

Análise semiótica de um espaço de ensino teórico/prático da arquitectura ★

Isabel Marcos*

Resumo: Se queremos passar da apreensão intuitiva das diferenças espacio-culturais ao conhecimento metodológico do espaço encarnado na nossa vivência, vejamos um exemplo relativamente simples de uma análise semiótica. O objecto desta análise é a minha sala de aula teórica / prática de arquitectura na ESBAL (Escola Superior de Belas-Artes de Lisboa) em 1985. Aqui os métodos da semiótica do espaço permitem-nos aceder ao conhecimento e ao funcionamento deste espaço. Este artigo está organizado em três grandes partes: o plano da expressão (análise dos *topos* - A), o plano do conteúdo (análise do fazer - B) e a relação do plano da expressão e do conteúdo (a Semiose e a Geografia Sémica - C).

Palavras-chave: *Topos*; Semiótica do Espaço; Geografia Sémica.

Introdução

O objecto deste estudo é uma sala de aula destinada ao ensino da arquitectura para os primeiros anos. Escolhi esta sala pelas suas características particulares e uma vez que a vivi durante o meu 1º ano de arquitectura, características que apresentarei ao longo deste texto.

Considera-se este espaço como um micro universo semântico, um *topos* ou seja como uma totalidade de significações, onde o espaço produz sentido a partir do seu uso, ou seja, das acções que aí têm lugar (forma/acção).

A nossa análise semiótica do espaço arquitectónico exporá resumidamente a descrição da forma do conteúdo, sendo necessário passar antes de tudo pela apresentação do plano da expressão, uma vez que "um *topos* é um espaço, um volume contendo pessoas e objectos" (Hammad et al., 1978, p. 29¹) onde as fronteiras se determinam quando consideramos simultaneamente os dois níveis: a expressão e o conteúdo.

DOI: 10.11606/issn.1980-4016.esse.2018.152797

* Este trabalho foi financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projecto «UID/SOC/04647/2013» do CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa

* Pesquisadora Sénior na Universidade Nova de Lisboa, na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Vice-presidente da *International Association of Visual Semiotics*. Endereço para correspondência: (isomarc@fctsh.unl.pt).

¹ Tradução própria para o trecho original: “ Un topos est un espace, un volume contenant des personnes et des objects. C’est une unité à trois dimensions (géométriquement parlant) don’t les frontières peuvent être déterminées en considérant simultanément les deux niveaux de l’expression et du contenu”.

Os três grandes capítulos desta análise serão nomeadamente: o plano da expressão (análise dos topos - A), o conteúdo (análise do fazer - B) e o colocar em relação as duas segmentações (C).

Parte A – Plano da Expressão

a.1) Sistema vs. Sistemas

A sala de aula é um *topos*² e está intrinsecamente ligada a dois outros sistemas, sobredeterminados por um "fazer principal", ou seja, tudo o que respeita ao ensino da arquitectura. Vejamos de forma esquemática (Figura 1) a organização dos sistemas de ensino da arquitectura:

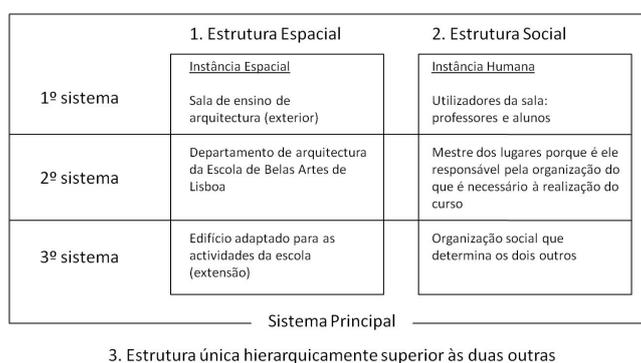


Figura 1: Organização dos sistemas de ensino da arquitectura³

Considerar a organização dos sistemas de ensino da arquitectura, é considerar que os actores do 1º sistema agem em função das normas produzidas pelos actores do 2º sistema, e ambos segundo um código de conduta socialmente definido pelo 3º sistema.

a.2) Análise do 3º Sistema

Esta análise permite trazer à luz o processo de actualização, reactualização, valorização, desvalorização ou neutralização que ocorreu ao longo dos séculos: este lugar foi acampamento de cruzados, cemitério de mártires, edifício conventual, depois a biblioteca e finalmente deu lugar ao espaço das Belas Artes. No estudo de apropriação do espaço alguns elementos históricos subsistem com um estatuto de índices ou resto. O processo de transformação do espaço está bastante ligado à sociedade, ou seja, aos seus códigos de remodelação e à maneira de viver o espaço de cada época.

Vamos então centrar a nossa análise no sistema que estamos a analisar: um edifício remodelado para as actividades da escola de arquitectura por uma sociedade que o destinou a ser escola.

O nosso objecto de análise é a sala de curso do 1º ano de arquitectura, que anteriormente era um corredor, o edifício foi dividido em duas partes: uma parte é a Escola de Belas Artes, a outra, a Polícia. Nesta divisão tornou este corredor uma sala. Podemos-nos aperceber numa

² Um topos é uma porção de espaço susceptível de jogar um papel sintáxico.

³O artigo de Manar Hammad intitulado "La privatisation de l'espace" (1989, p. 67) ajudou-nos a segmentar as componentes espaciais e sociais sintetizadas na Figura 1.

primeira abordagem, a partir do percurso que fizemos para chegar à sala (e de outros índices similares, tais como a largura similar de outros corredores, a existência de portas muradas ou transformadas em janelas, etc.), que se trata de um antigo corredor. Podemos observar na Figura 2, o percurso para chegar a esta sala, que pode ser considerado um percurso que parte do espaço público até um espaço semi-privado, pois não abandona totalmente as características do espaço público.

Em primeiro lugar, encontramos-nos na praça das belas artes que é evidentemente um lugar público. Quando cruzamos a grande porta de entrada, compreendemos que entramos num espaço com as suas próprias "regras de jogo".

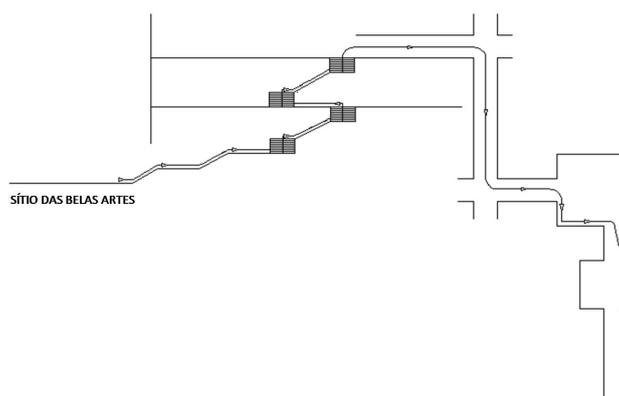


Figura 2

Os actores do espaço em questão sabem que para ir até à sua sala de aula, deverão cruzar uma série de fronteiras espaciais (Figura 3): em primeiro lugar os corredores, as escadas, outros corredores e, enfim, uma outra porta, linha de marcação que se atravessa para entrar num espaço diferente que tem as suas regras específicas. Não podemos atravessar as salas seguintes sem conhecer as regras de deslocação deste novo espaço. Entre as diferentes salas encontram-se portas, sempre abertas (Figura 4). Depois de atravessar todas estas salas e cruzado estas linhas de marcação (portas ou estreitamentos), chega-se à sala que vamos agora analisar. Para atravessar esta sala é necessário conhecer o percurso invisível que somente os utilizadores conhecem.

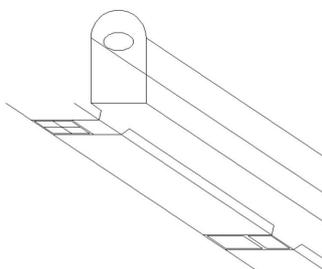


Figura 3

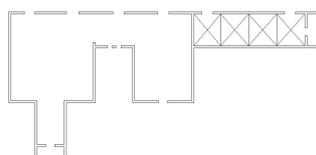


Figura 4

O antigo corredor, que é agora o nosso objecto de análise (Figura 5), tornou-se uma sala, apenas conserva da sua função original a forma espacial; esta tornou-se estática: as acções vivenciadas no corredor (entrar, sair, passar, etc.) desapareceram. Assim este espaço perdeu a sua característica dinâmica, o aparecimento do mobiliário de sala de aula fez o resto. A disposição dos armários permite-nos distinguir a localização da porta (é interessante notar que para as portas, estando sempre abertas, como na maior parte dos edifícios públicos em Portugal, não foi necessário construir uma para fechar esta sala). A janela, a abóbada e a geometria da sala, indicam-nos os eixos direccionais que o corredor tinha originalmente.

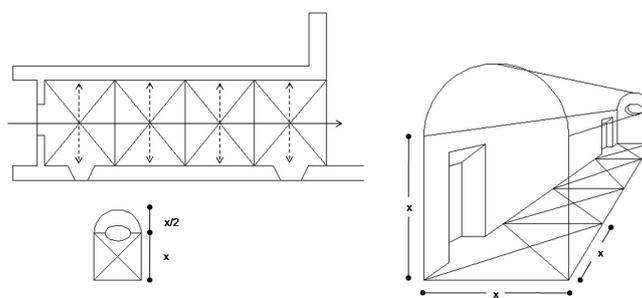


Figura 5

a.3) Análise do 2º sistema

Passemos ao segundo sistema. O departamento de arquitectura da Escola Superior de Belas Artes de Lisboa, que organiza tudo o que é necessário à realização do curso, onde o fazer significar é da ordem do saber-fazer comunicado ao exterior através do 1º sistema. Deve assumir várias obrigações relativamente aos alunos e aos professores: obrigação de frequentar regularmente os diversos cursos propostos (este "frequentar" entende-se como uma competência que é "regulada" pelos exames de entrada na escola).

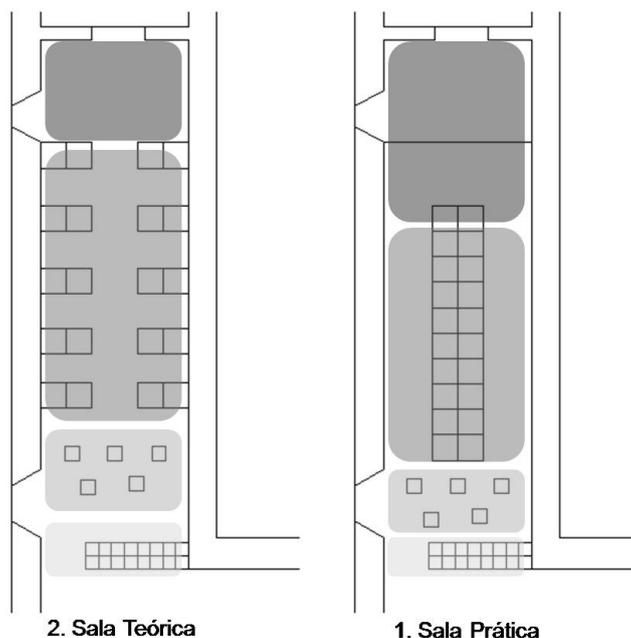


Figura 6

A Escola Superior de Belas Artes de Lisboa deve ainda organizar o espaço, que varia consoante um curso teórico (Figura 6) ou prático (atribuindo ao 1º sistema o poder de reorganização da sala segundo os professores). Por exemplo, a posição relativa do mobiliário, como aquela dos estudantes e professores do curso é diferente consoante este é teórico ou prático (figura 7).

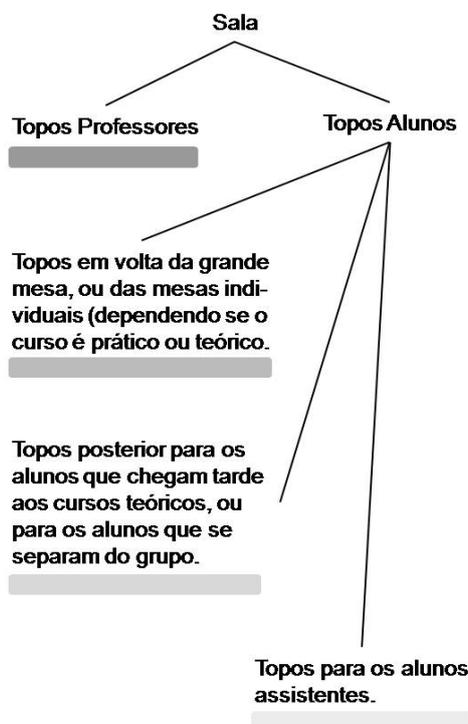


Figura 7

Normalmente os professores arquitectos descem do estrado e preferem a disposição da sala prática, como na figura 6, com um grande quadro; o seu posicionamento é mais próximo dos alunos enquanto que os professores dos cursos teóricos preferem a disposição descrita na figura 7, onde o professor está mais distante, o que lhe permite controlar melhor os movimentos na sala e estar mais próximo do quadro. Aqui, na figura 8, a análise do fazer prático ou teórico coincide à organização espacial.

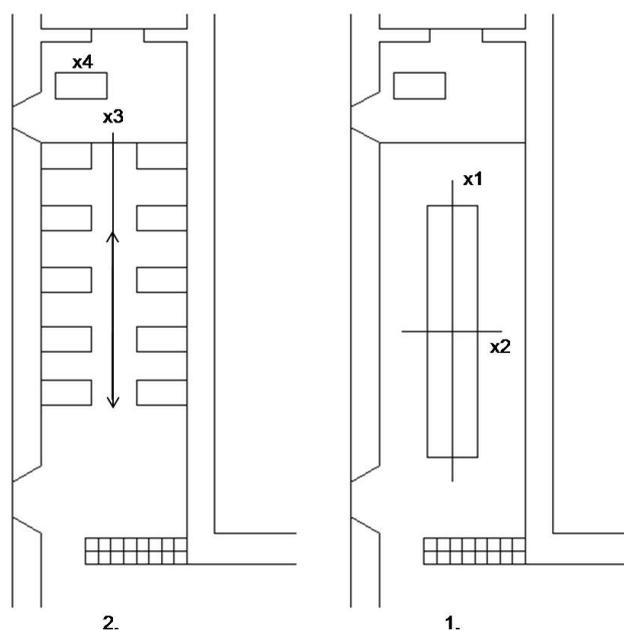


Figura 8

Sobre este esquema podemos ver as posições privilegiadas para o acto de leccionar, como é a de um curso onde o fazer é a produção do saber-fazer, ou seja, um curso prático, ou onde o fazer é a transmissão de um saber, ou seja, um curso teórico. Existe ainda um eixo direccionado produzido, ou pela posição relativa dos diversos móveis, ou pelo espaço em si, que cria zonas mais ou menos valorizadas. Para passar de uma região a uma outra, é necessária uma certa negociação entre os diversos actores, em relação às suas posições relativas. Como podemos observar (Figura 8), esta sala possui características dinâmicas de utilização.

a.4) Análise do 1º sistema

Como podemos observar a partir dos dois exemplos de utilização do mesmo espaço (prática e teórica) durante as horas de actividades, é o fazer que sobre-determina o sentido, eliminando todos os outros fazeres possíveis da sala. Este fazer vai-se de alguma forma "encarnar" na disposição da sala. Por exemplo, no caso da produção de um saber-fazer, a turma será dividida em dois grupos, cada um devendo dirigir-se para o seu professor, que vai assumir a função de regulador e atribuir o poder de falar e de se exprimir, caso seja neste diálogo que se vá constituir o saber fazer.

Os alunos vão ainda frequentemente ter, no seu processo de aprendizagem, de negar o seu saber anterior para aceitar o novo contrato implícito que visa a produção de um novo saber. Espacialmente, vão existir zonas valorizadas, desvalorizadas ou neutras, tal como podemos ver no esquema seguinte (Figura 9):

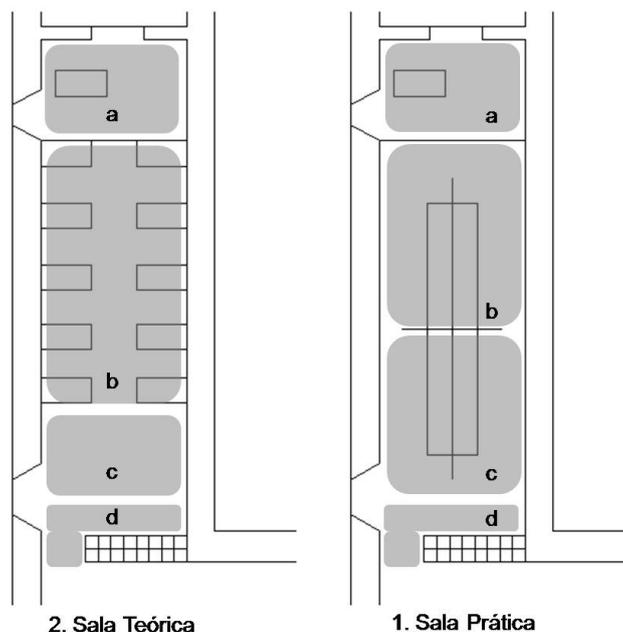


Figura 9

Sala teórica

2.a - sobre um estrado onde o professor fala

2.b - Lugar para os alunos que desejam assistir às aulas

2.c - lugar para os alunos que chegam tarde

2.d - lugar de circulação para os alunos exteriores (normalmente nas aulas teóricas os alunos hesitam a entrar).

Sala prática

1.a - lugar vazio

1.b -lugar de discussão

1.c -lugar para os alunos que preparam a sua intervenção

1.d - lugar para os alunos exteriores ou utilizadores dos cacifos.

Como podemos observar na figura 8, o professor, quando opta por uma posição, efectua uma des-semantização do lugar. Esta escolha favorece implicitamente, mais ou menos, o diálogo e o controle... Podemos também constatar que a posição relativa entre os actores, no espaço e no tempo, permite certas acções e desfavorece outras (minimização da distância entre o professor e os alunos, favorecimento do diálogo, etc.).

B – Plano do Conteúdo

b.1 Programa e contrato

O objectivo de um curso de arquitectura é a transmissão de um “saber-fazer”, considerando os seguintes elementos (Figura 10):

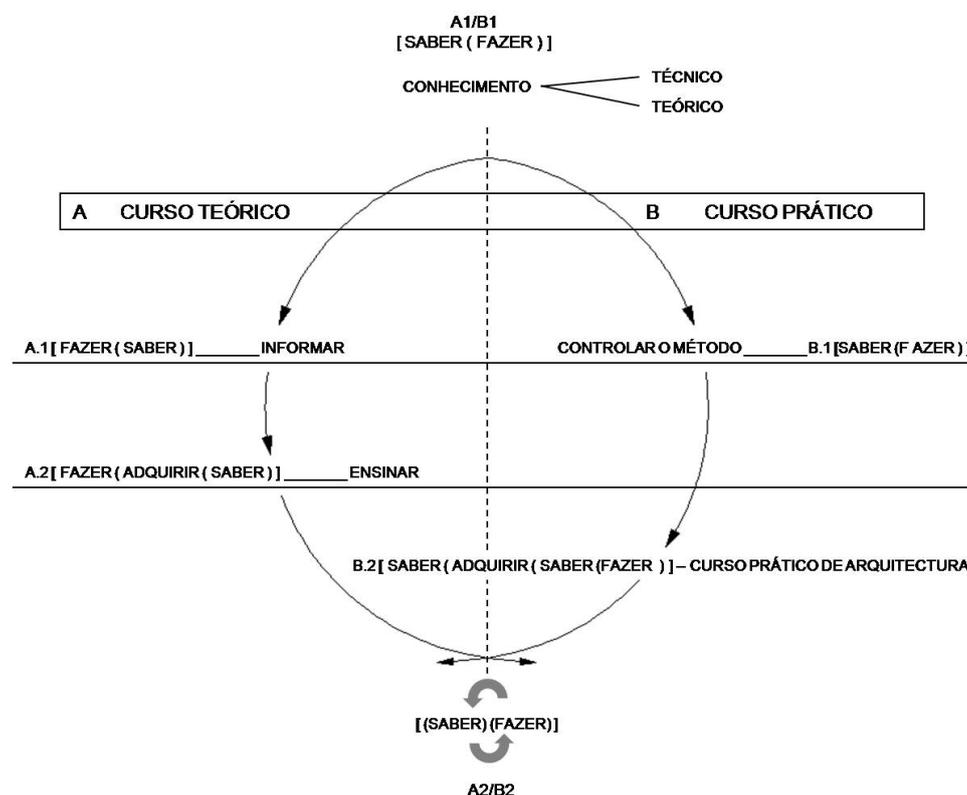


Figura 10: CONHECIMENTO = Técnico Método

Como mostrámos na 1ª parte no plano da expressão, a transmissão de um [fazer-(saber)] (curso teórico) e a produção de um [saber-(fazer)] (curso prático) incluem as organizações espaciais e as relações diferentes entre actores.

No caso de um curso teórico, o objectivo é o de adquirir um saber ([fazer(adquirir (saber))] – A1 e A2), com a operação de base A1/B1 ([saber(fazer)]), ou seja, a posse do método de aprendizagem que vai permitir a produção de um [(saber)(fazer)] A2/B2. Por outro lado, no caso de uma aula de projecto, ou seja, curso prático, onde o objectivo é o saber adquirir um saber-fazer [saber(adquirir (saber-(fazer)) B1 e B2, à medida que o saber se modaliza ele rege um fazer que, por consequência, se torna uma acção reguladora, aproxima-se da posição A2/B2 [(saber)-(fazer)].

Naturalmente, é o professor que detém o poder de manipular os processos de transmissão ou de produção do [(saber)-(fazer)], o [(saber)-(fazer)] do aluno pode ser considerado virtual ou potencial.

Vejamos agora o esquema de produção do [(saber) (fazer)]. Entre professor e alunos (Figura 11):

Ao observarmos os fazeres (as acções) de superfície que se passam em torno do professor, vemos que existe uma certa imobilidade (Figura 12): as pessoas observam, sentadas ou em pé, o que o professor (ou o colega) diz ou mostra; é o olhar ou a palavra que ocupam aqui um papel dominante. À medida que avançamos para o exterior (de A para D), o movimento aumenta e a probabilidade de existir uma conjunção com o que se passa em A diminui (em D a disjunção é total) (é principalmente a vontade de querer [(saber)-(fazer)] que coloca o sujeito em conjunção com o universo A).

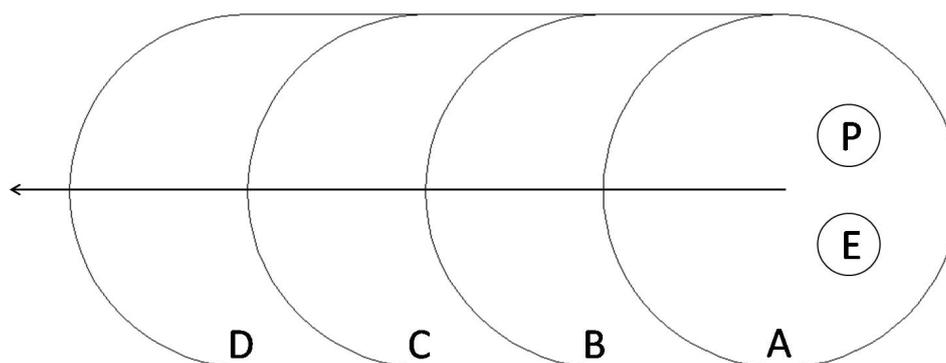


Figura 12

Assim, a condição para estar em conjunção com o que se passa em A é o movimento mínimo, o ouvir, e o fazer que tem um só locutor. O sinal de intervenção será não apenas a voz mas também o gesto (os fazeres (as acções) são valorizados pela sua ausência anterior).

A disposição dos alunos em relação ao professor é arbitrária (Figura 13), obedecendo apenas a uma proxémica socialmente estabelecida, as regras de distâncias entre pessoas numa sala de aula (também estabelecidas pelo proto-destinatário): a esquerda do professor é reservada ao aluno que expõe o seu trabalho ao grupo (porque o professor, à medida que o diálogo avança, pode desenhar para explicar o que pensa).

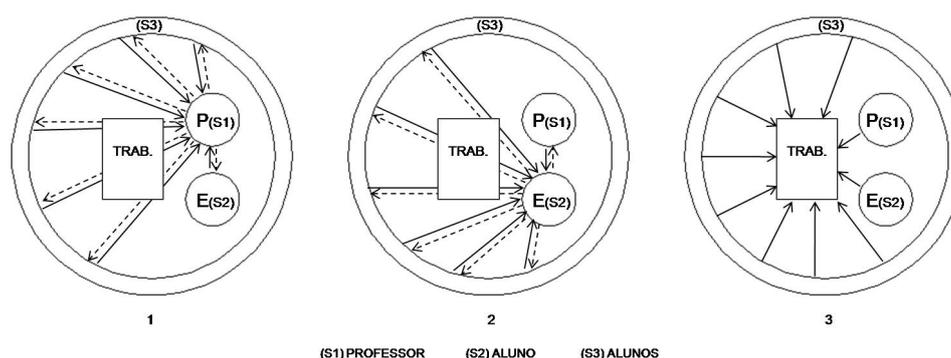


Figura 13

À medida que o discurso avança, podemos assistir a uma combinação de posições 1, 2 ou 3. Temos ainda uma outra posição, onde outros alunos tomam a palavra, momentaneamente (como vemos, é aquele que fala que distribui o olhar). O trabalho funciona como a referência sobre o que se fala, a partir da qual se fala.

O tipo de curso funciona como um ponto de reencontro entre duas linguagens, por exemplo, o desenho (projecto) e a palavra que o comenta, mas poderemos igualmente considerar outras linguagens menos dominantes; a palavra não é utilizada da mesma forma na transmissão de um saber (A1 A2) e na produção de um saber-fazer (B1 B2). A língua natural assume um valor dominante porque ela permite transcrever ou falar de outras linguagens. Assim, S1, S2 e S3 recorrem a todas as linguagens necessárias para a realização do programa narrativo (que é a aula de projecto).

b.4) Nível Profundo

Este nível caracteriza-se por um programa narrativo que tem apenas um objectivo de valor: o saber-fazer (Hammad et al., 1978; Hammad, 1979). Qualquer que seja o comportamento analítico, ou a sequência de comportamento, ele pressupõe um programa narrativo virtual e, por outro lado, uma competência particular que permite a sua execução (Greimas; Courtès, 1979). A este nível de pertinência tentemos elaborar uma sintaxe geral do programa narrativo, e observar em função de que acção cada actante interage. Observemos agora mais precisamente como se faz a transmissão do [(saber) (fazer)].

Programa Narrativo = Função de transformação [SO sujeito enunciador [S1 Professor -» (S2 alunos O objecto do saber)]]

$$- PN = F [S_0 [S_1 \rightarrow (S_2 \cap O)]]$$

Figura 14

(SO) é um sujeito destinador e enunciador, ou seja, regulador de toda a acção, e este sujeito enunciador (a escola de arquitectura) delega o poder de transmitir o objecto do saber-fazer ao professor (S1) (porque a escola e o professor são detentores do objecto de saber-fazer). Por sua vez, (S1) comunica o objecto saber-fazer (O) ao sujeito (S2).

$$PN = F [S_1 \rightarrow (S_2 \cup O)]$$

Figura 15

Ao olharmos de perto a relação enunciada na figura 15 - $PN = F [S_1 \rightarrow (S_2 \cup O)]$ - podemos verificar que existe uma estrutura polémica e/ou contratual, que leva ao aparecimento de um anti-sujeito (S2) ao lado, ou melhor, em frente do sujeito (S1), o qual deve enfrentar. Aqui o professor (S1) “transmite” um objecto (O) de [(saber) (fazer)] a (S2), que resiste a este processo e às vezes rejeita-o: ele não aprende, adormece, ...

O esquema narrativo prevê ainda, para todos os sujeitos performadores - os que realizam a performance uma etapa de aquisição de competência de natureza modal (Greimas; Courtès, 1979), admitindo para a sua descrição uma organização hierárquica de modalidades (ela será fundada, por exemplo, no querer-fazer ou no dever-fazer que terá primazia sobre o poder-fazer ou o saber-fazer) - cf. Figura 16.



Figura 16

Mas é o professor que regula o desempenho final do programa narrativo, em relação a todas as acções. É ele que detém o “verdadeiro saber-fazer” que implica querer-fazer, dever-fazer, poder-fazer (este “verdadeiro saber-fazer” será colocado acima de todos os outros que poderão surgir durante o processo de produção do saber-fazer). Assim, o processo de aprendizagem aparece como uma estrutura modal que afecta o espaço, os actores e o tempo. Neste caso, estamos na presença da produção de um enunciado modal que sobre-determina o seu enunciado descritivo, como vimos no nível anterior de análise de superfície.

Consideremos de seguida a produção do saber-fazer na organização semiótica como um discurso no qual os valores modais querer, dever, poder e saber são capazes de modalizar tanto quanto o fazer.

Podemos então considerar que, segundo este “discurso”, existe uma estrutura modal fundamental que mantém o carácter hipotético da sua pesquisa, em busca de um fundamento empírico e teórico para a sua construção (Greimas; Courtés, 1979), reagrupando as modalidades reconhecidas aqui:

MODALIDADES	VIRTUALIZANTE	ACTUALIZANTE	REALIZANTE
EXOTÁXICAS	DEVER	PODER	FAZER
ENDOTÁXICAS	QUERER	SABER	SER

Tabela 1

Antes de terminar este ponto, vejamos como estas modalidades se manifestam no discurso. A escola de arquitectura delegou o seu poder no professor que tem o papel de sujeito enunciador e aceita implicitamente atribuir ao curso o papel de sujeito do enunciado (Hammad, *op. cit.*). O professor assume o papel de regulador (posição meta-semiótica em relação ao fazer do curso) da produção do saber-fazer.

A posição do aluno é a de se submeter a um programa narrativo (descrito ao nível da superfície); ele pode no entanto resistir ao fazer do curso, assumindo a posição de anti-sujeito; contrariamente o professor tenta sempre defender o “verdadeiro saber-fazer” que é o fundamento, a base, através da avaliação constante do objecto de valor proposto pelo anti-sujeito. É a partir desta interacção que tem lugar uma das fases da produção do saber-fazer.

C – Ensaio sobre a relação do plano da expressão e do conteúdo

Este, composto pela Semiose e por um outro capítulo que é a Geografia Sêmica.

c.1) Semiose (reposição recíproca entre forma de expressão e do conteúdo)

Segundo Hammad et al. (1978, p. 48⁴), “os membros do curso (simultaneamente sujeito e anti-sujeito) que concorrem, pelo seu fazer, a dar um sentido e a estruturar o conteúdo que tentei analisar”. O sentido é produzido pelos membros e a eles é destinado. Na produção do saber-fazer, o espaço leva ao relacionamento entre os actantes, mas, dependendo das transformações, que são engendrados pelas acções entre estes.

Assim, “o significante existe apenas para permitir a apreensão do significado, o que é importante numa comunicação não é apenas o significante em si mesmo mas ao que ele remete” (Hammad et al., 1978, p. 48⁵).

c.2) Geografia sêmica (organização das palavras do campo lexical, organização semântica dos vários elementos do espaço)

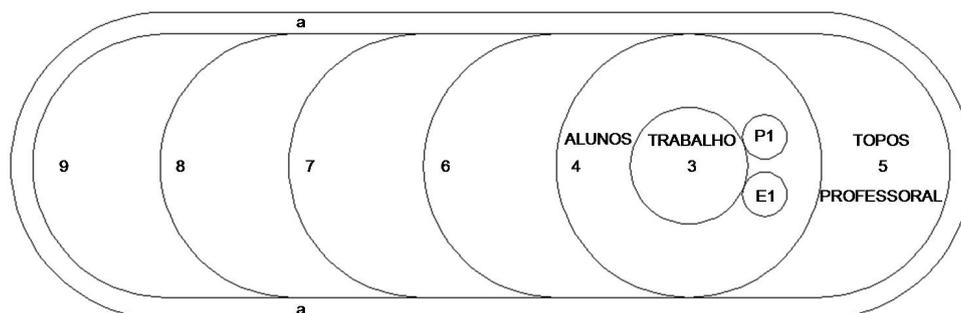


Figura 17

1. Professor que regula a produção do saber-fazer
2. Aluno que explica e defende o seu trabalho
3. Espaço vazio entre professor e aluno onde o trabalho será exposto
4. Alunos, sentados ou em pé, que participam no curso
5. Topos professoral que é utilizado nas aulas teóricas (aqui ele funciona como espaço residual)
6. Alunos que, pela sua distância, têm dificuldades em seguir a aula
7. Alunos que se preparam para apresentar os seus trabalhos
8. Alunos de outros grupos que trabalham

⁴ Tradução própria do trecho original: “Ce sont les membres du séminaire (à la fois le sujet et l’anti-sujet) qui concourent, par leur faire, à donner un sens et à structurer le contenu que nous avons essayé d’analyser”.

⁵ Tradução própria do trecho original: “le significatif n’est pas là que pour permettre la saisie du signifié, ce qui est important dans un communication ce n’est pas le significatif en lui-même, mais ce à quoi il renvoie”.

9. Este lugar admite alunos de outros anos que utilizam ou observam a aula

a) Espaço reconhecido como aquele do curso de arquitectura

b) A duração da aula é de 3 horas, 4 vezes por semana com uma regularidade definida

c) Os alunos são normalmente 15 por professor, a aula avança mesmo que apenas exista um aluno na sala (neste caso, o que muda é a duração da aula)

A partir desta descrição, podemos concluir que o curso poderia desenrolar-se ao ar livre sem que a relação entre actores sofra fundamentalmente grandes transformações. Existe uma relação de equilíbrio entre o plano de expressão e o plano de conteúdo. Especialmente, a região da aula tenderá a ser circular (sem qualquer obrigação de regularidade) e ela conterà um espaço vazio em torno daquela, onde estará o detentor do saber-fazer (professor) e o aluno que expõe o seu trabalho (Hammad et al., 1978), ao meio dessa zona 3 (Figura 17) será o lugar de apresentação do trabalho.

Em 1, 2, 3 e 4 (Figura 17) os actores estão todos conjugados, pois todos querem e devem fazer o fazer da aula (podemos chamar este lugar eufórico⁶, pois é um lugar valorizado em relação aos outros lugares do universo semântico considerado), 5 (Figura 17), em relação a este último, será afórico (este é um lugar residual entre o que foi considerado); 6 e 7 (Figura 17) são lugares com uma conjunção implícita: eles dirigem-se para uma conjunção com o lugar eufórico. 8 e 9 (Figura 17) estão claramente em disjunção com este mesmo universo, e por outro lado são disfóricos; eles podem também entrar em conjunção com o universo 1, 2, 3 e 4, o que dependerá da sua acção; a) (Figura 17) os lugares de transição podem ser considerados como “afóricos”.

O que pretendo demonstrar a partir desta geografia sémica do espaço analisado é que neste espaço, através da relação entre os actantes (nas suas junções, euforias, disforia e aforia), existe uma paisagem, uma espécie de geografia sémica que nos mostra a relação de equilíbrio entre o plano da expressão e o plano do conteúdo (cf. Figura 17).

Conclusão

Poderíamos ter considerado outros aspectos das acções entre actores no curso de arquitectura, mas os considerados foram os mais pertinentes para o estudo elaborado. Vimos ainda que, no quadro institucional, são necessários: um lugar, um tempo, assim como actores específicos, mas sobretudo tornou-se claro que a análise semiótica do espaço arquitectónico obedece a uma articulação fundamental entre os níveis da expressão e do conteúdo. ●

Referências

- GREIMAS, A. J.; COURTÈS, J. *Sémiotique : dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris: Hachette, 1979.
- HAMMAD, M.; ARANGO, S.; KUYPER, E. de; POPPE, E. *L'espace du séminaire, Communications*, n° 27. Paris: Seuil, 1978.

⁶Eufórico e disfórico são considerados como a valorização e desvalorização dos micro-universos semânticos, que investimos de valores positivos ou negativos – a categoria neutra é a aforia (Greimas; Courtès, 1979).

HAMMAD, M. Définition syntaxique du topos. *Actes Sémiotiques - Bulletin*, vol. II, n° 10. Paris, 1979.

HAMMAD, M. La privatisation de l'espace. *Nouveaux Actes Sémiotiques*, n° 4-5. Limoges: Université de Limoges, 1989.

Dados para indexação em língua estrangeira

Marcos, Isabel

Semiotic analysis of space (theoretical and practical) in teaching
architecture

Estudos Semióticos, vol. 14, n. 3 (2018)

ISSN 1980-4016

Abstract: *If we want to move from intuitive apprehension of spacial and cultural differences to methodological knowledge of space embodied in our experience, let us look at a relatively simple example of a semiotic analysis. The object of this analysis is my theoretical and practical classroom where I started learning architecture at ESBAL (School of Fine Arts of Lisbon) in 1985. Here the methods of space semiotics allow us to access the knowledge and the functioning of this space. This article is organized into three main chapters: the level of expression (analysis of the topos - A), the content level (analysis of the do - B) and the relation between the level of expression and of content (Semiosis and Semic Geography - C).*

Keywords: *Topos; Space Semiotics; Semiosis and Semic Geography.*

Como citar este artigo

Marcos, Isabel. Análise semiótica de um espaço de ensino teórico/prático da arquitetura. *Estudos Semióticos*. [on-line] Disponível em: (www.revistas.usp.br/esse). Editores Responsáveis: Ivã Carlos Lopes, José Américo Bezerra Saraiva e Eliane Soares de Lima. Volume 14, Número 3, São Paulo, dezembro de 2018, p. 83-97. Acesso em “dia/mês/ano”.

Data de recebimento do artigo: 07/09/2018

Data de sua aprovação: 15/11/2018
