenciar não apenas o espaço escolar, mas todo espaço que haja ação de sujeitos. Assim, propomos em nossa análise abordar o espaço considerando-o como uma realidade semiótica em construção, tornando-se significante por todos os aspectos que o compõem e nele acontecem.

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

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

Espaço, comunicação e cultura

Para estabelecer um contraponto com a cultura, agora apresentamos algumas manifestações da representação do espaço verificando sua capacidade de comunicar ideologias. É pertinente perceber como o espaço comunica e se

comunica na história, afinal, a escola é também um espaço de comunicação de ideologias.

Segundo Lucrecia Ferrara (2008:09) o estudo do espaço deve ser considerado como um fenômeno que habita a relação entre comunicação e cultura,

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

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

A base material da construtibilidade do espaço é um fator real, concreto, porém, essa base material atua, principalmente, como suporte do espaço situado no “entre” comunicação e cultura. A construção do espaço, o modo como é feito, projetado e transformado para atender suas funcionalidades básicas “[...] constitui elemento fundamental do modo como a cultura se comunica[...].” (FERRARA, 2008:12). Desse modo, o espaço se define como pólo cultural, uma vez que propagam seus aspectos construtivos conseqüências sociais, mentais e simbólicos.

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

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

Uma tentativa de estabelecer esses percursos e técnicas foi o desenvolvimento da perspectiva renascentista. Em cada momento da história, o espaço foi discutido de uma maneira diferente, por exemplo, nos murais egípcios as figuras são colocadas em paralelo, e outros momentos, conforme (SANTOS NETO. 2010) as figuras são trabalhadas em sobreposição, criando distanciamentos estranhos. De um lado, elas

se colocam como uma atrás da outra, obedecendo, mesmo que minimamente, uma relação decrescente para as figuras detrás, do outro, quebra essa mesma regra, apresentando em maiores dimensões as figuras de maior importância religiosa ou social, sem se importar onde ela esteja no plano. Essa situação permite ver a multiplicidade de olhares que define o espaço, a qual veio a ser exposta visualmente pelo cubismo.

Através da história vimos que as figurativas são em sua grande maioria gráficas e planimétricas (a exemplo da Arte Egípcia), não exploravam a profundidade. O tempo e o espaço eram vistos como divinos, logo não poderiam ser medidos racionalmente.

Na Idade Média a profundidade espacial se dá pela perspectiva chamada divergente (ou invertida), que consiste em revelar as faces laterais dos objetos, afunilando o primeiro plano. Um tratamento oposto à percepção visual trabalhada na chamada perspectiva convergente, ou central.

No *trecentto*, com Giotto, começa a surgir as projeções de volume, a representação de luz e sombra no desenho e o recuo perspectivo se firma, apontando as possibilidades de uma representação mais realista, técnica, onde a perspectiva linear vai encontrar seu veio. Descobre-se se então as regra que levam à perspectiva renascentista, cujo propósito era a de criar a ilusão de um espaço realista. Como escreve Santos Neto (2010:71)

[...] A perspectiva como a conhecemos hoje é um conceito de representação espacial que vem da matemática e ganhou projeção na arte renascentista. Trata-se do sistema que busca representar um objeto, um cubo ou uma mesa, do modo como o vemos na realidade, em profundidade. Mas, se a perspectiva vem do Renascimento (por volta de 1500), significa que antes disso se usava outros modos para representar objetos em profundidade e o espaço tridimensional no plano [...].

O estudo da perspectiva em conjunção com as idéias do renascimento, que foram de redescoberta e revalorização de referências culturais da antiguidade clássica que nortearam as mudanças deste período para os ideais naturalistas e humanistas, trazendo trouxe em si a ideologia da racionalidade.

A perspectiva é a representação de uma luta pela racionalidade e funcionalidade do mundo natural no espaço pictórico, por isso, colocava o espectador no centro, como

participe da cena observada, na medida em que as cenas eram organizadas ele era também pensado para as cenas.

Segundo Ferrara (2008: 32) a perspectiva

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

É necessário passar desse pensamento geométrico e mensurável do espaço para traduzi-lo em experiência que se constrói e se semantiza cotidianamente, quando ocupado pelos seus habitantes e partícipes. Tal espaço, embora ainda sem técnicas e procedimentos de estudos totalmente definidos, não se submete mais aos rigores técnicos de medida ou da geometria, mas faz da imprevisibilidade sua característica identitária.

A busca pela racionalidade e pela razão perpassou a arte, os modos de apresentação planimétrica e, sobrepôs-se também ao fazer educativo e social. Quanto à arte, Heinrich Wölfflin, em seu célebre texto “Conceitos Fundamentais da história da Arte”, propõe uma gramática visual com critérios e métodos definidos de interpretação. Isso se dá porque o autor não encara a arte somente como reflexo da história social, mas também como concepção de mundo. Ele então apresenta os cinco famosos conceitos fundamentais que demonstram o desenvolvimento da arte clássica, o Renascimento. São eles: O linear, a representação por planos, a forma fechada ou tectônica, a pluralidade ou unidade múltipla, a clareza absoluta ou clássica.

Wölfflin elaborou sua teoria em oposição ao Barroco¹, movimento que, segundo ele, contrapõe-se a esses cinco conceitos. Entretanto, os conceitos referentes à obra de arte clássica não se restringe ao período histórico acima mencionado, seu uso perpassa também aos demais períodos da história da arte.

O fazer educativo, poderia ser visto a partir desses cinco conceitos renascentistas.

A linearidade é observada em diversos aspectos, o mais evidente trata da seleção e organização de conteúdos curriculares, que, de modo geral obedecem a uma linearidade lógica pautada no livro didático ou na idéia de complexidade que se dá

do simples ao complexo, do concreto ao abstrato. Esse dado foi observado em várias ocasiões durante a pesquisa de campo, no acompanhamento das aulas do primeiro como do segundo ciclo do ensino fundamental, e em especial no quinto e sexto anos da educação básica. As práticas de alguns professores ainda privilegiavam a linearidade de conteúdos referenciada acima.

Um exemplo concreto: em observação na sala de 6º ano (antiga 5ª série), presenciei a transição entre as disciplinas de história e matemática. O professor de matemática, por ser início de ano, resolveu fazer uma revisão dos conteúdos ensinados em anos anteriores. Foi até a lousa e armou contas de multiplicação com três dígitos e de divisão com dois dígitos na chave. Muitos alunos demonstraram dificuldade em resolver as operações do exercício.

Diante dessa situação, o professor solicitou que os alunos iniciassem, numa folha do caderno, uma marcação centímetro a centímetro de uma reta de dez centímetros horizontal e outra na vertical. Nada foi explicado do que deveria ser aquilo, nem o objetivo de tais marcações.

Quando finalmente os alunos terminaram a marcação, o professor solicitou que se unissem os pontos horizontais com horizontais e verticais com verticais, fazendo surgir uma grade de pequenos quadradinhos de 1cm x 1 cm.

A aula já estava no fim e os alunos me perguntavam o porquê de estarem fazendo aquilo. Dirigi-me ao professor e perguntei se o objetivo da grade era construir uma tabuada, como eu já imaginava, ele confirmou que o objetivo era esse mesmo, então pude responder aos alunos do que se tratava aquele exercício. Entretanto, a aula terminou, o professor saiu e os alunos ficaram, alguns com a tabuada iniciada e outros com a grade ainda incompleta.

O que se quer salientar aqui, não é a prática de construir tabuadas, mas a aparente falta de comunicação entre os sujeitos. Parecia que não havia nada a se explicar ali, os alunos deviam obedecer aos comandos do professor sem necessariamente saber o quê estavam fazendo. Pareceu-nos que, aos alunos, devia ser suficiente obedecer para depois saber do que se trataria o resultado.

Dessa situação, salientamos a presença da programação como regime de interação, porém, nos questionamos: onde esta a programação aqui? Nessa situação específica apenas o professor estava programado, diante da sua postura de “certezas” ou como denomina Landowski, “regularidades”. Certeza de que os alunos estavam compreendendo, certeza que estavam executando a ação, certeza que aquele era o modo correto de agir e fazer com que os alunos aprendessem o conteúdo em questão.

Essas regularidades todas advém da segurança e da repetição que o professor mantém em sua prática docente, isso tudo sem perceber que o efeito produzido é o “sem sentido”, ou seja, nada estava claro para os alunos, nada fazia sentido para eles, toda a prática docente estava dessemantizada.

Nessa situação o professor assume o papel de fazer-fazer. Essa ação programada(do regime da programação) é delegada aos alunos que, por sua vez, devem o cumprimento da ação, a execução da “obrigação”, da tarefa solicitada.

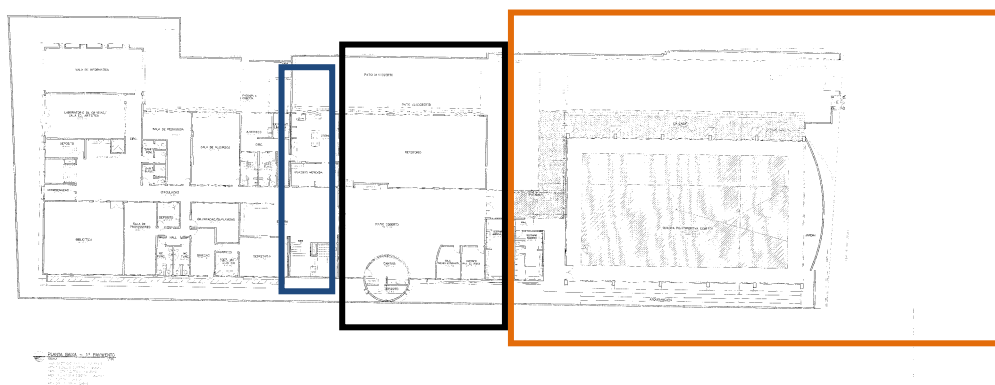
Considerando a proxêmica discutida por Greimas nos termos “simetria e dessimetria”, na mesma situação acima descrita, os alunos estabelecem uma relação dessimétrica com o professor. Instalando-se uma relação de hierarquia ligada ao efeito de sentido de distância nas relações formais. O papel temático do aluno é o da submissão.

Não somente nas relações entre sujeitos ocorrem essa linearidade ou “dessimetria”, mas também no espaço escolar, assim, outro aspecto da linearidade observada no espaço escolar é aquele da organização das salas de aula. Cada sala é justaposta a outra e todas basicamente seguem o mesmo padrão de organização: as mesas são retangulares e organizadas em filas, em frente, a mesa do professor, em tamanho maior do que aquelas disponíveis aos alunos e, imediatamente atrás da mesa do professor está a lousa. Entre cada fileira de mesas e cadeiras fica um corredor de passagem que dá acesso aos lugares previamente combinados e à porta de saída da sala.



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

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



Fonte: planta original da escola digitalizada. Cedida pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória. Dentro dos limites da cor laranja, apresentamos o que estamos chamando de primeiro plano, na cor preta está o segundo plano e na azul o terceiro. Este último dá acesso ao piso superior da escola, onde se encontram as salas de aula.

Na imagem acima podemos verificar a presença do terceiro aspecto abordado por Wölfflin quando fala da forma fechada ou tectônica. À medida que se entra no espaço escolar, mais se segmentam os ambientes e dividem-se as pessoas. Encontramos espaços onde somente uma pessoa tem acesso ou trabalha, ou até mesmo nenhuma pessoa povoa aquele espaço de modo freqüente.

Os limites rigorosamente definidos da pintura renascentista são também encontrados na escola. A forma fechada acontece não somente nos espaços de dimensões menores, mas também no modo que os sujeitos da enunciação os espacializam, conforme se vê com Greimas “[...] se o significante espacial aparecer como uma verdadeira linguagem compreenderemos que ele pode ser assumido para significar e primeiramente para significar a presença do homem no mundo [...]” (1981: 119).

A pluralidade ou unidade múltipla é o quarto aspecto discutido por Heinrich Wölfflin. É preciso dizer que há temas que exigem uma unidade, porém com vários elementos, ou com uma multiplicidade de elementos que os une. A escola se faz também desse modo, cada espaço habitado dentro e no entorno apresenta suas pluralidades, cada qual conforme os usos, funções e interações existentes.

O último aspecto discutido por Wölfflin, trata da clareza absoluta (clássica), que, nas obras de arte são vistas pela difusão homogênea da luz que incide sobre a cena apresentada. Na escola podemos verificá-la no imperativo dado no fazer institucional, sua função formal, muitas vezes pautada no ensino e, algumas vezes negligenciando até o aprendizado. Essa clareza absoluta também pode ser traduzida pela ênfase (que poderíamos chamar de “foco”) presente no discurso dos professores como sendo este considerado mais legítimo para o espaço escolar.

Aqui o regime da programação que prevê uma regularidade, uma segurança, cujas ações são ordenadas. Aqui as rotinas são estabelecidas com uma finalidade: a da

certeza de que a prática docente é sempre a mais adequada. E ressaltamos que a previsibilidade (a clareza absoluta acima discutida), bem como a imprevisibilidade, não são indiscutíveis quando se trata do espaço escolar, os papéis temáticos que os sujeitos assumem na escola são cambiantes e não se fecham nesse ou naquele regime de interação e sentido, mas transformam-se e colocam-se em outros lugares, com outros papéis temáticos.

O Barroco emergente no século XVII apresenta essa característica da imprevisibilidade em contraposição ao racionalismo proposto no Renascimento. Por tal forma e estética não clássica, não ordenada, sujeita a flutuações e turbulências é que o Barroco vem sendo apontado como precursor da modernidade. Suas características expressivas, como por exemplo, a exaltação dos sentimentos, formas dramáticas e intensas, excessos de detalhes e suas cores efervescentes são contrárias às idéias do Renascimento de racionalidade sobre os sentimentos.

As características do Barroco se incorporaram bem à comunicação e à cultura, sempre ávidas de novos materiais, formas e temas e as aderiu de modo conceitual e cognitivo como pensamento e de vivência dos sujeitos.

Como vimos, os debates sobre o espaço discriminam a proporção vista no renascimento e a construção no barroco. Assim chegamos ao conceito de espaço como comunicação. O espaço como unidade de sentido é passível de leitura e é também, fundamentalmente, aporte de comunicação na sociedade.

Os elementos que modelam o espaço

Como vimos o pensamento racionalista ligado à linearidade de sentidos e a perspectiva geométrica-matemática fundamentam ainda muitos espaços de relações dentro da escola. Mas sabemos, que existem modos de interações diversificadas passíveis de habitar os mesmos espaços. Essa variação é possível, dado os modos de interações e sentidos ali estabelecidos.

Já vimos nesse texto, os princípios discutidos por Wölfflin, quando ele formula uma espécie de “gramática” para o entendimento do Renascimento (enquanto estilo artístico) em contraposição ao Barroco. Utilizando o mesmo princípio de debates de Wölfflin, apresentamos agora os cinco aspectos que fazem contraposição ao

Renascimento artístico e como eles acontecem numa ponte direta entre o Barroco e o espaço escolar.

Mas o que se verá aqui são os conceitos do Barroco aplicados às vivências daqueles que, de um modo ou outro, fazem da escola um espaço para além da sua formalidade, fazem da escola um espaço para a significação e presença do sujeito.

Na escola, vemos o conceito de forma aberta no pátio e nas quadras, mas a ele se liga o conceito de não-contínuo no espaço escolar. Práticas sociais mais evidentes em que pudemos observar essa “forma aberta” ou o “não-contínuo” são os momentos de entrada, de saída e nos intervalos, onde se dá um fazer-sentir próprio da liberdade.

No Barroco, não há um foco central na composição, a obra deixa de se equilibrar em horizontais e verticais e, a diagonal, passa a ser uma direção importante. Poderíamos chamar essa diagonalidade de atravessamento, cuja simetria (como determina o conceito Greimasiano) ganha importância, deixando o espectador “passear” mais livremente pela obra.

Desta forma se dá também o não-contínuo, que não deseja uma sanção, mas coexiste ao lado da linearidade, da ideia de sanitização e até de fechamento que o espaço escolar propõe e o semantiza como interação aluno- espaço- aluno- por ajustamento. E as qualidades que se apresentam nessa interação são da ordem do sensível.

Outro conceito pertinente ao espaço descontínuo visto a partir de Wölfflin é o “pictórico”. Nesse conceito, os contornos deixam de ser valorizados em detrimento das massas cromáticas, o movimento da obra de arte é enfatizado para dar um efeito “teatral” Os elementos da composição se tornam instáveis para evidenciar a apreensão do mundo como uma imagem oscilante.

Por analogia, acontece a mesma coisa no pátio/quadra. A linearidade, o contorno definido e, conseqüentemente, as linhas de limite se rompem para dar a ver outra organização, a pictórica. Essa sim própria do não-contínuo e seus elementos formadores tornam-se passíveis ao regime da união.

O conceito de unidade refere-se à junção de todos os elementos subordinados pelo motivo principal da obra, ou seja, os objetos secundários perdem seu sentido fora da obra. No espaço do contínuo, todos os outros elementos que poderiam ser constituidores da interação sala de aula-aluno são postos de lado em detrimento do “motivo principal” de se estar ali: estudar. A sala de aula é o espaço da obediência, é onde se instala o contínuo. Lá não cabe outro fazer, o sentido ali estabelece uma unidade própria da necessidade.

A clareza relativa. Esse é mais um conceito referente ao Barroco, que busca a inconsistência e oferece apenas pontos básicos para visualização da obra, deixando os detalhes ocultos ou a cargo da imaginação do espectador. Também esse conceito tem relação com um dos elementos visto acima: o espaço do não-descontínuo, que é regido pela manipulação para a adesão dos sujeitos. Ele apresenta-se a nós de modo similar à clareza relativa, constituído pela biblioteca e laboratórios de informática, ciências e artes, somente se aproxima desses espaços o aluno que é levado pelo professor. Assim, esse espaço, como no conceito de clareza relativa, oferece apenas momentos específicos para se interagir.

A percepção espacial, o último conceito discutido por Wölfflin, refere-se diretamente à representação da luz e à imprecisão do contorno. A esse conceito, trazemos para o debate seu caráter descontínuo no espaço escolar, haja vista que, esta interação é a do acidente, o que não é possível de se prever, o inesperado.

Assim, verifica-se a imprecisão de contornos, ou seja, o que não se regula. O descontínuo surge, e quando ele se dá é preciso optar, lançar um olhar diferenciado e decidir, também inesperadamente, o quê e como fazer, pois o que se coloca é o fazer acontecer.

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

Enfim, o que faz fazer ser o espaço?

Depois de tantos debates sobre o que e como o espaço escolar significa, devemos dizer, mesmo correndo o risco de parecermos redundantes, que o espaço educa. Quando este espaço é mantido com características de sanitização e cuja limpeza diária não permite a permanência de rabiscos, pichações e marcas pessoais daqueles que o usam, quando denota uma ordem, um cuidado, ele educa.

Educa pela limpeza, pelo zelo. Esse modo de educar dá o efeito de sentido de “expansão”, o espaço parece ficar maior, suas dimensões se alargam e neles os olhos podem vagar, entre um objeto e outro sem se prender a nenhum, o corpo pode se mover, enfim pode-se respirar o espaço. O espaço torna-se ambiente de passagem, um momento de vida e também um espaço de pensamento. Falamos do espaço das coisas e do espaço entre as coisas, as cores, o chão, as paredes, dão sentimento de ordem que atua também como elemento contagiante. Quando mantido, pouco-a-pouco ele contagia todos os participantes, levando-os a vivenciarem, a introjetarem esses valores.

Quando o espaço escolar está “preenchido” de “pessoalidades”, que são as marcas deixadas pelos sujeitos nas paredes, portas, pilares e em todos os lugares, ele também educa.

A educação nesta situação se dá de modo diferenciado daquele posto acima. Aqui, o espaço educa pela profusão de participação em diferentes situações criadas pelos próprios partícipes da escola. São os partícipes que fazem e/ou permitem que o espaço escolar comporte diferentes funcionalidades, diferentes visualidades, diferentes interações. Desse modo educa para a diversidade e para a pluralidade, para o exercício, inclusive da ordem.

Assim destacamos que a própria organização arquitetônica do prédio escolar também educa. As separações por série, por idade; disciplinas separadas por assunto, por área de interesse, por sala, por carteira; enfim tantas separações (muitas vezes necessárias devidos aos contextos em que se inserem a educação básica), acumulam-se ao longo dos anos numa educação fragmentada, numa organização curricular fragmentada e num modo de pensar e sentir também fragmentados. Essa estrutura educa os sentidos dos sujeitos que convivem nesse e com esse espaço

O que queremos ressaltar na educação, é esse aspecto educativo dado pela estrutura física do prédio que marca a vivência sensível e inteligível dos sujeitos que por lá passaram.

¹Referente ao Barroco, os conceitos são: do linear ao pictórico, dos planos a uma representação em profundidade, da forma fechada à forma aberta, da pluralidade à unidade e da clareza absoluta à clareza relativa ou obscuridade.

Referências bibliográficas

FERRARA, L. D. (2008) **Comunicação, espaço, cultura**. São Paulo, Anna Blume.

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

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

GREIMAS, A. J. e COURTÉS. (1979) - **Dicionário de Semiótica**. São Paulo, Cultrix, [s.d.].

GREIMAS e COURTÉS. (1991) – **Semiótica: Diccionario razonado de la teoría del lenguaje, tomo II**. Madri, Gredos.

GREIMAS, A. J. (1992) – **A sociedade refletida: ensaios de sociossemiótica**. São Paulo, Educ.

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

REBOUÇAS, Moema. (2001). **Contratos na pintura: o caso de Volpi**. Revista galáxia. São Paulo, nº 2.

SANTOS NETO, F. A. (2010) **Desenho II**. Vitória ES - Nucleo de Educação Aberta e à Distância. Neaad.

WÖLFFLIN, H. (2001) **Conceitos Fundamentais da História da Arte**. Martins Editora. São Paulo.

Adriana Magro

Professora do DLCE/UFES. Doutora em Educação (2010) pela Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Vitoria, Brasil. Fez Estágio bolsa “sandwich” na Universidade Sapienza de Roma (2009). Mestrado em Educação (2006) Universidade do Oeste Paulista, UNOESTE, Presidente Prudente, Brasil. Especialista em História da Arte: Modernidade e Pós modernidade pela Universidade Estadual de Londrina-UEL.