

A ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO COMO POSSIBILIDADE TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA GEOGRAFIA ESCOLAR

DIALOGICAL ANALYSIS OF DISCOURSE AS THEORETICAL-METHODOLOGICAL POSSIBILITY FOR KNOWLEDGE PRODUCTION IN SCHOOL GEOGRAPHY

 Darlan da Conceição Neves ^A

 Roberto Greco ^A

^A Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, Brasil

Recebido em: 15/03/2021 | 28/03/2022 **DOI:** 10.12957/tamoios.2022.58420

Correspondência para: Darlan da Conceição Neves (dneves1987@gmail.com)

Resumo

O artigo discute as possibilidades do uso teórico do discurso na Geografia Escolar a partir da perspectiva dialógico-discursiva do Círculo de Mikhail Bakhtin. O desenvolvimento da discussão foi feito a partir do diálogo entre os conceitos desenvolvidos pelo referido autor de enunciado, signo ideológico e gêneros discursivos. Em seguida, foi apresentada e analisada uma faixa de anúncio como objeto de conhecimento em caráter de ilustração. Seguimos esse percurso com vistas a facilitar a apreensão da perspectiva adotada pensando em nosso leitor presumido, o professor de Geografia. Por fim foram discutidos alguns pontos que julgamos relevantes para o desenvolvimento do raciocínio geográfico na perspectiva adotada.

Palavras-chave: Dialogismo; discurso; geografia; didática

Abstract

This paper discusses the possibilities of the theoretical use of discourse in School Geography from the dialogical-discursive perspective of the Circle of Mikhail Bakhtin. The development of the discussion was made from the dialogue between the concepts developed by the mentioned author of the statement, ideological sign and discursive genres. Then, an advertisement banner was presented and analyzed as an object of knowledge in the character of illustration. We followed this path in order to facilitate the apprehension of the perspective adopted thinking about our presumed reader, the professor of Geography. Finally, some points that we consider relevant for the development of geographic reasoning in the perspective adopted were discussed.

Keywords: Dialogism; discourse; geography; didactics.



INTRODUÇÃO

Pensar com o espaço é, sem dúvida, uma condição para vida humana e na escola, para o trabalho da Geografia Escolar. Deste modo o processo de ensino-aprendizagem pode ser conduzido com o objetivo de contribuir para a formação de uma interpretação e consciência espaciais, a fim de que o aluno desenvolva sua autonomia intelectual.

Nesse sentido, a pluralidade de caminhos teórico-metodológicos desenvolvida ao longo dos anos tanto pela ciência geográfica, quanto pela Geografia Escolar tem sustentado uma prática docente mais autônoma e diversa, uma vez que, com os objetivos de ensino traçados para pensar uma leitura geográfica do espaço, o/a professor/a de geografia pode se valer de inúmeras intervenções didático-pedagógicas.

É no lugar que os fenômenos se realizam, se tornam visíveis (GOMES, 2013) e concretos. Por extensão, tornar visível geograficamente um determinado fenômeno, um equipamento urbano ou outro objeto espacial etc., é uma prática que se concretiza no espaço vivido, no cotidiano dos acontecimentos a partir de diferentes escalas de ação. Isso implica considerar que os lugares são construídos em conexão com outros, fruto de trocas, nem sempre harmoniosas, que se relacionam com as relações sociais e com a própria produção do espaço (SANTOS, 2017).

De modo geral, o lugar também é marcado por “avaliações sociais” que se concretizam material, textual ou simbolicamente, que são geradas nas relações sociais que são estabelecidas nos projetos político-ideológicos. Avaliações como uma atribuição de valor sobre algo, como forma de significar e construir imagens. Dito isto, acreditamos que essas avaliações podem revelar um espaço concebido. Podem direcionar práticas espaciais e formas específicas de relações sociais, ou ainda criar determinadas representações espaciais que podem afetar a dinâmica do lugar. Nesse sentido que as avaliações e o lugar são mutuamente influenciados, um realizando-se por meio do outro. Assim os acentos avaliativos dos espaços da cidade obedecem a processos de inclusão e exclusão, de constrangimentos, permissões e transformações.

Dessas avaliações derivam a criação de sentidos pelos sujeitos, a partir de experiências concretas, situadas no tempo e no espaço. Com isso, pode-se dizer que essas avaliações são sustentadas por diferentes interesses, jogos políticos e pelo movimento da história. (VOLOCHINOV, 2017). Ações sobre/pelo/com o espaço, “molhadas” de presunções valorativas, não é algo novo, pelo contrário, é um elemento constitutivo da prática socioespacial.

Neste artigo, que tem caráter teórico-exploratório, busca-se discutir o dialogismo bakhtiniano como possibilidade para se pensar o espaço nas aulas de geografia na educação básica em sua dimensão dialógica-discursiva. Logo, parte-se do pressuposto de que as práticas espaciais desempenhadas cotidianamente nos lugares e que são vividas pelos sujeitos da escola, são de algum modo práticas dialógicas, posto que produzem sentidos em relações com outras práticas, pois como afirma Fairclough (2016) o discurso integra práticas sociais concretas, sendo-lhes uma dimensão dessas, constituindo-as parcialmente.



Dito de outra maneira, admite-se que, para que uma dada ação com o espaço aconteça, essa estará sempre atravessada pela inscrição do outro ou de algum modo buscando o seu encontro. A relação dialógica, portanto, é a constituição do “eu” pelo “tu” (BAKHTIN, 2011). Aqui entende-se que as relações são sempre conflituosas, na perspectiva de que implica sempre um processo de negociação (MASSEY, 2008). Neste ensejo, o discurso busca antecipar ou responder outro discurso, isto é, requer uma resposta, uma responsividade, a partir da compreensão ativa (BAKHTIN, 2016). Por assim dizer, o espaço de algum modo poderá evidenciar essa responsividade na prática socioespacial cotidiana pelas avaliações nele construídas. Uma questão que se discute, é pensar um processo didático que busque compreender essa “ação dialógica” para entender o próprio espaço.

A partir dessa breve apresentação, busca-se responder às seguintes questões: Como as diversas formas de enunciar um fato, uma situação, um objeto, um fenômeno ou práticas espaciais podem evidenciar a espacialidade de um fenômeno? Quais elementos podem ser identificados e trabalhados em um trabalho dialógico-discursivo para a produção de conhecimento na Geografia Escolar? Como o discurso pode articular-se ao desenvolvimento do raciocínio geográfico?

A partir dos pressupostos de Mikhail Bakhtin e do seu Círculo, apresentamos a perspectiva dialógica, de modo que contribua para o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Geografia. À luz de suas contribuições para a filosofia da linguagem, busca-se refletir sobre como discursos produzidos em situações concretas, onde os sujeitos vivem seus espaços em ininterrupta relação dialógica com as inscrições ideológicas e dialógicas, podem ser um elemento de mediação do processo de ensino-aprendizagem. Relações essas que se materializam no lugar mantendo sua interlocução com outros lugares.

Na primeira seção deste texto, discute-se a geografia escolar como produtora de conhecimentos geográficos. Na segunda parte, dialoga-se com três conceitos de Bakhtin, quais sejam o de enunciado, signo ideológico e gênero do discursos, para a partir desses conceitos desenvolver uma proposta de interpretação do espaço via discurso. Para fins didáticos, na terceira parte, analisa-se como o enunciado de uma faixa disposta na rua pode ser um elemento mediador nas aulas de geografia na escola. Na quarta são apresentados quatro encaminhamentos para o trabalho didático-pedagógico do discurso nas aulas de Geografia, ainda em caráter preliminar e as considerações finais.

A GEOGRAFIA ESCOLAR COMO PRODUTORA DE CONHECIMENTOS GEOGRÁFICOS

De acordo com Gomes (2017) a ciência geográfica é uma forma de pensar o mundo, uma forma de organizar e produzir um certo conhecimento sobre a vida do/no espaço, uma forma de apreendê-lo em sua materialidade, à medida em que lhe atribui sentidos específicos para o desenvolvimento de práticas sociais de toda natureza etc.

Já a Geografia Escolar como campo de produção do conhecimento escolar atua na formação de alunos e alunas, com vistas ao desenvolvimento do raciocínio geográfico, à formação cidadã, moldado pelos objetivos de ensino da prática pedagógica (CALLAI, 2009). De acordo com Roque Ascensão e Valadão (2014) é importante a apreensão da espacialidade do fenômeno como forma de produzir conhecimento na sala de aula. Para os autores:

A concepção de espacialidade está distante de ser consensual junto aos geógrafos, do mesmo modo sua aceitação como objeto da interpretação geográfica não é menos polêmica. Entretanto, junto aos investigadores da



área do ensino de Geografia parece frequente a indicação da espacialidade do fenômeno como finalidade da interpretação geográfica. Contudo, do mesmo modo como ocorre nos documentos curriculares, não se faz conceituar ou esclarecer em que consiste o exercício da espacialidade. Assim, considera-se relevante a realização de um destrinchar dessa ideia (espacialidade do fenômeno) [...]. (ROQUE ASCENSÃO E VALADÃO, 2014, p. 5).

Compreendendo a posição dos autores acima, uma forma de ler o mundo seria, portanto, pelo entendimento da espacialidade dos fenômenos, isto é, tomando o espaço como uma das dimensões constituintes da realidade. A respeito de como tornar um fenômeno em seu caráter geográfico, esses autores acrescentam o trabalho com os conceitos de espaço, tempo e escala, associados ao que concebem como “Tripé Metodológico da Geografia”. Os autores apresentam a localização e a distribuição como movimento do processo de uma análise geográfica e também as relações constituídas entre os processos físicos e antropogênicos.

Outro elemento importante na produção de conhecimentos e formação escolar, diz respeito ao raciocínio geográfico. Para Girotto (2015) o raciocínio geográfico é parte constitutiva do ser social em sua dimensão cognitiva e que o debate sobre a questão remonta ao século XIX. De acordo com o autor

A capacidade de compreender a localização como um ponto de relações vai se construindo a partir do desenvolvimento da capacidade de observação, interpretação e correlação que o professor, com o uso de diferentes materiais e ações didáticas, vai propondo ao aluno, em um constante processo no qual a dúvida e a inquietação frente à realidade estão sempre presentes (GIROTTTO, 2015, p. 233-234).

Girotto (2015) é enfático ao afirmar que, para enfrentar tais questões no ensino de Geografia, é preciso inserir esse debate em uma escala maior para não se perder a historicidade dos processos. O autor propõe que o debate sobre o desenvolvimento do raciocínio geográfico esteja inserido em discussões mais amplas, com as que são feitas no campo do currículo. Nesse sentido, o autor faz uma relação do raciocínio geográfico com a história da disciplina. É possível então compreender que a natureza do raciocínio geográfico, ou de modo mais amplo, de tratar das práticas de produção de conhecimentos, variam do tempo e no espaço.

Como se sabe, o ensino de Geografia tem sido marcado, desde sua constituição, pelo predomínio da descrição da superfície da Terra, dos sistemas naturais e modos de vida (MOREIRA, 2014). Essa tradição metodológica, que foi incorporada à prática docente, recebeu duras críticas no final do século XX pela chamada Geografia Crítica. As implicações para o ensino de Geografia, inicialmente discutida por Lacoste (2012) tensionou o “caráter apolítico” do saber geográfico, embora ao mesmo tempo este conhecimento era considerado como estratégico e como forma de se pensar e agir com, no e pelo espaço.

Nesta crítica espaço não poderia estar desvinculado de seu conteúdo social, muito menos tratado apenas de forma empírica. Espaço e sociedade são elementos dialéticos para a compreensão da realidade, sendo aquele considerado uma instância social, uma condição para existência e desenvolvimento da própria sociedade, pois esta ao produzir-se produz o próprio espaço (SANTOS, 2012; 2017).



Tomando a Geografia como forma de pensar (GOMES, 2017), isto é, como forma de organização do pensamento e como forma de apreensão da realidade pela dimensão espacial, isso a torna uma possibilidade de entendimento do mundo, pois

diríamos que a Geografia é o campo de estudos que interpreta as razões pelas quais coisas diversas estão situadas em posições diferentes ou por que as situações espaciais diversas podem explicar qualidades diferentes de objetos, coisas, pessoas e fenômenos” (GOMES, 2017, p. 20).

De acordo com este autor trata-se de compreender um “sistema de localizações” que pode ser um elemento explicativo de apreender a realidade, ou seja, como essa realidade pode ser inteligível de acordo com os pressupostos geográficos (conceitos, princípios e teorias).

No ensino de Geografia essa posição tem sido assumida pela professora Lana Cavalcanti em seus textos, nos quais a autora tem buscado avançar o que seria esse pensar geograficamente. Com base em teóricos da Geografia tem-se desenvolvido o que é esse pensamento qualitativamente geográfico e, para isso, para qualquer início de conversa pretensamente geográfica, algumas questões se impõem, como por exemplo, interrogar-se sobre “onde” as coisas estão e “por que estão onde estão” (CAVALCANTI, 2019). Além dessa questão a autora considera importante a construção de conceitos para a aprendizagem da realidade espacial, uma vez que são os conceitos que orientam o olhar sobre os fenômenos da dimensão espacial. Assim, para a autora, sua operacionalização é condição da produção de conhecimento.

Outra autora e pesquisadora do ensino de Geografia é Helena Callai, que se dedica a estudar como o conceito de lugar pode ser mobilizado no processo de ensino-aprendizagem. A autora fala em uma consciência espacial e, para construí-la, considera como importante o confronto entre conhecimentos do senso comum com os saberes que o professor traz para a sala de aula. Callai (2009, p. 94) também fala de um olhar espacial que

supõe desencadear o estudo de determinada realidade social verificando as marcas inscritas nesse espaço. O modo como se distribuem os fenômenos e a disposição espacial que assumem representam muitas questões, que por não serem visíveis têm de ser descortinadas, analisadas através daquilo que a organização espacial está mostrando.

É interessante destacar aquilo que não está no campo da visão, como expõe a autora: aquilo que está invisível ou que não é tão fácil de ser identificado que podem ser os simbolismos e os discursos que moldam e preenchem o lugar. Destacamos dois pontos que, mais à frente, Callai (2009) discute em seu texto, quais sejam a escala de análise e a dimensão histórica. A escala como o recorte social do fenômeno, sua abrangência e dimensão, obviamente sem perder a constituição multiescalar do fenômeno. Já a dimensão histórica é considerada para a “compreensão da realidade espacial como resultado de processos sociais da humanidade” (idem, 2009, p. 99), mas que se mostra em permanente mudança.

Outra questão importante são princípios geográficos, elementos fundamentais e constituintes da natureza da própria Geografia (MOREIRA, 2015), pois são eles que, juntos com os conceitos geográficos, orientam o trabalho metodológico, o que também não escapa ao ensino. Entre eles dois são altamente relevantes para o movimento do pensamento na escola. O primeiro é o princípio da localização que figura como elemento fundante do raciocínio geográfico, mas isso não basta, pois é preciso explicar o porquê dessa localização. Segundo Nogueira e Carneiro (2009, p. 30) o princípio da causalidade é que teria a função



mobilizadora da construção do conhecimento geográfico e acrescentam: “numa educação geográfica com sentido, os porquês dizem respeito às causas, às origens e às raízes do que acontece no espaço geográfico”.

Essa breve discussão não tem como objetivo esgotar o tema, pois muitas questões não foram expostas aqui, o que reflete o caráter seletivo de todo processo de escrita. Dentro do que se objetivou para o texto - o debate sobre o dialogismo no espaço, as linhas desta primeira parte buscaram apenas abrir a cena. Na próxima seção, a discussão é sobre a possibilidade de interrogar-se sobre a localização e problematização das coisas no espaço em seu caráter relacional e discursivo.

O FILOSOFIA DA LINGUAGEM DO CÍRCULO DE BAKHTIN

Nosso interesse na Filosofia da Linguagem do Círculo de Bakhtin, é que através do discurso, seja possível investigar a própria natureza do lugar e, por extensão do território e do espaço. Nesse sentido a dialogia proposta por esse filósofo e seus colaboradores ampliam o entendimento das relações sociais que são travadas nos acontecimentos, sejam eles nos espaços vividos ou nas esferas de produção ideológica da sociedade como instituições, empresas etc. Entre suas contribuições que partem da crítica literária e se expandem para a compreensão da própria vida, três conceitos serão abordados, pois dialogam diretamente com o que está sendo proposto, a saber os conceitos de enunciado (discurso verbal), signo ideológico e gênero do discurso.

Primeiro é preciso definir o que é o enunciado segundo a perspectiva adotada. Para Bakhtin (2016) o enunciado é o elemento da comunicação verbal. É o elo que torna possível a comunicação entre os sujeitos, por meio do qual as relações entre estes são construídas. Para o autor, todo enunciado possui uma orientação social, isto é, possui um auditório, um leitor ou ouvinte presente ou presumido. “Essa dependência do enunciado em relação ao peso sócio-hierárquico do auditório (isto é, do pertencimento de classe dos interlocutores, dos seus bens, da profissão, do cargo [...])” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 280) predispõe um outro a que se dirige.

Para o autor o enunciado não se restringe ao texto verbal, possuindo também e como parte constitutiva daquele, uma situação extraverbal. Para o autor, a situação e as posições sociais assumidas pelos sujeitos na comunicação discursiva que orientam o sentido do enunciado. Para Volóchinov (2019) o que interessa é o caráter expressivo do enunciado, isto é, como ele instaura ou faz ecoar as “tonalidades valorativas” que emergem das situações vividas pelos sujeitos. Nesse sentido, interessa saber como as “relações de sentido” são produzidas. Relações de sentido são as próprias relações dialógicas. Isso quer dizer que, segundo o autor, o enunciado sempre está em busca de uma resposta, sempre procura o seu outro, daí o caráter dialógico, porque a relação e os processos de identificação e significação se constroem na relação eu-tu; este outro é o outro sujeito do discurso que vê o meu eu, o qual participa da interação discursiva. Em suas palavras,

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (BAKHTIN, 2016, p. 25).



Como afirma Volóchinov (2019, p. 276-277) todos os enunciados serão construídos justamente do seu ponto de vista; as opiniões e avaliações de um sujeito são de natureza social, assim, quando se fala, se fala de um lugar que representa o grupo social ao qual este sujeito pertence.

Passemos ao segundo conceito, o de signo ideológico. Para Volóchinov (2017, p. 91) “tudo o que é ideológico possui uma significação: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um signo.” A partir dessa citação é possível dizer que, para o autor do Círculo de Bakhtin, algo se torna signo quando possui uma significação *sígnica*, alguma inscrição de valor que direciona uma certa avaliação social do grupo ao qual pertence. Quando uma representação de algo é criada, significa dizer que este algo está investido de alguma ideologia, portanto, a ideologia, para o autor, é concernente ao campo dos signos e da significação.

Nesse sentido qualquer objeto mesmo que físico é um signo desde que investido ou ornamentado por um conteúdo ideológico, ou seja, quando possuir alguma significação elaborada por alguém ou por um grupo de sujeitos ou uma instituição etc.; e a partir dessa significação aponta para uma dada situação da realidade ou mesmo busca construí-la discursivamente. “O objeto físico é transformado em signo. Sem deixar de ser uma parte da realidade material, esse objeto, em certa medida, passa a refratar e a refletir outra realidade” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 92). Sobre esse refratar e refletir outra realidade, mais adiante este autor vai dizer que “sendo isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um outro ponto de vista específico e assim por diante” (idem, 2017, p. 93).

Assim, para o autor o signo ideológico é parte material da realidade objetiva, seja na forma de um objeto físico que ganhou uma certa acentuação valorativa, ou a própria palavra que, em um dado tempo/espço ganhou um revestimento ideológico.

De acordo com Faraco (2009) quando um signo reflete uma realidade ele está dizendo como dada realidade é ou se apresenta, não apenas como um reflexo do que aconteceu ou acontece, ou mesmo pela forma como as coisas estão constituídas. De acordo com esse autor, o processo de refletir se dá sempre pela refração da realidade, ou seja, pelo modo como essa realidade é significada.

A refração, é desse modo, uma condição necessária do signo na concepção do Círculo de Bakhtin. Em outros termos, não é possível significar sem refratar. Isso porque as significações não estão dadas no signo em si, nem estão garantidas por um sistema semântico abstrato, único e atemporal, nem pela referência a um mundo dado uniforme e transparentemente, mas são construídas na dinâmica da história e estão marcadas pela diversidade de experiências dos grupos humanos, com suas inúmeras contradições e confrontos de valorações e interesses sociais (FARACO, 2009. p. 51).

O signo para o Círculo de Bakhtin, constitui-se como o conteúdo da consciência, uma que não se pode pensar sem aquilo que é produzido socialmente. Essa parte é interessante, posto que esses signos são apropriados e ressignificados pelos sujeitos concretos na dimensão histórica e espacial das relações sociais. Essa consciência que ele vai chamar de “discurso interior”, se torna individual à medida que é assimilada ativamente. Veja-se a importância da palavra para a consciência colocada por Volóchinov (2017, p. 100).

A palavra possui mais uma particularidade extremamente importante que a torna um *medium* predominante da consciência individual. A realidade da palavra, como a de qual quer signo, está localizada entre os indivíduos e é produzida por meio do organismo individual, sem a ajuda de quaisquer



instrumentos e sem nenhum material extracorporal. Isso de terminou o fato de que *a palavra se tornou o material s gnico da vida interior: a consciência* (discurso interior). Pois a consciência foi capaz de se desenvolver apenas graças a um material flexível e expresso por meio do corpo. A palavra foi justamente esse material. A palavra pode servir como um signo de uso interior, por assim dizer; ela pode realizar-se como signo sem ser plenamente expressa no exterior. Por isso o problema da consciência individual, tomado como *palavra interior* (e em geral *signo interior*),   uma das questões mais importantes da filosofia da linguagem. (Itálico do original).

Para o autor a palavra só se torna um signo ideológico quando expressa e reflete uma realidade que lhe   externa. A posição axiológica do falante produz uma certa avaliação social que d  forma e sentido ao signo e por extensão, a toda palavra usada como expressão sígnica. Sendo oportuna as palavras de Medvi dev (2016, p. 184) outro autor do Círculo de Bakhtin.

Iremos chamar de avaliação social justamente essa atualidade histórica que reúne a presença singular de um enunciado com a abrangência e a plenitude do seu sentido, que individualiza e concretiza o sentido e compreende a presença sonora da palavra aqui e agora. Pois   essa avaliação social que atualiza o enunciado tanto no sentido da sua presença fatural quanto no do seu significado semântico. Ela determina a escolha do objeto, da palavra, da forma e a sua combinação individual nos limites do enunciado. Ela determina, ainda, a escolha do conteúdo e da forma, bem como a ligação entre eles.

Para este autor, a escolha de nossas palavras, a forma e o conteúdo de um enunciado são orientados pela avaliação social, sendo esta sustentada pela ideologia do grupo reverberada na palavra individual de seus membros. Nesse sentido, para Medvi dev (2016) o enunciado é um ato histórico que expressa além de uma posição axiológica assumida, assume ainda a classe e a época histórica. Por assim dizer a palavra em sua conotação sígnica é sempre social.

De acordo com Vol ochinov (2017) a criação ideológica se dá tanto no que ele chama de ideologia do cotidiano (o conjunto de nossas vivências e expressões) ou nas esferas da atividade humana, os campos organizados da produção discursiva social. Com mesmo afirma, é necessário que haja uma organização social para que haja essa criação ideológica. Assim, os distintos campos do trabalho, da produção, bem como do acontecer cotidiano produzem uma infinidade de gêneros discursivos que vão organizar as práticas sociais.

Passemos agora ao terceiro conceito, o de gênero discursivo. Bakhtin (2011) o define como um “conjunto relativamente estável de enunciados”; tem sua origem em uma determinada esfera da atividade humana, organizando esta mesma esfera e sendo modificado no interior desta. Mas não apenas isso. Este autor os considera inesgotáveis devido à sua riqueza e diversidade. Assim quanto maior e mais complexa for uma atividade humana (científica, jornalística, econ mica, política, cotidiana etc.) tanto maior são as possibilidades de realização e diversificação dos gêneros do discurso. O que fazemos ou realizamos por meio de algum gênero do discursivo. Na escola utilizamos a aula expositiva, as planilhas de nota, o plano de aula, as reuniões de professores, a circular interna, que são gêneros por meio dos quais agimos e interagimos, nos comunicamos e organizamos nossas práticas cotidianas.



Cada campo possui um repertório de gêneros do discurso. Cada campo elabora um conjunto de gêneros, pois esse campo possui diversas atividades. Por isso Bakhtin (2011) fala em diversidade de atividades humanas e diversidade de gêneros do discurso.

De acordo com Bakhtin (2011) três elementos formam o gênero do discurso: o conteúdo temático, o estilo e a organização composicional os quais apresentaremos a partir de agora. Conforme Bakhtin (2011) explica, o “conteúdo temático” é o objeto do discurso. É onde se manifesta a avaliação social do sujeito, do grupo ao qual pertence; o “estilo” é a forma como se delineia individualmente os recursos mobilizados – como se escreve, como se organizam as linguagens, os signos verbal e não verbal, a escolha de palavras e os acentos sobre estas, mas mantendo a historicidade do gênero; e por fim a “arquitetura do gênero”, sua forma composicional, por meio da qual é possível sua realização; essa composição diferencia um gênero de outro.

O autor faz uma distinção de gêneros não funcional. Estabelece dois tipos: os primários tomados como simples; e os secundários, considerados complexos. Os primeiros são, por exemplo a réplica do cotidiano; os secundários “surtem as condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc.” (BAKHTIN, 2011, p. 263).

Os gêneros do discurso, para o autor figuram como formas específicas e relativamente estáveis dos usos da língua nas esferas de comunicação discursiva. Isso quer dizer que, cada campo ou dimensão organizada da prática social mobiliza os recursos linguísticos ao seu modo, a partir de interesses distintos. Mas poderíamos dizer também do uso da imagem, seu enquadramento, ângulo, uso das cores etc., como o faz as esferas jornalística e publicitária. Em suas palavras,

No fundo, os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação. Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. (BAKHTIN, 2011, 265).

O gênero discursivo carrega a historicidade da comunicação verbal, os interesses que vão se materializando com o desenvolvimento e complexidade das atividades humanas. Assim, tais gêneros materializam-se para além da linguagem, pois, como dito, organizam a prática social. Geograficamente falando é fácil compreender a dinâmica organizativa dos gêneros na vida cotidiana espacial de uma metrópole. A cidade é circunscrita por sinalização de trânsito; a escola organiza-se pelas aulas, circulares, avisos nos murais, leis e normas legais, relatórios, planos de ensino, reuniões; o jornalismo se realiza por meio das reportagens, entrevistas, jornais televisivos, colunas diárias etc.



A filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin discute e desenvolve outros conceitos. Para nosso objetivo selecionamos o três apresentados nesta seção. Esse diálogo fecundo abre muitas possibilidades para ampliar a compreensão do espaço por aquilo que nele há: pessoas em situações concretas de interação verbal, organizando-se por gêneros dos discursos. Na próxima seção apresentamos uma possibilidade de pensar a perspectiva dialógica nas aulas de Geografia.

DISCUTINDO DIDATICAMENTE UM FENÔMENO A PARTIR DE UMA FAIXA DE ANÚNCIO ENCONTRADA NA RUA

Esta seção tem como objetivo apresentar uma interlocução possível entre ensino de Geografia e a perspectiva dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin. Busca-se problematizar como o enunciado se inscreve no espaço e como este expressa relações, condições e vulnerabilidades sociais, bem como quais são suas condições de produção. Como será dito e pormenorizadamente identificado, o discurso pode revelar processos socioespaciais, contradições vividas, posições de sujeitos, lutas sociais, além de testificar a participação do espaço sobre os fenômenos que enuncia.

A discussão empreendida problematiza a localização de uma faixa colocada por moradores em um bairro da capital paulista. Por meio de uma situação real, discute-se como o discurso pode inscrever e revelar um conhecimento sobre o espaço vivido; como, por meio de um enunciado, questões de cunho espacial podem ser estudadas nas aulas de geografia; e como pode ser estudado dialogicamente a posição que os sujeitos ocupam (relações sociais e de poder) relacionados aos processos socioespaciais que vivenciam e como determinados eventos se encontram figurados no discurso.

Nesse sentido, toma-se a faixa na Figura 1 abaixo como enunciado concreto (da vida real) para a construção de uma posição teórica sobre como o espaço pode ser lido dialogicamente e do que se propõe a construir enquanto leitura e prática didáticas para ajudar na compreensão do espaço cotidiano nas aulas de geografia e na produção do conhecimento geográfico escolar.

A placa abaixo foi retirada de uma reportagem de um site digital, o BOL Notícias, filiado ao UOL. A matéria tem por título “Moradores da periferia sofrem com alta em roubos e relatam rotina de medo”, foi publicada em 23/11/2019, e está assinada por Cleber Santos. A faixa está localizada no Jardim Eliana (Figura 2), no extremo da região sul de São Paulo, capital, na região do Grajaú.

Figura 1: Enunciado no gênero faixa encontrado no Jardim Eliana no Bairro do Grajaú – São Paulo.



Fonte: Notícias BOL. Disponível em: <https://bityli.com/BDcfA>

De acordo com a reportagem, a ocorrência de assalto é elevada em qualquer hora do dia, por diferentes sujeitos, usando diferentes veículos ou até mesmo a pé. Informa também que esta faixa foi colocada nos muros de uma escola pública estadual, por onde se tem uma movimentação de moradores, portanto, onde poderia ser melhor vista. A escolha de onde a placa deveria estar não foi aleatória. A reportagem pretende mostrar a contradição dos discursos dos moradores e da polícia local e dar visibilidade ao abuso sofrido pela comunidade. Assim, de antemão é possível dizer que a visibilidade da placa é dada de duas formas: a) na esfera do cotidiano em que as condições concretas de existências possibilitaram sua ocorrência e; b) no campo do jornalismo digital que o faz ecoar e fazer com que pessoas de outros lugares possam tomar conhecimento.

Dito este breve relato da situação de risco de assalto trazida pela matéria, objetiva-se tensionar a localização do enunciado da faixa com relação a outros bairros da capital paulista, a partir das seguintes indagações: por que este tipo de enunciado está onde está, pelo período em que está/esteve? Esse tipo de enunciado pode ou não ser encontrado em outras áreas da cidade? O que este enunciado revela sobre o Jardim Eliana e sobre as pessoas que ali moram? O que dizem sobre a polícia e sobre o poder público? Qual leitura de espaço é possível fazer dessa realidade com base na perspectiva dialógico-discursiva para o desenvolvimento do raciocínio geográfico?

Essas indagações buscam aludir a um problema social que é sabido há muito tempo sobre segurança pública na periferia das grandes cidades, que é a situação de vulnerabilidade vivida por áreas empobrecidas e marginalizadas. Também servem para identificar e mobilizar o discurso como mediador da compreensão da realidade. O tema em questão – o da segurança pública foi escolhido por ser um problema social de grande relevância principalmente em áreas periféricas da capital paulista.

Muitos outros temas poderiam ser escolhidos, mas preferiu-se a investigação sobre algo que marca a vida na cidade grande, a segurança na periferia, como forma de aludir ao espaço vivido do aluno, e pela forma como uma reivindicação toma forma de enunciado concreto, que nasce da vida real, com tal conteúdo temático e avaliação social. Portanto, não se objetiva abordar todas as questões sobre segurança pública. Esse não é o foco, mas como um objeto espacial do cotidiano da cidade pode ser utilizado como instrumento de ensino-aprendizagem, para questões que sejam delimitadas como problemas sociais.

A perspectiva dialógico-discursiva, neste caso, serve, entre outras questões, para elucidar as condições socioespaciais do fenômeno. Apresentar, pesquisar, comparar e debater a contradição entre o que a polícia militar diz e o que o enunciado da placa revela, somados os depoimentos na matéria, é fundamental para o desenvolvimento de um processo didático-investigativo, o que requer que outras práticas sejam inseridas no processo didático.



Passemos a análise: o enunciado da faixa busca uma resposta de seu leitor; cria uma tensão, um estranhamento em quem a lê, pois releva, apresenta e significa uma situação espacial de relação entre sujeitos. Causa estranhamento em quem encontra a faixa pela primeira vez; e um inconformismo em quem a lê todos os dias: os moradores. O tema do assalto é conhecido e vivido no lugar, mas e quanto àquele sujeito que por aí pode passar e se depara com esse enunciado? Quais efeitos de sentido causaria? E se mesmo existindo o problema do assalto, não houvesse a faixa o denunciando, o que estaria oculto para o visitante? O risco seria mais elevado ou o problema social continuaria silenciado?

Nesse sentido que o enunciado busca uma responsividade, um desvio, um andar apressado, uma prece etc., isto é, outro enunciado. Pede-se ao leitor, ao passante que desvie, que deixe de usar a área como via de acesso ao seu destino. Além dessa posição de sujeito que alerta sobre o risco de assalto, a faixa, que foi produzida por um grupo de sujeitos situados, busca uma resposta junto ao poder público. Uma resposta que ao mesmo tempo justifique a ausência da polícia e que dê providências. Neste caso, a posição assumida, revelada pelo tom, que é de um sujeito coletivo indignado que pendura sua situação social em uma faixa na frente de uma escola para o conhecimento de todos. A entonação do enunciado expressa um *ethos* de piedade quando aconselha, mostrando empatia e de indignação quando reclama.

O enunciado da placa mostra uma certa alteridade de quem fala, ao chamar a atenção de quem passa. Isso ocorre na primeira parte do enunciado: “Cuidado! Risco de assalto”. O “cuidado” serve para chamar a atenção do passante. Arrisca-se a denunciar a situação do lugar, a alta periculosidade, textualmente dito: “Risco de assalto”, ao mesmo tempo que espacializa a questão em “zona de assaltos diários” (aqui neste lugar ou área...).

Aí o enunciado já expressa a natureza do território a situação extra verbal, um território de conflitos, de insegurança e medo, e revela a vulnerabilidade na periferia e o faz ao posicionar os sujeitos nas relações estabelecidas: aquele que avisa, que dá o alerta; o que assaltou, isto é, o transgressor da lei; aquele que passa, o visitante ou outro morador, que sofre ou pode ser passível de assaltos; e o Estado como ente regulador do espaço e provedor do serviço público de segurança, em seu caráter de esvaziamento, pois ou a polícia não está presente ou não é eficaz. Tais elementos são presumidos a partir do enunciado.

A frequência está marcada na faixa pela palavra “diários”; assim, ressalta-se, a nosso ver, duas implicações. Os qualitativo “diários” agrava a situação de quem ali mora, de viver na insegurança, pois se os assaltos são diários, e que esses assaltos que não tem hora para ocorrer, como dito na reportagem, infere-se uma completa falta de segurança pública; isso revela a segunda implicação: a da ausência do Estado em garantir a segurança dos moradores. Isso fica evidente na terceira parte do enunciado: “Cadê a segurança pública?”. Aqui quem reclama é o sujeito de direitos. Esta parte além de ser um pedido de socorro coletivo, é também uma denúncia pelo descaso com que o problema é tratado, uma vez que, de acordo com a matéria, “[...] a Polícia Militar afirma que realiza patrulhamento ostensivo e preventivo no Grajaú com os programas Policiamento Comunitário, Programa de Policiamento 190, Rocam, Rádio Patrulha e Ronda Escolar”. Assim quem mora no Jardim Eliana está sujeito a duas agressões: a dos assaltantes e a negligência do poder público.

O que intriga é justamente como um lugar que possui cinco programas de segurança pública, tais programas não foram capazes de resolver ou minimizar os problemas de assalto. Isso é, no mínimo, incongruente. A reportagem afirma que, de acordo com os moradores e pelas informações em uma página no Facebook criada pelos próprios, há dias em que se registra dez assaltos. Esse ponto sugere uma problematização feita pelo professor para que seus alunos sejam capazes de refletir e elaborar hipóteses sobre essa questão e iniciar um processo de investigação que pode levar a comparação entre bairros, investimento em



segurança pública na periferia da cidade, ou mesmo, como e esse tipo de evento ocorre nos bairros onde os alunos moram ou no qual a escola está localizada.

Se a faixa for tomada como um signo, pode-se dizer que ela aponta para uma situação espacial e que representa, como se sabe, a condição da periferia empobrecida. Tornando-se a matéria jornalística: a insegurança de um lugar onde impera a lei do crime, isto é evidenciado em “Cadê a polícia?”, pelo Estado que se mostra ausente ou ineficaz. Portanto é reflexo de uma situação já denunciada, já retratada em diversos boletins de ocorrência, como dito na reportagem; reflexo de como o direito à cidade é negado em seu sentido mais básico para um cidadão da periferia: o direito a segurança. Portanto, o lugar é revelado pelo enunciado que está inscrito no espaço, constituindo este lugar de acordo com as experiências vividas no cotidiano, experiências estas que dizem muito sobre o viver na periferia da capital paulista. Adiante abordaremos essa questão.

O significado atribuído ao lugar, contido na faixa, se realiza pela exortação que proclama, pela denúncia que engendra e pela cobrança que faz. Foi a forma encontrada pelos moradores para dizer o que se passa, talvez assim ganharia alguma notoriedade, como mesmo ocorreu. A faixa é portadora de uma essência assustadora: o crime como elemento constitutivo do lugar.

Outra questão importante e interessante é a disposição espacial da faixa. Ela está situada no muro de uma escola, local no qual muitas pessoas passam, pais, professores, trabalhadores da escola e do bairro, crianças, adolescentes e jovens. A escola é um lugar de encontro e de dispersão, e dispõe de uma certa espacialidade a partir da função social que desempenha no lugar. Logo se vê que a alocação da faixa em seu muro não foi aleatória, pois foi uma forma de tornar visível um problema local. Uma passagem de Gomes (2013, p. 34) parece interessante para nossos propósitos.

Em relação ao fenômeno da visibilidade, se estabelecemos a existência de uma condição espacial que intervém diretamente nesse fenômeno, então não é mais cabível duvidar da relevância e do alcance de uma análise que leve em consideração a trama das posições espaciais. Essa trama locacional é, conseqüentemente, matéria fundamental para a compreensão daquilo que é visível e para a compreensão das formas sob as quais algo se faz visível, ou inversamente, daquilo que é invisível e as formas pelas quais se produz essa invisibilidade.

A partir do exposto pelo autor, é possível dizer que a faixa está disposta no muro da escola pela possibilidade encontrada de mostrar um problema social; assim a escola é assumida como um ponto de referência, um equipamento urbano que possui uma certa centralidade ao agregar pessoas e fluxos do bairro, um lugar de visibilidades.

O Quadro 1 apresenta uma síntese didática de questionamentos pertinentes ao trabalho pedagógico.

Quadro 1 – Síntese sobre o estudo dialógico-discursivo da Figura 1.

Orientação metodológica	Do que se trata?	Qual avaliação apresenta?
O que a faixa diz?	CUIDADO! Área de risco. Zona de assaltos diários. Cadê a segurança Pública?	Enunciado concreto.



Para quem a faixa diz?	Para um transeunte e para o Estado.	Busca de ação responsiva ao que foi dito na faixa: evitar o espaço, ações policiais.
Onde a faixa está?	Faixa de tecido num muro de uma escola.	Associação da escola como lugar de movimento de pessoas.
Por que a faixa diz o que diz?	Sinalização de alerta. Prevenção. Reclamação. Protesto.	Condições de existência do enunciado da placa.
Qual o tema da faixa?	Segurança pública.	Apreciação de valor, a partir de uma posição sobre o tema da segurança pública.
Quem diz o enunciado, como os sujeitos participam e quais posições figuram entre si no discurso?	Moradores pacientes de uma ação danosa anterior; o assaltante - causador da ação danosa; o transeunte - sujeito vulnerável em curso no espaço pretendido; o Estado omissor de sua ação.	A relação entre sujeitos em um contexto determinado.
O que a placa diz do espaço?	Espaço perigoso, de risco, de medo, espaço de protesto, resistência e de alteridade.	Espaço vivido e concebido a partir de situações concretas.
O que a placa possivelmente implica para o espaço?	Restrição de circulação. Ações policiais mais contundentes. Resposta ativa - ação responsiva do poder público?	Antecipação de ação no/sobre o espaço.

Fonte: elaboração dos autores.

Cabem agora outras indagações. Qual a relação dessa realidade vivida com o todo social da cidade de São Paulo? Como esse evento particular se relaciona com o movimento da cidade? E como essas indagações oportuniza uma forma de pensar o espaço. Como os assaltos acontecem em outros bairros? Quais dinâmicas assumem? Esse tipo de enunciado é encontrado em outros bairros ou só em um bairro pobre de periferia? Para ir mais além, pode-se verificar junto com os alunos se esse tipo de enunciado pode aparecer em outras cidades – médias ou pequenas, para averiguar se esse problema é apenas de centros urbanos maiores ou, de igual maneira ou se é um fenômeno que se dispersa para outras realidades.

A Tabela 1 tem o propósito de causar mais outros questionamentos para a produção do saber (comparação e avaliação do fenômeno em outros bairros da cidade). Nesse sentido objetiva-se tensionar o porquê da faixa de nosso caso está onde está e pode não aparecer em outros bairros que possuem número de assaltos semelhantes ou até maiores que no Grajaú, como é o caso da Sé (bairro do centro da cidade) e Pinheiros (área “nobre” da cidade). Vejamos.

Tabela 1 – Roubos e Furtos em bairros de São Paulo (2018-2020).

	2020		2019		2018	
	Roubos	Furtos	Roubos	Furtos	Roubos	Furtos
Grajaú	1.517	702	2.711	1.717	2.262	1.406



Cidade Tiradentes	849	505	1.537	1.176	1.296	1.170
Brasilândia	315	329	863	748	940	755
Sé	1.574	4.156	3.556	12.997	3.558	12.352
Pinheiros	914	2.545	2.603	8.755	2.147	8.486
Itaim Paulista	1.563	1.079	2.949	2.780	3.093	2.268
Morumbi	619	626	1.288	1.529	1.355	1.363

Fonte: SSP/SP.

Salienta-se que essa confrontação é necessária, primeiro para causar estranhamentos; segundo com o fim de desnaturalizar a violência como condição da periferia empobrecida; terceiro, para que o aluno seja confrontado com dados da realidade social de fontes seguras.

O que foi discutido nesta seção buscou elucidar um possível dialogismo no espaço à luz dos pressupostos bakhtinianos. Nesse sentido, a faixa foi considerada como uma porta de entrada no espaço, para, por meio dela, conhecê-lo. É importante que esse tipo de processo didático mescle a pesquisa pelo discurso, mas também se dedique a investigar dados quantitativos, históricos, e outros documentos, como relatórios, entrevistas ou até mesmo e se possível a pesquisa de campo, a depender do objeto de conhecimento.

Não é difícil entender o esquecimento e apagamento sociais no Jardim Eliana, estando situado quase nas fronteiras do município mais especificamente no Grajaú. Uma área em situação de pobreza na qual se acumula o descaso e o escárnio do poder público, mesmo estando ali aparentemente presente.

Ao pesquisar informações sobre a região do Grajaú em sites de jornais, este aparece como um dos piores índices de roubos, furtos e outros delitos. Mas essas informações precisam ser problematizadas e investigadas. A partir dos dados levantados na Tabela 1, as informações que aparecem em algumas reportagens, inclusive de jornais de grande circulação, projetam suas informações como algo dado. Esse fato se evidencia quando se comparam informações de alguns desses jornais com os dados da Secretaria de Segurança Pública de São Paulo (SSP/SP). Esse é um trabalho de investigação sobre como alguns lugares são estigmatizados.

Nunca é demais salientar que esse trabalho não é sobre segurança pública, mas sobre como esse tema ou outro pode ser abordado e pode ser trabalhado nas aulas de Geografia, como uma possibilidade de prática a partir do dialogismo Bakhtiniano, buscando entre outras questões a desnaturalização dos fenômenos socioespaciais como a periferia como espaço de violência e os ditos bairros nobres como espaços do bem viver. Ou também, porque é permitido que uma faixa com tal conteúdo temático apareça no Jardim Eliana e não apareça em bairros de Pinheiros, Morumbi ou Sé. É uma nova problematização que aparece no processo de ensino-aprendizagem.

Sobre essa questão algumas hipóteses podem ser estimuladas em sala de aula como, por exemplo, a pertinência de uma faixa como a de nosso caso poder ser fixada no bairro central como a Sé, denso pela quantidade de serviços públicos, principalmente os de segurança e circulação de pessoas. Certamente causaria muito estranhamento e chamaria



muito a atenção, principalmente da mídia. Ou também a associação da violência com bairros ditos de classe média alta, sendo que tais bairros com seus condomínios luxuosos vendem principalmente a segurança como mercadoria nesses equipamentos, o que seria além de contraditório, revelaria uma fragilidade local, coisa com a qual a classe média alta não quer estar associada.

O RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO E O DISCURSO: ELEMENTOS PARA UM PENSAR DIDÁTICO-PEDAGÓGICO PARA UM ENSINO DIALÓGICO, INVESTIGATIVO E PROBLEMATIZADOR

As premissas descritas abaixo (a natureza do objeto geográfico, vozes sociais e discursos anteriores sobre o objeto, o projeto discursivo do sujeito e o potencial semiótico das linguagens e dos gêneros discursivos) servem para ampliar o entendimento da proposta para o desenvolvimento do raciocínio geográfico com base no dialogismo de Bakhtin, isto é, a partir da perspectiva dialógica do discurso. Essa é uma exploração inicial, de caráter aberto e inacabado que requer um maior aprofundamento teórico com vista ao objetivo proposto. As ideias levantadas devem ser consideradas de forma indissociável, ou seja, cada item elencado deve ser considerado reciprocamente com os demais para que a proposta se efetive.

A NATUREZA DO OBJETO GEOGRÁFICO

O objeto geográfico existe enquanto tal, a partir da lente da geografia, isto é, a partir de sua refração ideológica (conceitos, princípios e teorias) ancorada na atividade científica. Bakhtin (2011) considera a ciência uma esfera ideológica da atividade humana, assim como a arte, a religião, o cotidiano, a política etc. Portanto, o objeto geográfico é oriundo de uma refração da realidade – feita pelo sujeito que pratica essa ciência – da qual faz parte e na qual estabelece relações com outros objetos e situações. Aqui o pressuposto básico é: o campo discursivo científico o qual propõe suas formas de concepção, representação e organização da realidade a partir da dimensão espacial. Isso porque, o mesmo objeto pode ser objeto de conhecimento de outras áreas do conhecimento e, portanto, pode ser discursivamente entendido de maneiras distintas da ótica geográfica. Partindo do pressuposto de que a inteligibilidade do mundo é construída socialmente pelo discurso (FAIRCLOUGH, 2016), o nome e os sentidos atribuídos às coisas no mundo não estão lá para serem descobertas, mas são discursivamente organizadas pelos sujeitos de uma dada sociedade que dela participam. Assim os enunciados que emolduram o objeto geográfico trazem em si a historicidade da sociedade, das lutas sociais e dos enfrentamentos teóricos ao longo do desenvolvimento do pensamento geográfico.

A geografia como ciência parte de um ponto de vista – o espaço (GOMES, 2017; SANTOS, 2017), mas não excluindo as demais categorias de análise (HAESBAERT, 2011) – para engendrar conhecimento sobre as coisas que estão no mundo, seja de natureza social – produção do espaço ou natural: a dinâmica das chuvas. Mas aqui o que nos interessa é como o objeto geográfico adquire uma certa tonalidade valorativa quando analisado pela ciência geográfica (a partir de sua forma específica de análise que a difere da História, da Sociologia, da Arte etc.). Aqui confirmamos e corroboramos com os autores que pesquisam o ensino de Geografia que o pensar geográfico deve ter como movimento cognitivo a operacionalização dos conceitos, princípios geográficos e teorias.



O sentido geográfico de um dado objeto, fenômenos, situações, ações etc., obedece a uma identidade que a diferencia de outros saberes, mas defendemos que essa identidade precisa ser mantida aberta, dinâmica e sempre provisória, plural e composta de muitas vozes, pois a produção do conhecimento acompanha o movimento da sociedade e de suas contradições e pela compreensão de que nenhuma área de conhecimento é uma ilha isolada e sem conexões. Se essa é uma boa metáfora – a da ilha – é preciso dizer que ela pertence ao assoalho oceânico sendo este um grande chão que possui outras ilhas e por meio do qual outras podem surgir. Nesse sentido, o raciocínio geográfico é um ato intencional, metodologicamente construído na escola pelo sujeito cognoscente que desempenha ações, age e interage na sua realidade concreta em diversas situações nas quais sua prática socioespacial se direciona.

VOZES SOCIAIS E DISCURSOS ANTERIORES SOBRE O OBJETO (O DISCURSO ALHEIO)

Na sociedade nada se inicia do acaso, pois aceita-se a ideia de que o fundamento de nossas ações tem base em ações anteriores de outras pessoas, a partir de tudo aquilo que já foi feito ou dito. Há sempre uma materialidade histórico-espacial por meio da qual é possível agir ou que seja passível de resignificação (HARVEY, 2006; SANTOS, 2017). A historicidade do discurso é fundamental, para qualquer formulação geográfica. Aqui ressaltamos que um objeto de caráter geográfico é acompanhado por diversas vozes sociais, ou seja, o objeto geográfico já possui um dito, uma refração anterior, uma avaliação e é sobre esse dito que se pretende desenvolver o raciocínio geográfico. Assim, para que coisas novas aconteçam, não há que se desprezar a “memória discursiva” do objeto. Nesse sentido é importante saber quem já falou o que, a partir de qual posição (política ou social), com que intenção, ou seja, quem falou o quê, para quem, por que e a partir de onde. O nosso caso apresentamos acima o estigma da violência e que esta representa uma voz social que alija a periferia da zona sul da capital paulista.

Aceita-se, portanto, todas as vozes (visões/posições sobre o mundo) que, de alguma forma, dizem algo sobre o objeto a partir de suas experiências nas diferentes esferas da atividade humana. O enunciado analisado representa uma voz coletiva de moradores. Aqui aceita-se e valoriza-se o saber que nasce no cotidiano de pessoas comuns e não apenas vozes socialmente reconhecidas, tais como as especializadas. Assim, se estivermos tratando da disposição de resíduos sólidos em uma grande cidade, é importante considerar desde o catador de lixo até o especialista da área, passando por todos os sujeitos que lidam com esse material e que, portanto, compõem a diversidade discursiva do tema. É uma forma explicitamente assumida de que não se deve marginalizar nem subalternizar nenhuma voz social. Cada um dentro de suas experiências profissionais ou não pode e deve falar, pois acredita-se que há sempre o que aprender e ensinar e por meio das quais pode-se chegar mais próximo da realidade observada. Assim, as avaliações anteriores feitas sobre o objeto são prerrogativas para compreendê-lo via discurso.

O PROJETO DISCURSIVO DO SUJEITO

Neste ponto, nos endereçamos em saber quais as intenções daquele que refrata a realidade, quando se apropria do discurso alheio, quando tem contato com os discursos anteriores, como avalia e qual é o seu grau de comprometimento com aquilo que diz. Qual posição social e política assume e por quê; como modaliza seu discurso (mobilização do



potencial semiótico disponível), como representa as coisas do mundo (objetos, fenômenos, grupos sociais, entidades, situações, acontecimentos etc.); como identifica a si e ao outro; como estabelece relações sociais no discurso; qual o seu horizonte ideológico (horizonte social do grupo do qual faz parte)?.

Aqui não relativizamos a objetividade da produção do conhecimento, há sim um entendimento sobre as coisas que é direcionado (uma certa forma de pensar), mas nos interessa saber como, de posse do discurso alheio, o aluno pode construir seu conhecimento de forma crítica observando tais discursos e suas refrações sógnicas. É preciso também que o aluno reconheça e relacione as práticas espaciais que estão juntas com o projeto discursivo.

POTENCIAL SEMIÓTICO DAS LINGUAGENS E DOS GÊNEROS DISCURSIVOS

É preciso considerar que, cada sistema semiótico possui sua forma própria de representar, expressar, comunicar ou organizar uma informação, um fato, fenômeno ou situação. As formulações teóricas sobre o tema têm se preocupado principalmente com a linguagem como forma de representação, sendo-lhe um reflexo e muito menos como forma de organização do mundo. Assim, um texto verbal produz sentidos de forma distinta de um mapa temático; uma música comunica e expressa de forma diferente de uma imagem o mesmo objeto de conhecimento.

Nesse sentido, é importante que o aluno se aproprie do repertório de gêneros do discurso das distintas esferas de comunicação discursiva e aprenda a ressignificá-los ao seu modo, sendo, portanto, um produtor de sentidos em contextos distintos.

Como afirma Lemke (2013, p. 3) “um letramento é sempre um letramento em algum gênero e deve ser definido com respeito aos sistemas sógnicos empregados, às tecnologias materiais usadas e aos contextos sociais de produção, circulação e uso de um gênero particular”. Letramento não apenas como uma prática social que recontextualiza o uso social da escrita e da leitura, mas também como algo relativo ao uso da imagem, do mapa, do gráfico por meio da qual trabalhamos os significados sociais; é também um dos meios pelos quais nos relacionamos com o mundo, pois, como afirma Bakhtin (2016), o gênero discursivo organiza a prática social, mas mostra-se flexível a essa.

Os significados das palavras e imagens, lidas ou ouvidas, vistas de forma estática ou em mudança, são diferentes em função dos contextos em que elas aparecem – contextos que consistem significativamente de componentes de outras mídias. Os significados em outras mídias não são fixos e aditivos (o significado da palavra mais o significado da imagem), mas sim, multiplicativos (o significado da palavra se modifica através do contexto imagético e o significado da imagem se modifica pelo contexto textual) fazendo do todo algo muito maior do que a simples soma das partes [...]. (LEMKE, 2013, P. 456).

De igual maneira acontece com os movimentos corporais – dança, gestos, acenos etc. Podem “falar” sobre um fenômeno diferente de uma poesia, de um romance ou um boletim informativo. Portanto, para considerar o potencial semiótico de uma linguagem é fundamental primeiro considerar que é possível se apropriar com maior ou menor grau de cada uma delas. É possível que um aluno mobilize mais recursos usando uma canção; outro valendo-se da dramatização; um terceiro, manipulando a tecnologia digital e outro um texto dissertativo.



Imagens ou sons, palavras ou movimentos, aplicativos ou qualquer outro recurso, a forma com que cada um pode expressar aquilo que aprendeu ou desenvolver seu aprendizado precisa ser considerada, uma vez que a prática pedagógica se constitui de múltiplas metodologias e materiais didáticos por meio dos quais o processo de ensino-aprendizagem se realiza. É preciso considerar e aproveitar esse potencial semiótico das linguagens e os gêneros discursivos das mais diversas esferas das atividades humanas, como objetos que podem potencializar a aprendizagem ou mesmo desencadeá-la, respeitando as possibilidades criativas de cada sujeito da aprendizagem. Assim, valoriza-se: a) a ação criativa; b) a autonomia; c) o processo de escolha individual ou do grupo; d) e a negociação do processo didático-pedagógico.

As linguagens e gêneros dos discursos são tomados como meio e não como fim em si mesmos. São fronteiras da aprendizagem por meio das quais o aluno vai atravessar, vai se relacionar com o objeto do conhecimento, mediado pela ação intencional do professor, a qual se expressará pelos objetivos pedagógicos. Nesse sentido, desenvolver o raciocínio geográfico vai muito além do próprio conhecimento geográfico, pois é preciso se apropriar de recursos e de práticas sociais específicas para produzir sentidos.

RESPONDENDO AOS QUESTIONAMENTOS INICIAIS

A partir do que foi discutido nas páginas precedentes, voltemos às problematizações iniciais. Defendemos a tese de que o raciocínio geográfico está intimamente ligado com um certo grau de aproximação ou afastamento em relação ao objeto do conhecimento (considerando a dimensão afetiva nas práticas sociais). Outra questão é que a aprendizagem não é automatizada, mas um processo de reconstrução do objeto com vista ao desenvolvimento da autonomia, à possibilidade de levar o aluno a pensar por si só com base em evidências.

Partindo do que o aluno já sabe, com os fundamentos da ciência geográfica, dos dados empíricos e da perspectiva dialógica do discurso, desenvolver seu o raciocínio geográfico de forma intencional. Assim, sugere-se que o raciocínio geográfico desenvolvido pelo aluno seja capaz de produzir um conhecimento geográfico da realidade de forma mais sistematizada e organizada. Nesse sentido, aceita-se que o raciocínio geográfico se desenvolve ao mesmo tempo em que o aluno produz conhecimentos.

Outro ponto importante que defendemos é de que o raciocínio geográfico não pode ser uma abstração geográfica, não pode acontecer a partir de um espaço vazio a ser preenchido, pois para formulá-lo, para desenvolvê-lo é preciso que o sujeito considere a sua experiência enquanto ser no mundo, e não um reproduzidor de conhecimento científico. Dito isso, falar de raciocínio geográfico nas aulas de geografia é possibilitar situações de ensino-aprendizagem que estão baseadas na realidade concreta, das contradições e problemáticas que acontecem na sociedade. A realidade socioespacial precisa ser o conteúdo e fundamento da forma geográfica de pensar.

Como as diversas formas de enunciar um fato, situação, objeto, fenômeno ou práticas socioespaciais pode evidenciar a espacialidade de um fenômeno? À medida que no uso da linguagem no cotidiano ou nas práticas mais organizadas, estes usos apresentem avaliações sociais sobre os objetos de conhecimento, mostrando-se como um potencial para conhecer que seja de interesse da Geografia Escolar. Os enunciados expressam contradições e a historicidade das experiências nos lugares.

Quais elementos podem ser identificados e colocados em prática em um trabalho dialógico-discursivo para a produção de conhecimento na geografia escolar? Sujeitos e suas



posições sociais, a refração da ideologia pelo sujeito, grupo ou organização; a escolha das palavras, imagens, símbolos etc., a fim de produzir ou construir sentidos de realidades dadas, naturalizadas; quais atividades são representadas e como isso é feito; processos de inclusão ou exclusão de vozes (quem está autorizado a falar); e por fim, de qual esfera da atividade humana está se trabalhando nas aulas de Geografia. Como dito, além dos discursos é imprescindível o estudo das práticas espaciais em contextos concretos.

Como o discurso pode articular-se ao desenvolvimento do raciocínio geográfico? O discurso deve ser mobilizado a partir dos conceitos e princípios geográficos. O importante é fazer esse diálogo interdisciplinar entre as áreas com vistas ao aprofundamento das questões e problemas trazidos para a sala de aula. O conhecimento deve ser produzido a partir da realidade concreta, onde as coisas acontecem e se desenvolvem dentro de uma complexidade constitutiva. Assim, é importante fazer recortes e seleções pela impossibilidade de não poder dar conta de todas as questões que, porventura, o objeto de conhecimento apresenta ou evoca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso discursivo de todo este texto é prova daquilo que foi dito e defendido: de que o novo se constrói sobre o que já existe. Assim, o artigo é uma resposta nos termos bakhtinianos, de uma questão fundamental que já está posta para o ensino de Geografia: como desenvolver o raciocínio geográfico. Para tanto elegeu-se o discurso como meio para tal finalidade.

Na primeira parte do texto discutiu-se alguns encaminhamentos teórico-metodológicos sobre o raciocínio geográfico e, por extensão, a produção de conhecimento geográfico escolar.

Na segunda parte, discorremos sobre três conceitos do círculo de Bakhtin, a saber, enunciado enquanto discurso verbal; signo ideológico como elemento que apresenta a refração ideológica do sujeito falante e gênero discursivo como organizador da prática social.

Na terceira parte, foram endereçados esforços analíticos sobre uma possibilidade de prática a partir de uma faixa que trazia o tema da segurança pública na periferia da cidade de São Paulo. O gênero discursivo (faixa de anúncio de rua) e enunciado escolhido pretenderam ilustrar quais elementos do cotidiano podem compor a produção de conhecimentos, para aproximar a realidade e o conhecimento geográfico.

Na quarta parte discutimos quatro pontos que julgamos necessários para o desenvolvimento do raciocínio geográfico com base nos pressupostos teóricos de Bakhtin, quais sejam a natureza do objeto geográfico, os discursos anteriores sobre o objeto, o projeto discursivo do sujeito e o potencial semiótico das linguagens e gêneros discursivos. Esses elementos, discutidos brevemente, tiveram um caráter teórico-exploratório sobre a proposta levantada.

Esperamos que o que foi discutido até aqui, possa de alguma forma contribuir para novas discussões da área de ensino de Geografia, para a prática docente e para um outro caminho para olhar o cotidiano e extrair dele formas interessantes de se ensinar e aprender na escola.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Introdução de Paulo Bezerra. Prefácio de Tzvetan Todorov. 6. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2011.



- _____. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução e posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas de tradução russa de Serguei Botcharov. – São Paulo: Editora 34, 2016. 176 p.
- CAVALCANTI, L. de S. **Pensar pela geografia**: ensino e relevância social. – Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.
- CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Coautoria de Helena Copetti Callai, Nestor André Kaercher. 9. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2010. 172 p.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. 2.ed. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016. 338 p.
- FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo, SP: Parábola, 2009. 168 p.
- GIROTO, E. D. Formando leitores do mundo: algumas considerações sobre o ensino de Geografia no mundo contemporâneo. **Boletim Campineiro de Geografia**, v. 5, n. 2, 2015. Disponível em: <http://agbcampinas.com.br/bcg/index.php/boletim-campineiro/article/view/233>
- GOMES, P. C. da C. **O lugar do olhar**: elementos para uma geografia da visibilidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- _____. **Quadros geográficos**: uma forma de ver, uma forma de pensar. – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.
- HAESBAERT, R. O espaço como categoria e sua constelação de conceitos: uma abordagem didática. In.: TONINI, I. T. (Org.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2011. 257 p
- HARVEY, D. **A produção capitalista do espaço**. 2. ed. São Paulo, SP: Annablume, 2006
- LACOSTE, Y. **A geografia**: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. 19. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, SP, v. 49, n. 2, p. 455–479, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645275>. Acesso em: 23 jan. 2021.
- MARTINS, E. R. O pensamento geográfico é geografia em pensamento? Rio de Janeiro, **Geografia** - Ano. 18 - Nº37 - 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/GEographia2016.v18i37.a13758>
- MASSEY, D. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- MOREIRA, R. **Pensar e ser em geografia**: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. 2. ed., 2ª reimpressão. São Paulo, SP: Contexto, 2015.
- NOGUEIRA, V.; CARNEIRO, S. M. M. Educação geográfica e formação da consciência espacial-cidadã: contribuições dos princípios geográficos. **Boletim de Geografia**, p. 25-37, 6 out. 2009.
- _____. **O discurso do avesso**: para a crítica da geografia que se ensina. São Paulo: Contexto, 2014.
- ROQUE ASCENÇÃO, V. de O.; VALADÃO, R. C. **Professor de Geografia**: entre o estudo do conteúdo e a interpretação da espacialidade do fenômeno. Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, v.18, n.496(3), p.1-14, dic. 2014.
- SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo: razão e emoção. 4. ed. 9. reimp. São Paulo, Edusp, 2017.
- SANTOS, M. **Por uma geografia nova**: da crítica da geografia a uma geografia crítica. 6. ed. 2. reimp. São Paulo, Edusp, 2012.
- VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo – São Paulo: Editora 34, 2017. 376p.
- _____. **A palavra na vida e a palavra na poesia**. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – São Paulo: Editora 34, 2019.

COMO CITAR ESTE TRABALHO

NEVES, Darlan da Conceição. GRECO, Roberto. A análise dialógica do discurso como possibilidade teórico-metodológica para a produção de conhecimento na geografia escolar. Revista Tamoios, São Gonçalo, v. 18, n. 2, p. 118-138, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/tamoios.2022.58420>. Acesso em: DD MM. AAAA.