

Os espaços educacionais como textos “régua” (sonhando as crianças projetistas)

Marisol Barenco Corrêa de Mello¹ 

Jader Janer Moreira Lopes² 

Resumo

Este presente texto buscará refletir sobre as condições de criação dos espaços destinados à educação de crianças, argumentando que, enquanto objetos na cultura, são criações humanas e, como existências nas paisagens, são marcadas pelo encontro entre sociedade e natureza, interfaces entre geografias e histórias, e, assim, são possíveis de serem tomados como textos. A organização dos espaços educativos tem sido objeto de estudo de muitas áreas do conhecimento: pedagogia, arquitetura, geografia, histórias e outras, mas aqui, se dedicará a investigar as condições enunciativas desses como signos arquitetônicos e pedagógicos, bem como considerar a tese central de que valores humanos e de mundo estão no centro desses signos ideológicos que fundem essas formas em suas totalidades nos variados territórios escolares. Para isso, se dedicará à compreensão da dimensão semiótica dessas espacializações institucionais, com aporte nos estudos de Iúri Lotman (1922-1993), pesquisador russo, com o objetivo não só de somar postulados a essas áreas de conhecimentos, mas também no campo da pesquisa da infância. Iniciará com as relações entre espaços arquitetônicos, signos ideológicos e dialogismos, para a seguir refletir sobre as condições semióticas de locais para a educação das crianças, onde serão observados os índices de monologismo e dialogismo presentes, buscando a imagem de criança e mundo que aí se emana. Adiante, confrontará os seus usos pelas crianças enquanto suas possibilidades enunciativas, linguagens outras, capacidades e possibilidades de se configurar como exaptações, (des)signação dos espaços dados, em direção a espaço-tempos abertos semântica e ideologicamente.

Palavras-chave: Espaços de educação infantil; Crianças; Semiótica do espaço.

Abstract

Educational spaces as “ruled” texts (dreaming the children designers)

This present text aim to reflect on the creation conditions of spaces destined for the education of children, arguing that, as objects in culture, they are human creations and, as existences in landscapes, they are marked by the encounter between society and nature, interfaces between geographies and histories, and thus are possible to be taken as texts. The organization of educational spaces has been the object of study in many areas of knowledge: Pedagogy, Architecture, Geography, Histories, and others. This present text will be dedicated to investigating the enunciative conditions of these as architectural and pedagogical signs, as well as considering the central thesis that human and world values are at the center of these ideological signs that merge these forms

¹ Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

² Universidade Federal de Juiz de Fora, Departamento de Educação, Juiz de Fora, MG, Brasil.

in the various school territories. For this, it aims to comprehend the semiotic dimension of these institutional spatializations, with the contribution to the studies of the Russian researcher Yuri Lotman (1922-1993) with the objective not only of adding postulates to these areas of knowledge, but also in the field of childhood research. It will start with the relationships between architectural spaces, ideological signs, and dialogisms, to then reflect on the semiotic conditions of places for the education of children, where the monologism and dialogism indexes will be observed, seeking the image of the child and the world that exists there. Further on, it will confront their uses by children as their enunciative possibilities, other languages, capacities, and possibilities of being configured as exaptations, (de)signation of given spaces, towards semantically and ideologically open space-times.

Keywords: Children’s education spaces; Children; Semiotics of space.

Resumen

Espacios educativos como textos “reglas” (soñando a los niños diseñadores)

El presente texto hace una reflexión sobre las condiciones de creación de espacios destinados a la educación de los niños argumentando que los objetos en la cultura son creaciones humanas y que su existencia hace parte de los paisajes, por lo tanto, están marcados por el encuentro entre sociedad y naturaleza, son interfaces entre geografías e historias y pueden ser tomados como textos. La organización de los espacios educativos ha sido objeto de estudio de muchas áreas del conocimiento: Pedagogía, Arquitectura, Geografía, Historias y otras, aquí se investigan las condiciones enunciativas de estos como signos arquitectónicos y prácticas pedagógicas, así como se considera como tesis central que los derechos humanos del mundo están en el centro de estos signos ideológicos que se fusionan en los diversos territorios escolares. Para esto, se sitúa la comprensión semiótica en las especializaciones institucionales desde la contribución a los estudios de Yuri Lotman (1922-1993), investigador ruso, con el objetivo no sólo para agregar postulados a estas áreas de conocimiento, sino también en el campo de investigación de la infancia. Comenzará con las relaciones entre espacios signos arquitectónicos, ideológicos y dialogismos, para luego reflexionar sobre las condiciones semióticas de los lugares para la educación de los niños, donde se observaron los índices de monologismo y dialogismos presentes, buscando la imagen del niño y del mundo que de él emana. A continuación, se confronta el uso que los niños le dan en cuanto a sus capacidades enunciativas, lenguajes otros, capacidades y posibilidades de configurar-se como exaptaciones, (des)signación de espacios dados, en dimensión a espacio-tiempo abiertos semántica e ideológicamente.

Palabras clave: Espacios de educación infantil; Niños; Semiótica de espacio.

Introdução

Débora brincava com outras crianças em um dia frio de inverno em uma unidade de Educação Infantil municipal. Maria Clara, uma outra criança, também estava na brincadeira e era responsável por dirigir um veículo que estava indo em direção a uma praia. O inverno da cidade não existia, estava apenas o desejo de chegar ao mar e banhar-se para apaziguar o calor daquela manhã de 11 graus na cidade. A viagem demorou mais que o esperado. Eram quatro meninas naquele veículo fincado ao chão e que se deslocava pela estrada na busca do oceano. “É muito longe”, dizia uma das meninas que apontava na direção da parede como o infinito. Débora perguntou se alguém queria sanduíches para matar a fome, “Coco gelado não tem”, só quando chegar à praia. “Querida ver tartarugas”, disse outra garota: “minha mãe falou que ela via muitas quando ia à praia”. As brincadeiras dessas quatro meninas rompiam a névoa e o frio da manhã comum no inverno da cidade

em que viviam. O sol aparecia fluidamente entre a cerração, o que, pelas tradições orais dessa região, anunciava um dia com céu limpo, afinal, “cerração baixa, sol que racha”. Elas brincavam, se corporificavam com os elementos daquela paisagem, pneus, a luminosidade solar, a sombra das árvores, a areia e ao mesmo tempo traziam outras memórias espaciais, falas de outros locais (Lopes, 2021, p. 109).

Insistimos há muitos anos: não praticamos uma escuta com as crianças, escuta capaz de admitir esses seres humanos como ocupantes do lugar que lhes é de direito – e de fato – na cadeia enunciativa infinita das linguagens. Ou seja, não reconhecemos nas crianças as características de enunciadores. Afirmamos em muitos textos anteriores que estamos atolados em um momento de impasse, muito provavelmente decorrente das próprias categorias que foram desenvolvidas para pensarmos a humanidade em formação, filo e ontogeneticamente, afirmando as crianças como seres *pré*-culturais, a quem faltam as condições mínimas para poderem ser consideradas sujeitos de direito e da palavra: a razão e a linguagem. Não pensamos, porém, que seja defeito do sujeito criança, mas das categorias com as quais se define razão, linguagem e humanidade. No caso da razão, é a racionalidade abstrata em suas muitas variantes lógicas, epistemológicas, políticas, éticas e linguísticas, definidas pelas disciplinas científicas e suas derivantes, ao longo dos séculos XVI a XXI. Neste âmbito, as crianças foram colocadas em linhas evolutivas – ou genéticas, se preferirmos – ocupando o lugar do “ainda não”, ou outras categorias negativas como “pré”, “in” e “a”, como em *pré*-operatório, *infante* ou *anomia*, por exemplo. Em relação à linguagem, e por não haver até a bem pouco tempo – final do século XIX e início do XX, com desdobramentos ao longo dos séculos XX e XXI, principalmente na antiga União Soviética – teorias da linguagem que conectassem a vida enunciativa concreta e as formas ideológicas nas linguagens, ficamos empacados em uma crença de que a linguagem coincide com a língua e que essa, em algum momento, está dada, pronta, acabada. Dessa forma, as crianças e outros humanos que se comunicam, se expressam e criam em outras linguagens são considerados *incapazes*, *pré*-linguísticos e, até mesmo, *anormais*, desprovidos de enunciações, seres em falta nas relações sociais.

No caso das crianças pequenas, sujeitos de direito passivo, que têm sempre a necessidade de intérpretes, nesse caso, na massiva maioria das vezes, adultos. Quem nunca se dirigiu a uma criança e teve a resposta obtida da boca do adulto que a acompanhava? Quem nunca observou uma criança tentando argumentar junto a um adulto cuidador qualquer tema relativo às suas necessidades, desejos ou escolhas, sendo silenciada com argumentos tautológicos (não porque não e pronto!)? Quem, enquanto

criança, não se lembra que somente com a chegada de um outro adulto de referência aquele primeiro adulto passava a tratá-la respeitosamente, mas que daquele momento em diante esses dois adultos falariam entre si, e ela se tornaria a terceira pessoa – ela e ele? Quem nunca ouviu que as vivências infantis nada mais são do que mundos de fantasias, a serem dispersados em um futuro vir a ser? Em outros momentos já nos perguntamos (Mello, Lopes e Lima, 2021): por que muitas vezes rimos das narrativas infantis? Rimos das crianças e não com as crianças?

Olhemos para o viver de Débora, Maria Clara e outras crianças na epígrafe que abre esse artigo. Um amalgama de tempos e espaços, de situações sociais e naturais, que não encerram em acabamentos aquele espaço localizado no pátio externo da escola em que estavam, mas aberturas, cordões em filetes que físgam o sol na manhã de inverno, aquecem as condições atmosféricas locais, sente-se o desejo do coco gelado e os aromas dos sanduíches. A lonjura da praia tem o sentido das tartarugas a serem vistas. O tempo e o espaço convertem-se em descerramentos e desembrulhos.

Iniciamos com elas este texto, pois ele buscará refletir sobre as condições de produção dos espaços e ambientes dirigidos à educação das crianças, argumentando que, enquanto elementos na cultura, os espaços são criações humanas, atividades e atitudes em relação, portanto possíveis de serem tomados como textos (Lotman, 2013; Bakhtin, 2011) e, nesse processo, investigar as condições enunciativas desses signos arquitetônicos e pedagógicos, bem como, considerando a tese central de Mikhail Bakhtin, que valores humanos e de mundo estariam no centro desses signos ideológicos arquitetônico-pedagógicos.

Sabemos que os espaços de educação institucionais destinados às crianças têm se presentificado em muitas áreas de estudos, pesquisas no campo da arquitetura educacional, da geografia da infância, da pedagogia, da história da infância, da psicologia ambiental, filosofia da infância e outras, etêm buscado compreender esse elemento como um importante educador no viver nesses locais e nas ações pedagógicas. Neste texto, sem desconsiderar as contribuições desses campos, vamos nos dedicar a trazer os estudos de Iúri Mikhailovich Lotman, pesquisador nascido em São Petersburgo em 1922 e falecido em Tartu, uma cidade da Estônia, localizada no Sul do país, em 1993, como o fio central de nossas argumentações. Como os pesquisadores russos têm sido nossas interfaces de diálogo, nos apoiaremos também em outros postulados, desses saberes que irão se sistematizar após a Revolução de Outubro.

Vamos tomar em consideração inicialmente as relações entre espaços arquitetônicos, signos ideológicos e dialogismo, a seguir, refletir sobre as condições semióticas de um ambiente criado para a educação das crianças e investigaremos os índices de monologismo e dialogismo presentes e vivos nesses espaço-tempos, buscando a imagem de criança e mundo que pode ser conhecida a partir desses índices, segundo a metódica bakhtiniana do cronotopo (Bakhtin, 2002). Indo adiante, buscaremos confrontar os usos dos espaços pelas crianças com esses valores encarnados no espaço, enquanto possibilidades enunciativas das crianças, em linguagens outras e, se tivermos sucesso, investigar como as enunciações infantis podem configurar-se como exaptações, (des)signação dos espaços dados, em direção a espaço-tempos abertos semântica e ideologicamente, e em fios esparsos que se abrem, não para linhas a serem percorridas, mas desprendimentos que são forjadores de novos elementos da cultura espacial.

É o espaço arquitetônico e pedagógico um texto?

Afirmamos, em princípio, que nossa perspectiva de análise e compreensão dos fenômenos em ciências humanas está vinculada à filosofia da linguagem de base histórico-cultural. Mais especificamente trabalhamos com os pressupostos das teorias desenvolvidas pelos estudiosos russos do início do século XX, aqui neste texto notadamente Mikhail Bakhtin (2002; 2011) e seu Círculo, especialmente Volóchinov (2018) e Iúri Lotman (2004; 2013; 2021), importante pensador dos processos semióticos da cultura. Para esses autores em sua perspectiva filosófica, a realidade da cultura é semioticamente formada, uma vez que o estudo da criação ideológica é estreitamente ligado à filosofia da linguagem. No mundo da cultura humana, tudo o que é ideológico possui um significado (Volóchinov, 2018), e todo produto ideológico, embora fazendo parte da realidade como objeto físico, instrumento ou produto, “reflete e refrata outra realidade que lhe é exterior” (p. 11), possui um significado que remete a algo externo a si, ou seja, é um signo. Ao lado da realidade material, natural e funcional, há uma realidade sígnica, ou seja, o que Lotman chama de *semiosfera*.

Se um corpo físico, um instrumento ou um produto de consumo na cultura coincide com sua própria natureza funcional, esse não significa, nem é ideológico. Porém, nos processos humanos de comunicação discursiva, diálogo e produção de sentidos, esse pode ser percebido como signo, convertendo-se em signo quando servir de interpretante no processo humano de compreensão de outros signos. Para Volóchinov (2018),

a realidade dos fenômenos ideológicos é a realidade objetiva dos signos sociais, e as leis dessa realidade são as leis da comunicação semiótica (p. 14). Assim, nessa perspectiva, compreender a cadeia da criatividade humana na cultura consiste em compreender signos, aproximando esses de outros que lhe servem de interpretantes. Na cadeia dialógica de signo em signo, as consciências são ligadas umas às outras, já que os signos emergem do processo dialógico vivo e concreto entre enunciadores histórica e socialmente posicionados.

Dessa posição semiótica em relação à compreensão do ser humano, do mundo e da cultura decorre a posição epistemológica que assumimos juntamente com esses autores, que compreende que o texto é o dado primário de todas as disciplinas que se ocupam do humano e seu mundo, configurando-se como “a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), a única da qual podem provir essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento” (Bakhtin, 2011, p. 307). Também Lotman inicia um importante ensaio dirigido às ciências humanas, em particular aos historiadores, afirmando que esses estão “condenados a ter que lidar com textos” (2013, p. 23, trad. dos autores), já que entre o evento vivo e o pesquisador sempre está o texto. O texto, encarnação material e simbólica dos eventos, apresenta-se ao pesquisador enquanto tarefa semiótica, exigindo “compreensão respondente”, ou seja, a tarefa de reconstrução e resposta aos sentidos contraditórios e em diálogo entre o autor do texto – seja esse um documento, uma obra de arte ou uma obra arquitetônica – e os sentidos múltiplos das diversas visões de mundo em diferentes gêneros, entre os quais o texto analisado se coloca enquanto posição concreta e aberta à leitura. Compreendendo que é preciso enfrentar a tradução como condição de possibilidade de compreensão de qualquer texto, o pesquisador em ciências humanas reconstrói, de sua própria posição, o significado enquanto criação discursiva e responsiva aos significados muitos em luta no interior dos textos.

Para Bakhtin (2011), o texto é entendido como qualquer conjunto coerente de signos e esses são “pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos” (p. 307). O pensamento nas ciências humanas, à diferença de outros campos das ciências, nasce e desenvolve-se no âmbito das ciências interpretativas, e tem a sua especificidade no voltar-se a pensamentos, sentidos e significados dos outros, “realizados e dados ao pesquisador sob a forma de texto” (idem). E aqui trata-se de um entendimento de que também as artes musicais, plásticas

e literárias operam com textos, já que enquanto conjunto coerente de signos esses podem ser verbais, imagéticos, plástico-pictóricos, gestuais, musicais etc.

Importante é ressaltar que, para ambas as perspectivas acima tratadas, os signos são compreendidos em seu cotejo com outros signos, que lhe servem de interpretantes na cadeia infinita dos sentidos, e que todo signo, sendo ideológico, encerra nesse jogo de contato entre as consciências os índices contraditórios de valor que lhes dão vida. É na alteridade que os sentidos encontram a sua eclosão, em diálogos nem sempre consensuais, dadas as condições das existências materiais concretas dos seres humanos nas culturas – frequentemente em estratos sociais em disputa. Também um texto – e a partir daqui vamos nos ocupar dos textos arquitetônicos e de *design* de ambientes educacionais – encontra sua condição vital nos sentidos sempre em disputa no seu interior ou no encontro entre textos e contextos.

Um texto é um enunciado, na medida em que tem um autor que realiza sua intenção em inter-relações dinâmicas nas linguagens, sempre dirigindo-se a um auditério social específico e tendo no centro de seu enunciado um valor humano concreto, que pode ser encarnado em um outro ser humano, nesse caso o herói. Bakhtin (2021) afirma que “o ser humano é a condição da visão estética” (p. 84) e que

Tal homem é o centro de valor concreto da arquitetônica do objeto estético e a sua volta está a singularidade de cada objeto, sua diversidade concreta total (...) e todos os objetos e momentos são combinados no todo temporal, espacial e semântico de um evento completo da vida (p. 85).

É importante ressaltar que esse é um dado teórico-metodológico central para Bakhtin (2002; 2011; 2021): todo texto, enunciado ou conjunto de signos possui uma arquitetônica, que é a ordenação formal de um conteúdo da cultura – ético ou cognitivo – utilizando um material específico. A organização do significado em uma obra (da vida cotidiana, das artes, das ciências) se dá em torno a um centro de valores concreto, único e irreversível, que podemos chamar de “imagem do humano e seu mundo”. Esse peso de valor axiológico que toma a forma do desenrolar da vida de um ser humano mortal é que confere significado a todas as relações no interior de um campo na cultura. Sendo a unidade mínima do humano na cultura, para Bakhtin, a arquitetônica concreta e tríplice eu-outro (Bakhtin, 2011), entendemos que o valor que está no centro de todo texto – enquanto enunciado concreto – é sempre dialogicamente constituído. Mais, o valor que constitui o centro de significado de todo texto é um valor em disputa, uma afirmação tensa e em diálogo com outros valores, que lhe conferem a sua vida.

Compreender os textos em qualquer âmbito da cultura é, pois, compreender semioticamente os valores em diálogo que constituem seu centro axiológico: encontrar o valor da vida humana afigurado e as tensões entre texto e contexto que fizeram necessária sua afirmação.

Como podemos compreender semioticamente o texto arquitetônico?

Em suas “Teses para uma análise semiótica da cultura”, Lotman afirma que “o texto pode ser entendido como um programa condensado de toda a cultura” (p. 131). Sua teoria, que é nessa obra afirmada em teses, compreende o texto como mônada, oferecendo através dele o acesso aos processos contraditórios e abertos, permanentemente em luta, da cultura. Lotman diz que os mecanismos da cultura são sistemas complexos, em que as esferas externas e internas não somente se contrapõem, mas realizam passagens de uma a outra, constituindo assim a cultura como dinâmica e em processos em que se alternam organizações e entropias, em formas na maioria das vezes imprevisíveis. Isso porque ampliações nas esferas organizativas levam a ampliações nas esferas caóticas, e cada uma delas cria modificações irreversíveis que conduzem a caminhos desconhecidos aos parâmetros anteriores – o imprevisível como o novo em que o próprio sistema se reformula. O texto é o elemento de base da cultura, e a partir desse podem ser compreendidos os movimentos que nela tomam cena.

Ainda argumentando um pouco mais sobre texto, o conjunto coerente de signos, que na nossa abordagem é o espaço arquitetônico e de *design* de ambiente educacional, podemos dialogar com um importante texto de Lotman (2004). Esse mesmo texto, que traduzimos como “A arquitetura no contexto da cultura” foi publicado pela tradutora Silvia Burini no ensaio que utilizamos aqui como referência, mas também está no interior de um livro recentemente republicado em italiano, que tem como título “*Il girotondo dele muse: semiótica dellearti*” (A ciranda das musas: semiótica das artes) (Lotman, 2022).

Sendo a arquitetura um campo artístico em que não pode ser encontrado imediatamente um herói explícito ao centro, como no caso da literatura ou artes plásticas (pintura, escultura etc.), para nós é importante compreender as bases da consideração do espaço arquitetônico enquanto enunciado *estético* no sentido bakhtiniano, ou seja, um texto que tem como fundamento estético a relação dialógica entre um autor ideologicamente situado e um herói (potencial) (Bakhtin, 2021) responsivamente afigurado.

Em seu ensaio intitulado “Lendo Razlúka de Púchkin: a voz do outro na poesia lírica”, Bakhtin afirma que compreender uma obra é esclarecer a posição de valor do autor em relação ao todo estético e também a cada momento seu, mas “ali onde não existe herói determinado, atualizar a potência do herói inerente ao objeto da visão até um certo ponto conhecido de uma determinada imagem” (p. 82), e escreve no pé da página em uma releitura: “o herói do arquiteto é o habitante” (idem).

Vejamos as condições, segundo Lotman, para tomarmos o espaço arquitetônico – e aqui no nosso texto, também o ambiente educativo – como texto semioticamente compreensível.

Como texto, o espaço arquitetônico vive uma dupla vida semiótica, segundo Lotman (2004). Por um lado, ele modela o universo, sendo uma expressão das visões de mundo das quais o autor é uma posição, e por outro o espaço arquitetônico é modelado pelo universo, na medida em que o mundo criado pelo ser humano tanto reproduz sua ideia da estrutura global do mundo (p. 109), quanto refrata, de um modo único, a resposta do autor a essa ideia (Bakhtin, 2021). Como um texto, o espaço arquitetônico está em um contexto, e dessa forma, segundo Lotman, é um “mecanismo funcionando, que se recria continuamente, mudando de fisionomia e gerando novas informações” (Lotman, 2004, p. 109). Porém, se nas lutas pelos sentidos esse texto se torna igual a si mesmo, persistindo com informações constantes, ele passa a ser incapaz de gerar novos fluxos de significados, tornando-se objeto morto, ou objeto em museu.

Lotman assinala que, como todo texto da cultura, o sistema texto-contexto configura-se como um diálogo entre duas tendências, como um conflito produtivo: por um lado o aumento da regularidade no sistema semiótico texto-contexto do espaço arquitetônico faz crescer seu grau de previsibilidade, aplainando sua estrutura e por isso produzindo um aumento da entropia; por outro lado, o aumento da desuniformização interna desse mesmo sistema representa um incremento em seu poliglotismo estrutural, fomentando relações dialógicas entre as suas subestruturas, bem como agravando a conflitualidade entre texto e contexto, produzindo dessa forma um aumento da capacidade informativa de caráter antientrópico. Essa tensão conflituosa e alternante entre as tendências do sistema texto-contexto são a principal característica do texto para Lotman, como vimos antes.

No caso específico da arquitetura, uma questão agrava essa complexidade: as construções arquitetônicas se encontram em relação com a semiótica das séries não arquitetônicas presentes na criação – aqui nesse caso, as práticas e *design* de ambientes educacionais, que formam o conjunto das significações nas instituições de educação infantil, enunciados não de arquitetos, mas de pedagogos e educadores. E, também, essas relações complexas estão, para a intencionalidade e normas do autor, como textos reais que se realizam de modo casual, submetidos a desvios imprevisíveis e ajustes *exaptados*. Pode parecer paradoxal que um sistema de tal forma organizado, como os sistemas escolarizados, sejam favorecedores de entropia, mas segundo Lotman, e graças às duas tendências em permanente jogo, os processos casuais podem levar ao incremento de informações antientrópicas em resposta a esses, na medida em que aplainam as oposições estruturais e levam, dessa forma, ao aumento da entropia interna. O que argumentamos, concordando com Lotman, é que mudanças casuais que ocorrem no interior das estruturas criam estruturas novas que, em relação às ordens anteriores, são imprevisíveis e, na nova ordem criada, são indiscutíveis. Na escola, porém, enquanto sistema altamente controlado, as tendências entrópicas são frequentemente amortizadas por significações que ou apagam ou minoram as forças criadoras de entropia e reformulação no conjunto dos textos em jogo.

A arquitetura escolar serve a projetos de desenvolvimento de ambientes educacionais com tendências ideológicas opostas ao fomento da criação e renovação de seus próprios projetos, ou seja, é uma instituição, no dizer de Foucault (1996), destinada a produzir e regular a ordem dominante. Quanto mais heterogênea uma estrutura arquitetônica ou um conjunto arquitetônico se configure, mais aumenta o seu poliglotismo semiótico (Lotman, 2004, p. 113), projetos que estariam, na história da arquitetura e dos projetos de construção de estruturas e conjuntos arquitetônicos – cidades e padrões de construção institucionais – em enfrentamento crítico contra as tendências geométricas e monológicas do Renascimento. Como ideal de beleza e racionalidade, a geometria enquanto simetria ideal do cosmos encarnou o desejo de vitória contra as forças irracionais da natureza, e os projetos arquitetônicos e urbanistas revelaram isso em alto grau semiótico, dos projetos de Leon Battista Alberti, Francesco Martini, Dührer, Antonio Averlino e Leonardo da Vinci. As cidades projetadas nesse ideário utópico tornavam-se a imagem de um mundo criado pela mão do homem, sendo a expressão ideológica de seu desejo de habitar um mundo racional. Mas, como diz

Lotman, uma cidade nesse nível monológica é um texto fora do contexto. O reconhecimento e respeito à dialogicidade interna e externa dos textos espaciais subentende o respeito às relações concretas e vivas que tomam forma em um lugar concreto e historicamente constituído, pleno de sentidos e vivências, princípios comuns tanto à ecologia quanto à semiótica (Lotman, 2004). Não temos dúvidas que as arquitetônicas escolares tradicionais servem mais às simetrias que à dialogicidade e heterogeneidade dos sentidos vivos.

Uma semiótica espacial tem, portanto, que partir do princípio de que o caráter desse texto arquitetônico é ligado organicamente aos elementos extra-arquitetônicos que o constituem e o tensionam, como no nosso caso o ambiente educacional e suas intencionalidades. Ao mesmo tempo, compreender que em sua semiótica essas forças se expressam como elementos vetoriais, são espacialmente orientadas, expressam pontos de vista e visões de mundo como vetores de orientação espacial. É preciso ler o espaço em suas relações dialógicas de forças, vetorialmente enunciadas (de onde se vê, que direções se toma, para onde apontam as forças – se de baixo para cima ou ao contrário, se do oriente ao ocidente etc.). Importante é compreender que, em um texto, não há elementos neutros: tudo joga como função simbólica, tudo é significativo e não é jamais monolítico, mesmo quando as forças monológicas se impõem. A diversidade de épocas, de sujeitos, de grupos culturais, de marcas culturais e o que mais pudermos localizar na análise criam variedade, temporalidades, saturando os espaços e os vetorizando e (des)vetorizando permanentemente. Lotman (2004) afirma:

o conjunto arquitetônico se forma de modo orgânico, não como o possível êxito do projeto de um construtor, mas como realização de tendências na cultura(...)

Qualquer estrutura arquitetônica tem a tendência de “crescer” até se tornar conjunto. Disso decorre que o edifício como realidade histórico-cultural nunca foi a exata repetição de um edifício-projeto ou edifício-desenho (p. 117).

Na medida em que o espaço arquitetônico é semiótico, ele não pode, por conseguinte, ser homogêneo, já que sua natureza mesma é heterogênea. O espaço arquitetônico nunca é isolado ou fora de contexto, como qualquer texto é inseparável da semiosfera criada pelo humano, incluindo aí a paisagem. Também, como elemento ativo da consciência humana, essa desenvolve-se no espaço e tem as suas categorias como categorias espaciais. Não é possível separar o pensamento humano dos espaços-tempos (valores encarnados cronotopicamente) nos quais se cria: qualquer deslocamento diaspórico, ainda que breve, testemunha essa violência.

Na cultura, um objeto arquitetônico edificado tem função semiótica em relação às práticas e elementos extra-arquitetônicos que o preenchem de sentido, mas cada espaço arquitetônico, como todo enunciado e todo texto tem seu valor axiológico aumentado na medida em que nos aproximamos de seu *centro semiótico*. Assim, Lotman recomenda a tomada do texto arquitetônico no âmbito da análise de toda a cultura enquanto contexto, compreendendo a cultura como condição da colisão e tensão entre os diversos campos semióticos que a constituem, mas também recomenda que nos aproximemos da semiótica do texto arquitetônico pelo reconhecimento da função semiótica do seu centro de valor, enquanto centro gravitacional do programa da cultura, ali condensado.

Assim também Bakhtin (2011) nos recomenda a tomada em consideração dos textos não a partir dos seus temas, ou pensamentos, concepções e ideários, mas nos dirigindo diretamente ao centro de valores que está no centro organizativo de todo texto, centro que é a encarnação do humano em sua condição mortal e irreversível, fonte suprema do valor da vida, e em torno ao qual todos os elementos do texto se apresentam enquanto momentos valorados de uma vida e seu destino.

Podemos passar a uma análise semiótica da arquitetônica viva de um ambiente desenhado para a educação de crianças, considerando os aportes teórico-epistemológicos até aqui discutidos. Se compreendemos, com Bakhtin, que no interior dessas relações encarnadas em textos há valores humanos concretos afigurados e sempre em diálogo, e com Lotman, que no centro vetorial dos textos arquitetônicos podemos encontrar seu grau maior de significância, então podemos compreender os espaços arquitetônicos e de *design* de ambientes educativos para a educação das crianças como textos, buscando investigar: (1) que projeto enunciativo que se afirma nesses textos; (2) que imagem de humano e seu mundo esses textos afiguram; e (3) como as crianças, enquanto interlocutores nesses textos, respondem aos seus autores, nos ajustes e exaptações que empreendem concretamente no cotidiano de suas relações.

Os espaços na educação infantil como enunciados em disputa

Adulto: Vou lhe contar uma história de um garoto que vivia no infinito (...)

Criança: O infinito é tudo que não tem fim... (que permite as pernas correrem)

Adulto: Acho que é... mas ele ganhou uma régua... (obstáculos para as pernas)

Criança: Réguas são legais...

Adulto: Mesmo? Gosta de réguas?

Criança: Sim...

Adulto: Mas ela faz riscos no infinito, cria barreira, risca limites, fronteiras... Não acabariam com o infinito, com o que não tem fim?

Criança: O infinito não tem fim... Não tem fim mesmo... E os riscos são bons para gente pular por cima deles! (Lopes & Melo, 2010, p. 80).

Tomemos por base um espaço educacional projetado para ser um ambiente educacional de crianças entre 3 e 5 anos de idade, cuja fonte manteremos anônima. Não traremos aqui a planta baixa, que pode ser imaginada a partir desses dados por quem já adentrou uma instituição escolar, em muitas delas percebemos que o centro desse é o pátio de brincadeiras das crianças, com as salas de atividades, refeitórios, banheiros e outras facilidades administrativas dispostas ao redor desse, porém formando um retângulo. Nos perguntamos: é o pátio o centro semiótico desse texto arquitetônico? É o pátio e seu *design* educativo o centro de valores humanos ao redor do qual todos os demais elementos se configurariam como entorno e horizonte? Digamos que sim, e nesse caso podemos compreender que o edifício-projeto, o edifício-desenho tem uma orientação às atividades de brincadeiras infantis em espaços abertos e menos dirigidos. O centro espacial do conjunto arquitetônico seria o pátio de brincadeiras. Mas, se lançamos o olhar na temporalidade do uso dos espaços, o cenário de forças se movimenta: as crianças passam 20% do tempo na instituição nesse pátio, em atividades nem sempre livres, mas algumas delas dirigidas pedagogicamente pelos adultos. A maior parte do tempo, considerando as demais atividades de higiene e alimentação, sono e cuidados é passada em atividades dirigidas no interior do espaço que se chama “sala”.

Assim, compreendemos que no uso do espaço arquitetônico e ambiente educacional da instituição em análise é o projeto educacional e pedagógico que (re)vetorializa o espaço arquitetônico projetado, transferindo para uma parte periférica espacialmente – considerando o conjunto arquitetônico – o centro de valores semiótico e ético. Dessa forma, tomaremos como texto para a nossa análise a *sala* de uma das turmas de crianças, compreendendo o conjunto arquitetônico como seu contexto imediato, ou seja, tomaremos essa sala como já uma *exaptação* do edifício-projeto, enquanto texto de autor ajustado, certamente pelos vetores de força que no uso fazem vitoriosa uma certa perspectiva pedagógica e educacional. Compreendemos que esses vetores de força estão relacionados à demanda de escolarização – ainda que futura – que os adultos participantes do ambiente desenhado reescrevem, a partir de suas próprias intencionalidades.

Figura 1 – Visão de uma sala da turma de 3 e 5 anos.



Fonte: Imagem dos autores.

A fotografia da sala vazia (Figura 1) coloca o foco no ambiente não praticado, embora as marcas da passagem dos adultos e crianças se façam ver nos objetos ordenados e nos desordenados. Como podemos compreender essa configuração arquitetônica e ambiental enquanto texto? Que projeto enunciativo afigura?

Do espaço em formato retangular aparecem no enquadramento fotográfico dois de seus lados, um deles com uma ampla janela que é a fonte de luz, mas em cuja frente foram afixados tecidos com o que parecem ser uma série de quadros com desenhos adultos da germinação de uma planta. O outro lado é cortado em altura acessível a crianças pequenas por um balcão de mármore, que contém duas pias, uma com objetos próximos que parecem ser de culinária, e outra com um dispositivo de sabão que parece destinar-se a limpeza – de mãos, de pincéis etc. Acima uma flâmula com os “direitos do pequeno leitor” e duas bolsas na bancada fazem limite com uma alta estante com livros e outros objetos similares. Embaixo da bancada vemos cestas plásticas com objetos variados e uma cama plástica. No centro da visualidade da foto, um espelho. Todos esses objetos e conjuntos de objetos se distribuem à volta do amplo espaço de chão bem liso, onde são distribuídas de modo simétrico quatro mesinhas com quatro cadeiras cada uma. Tomemos em consideração os vetores de força

presentes e perceptíveis nessa composição espacial. Primeiro a disposição periférica dos objetos e suportes ao redor do centro quadrado com quatro quadrados e quatro cadeiras quadradas, forçando uma movimentação periférica daqueles que estariam fora do centro. No caso da bancada, o movimento é horizontal e dirigido para baixo, mas os textos escritos orientam o olhar de baixo para cima, tendo seu centro na direção do olhar de um adulto de pé. No caso da janela, essa não faz ver a passagem dentro-fora que permitiria, obstaculizada pela vidraça fechada e pelas cortinas – tanto a branca translúcida como as coloridas que servem de mural. A estante de livros, proporcional a um adulto de pé, também vetoriza o olhar de baixo para cima. Tudo o que nesse ambiente diz respeito à linguagem escrita precisa ser percebido no vetor baixo-alto, enquanto os objetos de culinária e limpeza podem ser percebidos no vetor esquerda-direita (o lado direito encontra-se vazio de objetos, servindo de apoio à bolsa da professora, como indício da ausência de uso). Tudo isso se dispõe ao redor (angulado) do centro de valor do ambiente, que são as mesas e cadeiras simetricamente posicionadas. Em que pese seu tamanho pequeno e as cores das cadeiras, o ambiente configura-se em um “escritório”, se podemos compreender esse no sentido lato de um “lugar para escrever”. Esse é o ambiente educacional que representa uma variedade do ambiente escolarizado, embora com a simetria não mais em ordem cartesiana e pontual, mas em núcleos de quatro crianças voltadas para os centros das mesas.

Nesse ambiente com seus vetores de forças, que imagem de criança e seu mundo podemos compreender? Destarte as periféricas possibilidades de atividades, a força centrípeta que coloca as crianças como escreventes se faz sentir, significando o valor da cultura escriturística, acentuada pelo tom elevado das escritas adultas, que obrigam o “pequeno leitor” a vetorizar o olhar de baixo para cima, para encontrar os textos em linguagem escrita. A imagem de criança que emerge dessas relações pode ser compreendida como corpos tensionados na direção das posições escreventes, reverentes em relação aos textos escritos acessíveis privilegiadamente pelos adultos, e ativas em relação às atividades de alimentação e higiene, ou seja, uma criança que se movimenta horizontalmente em relação à sua base natural, mas que se inicia na sua base cultural, que tem como centro de valor a linguagem escrita fornecida e acessada pela via dos adultos. O espaço fecha-se em torno do seu centro semiótico de gravidade: a atividade de escrita. É uma passagem para a escolarização em suas bases racionais e escriturísticas. Mas, ainda que se possa compreender semioticamente esse espaço, ele é um protoespaço, um espaço vazio arrumado, organizado na ausência das crianças

que ou acabaram de sair, ou se preparam para entrar. Podemos perceber seus vetores de orientação, mas não podemos prever que diálogos ali acontecerão, na chegada e ocupação do espaço pelas crianças.

Propomos que os movimentos das crianças constituem (des)signações, exaptações tanto como utilizações para outros fins, como infuncionais, ou seja, refratando o texto com outros interpretantes que deslocam os sentidos em direções imprevistas. Por exaptação compreendemos, tomando em conta a gênese biológica dessa discussão, processos na relação entre os seres humanos e o mundo que, distinguindo-se da adaptação enquanto a capacidade de desempenhar funções para as quais o organismo foi desenhado, usa essas mesmas características para outros fins, ou para fins infuncionais (Gould & Vrba, 1982). Já numa concepção educacional, Santi (2019) defende que, em diálogo aos mecanismos funcionais da adaptação, herdados das teorias evolutivas em biologia e do desenvolvimento psicológico, como adaptações criativas, o conceito de exaptação permite reconhecer e compreender como o acaso e o imprevisto permitem a “saída dos mecanismos de repetição e reprodução, explorando outras repetições, recusando aparatos adaptados e abrindo a porta à contingência e, conseqüentemente, à (des)normalização das funções” (p. 35).

Podemos compreender, nesse diálogo, que a exaptação é um termo que, semioticamente, diz respeito aos signos que se deslocam de suas funções fixadas, na direção dos interpretantes únicos e irrepetíveis dos encontros na cadeia dos sentidos. Aproxima-se, portanto, na medida em que diz respeito ao que se ajusta a funções ou ao infuncional – para que foi anteriormente designado, às valências abertas dos signos, ou seja, aqueles signos que tendem a valências icônicas (no dizer de Peirce), servindo como interpretantes pelo princípio não da identificação, mas da *semelhança*. Assim como acontece no caso das figuras de linguagem metáforas e sinédoques, a exaptação diz respeito às formas que se desviam de seus percursos interpretativos dados, na direção de interpretantes outros e que produzem visão alteritária do objeto, na medida em que é compreendido em processos de tradução. O desvio do sentido, aqui, representa o movimento de um signo em direção a outros signos, imprevísíveis no percurso interpretativo desenhado, que no processo de (des)signação se alteram, alterando também o próprio percurso interpretativo anterior. Refratando a seu modo os sentidos, esses processos favorecem o aumento das forças centrífugas presentes nos textos, que incrementam entropia e alteridade, favorecendo processos

explosivos (Lotman, 2022) e aumento de alteridade e entropia, portanto, a renovação dos sentidos e da própria estrutura anterior.

As crianças, em sua vida concreta nos espaços desenhados como expressão das visões de mundo e universo adultos, (des)signam esses espaços com seus usos, trazendo para a cena ideológica o que Artaud disse sobre o teatro: “na medida em que se move e se vale de instrumentos vivos continua a agitar sombras nas quais a vida não cessa de se assustar” (1997, p. 67).

Se podemos pensar o espaço arquitetônico e o ambiente desenhado para a educação como texto adulto, realizado por projetistas arquitetos, pedagogos e educadores, podemos igualmente pensar no uso do espaço pelas crianças como enunciação, que derroga a designação e com ela dialoga, afigurando os signos arquitetônicos como expressão de suas próprias visões de mundo, que na cena dialógica representam encontros de sentidos e ideologias, em luta no interior dos signos, no texto espacial. Como todo encontro semiótico, as crianças (des)fazem os signos, os (des)signam, abrindo o monologismo dos espaços pedagógicos à pluridiscursividade dialogizada nos textos espaciais.

Na dissertação de Carolina Sousa (2021), podemos observar vários episódios de utilização dos espaços pelas crianças, (des)vetorializando e exaptando os *designs*, os desígnios, desenhos pretendidos para a informação das relações. Em seu texto, Carolina Sousa conta muitas histórias. Nos firmamos em uma em especial, em que uma criança, Rhyan (Figura 2), penetra no texto espacial e o refaz ideologicamente, com seu corpo. Ao deslocar o sentido da mesa – centro semiótico e ideológico de valor do texto arquitetônico espacial da “sala” na educação infantil – para o sentido da “casa”, Rhyan mobiliza sentidos historicamente centrais para a arquitetura e para a relação ser humano e mundo, na cultura. A casa tem seu centro semiótico fortemente ligado ao sentido cultural da proteção, mas também como imagem de mundo, que reflete e refrata os discursos sobre o exterior, as forças entrópicas – culturais e naturais – que ameaçam a vida humana. Há um ditado russo, citado por Lotman (2004), que diz que “a igreja não está nas vigas, mas nas nervuras” (p. 115). No fim, é o corpo que ocupa o espaço, enquanto espaço-tempo valorado, enquanto centro de valor ideológico espacialmente vetorizado. Podemos dizer que, aqui, o espaço arquitetônico desvia-se das vigas para as costelas, ou seja, ganha vida concreta encarnada no corpo da criança.

Figura 2 – Rhyan.



Fonte: Sousa (2021).

Da sala escriturística à casa, a criança desvia o sentido ao trazer para a mesa, enquanto signo, interpretantes exaptados, signos outros, preenchendo-o de outros sentidos e visões de mundo, que agora fazem parte do texto anterior, enquanto percurso imprevisível e atualizado. Propomos que a tomada dessas (des)significações infantis possam ser tomadas como enunciados dialogicamente potentes e partícipes do jogo tenso e contraditório entre textos e contextos, na formação dos espaços educacionais. O que aqui assinalamos enquanto um pequeno exercício e um exemplo, desejamos que possa ser programa de pesquisa nos ambientes educacionais, enquanto textos dialogizados e com percursos interpretativos imprevisíveis, explosivos, em jogos de forças centrípetas e centrífugas, nos quais a diversidade de visões de mundo e de épocas, concretizadas nas diversas idades em coexistência nos ambientes, configurem-se como força heterogênea ampliadora das forças semióticas desses textos e contextos.

De textos e contextos fixadores de uma única cultura, reguladora e repetidora dos valores unitários e racionais de uma certa visão de mundo estabilizadora, que os textos arquitetônicos e de *design* de ambientes educacionais possam ser até o fim aquilo que são: arenas de sentidos, em que o mundo se renova em sua pluridiscursividade.

Considerações finais: manifesto pelas vivências infantis dos espaços educacionais

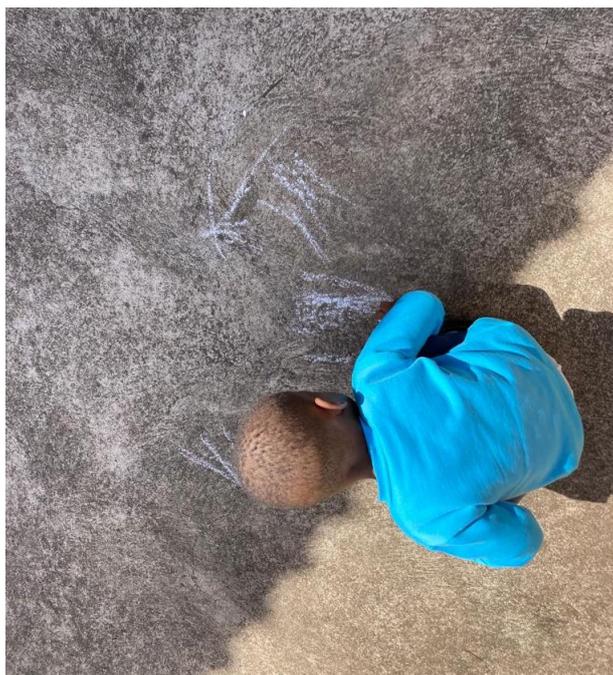
Como forma de conclusão inacabada deste texto, repropomos o que em outro lugar (Lopes & Mello, 2010) afirmamos como os aportes necessários a uma consideração das vivências espaciais infantis como enunciados social e historicamente posicionados, em diálogos vivos, tensos e contraditórios com as lógicas adultas que desenham mundos para elas. Como um manifesto daqueles que desejam seguir esses percursos interpretativos, de modo a neles incorporar as crianças como sujeitos do diálogo ativamente criadores e recriadores dos mundos possíveis, propomos, reconhecemos e afirmamos:

1. a vivência do espaço como interação, como processo e não como palco, local de passagem ou superfície ocupada; o espaço não é concebido como métrico, como extensão, mas como intensidade;
2. a presença de processos de subversão do espaço, de ir contra o instituído; o reconhecimento de espaços tidos como proibidos, mas muitas vezes acessados a partir de seus encontros com os pares;
3. nos processos de subversão da ordem previamente instituída, estão presentes não só o acesso ao espaço vedado, mas também na forma original dos objetos, nos artefatos de infância e nas maneiras como são utilizados, como os brinquedos presentes nos parques, nas praças e em outros locais, que geralmente fogem ao padrão inicial; sua função primária;
4. o conhecimento da comunidade de criança, do sentimento de identidade e pertença, que faz a separação delas com os demais grupos sociais, na medida em que existem artefatos, locais, movimentos que são típicos de crianças, reconhecidos e nomeados por elas;
5. uma grande capacidade de abstração das crianças, de uma invenção produtiva, que difere das anteriores, pois essas criam, a partir do espaço e dos artefatos aí presentes, situações, objetos, coisas, nomeações;
6. na vivência do espaço as crianças não estão construindo outros espaços dentro do espaço, elas estão produzindo uma espacialidade não existente.
7. nesse processo, elas experimentam a sensação de lugares, de territórios. Sejam espaços dados, vedados ou “entre”, o que as crianças vivenciam em suas interações com outras são as multiplicidades de possibilidades do uso desse espaço. Isso não nega momentos de conformidade, de aceitação de arranjos preexistentes.

- mesmo nascendo ou chegando a um espaço previamente elaborado, dado, o momento inaugural, autoral está sempre presente, o que possibilita a reescrita constante de nossas paisagens terrestres.

Na seção anterior, trouxemos como epígrafe um diálogo. Uma conversa entre um adulto e uma criança. Era uma conversa sobre o infinito, vocábulo que nos remete para o ilimitado, o desmesurável, o inumerável, o contínuo, o duradouro... ou, como diz a própria criança, o “[...] infinito é tudo que não tem fim... é aquilo que permite as pernas correrem...”. Estranhamente, na interposição dessa narrativa, o adulto lembra de uma régua, esse instrumento cultural que tem muitas funcionalidades no mundo social, mas que encerra sempre nele a criação de riscos, barreiras, rupturas no papel, na paisagem, no espaço, o enquadrar em metricidades e em motricidades. A régua torna o adulto projetista, estende seu corpo para um além corpo, que o encarna no espaço e no tempo, e no seu desejo em enunciar a vida como *ser régua*. Mas a criança diz gostar de régua, pois esse instrumento amigável e brincante tem o poder de criar riscos e linhas a serem puladas: é desafio em liberdade. Na conversa, nas entrelinhas configuradas pela régua, está posta a diferença entre o adulto-régua-projetista e a criança-régua-projetista, basta olhar para qual infinito aspira-se nesse existir. Repropor é crer, que “[...] o infinito não tem fim mesmo!” (Figura 3).

Figura 3 – João.



Fonte: dos autores.

Referências

- Artaud, A. (1997) “L’arve e l’aume” 1989. In A. Artaud, *Il sistema della crudeltà: gli affetti, le intensità, il linguaggio dei corpi* (pp. 11-19). Milão: Mimesis.
- Bakhtin, M. (2002). *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, M. (2011). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (2021). *Lendo Razlúka de Púchkin: a voz do outro na poesia lírica* (M. Barenco, & M. R. Francisco Junior, Trans.). São Carlos: Pedro & João.
- Foucault, M. (1996). *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970* (L. Sampaio, Trad.). São Paulo: Loyola.
- Gould, S. J., & Vrba E. S. (1982). Exaptation: a missing term in the science of form. *Paleobiology*, 8(1), 4-15. <https://doi.org/10.1017/S0094837300004310>
- Lopes, J. J. M. (2021). *Terreno baldio: um livro sobre balbuciar e criar os espaços para desacostumar Geografias: por uma teoria sobre a espacialização da vida*. São Carlos: Pedro & João.
- Lopes, J. J. M., & Mello, M. B. (2010). *O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com as lógicas infantis*. Rio de Janeiro: Rovel.
- Lotman, I. (2021). *Mecanismos imprevisíveis da cultura* (I. Machado, Trad.). São Paulo: Hucitec.
- Lotman, J. (2004). L’architettura nel contesto della cultura (S. Burini, Trad.). *eSamizdat* (2), 109-119.
- Lotman, J. (2022). *Il girotondo delle muse: semiotica delle arti* (S. Burini, Trad.). Milano: Bompiani.
- Lotman, Y. (2013). O problema do fato histórico. In M. Serra. *La exuberancia de los límites: homenaje a Jorge Lozano*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Mello, M. B., Lopes, J. J. M., & Lima, M. F. C. (2021). Por que rimos das crianças? *Linhas Críticas*, 7, 1-18. <https://doi.org/10.26512/lc27202135191>
- Santi, M. (2019). Adattamento (esattamento). In L. D’Alonzo (Ed.). *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 28-36). Brescia: Sholé

Sousa, C. S. G. (2021). *Uma piscina que virou bolo: cartografias crianceiras e vivências espaciais na infância* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal Fluminense, Niteroi, RJ.

Volóchinov, V. N. (2018). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (2a ed., S. Grillo & E. V. Américo, Trans.). São Paulo: Editora 34.

Submetido em: maio de 2023

Aceito em: novembro de 2023

Sobre os autores

Marisol Barenco Corrêa de Mello

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.
E-mail: sol.barenco@gmail.com

Jader Janer Moreira Lopes

Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.
E-mail: jjanergeo@gmail.com