

**SIGN E (DE)SIGN: É POSSÍVEL UMA SEMIÓTICA DO ESPAÇO ESCOLAR?****SIGN AND (DE)SIGN: IT'S POSSIBLE A SEMIOTICS OF SCHOLAR SPACE?****SEGNI E (DE)SEGN: È POSSIBILE UNA SEMIOTICA DEGLI SPAZI  
SCOLASTICI?**Marisol Barenco de Mello<sup>1</sup>

Universidade Federal Fluminense

Marina Santi<sup>2</sup>

Universidade de Pádua

**Resumo:** O presente ensaio visa discutir criticamente as condições teóricas e filosóficas para uma abordagem semiótica do espaço escolar. Com os aportes de autores como Iuri Lotman (1996; 2004; 2021; 2022) e Mikhail Bakhtin (2002; 2010; 2016; 2021), que defendem uma semiótica axiologicamente orientada, bem como os estudos de Augusto Ponzio (2020) e Thomas Sebeok (2001), que recolocam as relações entre linguagem, cultura e processos formativos, as autoras discutem a perspectiva semiótica que assumem, e apresentam as possibilidades da leitura e design crítico de ambientes educacionais a partir dessa. A partir de uma experiência de discussão crítica no curso *Magistrale de Design de Ambientes Educacionais*, na Università degli Studi di Padova, no primeiro semestre do ano letivo italiano 2022/23, as autoras apresentam a semiótica do espaço escolar realizada por estudantes e professoras em diálogo, defendendo os princípios dessa área de pensamento e prática em pleno desenvolvimento, e que deve tomar cena nos trabalhos pedagógicos nas escolas e de formação inicial e continuada de professoras e profissionais responsáveis pelas configurações dos espaços educacionais.

**Palavras-chave:** Design de ambientes educacionais; Semiótica; Espaços arquitetônicos.

**Abstract:** This essay aims to critically discuss the theoretical and philosophical conditions for a semiotic approach to the school space. With the contributions of authors such as Yuri Lotman (1996; 2004; 2021; 2022) and Mikhail Bakhtin (2002; 2010; 2016; 2021), who defend an axiologically oriented semiotics, as well as the studies of Augusto Ponzio (2020) and Thomas Sebeok (2001), who reconsider the relations between language, culture and formative processes, the authors discuss the semiotic perspective they assume, and present the possibilities of reading and critical design of educational environments based on this. From an experience of critical discussion in the Master course of Design of Educational Environments, at the Università degli Studi di Padova, in the first semester of the Italian academic year 2022/23, the authors present the semiotics of the school space carried out by students and teachers in dialogue, defending the principles of this area of thought and practice in full development, and which should take

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ); professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: sol.barenco@gmail.com.

<sup>2</sup> Professora ordinária de Ensino Especial e Pedagogia no Departamento FISPPA da Universidade de Pádua. E-mail: marina.santi@unipd.it

centrality in pedagogical work in schools and in the initial and continuing teachers' training as well as professionals responsible for the configuration of educational spaces.

**Keywords:** Design of educational environments; Semiotics; Architectural spaces.

**Riassunto:** Questo saggio si propone discutere criticamente le condizioni teoriche e filosofiche per un approccio semiotico allo spazio scolastico. Con i contributi di autori come Jurij Lotman (1996; 2004; 2021; 2022) e Michail Bachtin (2002; 2010; 2016; 2021), che difendono una semiotica assiologicamente orientata, nonché gli studi di Augusto Ponzio (2020) e Thomas Sebeok (2001), che riconsiderano le relazioni tra lingua, cultura e processi formativi, gli autori discutono la prospettiva semiotica in fuoco e presentano le possibilità di lettura e progettazione critica di ambienti educativi basati su questo. Da un'esperienza di confronto critico nel corso Magistrale di Design of Educational Environments, presso l'Università degli Studi di Padova, nel primo semestre dell'a.a. 2022/23, gli autori presentano la semiotica dello spazio scolastico svolta dagli studenti e insegnanti in dialogo, difendendo i principi di quest'area di pensiero e pratica in pieno sviluppo, e che dovrebbe prendere centralità nel lavoro pedagogico nelle scuole e nella formazione iniziale e continua di insegnanti e professionisti responsabili della configurazione degli spazi educativi.

**Parole chiave:** Design di ambienti educativi; Semiotica; Spazi architettonici.

**Submetido em 31 de janeiro de 2023.**

**Aprovado em 15 de fevereiro de 2023.**

## Introdução

Em uma de suas obras mais conhecidas, *Notre Dame de Paris*, Victor Hugo (2015) escreve, em um diálogo entre dois monges, um dos quais apontava para um livro sobre a mesa e, por fora da janela, para a Notre Dame: “Isto matará aquilo” (HUGO, 2015, p. 102). No romance de 1831 o escritor afigurava um tempo em que o homem europeu ainda era capaz de “ler” uma obra arquitetônica, como uma igreja, neste exemplo, profetizando o tempo futuro em que “ler” é um termo que se aplica quase que exclusivamente para os textos verbais – talvez nem todos mais em livros.

Será que com o advento das leituras da cultura escrita perdemos a habilidade de ler textos arquitetônicos, como textos espaciais? Como seria um texto de arquitetura? Para nós, como neste presente texto buscaremos apresentar, os espaços arquitetônicos são textos feitos de signos de uma específica linguagem artística, ou mesmo signos de projeto de *design*, feitos pela mão do ser humano, poderíamos dizer espaço significado.

Portanto, alinhadas com as discussões que tomaram cena no curso de *Design de Ambientes Educacionais* que aconteceu no primeiro semestre de 2022/23 na Università degli Studi di Padova, neste presente texto nos ocuparemos dialogicamente dos signos arquitetônicos nos contextos escolares, como criações de autores social e ideologicamente posicionados. Signos que muito comumente tornaram-se lugares comuns, como as carteiras escolares que estão sempre voltadas para um lado, que se torna sua frente,

tornando as salas de aula como auditórios. Buscaremos nos debruçar sobre esses signos, recusando seu fechamento em sentidos únicos e os abrindo para a multiplicidade inexaurível das possibilidades dos seus sentidos nos encontros entre as culturas.

Como uma estudante disse no primeiro dia de aula do curso, tentar entender esses signos para podermos prestar atenção neles, cuidar deles, para que, indo além de nos constrangerem as ações ou serem meras representações, possam ser signos de transformação do mundo. E porque cremos nos aportes bakhtinianos que afirmam que no interior de cada signo é possível ser encontrada a viva imagem de humano e seu mundo que esse signo afigura, produto das lutas ideológicas dos sentidos que encontram nele seu acabamento sempre provisório, buscaremos afirmar a semiótica como um método capaz de penetrar no seu universo de sentidos, isto é, o universo da criação de imagens humanas e seus mundos nos signos arquitetônicos. Nesse caso, signos espaciais, orientados vetorialmente, isto é, signos espaço-temporalmente ideológicos.

### **1. A semiótica como método**

Charles Morris (2012), um importante estudioso da Linguagem e Semiótica, escreveu, em um de seus cursos, que a semiótica não deve ser tomada como uma disciplina ou um conjunto teórico, mas sim como um modo de ver como os signos desenvolvem papel nos processos comunicativos e interpretativos. Portanto, a semiótica, para este autor, teria caráter metodológico e surge como a capacidade específica da espécie humana, capacidade de tomar em consideração os processos de semiose – interpretação do mundo através da linguagem – e se debruçar sobre esses, compreendendo a forma como compreendemos o mundo e a nós mesmos. A linguagem, que foi criada na história do desenvolvimento da vida como semiose, ou seja, capacidade de conhecer e se adaptar ao mundo, conferindo sentido às coisas e relações, torna-se propriamente humana quando, ultrapassando a capacidade de semiose, torna-se ‘exaptação’ na espécie humana. É justamente com o advento da fala que os seres humanos se tornam capazes da comunicação verbal e a criação dos sistemas simbólicos, e isso só se torna possível porque a linguagem foi exaptada para outros fins que não apenas os de se adaptar às condições do mundo e de identificar objetos e relações: a linguagem envolve então outras funções, ou mesmo existe de modo infuncional.

Enquanto exaptação os sistemas de signos existentes, enquanto adequados em uma relação de identificação entre um signo e um referente, desviam-se para outras formas de representação. A linguagem humana exaptada desfaz a coincidência entre

palavra e objeto representado, desvia-se da representação direta e afigura outras realidades, como o invisível, o ausente, aquilo que ainda não existe ou aquilo que não existe mais, o substituto e metafórico, o possível, o impossível, o projetável ou previsível, o ficcional, o simulado, o imprevisível, o utópico, o artístico, o hipotético.

Thomas Sebeok (2001), biólogo e semiólogo, defende uma semiótica global, ou uma semiótica da vida, que exige uma atitude interdisciplinar na pesquisa, com um método acima de tudo des-totalizante, que tanto se faz sobre a crítica das teorias universalistas e mecanicistas, como sobre aquelas atreladas à Linguística, que colocam ênfase exclusiva no paradigma verbal. Para Sebeok, segundo o professor Augusto Ponzio (2020), a semiose e a aprendizagem em todos os níveis da vida desenvolvem-se juntas e de modo complementar, tendo a ver com processos de modelação da realidade. É importante o constructo de modelo para a escola conhecida como Moscou-Tartu, da qual fizeram parte V. Ivanov e I. Lotman, dentre outros que, aqui neste texto, tomaremos em consideração. Sebeok (2001) em diálogo com Jakob von Uexküll (1982) estende a semiose para toda a vida. Uexküll (1982) traz uma importante contribuição para os estudos da semiótica – e é justamente na Itália que a sua perspectiva vai ganhar corpo – deslocando o termo *Umwelt* (mundo próprio) dos pontos de vista etológicos e biológicos para convergir com argumentações filosóficas e semióticas. Segundo esse aporte, todo organismo vivo tece em torno a si mesmo uma rede de relações com propriedades específicas dos objetos que o circundam. Nesse processo, organizam e conduzem a sua própria existência, ativamente existindo no mundo.

Não existe, portanto, um ‘mundo único’ no qual todos estaríamos, mas a possibilidade de organizar a realidade espaço-temporalmente varia de espécie em espécie. Assumindo não mais a fratura da antropologia filosófica clássica entre ser humano e restante dos seres vivos, mas compreendendo essa formação viva – humana – como descontinuidade na continuidade, tomamos o ser humano não como algo “de mais”, mas algo diverso, uma espécie que participa igualmente dos mundos orgânicos e inorgânicos, mas com a especificidade de sua espécie, que é a linguagem exaptada.

Sebeok (2001), portanto, afirmando o homem como ‘animal semiótico’, nos faz ver que a linguagem, exaptação humana, consente a produção do próprio mundo, a invenção e hipotetização do mundo dos outros, a criação artística, a reflexão filosófica, científica, a produção de mitos, utopias, e a meta-operatividade. Por meio dessa última, vai além da mera operatividade, percebendo o mundo funcionalmente, mas meta-operativamente considera os instrumentos como destinados a outros propósitos possíveis,

e até mesmo para nenhum propósito, o ‘fazer por fazer’, a infuncionalidade. A semiose humana, enquanto *signica*, permite a significação e ação sobre coisas ausentes, coisas inexistentes e coisas desconhecidas: segundo essa perspectiva a linguagem não é um espelho da realidade, mas possui propriedades reflexivas, projetivas e inventivas. O ser humano se emancipa da ocorrência simultânea signo-referente – aderência ao contexto – e através da capacidade de produzir e combinar signos (capacidade semiótica), é capaz de desenhar sua própria *Umwelt*, manipulando o possível, o impossível, o ausente, o simulado, o hipotético e o previsível.

Assim, a partir dessa tomada de posição, para Sebeok foi possível afirmar que até o surgimento do *Homo sapiens* a humanidade vinha se desenvolvendo a partir da linguagem como adaptação ao mundo e à vida social emergente. Mas o falar, característica do *Homo sapiens* que permitiu a comunicação verbal e a criação dos sistemas simbólicos, se desenvolveu da linguagem, mas como exaptação, enquanto características que evoluíram para outros usos (ou para nenhum). Afirmamos, juntamente com Sebeok (2001), Ponzio (2020) e outros, que a comunicação verbal humana, especificidade da espécie humana, é exaptação da linguagem, desde o início desvio que possibilitou à semiose humana manter juntos corpo, mente e cultura.

A linguagem humana enquanto capacidade comunicativa e inventiva nasceu da exaptação, no mesmo berço em que nasceu a cultura. Nas práticas culturais humanas, é o deslocamento de um objeto em direção a outros interpretantes que cria significância, que cria cultura. Por isso, Lotman (1996) vai afirmar que a cultura toda está condensada em seus signos, sendo possível acessar seus processos contraditórios e dispersos histórica e socialmente a partir da consideração semiótica dos textos da cultura.

## **2. Linguagem humana como exaptação**

É preciso liberdade para compreender de modo completo o conceito de exaptação que Gould (1991, 2021) opõe à adaptação como processo seletivo darwiniano. Embora alguns críticos influentes de Gould tenham considerado supérfluo esse novo constructo do ponto de vista explicativo, ao contrário, vale a pena apresentá-lo (...), pelas interessantes considerações que recebeu no âmbito da reflexão sobre a desabilidade e em Educação Especial. A exaptação, de fato, em sintonia com uma visão estocástica e não linear da natureza e dos sistemas vivos, responde melhor a uma ideia ‘ecológica’ da mente (BATESON, 1977), na qual a necessidade dá lugar ao acaso, o utilitarismo à inutilidade

e ao inesperado. Segundo Gould, ‘exaptação’ é o termo perdido no estudo da evolução, totalmente forjada sobre a adaptação darwiniana.

Recuperá-lo é fundamental para compreender tudo aquilo que foge a uma explicação seletiva e que, ao contrário, poderia ser bem compreendida no interior de um conjunto de exaptações que respondem sobretudo à contingência e surpresa. Em suma, rebobinando a fita da vida não poderíamos mais rever o mesmo filme, que tem como protagonista o homem ‘assim’ evoluído como hoje o queremos, e que por ser justamente ‘assim’, educamos. A relação entre adaptação e funções e, posteriormente, entre funções e habilidades é perturbada pelo acaso e pelo caos do imprevisto, para o qual ex-aptar-se significa fugir dos mecanismos da repetição seletiva para explorar outras repetições, tornando os próprios aparatos adaptados para outros usos. Acontece de tal modo que os filamentos postos para bloquear o refluxo do esôfago nos bípedes terminam por fazê-los cantar e tomar o nome dessa ‘inútil’ função; que o cérebro pequeno e imaturo que facilita o parto das fêmeas de tais bípedes tire vantagem dessa plasticidade infantil, reforçando também a relação de cuidado humano e o crescimento das comunidades.

As implicações do conceito de ‘exaptação’ sobre a leitura da (des)abilidade, do (des)funcionamento como objetos próprios da Educação Especial são notáveis e atualmente cada vez mais reconhecidos: abrir as portas à contingência nos faz reler também aquilo que seria destinado a uma diagnose irreversível. Explorar as funções se torna uma prerrogativa e oportunidade irrenunciável para todos, em uma perspectiva inclusiva que limita o recurso à didática da ‘compensação’, da redução e da ‘dispensa’ para dar espaço à des-normalização das funções. Exaptação é, portanto, não somente um verbete correlacionado ao de adaptação, ao qual valeria a pena confrontar-se, mas um novo capítulo da pedagogia e didática ‘especial’, totalmente por ser escrito.

### **3. Signo, significância e percursos interpretativos**

É necessário clarificar um mito: não existem signos que tenham em si a pureza do universal. Pode haver signos que participam de muitos caminhos interpretativos, seja no interior das línguas e entre suas linguagens, seja externamente entre línguas diferentes, ou nas relações entre diferentes culturas, mas nunca um signo que baste a si mesmo, e que por isso serviria de ponto fixo para a compreensão de tudo em qualquer circunstância. Todo signo encontra outro signo, forjado esse também nas lutas vivas da vida concreta das culturas, e nesse encontro são mutuamente traduzidos. Todos os autores que estudamos – Mikhail Bakhtin (2002; 2010; 2016; 2021), Valentin Volóchinov (2018),

Iuri Lotman (1996; 2004; 2021; 2022), e outros tantos – têm em comum o fato que desenvolveram filosofias de-totalizantes, que opõem às abordagens universalizantes de linguagem, cultura e humanidade.

Signos também podem tornar-se *transparentes* no curso de seu desenvolvimento histórico. Aristóteles chamava lugares-comuns: aquilo de que não se fala, mas sem o qual não se fala. Ao contrário, para Volóchinov (2018), signos são parte da realidade concreta, material e histórica da cultura, e dessa forma devem ser estudados. Todo fenômeno ideológico é sígnico, e a realidade do signo deve ser tomada em sua realidade fenomênica fundamentalmente ideológica das interações sociais (VOLÓCHINOV, 2018, p. 14). Além disso, para Bakhtin (2021), o simples fato de nos ocuparmos de algo, dialogando sobre isso e ressignificando seus valores dados já abre essa realidade para seus desenvolvimentos imprevisíveis. Ocupar-se de um fenômeno da realidade, sempre em relações dialógicas é abrir esse “dado” para os sentidos abertos “por darem-se” na cadeia histórica dos sentidos (BAKHTIN, 2021, p. 32).

Normalmente falamos de signos enquanto coisas, substantivando: ‘os’ signos. É necessário precisar que, em uma perspectiva semiótica, tanto para a semiótica de Lotman (1996), quanto para a semiótica bakhtiniana, a vida dos signos se encontra nos atos de interpretação, entre os participantes do diálogo histórica e socialmente posicionados. Existem os produtos materiais da cultura e, é claro, existem as palavras como signos que encontram sua materialidade não objetal, mas o sentido do signo é mais abrangente. Para o professor Ponzio (2020), baseando-se em Charles Morris (2012), dentre outros, o signo deve ser considerado no interior de uma relação triádica, que envolve sempre (1) algo material; (2) o interpretado – parte do mundo a ser conhecida/pensada/aberta; e (3) o interpretante – outro signo que confere ao primeiro o significado (PONZIO, 2020, p. 40). Conhecer é, segundo a semiótica que compreendemos, opor signos a signos. O processo que liga interpretado a interpretantes em uma série aberta de interpretantes é chamado de ‘percurso interpretativo’. Mas os interpretantes jamais repetem ou duplicam o interpretado: em todo ato de significação o sujeito em diálogo vivo na cultura acrescenta a esse algo de novo, o desloca para outra direção. A relação de interpretação é uma relação de alteridade e exaptação, na medida em que sempre dialógica e portadora de sempre novos contextos.

Bakhtin (2002) diz que não encontramos os objetos virgens no mundo, mas a seu redor tecem-se uma multidão de fios ideológicos: todo objeto é encontrado já desacreditado, afirmado, valorado enfim. Ocuparmo-nos dos objetos é penetrar essa rede

de significações que possuem percursos interpretativos múltiplos, imprevisíveis, inapreensíveis, muitos deles ambíguos e contraditórios, refletindo as lutas e oposições sociais e históricas que os disputaram. Todo signo, enquanto elo nessa cadeia discursiva é plurívoco e possui ramificações de número indeterminável – seus percursos interpretativos. A plurivocidade e ambiguidade de cada signo é a sua principal característica, o que faz dele não objeto vazio, mas sim objeto da cultura pleno de tensionamentos e disputas: todo signo é ideológico.

Volóchinov (2018) abre seu ensaio *Marxismo e Filosofia da Linguagem* afirmando que “todo signo é ideológico, e não há ideologia sem signos” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 12), e que o estudo da criação ideológica precisa necessariamente estar ligado à filosofia da linguagem. Apesar dos objetos no mundo – corpos físicos, instrumentos, produtos de consumo – terem um valor em si mesmos, coincidindo inteiramente com sua própria natureza física ou funcional, esses podem converterem-se em signos, percebidos como símbolos remetendo à realidade fora de si mesmos. Todo produto ideológico da cultura, em suas dimensões e campos, faz parte de uma realidade natural ou social, mas também pode refletir e refratar uma outra realidade, possuindo significado, servindo como signo em uma relação de compreensão. Ao lado do mundo dos fenômenos naturais, materiais tecnológicos e produtos de consumo há outro universo particular, que é o dos signos. Estes são tanto parte da realidade – já que são os próprios objetos do mundo significados – quanto refletem e refratam outra realidade. “Tudo o que é ideológico possui valor semiótico” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 14), ele escreve em 1929. Cada campo da criação ideológica possui seu próprio modo de orientação para a realidade, reflete e refrata a realidade a sua maneira, ou seja, possui uma visão de mundo diversa.

Para Bakhtin (2002), justamente no plurilinguismo ativo e dialogizado entre as muitas visões de mundo materializadas nas muitas linguagens produzidas nos diversos campos da criação ideológica é que somos capazes de conferir ao objeto valor estético ampliado, o possibilitando participar das muitas instâncias ideológicas históricas e sociais. Quanto menos ambiguidade e plurivocidade na relação entre um signo e suas possibilidades interpretativas, mais estamos diante de sistemas estabilizadores do sentido, e quanto mais pluridiscursividade dialogizada em torno ao objeto, mais abertura e possibilidades transformadoras. Os signos aparecem no processo de interação entre consciências concretamente posicionadas, *postuplenies*, e encharcam-se desses índices de valores contraditórios, quanto mais diversificada e estratificada for a cultura. Volóchinov

(2018) diz que a realidade dos fenômenos ideológicos é a realidade objetiva dos signos sociais (VOLÓCHINOV, 2018, p. 16), e compreender essa realidade se faz a partir da consideração da comunicação semiótica em íntima relação com a consideração dos contextos econômicos e sociais.

#### **4. A obra arquitetônica como texto da cultura**

O professor Augusto Ponzio (2020) define ‘texto’, juntamente com Bakhtin e Lotman, como um dos nós da rede dos percursos interpretativos, ou, no dizer de Volóchinov, como materialidade discursiva historicamente estabilizada, capaz de produzir significações outras. Lotman (2013) dedicou grande parte de seu trabalho ao conceito de texto, para ele aquilo que, no mundo humano, nos dá acesso aos fenômenos: “entre o historiador e o fato está sempre o texto: o historiador precisa necessariamente lidar com os textos” (LOTMAN, 2013, p. 24). Lotman (2013) entende o texto como um programa condensado de toda a cultura, na medida em que, enquanto conjunto de signos, são modelos da cultura, que ao mesmo tempo a modelam. A essa propriedade chama ‘dupla vida semiótica’ (LOTMAN, 2022). Para este autor, o mecanismo da cultura é um sistema tal que busca transformar a esfera externa na interna, vive dessa contraposição e das passagens entre interno e externo.

Como um dos teóricos do formalismo, uma das suas apostas teóricas é sobre a cultura como feita de muitas dimensões intrinsecamente em diálogo. Entendendo que no campo da arte a arquitetura é uma desses modos de produção de obras – com forma, conteúdo e material – Lotman (2022) dedica a ela uma das partes de sua obra *A Ciranda das Musas: ensaios sobre a semiótica das artes* (LOTMAN, 2022), em que ao lado das demais formas de arte, em permanente trocas, constroem o substrato de valores estéticos de uma cultura. O livro foi recentemente republicado pela editora Bompiani na Itália, e tem como importante capítulo ‘A arquitetura no contexto da cultura’.

Lotman (2022) inicia o ensaio dizendo da dupla vida semiótica do espaço arquitetônico, que tanto modela o universo como é modelizado por ele; o mundo criado arquitetonicamente é um microcosmo da sua ideia da estrutura global do mundo. Também Bakhtin (2002), em sua noção metódica de ‘cronotopo’ (BAKHTIN, 2002; BEMONG, 2015) – desvio da estética transcendental na direção da arquitetônica de todo enunciado humano – afirma a obra da cultura enquanto espaço-tempo-sentido, que encerra em seu centro axiológico um valor da vida humana e seu mundo. Para ambos, o valor da vida humana ou a função semiótica de qualquer obra na cultura está no centro desta, e quanto

mais nos aproximamos desse centro, mais podemos compreender como os elementos da arquitetônica colocam-se a serviço dessa imagem ‘valorada’ (MELLO & LOPES, 2018).

Todo texto, porém, deve ser compreendido em suas relações vivas no contexto, o que faz desse um mecanismo funcionando, uma obra da cultura viva, que tanto muda de fisionomia, renovando os próprios sentidos, quanto gerando novas informações, ou como diz Bakhtin (2002), sendo um elo na cadeia dos sentidos, produzindo o sentido renovado. Fora dessa vida texto-contexto tem-se um objeto de museu, depositário de informações constantes e igual a si mesmo, incapaz portanto de gerar novos fluxos. A isso Lotman (1996) chama de sistema semiótico: capacidade de gerar novas informações a partir das passagens e trocas texto-contexto.

Todo texto, como parte da cultura, pode ser percebido como o conflito entre duas tendências, segundo Lotman (1996): o aumento de regularidade no interior de um texto faz aumentar o nível de previsibilidade do sistema, aplainando a sua estrutura rígida e provocando aumento de entropia. Ao mesmo tempo, o aumento de desuniformidade interna a qualquer organização semiótica faz aumentar seu poliglotismo estrutural e as relações dialógicas entre os seus elementos, além do aumento da conflitualidade texto-contexto. Esse caráter caótico funciona a favor do aumento da capacidade informativa antientrópica. Justamente a cultura vive dessa contraposição e passagens interno-externo: em busca de alargar-se e possuir o espaço extra cultural, tornando-o símile, amplia a esfera de organização, o que leva à ampliação da esfera de não organização. Cada cultura tem o seu tipo de caos, criado no âmbito mesmo da organização.

A produtividade do conflito gerado nesses processos se conserva para os sujeitos que recebem as obras na cultura, e as condições passadas e presentes subsistem ao mesmo tempo. De fato, em se tratando de obras arquitetônicas, o poliglotismo em um conjunto arquitetônico é fator de beleza. Mas a arquitetura não é feita só de arquitetura: essa se mantém em constante relação com a semiótica das séries não-arquitetônicas que dão sentido às práticas culturais. É aqui, no âmbito da formação histórico social das práticas, que fica claro que o texto jamais será a realização de um projeto-design, pois em relação a essa invenção e norma de autor o texto real aparece como algo submetido a desvios imprevisíveis. Aqui inicia o domínio do imprevisível, das mudanças casuais criando formações, forçando relações dialógicas.

A heterogeneidade estrutural e o poliglotismo semiótico do espaço arquitetônico estão ligados aos movimentos do século XX, que se colocaram contra as perspectivas de tendência oposta da planificação única e global, racional e eficiente dos modelos das

ideias utópicas do Renascimento, que na busca pela ordem geométrica como ideal de beleza e racionalidade criaram ‘cidades monológicas’, reduzidas a uma representação de simetria ideal do cosmos, encarnando a vitória do pensamento racional sobre as forças irracionais da natureza (LOTMAN, 2004; 2022). Como Lotman as descreve, textos fora de contextos, arquiteturas dirigidas contra a natureza e contra a história, destruindo velhos contextos e criação de novo texto ‘passado a limpo’. A retirada do contexto, nesses casos, fora calculada: o texto arquitetônico foi concebido como fragmento de um contexto inexistente, estranho, que rompia totalmente com o passado e orientava-se ao futuro de modo a-histórico. Ao contrário, a arquitetura é profundamente ligada à natureza e à história, que constituem seu contexto, sempre modelando pelas mãos dos autores suas concepções de universo ideal (LOTMAN, 2004).

A semiótica do espaço tem caráter vetorial, é orientada, e sempre afigura pontos de vista, vetores de orientação espaciais (para ver de fora, para ver de cima, a partir de um centro, na perspectiva do passante, do oriente ao ocidente etc.). As relações espaço-temporais representam parâmetros de formação da consciência ideológica, vetorizando a vida e especializando-se enquanto forma. O espaço arquitetônico é semiótico, e pode ser compreendido a partir da leitura de seus elementos enquanto signos ideológicos – no caso do espaço, vetorialmente orientados. Por ser semiótico, é ideologicamente orientado, e materialmente possível de ser compreendido pelas suas linhas de forças.

Bakhtin (2002) vai localizar no interior dos textos duas forças em permanente luta pelo sentido, na multidão dos fios ideológicos de todas as vozes que já enunciaram valorativamente esse objeto: as forças centrípetas, interessadas na estabilização dos sentidos e na manutenção das relações, e as forças centrífugas, em geral não oficiais e desestabilizadoras dos sentidos dados. O próprio fato que eu me ocupe de um objeto, diz Bakhtin (2020), já o retira do reino do dado, abrindo-o ao universo por dar-se da cultura, sempre imprevisível em suas múltiplas probabilidades nos momentos conflituosos da vida dos textos. Para este, é possível nos índices espaço-temporais saturados de sentidos (sempre em luta) compreender as imagens de humano e seu mundo que são por esses caminhos forjadas.

O cronotopo, enquanto categoria metódica na obra de Bakhtin (2002), permite a penetração nos enunciados na cultura – sejam cotidianos ou em gêneros artísticos – em busca das forças em jogo na sua criação, por autores social e ideologicamente posicionados. A esse centro de valor, Bakhtin (2021) chamou herói – não a personagem pura e simples, mas o centro de valor humano afigurado em cada obra. No encontro

dialógico e alteritário entre herói – humano afigurado, projetado, e autor – humano criador, projetista, se dão os conflitos que são a vida dos textos. Mas o herói não é submetido: ele luta todo o tempo para confrontar a imagem de si que dele é apresentada nas formas. Contra as imagens de humano criadas nos textos nos posicionamos, e a isso podemos chamar ato responsável, semiótica, diálogo.

Sobre as forças centrífugas e seu poder renovador, Lotman (2021) vai tratar dos processos explosivos da cultura, que são eventos que interrompem a cadeia causa-efeito dos eventos prováveis, fazendo emergir esferas em cujos limites surgem novos conjuntos de possibilidades. No momento da explosão, a interseção entre passado e futuro parece ser atemporal, abrindo no interior do sistema um mapa de pontos igualmente possíveis de desenvolvimento futuro, vários caminhos de eventos igualmente possíveis.

A regularidade como fatalismo da forma exclui o imprevisível e passa a ver o processo histórico vivido como via de mão única. Mas em cada momento igualmente um número possível de direções se torna possível, e os processos explosivos são nada mais que a realização de uma entre muitas possibilidades. O momento da realização é o momento limite da indeterminação, com possibilidades inesgotáveis, já que envolve esferas que estavam antes situadas fora dos limites da cultura dada, e não existem, para isso, caminhos conhecidos. O momento da explosão é o ponto em que novas possibilidades tomam forma, momento da criação de outra realidade, com o deslocamento e reinterpretação da memória.

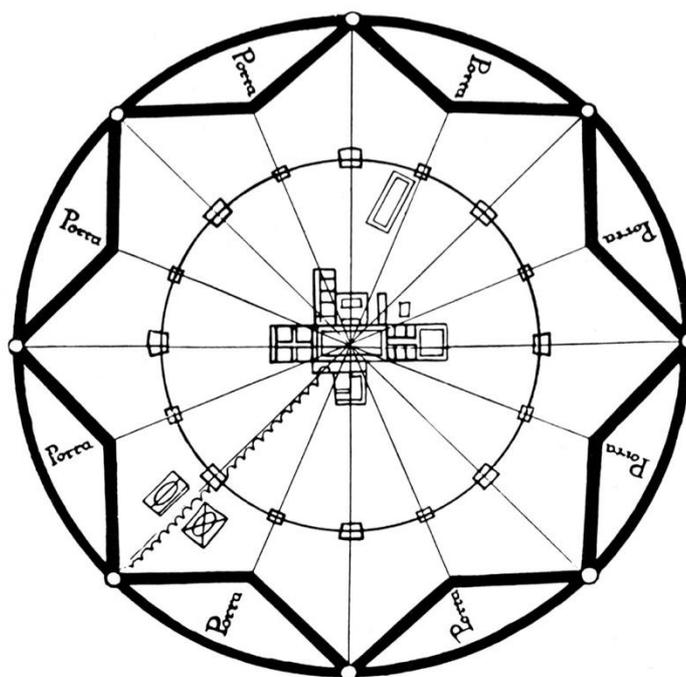
## **5. O espaço escolar e a busca da simetria do século XVI**

Será possível nos valermos dessas discussões para pensar uma semiótica do espaço escolar? Nos espaços escolares, as séries arquitetônicas, estruturais e dinâmicas estão em tenso diálogo com as séries não arquitetônicas, isto é, projeto pedagógico, teleologias educativas e filosofias que guiam a práxis. Essas séries podem concordar entre si, estar em franco desacordo e, pior ainda, os signos arquitetônicos e de *design* dos ambientes educativos podem ter se tornado invisíveis, lugares comuns – agindo sem que tomemos consciência desses.

Em outras escritas preliminares (LOPES; MELLO, 2010) mostramos como a lógica simétrica da projeção dos modelos arquitetônicos monológicos encontrou nos edifícios educacionais uma grande ressonância. Como modelo racionalista e unificante de mundo, os princípios das ‘cidades monológicas’ (LOTMAN, 2004; 2022) ainda contam com bastante prestígio, como podemos ver nos projetos das reformas atuais das

grandes cidades, como por exemplo Paris. Na imagem abaixo, a cidade utópica conhecida como ‘Sforzinda’, de Antonio Averlino (dito Filarete) mostra, em seus vetores de forças, seus valores semióticos:

**Figura 1** - Sforzinda, cidade imaginária do Tratado de Arquitetura, datado de cerca 1464, desenvolvida por Antonio Averlino, dito o Filarete.



Fonte: WIKIPÉDIA, [s.d.].

Segundo Lotman (2004; 2022), podemos compreender os textos arquitetônicos seguindo seus vetores de forças. No caso do projeto de ‘Sforzinda’, a cidade tem seu centro semiótico nas edificações citadinas, cercadas por círculos fortificantes múltiplos de oito, com portas e muros protegendo o coração do projeto. É uma cidade-forte, geometricamente desenhada a partir de linhas de força que crescem em fechamento quanto mais se aproximam de seu centro: uma cidade centrípeta.

A arquitetura escolar, que segue modelos universalizados, assim como as cidades monológicas do século XVI aparecem como “textos fora de contexto” (LOTMAN, 2004, p. 119), frequentemente refratários às forças plurívocas das culturas em movimento. Enquanto objetos de informação constante, refratam a entropia que representa cada diálogo entre os participantes da dinâmica escolar, e impõem uma lógica racional, unitária, uniformizante e conteudística no mais das vezes, mesmo quando as séries não

arquitetônicas querem se configurar como abertas e dialógicas, através de seus projetos político pedagógicos libertários.

Um texto arquitetônico (en)forma uma imagem humana e um projeto de mundo com um dado material, e devemos reaprender a ler esses textos, como profetizou o monge do romance de Victor Hugo (2015). Um designer – e um educador enquanto usuário crítico dos espaços escolares – precisa estar consciente da linguagem através da qual enuncia arquitetonicamente, ou do contrário, será ‘falado’ por ela, sem ao menos ser sujeito desse diálogo: a linguagem falaria através dele ou dela. Um início importante é compreender a natureza dos signos arquitetônicos espaciais na temporalidade viva dos contextos escolares. Estes signos são orientados, têm valor vetorial (LOTMAN, 2004), implicam relações vetorializadas (como já dissemos, de baixo para cima, de cima para baixo, da esquerda para a direita, ao redor, para a frente etc.) e forças centrípetas e centrífugas. Desse modo são forças que constroem a agir e valorar espacialmente as relações.

Por exemplo, podemos compreender semioticamente as relações vetorializadas em uma imagem de um ambiente clássico escolar, com as carteiras dos estudantes organizadas em pontos cartesianos, voltadas à frente, onde se encontra o quadro-negro (ou branco) e a mesa do professor. Buscando, nessa configuração espacial, as relações que vetorializa, encontramos ao centro o valor da vida humana que essa coloca em relevo, a dizer, o professor como núcleo ativo e falante, centro discursivo-ativo superior, para o qual as atenções individuais devem convergir, e estudantes como *auditorium*. Estudantes e professores que participam das relações educativas e pedagógicas constroem a utilizarem esses vetores de forças espaciais lutam todos os dias, no interior dessas escolas-textos, contra a opacidade dessa imagem de humano que tal arquitetura lhes impõem e que devem atravessar, para que possam ser aquilo que desejam ser.

Ainda mais, como parte viva da cultura, o contexto escolar monologizado pelas forças estabilizadoras deixa de ser o que sua vocação educacional pretende, isto é, lugar da cultura onde o mundo gesta-se através das linguagens e da colocação em crítica das dimensões da cultura: vida, arte e ciência. Se compreendemos com Lotman (2004; 2022) que todo espaço significado vive justamente das trocas e passagens entre seu interior e o exterior, sendo essa sua condição de possibilidade, estabilizarmos os sentidos nesse texto arquitetônico pode se configurar como uma instituição de manutenção da ordem dada – em se tratando de uma sociedade capitalista e neocolonial isso seria trágico – ao invés de espaço-tempo crítico e criativo de novas visões de mundo e humanidade.

## 6. Um exercício de semiótica do espaço escolar

O Laboratório do curso ‘Magistrale’ em *Design of Educational Environments*, da Università degli Studi di Padova, do qual participamos com cerca de sessenta estudantes, aconteceu entre novembro de 2022 e janeiro de 2023. Inicialmente foram discutidos, em aula, os princípios teóricos da Semiótica que assumimos, e neste presente texto anteriormente apresentados. Como uma abordagem crítica, a discussão sobre a atividade de *design* de ambientes – aqui os ambientes escolares – demandou tanto o exercício da discussão em aula, quanto o exercício da leitura semiótica de um espaço escolar. Solicitamos aos estudantes que buscassem fotografias de espaços escolares, para posterior leitura no Laboratório. Inicialmente projetamos e fizemos uma leitura descritiva das quase sessenta fotografias, que contemplavam espaços escolares internos, externos ou em detalhes – como determinadas áreas escolares (horta, pátio, espaço verde etc.) – mas tendo a grande maioria contemplado fotografias do interior de salas de aula.

Em grupos, os estudantes elegeram uma das fotografias para a leitura semiótica e seu posterior *redesign*. Como critérios discutidos coletivamente para pensarmos juntas a penetração no objeto estético – a fotografia de escola – salientamos os vetores de forças que constroem e possibilitam as relações no espaço semiótico. O fizemos na forma de perguntas que se referiam às discussões teóricas já realizadas com elas e eles, a partir dos aportes filosóficos de Mikhail Bakhtin (2002; 2010; 2021) e Iuri Lotman (2004; 2022):

- a) Quais as condições de circulação dos corpos?
- b) Quais as condições de circulação das palavras?
- c) Que valores são verticalizados?
- d) Que valores são horizontalizados?
- e) O que há no centro?
- f) O que se encontra na periferia?
- g) Que mudanças imprevisíveis favorece?
- h) Que mudanças inesperadas favorece?
- i) Que oportunidades de contínua recriação do espaço?
- j) Que objetos valorados são escolhidos e encontrados?
- k) Que visão de ser humano encerra?
- l) Que visão de cultura está presente?
- m) Que visões de mundo são valoradas?

Um interessante acontecimento foi a discussão sobre os marcadores temporais presentes nas imagens – enquanto objetos valorados –, de modo penetrante: relógios, murais com datas comemorativas, aniversários, quadros com cronograma de atividades diários, quadros climáticos, dentre outros. Estranhar coletivamente esse relevo ao tempo cronológico como único tempo presente nos ambientes foi uma atividade acalorada e bastante crítica.

Mas vamos a seguir acompanhar a leitura de um dos grupos participantes, que buscou a leitura semiótica de um espaço educacional que, em uma primeira vista, parecia bastante adequado às atividades com as infâncias: uma sala de aula ampla, iluminada, com mesas octogonais e cadeiras postas a sua volta, parecendo privilegiar a formação de grupos e trabalhos coletivos. Já temos quase como dado o fato de que o movimento de organização das cadeiras e carteiras escolares aproxima o trabalho pedagógico de seus objetivos em perspectivas socioculturais, como o trabalho em grupo e formação de vínculos epistêmicos entre as crianças. Mas, na leitura feita pelo grupo, parece que esse ‘dado’ abriu-se às possibilidades críticas. O grupo de estudantes não realizou a tarefa de reformulação do espaço, mas em sua leitura, a partir dos elementos vetorializados do espaço, mostraram a riqueza e necessidade dessa formação e reformulação.

Refletindo sobre o critério da ‘circularidade dos corpos’, assinalado na figura abaixo na cor violeta, de princípio denunciam o aspecto ilusório desse constructo, já que é mínimo o espaço de ação das crianças na mesa octogonal marcada com um sinal espiral, configurando-se mais como um micro espaço de ação restrito às relações entre as crianças daquela mesa. Sobre a ‘circulação das palavras’, representada com as setas em rosa no interior da primeira mesa à esquerda, o grupo considerou que a circulação das palavras é favorecida no interior da mesa, que as veicula. Porém há fatores que impedem as possibilidades de interação com o exterior: a forma física da mesa, o professor que impede o diálogo entre as mesas diversas, e a própria disposição das mesas.

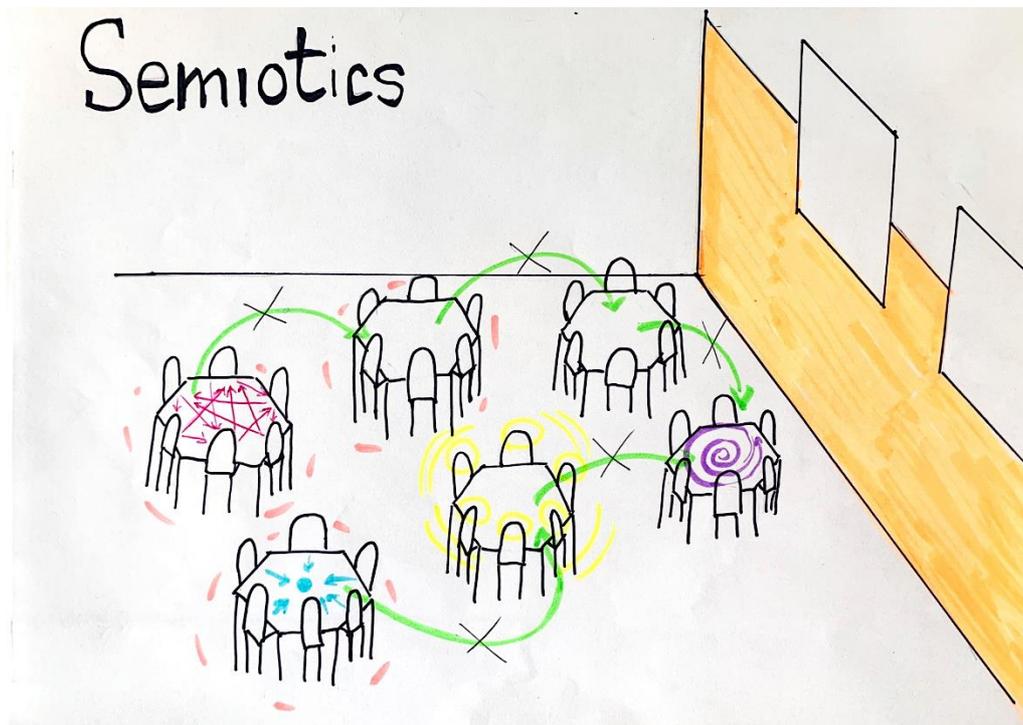
Refletindo sobre o que se encontra no ‘centro do espaço’, o grupo localizou em cada mesa um centro, que pode ser observado na marcação em azul dos vetores apontando para um ponto central. Aquele ponto pode ser um objeto comum, como o alimento, por exemplo, no caso de serem feitas as refeições na sala de aula, mas também o grupo ponderou que esse vórtice centrípeto cria um efeito de ‘eu e os outros’ do meu grupo, contrário aos demais grupos de estudantes dispostos em outras mesas. Sobre o que se encontra na ‘periferia dos espaços’ o grupo assinalou com a cor salmão o entorno exterior de cada mesa que, voltada para seu centro, faz com que os outros estudantes na sala de

aula sejam percebidos como periferia em relação à centralidade de sua própria mesa. Interessante já é perceber aqui como o deslocamento das mesas em grupos de quatro ou seis crianças reduz a imobilidade do *auditorium* do espaço escolar com as carteiras enfileiradas cartesianamente, mas cria um outro problema que é o encerramento das atividades das crianças em grupos que tornam os demais colegas periféricos em relação ao centro que é criado por cada mesa. As forças centrípetas que constroem o movimento dos corpos para o centro da mesa, produzindo um centro semiótico onde o que ali é colocado alcança seu grau axiológico máximo – por exemplo, as tarefas escolares ou o alimento – também refratam a possibilidade de um diálogo com todo o coletivo dos estudantes, criando uma zona centrífuga onde os demais são lançados fora.

Em relação às questões das possibilidades de ‘mudanças imprevisíveis’ no espaço escolar em questão, o grupo representou com a caneta verde as passagens interditas (marcando-as com um X), e considerou que nesse espaço são muito limitadas as possibilidades de tais mudanças, e também que a ausência de imprevisibilidade aguça nas crianças as capacidades de adaptação e resolução de problemas, essas duas consideradas capacidades muito mais voltadas para a manutenção da ordem no ambiente, que propriamente o trabalho de transformação das condições de possibilidades oferecidas pelo espaço.

Uma questão importante foi ressaltada por Lotman (2004; 2022): se as séries arquitetônicas estão em relação tensa com as séries não arquitetônicas (por nós aqui consideradas como as relações concretas no espaço, projetos pedagógicos, teleologias educativas etc.), então a indisponibilidade das mudanças imprevisíveis parece funcionar a favor de processos de ordem no espaço educacional, favorecendo pedagogias mais conservadoras, por exemplo. A possibilidade do imprevisível e do inesperado, como desejo de favorecer os atos libertários das crianças e professoras, a ponto de poderem mudar a própria estrutura arquitetônica escolar estaria mais ligada a pedagogias críticas e criativas, com ênfase na produção de ideologias libertárias, poderíamos dizer. Observa-se que, apesar das cadeiras terem seu design ressignificado para garantir os trabalhos em grupos, ainda assim essa é uma mudança discreta, na medida em que não garante o surgimento das mudanças e transformações, de certa forma constroendo os corpos a circuitos centrípetos no interior de cada grupo formado pela espacialidade das mesas e cadeiras no ambiente escolar.

**Figura 2** - Croqui de leitura semiótica do espaço escolar realizado pelo grupo de estudantes do curso de *Design of Educational Environments* em 2022.



**Fonte:** Acervo das autoras (2022).

Sobre os valores verticalizados, o grupo assinalou que as paredes da sala de aula possuem uma característica comumente encontrada em espaços públicos, e que é a parte inferior da parede pintada com tinta lavável. Ao contrário, as coisas intocáveis devem estar no alto, e as coisas ‘tocáveis’ pelas crianças são laváveis, ou seja, elimináveis. As crianças, desse modo, sequer são sensibilizadas a cuidar dos objetos, a ter atenção aos espaços, mas ao contrário às crianças é passada uma mensagem de que aquilo que elas fazem não seja importante, e seja acima de tudo apagável.

As três últimas questões que foram discutidas, a partir dessas forças vetorializadas enquanto signos do espaço escolar dizem respeito à afirmação de Bakhtin (2002) de que, no centro de um enunciado, é possível encontrar os índices de valor das vidas humanas, das culturas e visões de mundo que são ali (en)formadas. A forma que um autor cria, enquanto acabamento estético de um conteúdo ético-cognitivo com um material determinado – aqui nesse caso o material espacial com suas forças orientadas vetorialmente – é uma forma arquitetônica que releva, em seu centro, um valor vital. Daí a pergunta, após a leitura semiótica desse espaço, pelos valores vitais enformados.

O grupo localizou nessa imagem de sala de aula, e a partir das considerações anteriores, que uma ‘visão de ser humano’ emerge, e é possível compreender essa como

a de um ser humano que deve ser contido (nos seus movimentos, nas suas capacidades de falar e de interagir). O grupo assinala de amarelo o círculo de estudantes ao redor da mesa, e afirma que o ser humano aqui deve ser ‘não perturbador’. Sobre as ‘visões de mundo’ que podem ser compreendidas a partir da leitura semiótica desse espaço, o grupo ressaltou que o espaço em análise indica um mundo individualizado, excludente, antidemocrático, onde os grupos de estudantes se fecham no interior das mesas, tendo pouca margem de movimento para se mover, descobrir e encontrar o outro. Ainda, há o risco de que se possa rotular o outro como diverso de si, dessa forma o tornando não merecedor de ser conhecido. Seria, segundo essa leitura, uma visão de mundo etnocêntrica, que favorece a própria cultura e enfraquece a diversidade e pluralidade de outras culturas e grupos.

Em poucos dias de diálogos teóricos e experiências de leituras, conseguimos realizar análises críticas de dezenas de espaços escolares, produzindo material para discussão pedagógica e educacional com professoras e profissionais da educação, no sentido da possibilidade do reconhecimento das forças e suas direções axiológicas, seu cotejo com as séries não arquitetônicas e suas intencionalidades, visando diálogos e reformulações dos espaços arquitetônicos.

### **Conclusões: retomando os passos e pensando a vida**

Podemos contar com a semiótica para pensar nos valores espaçotemporais em jogo nos ambientes educacionais, como fizemos na experiência narrada acima, de modo mais ampliado? A partir da nossa posição epistemológica de tomar o texto como dado primário das disciplinas que se ocupam do humano, e compreendendo as obras na cultura como processos de significação, criações que deixam nos objetos as marcas de seus pensamentos, escolhas e desejos dos autores, ou seja, suas posições no mundo, como devemos proceder?

O professor Ponzio (2020) nos recomenda uma semiótica da escuta como compreensão respondente. Não apenas iluminar nos espaços e ambientes escolares suas linhas de forças, mas escutar o ruído permanente do encontro entre consciências que não coincidem, que não se submetem, que lutam pelos índices de valor sem jamais desaparecerem ou subsumirem-se umas nas outras. Não devemos tomar os outros como tolos, mas ao contrário, compreender que ler semioticamente um espaço deve avançar para a possibilidade da tomada em consideração desse mesmo espaço em uso, ou seja, com as muitas temporalidades os saturando de sentidos e tensões: um espaço vivo das relações corpóreas em ato.

Compreendendo o humano como o indestrutível, que se faz humano desde o início em desvios da rota biológica, em exaptação ativa, reconhecer nas obras da cultura as forças sempre contraditórias e em luta no interior das linguagens, pela estabilização dos sentidos ou pela sua renovação em processos explosivos é ponto de partida para nosso projeto de uma semiótica do espaço escolar. Devemos construir os próximos passos, buscando uma compreensão mais alargada desses espaços ocupados pelos corpos em sempre tensas relações.

Resumindo nossos aportes construídos até aqui, consideramos que a compreensão dos elementos dos textos arquitetônicos escolares deve estar ligada a algumas questões fundamentais:

- a) o reconhecimento de suas formas textuais como organizações sintáticas e semânticas capazes de significação ideológica, enquanto modos específicos de visão em uma dimensão específica da cultura;
- b) a busca de seu centro de valor e do seu centro semiótico como o vórtice onde as forças estão em seu maior grau, ali encontram-se os momentos explosivos em *status nascendi*;
- c) o reconhecimento das possibilidades de leitura como reconstrução e resposta aos sentidos contraditórios e em diálogo entre o autor e os sentidos múltiplos que se fazem ver nas visões de mundo entre as quais o texto se coloca como posição concreta, porém aberta de leitura;
- d) a compreensão de que os elementos do texto arquitetônico se tecem ao redor de um valor humano, como momentos combinados de uma totalidade aberta e em disputa;
- e) a busca pelas relações texto-contexto (em relações entre modelos e em relações com as séries não arquitetônicas) em seus jogos de força que afiguram imagens e concepções de mundo, de cosmos, de humano;
- f) a compreensão de que um texto espacial tem as forças afiguradas em relações vetoriais e que a vida dessas forças se encontra nos elementos temporais que as saturam e tensionam até o ponto da máxima distensão;
- g) o reconhecimento das possibilidades de permanente mudanças e explosões, pelos confrontos entre imagens de humano e vida real das relações humanas nos espaços arquitetônicos escolares, e a necessidade de uma intenção pedagógica de valorizá-las e promovê-las;

- h) o princípio de que participamos nesses processos de modo crítico, reconhecendo as autorias e protagonismos humanos nas crianças, jovens e professoras que são sujeitos do ato nos ambientes educacionais, em relação de ativa e crítica construção de suas vidas e seus mundos.

Propomos a busca dos centros de valores nos espaços arquitetônicos em suas relações na cultura, buscando os programas da cultura que forcem a estabilidade da sua organização e as forças de exaptação da linguagem que força a derrogação dos signos estabilizados, que (de)signa o espaço-tempo escolar em seus centros vitais. Propomos uma semiótica do espaço escolar que nos permita ler juntos as suas forças, compreendendo o modelo de mundo e imagem de ser humano que formam e, juntamente com os diferentes corpos que ocupam esses espaços, mudar aqueles centros semióticos, redesenhar, de-significar a cultura para transformá-la. Se queremos mudar o mundo, diziam os futuristas russos, devemos mudar as palavras do mundo. No nosso caso, os signos das nossas séries arquitetônicas em outro (de)-sign, o pelo menos um (de)-sign crítico.

### Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. *Lendo Razlúka de Púchkin: a voz do outro na poesia lírica*. Trad. Marisol Barenco e Mario Ramos Francisco Junior. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.
- BAKHTIN, M. *Para uma Filosofia do Ato Responsável*. Trad. Valdemir Miotello & Carlos Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Trad. Aurora Fornoni Bernardini *et al.* São Paulo: Hucitec, 2002.
- BATESON G. *Una sacra unità*. Milano: Adelphi, 1997.
- BEMONG, N. *et al. Bakhtin e o Cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas*. Trad. Oziris Borges Filho *et al.* São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- GOULD, S. J.; VRBA, E. S. Exaptation: a missing term in the science of form. *Paleobiology*, N. 8, 1982, pp. 4-15.
- GOULD S. J. Exaptation: a crucial tool for an evolutionary Psychology. *Journal of Social Issues*, Vol. 47, N. 3, 1991, pp. 43-65.
- GOULD S. *La struttura della teoria dell'evoluzione*. Torino: Codice, 2012.

- HUGO, V. *O corcunda de Notre Dame*. Trad. Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.
- LOPES, J. J. M. & MELLO, M. B. *O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com as lógicas infantis*. Rio de Janeiro: Rovelte Editora, 2010.
- LOTMAN, I. *Mecanismos imprevisíveis da cultura*. Trad. Irene Machado. São Paulo: Hucitec, 2021.
- LOTMAN, J. *Il girotondo delle muse: semiótica delle arti*. Trad. Silvia Burini. Milano: Bompiani; Campo Aberto, 2022.
- LÓTMAN, I. *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto, Acerca de la semiosfera*. Madrid: Cátedra, 1996.
- LOTMAN, J. *L'architettura nel contesto della cultura*. Trad. Silvia Burini. *eSamizdat*, Vol. 02, N.3, 2004.
- LOTMAN, Y. O problema do fato histórico. In: SERRA *et al.* *La exuberancia de los límites*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2013, pp. 109-119.
- MELLO, M. B.; LOPES, J. J. Il Cronotopo nelle immagini della povertà in Gogol' e Dostoevskij. In: PETRILLI, Susan (Org.) *L'immagine nella parola, nella musica e nella pittura*. Milano/Udine: Mimesis Edizione, 2018, pp. 209-224.
- MORRIS, C. *Scritti di semiotica e di estetica*. Trad., introd. e cura di S. Petrilli. Pensa Multimedia: Lecce, 2012.
- PONZIO, A. *Livre Mente: processos cognitivos e educação para a linguagem*. Trad. Marisol Barenco e Marcus Vinicius Oliveira. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
- SEBEOK, T. A. *Global semiotics*. Bloomington: Indiana University Press, 2001.
- UEXKÜLL, J. v. *Dos animais e dos homens*. Lisboa: Editora Livros do Brasil, 1982.
- VOLÓCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Sheila Grillo; Ekaterina Vólkova Américo. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2018.
- WIKIPÉDIA. *Sforzinda*, [s.d]. Disponível em: < <https://it.wikipedia.org/wiki/Sforzinda> >. Acesso em 01 fev. 2023.