

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Elaborado por Sônia Magalhães

Bibliotecária CRB9/1191

E61
2016

Em torno do acontecimento : uma homenagem a Claude Zilberberg / Conrado
Moreira Mendes, Glaucia Muniz Proença Lara (orgs). – 1. ed. – Curitiba :
Appris, 2016.
343 p. ; 23 cm

Vários autores

Inclui bibliografias

ISBN 978-85-473-0241-2

1. Zilberberg, Claude, 1938-. 2. Semiótica. I. Mendes, Conrado Moreira.
II. Lara, Glaucia Muniz Proença.

CDD 20. ed. – 401.41

Editora e Livraria Appris Ltda.
Rua General Aristides Athayde Jr., 1027 – Bigorilho
Curitiba/PR – CEP: 80710-520
Tel: (41) 3203-3108 - (41) 3030-4570
<http://www.editoraappris.com.br/>

Appris
editora

Conrado Moreira Mendes
Glaucia Muniz Proença Lara (Orgs.)

EM TORNO DO ACONTECIMENTO

Uma homenagem a Claude Zilberberg

Appris
editora

Curitiba - PR

2016

Editora Appris Ltda.
1ª Edição - Copyright© 2016 dos autores
Direitos de Edição Reservados à Editora Appris Ltda.

Nenhuma parte desta obra poderá ser utilizada indevidamente, sem estar de acordo com a Lei nº 9.610/98.
Se incorreções forem encontradas, serão de exclusiva responsabilidade de seus organizadores.
Foi feito o Depósito Legal na Fundação Biblioteca Nacional, de acordo com as Leis nºs 10.994, de 14/12/2004 e 12.192, de 14/01/2010.

FICHA TÉCNICA

EDITORIAL	Augusto V. de A. Coelho Marli Caetano Sara C. de Andrade Coelho
COMITÊ EDITORIAL	Andréa Barbosa Gouveia Iraneide da Silva Jacques de Lima Ferreira Marilda Aparecida Behrens
ASSESSORIA EDITORIAL	Bruna Fernanda Martins
COORDENAÇÃO - ARTE E PRODUÇÃO	Adriana Polyanna V. R. da Cruz
DIAGRAMAÇÃO	Andrezza Libel de Oliveira
CAPA	Érico Fernando de Oliveira
REVISÃO	Bruna Fernanda Martins
WEB DESIGNER	Carlos Eduardo H. Pereira
GERENTE COMERCIAL	Eliane de Andrade
LIVRARIAS E EVENTOS	Estevão Misael Milene Salles
ADMINISTRATIVO	Selma Maria Fernandes do Valle

COMITÊ CIENTÍFICO DA COLEÇÃO SEMIÓTICA & DISCURSO

DIREÇÃO CIENTÍFICA Prof. Dr. Conrado Moreira Mendes – PUC-MG

CONSULTORES	Prof. Dr. Alexandre Marcelo Bueno – PUC-SP	Prof. Dr. José Américo Bezerra Saraiva – UFCE
	Profa. Dra. Carolina Tomasi – USP	Prof. Dr. Marcelo Machado Martins – UFPE
	Prof. Dr. Clebson Luiz de Brito – UFRN	Profa. Dra. Mariana Luz Pessoa de Barros – USP
	Profa. Dra. Daniervelin Renata Marques Pereira – UFTM	Prof. Dr. Matheus Nogueira Schwartzmann – UNESP
	Profa. Dra. Glaucia Muniz Proença Lara – UFMG	Profa. Dra. Regina Souza Gomes – UFRJ
	Prof. Dr. Ivã Carlos Lopes – USP	Profa. Dra. Sílvia Maria de Souza – UFF
	Prof. Dr. Jean Cristtuss Portela – UNESP	Profa. Dra. Sueli Maria Ramos da Silva – UFMS
	Profa. Dra. Oriana de Nadai Fulaneti – UFPB	Prof. Dr. Waldir Beividas – USP

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - CLAUDE ZILBERBERG E A PROSODIZAÇÃO DA SEMIÓTICA.....	17
<i>Luiz Tatit</i>	
CAPÍTULO 2 - UM DIÁLOGO IMAGINÁRIO ENTRE CLAUDE ZILBERBERG E ERIC LANDOWSKI: EM TORNO DO ACONTECIMENTO, DA ÁLEA E DO ACIDENTE.....	35
<i>Jacques Fontanille</i>	
CAPÍTULO 3 - A SEMIOLOGIA EM APÓFASE.....	49
<i>Sémir Badir</i>	
CAPÍTULO 4 - INTERTEXTUALIDADE: TENSÕES E JUÍZOS	61
<i>Norma Discini</i>	
CAPÍTULO 5 - ACONTECIMENTO E EXERCÍCIO: AS CIDADES DE SANTO AMARO DA PURIFICAÇÃO, SÃO PAULO E LONDRES NA OBRA DE CAETANO VELOSO	83
<i>José Américo Bezerra Saraiva</i>	
CAPÍTULO 6 - O ACONTECIMENTO NO ATO DE LEITURA: UM ESTUDO DE CASO .	105
<i>Ivã Carlos Lopes</i>	
<i>Eliane Soares de Lima</i>	
CAPÍTULO 7 - EUREKA! O ACONTECIMENTO EDUCACIONAL EM GÊNEROS DIGITAIS.....	127
<i>Daniervelin Renata Marques Pereira</i>	
<i>Ana Cristina Fricke Matte</i>	
CAPÍTULO 8 - MEMÓRIAS DA GUERRILHA: ACONTECIMENTO E HISTÓRIA	141
<i>Luiza Helena Oliveira da Silva</i>	
CAPÍTULO 9 - ACONTECIMENTO E EXERCÍCIO NO FOTODOCUMENTARISMO DE GUERRA	163
<i>Silvia Maria de Sousa</i>	
<i>Paula de Souza Soares</i>	

CAPÍTULO 7

EUREKA! O ACONTECIMENTO EDUCACIONAL EM GÊNEROS DIGITAIS

Daniervelin Renata Marques Pereira
Ana Cristina Fricke Matte

A aula se abre como clareira. E a clareira não é o lugar da busca. Portanto, se nada se busca, a clareira pode dar o mais imprevisível, o mais ilimitado.

(Jorge Larrosa, 2004, p. 44)

Ensinar e aprender

É inegável que todo tipo de ensino tem como fim o *fazer aprender*, seja ele tradicional ou inovador, presencial ou digital, já que estamos falando de discurso pedagógico. Fazer aprender, para Fabbri (1979, p. 9), significa mais que transmissão, significa atribuir ao aprendiz qualificações que o tornarão um receptor competente em relação aos objetos cognitivos transmitidos. Nessa relação, a aprendizagem não só se encontra fortemente inscrita no processo de ensinamento, mas recebe dele seu aspecto dinâmico, como afirma o filósofo da educação Reboul (2001, p. 101): "Ensinar é uma atividade que visa suscitar uma atividade".⁵⁴ Prova desse contágio é que "aprender" é um verbo ativo, como podemos verificar no dicionário: "adquirir conhecimento (de), a partir de estudo; instruir-se" (HOUAISS, 2009). Também o verbo "compreender" pressupõe atividade na acepção de gerar a significação e permitir "produzir", ou seja, "compreender o que significamos"⁵⁵ (FONTANILLE, 1986, p. 47).

A ação de *aprender* nos dias de hoje ganha contornos menos nítidos e compreende um processo mais diversificado do que se concebia em teorias de aprendizagem mais antigas, como o comportamentalismo clássico, que, *grosso modo*, enformava o processo numa relação estímulo-resposta. Assim também são consideradas outras tendências dentro do que Malheiros (2013, p. 34) chama "liberal-tradi-

⁵⁴ Tradução nossa para: "Enseigner est une activité qui vise à susciter une activité".

⁵⁵ Tradução nossa para: "comprendre ce qu'on signifie".

cional”, cujo método predominante é a exposição verbal e a repetição de exercícios, sendo a relação do professor com o aluno regida pela autoridade do primeiro e a atitude receptiva do segundo (MATTE, 2009).

Numa outra direção, de acordo com um dos mais respeitados pensadores da educação na contemporaneidade, Freire (2007, p. 86, grifos do original),

[...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do *movimento* de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos *cansam*, não *dormem*. Cansam porque acompanham as idas e vindas do seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

Nessa linha pedagógica, portanto, ao acompanhar o pensamento do professor, o aluno também produz significado, podendo, inclusive, extrapolar o caminho proposto inicialmente.

No encontro do sujeito-aluno com o conhecimento, pela mediação do professor, já identificamos (PEREIRA, 2013) algumas situações discursivas em que o campo de presença é tomado de “presença viva”, pela percepção de realização dessa presença, provocada pela emergência de um novo objeto, inesperado, mas significativo no processo de aprendizagem. A essas situações denominamos *acontecimento educacional*, esclarecendo que elas não estão restritas a contextos formais (escolares), mas também abrangem os não formais (as várias ocasiões em que se dá a aprendizagem).

Retomamos, então, algumas perguntas ainda não respondidas satisfatoriamente: o que é o acontecimento nas práticas educativas? Por que e como se torna interessante o conteúdo posto na relação entre os sujeitos em situações educativas? Esses questionamentos tomam como premissa que a dimensão cognitiva, inteligível, própria do evento pedagógico, além de não impedir o surgimento do sensível nas interações, participa do processo de *ajustamento*⁵⁶ dos sujeitos, entre eles e deles com os objetos de saber confrontados; essa dimensão se situa no trânsito entre inteligibilidade e sensibilidade. Como Greimas (2002, p. 74) observa em suas análises, mesmo nas imperfeições dos objetos do cotidiano, dos fazeres do dia a dia, é possível encontrar, na imanência, o sensível.

Para tentar encontrar respostas para as perguntas propostas, buscamos investigar e refletir sobre dois “ingredientes” considerados em alguns discursos essenciais para uma prática educacional significativa: a curiosidade e o prazer, ambos recorrentes nos textos que serão considerados para nossa discussão.

⁵⁶ Empregamos o termo “ajustamento” na concepção de Landowski (2006), para nos referirmos à flexibilidade das interações discursivas sensíveis, própria da dinâmica da presença em movimento.

O acontecimento na esfera educacional

Segundo Zilberberg (2009, p. 381), “[...] o acontecimento no plano do conteúdo tem por plano da expressão a **surpresa** e por manifestante discursiva preferencial a exclamação [...]” (grifo do original).⁵⁷ Se considerarmos que o acontecimento educacional significa romper com a repetição de saberes e fazeres cotidianos da sala de aula e alcançar, no plano cognitivo, uma conjunção inesperada, descoberta que arrebatou o sujeito no plano sensível, poderíamos expressar essa grandeza com a exclamação “Eureka!”. A expressão se popularizou como celebração de uma descoberta, associada historicamente à lenda da reação de Arquimedes de Siracusa (287-212 a.C) ao encontrar a solução para um problema matemático.

A grandeza intensa “acontecimento” é resultado da aceleração do andamento e da tonicidade. Em oposição ao acontecimento, temos a grandeza “fato” ou “rotina”, que, por sua vez, assume a posição de desaceleração do andamento e tonicidade. No viés da Semiótica Tensiva, enquanto o acontecimento é raro e único, o fato é frequente e numeroso (ZILBERBERG, 2007).

Ambas as grandezas citadas se instalam no campo de presença do sujeito, um tempo-espaço no interior do qual ele percebe o mundo. Esse campo de presença é determinado pela correlação entre as profundidades intensidade e extensidade. Tatit e Lopes (2008, p. 60) explicam que as “forças da intensidade” são relativas às “variações de andamento (celeridade e morosidade) ou de acento (tônico e átono)”, e as “formas da extensidade” se relacionam às “variações temporais (brevidade e alongamento) ou espaciais (oclusão e abertura)”. Tais valências – andamento e acento, tempo e espaço –, decorrentes da relação entre as duas profundidades, são percebidas pelo sujeito gradativamente em níveis contínuos, mais crescentes ou mais decrescentes (numa escala de menos a mais em cada eixo), o que nos permite, em termos metodológicos, analisar um fenômeno em sua especificidade.

Conforme afirma Zilberberg (2007), o campo de presença, em que entram e saem objetos percebidos pelo sujeito, abrange três modos inter-relacionados que estabelecem a tensividade. O primeiro modo é o de eficiência, que designa a maneira pela qual um objeto se instala num campo de presença. Se isso acontecer a partir do desejo do sujeito, de um planejamento ou previsão, ele ocorre num regime de *conseguir*, o que implica o controle desse sujeito. Ao contrário, se o objeto se instala no campo sem uma espera, abruptamente, dizemos que isso ocorre num regime de *sobrevir*. O segundo modo é o de existência: o sujeito que busca conseguir algo, *focaliza* prospectivamente o objeto para atingi-lo com seu esforço; o sujeito *surpreso*,

⁵⁷ Tradução nossa para: “[...] l'événement dans le plan du contenu a pour plan de l'expression la surprise et pour manifestante discursive préférentielle l'exclamation [...]”.

por sua vez, é apreendido pelo objeto que sobrevém ao seu campo de presença e o *apreende* retrospectivamente, pois só se dá conta dele após sua ocorrência. O terceiro modo é o de junção: o regime de *implicação*, descrito pela fórmula “se a, então b”, baseia-se na causalidade; enquanto a *concessão*, pela fórmula “embora a, entretanto não b”, funda-se na contramão de uma regra.

O acontecimento é, pois, um sincretismo resultante da interseção dos três modos em suas posições extremas de intensidade: sobrevir (modo de eficiência), apreensão (modo de existência) e concessão (modo de junção). Já o fato, ou rotina, resulta da relação entre os regimes conseguir (modo de eficiência), focalizar (modo de existência) e implicação (modo de junção), conforme Gráfico 1:

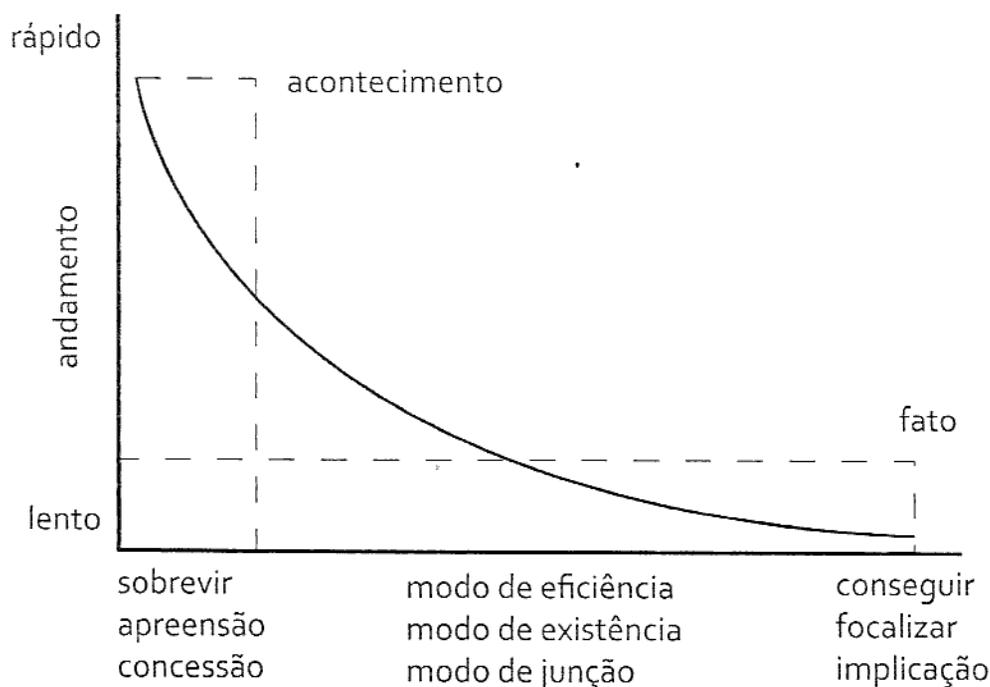


GRÁFICO 1: RELAÇÃO ENTRE AS GRANDEZAS ACONTECIMENTO E FATO

FONTE: Zilberberg (2012, p. 96, tradução nossa).

Na relação entre a intensidade (andamento e acento) e a extensidade (tempo e espaço), podemos dizer que o acontecimento implica andamento rápido e tempo curto, acento forte e espaço concentrado. Cabe lembrar que esse conceito, des-trinchado pela Semiótica Tensiva, não se distancia do significado habitual dado ao

termo, como podemos observar na definição dada pelo dicionário Houaiss (2009): “o que acontece ou se realiza de modo inesperado; acaso, eventualidade. Ex.: *foi uma semana repleta de acontecimento*”. Todavia, seu estudo pelos semioticistas pretende dar ao conceito maior profundidade e caminhos mais seguros de análise.

Para ilustrar melhor essa discussão teórica, vamos retomar o conceito de “Eureka!”, a partir do trecho a seguir, que foi retirado de um *blog* criado com fins educacionais numa disciplina:

Digerindo 04: Eureka!

Muita coisa se esclareceu na aula de ontem, descobrimos novos conceitos!

Mais uma vez vamos digerir (refletir) as novas ideias propostas pelo professor André Porto.

A aula de ontem, sexta-feira 29/04/11, foi bem agitada, muita coisa foi trabalhada, novamente os conceitos de autenticidade e veracidade estavam em questão, vimos como um arquivista deve tratar esses dois conceitos, qual deles é o objeto de estudo da arquivologia [...].⁵⁸

Observamos, no trecho reproduzido, que o acontecimento relatado – houve, portanto, um tempo para a focalização, ou “digestão”, do ocorrido – deixou sinais de seu impacto no sujeito. Este o percebe como significativo por permitir o encontro com “novos conceitos” e “esclarecer” questões numa dada área de conhecimento. Destacam-se, nesse caso, a mediação do professor, que não só apresenta novos conceitos a seus alunos, como facilita sua aquisição, e a menção do trabalho (“muita coisa foi trabalhada”) como parte do processo de ensino-aprendizagem. A aula surge, assim, como tempo-espaco aberto não apenas para se conseguir um estado de conjunção com o saber, mas também para o sobrevir de objetos que demandam do sujeito uma atividade de construção. Esse encontro, que desperta a expressão “Eureka!”, parece revelar um sujeito em falta, como prevê Zilberberg (2012, p. 95): “O surgimento do acontecimento revela no sujeito sua ‘falta de proporção’, seu déficit definitivo; ele faz sem rodeios conhecer ao sujeito a limitação que ele ignora e que, entretanto, o constitui”.⁵⁹

O acontecimento em esfera educacional parece caracterizar-se, pois, pela percepção que o sujeito tem de sua falta e pela relevância de um saber para sanar seu atual estado cognitivo. Esse estado cognitivo receptivo é tão importante quanto os objetos que penetram no campo de presença, pois do contrário o que temos é um

⁵⁸ Fonte: <<http://paladarq.blogspot.com.br/search?updated-max=2011-05-03T14:49:00-07:00&max-results=7&start=42&by-date=false>>. Acesso em: 23 mai. 2015.

⁵⁹ Tradução nossa para: “Le surgissement de l'événement découvre au sujet son 'manque de proportion', son déficit définitif, il fait sans ménagement connaître au sujet la limitation qu'il ignore et qui pourtant le constitue”.

objeto que não afeta nem modifica o sujeito. Por exemplo, um determinado conhecimento linguístico, como a restrição do uso de vírgula entre sujeito e objeto na frase, é apresentado em aula a um aluno que não sabe o que são sujeito e objeto na gramática, nem é levado a compreender a relevância desse saber para sua vida. Assim, uma atividade didática baseada nesse conhecimento dificilmente poderá configurar-se como um “acontecimento”, tal como o entendemos aqui. Por isso, reconhecemos a importância do papel do mediador (destinador) no processo educacional, porque ele será um guia capaz de apresentar objetos significativos ao sujeito (destinatário), de modo que esses objetos tenham força suficiente para captar sua atenção e, numa fase posterior, ser aprendidos e apreendidos ativamente por esse sujeito, para além do dever-fazer pedagógico.

A relação com o tempo e com o espaço no acontecimento deve ser destacada, pois é a partir desses dois eixos que se estabelece a relação do sujeito com o mundo. No intervalo do acontecimento educacional, o tempo de surgimento e reação dos sujeitos é mais curto que a tentativa de organização que acompanha esse momento. O espaço passa de difuso a concentrado, na medida em que os sujeitos são atraídos para o centro do campo de presença, limitando-se às áreas em que a intensidade é maior. Entretanto, também a extensidade se apresenta como relevante, na fase posterior, a de desdobramento do acontecimento. No trecho citado, salienta-se a quantidade relacionada ao objeto (“muita coisa foi trabalhada”) e o tempo maior, em que o objeto é apreendido sem perder sua importância (“Mais uma vez vamos digerir (refletir) as novas ideias”). Essa modalidade de acontecimento situa-se, portanto, em escalas crescentes quanto à intensidade, mas também em posição considerável quanto à extensidade. Em outras palavras, a aceleração do andamento e a maior tonicidade (da profundidade intensidade) não implicam, necessariamente, um tempo-espaço fechado nem objetos únicos (da profundidade extensidade) em relação inversa. Esse acontecimento educacional, pontual em sua ocorrência, desdobra-se, geralmente, em momentos igualmente significativos e impactantes para o sujeito, como veremos adiante.

O desafio do aparecimento de um novo objeto, por exemplo, uma informação desconhecida ou uma associação teórica não prevista, são acontecimentos que podem emergir nas interações entre professores e alunos e causar diferentes reações: rejeição, desagrado, surpresa, iluminação e revelação, entre outras, que sinalizam a valoração positiva ou negativa da intervenção. No trecho citado, a enunciadora menciona que a aula foi “agitada”, levando à inferência de que a apresentação dos conceitos pelo professor despertou debate e interesse entre os alunos. O fenômeno nem sempre acontece no turno do professor, podendo ser desencadeado pela participação do aluno. O destinador, responsável pela progressão/continuidade narrativa (TATIT, 2010), se não rejeita nem desconsidera a fala do aluno, pode colocar essa fala

em discussão, provocando uma reflexão que, inclusive, conduziria a uma relação não cogitada sobre o tema. Quando os sujeitos caminham juntos na interação reflexiva, como sugere Freire na citação já mencionada, o acontecimento pode emergir ainda da sintonia de pensamentos, o que leva a uma colaboratividade na compreensão do objeto cognitivo.

Podemos dizer que um elemento importante para o acontecimento educacional é a *curiosidade* despertada, que Freire (2007, p. 88) associa à abertura de nosso ser para o mundo, o que constitui uma exigência para a existência humana. Não é à toa, então, que esse elemento está presente no trecho que analisaremos a seguir.

Do acontecimento ao estado questionador

Diante das considerações feitas até aqui, indagamos ainda: como ocorre o acontecimento nas práticas educativas em ambiente digital? Que características estão presentes na interação entre os sujeitos e deles com o conteúdo em acontecimentos educacionais? Trazemos, a seguir, um relato e sua análise como tentativa de propor uma reflexão sobre tais questões.

Com o título “Uma aula inesquecível”, o relato oral, disponível na *internet* e transcrito a seguir, é de uma professora de Ensino Médio sobre uma experiência que ela considera significativa em sua carreira docente:

[...] Vanessa foi minha aluna durante todo o ensino médio. Desde sempre na escola ouvimos falar de seu talento musical. [...] A Física sempre pareceu um transtorno na vida dela. Ela dizia que não entendia aqueles conceitos e seu negócio não eram as Exatas e que era uma criatura das Humanas [...]. Apesar dos meus argumentos de que Física e Música tinham mais afinidades do que ela podia imaginar, ela sempre se recusou a aceitar que o conhecimento físico poderia lhe acrescentar algo para além do saber escolar. Até que um dia eu apresentei à classe a teoria da relatividade de Einstein. No começo ela reagiu mal, disse que jamais iria entender algo tão difícil e que eu superestimava a capacidade dela e de seus colegas. Começamos a ler um texto que falava sobre a relatividade da massa. Enquanto eu lia e explicava, olhei para ela e reconheci no seu rosto o enlevo de alguém que tinha ouvido música. Era evidente o encantamento que aquela leitura tinha produzido. Começou a disparar uma quantidade enorme de perguntas super pertinentes, deixando assombrados a mim e a seus colegas. Com a continuação das aulas, seu deslumbramento aumentou, começou a pedir indicações de livros, marcou encontros comigo após os períodos de aula; enfim, tornou-se minha aluna mais dedicada e sabida no assunto [...].⁶⁰

⁶⁰ Trecho transcrito do vídeo da professora Gloria Martini, disponível no site “Ciência hoje”: <<http://cienciahoje.uol.com.br/aloprofessor/intervalo/vanessa-nao-gostava-de-fisica/?searchterm=Vanessa%20n%C3%A3o%20gostava%20de%20f%C3%Adica>>. Acesso em: 31 mai. 2015.

Dessa narrativa, destacamos o papel do objeto e o modo como ele é apresentado, transformando a relação afetiva e cognitiva do sujeito com esse objeto e seu entorno. O *sobrevir* do objeto é antecedido de um esforço do destinador-professor para mostrar a importância dos conhecimentos da Física, *embora* o sujeito-aluno (Vanessa) não considerasse seu valor como positivo e significativo para ela (regime concessivo). O contato com um objeto atrativo (a teoria da relatividade de Einstein), por meio de uma leitura capaz de provocar “o enlevo”, despertou a experiência sensível, comparada à de ouvir [uma] música. O efeito desse acontecimento foi o surgimento de perguntas, seguido de um processo contínuo de deslumbramento e busca de mais informações e conhecimento sobre a área de saber (Física). Nesse sentido, o papel do objeto foi atrair o sujeito-aluno, de modo que ele estabelecesse uma relação de curiosidade e significação. Isso só ocorreu pela forma como o destinador tornou possível que esse objeto penetrasse no campo de presença: por uma leitura e discussão que surpreenderam o sujeito em sua expectativa.

O processo de aprendizagem descrito nessa narrativa mostra o fracasso de diferentes processos de manipulação: a) a tentação é ineficaz porque, no quadro de valores do destinatário, Física não é um objeto atrativo; b) a sedução também é ineficaz, pois o destinatário não crê num quadro de valorização da sua capacidade e dos colegas. O que se identifica nesse caso é que, embora o eixo vertical – típico da interação estratégica, presente na manipulação (LANDOWSKI, 2006, p. 21) – se estabeleça na persistência do destinador em manter o tema (relatividade), os protestos da destinatária-aluna se mantêm. É, pois, o eixo horizontal que prevalece no *ajustamento* entre os sujeitos no dito momento do acontecimento. Nesse processo, segundo Landowski (2006, p. 41), é durante a interação, em função do que cada participante *sente* em relação à maneira de agir do seu parceiro, ou de seu adversário, que os princípios que regem tal interação emergem. No relato, encontramos marcas desse ajustamento: durante a leitura da teoria de Einstein, o destinador percebe a atração do destinatário pelo que é lido e, provavelmente, dedica-se mais à leitura, encontra aí motivação para continuar, dando à voz o poder de intensificar o acontecimento em realização.

“Enquanto eu lia e explicava, olhei para ela e reconheci no seu rosto o enlevo de alguém que tinha ouvido música”. Esse curto momento representa o acontecimento propriamente dito, quando o sujeito é tomado pelo objeto sem tempo para focá-lo devidamente. Segundo Zilberberg (2009), já citado, no plano da expressão ele apresenta uma exclamação (que traduzimos de forma metafórica para o acontecimento educacional como “Eureka!”) e no plano do conteúdo um estado de surpresa, de arrebatamento.

Freire (2007, p. 86) observa que “antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica [...], é preciso, indispen-

sável mesmo, que o professor se ache 'repousado' no *saber* de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano". Segundo ainda o educador (FREIRE, 2007, p. 88), esse elemento é importante por convocar "a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser" e, uma vez satisfeita a curiosidade, não se esgota a capacidade de se inquietar e continuar a busca. A curiosidade nesses discursos parece instituir uma predisposição no estado do sujeito para um encontro exitoso com o objeto cognitivo, embora esse objeto seja desconhecido. Os retóricos antigos, Aristóteles e Cícero, por exemplo, já afirmavam que a aceitação do discurso – logo, um ato intelectualivo, em princípio – dependia diretamente do estado de espírito (ou estado de alma) do auditório e da relação mais ou menos empática que se estabelecia entre o orador e seus ouvintes. Por isso, acreditamos que a percepção positiva do objeto pelo sujeito e seu interesse por ele é uma predisposição necessária para sua atualização e realização cognitiva.

Em seguida, destaca-se o efeito de questionamento que o encontro com o objeto incita no sujeito. Ao contrário de dar respostas a perguntas que não foram feitas, como o ensino tradicional tem feito (FRÉIRE, 2007; GERALDI, 2015), o acontecimento desencadeia a emergência de dúvidas, muitas vezes já existentes, mas encobertas. Geraldi (2015, p. 97) percebe o acontecimento como "lugar donde vertem as perguntas". Nesse sentido, o acontecimento educacional desencadeia não só um encontro inusitado (intenso) com um objeto, como também tende a provocar um movimento contínuo ou reiterativo (extenso) durante o qual a informação se transforma em conhecimento, ao ser apreendida e ressignificada pelo sujeito. Isso ocorre especialmente no acontecimento educacional, pois o processo de assimilação de uma informação e sua apreensão efetiva pelo sujeito não costumam ser tão rápidos, mas demandam um percurso ativo de construção do conhecimento. Esse movimento pode parar mediante o decréscimo do deslumbramento estabelecido, seja pelo esgotamento do assunto (quando se torna rotina), seja pela não orientação do destinador/professor, mas pode também levar a novos deslumbramentos, por encontros com novos objetos. Parece ser o que chamamos de círculo vicioso na pesquisa: uma pergunta e sua solução levam a novas questões, e a busca não costuma ter um fim, mantendo-se os sujeitos constantemente instigados e "pegos" pelo inesgotável objeto cognitivo, o que acontece junto com a ampliação dos objetos valorizados positivamente no quadro de valores do sujeito.

A sequência encontrada no trecho sucintamente analisado aqui: exclamação > curiosidade > questionamento parece caracterizar um percurso frequente em acontecimentos, mas também, dada a flexibilidade do fenômeno, podem-se encontrar variações e bifurcações, ou mesmo um percurso diferente. O que acreditamos que se

mantém é a exclamação, manifestada pela ruptura no estado emotivo do sujeito. Na crença de que esse acontecimento implica uma transformação feliz ou eufórica dos eventos, ele pode ser inserido numa concepção mais dinâmica da educação, como sugere Geraldi (2015, p. 100): “Tomar a aula como acontecimento é eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida no passado”. Assim, não se espera que o acontecimento educacional – por sua própria natureza arrebatadora – tenha fim na sala de aula, mas que acompanhe o sujeito por onde este for, em seu estado de inquietação na busca pelo saber.

Educação e prazer

Questionamos aqui se o fato de situações de encontro inesperado e significativo entre sujeito e objeto serem previstas ou mesmo provocadas afetaria a realização do “acontecimento”. Em outras palavras: se o acontecimento é um acaso, uma eventualidade, não pode estar sujeito a uma lógica; logo, não pode ser objeto de uma previsão, ao menos não de uma previsão precisa. Essa é uma questão que nos colocamos, tendo em vista que as atividades didáticas são, em geral, planejadas, da proposta à execução.

Selecionamos uma discussão num fórum online para analisar a questão proposta:

Educação como diversão

Primeiramente devemos refletir sobre as palavras aprender e apreender, nas aulas expositivas, cansativas e descontextualizadas, podemos até passar um pouquinho de conteúdo que ficará na memória por algum tempo, no entanto com o tempo essa memorização desaparecerá. Afinal não tinha sentido, nexos ou coerência com a realidade vivida no cotidiano.

Agora quando uma aprendizagem ocorre num sistema de cooperação, interação, ação, busca, trocas, divertimento, finalidade e contexto dentro do que se está apreendendo, esse conhecimento permanece, pois fez sentido, foi sentido e agradável. Aprender fazendo é muito mais instigante, emocionante e divertido que somente vendo o conhecimento, não fazendo parte dessa construção.

Arrasou! [resposta à postagem anterior]

Concordo quando assinala que o que não faz sentido pode até ficar gravado por um tempo, mas logo será esquecido. E digo mais, o que não é útil também não! Sabe, costumamos ser bons em criticar os jesuítas, mas para eles um dos objetivos da educação era o DELEITE. Sim, o deleite, isso porque se acreditava que o prazer também era útil, porque dispunha os espíritos para o conhecimento!⁶¹

⁶¹ Fonte: diálogo disponível em: <<http://curso.rea.ufg.br/educacao-aberta-conceito-e-panorama-historico/discussoes/educacao-como-divertimento>>. Acesso em: 24 mai. 2015.

Nesse diálogo entre enunciadores-professores, fica muito claro o posicionamento a favor do prazer e da posição ativa para a realização eficiente do processo de ensino-aprendizagem – inclusive a própria interação parece despertar essa emoção nos participantes. Opõem-se aulas expositivas e interações em sistema de cooperação. As primeiras são postas no polo semântico negativo pela efemeridade do conteúdo ensinado, sem relação com a realidade do sujeito. Já as segundas, no polo semântico positivo, afirmam a perenidade articulada à experiência sensível que toca esteticamente o sujeito, em processo de ajustamento, como já discutimos. Nessa experiência, que envolve a colaboração do outro, o sujeito de estado também é sujeito de fazer, já que o sistema implica seu posicionamento pragmático. O que se defende, pois, é que o regime do conseguir, alinhado por Zilberberg (2007) ao modo de eficiência, que pressupõe o controle do destinador sobre o objeto, não impede que a interação planejada guarde para o sujeito graus de surpresa, em regime de sobrevir.

Uma das formas educativas para que isso ocorra – e que os trechos analisados acionam – é a presença de elementos lúdicos nas interações (formais ou não). O lúdico vem sendo inserido em diferentes práticas por associação a efeitos alcançados em atividades de lazer, como filmes de terror, parques de diversão ou sessões de jogos, por exemplo. Não é por acaso que o emprego de recursos comuns em games (sem necessariamente implicar a presença dos games) tem sido muito pesquisado em várias áreas de conhecimento contemporaneamente. É o que chamam “gamificação” ou “gameificação” (tradução do inglês, gamification) (ZOUHRLAL et al., 2015).

Na escola especificamente, atividades lúdicas podem despertar a curiosidade e a motivação dos alunos, potencializando “acontecimentos”, no sentido de atividades significativas que temos abordado aqui. Essas atividades não devem ser tão fechadas, como um jogo com respostas únicas ou como a pintura de um desenho pronto, nem tão abertas para que qualquer resposta possa ser aceita. A aprendizagem, nesse contexto, deve gerar desafio, fazer com que o aluno fique instigado a buscar respostas para problemas que lhe são apresentados, bem como a levantar dúvidas.

Resta lembrar que há também muitas críticas quanto à regularidade e à homogeneização das atividades em torno do prazer como implicação necessária ao sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Esse processo também envolve esforço, persistência e, muitas vezes, sofrimento. Nessa linha de pensamento, encontramos a seguinte afirmação: “A máxima da escola não pode ser aprender brincando porque aprender é difícil – assim como ensinar”, defende a diretora Tereza Perez, em artigo da revista Nova Escola (MOÇO; VICHESSI; SANTOMAURO, 2008). Podemos talvez chegar a um meio termo, se consideramos que brincar também pode envolver níveis de dificuldades e de desenvolvimento de estratégias de raciocínio. A rotina, em relação a determinadas práticas, deve, então, ser evitada, no que diz respeito tanto

a atividades com ingredientes de ludicidade quanto a atividades tradicionais. Certo é que o planejamento é sempre necessário e não impede o imprevisível do acontecimento, como Weisser (1997, p. 2) explica:

[...] em situação de aprendizagem, é frequente o imprevisto que dirige o barco. Mas o imprevisto não é o aleatório: cada desvio, cada surpresa pode ser compreendida a posteriori, ao se interrogar sobre os mecanismos de atribuição de sentido que estavam em ação, observando as variáveis didáticas sobre as quais conviria agir no futuro.

Voltando a Landowski (2006), talvez um pouco de risco, associado a interações regidas pelo ajustamento, e menos pela programação, possa ser um ingrediente interessante para as práticas educativas, não importa onde aconteçam. Nesse caso, o fazer conjunto, baseado no conhecimento dos sujeitos, pode ser mais eficaz nas condições do acontecimento do que a adoção de um mesmo método para todos e em qualquer situação.

Considerações finais

O acontecimento em esfera educacional não se distingue drasticamente de um acontecimento em outra esfera, como na esfera artística, em que ele é frequentemente encontrado, mas ganha especificidades contextuais, próprias da comunicação entre sujeito aprendiz, objetos de conhecimento e mediadores.

Esse acontecimento, o educacional, não depende de um gênio, de uma inspiração inexplicável; não deve ser entendido como aquele que não deve nada à tradição ou às instituições formais ou a pessoas que formam o chamado sistema pedagógico. Pelo contrário, esse acontecimento tem suas bases no hibridismo, na mescla que configura os sistemas complexos.

Revelaram-se, em nossas análises, elementos que caracterizam esse acontecimento: situações que incitam uma exclamação, uma surpresa, provocando a curiosidade e um processo de questionamento e apreensão ativa de conhecimentos. Esse processo, como vimos, ocorre, geralmente, num contexto em que o sujeito esteja em falta, em que tenha um estado cognitivo receptivo (para que o objeto possa ser apreendido) e conte com colaboração do outro, como mediador. Embora não se possa prever de forma exata, há princípios recorrentes que costumam estar presentes no acontecimento educacional, como a curiosidade e o prazer/divertimento, cujo processo fértil de realização esteia-se nas interações por ajustamento. A abertura para variadas dinâmicas e diferentes estilos de ensino e de aprendizagem também

parecem garantir que o percurso de encontro com conhecimento seja construído no ajustamento entre os sujeitos a cada situação.

No nosso entender, no que diz respeito ao aprendizado, um excelente exemplo de elemento desencadeador do acontecimento seria o desafio. E por que desencadear o acontecimento? Há que se considerar que o acontecimento está aqui definido em oposição à rotina: surpresa não é compatível com duração, e uma sucessão ininterrupta de surpresas é teoricamente impossível. É preciso haver planície para se reconhecerem montanhas. Dito de outro modo, é a planície que causará o acontecimento, num espaço pleno de montanhas. Essa essência da relação acontecimento (instante)/rotina (duração) como parte de um processo importante nas várias práticas educativas pode diminuir a pressão atualmente imposta aos professores na direção daquilo que podemos chamar de “aula *show*”, cheia de surpresas.

Resta lembrar o papel dos gêneros digitais tanto na investigação aqui divulgada como na configuração do próprio acontecimento. Certamente, a internet abriu uma janela para o compartilhamento de práticas (encontramos nosso *corpus* em um *blog*, um site de reportagens e um fórum) e também para a influência dos valores que vão se estabelecendo socialmente. É esse espaço-tempo, carregado ideologicamente, que nos deu os contornos do acontecimento educacional. O que defendemos, entretanto, é que o acontecimento educacional mantém suas potencialidades, aqui levantadas, tanto em práticas presenciais como em práticas *online*, embora as especificidades destas possam influenciar os modos do acontecimento. Iniciamos, assim, um caminho que ainda necessita de outros estudos para sua consolidação.

Referências

- FABBRI, Paolo. Champs de manœuvres didactiques. In: HAMMAD, Manar (Dir.). Sémiotique didactique. *Actes Sémiotiques*. Groupe de recherche sémio-linguistique EHESS. Institut de la Langue Française (CNRS). v. 7, jan., 1979, p. 9-14.
- FONTANILLE, Jacques. Comprendre comment on comprend. In: STOCKINGER, P. et al. (Dir.) *Intelligence artificielle, II: approches cognitives du texte*. IX, 40. Déc., 1986, p. 47-55.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2007.
- GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.
- GREIMAS, Algirdas Julien. *Da imperfeição*. Trad. Ana Claudia Oliveira. São Paulo: Hacker Editores, 2002.
- INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1 CD-ROM.
- LANDOWSKI, Eric. Les interactions risquées. *Nouveaux Actes Sémiotiques*, n. 101, 102 e 103. Limoges: Presses Universitaires de Limoges, 2006.

- LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MALHEIROS, Bruno Taranto. *Didática geral*. Rio de Janeiro: LTC, 2013.
- MATTE, Ana Cristina F. Análise semiótica da sala de aula no tempo da EAD. *Revista Tecnologias na Educação*, v. 1, 2009. Disponível em: <<http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/wp-content/uploads/2015/07/pal4-vol1-dez-20091.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2015.
- MOÇO, Anderson; VICHESSI, Beatriz; SANTOMAURO, Beatriz. Discurso vazio: as expressões que poucos sabem o que significam. *Nova Escola*. São Paulo: Abril. Edição 218, novembro 2008. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/discurso-vazio-466745.shtml?page=all>>. Acesso em: 9 jul. 2015.
- PEREIRA, Daniavelin Renata M. *Semiótica e ensino: ajustamentos sensíveis em gêneros digitais da esfera educacional*. Tese (Doutorado em Letras). Universidade de São Paulo. São Paulo. 2013. 277f.
- REBOUL, Olivier. *Qu'est-ce qu'apprendre. Pour une philosophie de l'enseignement*. 9. ed. Paris: PUF, 2001.
- TATIT, Luiz. *Semiótica à luz de Guimarães Rosa*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2010.
- TATIT, Luiz; LOPES, Ivã Carlos. *Elos de melodia e letra: análise semiótica de seis canções*. Cotia: Ateliê Editorial, 2008.
- ZILBERBERG, Claude. Louvando o acontecimento. *Revista Galáxia*, São Paulo, n. 13, p. 13-28, jun. 2007. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/1472>>. Acesso em: 17 ago. 2015.
- _____. Tocqueville et la valeur de la valeur. *Alfa*. (on-line), v. 53, n. 2, p. 365-389, 2009. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/2121/1739>>. Acesso em: 10 mai. 2012.
- _____. *La structure tensiva*. Liège: Presses Universitaires de Liège, 2012.
- ZOUHRLAL, Ahmed; FERREIRA, Bruno Santos; FERREIRA, Carlos et. al. *Gamificação: como estratégia educativa*. Brasília: Link Comunicação e Design, 2015. Disponível em: <<http://abre.ai/gamificacao>>. Acesso em: 19 ago. 2015.